

Educar

en Córdoba

2007

Año 7 - N° 21 • diciembre



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

LE DAMOS SU ESPACIO

EN UEPC, A LA CAPACITACIÓN

En Salta 140 edificamos
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 construimos 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.

Dirección
Carmen Nebreda

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

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Colaboran en este número:

Redacción:
Micaela Bressán 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. 1516 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

Sumario

**Sin pasión
no hay
conocimiento**

Pág. 2



**"La escuela
de hoy
es mejor que
la de antes"**

Pág. 9

**El malestar
desde adentro**

Pág. 12

**La política
no es mala
palabra**

Pág. 14



**Especialmente
capaces**

Pág. 17



**Hidalgos de la
integración**

Pág. 22



**Educación
sexual para
todos**

Pág. 26



**Mitos,
realidades
y verdades**

Pág. 29



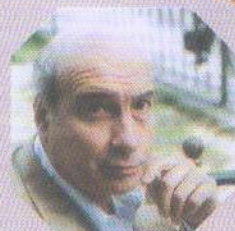
**Enseñar y
aprender
desde la
expresión
artística**

Pág. 32



**Una mirada
crítica**

Pág. 36



**LECTURAS
RECOMENDADAS**

Pág. 38

**Novedades
Editoriales**

Pág. 40



Sin pasión

no hay conocimiento

Licenciado en Educación y autor de *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, libro en el que aborda, entre otras cuestiones, la relación entre el sistema educativo y el contexto social, Isabelino Siede afirma que el malestar docente es producto de una imagen distorsionada acerca del lugar que ocupaban los maestros en el pasado y del que ocupan en la actualidad.



Para el profesor en Didáctica de las Ciencias Sociales de las carreras de Ciencias de la Educación y Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, la sensación de agobio y el reclamo por la falta de reconocimiento social están vinculados a la percepción de la existencia de una época en la cual el docente era respetado y los alumnos estaban interesados y tenían altas expectativas en la escuela.

Sin embargo, “cuando uno se mete en la historia real de las escuelas en nuestro país, encuentra que ciertos docentes eran respetados, pero también muchos alumnos se resistían al sistema educativo”, afirma Siede, quien agrega que “también había quejas de los maestros, que, desde hace siglos, sostienen que ‘los alumnos de ahora no son como los de antes’”. “Desde el punto de vista gremial, hace más de cien años que hay reclamos de los educadores porque no se reconoce su trabajo a través de la compensación salarial. O docentes que son cuestionados en su conocimiento como Juana Manso o Rosario Vera Peñaloza que tuvieron rechazos fortísi-

mos”, indica, y recuerda una anécdota en la que la pedagoga y mano derecha de Sarmiento no pudo dar una conferencia en Chivilcoy porque un grupo de manifestantes se dedicó a tirarle piedras al techo de chapa del edificio donde se encontraba. “Eso no es el respeto por la palabra del docente”, ironiza, al tiempo que rescata la figura de Juana Manso: “Uno podría decir que fracasó en todo lo que emprendió, pero hizo cosas que dejaron una huella impresionante en el sistema educativo argentino. En 1856, se le ocurrió una idea absurda, escandalosa, como era la de meter en una misma aula a varones y mujeres. Y a los dos años tuvo que cerrar la escuela porque no tenía inscriptos. Pero por gente que la pasó mal, este sistema educativo se fue construyendo y llegó a ser de altísima calidad”.

Más allá de esas consideraciones, Siede aclara que esta calidad fue posible no sólo porque había “docentes muy enamorados de lo que hacían”, sino también por “la inmensa capacidad de promesa que tenía la escuela”. “En el contexto de un país con índices bastante elevados

de movilidad social, se podía pensar en lograr un ascenso a través del esfuerzo, a través del trabajo, del estudio”, afirma, pero indica que esto no siempre sucedió así: “Fue un suspiro alrededor de los años veinte”.

—Teniendo en cuenta, como usted sostiene, que el trabajo docente ha sido siempre poco valorado económica y socialmente ¿por qué alguien querría ser maestro?

—Justamente ese es el interrogante fuerte para hacerse. En general, los chicos entran al profesorado pensando que les gusta lo que van a hacer, teniendo mucho entusiasmo para hacerlo y creyendo que van a dar lo mejor de sí... Y tienen también mucha expectativa que a través de la escuela van a poder cambiar muchas cosas.

Vivimos en una sociedad injusta, desigual, que ha pasado procesos tremendos de descomposición social, como han sido el Terrorismo de Estado y el terrorismo de mercado, que han dejado huellas muy fuertes en la sociedad y en la subjetividad de cada argentino. Con lo cual, ser docente implica un desafío de real envergadura y esto significa que es a la vez muy difícil y muy apasionante. Yo no conozco a ningún alumno —y soy docente de futuros maestros— que ingrese al profesorado pensando “a mí no me interesa enseñar”; “no pienso preparar las clases”; “no voy a planificar”; “me importa un comino lo que le pase a los chicos: a mí no me vengán con problemas”.

—¿Y qué ocurre con el paso del tiempo?

Pocos años después, uno encuentra a esos mismos chicos en la sala de profesores, pensando muy diferente.



Y acá también la pregunta que uno tendría para hacerse es qué pasa, cómo se transforman estos chicos con altas ilusiones en los renegados o en los que sienten un agobio tremendo. Yo creo que esto tiene que ver con una falsa imagen de lo que podemos encontrar en el aula.

—¿Como por ejemplo pensar que los chicos van a estar ansiosos por lo que les enseñen?

—Sí, los maestros solemos quejarnos de que a los chicos no les interesa nada. Y es cierto. Es muy difícil interesar a alguien, cuando existe una circulación de bienes culturales mucho más profusa y amplia que antes. Pero, al mismo tiempo, me pregunto cuánto le interesa al docente enseñar lo que enseña. Porque el alumno prende la tele y generalmente lo que encuentra es mucha basura, pero basura que se vende como si fuera oro. Y por el contrario, el mismo chico va a la escuela y el docente le muestra su materia como si fuera una carga. Es muy difícil así que el estudiante pueda enamorarse de una materia que le venden con tan poco entusiasmo.

Personajes de Cuentos

Para Siede, existen una serie de personajes —comentados en su última publicación— que pueden ayudar a los docentes a pensar cómo son, para modificar sus prácticas y evitar el agobio que les produce su tarea.

Así aparece la imagen del docente *Frankenstein*, tomada de Philippe Meirieu, en su libro *El docente educador* e inspirada en el protagonista de la novela de Mary Shelley: un médico, imbuido de conocimientos, que intenta darle vida, fabricar a otro, juntando pedazos de muertos. “Dice Meirieu, que buena parte de los docentes tenemos esa imagen en la cabeza, queremos fabricar al otro como nos gustaría que fuera”, sostiene Siede y explica: “Juntamos cachos de muertos, que son las materias escolares, para tratar de buscar el perfil del egresado”. “Ahí hay una imagen, que a mi modo de ver es aterradora, y que tiene una fuerte carga de desubjetivación: queremos que el otro no sea un sujeto si no un producto de nuestras manos. El resultado —reflexiona— no es muy diferente que lo que le pasaba al *Dr. Frankenstein*”. “Como sostiene Meirieu; así como hubo un gesto autoritario del *Dr. Frankenstein* en tratar de fabricar al otro, también hubo un segundo gesto autoritario cuando, asustado de lo que ve, lo abandona, no le da un nombre, no le enseña a hablar...”. Para Siede hay aquí también un segundo ejemplo del autoritarismo docente, que se traduce en la idea de que “estos chicos no merecen mi enseñanza”, “con estos chicos no se puede hacer nada: no tienen las condiciones de educabilidad que deberían tener para que yo les enseñe”. “Yo creo que ahí hay una imagen muy fuerte para que revisemos nuestra propia elección de la docencia”, concluye Siede.

Otro de los personajes que le sirven de excusa a Siede para poder pensar el rol docente es *Superman*: “Siempre se muestra perfecto, invulnerable, capaz de hacer todo, por todos, todo el tiempo, nunca muestra flaquezas; es aquel docente que dice ‘cuando yo entro al aula dejo mis problemas afuera’, como si se tratara de un traje o de los anteojos de *Clark Kent*”.

