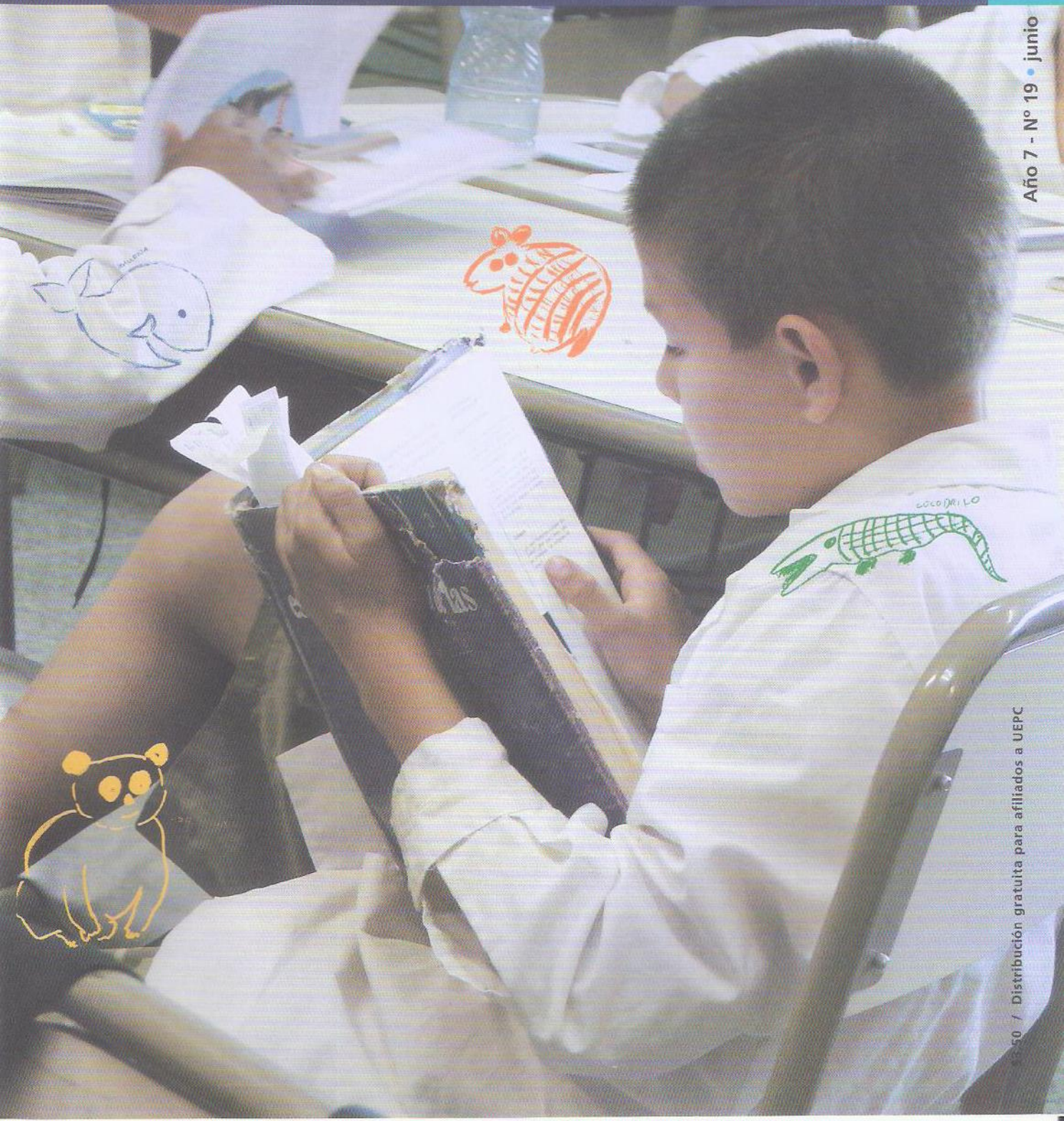


# Educar

en Córdoba

2007

Año 7 - N° 19 • junio



nuestra propuesta

# CAPACITARTE

Durante los meses de mayo y junio, más de 900 docentes afiliados, de todos los niveles y modalidades educativas, asistieron a las jornadas de formación organizadas por la Unión de Educadores. Con una duración de ocho horas cada una, la formación se desarrolló en Capital y en otras 24 sedes de la Provincia.

A partir del mes de agosto, continúa el Ciclo de Jornadas de Formación.

**UEPC** INSTITUTO DE CAPACITACIÓN  
E INVESTIGACIÓN DE LOS  
DOCENTES DE CÓRDOBA  
UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Informes: Instituto de Capacitación e Investigación [www.uepc.org.ar](http://www.uepc.org.ar)  
25 de mayo 427, 1º Piso / Tel: 410-1400 internos 1511 y 1529  
Correo electrónico: [instituto@uepc.org.ar](mailto:instituto@uepc.org.ar)

**Dirección**  
Carmen Nebreda

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

**Dirección Periodística**  
Liliana Arraya

Colaborar en este número

**Redacción:**  
Micaela Bressan A.  
Eugenia Monti  
Alexis Oliva  
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. 1518 y 4101442  
e-mail: revista@uepc.org.ar

**Impresión**  
Kent-von Düring Editorial  
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

## S.O.S.: Animales en extinción

Pág. 2



## "Huérfanos de autoridad"

Pág. 8



## Los chicos demandan cambios

Pág. 14



## El aburrimiento no es eterno

Pág. 18



## Haciendo memoria

Pág. 25



## Jóvenes embajadores

Pág. 30

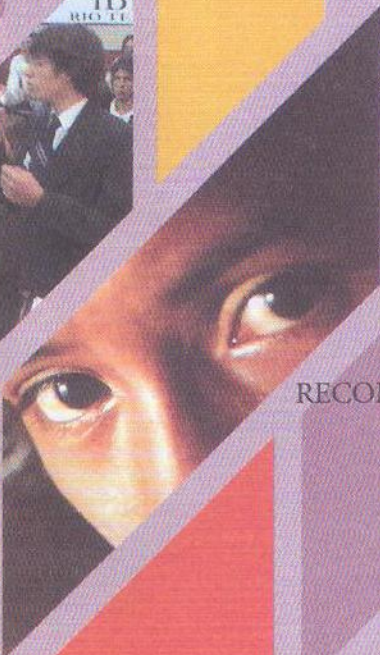


## Sólo quedaron las ideas...

Pág. 22

## LECTURAS RECOMENDADAS

Pág. 38



## El derecho a tener derechos

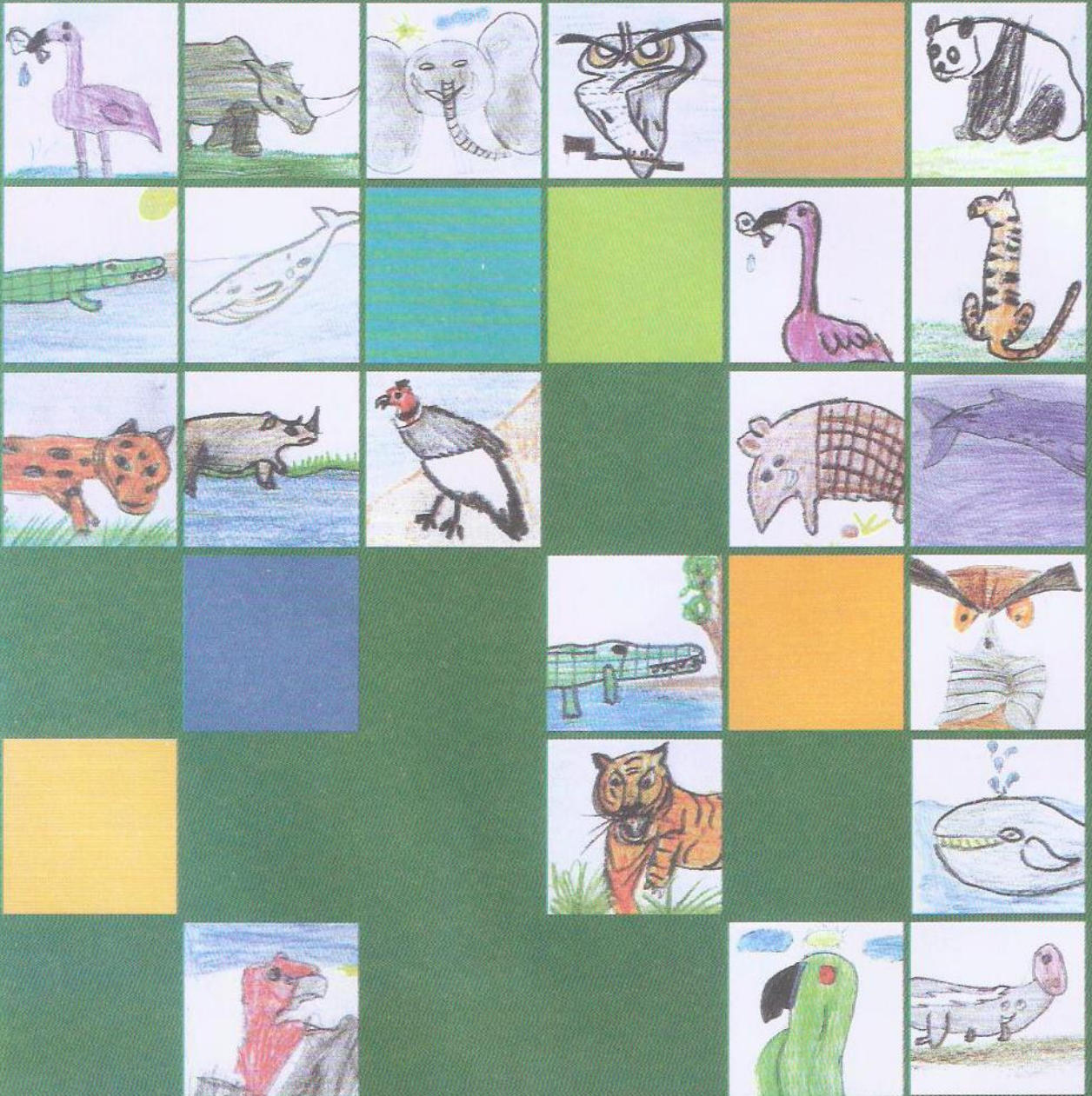
Pág. 34

## Novedades Editoriales

Pág. 40

# S.O.S.

## Animales en extinción



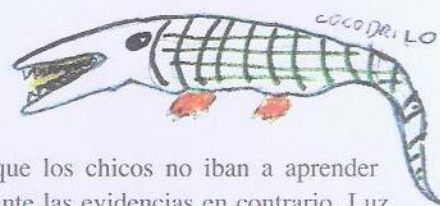
**En el marco del proyecto de fortalecimiento pedagógico de los procesos de alfabetización inicial en escuelas urbano marginales de Córdoba capital, durante 2006, alumnos de tercer grado “A” y “B” de la escuela Patricias Mendocinas escribieron, dibujaron y corrigieron los textos e infografías de su enciclopedia escolar sobre animales en peligro de extinción.**



A mí me encantó salvar a los animales”, dice Agustín, ahora alumno de 4° grado de la escuela Patricias Mendocinas, de Villa El Libertador, mientras Florencia, su compañera, lo interrumpe: “Y saber más de la naturaleza”. “Aprendimos palabras difíciles”, responde Rocío sobre lo que más le gustó de lo hecho en tercer grado con la señorita Luz, mientras los demás le soplan: “Gestación, hábitat, camada...”. “Y los nombres científicos”, agrega gritando Alexis, por las dudas alguien se olvide.

Para Nadir, lo mejor de la experiencia del año pasado fueron los títeres, en donde, al igual que sus compañeros, pudo representar y contar todo lo que sabía del animal en extinción que había elegido. “Me sentí el rey del loro hablador”, dicen que dijo, con orgullo por ser un experto conocedor de la vida y obra de los periquitos.

Después, las palabras se entremezclan y no es posible saber quién habla. Se escucha que el cocodrilo empolla los huevos bajo tierra, que se usa su cuero para hacer zapatos y unas glándulas –con nombre extraño– para fabricar perfumes; que las plumas del flamenco se utilizan para hacer disfraces de carnaval; que si se muere la madre elefante, su cría es cuidada por el resto de la manada o que los pandas, que viven en China, están en extinción porque ya casi no quedan bosques con bambú, uno de sus alimentos principales... y así.