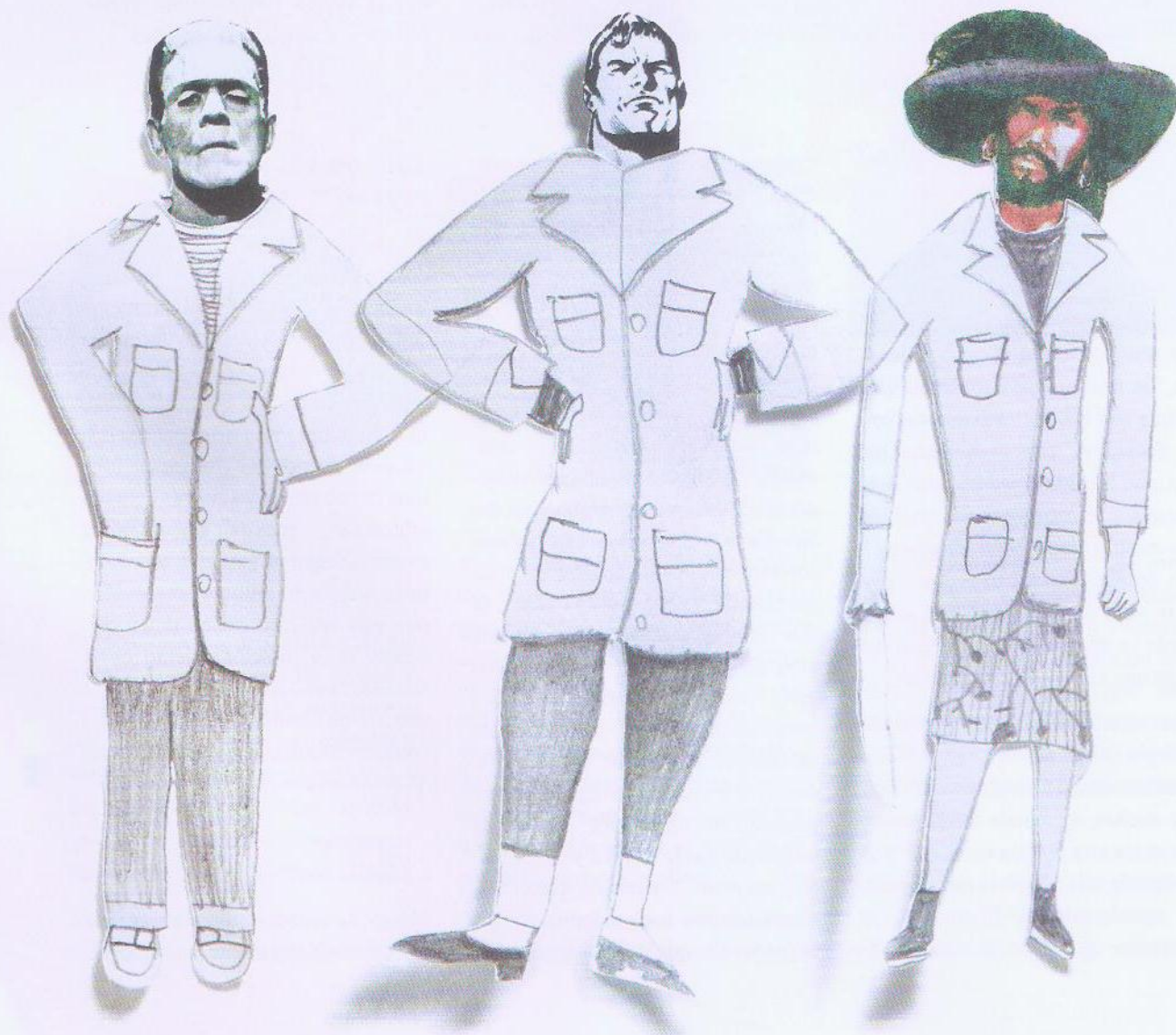
“Ese docente –continúa explicando– es terrible porque destruye a cualquiera que no sea omnipotente como él, pero además es absolutamente funcional al sistema, porque *Superman* nunca cuestiona el orden social: siempre combate a aquellos

que están en los bordes o contra el orden social. El docente *Superman* es alguien que jamás se cuestiona el sentido político de su trabajo; más bien está atento a que la kriptonita verde del deseo no lo desmorone, no muestre sus flaquezas”.

“Otra imagen que tomo, en un sentido opuesto al de recién, –indica Siede– es el docente *Peter Pan*, que es puro juego, y trata de hacerse niño como los chicos que tiene a su cargo, eludiendo su deber. Es aquel que con la excusa de la vulnerabilidad, abandona la distancia necesaria de un adulto”. “Esto puede verse tanto en una maestra jardinera que dice ‘este proyecto lo hicieron ellos

solitos’ –como si no hiciera falta una docente–; como también en un profesor de escuela media, que quiere hacerse el piola con sus alumnos, y aunque tal vez consigue vincularse con los chicos, renuncia a dejar una huella en ellos, a provocar una enseñanza, abrirles las puertas al mundo. Precisamente, porque el docente *Peter Pan* tiene mucho temor de abrir esas puertas”, afirma. En este sentido, para Siede este personaje tampoco cuestiona el orden político de la sociedad porque no quiere involucrarse con la realidad.

Por su parte, el docente *Sandokan*, es aquel que “reconoce los conflictos y los problemas, intenta luchar a



Amor político

“A veces cuando les pregunto a los alumnos por qué eligen ser maestros, muchos me responden ‘porque me gustan los chicos’. Yo creo que ahí también tenemos un problema, porque no sé si eso alcanza para construir un proyecto profesional de 30 o 40 años. Sobre todo, porque suponen que van a amar a todos los niños y no es así. Yo no sé si voy a querer a los chicos que me van a tocar en marzo, porque no los elegí, y nadie puede amar lo que no eligió. Me parece que tenemos que revisar de qué hablamos cuando hablamos de amor en educación. Si estamos

en la escuela para distribuir conocimiento, es más por un proyecto vinculado con la justicia que con el amor. Y si hay amor ahí, no es amor a cada uno de los chicos, sino un amor a la humanidad que hay en ello: un amor al mundo que queremos construir a través de la escuela, un amor que entonces sí es un amor al trabajo, sea quien sea que tengamos adelante, un amor al conocimiento, a la justicia, al mundo.

Y ahí hay una diferencia muy importante entre una maestra y un madre. Cuando un chico entra a la sala de dos y comienza su escolaridad, no se encuentra con su segunda madre, si no con el primer agente público, que es su maestro. Y ahí se inicia una relación política, una

relación que ahí, en la salita de dos, va a construir representaciones sobre la igualdad, sobre los derechos de cada uno, sobre los procesos compartidos, sobre la posibilidad de hacer algo juntos, sobre la posibilidad de pensar la mejor respuesta para resolver los problemas que tenemos.

Y esa maestra enamorada de lo que puede llegar a construir como proyecto, quizás a lo largo del año, llegue a querer a algunos, a muchos, a todos sus alumnos, quizá a alguno lo recuerde con más cariño; pero el sentido de nuestro trabajo, se funda en este amor político que es el proyecto que podemos llegar a generar con el otro, a través de esa herramienta que es el conocimiento”.

brazo partido por sus alumnos, por cambiar el sistema”, pero que sin embargo “sólo encuentra, en sus vínculos con los demás, relaciones de ataque y defensa: ‘O estás de mi lado, o estás en contra mío’”. En este sentido, a esta clase de educador, “le resulta bastante difícil vincularse con las contradicciones, con las flaquezas, con lo humano del otro, con la posibilidad de establecer alianzas y de reconocer que también uno mismo tiene contradicciones”. “Un docente *Sandokan* es aquel que da la vida por nosotros y al darla, pierde su propia vida, pero también exige que el resto la dé”, describe.

Otra caracterización que propone Siede es la del docente *Genio de la botella*, imagen tomada de *Las mil y una noches*, en donde un pescador encuentra una botella en el mar y al destaparla sale un genio que, a pesar de agradecerle la liberación, le comunica que debe matarlo; y le

explica: “Hace cinco mil años que estoy encerrado en la botella. En los primeros mil años, prometí que al que me liberara lo iba a llenar de riquezas; en los segundos mil años, prometí que a quien viniera le daría poder. Después prometí que lo iba a llenar de gloria, y así. Hace mil años, juré que al que me liberara lo iba a matar”. “Yo creo que ahí —afirma Siede— hay una imagen interesante del docente que alguna vez fue *Sandokan* o *Superman*; que intentó cambiar las cosas, que quiso comprometerse, y como no lo logró, se fue transformando en un docente amargado, apático, que necesita creer que nada es posible. Entonces cuando viene alguien —que puede ser un colega, un director, un capacitador— y le propone que algo puede ser posible, entonces, dice: ‘A vos te tengo que matar. Porque yo ya intenté y no pude. Y necesito, para creer en mí mismo, convencerme de que nadie puede, que nada es posible’”.