“Me parecía que los chicos no iban a aprender nada”, se ríe ante las evidencias en contrario, Luz Margaritini, maestra de lengua y ciencias sociales en tercer grado, cuando se acuerda de su reacción ante la propuesta de la maestra de apoyo para que abordara de manera distinta la enseñanza de la lengua. “El objetivo del proyecto es que los chicos puedan desarrollar sus competencias tanto como lectores como escritores”, afirma Ana María Brizuela, maestra de apoyo de la escuela “Patricias Mendocinas”, institución que forma parte del programa de fortalecimiento pedagógico “Rehacer la Escuela en Contexto de Pobreza y Exclusión Social”, que el Ministerio de Educación provincial y la Unión de Educadores llevan adelante en conjunto, para garantizar que los niños de sectores socialmente vulnerables puedan apropiarse de la lengua, entendida como la llave que luego les permitirá acceder a otros conocimientos.

La idea, impulsada durante 2006, en el marco del “proyecto de las 108” –en referencia al número de escuelas primarias urbano marginales en las que, en el año 2000, se comenzó a implementar el programa– era que “los docentes pudieran abordar contenidos de lengua que resultaran significativos para los chicos”, según expresa Mabel Sueldo, una de sus coordinadoras, en representación de la UEPC. “Es más fácil interesarlos sobre la



vida de las ballenas, que sobre los adjetivos”, compara Rosa Sosa, también encargada del proyecto, al tiempo que señala: “La idea que subyace a esta práctica es la de no parcializar el conocimiento: los chicos pueden hacerse expertos en un tema que les interese, y a partir de allí desarrollar sus competencias lingüísticas”.

### Resistencia y después

“Yo era muy estructurada para dar clases, tenía pensado cómo iba a empezar y cómo iba a terminar”, confiesa Luz Margaritini, sobre lo difícil que le resultó cambiar ese esquema y dejar que los chicos fueran construyendo sus aprendizajes en función de sus intereses. “Además, me molestaba la invasión en el grado, el hecho de sen-

tirme observada y que me critiquen, así que tenía mucha resistencia a la ayuda”, recuerda la docente de tercer grado sobre cómo le costó dejar que la maestra de apoyo —cuyo rol es ayudar en la planificación del trabajo en el aula y con el material didáctico así como hacer sugerencias sobre la práctica docente— trabajara junto a ella.

Sin embargo, durante un año Ana María Brizuela le acercó material de lectura y proyectos y experiencias de otras maestras que habían trabajado los contenidos de lengua a partir de conocimientos que motivaran a los chicos, hasta que la convenció: “No tenía idea por dónde arrancar, pero me pregunté ¿por qué no probar?”. Aunque comenzaron con el tema de la violencia en el barrio —en donde que los chicos revisaron los diarios para conocer la problemática, hicieron volantes





### ► ¿Cómo se enseña un párrafo?

“La seño empezó a traer libros y libros, y después vinieron otras seños”, se acuerda Franco de lo que ocurrió en el aula, a partir del mes de septiembre. Tras haber participado del “encuentro de expertos” que los alumnos de tercer grado habían organizado para contarles a sus compañeros todo lo que habían aprendido sobre animales, Rosa Sosa y Mabel Sueldo, coordinadoras del proyecto de las 108, sugirieron a las maestras y a los chicos hacer no sólo una nota enciclopédica, sino una enciclopedia entera sobre las especies en peligro de extinción: “Los grados venían trabajando separado, así que cuando

propusimos escribir la enciclopedia, los chicos se tuvieron que poner de acuerdo para que los animales no se repitieran”. Así, el loro hablador de uno de los grupos tuvo que mudar en cóndor de los Andes y el tigre que intentó convertirse en puma no pudo hacerlo porque al tiempo de investigar se dieron cuenta de que no peligraba su vida; lo mismo ocurrió con la elección del delfín que finalmente se transformó en un elefante.

“Ellos habían trabajado la información en bloque, sin dividir el texto, con la infografía en otra página, así que lo primero hicimos fue darles hojas tamaño A3 para que, poniendo el dibujo al medio, dividieran los textos por tema”, cuenta Rosa. Esta

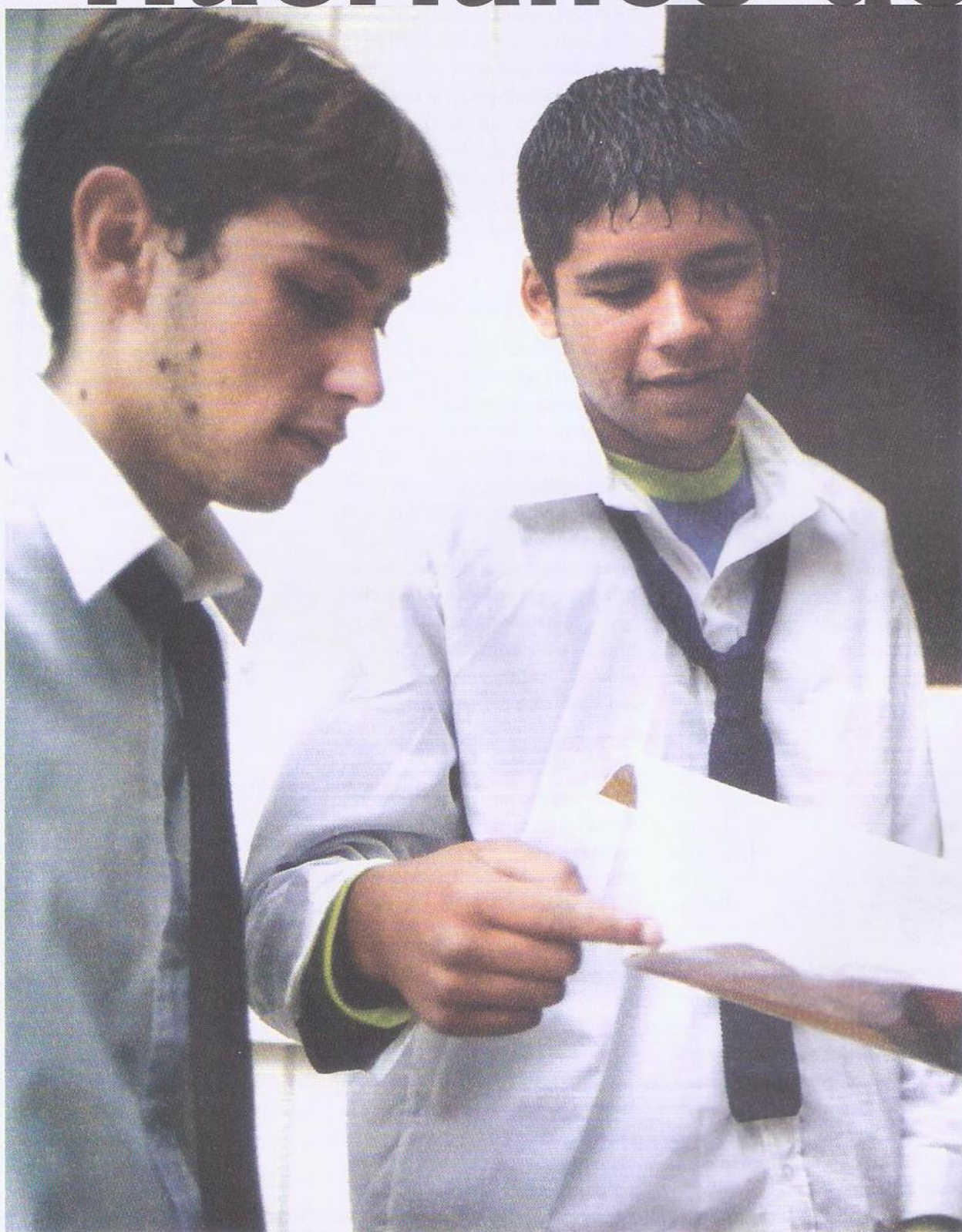
separación les permitió ir descubriendo qué información les faltaba. “Yo había puesto que el pico puntiagudo le servía para comer carroña en la descripción, y después nos dimos cuenta que iba en la alimentación”, comenta Lucas sobre cómo ordenaron los textos referidos al cóndor.

“El hecho de saber que lo que escribieran iba a formar parte de un libro, que no sólo les iba a servir a ellos sino a cualquiera que lo consultara, fue una motivación muy grande. La tarea de buscar información traspasó la frontera de las aulas”, dice Ana. “Estaban tan interesados que todo el tiempo buscaban información en el ciber en internet, o en el canal de cable, incluso





# “Huérfanos de



# autoridad”



“ Es necesario reconocer la importancia política de la institución escolar en la conformación de los sujetos y reivindicar a las escuelas de gestión oficial como las únicas responsables y en condiciones de otorgar conocimientos significativos a la mayoría de los niños y jóvenes”, afirma Mónica Maldonado, antropóloga y magíster en investigaciones educativas, al justificar su interés en el estudio de las relaciones sociales al interior de la escuela media.

Para la titular de la Cátedra de Antropología Social y Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación e investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, quien desde mediados de los '90 viene indagando cómo se construyen los vínculos en las escuelas públicas secundarias; para comprender la manera en que los jóvenes habitan la escuela, es necesario entender las condiciones sociales en las que han sido criados.



En este sentido –indica–, los cambios sufridos, en los últimos treinta años, por la familia y la escuela –las dos principales instituciones socializadoras–, y la consecuente incertidumbre e inestabilidad generadas en los adultos, han dificultado a padres y profesores constituirse en autoridad.

“Las transformaciones sociales y culturales en el orden de la familia y el género –sumado a la expulsión del mercado de trabajo de la mano de obra masculina– implicaron reacomodamientos en la organización doméstica y en la autoridad de los padres”, afirma Maldonado. “Estos adultos, con inseguridades laborales, interpelados en sus identidades de género, muchos de los cuales han sufrido procesos de empobrecimiento y dependen de planes sociales clientelares o conviven con

situaciones de desempleo o sobreempleo, son los encargados de socializar a sus hijos, mientras ellos mismos construyen su experiencia social, navegando en mares turbulentos”, ejemplifica.

Mientras tanto, las escuelas no se mantienen ajenas a estos efectos y los conflictos familiares, que también afectan a los docentes, repercuten en su interior. Así, “los adolescentes se van formando huérfanos de autoridad legítima –de padres, profesores y directivos– y de seguridad en las reglas con las que deben enfrentar la vida social”.

En este marco, además, la escuela secundaria –que antes de la extensión de la obligatoriedad estaba reservada para grupos sociales homogéneos, con una serie de disposiciones, prácticas y horizontes comunes– “se encuentra limitada,





## Ni todas las escuelas ni todos los jóvenes

La investigación, cuyos puntos centrales aquí se reseñan, es un trabajo de tipo cualitativo que incluyó entrevistas en profundidad, individuales y grupales, a alumnos, profesores y directivos de tres colegios secundarios públicos, enclavados en

barrios de clase media y con población heterogénea, de la ciudad de Córdoba. Asimismo, se llevaron a cabo observaciones en aulas, recreos, y salidas y entradas de la escuela, con el objetivo de realizar un seguimiento de las relaciones, amistades y conflictos existentes en cada uno de los diferentes grupos.

En este sentido, Maldonado aclara que no es posible hacer extensivos los resultados de su investigación a otras escuelas y jóvenes, en tanto “las instituciones educativas portan

historias y están constituidas, posibilitadas y constreñidas por sujetos, normativas, políticas y prácticas que las hacen particulares”, y del mismo modo, “no se puede hablar de jóvenes como si se tratara de un grupo homogéneo: no se es joven de la misma manera si uno pertenece a los sectores dominantes, a las capas medias o a las franjas cada vez mayores de sectores sumidos en la pobreza y aun dentro de cada uno de estos sectores, también las experiencias son diversas.”

le falta rumbo, instrumentos y canales, para construir un proyecto de inclusión de estos nuevos actores escolares”.

En este sentido, Maldonado expresa que la escuela tiene dificultades para que los jóvenes desarrollen sentimientos de pertenencia, inclusión e identidad: “Muchos establecimientos escolares cuentan con permanentes cambios de directores, situaciones de precariedad laboral, con una movilidad escolar muy alta y en donde el alumno siempre está de paso, por lo que resulta muy difícil generar y dar continuidad a un proyecto institucional fuerte que logre generar ese sentimiento de pertenencia”.

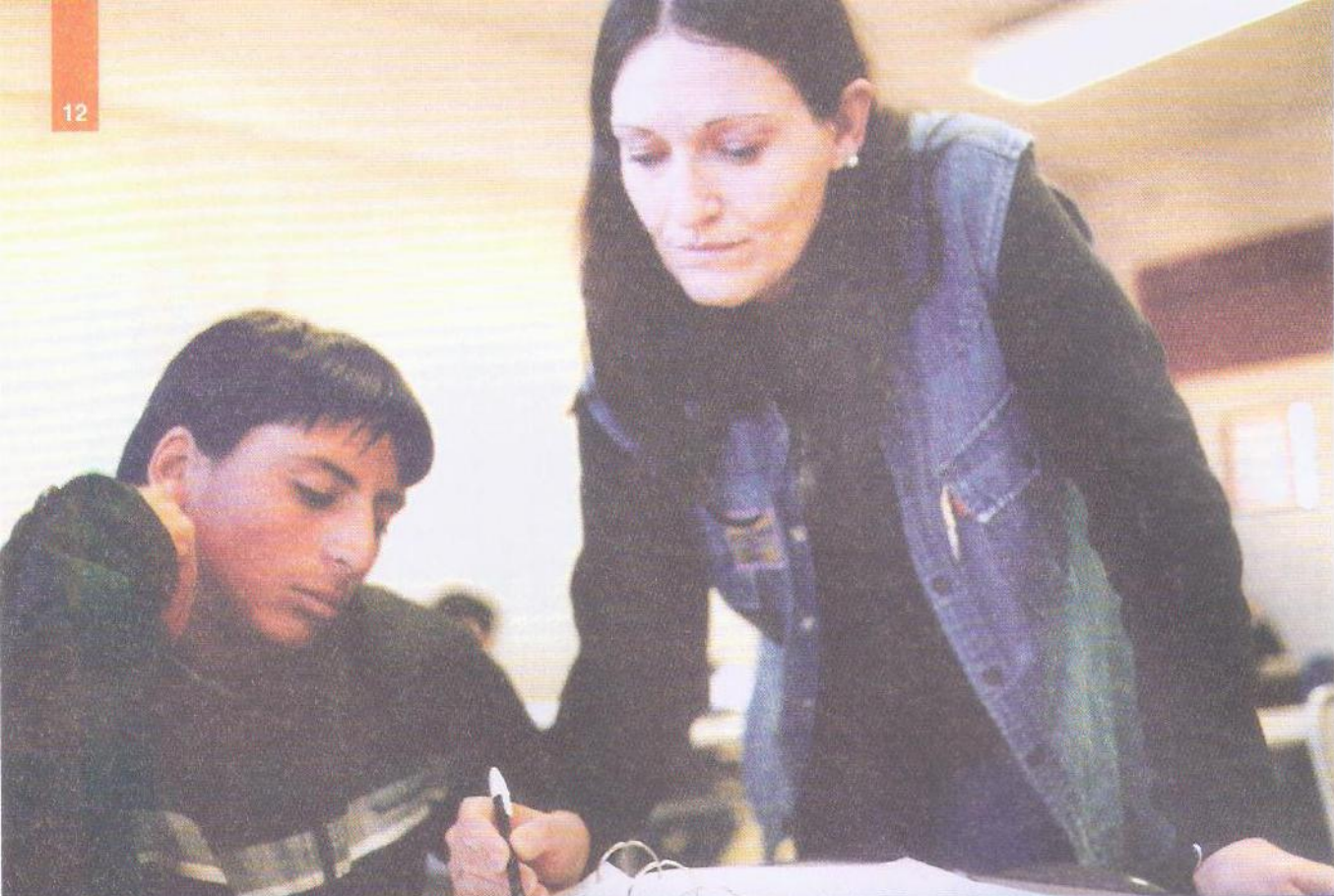
Por otro lado, la fragmentación del trabajo colectivo como marca organizativa del nivel medio hace igualmente difícil que un profesor que está una o dos horas a la semana en

la escuela, con cursos superpobladados, y sin tiempo ni espacio para hablar con el alumno —que no sea el del recreo— pueda conocer a los adolescentes, fuera de las clasificaciones “el chico conflictivo” o “el que no hace nada”. De manera inversa, esto también imposibilita que los jóvenes se interesen por lo que ocurre en clase y puedan sentirse reconocidos.

“Los escasos o nulos espacios institucionales para conocer al alumnado, planificar en conjunto acerca de sus necesidades y demandas, escuchar los pedidos de visibilidad que hay detrás de la apatía o la agresión, atentan contra la posibilidad de que el chico permanezca en la escuela”, señala Maldonado. Al tiempo que indica: “Los preceptores suelen tener mayor tiempo y contacto con los alumnos, pero las políticas edu-

cativas han desdibujado su imagen en lo pedagógico, para interpretarla como una práctica administrativa o de vigilancia y de control”.

Tampoco los vínculos entre los jóvenes les ayudan a construir lazos de solidaridad, afecto, compañerismo y amistad: “Las relaciones sociales y la comunicación entre pares no son —como muchos adultos creen— fáciles. A pesar de la imagen de que los chicos se entienden entre ellos, la socialidad de los adolescentes en la escuela está cargada de clasificaciones, discriminación, temor del otro, estigmatizaciones e indiferencia”. Identidades juveniles constituidas en situaciones de sufrimiento, distancia e indiferencia suelen caracterizar a quienes pueblan las escuelas: “La desigualdad social y la discriminación basada en las pautas de consumo —en qué barrio



## Testimonios

“NUESTRO PUESTO ES CLAVE para la construcción de vínculos en la secundaria, donde el profesor dicta determinada cantidad de horas de clase y va a otro colegio, y después a otro y a otro más; entonces, al final del año, tiene 300 alumnos a los que ve una vez a la semana y no hay forma de que los conozca a todos.

El único actor institucional que está con los chicos desde que entran hasta que salen es el preceptor; es el que conoce sus vidas, sus familias, sabe si los padres están divorciados, quiénes son sus amigos y qué hicieron el sábado. También tenemos que sostener la tarea administrativa y la disciplina porque hay que hacer cumplir las normas institucionales, teniendo en claro por qué existen, qué defienden y qué limitan. Sin embargo, nuestra tarea está deslegitimada y esto se ve reflejado tanto por el lugar que ocupamos en el escalafón, como por la preparación

requerida: sólo alcanza con tener el secundario. Si la escuela es el lugar del encuentro y la socialización, esta figura cobra mucho más relevancia.

Estamos insertos en una estructura que nos limita y que, en muchos casos, no nos da espacios específicos de trabajo, más allá de los recreos y con suerte, las horas libres. Entonces los tenemos que generar. En nuestra escuela, por ejemplo, trabajamos con talleres de convivencia con grupos conflictivos y observamos que aun los chicos que pelean para que no existan los límites, cuando los ponés a pensar, te dicen: ‘acá lo que pasa es que nadie te dice basta’. Ocurre que no pueden ponerse límites a sí mismos porque no tienen herramientas. Ellos están buscando referencias, alguien que les diga ‘hasta acá sí, hasta acá no’ o ‘está bueno divertirse, pero no está bueno terminar borracho en una esquina todos los fines de semana’.

Los adolescentes mantienen el valor de la camaradería, de la amistad, de la confianza mutua. Entonces, me parece que vale la pena retomar esos valores y trabajar desde ahí. Para eso hay que conocerlos, entender los modos en que se comunican, los modos que tienen de vivir y de divertirse.

En cuanto a la desidia y la falta de interés de los chicos por el estudio, yo creo que pasa mucho porque intuyen (o tienen la certeza) que el tipo que sabe mucha física o mucha historia cuando termina el colegio está igual que el que no sabe nada. No es que hagan un análisis racional del futuro, es lo que ven todos los días: al que sabe mucho no le va mejor en la vida que al que no. Los padres han dejado de ver a la escuela como un aliado en la educación de sus hijos, se enfrentan al colegio y se hacen compinches de sus hijos. Muchas de las dificultades que uno tiene como preceptor es que el padre viene a

viven, qué ropa usan, dónde van a bailar, qué música escuchan— conforman criterios fuertes de clasificación que no suelen ser problematizados”, argumenta Maldonado.

En este sentido, la antropóloga hace hincapié en que el gran desafío de las escuelas es “apuntalar a los adolescentes para salir de la fragilidad constitutiva en la que se encuentran y enseñarles ciudadanía, no sólo desde el discurso, sino como una práctica”.

Esto implica “nuevas configuraciones de los espacios curriculares, la inclusión de otros actores y figuras institucionales que posibiliten recuperar las voces de los chicos, involucrarlos en el conocimiento, ayudarlos en su diaria convivencia desde un genuino interés de formación ciuda-

dana, entendida como práctica que fortalezca sentimientos de pertenencia, comprensión, respeto del otro”.

“La escuela media tiene que ayudar a los jóvenes a tramitar su experiencia, enseñarles a simbolizar sus diferencias a través del diálogo, a reconocer sus lugares sociales desde marcos históricos explicativos —que den cuenta que la pobreza no es natural sino que tiene razones históricas y políticas— y lo que significa la disputa por los derechos humanos, sociales y políticos. Es decir, a entender que las superaciones son producto de esfuerzos colectivos y no sólo individuales”, concluye.

**Por M.B.A.**



pelearse con vos, en vez de preguntarte por qué lo retaste al hijo”.

### **Luciano Debanne**

*Preceptor (Escuela Juan Mantovani)*

“YO PODRÍA SINTETIZAR las dificultades de la escuela media en: la demora en la cobertura de horas y cargos; el alto índice de ausentismo de los docentes; las carencias de la infraestructura edilicia; la falta de personal idóneo y de formación docente de los profesionales a cargo de distintas disciplinas.

Habría que agilizar el sistema de cobertura de horas cátedra y de cargos porque hemos llegado a tener, por ejemplo, un solo preceptor para 200 chicos o hay muchas horas libres y se genera aburrimiento y violencia. También debería haber mayor rigurosidad en el control del ausentismo docente.

Paralelamente, se necesita mayor número de profesores en la planta permanente de las escuelas y nombramientos por cargos, y no por horas cátedra. De este modo se evitaría el deambular docente de un colegio a otro y se generaría mayor compromiso con la institución y más tiempo para trabajar en equipo.

También es necesario aumentar las exigencias en la selección o exigirles a los profesionales la capacitación docente porque eso repercute en el aprendizaje. Es completamente distinta la forma en que llegan a los chicos los licenciados en Letras que dan Lengua o los Ingenieros que enseñan matemática, que los que vienen de los profesorado.

En lo edilicio también hay déficits: vienen a hacer relevamientos pero después no vuelven a hacer las refacciones, y el aporte para los gastos de infraestructura no sólo tendría que

ser mayor, sino acorde al tamaño de la escuela y a la cantidad de alumnos.

Cada colegio debería tener mayor autonomía institucional y esto significa que se respeten las decisiones que tomamos, por ejemplo las decisiones disciplinarias, porque si no, se resiente la autoridad.

En general, tenemos más problemas con los adultos que con los adolescentes; con docentes que no asumen sus responsabilidades, que faltan, que improvisan las clases y se quejan después de los chicos; con padres que se enojan con nosotros cuando los llamamos para hablar de algún problema que detectamos en sus hijos y que lo primero que hacen es negarlo”.

### **Graciela Pedrazi**

*Directora Ipem 199*

*“Juan Emilio Remonda”*

**Por E.M.**

# Los chicos demandan cambios

**L**os profesores repiten muchas veces que los chicos, y sobre todo los adolescentes, se aburren en la escuela. Algunos especialistas teorizan sobre el tema y aseguran que hay una relación directa entre fracaso escolar y aburrimiento.

Pero ¿son los chicos los que se aburren realmente o es una sensación de los profesores, que no saben cómo dar respuestas?