Sala de profesores, motor de cambio

Para Siede, “en la sala de maestros se da una de las luchas más significativas por la educación: el problema más fuerte para poder transformar la escuela, son aquellos docentes que no creen en nada y que se transforman en el peso muerto cuando todos estamos tirando de la soga”. “Es muy bueno que haya nuevas leyes de educación, nuevos lineamientos curriculares, que haya capacitación, infraestructura edilicia —ejemplifica—, pero hay algo que no va a modificarse en el funcionamiento de la escuela, si no damos esa lucha en la sala de profesores, que es volver a construir algunas convicciones acerca de nuestra tarea.

—¿Cuáles son?

—Hay dos convicciones básicas para recuperar: la noción de la educabili-



dad y el concepto de educatividad. La educabilidad, lejos de ser una vara para medir quién está en condiciones de ser educado, es un axioma, una convicción básica que consiste en creer que la escuela es para todos; que cualquier ser humano puede cambiar, aprender y estar en condiciones de aprovecharse de algo para mejorar su vida. Si nosotros nos ponemos a evaluar quiénes están en condiciones de recibir enseñanza, comenzamos a poner en marcha el dispositivo de la exclusión social dentro de la institución escolar.

Si no pensáramos que se le podía enseñar música a un sordo, no hubiera existido Beethoven; y si no creyéramos que podría vincularse la

literatura a un ciego, no existiría Ann Sullivan; si no imagináramos que puede producir literatura un pobre, no tendríamos a Albert Camus. Entonces, la convicción de educabilidad implica creer que cualquiera de nuestros alumnos, en cualquier rincón del sistema educativo, puede llegar a ser un Premio Nóbel; tiene algo para aportarle al mundo; y está en condiciones de recibir nuestra educación.

—¿Y el axioma de la educatividad?

—Es la cara opuesta de la educabilidad y consiste en creer que tenemos algo valioso para ofrecer. Muchas veces me encuentro con docentes de sectores populares o, por el contrario, de sectores de elite, que suponen que no tienen nada para ofrecerles a sus alumnos. Es un dato curioso, pero en la villa, uno encuentra docentes que dicen “a estos chicos que no tienen nada, qué les voy a enseñar; para qué les va a servir a ellos aprender computación, saber matemáticas, si van a ser cartoneros”. Y algo muy parecido ocurre en las escuelas de elite, con padres que pagan mil pesos de cuota; allí la maestra dice “y a este pibe que tiene todo: qué le puedo enseñar, para qué le va a servir la escuela, si en realidad ya nació en cuna de oro”.

Yo creo que no hay manera de recrear la escuela, si los docentes no volvemos a apasionarnos con el conocimiento que tenemos para ofrecer, y esto implica pensar que tenemos una experiencia valiosa para ofrecerles a los alumnos.

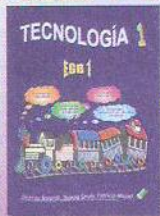
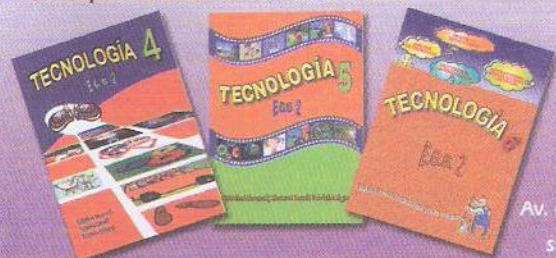
Para Siede, que los docentes puedan volver a apasionarse con el conocimiento abre la posibilidad de provocar aprendizajes: “Un profesor que ama la música y que lleva ese amor por la música al aula, quizás no suscita interés, o una enseñanza en todos los alumnos, pero por lo menos genera curiosidad: “¿Qué tendrá la música que a este tipo lo apasiona tanto?”. En este sentido, señala que cuando a los docentes les llama la atención la falta de interés de sus alumnos, lo que debería preocuparles son sus propios intereses: “Nosotros tenemos que estar enamorados del conocimiento, es a mí a quien tienen que apasionarme los polinomios, después quizás a algún alumno le lleguen a gustar las Matemáticas”.

—¿Cómo se vuelven a enamorar los docentes?

—Volviendo sobre los motivos que los llevaron a trabajar en la escuela. Hay un proceso que es de reencuentro con uno mismo. A veces, cuando

Tecnología - Textos escolares para EGB 1-2-3

- Contribuyen a orientar la práctica docente.
- Facilitan a los niños la construcción del conocimiento disciplinar.
- Emplean la metodología Aula - Taller.
- Las actividades planteadas aportan múltiples oportunidades para pensar, producir, compartir y crear; desarrollando variadas operaciones mentales.
- Contemplan los contenidos curriculares oficiales.



Cristina Bonardi, Susana Drudi,
Gladys Ludueña, Patricia Wigué

Disponible en todas las librerías.

Envíos contra reembolso.

Solicite promotora: 0351-4806522 / 4724123
gvottero@arnet.com.ar



Av. Olmos 151 - 3er Piso - Of. 14
Tel. 4282391
simaeditora@yahoo.com.ar

Sin buscar resultados

“En la recorrida por las escuelas, uno se encuentra con docentes que están en la lucha por recuperar el sentido de lo que hacen y muchas veces, estos profesores dicen que la pasión se pierde cuando también se pierde la eficacia”, sostiene Siede, al tiempo que explica los factores de esta pérdida: “En los últimos treinta años nos atravesó, primero, el terrorismo de Estado —que provocó una corrosión total en conceptos como vida, muerte, ley, dignidad, derecho—, lo que hace muy difícil reconstruir un orden constitucional y la creencia en la Ley; y luego, el Terrorismo de Mercado —una brutal cirugía del sistema económico que expulsó a cientos de miles de personas del mercado laboral—, por lo que hoy nos encontramos con una sociedad más cruel y más injusta que la que teníamos treinta años atrás”. “¿Puede la escuela hacer algo?”, se pregunta, y haciendo un rodeo res-

ponde: “Yo creo que la expectativa de eficacia de la escuela se ha reducido mucho, pero la escuela es fundamental precisamente porque fuera de la escuela, muchos de esos chicos están a la intemperie”.

“Entonces, si basamos el sentido de nuestra tarea en la expectativa de que vamos a lograr algo, creo que también ahí vamos a seguir generando malestar, porque no podemos seguir teniendo seguridad sobre los resultados, lo que sí sabemos es que sin la escuela los chicos van a estar mucho peor que ahora. El trabajo de la escuela es estar ahí, luchando a brazo partido por incluir a esos chicos, por reconocerlos, por devolverles algo de dignidad. Sin certeza de que logremos algo, pero sí con la convicción de que nuestro trabajo está ahí y que si esos chicos en algún momento logran armar un proyecto en sus vidas, quizás sea porque la escuela les dio una oportunidad”, indica.

“La escuela renuncia a mucho si renuncia también a su posibilidad de ofrecerse como espacio de cons-

trucción de lo público, de construcción de sueños colectivos y es factor de exclusión social el docente que se niega a enseñar, el docente que no prepara sus clases, que no ofrece lo que tiene para enseñar”, critica.

“A veces el efecto de lo que hacemos aparece mucho tiempo después”, mitiga. “Yo me encuentro con muchos docentes que dicen ‘hay chicos con los que durante mucho tiempo pensamos que habíamos fracasado y después de un tiempo volvieron, luego de estar en la calle, fuera de todo cobijo institucional, y vinieron a decirnos ‘profe, ahora entiendo lo que ustedes nos querían decir y ahora puedo valorar lo que ustedes nos ofrecían’”. “Si uno mide el efecto de lo que hace por el interés de los chicos en clase o el resultado a fin de año, me parece que está perdiendo la perspectiva de lo que es el proceso formativo, que es mucho más sinuoso, con altibajos, con contramarchas, mucho más contradictorio que lo que a veces suponen los diseños curriculares. Porque la vida humana es así: no es lineal”, concluye.

trabajo con los docentes les digo: “A ver, ¿alguno de ustedes cuando llega a su casa y su hijo le pregunta cómo les fue responde ‘hoy no pude hacer nada’; ‘soy una pobre víctima del sistema que no hace nada, que no tiene posibilidad de decidir nada, que no le gusta hacer lo que hace y que está esperando los próximos 30 años para jubilarse?’”. Nadie construye felicidad poniéndose en el lugar de víctima. Entonces, el primero que padece ese malestar de la sala de profesores es el docente que perdió pasión por lo que hace. Si no quisiéramos recuperarla por los

alumnos, ni por el futuro, ni por el país, por lo menos deberíamos hacerlo por nosotros mismos. Me parece mucho más interesante llegar a nuestra casa y decirle a nuestros hijos: “La verdad, yo no sé si esto sirve para algo, pero cómo me gusta hacerlo; yo estoy preocupado por enseñar lo mejor posible, por leer, por ir al cine, por meterme en cuanta discusión cultural haya por ahí. No sé si lo que hago le va a servir a alguien, pero a mí me recrea todos los días entrar al aula”.

Por otro lado, el docente que está encerrado en su malestar es el que

menos reclama, el que menos participa de las luchas colectivas de los docentes, o el que menos se hace cargo de librar las discusiones políticas que tenemos que dar en educación. En cambio, aquel que vuelve a apasionarse de lo que hace comienza a exigir que otros cumplan su rol de funcionarios, ocupen su rol de técnicos o pedagogos, porque también se hace cargo de lo que hace y de lo que pone en juego cuando trabaja.

Por M.B.A.



“La escuela de **hoy** es **mejor** que la de antes”

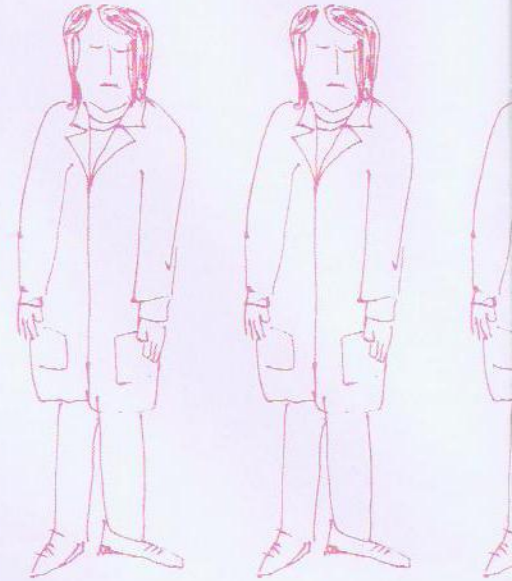
La polémica está servida: “Se trata de elegir qué puntualizamos. Si nos centramos sobre el malestar, en relación a las malas condiciones de trabajo, el salario, un montón de presiones; o si, pese a todo, podemos componer una imagen de escuela que recupere la apuesta social que ella supone para muchas familias y lograr ver también cuáles son sus aspectos positivos”. Para Inés Dussel, coordinadora del área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– “es necesario cuestionar el discurso exclusivamente centrado en la crisis educativa”. “No por ser complacientes ni conformistas –aclara–, sino para estructurar una institución para todos”. En este sentido, la investigadora sostiene: “Sabemos que hay un montón de cosas que están mal, que hay mucha injusticia en la Argentina, mucha desigualdad educativa, pero el discurso sobre la crisis nos paraliza”. “Lo que hay que hacer es buscar un discurso público sobre la educación

que denuncie lo que está mal, pero que también pueda afirmar esperanzas y caminos de acción para mejorar la escuela”, argumenta.

–¿Cuáles serían los puntos de partida de ese discurso?

–Hace poco realizamos una investigación sobre la escuela media, en la que relevamos opiniones de profesores y estudiantes sobre cómo evalúan su escuela y qué pedirían que cambie. Respecto de la primer pregunta, hubo muchas cosas que nos sorprendieron: por ejemplo, el hecho de que los chicos valoran mucho la escuela, a pesar de los problemas y la sensación de crisis que tenemos los adultos.

Como investigadora, una sabe que, en muchos casos, la situación no es la más óptima, y sin embargo, la evaluación es bastante positiva, tanto en términos de los vínculos dentro de la escuela, como de los contenidos, o de la preparación.



—¿Será que son más complacientes que otras generaciones?

—Ahí hay varias cosas para pensar: si estamos frente a una generación más conformista o si hay una valoración más matizada, que esa es una opción que me parece mejor. Los chicos pueden ver matices y rescatan que la escuela es un espacio de socialización importante, un espacio vital, de cuidado y protección: si no fueran a clases, tendrían que salir al mercado de trabajo o estarían en la calle. Por otro lado, dicen “yo no quiero que la escuela sea divertida”; “yo vengo a la escuela a aprender; y lo que quisiera es que me enseñen más”. En ese sentido, la escuela es un lugar seguro, que les da perspectivas hacia adelante, hacia el futuro. Y eso a veces en los diagnósticos, tan terminales, tan tremendos, que hacemos sobre la escuela media, se nos pierde de vista.

—¿Y qué ocurre con los docentes?

—Los docentes, en general, piensan lo mismo. Cuando uno les pregunta sobre los alumnos en general, suelen caer en el cliché de que los chi-

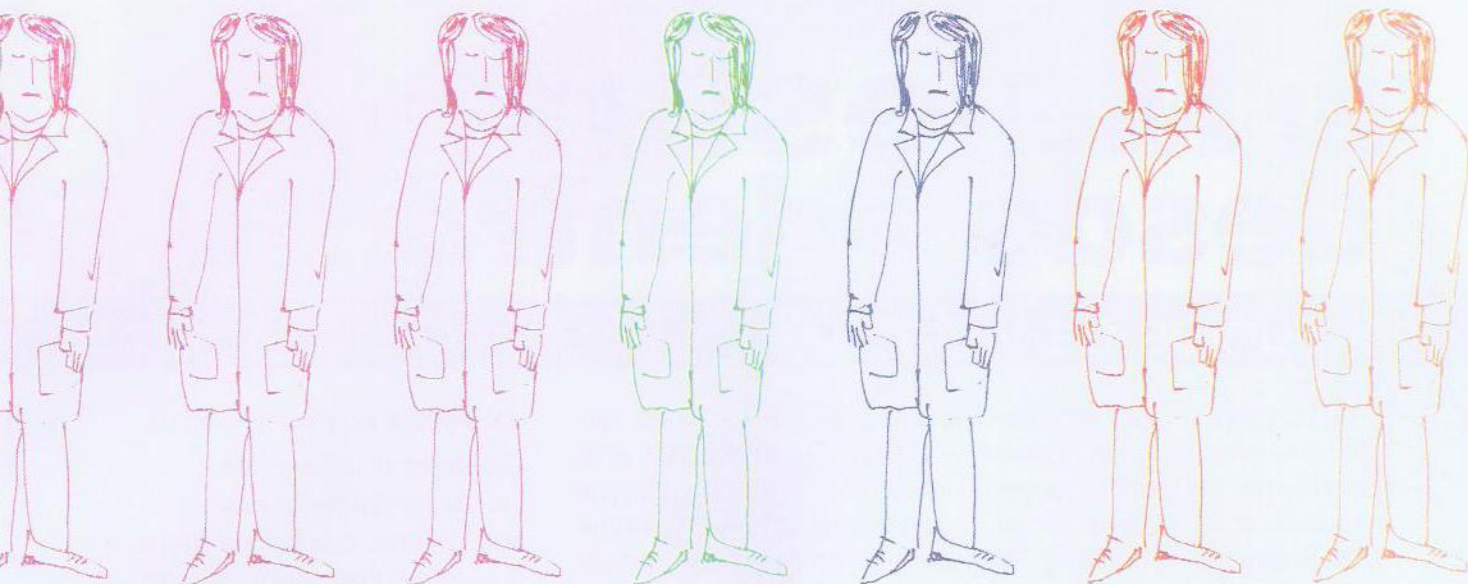
cos son vagos, irresponsables, y que “ya no vienen como antes”. Pero cuando indagamos acerca de sus alumnos, recuperan otras cosas. Los profesores, en general, están más enojados y más frustrados —y yo creo que con razón— porque han cargado con el peso de la crisis reciente sobre sus espaldas: quedaron muy solos para enfrentar muchas situaciones que los exceden y eso aparece claramente. Pero también, cuando interrogamos con qué imagen o palabra identificaban a su escuela o cómo se sentían dentro de ella, el 75% dijo cosas muy positivas. Creo que eso también hay que ponerlo en el mapa. No para negar lo que anda mal, lo que no funciona, pero sí para hacer diagnósticos más complejos.

Los desafíos

Para Dussel, aunque efectivamente los docentes vienen de más de una década de retracción del salario docente, de reformas “muy abruptas, muy dramáticas”, que no tomaron en cuenta ni a los docentes, ni a los chicos, ni a sus familias, hoy las condiciones objetivas para hablar

de la crisis no son las mismas que antes: “Me parece que no estamos igual que hace cinco o veinte años”. “Una de las cosas fuertes que apareció en la investigación es que los chicos dicen que la escuela es un espacio donde aprenden a ejercer sus derechos, frente a otros espacios sociales”, dice Dussel para apoyar su afirmación. Y completa: “Ese no es dato menor; es un tema muy valioso, y en eso estamos todos de acuerdo: la escuela de hoy es mejor que la de hace veinte años, al menos en algunos aspectos. Los que vivimos en la dictadura, tenemos que empezar a pensar la escuela en toda su posibilidad reflexionando sobre las cosas que sí hay que cambiar”.