Para la Directora del área de Educación de FLACSO, Inés Dussel, en las investigaciones no aparece claramente que los chicos se aburran en la escuela, sino que le demandan cambios y conocimientos que muchas veces no reciben y que los adultos no están dispuestos a escuchar.

“En una investigación reciente, que hicimos para la Fundación Santillana –dijo– los chicos piden una escuela más vinculada a la vida, que les sirva, por ejemplo,







## Los chicos demandan cambios





para conseguir trabajo. Claramente esperan conseguir algo concreto y la aprecian como un ámbito vital de socialización. Lo que ellos dicen es que a la escuela no van a divertirse y valoran el espacio protegido que les da porque saben que si no estuvieran en la escuela tendrían que meterse al mercado laboral”.

En la investigación que coordinó Dussel para Santillana, se le preguntaba a los jóvenes qué debería enseñar la escuela. Estos respondieron: talleres expresivos, actividades deportivas, educación sexual, computación e idiomas. Frente a la misma pregunta los docentes afirmaron que debía enseñar valores.

“Los alumnos reclaman contenidos que muchas veces están ausentes en una escuela que sigue siendo muy enciclopedista y con muchas disciplinas fragmentadas, mientras que los profesores creen que la escuela es un lugar de reserva moral de la sociedad y no escuchan las demandas de los jóvenes”, dijo Dussel y agregó: “No creo que haya que darle a los chicos todo lo que quieren, pero sí hay que escucharlos en sus demandas, porque la escuela sigue siendo pensada desde los adultos”.

En relación al divorcio entre la cultura escolar y la mediática, Dussel admitió que muchas veces los chicos llegan a la escuela sobre-estimulados por el afuera, los medios, Internet. Eso no significa que el docente “tenga que convertirse en un payaso”, dijo. “Se necesitan, eso sí, profesores que preparen la clase, que puedan explicar

cómo las obras literarias clásicas hablan de los problemas humanos de siempre. Claro, eso significa trabajar más y no todos lo asumen”.

Lo que pasa muchas veces es que los educadores entienden la resistencia o el rechazo de los chicos a un saber escolar como “aburrimento”. “Hay profesores que aspiran a que el alumno esté quieto, prestando atención siempre, y hay que entender que antes los chicos estaban calladitos en clase porque había una cultura más represiva: si mirabas para el costado te ponían amonestaciones o un uno, pero todo cambió con la introducción del tema de los derechos en la escuela”.

Cuando se habla de fracaso escolar se entiende, a veces, que es responsabilidad de los alumnos. “Hoy los indicadores de tasa de abandono y repitencia en la escuela media son altos: el promedio nacional está en 15 por ciento. En promedio, terminan la secundaria el 50 por ciento de los chicos que la iniciaron, pero además hay escuelas y zonas del conurbano que comienzan con 120 alumnos el polimodal y terminan con 15. Eso es grave, y habla de una propuesta escolar que no está logrando atraerlos. Ese fracaso es de la escuela, no de los chicos”, aseguró Dussel, quien invitó a reflexionar sobre los cambios que deben introducirse en el ámbito escolar.

**Por M.B.**



# El aburrimiento no es eterno

¿La escuela es más aburrida ahora que antes? ¿O es que los chicos y sus profesores se preocupan más por si se aburren o no en la escuela? ¿Es un tema de época? ¿Dejó de ser interesante aprender? Esas son algunas de las preguntas que se hizo la joven investigadora Ana Abramowsky cuando se propuso indagar sobre la relación entre el aburrimiento y la educación.

“Será porque de chica me aburrí mucho en la escuela que se me ocurrió investigar este tema”, disparó jocosamente, apenas se inició la entrevista.

Abramowsky es Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora,

recibida en la Universidad Nacional de Rosario, e investigó el tema del aburrimiento en la escuela como parte de su tesis de licenciatura a fines del año 90. Ese trabajo fue publicado luego como parte del libro “El renegar de la escuela” (Estanislao Antelo, año 2000).

Actualmente está a cargo de la coordinación académica de un postgrado virtual dictado por FLACSO, el de Identidades y Pedagogía: Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación.

“Cuando empecé a preguntarme sobre el aburrimiento aparecieron otras palabras: el desinterés, la desmotivación. Encontré un largo

recorrido de investigación sobre el aburrimiento más desde la filosofía que desde la educación y, en cambio, en la historia de la pedagogía se habla más de desmotivación y desinterés”, aclara.

Abramowsky recuerda que en la década de los noventa fue cuando empezó a surgir el interés por el aburrimiento en el aula y esto fue al mismo tiempo que se ponían en boga las teorías pedagógicas del aprendizaje significativo. “Esas teorías —asegura— se sustentan en una causalidad a priori, que supone que si uno hace esto, más esto, más esto, en el aula debe conseguirse sí o sí que se dé el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir que suponen, a



priori, que el maestro podría gobernar las condiciones en que el aprendizaje va a funcionar”.

“Esto no es así. No es tan lineal. Estas teorías prometen hacer algo de entrada con el aburrimiento y desde mi perspectiva no funcionaron. Siempre en el aula, como en la vida misma, hay cosas que se escapan a la motivación”, dice.

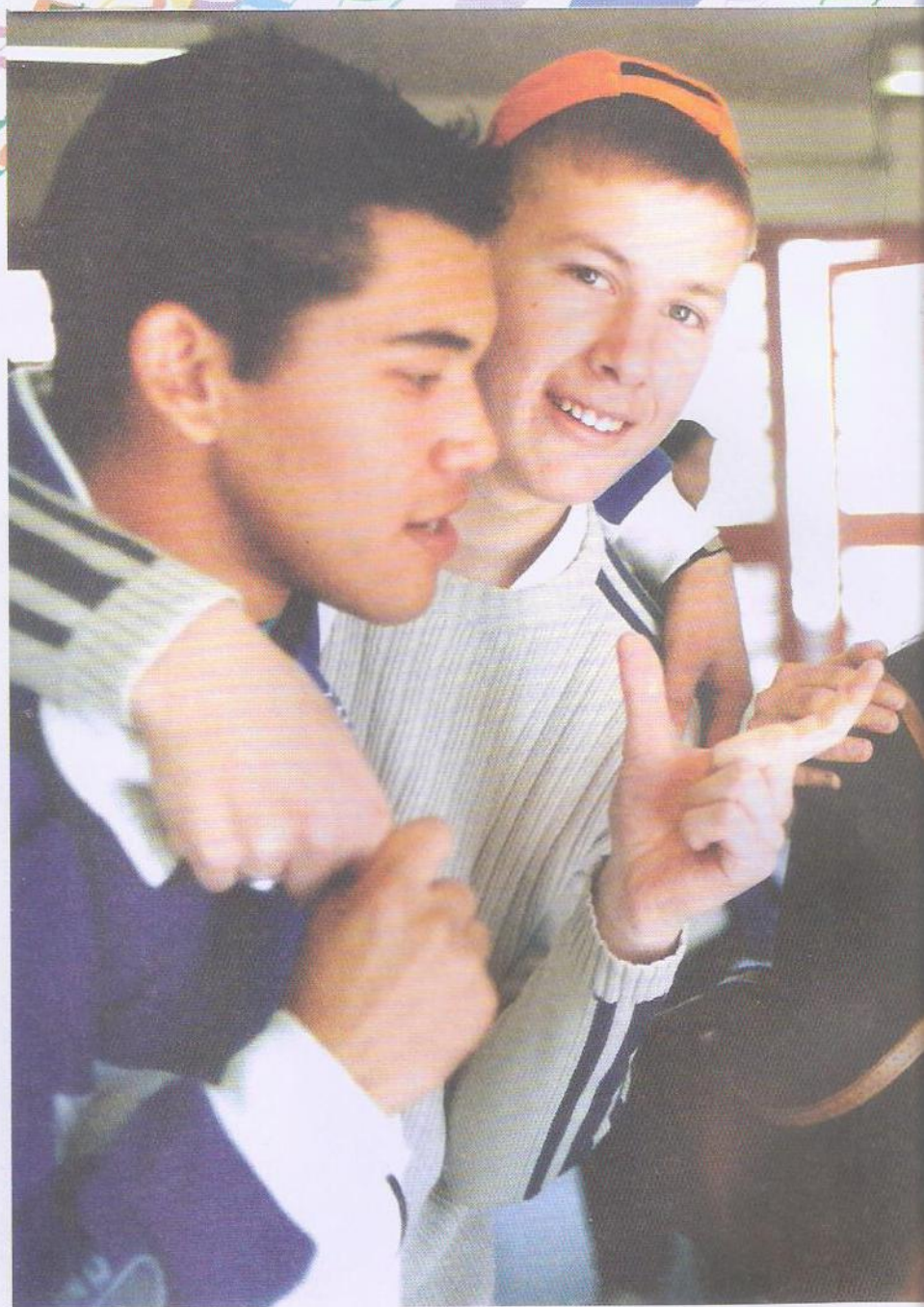
Opina que los maestros que fueron formados con esas teorías seguramente se sienten “muy desilusionados” cuando aplican esa fórmula en el aula y el proceso de aprendizaje no surge espontáneamente en forma no problemática, como se asegura que tiene que ocurrir. “Estos profe-

sores no tienen herramientas para trabajar y cuando se encuentran con una dificultad no saben qué hacer”, sostiene.

El trabajo de Abramowsky indagó teóricamente sobre el aburrimiento en la escuela, pero también contó con opiniones de estudiantes secundarios rosarinos a los que entrevistó. “En las respuestas aparecía claramente diferenciado el interés de los chicos por la disciplina de su opinión sobre el profesor que la dictada. Me decían: Matemática me gusta pero la profesora tal la hace muy tediosa o, por el contrario, matemática no me gusta pero la profesora la da de manera que resulta interesante”.

“No me encontré con pibes abúlicos, desinteresados por la escuela, sino con protagonistas de experiencias escolares disímiles, para quienes algo que no les gusta se puede llegar a convertir en algo que sí les puede llegar a interesar y que tienen en claro que el aprendizaje no pasa por divertirse o aburrirse”, agrega.

Ante la pregunta de si el aburrimiento es un tema de época, la investigadora admite que algo de eso hay: “El aburrimiento es y siempre fue un estado de inestabilidad, pero que a la vez puede ser subversivo. En el aburrirse hay mucha sensación de ‘no me aguanto’, pero también la idea de que ese estado



puede cambiar y transformarse en algo creativo, que signifique un cambio para mejor”.

“Uno puede pensar que hoy en día los tiempos son otros, que no hay tiempo para transitar el aburrimiento y salir de él y que aparece la necesidad de una satisfacción inmediata que pretende evitar una situa-

ción dolorosa, pero también se puede pensar en que antes, además de más calma para transitar el aburrimiento, había un más allá después de la escuela y la sensación que el aburrimiento era el precio que había que pagar para llegar, porque después iba a haber algo que iba a estar bueno”, precisó.

En ese sentido, opina que ahora “esa promesa del futuro que ‘va a estar bueno’ está puesta en suspenso y el aburrimiento de la escuela, entonces, aparece como insoportable”.

En el trabajo de la investigadora rosarina se aclara que el aburrimiento asociado a la escuela “no es algo tan novedoso” y que, igual que el



desinterés, “tiene que ver con esta imposibilidad de que las cosas funcionen plenamente. Muchas veces se nombra el aburrimiento como un obstáculo para que la clase o el aprendizaje se desarrollen plenamente. Y no se tiene en cuenta que siempre va a aparecer en las clases una persona que se aburra o esté desinteresada en determinado tema.

Siempre va a haber algo que va a decir que la clase no funciona y esto es irradicable. Pretender que todo va a funcionar de maravillas es una fantasía”, asegura.

Y concluye con un mensaje esperanzador para los maestros preocupados por el desinterés de algunos de sus alumnos: “Lo interesante no es lo

mismo para todos. Es un concepto móvil. No hay contenidos interesantes por sí mismos, las cosas devienen interesantes. Se las puede mostrar de manera que aparezcan como interesantes o se puede intentar aliviar el desinterés que no es eterno”.

**Por M.B.**





## Sólo quedaron las ideas...

La historiadora en Educación Silvia Finocchio, una de las ideólogas de la creación de Escuelas para Jóvenes que se asentaron como un proyecto piloto en algunos establecimientos de Córdoba, Buenos Aires, Mendoza y Santa Cruz, evaluó que de esa propuesta “quedaron ideas” y sólo “prendió” la iniciativa de abrir los colegios los sábados, pero la creación de equipos de trabajo “no funcionó en todos los casos” y cada provincia “siguió el proyecto según sus criterios y posibilidades”.

Las escuelas para jóvenes creadas entre el 2000 y 2001, como una manera de mejorar el vínculo entre los profesores y sus alumnos en la escuela secundaria fue una iniciativa del Ministerio de Educación que, por ese entonces presidía el radical Andrés Delich. “Fue una acción política que apuntó al corazón del trabajo en las escuelas,

en la idea de constituir equipos de trabajo que redundaran en otro vínculo pedagógico”, precisó Finocchio.

Se armaron grupos de profesores para que hicieran un seguimiento de las expectativas de sus alumnos de primero a tercer año, para sacar a los profesores de esa costumbre de ser navegantes solitarios”, dijo.

“Intentábamos pensar en quienes habitan la escuela y lograr que ésta se convirtiera en un espacio más productivo e interesante para los profesores y los chicos, y por ejemplo, lo de abrir las escuelas los días sábados, prendió. Tampoco fue tan novedoso, ya que lo hacían los jesuitas en el siglo XVI. En esta política sí hubo una continuidad, pero nosotros imaginábamos que un diálogo de la escuela con las culturas juveniles iba, de algún modo, a tener un impacto tanto en el vínculo pedagógico como en los propios currículum de





la escuela media y eso no siempre pasó”, precisó Finocchio.

Las escuelas se abrían para ofrecer talleres artísticos, espacios de debate o para que los chicos hicieran radios abiertas o jugaran al fútbol, pero también para que estudiaran. “El espacio más utilizado los días sábados eran las aulas vacías que los chicos usaban para estudiar”, indicó Finocchio, en base a una estadística que fue relevada por el Ministerio de Educación, en el 2001, para evaluar el funcionamiento de las Escuelas de Jóvenes.

“Es que algunos chicos no tenían en su casa una mesa para estudiar ni un ambiente tranquilo. Paradójicamente, entonces, se les ofrecía un espacio silencioso que era valorado, a veces, más que los talleres de arte”, dijo.

Reconoció que se partió de un diagnóstico inicial equivocado al creer que uno de los principales problemas de

la escuela media eran los profesores taxi: “Analizando datos cuantitativos de ese momento, surgió que el grado de dispersión del profesor de escuela secundaria no era tan alto como nosotros imaginábamos. Los docentes por su propia iniciativa concentraban el trabajo en unas pocas escuelas”.

Finocchio admitió que las Escuelas para Jóvenes fueron nuevos intentos acotados de reforma de la secundaria en algunas provincias para probar y luego avanzar en el sistema, porque “un gran tema pendiente de la escuela media es la inclusión”.

“La estigmatización de los jóvenes y más aún de los jóvenes pobres es muy significativa en la escuela. Hay mucha investigación que lo avala. Las tasas de deserción son altísimas y toda esa situación se ve agravada por nuevos intentos de reforma: hubo 16 reformas educativas en las

## Sólo quedaron las ideas...



provincias en la escuela media en los años 80 y después la reforma estructural de los 90”, apuntó.

En ese sentido, el trabajo en talleres artísticos de los sábados, se creía, permitiría a los jóvenes pobres salirse de esa etiqueta. “Con otros materiales, con otros modos y horarios, los sábados, en un día no escolar, pensábamos que los jóvenes pobres podían colocarse en otro lugar”.

Para Finocchio las ideas quedaron dando vuelta y hoy, en algunos proyectos de reforma de la escuela media, como el de la de la provincia de Buenos Aires, aparecen nuevamente. “La propuesta se tomó y se mejoró. Hay nuevos modos de vinculación”.

Sin embargo –afirma–, los problemas con los que se encontraron fueron la falta de sistemas de apoyo. “Las escuelas tienen que pelearla muy solas”.

Otra dificultad de los adultos es cómo dar lugar al lenguaje de los jóvenes. “Los chicos a veces no entienden las palabras de un texto ni los códigos letrados, no saben de qué estás hablando. Siempre los jóvenes tuvieron sus propios códigos, pero ahora lo que pasa es que no comprenden lo que les explica el maestro. Los adultos no estamos pudiendo transmitirles nuestra cultura y eso hay que atenderlo y solucionarlo”.

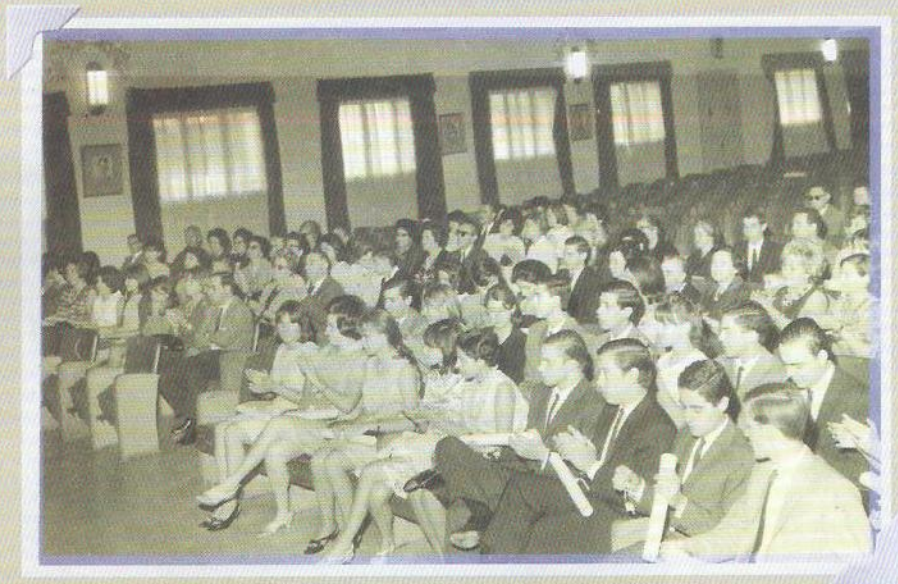
Un punto central es cambiar la formación docente. “Es que los profesores fueron pensados como funcionarios que tenían que aplicar lo que el inspector les indicara, no como profesionales reflexivos y abiertos a las problemáticas sociales que irrumpen en las escuelas. Por eso volvemos al punto de la necesidad de fortalecer equipos de apoyo para que los profesores no estén peleando solos todo el tiempo”.

La pregunta se impone: ¿Qué tipo de formación necesitan los docentes de la secundaria? Finocchio no duda: “Una muy flexible. Que les de la posibilidad de leer las culturas juveniles y, el día que funcione ese sistema de apoyo que se reclama, les permita relacionarse con ese sistema y aceptar la ayuda”.

“Hay una deuda histórica de las universidades en materia de formación. Pero también de los profesados que en los últimos veinte años se centraron en lo disciplinar. Se les da a los profesores muy pocas claves para leer las culturas juveniles y entender la brecha social”, dijo.

“En el fondo –concluyó– el problema de la escuela secundaria es cómo se dialoga entre adultos y jóvenes, cómo se dan las conversaciones”.

**Por M.B.**



# Haciendo memoria

“Nosotros buscamos eso que la escuela tradicional rechaza: que el adolescente exprese lo que le interesa auténticamente. Que lo haga porque lo crea necesario, hermoso, o simplemente porque le gusta, pero nunca por cumplir con los temas pedidos por el programa. Que afine su conciencia crítica y estética frente a los más diversos puntos, sin tabúes establecidos por una educación milenariamente equivocada”, escribía Laura Devetach, en 1964, prologando “Antología Juvenil”, una selección de trabajos literarios de los –sus– alumnos del Instituto de Educación Córdoba.

Dos años antes, Teresa Suppa de Pelli, pedagoga y autora de *La agonía de la escuela*, había convocado a “un cuerpo de jóvenes profesores”, entre los que se encontra-

ba Devetach, para llevar a la práctica aquella idea de que la Escuela debe estar al servicio del sujeto –y no al revés–, y fundar “con un grupo de cincuenta alumnos de ambos sexos”, el Instituto de Educación Córdoba “a fin de realizar investigaciones en el campo educacional”.

Según cuentan quienes tuvieron oportunidad de conocerla, desde 1960 a 1962, Pelli se reunió semanalmente con un grupo de profesores y colegas intelectualmente inquietos, para intercambiar bibliografía y analizar el plan de estudios que regía en las escuelas de Córdoba y el país, –y que no había sido reformado desde 1880–, con la idea de crear una escuela que abriera una brecha respecto a la oferta oficial.

“Teresa lo que plantea es modificar la relación distante o autoritaria que existía con los alumnos, para permitir que se expresen y que el docente hable no sólo de los temas de aprendizaje”, explica Marilú Rega Mitre, quien fuera fundadora del Jardín de Infantes y vicedirectora de la primaria. “Ella decía que no importaba dónde se sentaran los chicos, que lo importante era que produjeran, que estuvieran activos”, sostiene.

Así, en la introducción a la Antología Juvenil, que firma el “Instituto Privado de Investigaciones Pedagógicas”, la otra cara de la misma moneda que era el Córdoba, se puede leer: “Nuestro criterio pedagógico está apoyado en la filosofía de la comprensión, que conduce al desarrollo pleno de la personalidad. En un clima afectivo de libertad

## Haciendo memoria



controlada, se conduce al educando a la responsabilidad y al esfuerzo”.

Enrolado dentro del movimiento o corriente pedagógica que se llamó “Escuela Nueva” o “Escuela Activa” –del que también formaron parte la Escuela Víctor Mercante, de Villa María, y la Luz Vieira Méndez, el Taborda y el Juan Mantovani, en la ciudad–, el Instituto Córdoba apostó a una formación humanística e integral que, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de sus alumnos, promoviera la autonomía de niños y adolescentes.

“El proyecto inicial del plan de estudio, elaborado por Teresa Suppa, proponía una escuela de doble escolaridad integrada de primer grado a quinto año, pero no pudo hacerse porque en esa época el primario dependía de la Provincia y el secundario de la Nación. Finalmente,

conserva la doble escolaridad –en la idea de que para el desarrollo del sujeto como persona es necesario un mayor tiempo– y propone que de quinto a séptimo grado haya maestras por especialidades (ciencias naturales, sociales, lengua y matemáticas) y que los alumnos conozcan todas las formas expresivas posibles”, relata Marilú Rega Mitre.

“Lo principal era que se fomentaba el pensamiento, la libertad de expresión, el no tener miedo a hablar y a aceptar las críticas”, dice Susana Dargoltz, una ex alumna de una de las primeras promociones del secundario. “Se nos respetaba como individuos”, completa su compañera de promoción Mirta Simbrón, al recordar su paso por el Instituto Córdoba, en una definición en la que todos parecen coincidir.

“La libertad con la que nos movíamos, nos estimulaba; el sentido de la responsabilidad que teníamos, nos marcó a fuego”, recuerda Rosa Cuenya Macedo, otra ex alumna “No había nota: era aprobado o desaprobado”, cuenta, y rápidamente define: “Uno estudiaba para saber, no por la calificación”.