En este sentido Dussel se vale del concepto proveniente de la Historia de la Educación, de *gramática escolar*, en tanto reglas y normas que hacen al funcionamiento del sistema: “Hay una especie de núcleo duro que sigue vigente, que sigue estructurando la escuela, hace más de un siglo. Y esa *gramática* de la escuela tiene que ver con cómo se organiza el tiempo y el espacio, con cómo se ordena y se clasifica a los chicos en



grupos, con cómo se organizan los saberes en asignaturas y materias, y con los criterios de evaluación y acreditación”. “Hace más de un siglo y medio que no hay reformas demasiado grandes en torno a estos temas. Por ahí, sí hay reformas aquí y allá, pero, en general, las que han tratado de cambiar gramáticamente fracasaron: a los diez años se volvió a la etapa anterior”, analiza.

—¿Cuáles serían las reglas que habría que modificar, entonces?

—Además de las condiciones de trabajo para los profesores —que tengan más tiempo con los grupos— y aquellas cosas que hacen a la forma de organización de la escuela, que significa poner mucho más dinero en mejorar la calidad educativa; uno de los núcleos duros que habría que cambiar es el tema de los contenidos y las asignaturas.

Existe una discordancia, que se debería analizar, entre lo que los alumnos piden que la escuela enseñe y lo que los docentes quieren. Mientras los chicos tienen una mirada más instrumental y solicitan talle-

res artísticos, expresivos, computación, idiomas, saberes vinculados a la tecnología y al trabajo; los profesores sostienen que hay que enseñar más valores y más contenidos de los que ya existen, es decir, en general tienen una mirada más nostálgica, más orientada hacia el pasado. En ese sentido, me parece que habría que renovar los saberes que se aprenden en la escuela media y pensar qué cosas están funcionando y cuáles no. No se trata de seguir acriticamente la demanda de los chicos, pero sí de pensar qué cuestiones deberían incorporarse al currículum, por ejemplo más materias expresivas, y cuáles de las disciplinas actuales es necesario renovar.

Por otra parte, sería importante poder reflexionar acerca de la cantidad de disciplinas y el tipo de correlación que a veces se establece con el programa: “Doy el contenido, porque el programa lo establece”. Los docentes deberían tener un poco más de libertad para poder elegir cuáles son los contenidos más relevantes y si les hace falta, tomarse dos meses para dar un tema, y abandonar la pretensión de abarcarlo todo un poquito.

¿Pero, la uniformidad no es necesaria en la educación?

—La uniformidad a veces es leída como justicia: cuando se establece demasiada diversidad, aparecen situaciones injustas. Pero lo que debemos garantizar es que todos aprendan conocimientos equivalentes, que a todos se les presenten desafíos y planteos nuevos. A veces se hace demasiado hincapié en la uniformidad, y en que somos iguales sólo si somos idénticos, cuando ni todos los chicos aprenden al mismo tiempo, ni les gusta lo mismo, ni los profesores enseñan de la misma manera... Entonces se pierde algo de vista cuando confundimos el tema de la justicia con el de la uniformidad. Me parece que para que haya una educación igualitaria no tiene por qué ser idéntica. Podemos darle márgenes de libertad a los profesores, a las escuelas y a los chicos, y mantener un horizonte de justicia y de igualdad para todos.

Por M.B.A.

El Malestar desde adentro

3 puntos de vista

El descontento de los docentes comprometidos con su tarea pasa esencialmente por la soledad en que se trabaja. Estoy hablando de mi experiencia en un contexto de pobreza y marginalidad muy acentuada. Trabajamos ahí, en el llano. Cara a cara, con una realidad que nos golpea todos los días. Muy cerca de los niños y sus familias. Sabemos de sus angustias y pesares en la lucha por la subsistencia diaria. Sabemos de sus tránsitos

por hospitales en pos de una salud visiblemente más deteriorada en los últimos tiempos; de sus luchas para que los niños y jóvenes no sucumban al flagelo de la droga y la delincuencia. Vemos el ocio de las tardes interminables de estos chicos apostados en las esquinas o rondando la escuela a la espera de algo más; las promesas incumplidas de los políticos y el menosprecio por estos contextos; el asistencialismo usado como instrumento de dominación,

que pulveriza los proyectos de vida.

Trabajamos en este contexto, creando y recreando nuevas maneras de estar y hacer escuela, atendiendo más que a la diversidad (palabra tan vapuleada y vaciada de contenido), a la particularidad de cada niño y de cada situación. Poniendo el cuerpo, transgrediendo, muchas veces, normativas generales que dan cuenta del desconocimiento y la distancia que existen entre los escritorios de

Me parece importante encontrar alguna precisión al concepto de 'malestar docente', ya que con esta expresión se quiere representar una sensación de inquietud, incomodidad y frustración que puede afectar a los trabajadores de la educación.

Creo que genera este sentir, además de lo estrictamente relacionado con los reclamos, en cuanto ademandas salariales, de condiciones de trabajo, y gremiales; las particularidades del

momento actual del trabajo docente. Hoy el profesor es 'tironeado' por distintos requerimientos y demandas y se le exige que tenga un repertorio de respuestas y recursos, que exceden largamente la enseñanza de los contenidos específicos de las asignaturas.

El/la profesor/a debe educar en sexualidad; multiplicar sus recursos como enseñante; atender adecuada-

mente la diversidad (cada vez más diversa); intervenir en conflictos sociales profundos que emergen en la escuela como problemas de convivencia y vínculos mediados por la violencia; transitar nuevas alfabetizaciones, incorporando a sus prácticas las nuevas tecnologías y códigos comunicacionales; estar atentos a las nuevas manifestaciones de las culturas juveniles y un largo etcétera.

Y el docente es el mismo. Mal remu-

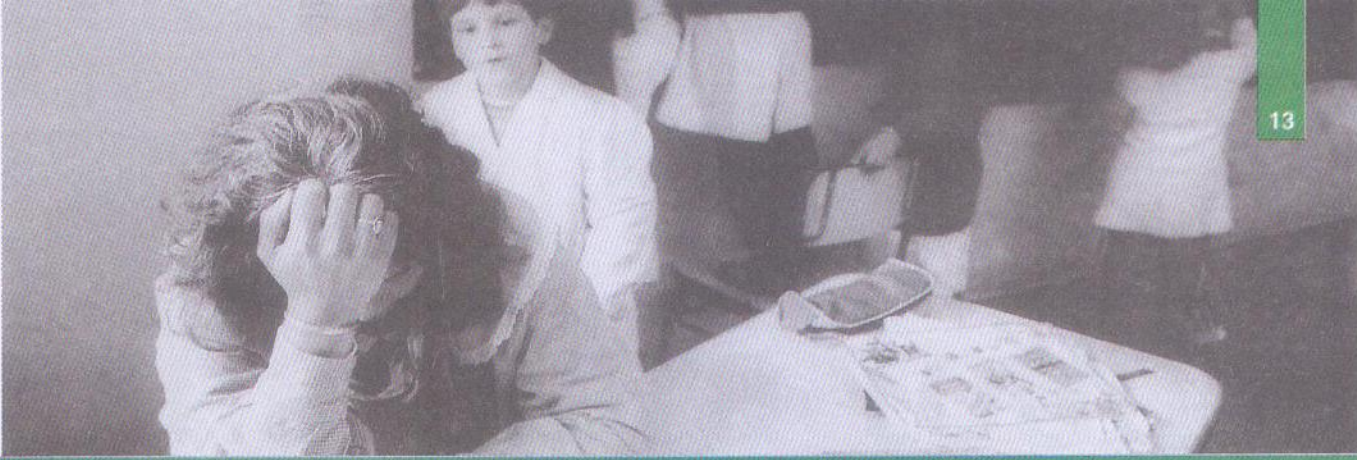
Respecto del malestar docente, creo que es importante destacar que los procesos de globalización y mundialización afectan a las sociedades y por consiguiente a las instituciones. Dentro de ellas conviven nuevas subjetividades con sus valores y parámetros; se quiebran las certezas y la homogeneidad

propias del modernismo que regulaba las relaciones, los sentidos, las visiones.

En la escuela, se manifiestan conflictos, pero hay que tener en cuenta que ya están instalados en la sociedad y que el colegio es uno de los pocos ámbitos donde se privilegia lo público y se trabaja en conten-

ción y prevención. La salud institucional se manifiesta en el tipo de vínculos; la resolución de conflictos; la democratización de las relaciones y la manera de trabajar colectivamente, con entusiasmo, entre otras cuestiones.