Antes de su paso por el Córdoba, Rosita –como le dicen sus ex compañeros– había cursado hasta tercer año en un colegio de monjas del que –afirma– se llevó a rendir “hasta el recreo”. “Cuando me cambié, aprobé todas las materias: no era un problema de capacidad”, argumenta, al tiempo que se acuerda de una anécdota que pinta de cuerpo entero las diferencias entre la vieja y la nueva escuela. “Tenía que hablar de Cervantes y no había leído nada, entonces, traté de can-

## Derecho a elegir

“Los temas de trabajo son siempre elegidos por ellos y nacen de ejercicios de conversación; de mesas redondas organizadas y ejecutadas íntegramente por alumnos; de lecturas debidamente elegidas y discutidas; de debates sobre distintas actitudes de vida; de juegos culturales, tales como la invención de cuentos colectivos, etcétera”, se indicaba en el prólogo a la Antología Juvenil, acerca de los intereses expresados en los ejercicios literarios recogidos en el libro. “Nada debe ser más libre ni dirigido con mayor delicadeza para poder obtener buenos resultados, que la creatividad de un adolescente. Limitarlo con un tema, encasillarlo en esquemas formales, atiborrarlo de definiciones retóricas o de observaciones vacías [...] es ir marcándole el camino que desembocará en el tedio, [...] o el trabajo realizado para ‘sacarse de encima la materia’. Tratamos de que cada alumno dé lo mejor de sí y buscamos pacientemente sus intereses más profundos. [...] Frente a cualquier tipo de estos problemas (sexo, amor, política, etc.), el adolescente debe tener los mecanismos para poder enfrentarlos; debe tener la conciencia de su derecho al abordaje y por sobre todas las cosas, saber que vale más la conducta de quien es capaz de adoptar una actitud de vida, un compromiso, que la de quien se queda fuera de la lucha”, se lee en otro de los párrafos escritos por Laura Devetach, en 1964.

cherear, me conseguí un apunte que explicaba a qué movimiento literario pertenecía, cuál era su obra... Cuando estaba dando la unidad, Laura Devetach, que era nuestra profesora, me interrumpió y me dijo: ‘Eso no importa, eso está en los libros, ¿qué te pareció *El Quijote*?, ¿te gustó?’. Ahí supe que lo importante era nuestra opinión, que tuviéramos sentido crítico; no que repitiéramos de memoria”.

“Si vos no sabías pintar, el profesor de plástica no te obligaba a hacerlo; venía y te decía que fueras a ver tal o cual exposición y que luego la comentarás”, acota Alfredo Albiero, también ex alumno de la promoción '66. “Lo que nosotros sabíamos de arte...”, interrumpe la frase, y señala: “Aprendimos a tener el criterio para poder ver una pintura, escuchar música”.

No sólo en la formación artística, a través de materias —en ese momento— extracurriculares como teatro, música, literatura, y plástica, o de talleres optativos como el de fotografía o cine, se reflejaban las diferencias con las escuelas tradicionales.

“Era como un sistema preuniversitario”, recuerda Albiero, “El primer día de clase, el profesor llegaba, explicaba de qué constaba el programa, y uno lo rendía cuando quería, a medida que lo iba preparando”, afirma, mientras comienza a explicar cómo era el sistema de fichas, una modalidad que se había generado, con la idea de que el alumno fuera programando sus trabajos y superando los objetivos, a su ritmo. “Esa libertad, paralelamente, te generaba mucha responsabilidad”, sostiene Susana Dargoltz.

“Dábamos las materias con el sistema de resolución de problemas. Organizábamos el programa de la cátedra, volcándolo a un problema importante en cada módulo —por ejemplo abordar el tema de la tierra en la literatura hispanoamericana—, que luego los alumnos debían indagar, en la biblioteca”, explica María Teresa Tognolo, que fuera profesora de literatura en el secundario y luego vicedirectora del primario. “Para cada problema, existían tres tipos de fichas. La primera era obligatoria para todo el mundo, porque allí constaban los contenidos mínimos indispensables. Y las otras dos se adecuaban a los intereses e inquietudes de los jóvenes, con la idea de que quienes quisieran pudieran profundizar el marco teórico social del tema estudiado”, señala. ▶

## Mi experiencia

“Soy algo desmemoriado y entonces lo que diga puede ser razonablemente puesto en duda. Trabajé en el Instituto Córdoba desde 1966 –aproximadamente un par de años después de su fundación– hasta 1976. Atractivo para unos y escandaloso para otros, el Córdoba, tal como yo lo recuerdo y hablando en términos generales, trató de ser una apuesta a favor de los estudiantes, un pacto de libertad dialogada, una demostración de que siempre será mejor depositar la confianza en los jóvenes que buscar someterlos a un régimen de restricciones. No sé si en todos los casos fue una apuesta verdadera pero fue al menos lo que prevaleció, lo que le dio al Instituto Córdoba su particular estilo. Tampoco sé si se puede decir que todos los que trabajaron desde la primera hora fueron fundadores del Instituto Córdoba. Creo que es necesario reconocer que *la* fundadora de ese espacio –o su original promotora– fue Teresa Suppa de Pelli, una mujer ya mayor y de buena posición económica que quiso darse el gusto de sentir que la edad no había acabado con sus ilusiones sino que las había confirmado. Quiérase o no, el Instituto proyectó las virtudes y limitaciones y aun las contradicciones de esta mujer vivaz y un poco –¿un poco?– arbitraria que pensó en una especie de laboratorio (al que llamó Instituto de Investigaciones Pedagógicas) destinado a probar que se puede aprender con alegría si se empieza por confiar en los impulsos que guían la conducta de los jóvenes. Creo que por eso no se podría definir a este Instituto en términos ortodoxamente ideológicos (decir, por ejemplo, que era “de izquierda”) pues esta mujer prefería para ella la calificación de “idealista” y en consecuencia no concibió un proyecto político ni, estrictamente, lo que un pensador exigente definiría como *un proyecto* con todos sus requerimientos. Desde luego, su idea de la educación la hacía más afín a la gente de izquierda –otros “idealistas”– que a los que apoyaban el *status quo*, pero de ningún modo esto llegó a ser un método de selección. Así, si bien tanto entre el personal docente como entre los padres que inscribían a sus hijos había una mayor presencia de los primeros, no faltaban los segundos y ello se ponía de manifiesto sobre todo en el momento de adoptar deci-

siones colegiadas. No siempre las cosas tomaban el rumbo que uno prefería que tomaran pero en términos generales el Instituto Córdoba tuvo una vitalidad expansiva que alimentaba el diálogo entre profesores y estudiantes, diálogo no siempre terso pero siempre lleno de interés. Talleres de cine, pintura, teatro, literatura, cursos extracurriculares sobre temas de actualidad, mesas redondas en la que estudiantes y docentes analizaban la marcha del propio Instituto y debatían sobre temas de educación, trabajos colectivos, modestas pero jubilosas publicaciones de textos escritos por los alumnos trataban de dar cauce a las variadas motivaciones de chicos y chicas que llegaban ahí porque no se sentían cómodos en otros colegios o porque los otros colegios los expulsaban. Llegaban y se instalaban en un espacio que rápidamente se hacía familiar y donde los límites entre la saludable permisividad y el abuso a que podía dar lugar no quedaban siempre claros. El Instituto desarrollaba sus actividades en una frontera móvil entre el desorden creador, propositivo, y ese otro desorden en el que parecían naufragar nuestras mejores intenciones. Yo siempre me pregunté hasta qué punto era válido lo que estábamos haciendo o hasta qué punto nos engañábamos. Eran años difíciles, de peligros y violencias político-militares y de convulsiones sociales. ¿Qué iniciativas había que alentar, qué camino había que seguir para que la forma de relación que habíamos elegido promoviera conductas responsables, cómo no ser rebasados por tanta incertidumbre, cómo mantener el entusiasmo y promover la alegría, la indispensable alegría de comunicarnos, de ser útiles para alguna causa noble? A muchos años de distancia, haciendo un balance de aquellas experiencias, creo que el saldo fue en general positivo, positivo para los estudiantes –quizá no para todos pero sí para la mayoría– y positivo para mí, que aprendí tantas cosas, que recibí seguramente más de lo que di si bien yo me esforcé por dar lo mejor que entonces tenía”.

### Raúl Dorra

*Académico y escritor.*

*Reside, desde 1976, en México.*

## Haciendo memoria



► “Lo que solíamos hacer era apurar el programa oficial y verlo en tres o cuatro meses, con la idea de poder leer después sobre otros temas que nos interesaban”, indica Mirta Simbrón, al tiempo que detalla: “En Historia, por ejemplo, cuando finalizamos los contenidos obligatorios, vimos Antropología y Sociología; y en Literatura después de estudiar Cervantes y José Hernández, nos dedicamos a Kafka, Asturias y Borges”.

“Otra diferencia importante con las escuelas de la época —señala Albiero—, además de que tratabas a los profesores por su nombre, era que no se exigía uniforme”. “Muchas veces teníamos clase en el parque, sentados en el suelo, y en el

recreo íbamos a la vereda del frente a tomar sol”, indica, mientras explica que, en sus primeros tiempos, el Instituto Córdoba funcionaba sobre la calle Finocchietto, a pocas cuadras de donde está ahora —Friuli y Ferreyra—, en el Barrio Colinas de Vélez Sarsfield. “Era una tapera: nosotros ayudamos a construir las aulas nuevas”, recuerda al tiempo que aclara que las divisiones se iban abriendo a medida que ellos —y los alumnos del primario— iban pasando de año. “Eso era amor”, afirma su compañera Mirta.

También la elección de los docentes era diferente. “En los primeros veinte años del Instituto Córdoba, además de ser maestro había que tener título o ser un estudiante muy avan-

zado en la Universidad”, cuenta Tognolo. “A todos los profesores se les exigía que fueran miembros del Instituto Privado de Investigaciones Pedagógicas, y debían investigar anualmente un tema, escribirlo y comunicarlo en encuentros y jornadas”, afirma.

Sobre esta cuestión, Marilú Rega Mitre concluye: “La escuela pública tiene una labor social indiscutible, y las privadas tienen la obligación de difundir las experiencias y los nuevos cambios pedagógicos que ellas promueven para apoyar la labor de las escuelas oficiales”.

**Por M.B.A.**



# Jóvenes embajadores







Cada grupo representa a un país o a una asociación del bloque del Mercosur y los participantes se convierten en jóvenes embajadores del lugar que les fue asignado. El objetivo es claro: reconciliar culturas, idiosincrasias e intereses. Básicamente, de esto se trata el Primer Modelo de Mercosur que propuso un grupo de docentes de la escuela Ipem 288 de la ciudad de Río Tercero.

Esta iniciativa tuvo sus orígenes en 2005 cuando se realizó la primera experiencia: “Los alumnos siempre quieren hacer cosas diferentes. Ese año, una alumna pidió recrear el modelo de la ONU –que habíamos hecho varias veces-, entonces fue a partir de eso que propuse el modelo del Mercosur porque es más cercano a nosotros”, dice Verónica Mendizábal, profesora de Historia y coordinadora del proyecto.

Miriam Gianoglio, otra profesora participante y encargada de las Relaciones Públicas, agregó que la idea era hacer algo distinto, que tuviera características propias: “Lo primero que se hizo fue determinar

la operatividad del bloque (los órganos con los que trabaja el Mercosur) y así empezamos a crear el modelo en función de sus características: el Foro Consultivo Económico Social (formado por las delegaciones de los países miembros, países invitados, asociaciones sindicales, ONG's, grupos originarios) y el Consejo del Mercado Común (integrado por cinco representantes de cada uno de los países miembros). "Se diferencia del modelo de la ONU porque allí se manejan con otros órganos, como son la Asamblea General, Consejo Económico y Social, Consejo de Seguridad y Comisión de Derechos Humanos", explica Mendizábal.

Además, mientras que en el modelo del Mercosur se realizan anteproyectos de resolución, que son leídos por los embajadores de cada país miembro, y son los mismos países los que votan el anteproyecto, en el de la ONU son los delegados (luego de leer todas las posturas) quienes tienen a su cargo la realización de esta tarea.

### El cuerpo del proyecto

Cada año se escoge una temática diferente que es tratada durante los

días que dura la experiencia. El año pasado fue: "El Alca y los recursos energéticos". Una vez que a cada grupo se le asignó un país o una organización, comenzó el proceso de investigación previa –y de aprendizaje– con dos momentos principales. En una primera etapa, cada grupo recibió un CD con información general (acerca del tema seleccionado), preparado por los docentes para que los alumnos tuvieran un primer acercamiento a la información.

Mediante el acceso a los medios que tenían a su disposición, el segundo momento consistió en la búsqueda de material de los países en particular –cada grupo trabajó de manera individual–. La mayoría, según Mendizábal, obtuvo información en Internet y de allí se dirigieron a los artículos de diarios relacionados con el tema. Paralelamente a esta recolección de información, los docentes realizaron un seguimiento constante: "Guiamos, controlamos y corregimos, desde la elaboración del discurso, hasta la lectura del mismo o la defensa de su postura", asegura.

Los objetivos del proyecto son varios: implantar un modelo insti-

tucional de la escuela versátil; conocer las culturas e idiosincrasias de los países latinoamericanos; desarrollar y mejorar las habilidades de oratoria y argumentación de los alumnos; crear una conciencia de identidad del Mercosur; valorar los métodos pacíficos de resolución de conflictos y desarrollo, mediante estos proyectos, de las competencias para el trabajo en equipo.

### El momento de exponer

Después de la recolección de información, los alumnos elaboraron un discurso –que no debía superar el minuto y medio– donde expresaron su postura. "Con la presentación de cada discurso ante las otras delegaciones, cada grupo se sometió a interpelaciones en donde los países muestran su conformidad/disconformidad, dependiendo de la posición que hayan tomado", explica la coordinadora. Luego, al elaborar el anteproyecto de resolución, se acuerda una solución y se resuelven los conflictos.

Uno de los fines de este modelo, que se caracteriza por manejar contenidos prácticos, es que los alumnos internalicen las dificultades propias del sistema internacional, defendiendo con fundamentos sus opiniones: "Aprender así es mucho más fácil porque uno se pone en la postura del país y lo tenés que defender sí o sí. Además son temas que en la escuela es muy difícil que se den porque siempre se trabaja con lo mismo. Es una forma muy entretenida de aprender", asegura uno de los alumnos.

Para la profesora Miriam Gianoglio, esta iniciativa también fue fructífera en otro sentido: "El hecho de que los alumnos participen de un proyecto fuera del ámbito escolar es muy importante. El modelo del





Mercosur no tiene un lugar físico estable y, en ese sentido, se borran todos los rótulos de los colegios y al momento de debatir son todos iguales. Cada grupo va en representación de un país, no de una escuela”.

### **Evaluación con objetividad**

“En estos proyectos no gana nadie, sólo se dan distinciones especiales a los grupos que mejor se hayan desempeñado. Aquí, lo importante es participar”, explica Verónica. Pero más allá de esta política de trabajo, como en todos los proyectos, también existe una instancia de evaluación. Para esta etapa, el año pasado se convocó a un jurado conformado por dos docentes retiradas de la actividad con el fin de lograr la mayor objetividad posible.

“Las docentes que convocamos son expertas en el área de ciencias sociales y el fin era que nos evaluaran de forma externa”, cuenta Verónica. Al momento de juzgar el trabajo de los alumnos se tuvieron en cuenta factores como la puntualidad, el respeto al protocolo, los contenidos de los discursos, la argumentación y la participación en el debate. Estas variables se calificaron con: excelente, muy bueno, bueno, regular y malo.

### **De Córdoba, al país y al mundo**

El año pasado esta iniciativa extendió su horizonte y fueron invitadas todas las escuelas de nivel medio de la ciudad de Río Tercero (públicas y privadas), participando 120 estudiantes de los establecimientos: Ipem 266 “ex Gral. Savio”;

Instituto Arte Nuevo; Ipem 98 “Luis de Tejeda”; Instituto Jesús, María y José y el Ipem 288. Debido al éxito obtenido, este año se proyecta participar a todas las escuelas de la zona y ambiciosamente, a la provincia, el país y a los vecinos del Mercosur.

Principalmente, lo que mueve a las docentes a la difusión de esta iniciativa es la escasa o nula integración cultural entre los miembros del Mercosur: “Notamos que sólo existe a nivel económico, por eso nuestro objetivo es que este modelo se propague a todos los países del bloque y se produzca un intercambio cultural de nuestros alumnos con los de las otras naciones”, proyecta Mendizábal.

**Por N.R.**



# El derecho a tener derechos

**Dos comunidades guaraníes del Chaco Salteño son destinatarias de un proyecto de educación que procura revertir la discriminación, valorar la identidad y la cultura indígena.**

**E**l departamento salteño de San Martín, ubicado en el corazón de la región del Gran Chaco y en el límite de la Argentina con Bolivia, es uno de los más prósperos de la provincia, gracias a las cuencas petroleras y gasíferas de Tartagal y Mosconi y los monocultivos de soja y poroto. Pero a la vez, alrededor del 50 por ciento de sus 139.204 habitantes (Censo 2001) se encuentran bajo la línea de pobreza. La mayoría pertenece al segmento sociocultural aborigen, integrado por





las etnias tupi guaraní, wichis, chane, chorote, tobas, chulupi y tapieté.

A ellos, a “los más pobres de los pobres”, estuvo destinado el proyecto “Opaete reve ya tape ipia ropi (Todos juntos vamos por el camino nuevo)” –subsidiado por la Fundación YPF al ser uno de los ganadores del Concurso Educación para Jóvenes 2001–, que, inspirado en los principios de Paulo Freire, se planteó como obje-

tivo “mejorar la calidad educativa de las escuelas con población indígena en el Departamento San Martín de la provincia de Salta, a través del fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural (EBI)”. Además, con el propósito de “sensibilizar a distintos actores acerca de los derechos educativos interculturales” y formar recursos humanos y crear conocimiento relativo a la EBI, logró el apoyo institucional de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), la Universidad ▶

Nacional de Salta, Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana del Norte Argentino (Asociana) y el Centro de Investigaciones Socioeducativas del Norte (Cisen).

## Pobreza y aculturación

El diagnóstico inicial partió de la premisa de que los flagelos como el desempleo, el despojo de la tierra, la pobreza, la desprotección sanitaria y la mortalidad infantil, que padecen estas comunidades indígenas, ubicadas en los márgenes de la ruta nacional 34, tienen un correlato cultural.

“Desde la colonización hasta nuestros días, los aborígenes han sufrido un cruento proceso de aculturación, negándoseles su cultura. Se los tildó de salvajes y bajo ese pretexto se los trató de ‘civilizar’ imponiéndoles una religión, un idioma y un modo de vida completamente diferente”, señala Adriana Quiroga, una de las impulsoras de la iniciativa. En respuesta a esa situación, las comunidades “reclaman el respeto de sus culturas y las condiciones necesarias para el desarrollo de las mismas. Requieren propuestas educativas que integren la cultura aborígen y la nacional de acuerdo a las necesidades de cada comunidad. La EBI aparece como una estrategia potencialmente productiva de establecer una relación de intercambio de elementos de las dos culturas”.

Por su parte, María Dolores Bazán de Sachi, coordinadora general del proyecto, apunta que “la tenencia de la tierra, el derecho al libre desenvolvimiento cultural y a una educación de acuerdo a su idiosincracia, son las problemáticas claves de las comunidades aborígenes”. Y en tal sentido, “el desafío que enfrentan los docentes de la región es el de trabajar desde el reconocimiento de la diversidad, entendida desde un sentido amplio y problematizador, articulada con la idea de conflicto y relaciones de poder, sin perder de vista su sentido histórico.

A su vez, María Luisa Jalil, una de las educadoras, subraya que los problemas socioeconómicos que padece la población “afloran en la cotidianeidad escolar y configuran un paisaje educativo, de efectos paradójicos. El Departamento San Martín se caracteriza por una fuerte demanda educativa y concentra además un importante número de comunidades aborígenes. La situación de pobreza en que se encuentran estas sociedades tiene también su reflejo en el ámbito de la educación”.

## Recobrar la voz originaria

El proyecto “Opaete reve ya tape ipia ropi (Todos juntos vamos por el camino nuevo)” tuvo como destinataria a la comunidad de Yacuy, cuya lengua originaria es el guaraní isoseño, mientras que el “Yayangareko i kavi

## La palabra de los ancianos

Los jóvenes alumnos de las comunidades de Yacuy y Tuyuntí realizaron –en la instancia investigativa del proyecto– entrevistas a ancianos y personas representativas que habitan en ambas poblaciones, con el fin de obtener información acerca del origen de la población y sobre hechos y procesos destacados de su historia. Además, los chicos indagaron a los mayores sobre aspectos de la cultura guaraní y chané, como sus saberes, comidas y ritos tradicionales.

En el proceso de producción de material didáctico, los alumnos se encargaron de recolectar trabajos de investigación o publicaciones previas, grabaciones de entrevistas, fotografías e informes producido por la escuela.

La intención es editar las investigaciones y entrevistas, e iniciar con la supervisión de los docentes la tarea de transcripción y redacción de las versiones en guaraní y castellano. También, se está recolectando material para una biblioteca con libros en ambas lenguas.

La tarea comprendió además la realización de talleres de expresión literaria con enfoque intercultural, con

los alumnos del 7° año de EGB 3 de la escuela de Yacuy y de 2° Año de EGB 1 de la escuela de Tuyuntí. Por otra parte, la formación previa de los maestros incluyó cursos sobre los pueblos indígenas de la zona y sobre lengua y cultura guaraní.

“Los resultados hasta el momento son superadores de la expectativa original, ya que no sólo se está recopilando el material buscado, sino que estos talleres se van convirtiendo en una puerta de acceso para comprender cosas que nos resultan ajenas desde la distancia cultural. Para la comunidad, además, se constituyen en un espacio de acercamiento con el equipo de trabajo.

ñandereko re (Cuidamos nuestras raíces)”, se dirigió a la comunidad de Tuyunty, donde se habla el guaraní chané.

Para su concreción, se propusieron tres líneas de acción: la formación docente, entendida “en un sentido amplio, en términos de sensibilización y capacitación general, y de modo específico, en formación en EIB como estrategia pedagógica y enfoque metodológico”; la práctica pedagógica, con la “puesta en marcha y desarrollo de micro-experiencias pedagógicas interculturales”, y la investigación, a través de la recuperación de conocimientos históricos de las comunidades, la indagación de los procesos de construcción de subjetividad (ver *La palabra de los ancianos*) y la producción de material didáctico.

“En sus tres líneas, el programa intenta producir aprendizajes que a menudo desorientan y nos colocan a la deriva —explica Jalil—, porque dan a pensar de un modo radical la diversidad. Aprendizaje, además, de la civilidad, de los modos de reconstruir la ciudadanía, coincidiendo con Hannah Arendt en que la ciudadanía es el derecho a tener derechos. Es decir, la vigencia de un derecho que es previo a todos: el de gozar de una sociedad democrática y de un mundo común. Perspectiva conectada con la experiencia de los guaraníes, que un día tuvieron voz y un espacio en el que podían libremente existir y que ya no tienen”.

### Por una nacionalidad plural

La escuela Yacuy tiene una matrícula de 450 chicos, a quienes enseñan en el primer ciclo dos maestros guaraníes y otros dos criollos. En sus aulas, es frecuente que ocurra esta situación: una docente no indígena no puede entenderse con sus alumnos porque apenas conocen un rudimentario castellano. “Esto, por decirlo de alguna manera, es lo más notorio y evidente. Ni qué hablar del tema curricular, la organización de la institución escolar, la formación docente para este tipo de particularidades... Desde el programa, estamos situados en este lugar: formación docente, experiencia pedagógica áulica, edición de materiales y recursos para la EIB”, destaca Jalil. La maestra añade que “este trabajo de construcción curricular, llevado a cabo por lo que algunos llaman ‘pareja educativa’, resulta una de las estrategias de trabajo colectivo más enriquecedoras en tanto permite que los saberes de ambos docentes se legitimen y articulen en un espacio de construcción común, que habilita distintos modos de practicar la enseñanza”.

## El derecho a tener derechos



En ese sentido, Quiroga define a la EIB como “una práctica ‘puente’ que permite transitar opciones frente a la exclusión de aquellos sectores socioculturales para los cuales la escuela se constituye en una posibilidad insustituible de participación social. Y representa, además, una alternativa para el establecimiento de nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos, sus culturas y lenguas, contribuyendo a la construcción de ciudadanía, que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente, promoviendo una nacionalidad que resulte enriquecida por los aportes de todos”.

“La cultura guaraní es inmensamente rica, milenaria —concluye Bazán—. Posee una de las lenguas que ha sido de las más habladas en el continente, con su gran cantidad de particularidades y regionalismos. Buena parte de nosotros nos entenderíamos mejor si conociéramos las historias de los pueblos pre-colombinos. Esto no puede estar al margen de una propuesta educativa plural que incluya a un pueblo que habla otra lengua y no sólo la que le propone el sistema”, dice para finalizar.