El malestar se manifiesta en el ausentismo docente, en las reaccio-



Por N.R.

los funcionarios y estas realidades. Se produce, entonces, una brecha entre las propuestas de las políticas educativas y los programas de políticas compensatorias, y las posibilidades de concreción real: aparecen las urgencias de los números, de los índices que justifiquen la inversión y lo cualitativo no es lo prioritario. Los procesos, los logros ínfimos e imperceptibles para los ojos de quienes se niegan a ver, son valiosos para estos niños y muy caros para

algunos docentes que ponen pasión y no son reconocidos. Asumir que los cambios pueden surgir de las necesidades reales de las familias y de las experiencias vividas, que deberían ser tomadas como instrumentos de transformación, son decisiones políticas, que evidentemente dejan al descubierto las verdaderas intenciones de cada gobierno.

La orfandad a la que hacía referencia de ninguna manera significa para

nosotros un estado de desesperanza, es sólo un malestar, que se constituye en un desafío, porque apostamos a las posibilidades, a la imaginación y al sentido común de quienes tienen la responsabilidad de asegurar la educación de todos”.

Nélida Rosalía Neselis

Vicedirectora

Escuela Arzobispo Castellano
(Ciudad de Córdoba)

nerado, con su status y autoridad empequeñecidos, en un contexto de creciente violencia e intolerancia.

El mismo docente al que se le pide profesionalismo, no es reconocido como tal por una patronal que le paga sueldos de miseria.

De igual modo, es más pertinente hablar de violencia en la escuela que de violencia escolar, es más propio hablar de malestar en otros términos

que no involucren exclusivamente la actividad de enseñar. Me resisto a pensar que la actividad de enseñar sea generadora de insatisfacción y malestar.

En ese contexto, creo que deberíamos propiciar un malestar militante, activo, cuestionador, demandante, polémico que nos permita compensar las frustraciones y encontrar gratificación en el placer y orgullo de enseñar, repensando la potenciali-

dad transformadora de la educación. Son recursos de compensación emocionales, frente a malestares objetivos”.

Jorge Giménez

Director

I.P.E.M. 167

José Manuel Estrada
(Ciudad de Córdoba)

nes desmedidas, los olvidos, el desaliento, las ganas de jubilarse la escasa tolerancia entre pares o con los alumnos, la resistencia a los cambios, la débil percepción de escenarios prospectivos diferentes, el cumplimiento formal forzado, la resistencia al trabajo fuera de las horas cátedra, etc.

Algunos de los factores que determinan este malestar son: burocratización y la necesidad de atender demandas crecientes de todo tipo (judiciales, sociales); la superposición de programas dentro de la escuela; el avance de la judicialización escolar; la legislación anacrónica; la desvalorización de la figura

docente, la responsabilidad excesiva y la sobrecarga de tareas que disminuye el tiempo para pensar.

Liliana Giubergia

Directora

I.P.E.M. 128

(Río Cuarto)



La *política* no es mala palabra

“ La educación ciudadana no pasa por los viejos clichés que, bajo el nombre ‘instrucción cívica’ o ‘educación democrática’, se limitaban a ser una suerte de organigrama del Estado, presentado como algo acabado, completo y analizado desde la pasividad, sin posibilidades de ser modificado. Por el contrario, se basa en el desarrollo del pensamiento crítico, adecuado a los distintos niveles y edades y que, bien planteado, no servirá sólo como una herramienta para analizar y eventualmente modificar el entorno social, sino también para todos los órdenes de la vida”.

Ése es el eje en torno al cual gira la manera en que la escuela debe contribuir a la creación de ciudadanía, según explica Pamela Cáceres, licenciada en Ciencias

Políticas y Relaciones Internacionales, docente e investigadora de la Universidad Católica de Córdoba.

Al hacer referencia a la generación de un pensamiento crítico, muchos lo confunden con estar en contra de algo o alguien, “cuando en realidad se refiere a reflexionar sobre la realidad, primero, y adoptar una postura ante esa realidad, después”.

Ese pensamiento crítico se apoya en dos pilares, según Cáceres, “el compromiso y la información”; el primero, entendido como la empatía con las problemáticas sociales, asumidas como propias y no como ajenas y distantes, que “les pasan a otros”; mientras que el libre acceso a la información es un requisito indispensable para “asu-





mir una postura ante cualquier situación”.

Consciente de que sin aterrizajes concretos en la labor educativa diaria, sus puntos de vista pueden pecar de “demasiado generales”, la docente, quien además colabora con la asociación civil El Ágora, sugiere una serie de enfoques que pueden ponerse en práctica en las aulas.

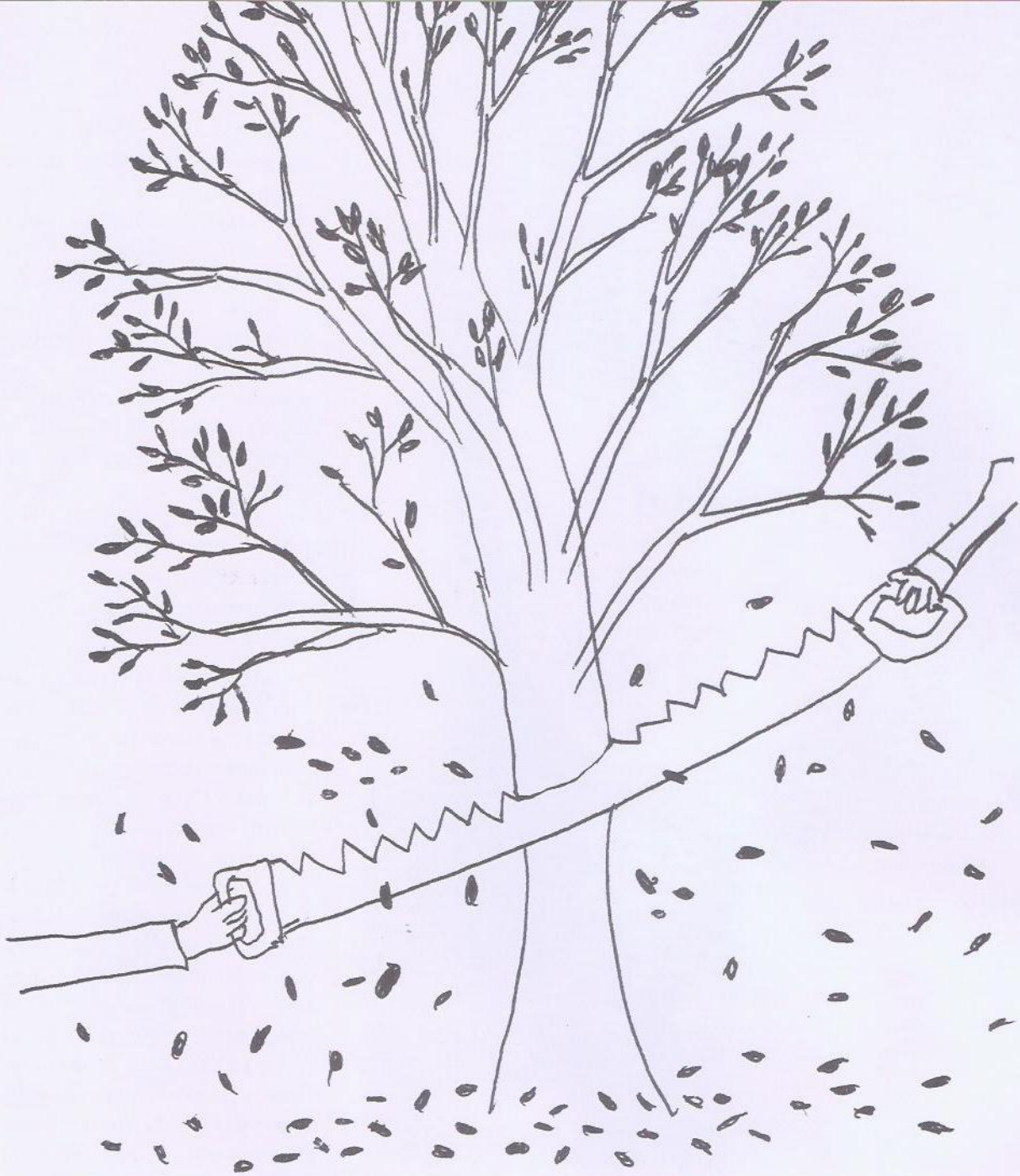
“Una de las actividades podría ser la del reconocimiento y análisis de situaciones sociales que permiten percibir

los problemas, como algo concreto, cotidiano y hasta cercano”. En tal sentido, pone como ejemplo los conflictos ambientales. “En ese tipo de problemas hay multiplicidad de factores y al mismo tiempo están muy a la vista los distintos intereses en juego y de qué manera se contraponen. Además, las cuestiones vinculadas al medio ambiente siempre tienen repercusión sobre la vida cotidiana de las personas, lo que facilita a los alumnos reconocerse como protagonistas”, afirma la licenciada en Ciencias Políticas.