**Por A.O.**



**Como cita Galeano en *El libro de los abrazos*, "Recordar: Del latín re-cordis, volver a pasar por el corazón".**

### **Primera pasada: tuc-tuc-tuc**

Tengo siete años. Ya sé comer chicles sin tragarlos y leer. Mis primeras lecturas son los chistes que envuelven el chicle Bazooka.

Me llamo Liliana. Mi mamá me dice Lili, Luli. Mi abuela Loló, mis padrinos Lilí. Otros Lulú, pequeña Lulú como la niña de la tira de dibujos animados.

La mamá cuenta que "se devoraba cuanto papelito encontraba por ahí: las cuentas de las compras, los boletos y, en especial, el envoltorio de los chicles. Los chicles no se los tragaba y eso era una desgracia, porque se dormía con una bola inmensa en la boca y amanecía con todo pegado en su larga cabellera. Un día el pegote fue terrible y hubo que cortarle el pelo a lo varón. Fue cuando le compré la colección de La hormiguita viajera.

### **Segunda pasada: tuc-tuc-tuc**

En casa hay enciclopedias color bordó, diccionarios y libros de medicina, historia, política, novelas de amor, suspenso, misterio (García Márquez, Agatha Christie), poesía, (Neruda, Lorca). Hay diez librazos

de la vida en la naturaleza con unas fotos fabulosas. Yo tengo mis *Billiken* y *Anteojito*; leo las poesías de la primera hoja y los chistes, trabalenguas y adivinanzas de la última página. Copio los que me gustan en un cuaderno.

Mi mamá me regala unos libros de cuentos tradicionales ilustrados (*La Cenicienta*; *Blancanieves*; *El gato con botas*) ¡con disco y todo!

A veces, por las noches, cuando me cuesta dormir, mamá me acaricia la frente, la cabeza, y me canta "duerme, duerme, negrito, que tu mamá está en el campo, negrito".

### **Su mamá otra vez**

"Le gustaban esos libros que venían con el disco. En los tiempos en que





# Novedades

## Editoriales

### El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo

**Eduardo S. Bustelo**

SIGLO VEINTIUNO EDITORES, 2007

El capítulo Uno de este libro trata de la infancia vinculada a la pobreza, la indigencia, el hambre y la guerra. El capítulo Dos, sobre la construcción de la subjetividad a través de la industria cultural. Y pone como ejemplo cómo los niños son "sujetados" por el Imperio Disney a través de sus películas, series, juguetes, golosinas, celulares. El capítulo Tres aborda los derechos de la infancia desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). Al final, propone a la niñez como el bullicio, los juegos, las risas de correr y chocar, recreadora de un nuevo comienzo.

### Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula

**Daniel Cassany**

EDITORIAL PAIDÓS, PAPELES DE PEDAGOGÍA, 2006.

Este es un libro necesario para los maestros, profesores y profesionales, que a veces quieren escribir sus experiencias en la Educación y no saben cómo hacerlo.

El autor sostiene que ejercer una profesión es también escribirla, en el sentido de fijar las experiencias y ejercer, de esa manera, la identidad.

### Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas

**Pablo Martínez. Patricia Redondo  
(compiladores)**

DEL ESTANTE EDITORIAL, 2006

Estos trabajos presentan una preocupación teórica y un desafío, "el de disputar cada día el límite de lo posible, en esto de la igualdad y la desigualdad" porque "sostener corporalmente la tarea es entrar el deseo del movimiento".

"Todo trabajo que involucre al sujeto, tiene como base el cuerpo y no hay aprendizaje fuera de él". Esto dicen los autores, quienes además señalan que "los que alguna vez se encontraron juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a los que concurrían usando el mismo derecho, se acostumbra fácilmente a considerarse iguales y así la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática".

### ¿Qué es la filosofía?

**José Pablo Feinmann**

PROMETEO LIBROS, 2007 (SEGUNDA EDICIÓN)

Este libro enriquece y se hace imperativa su lectura, sin esperar respuestas, "poniendo las cosas en cuestión y dejándolas ser". Porque como dice el autor "nuestra actitud tiene que ser la de una correspondencia. Un estado de co-responder no de dominio con la realidad y de conquista, sino un estado de asombro, de exposición. Abierto. José Pablo Feinmann sostiene que "el hombre es el ser por el cual aparece un mundo, no hay un mundo aparte del hombre y que él es el gran significante, ya que todo lo demás es silencio". "La naturaleza es bellísima, sin duda alguna, pero porque nosotros la contemplamos. Si no, no es bella, ni fea, ni agresiva, ni nada, sólo es la naturaleza, está ahí. El mundo existe porque existe el hombre", concluye.

### La educación política. Ensayos sobre Ética y ciudadanía en la escuela

**Isabelino Siede**

EDITORIAL PAIDÓS, 2007

La tarea y el título de este trabajo nos lleva de inmediato a la pregunta: ¿Alguien educa para la política? ¿Debe haber una materia que se ocupe de esa actividad. ¿Es posible realizarla? ¿Cómo se educa al soberano? ¿Cómo pueden articularse la formación ética y la formación política escolar? En diálogo con esto, el autor se propone presentar y

discutir opciones de educación política y de buscar criterios de actualización institucional y didáctica.

### Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie

**Silvia Duschatzky**

PAIDÓS - TRAMAS SOCIALES, 2007

El maestro errante es el que está a la búsqueda de recursos y de lenguajes que den paso a una constelación de afectos, fuerzas, impulsos y energías. El maestro errante es curioso. Es aquel que hace de su cuerpo una materia sensible e inteligente de registro e insiste en revitalizar la escuela y sus entornos. "No se trata de misioneros, ni de ascéticos de una nueva moral, sino de un tipo de protagonismo fundado en las distancias cortas, el estar presente, el gesto a la mano, la habilidad de habitar un tiempo discontinuo, para recrear la confianza y la proximidad una y otra vez, sin exceso de protocolo", dice la autora.

Este trabajo es un proyecto realizado en FLACSO, entre los años 2004 y 2006, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación de la Nación.

**Por C.S.**

# LE DAMOS SU ESPACIO

EN UEPC, A LA CAPACITACIÓN

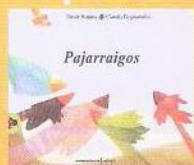
En Salta 140 construimos  
nuevas aulas, biblioteca y  
un salón de usos múltiples  
para los afiliados a UEPC.  
Porque la capacitación  
gratuita a nuestros afiliados  
es uno de nuestros pilares,  
hoy sentamos los cimientos  
de un nuevo edificio.

**UEPC**

EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN Y LOS EDUCADORES

Hasta tanto finalicen las obras, la Biblioteca de UEPC funcionará en el primer piso del edificio de Salta y 25 de Mayo, de 10 a 16 horas.

## Colección Vaquita de San Antonio (de 6 a 12 años)



### Pajarraigos

David Wapner  
Claudia Degliuomini

¿Han escuchado hablar de los pájaros con raíces? ¿Que no?! Si la respuesta es no, entonces ésta es una buena oportunidad para conocer su historia y de cómo se las arreglaron para seguir viendo nuestro mundo desde arriba. Tema: Las posibilidades de la naturaleza



### Gol

Margarita Mainé  
Carolina Farías

A Lisandro siempre le dicen que para hacer un buen gol, hay que tomar carrera. Pero... ¿cuánto? Bueno, eso corre por cada uno. Para algunos es suficiente un par de metros, pero para Lisandro, de quien depende que su equipo gane o no el partido, ¡es todo un mundo! Tema: La individualidad juega en equipo

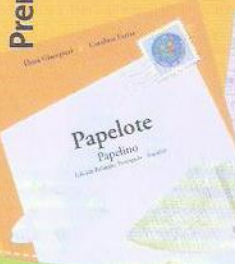


Premios

### Papelote

Elena Giampieri - Carolina Farías

The White Ravens 2007 que la Internationale Jugendbibliothek organiza anualmente en el marco de la Fiera del Libro per Ragazzi de Bologna.



### El árbol de lilas

María Teresa Andruetto - Liliana Menéndez

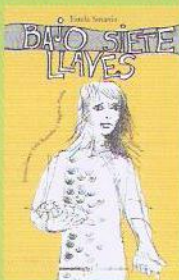
- Destacado ALIJA 2006
- Premio Accésit de la Cámara Argentina de Publicaciones 2006



### El pueblo de Mala Muerte

Sandra Comino  
Mónica Weiss y Virginia Piñón

¡Hay pueblos en los que pasan cosas increíbles! Y quien diga que tales cuestiones no le ponen piel de gallina, que se anime a pasar una noche en el cementerio. El tema de la muerte, sus rituales y los comportamientos que provoca, anudan cada relato de este volumen de cuentos singular y entretenido... que conviene leer de día.



### Bajo siete llaves

Estela Smania  
Luis Saavedra y Virginia Piñón

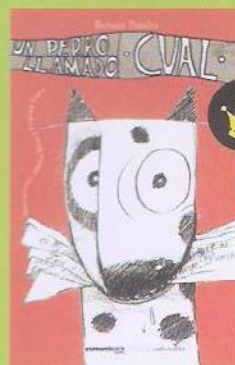
Mi abuela, Maripepa del Cobertizo, tenía un secreto bajo siete llaves. "Para quitarnos las tristezas, Maripepa nos reunía bajo las estrellas, sobre la tierra humedecida, y nos contaba historias (...) Ella conseguía domesticar el tiempo. Lo hacía avanzar o retroceder a su antojo. O lo dejaba quieto, como si ya hubiera alcanzado la eternidad."



### Examen final

María Alejandra Araya  
Mónica Weiss y Virginia Piñón

Andrea es una adolescente criada con su abuela en una antigua casa de Trinidad, en San Juan. La enfermedad de la abuela provoca en la nieta una serie de planteos que la llevan a cuestionar hasta sus mismos orígenes. Andrea aprenderá que ante el amor, la muerte y el engaño, la mejor decisión es enfrentarlos. *Examen Final* actualiza preguntas universales y replantea respuestas en el ámbito de la existencia cotidiana.



### Un perro llamado Cual

Renato Peralta  
Mónica Weiss y Virginia Piñón

En un pequeño pueblo con río pasan sus vacaciones un niño, una niña, una tía enamorada, su pretendiente y un perro llamado Cual. Un cachorro que de tonto no tiene un pelo y que, a la siesta, patitas y rabo inquieto, se sumará a la pandilla para compartir unas aventuras inolvidables, propias de esos días placenteros que huelen a libertad.



### Premio "Los mejores libros para niños y jóvenes 2007"

Categoría: Los tres imprescindibles de la biblioteca. Banco del Libro. Caracas, Venezuela.

### Aparecen en Agosto

Ícaro  
David Wapner

### El abrazo y otros cuentos

### Quiero escapar de Brigitte

Eduardo Abel Giménez

## Colecciones infantiles y juveniles

Novedades 2007

## Colección Bicho bolita (de 2 a 8 años)

Libros para chicos inquietos y grandes curiosos



### Un barco muy pirata

Gustavo Roldán  
Roberto Cubillas

La pulga, el piojo y sus amigos tienen unas ganas tremendas de conocer tierras lejanas y saber cuáles son las tres cosas por las que vale la pena vivir. Una vez más, Gustavo Roldán nos transmite el valor de la solidaridad y de la amistad en los momentos difíciles.



### Frasco gitano

Ángeles Durini  
Gustavo Aimar

Un gitano le regaló un frasco a la mamá de Paloma, con la condición de no abrirlo jamás. La nena no puede resistir la curiosidad y saca la tapa... Aquí la realidad y la fantasía se confunden; la curiosidad y las relaciones familiares cobran un sentido especial.



### La niña y la gata

Lilia Lardone  
Claudia Legnazzi

Una niña y una gata: Julia y Humi. Catorce poemas en los que los juegos, las palabras, los enojos y las aventuras nos muestran la increíble amistad entre las protagonistas. Para disfrutar e iniciar a los más pequeños en el placer por la poesía.

## Colección Veinte escalones (de 9 a 17 años)

Novelas y cuentos para jóvenes lectores.

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

comunicarte

Ituzaingó 167 • 7mo. piso • Córdoba

Tel: (0351) 426-4430 • www.comunicarteweb.com.ar