Otra cosa es explicar y destacar la vinculación existente entre lo que en principio se presenta como una dicotomía, pero que en última instancia son realidades complementarias: la vinculación entre el ámbito público y el ámbito privado. “La valoración de lo público como tal se ha demeritado hasta tornarse algo sin interés, contenido ni sentido para el individuo. Sin embargo, la vida privada se vincula con el ámbito público. Un ejemplo muy claro y cercano está en lo referido a la seguridad: el temor y la alarma ante la inseguridad es algo privado, pero las propuestas y mecanismos para combatirla pertenecen a la esfera pública”.

Contribuye también a la educación ciudadana, el análisis de la actividad que a fuerza de frustraciones, para el imaginario popular ya es una mala palabra: la política. “El problema es que, de inmediato, se asocia el concepto de política con la actividad partidista o electoralista de manera exclusiva, en lugar de verla como una dimensión de la vida social que es fundamental en el devenir de la comunidad. Es necesario vencer el primer rechazo y acercarse al concepto de política ya que, aunque no nos guste, es fundamental para generar cambios”, destaca Pamela Cáceres.

El hecho de “recuperar la importancia de la política”, según la investigadora, se basa en el principio básico de reconocer la diversidad que implica, por ejemplo, asumir que no todos somos iguales “aunque muchos discursos se basen en la presunta igualdad en la sociedad”. Por su parte, la diversidad de intereses, supone que no todos queremos exactamente lo mismo ni de la misma manera; que somos diferentes no sólo en las cuestiones ideológicas y en lo que se refiere a parti-



dos políticos, sino también en la forma en que entendemos y fundamentamos el orden de las cosas y el 'deber ser'. Esos valores ideológicos distintos determinarán que haya diagnósticos y remedios también distintos, para similares situaciones y esto es algo que se puede encontrar en la vida diaria", explica Cáceres.

Los períodos electorales también pueden ser utilizados en el aula para analizar cómo se desarrolla la vida

democrática. "Al contemplar una elección estamos ante un procedimiento democrático, pero su estudio no se agota en su enumeración, como si se lo cortara en pedazos para verlo de cerca, como algo muerto, sino que es imprescindible analizar el sentido de esos procedimientos", enfatiza. Según Pamela Cáceres, la gran pregunta es "para qué se vota" y, a la hora de responderla, se pueden hacer múltiples aproximaciones a la vida política.

"Además de a los candidatos y a las campañas, que muchas veces son excluyentes al analizar una elección, hay que considerar los roles políticos, la forma de rendición de cuentas y los mecanismos de participación. De esa manera, se destaca el protagonismo del ciudadano, ya que no sólo hay actores políticos, sino también actores sociales".

Por M.M.



Especialmente capaces

“Trabajamos mucho para correr el antiguo paradigma –que aún sigue vigente en algunos casos– de que las personas con discapacidades son personas enfermas a las que hay que asistir, ya que son consideradas un objeto al que se atiende”, explica Alicia Bonetto, directora de la Escuela Especial Dr. Jerónimo de Moragas, al tiempo que enfatiza: “Lo más importante es reconocer a los chicos con capacidades especiales como sujetos con derechos y capaces de aprender”.

En este sentido, la directora asegura que todos los niños, sin importar su condición intelectual, están en condiciones de incorporar conocimientos, desmitificando, de esta manera, la corriente que postula que



Especialmente capaces

algunos chicos pueden y otros no. “Quizás lo que difiere sean los espacios de aprendizaje: algunos deban hacerlo dentro de una escuela especial y otros en el marco de una escuela común. En muchos casos lo que se modifica es el recorrido que hacen”, explica Bonetto y agrega que existen casos de niños que en un determinado momento son alumnos de la escuela especial y pasan a una escuela común o viceversa.

—¿Se establece algún vínculo con los chicos de otros establecimientos?

—Permanentemente intentamos provocar encuentros en distintos eventos, para compartir espacios “normales”. Por momentos notamos que hay una tensión social con respecto a que hay quienes todavía siguen pensando que a los niños con capacidades especiales hay que agruparlos a todos en un mismo lugar y no “mezclarlos” con el resto. Lo que nosotros quere-

mos es acercar a nuestros chicos no sólo a la escolaridad, sino que se integren a la sociedad a través de situaciones como el teatro, o los espacios deportivos. Por ejemplo, una vez al mes, organizamos un baile para los adolescentes donde cada uno puede venir con otra persona, entonces se crea un espacio de intercambio.

—¿Existe discriminación?



—Si la pregunta tiene que ver con la obstrucción, con los límites, con la omisión de los derechos de los niños especiales en el acceso a muchas cosas, sí hay discriminación. Pero esa omisión y esta obstrucción y este no derecho que los chicos tienen es un lugar que dan más los de arriba que los de abajo. Entre ellos, no está tan marcada la diferencia. Al contrario, las personas que manejan más herramientas

son las que más marcan las diferencias. Posicionarlos en el lugar de los que no pueden, de los pobrecitos, de objetos, entonces hay que asistirlos con ciertas políticas orientadas a eso... Si nos posicionamos desde ese lugar, sí hay discriminación.

—¿En qué lugar está ubicada la escuela con respecto a este tipo de educación?

—Creo que el camino de aceptación de la diferencia y del trabajo con la diversidad recién comienza. Me parece que se trata de un camino paralelo a los caminos de la democracia. A nosotros todavía nos cuesta muchísimo participar activamente, incluidos los docentes, para darle contenido a esta democracia... Son caminos de recorrido lento porque todavía la escuela genera circuitos de exclusión. La formación de a poco

va cambiando y tiene que ver con una mirada diferente de lo social y de los sujetos con discapacidad. Se habla mucho acerca de la diversidad y eso ya es un avance. Es un puntapié inicial para destapar algunas cosas y empezar a mirar de otra manera. Pero aún falta mucho.

—¿Cuáles son las diferencias básicas en los contenidos que se dan en la escuela especial?

—Dentro de la escuela especial los docentes se manejan con ciertas estrategias que tienen que ver con que los recursos humanos, la capacitación y la formación les permiten un abordaje más personalizado. Así, las estrategias de intervención no sólo se dan en el aula: los chicos con necesidades educativas especiales no necesitan solamente los abordajes específicos que marca la currícula, sino que nece-

sitan otras que no podemos dar nosotros así que, de a poco, estamos armando redes sociales para los niños que necesitan atención psicológica, por ejemplo, con el servicio que tiene el Ministerio de la Solidaridad. Lo mismo ocurre con los niños que necesitan atención fonoaudiológica. La idea es ir tendiendo redes con otras instituciones sociales.

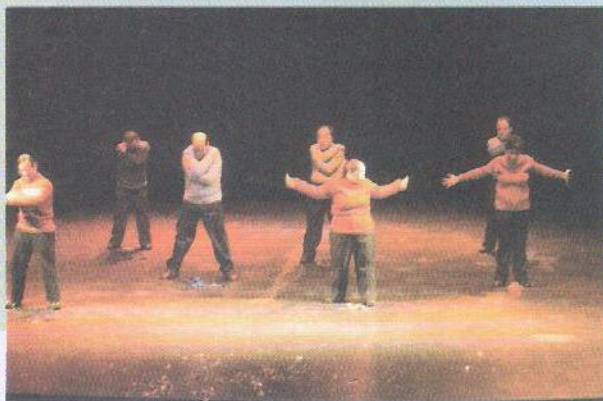
—¿Y existe alguna currícula o programa especial?

—Hay una currícula determinada con contenidos mínimos que hay que cumplir y que también tiene su correlato en los contenidos básicos que tiene la escuela común; pero es una currícula que está preparada para ser adaptada según cada caso en particular. Es más, los grupos no necesariamente se conforman con chicos que tengan la misma edad. Para ubicar a

cada niño, el docente debe analizar, junto con el equipo interdisciplinario, cuál es el lugar más conveniente y con qué compañeros es preferible que comparta su tiempo. Se trata, en todos los casos, de un abordaje particular. Para esto, en los talleres de capacitación docente tenemos la flexibilidad y la apertura para seleccionar los temas con los que creemos más conveniente trabajar. No es que los programas sean diferentes, sino que se da un recorte en los contenidos. En este sentido, el ritmo de abordaje de ciertos temas es mucho más lento en las escuelas especiales. Por ejemplo, hay casos en los que podemos abordar determinados contenidos después de que el alumno lleva varios años en la escuela.

—¿Se apoyan en algunas disciplinas para desarrollar las diferentes capacidades?

“Abriendo puertas al encuentro” fue el título de la quinta edición del Festival Desafiarte. Los días 14, 15 y 16 de agosto, en el Teatro Real, el Cabildo, la Ciudad de las Artes y en la Escuela Carolina Mosca de la ciudad de Córdoba se llevó a cabo el Festival de danzas, teatro, música, expresión corporal, títeres y narraciones de la Fundación Desafiarte. El objetivo de la muestra es fomentar la inclusión de los niños y jóvenes con capacidades diferentes.





—Esas son nuestras fortalezas. Las escuelas tienen armados diferentes equipos de recursos humanos de otras disciplinas con los que trabajamos constantemente. Por ejemplo, contamos con profesores de teatro, de expresión corporal, de educación física, de música, de computación, que complementan el abordaje de los contenidos; pero nosotros no tenemos contenidos o “nodos” prioritarios. Son igualmente importantes todas las disciplinas. Es tan significativa la lengua, como la matemática, el teatro, la educación física... Porque en estos casos la formación del alumno es integral y res-

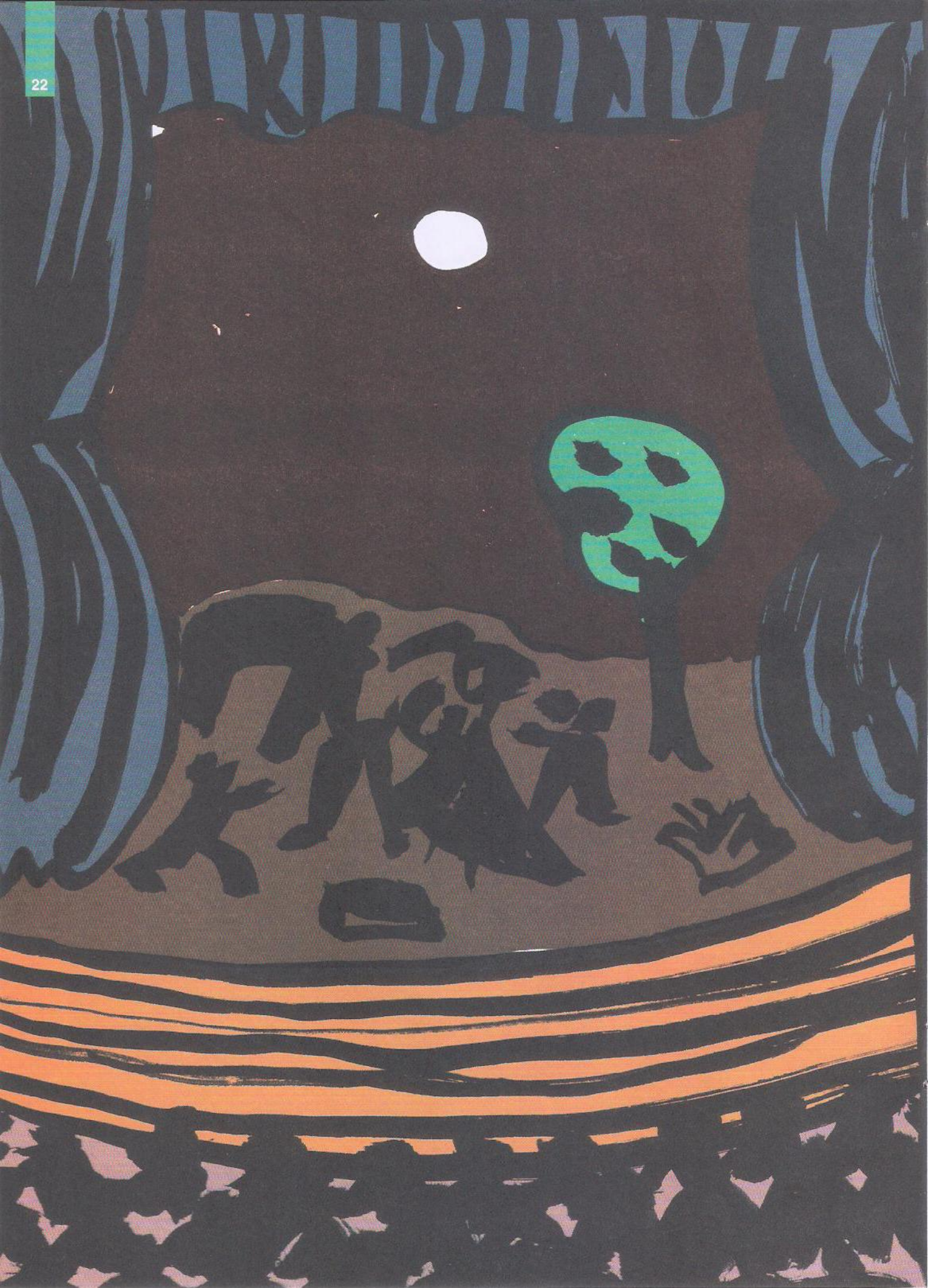
petando la capacidad individual de cada uno. Hay quienes son más fuertes en el área de plástica, entonces le ponemos más pilas a esa aptitud. La currícula que tenemos es móvil, lo suficientemente flexible y abierta para que los docentes no sientan que hay que cumplirla a rajatabla.

—*¿Cómo se trabaja en la relación con los pares?*

—La relación entre ellos no difiere de la relación que entablan los niños en la escuela común. Quizá la diferencia esté en la función que cumple el

docente ya que es el encargado de acercar algunos elementos para que se pueda dar este vínculo, generando condiciones para que la escuela especial sea un lugar de encuentro y que, dentro de ese espacio, fluya la relación de uno con el otro y se vea qué pasa con el aprendizaje. A veces sucede que no todos los chicos especiales tienen posibilidad de acceso al aprendizaje. Acá también se da, como en toda la sociedad, una desigualdad en el ingreso. Entonces, provocar este encuentro es una de las funciones de nuestra escuela.

Por N.R.



Hidalgos de la integración

Desde Villa María y Villa Nueva, la asociación civil Quijotada propone, en articulación con instituciones educativas, un teatro para la integración.

Chicos y grandes, pobres y de clase media; unos, alumnos de escuelas primarias, secundarias, de adultos y especiales, y otros ni siquiera escolarizados, protagonizan la osadía de interpretar obras de la literatura universal desde el exigente género de la ópera. Se trata de una “cruzada por la integración, el apasionamien-

to y el arte”, como definen en la asociación civil sin fines de lucro Quijotada, nombre que resume la apuesta por incluir al otro desde una experiencia de educación a través del arte.

Nacida en una escuela especial de Villa Nueva, Quijotada ha subido a escenarios de ciudades y localidades de toda la Provincia —como el teatro Giuseppe Verdi de Villa María o el Auditorio de Radio Nacional Córdoba—, de La Rioja y de Santa Fe, sus impecables ejecuciones de grandes clásicos, cuyas versiones operísticas fueron en la mayoría de los casos cedidas por Pepe Cibrián Campoy y Ángel Mahler, solidarios padrinos de esta aventura. Así, han desfilado las historias de *Drácula*, *El Fantasma de*

Canterville, *El Jorobado de París*, *El retrato de Dorian Grey*, *El Fantasma de la Ópera*, *el Ratón Pérez* y —por supuesto— *Don Quijote de la Mancha*.

Se trata de una vasta tarea mancomunada que involucra la elaboración de proyectos, formación y dirección de actores, luces y sonido, escenografía, vestuario, maquillaje y fotografía. A lo que se suman los co-talleres de vestuario (para padres), folclore, salud y Quijotada infantil, así como un aspecto esencial de la iniciativa, como es la integración y el seguimiento de alumnos con capacidades diferentes en escuelas comunes.

Conformada por unos quince docentes y profesionales de distintas disci-



plinas sociales, la entidad procura revertir los efectos culturales y psicológicos de la exclusión social, fundamentando su trabajo en la idea fuerza de la "mirada valorizante". El psicólogo Raúl Pussetto cuenta que este concepto estuvo vinculado desde el inicio al "objetivo fundante" de la integración: "La mirada valorizante significa un intercambio interpersonal en el que ninguno de los sujetos del vínculo resulta negado. Es decir, que esta mirada hace mella en la identidad directamente, dejando en ella un registro de valor. A partir de tal registro, se generan vínculos del tipo 'él y yo', no del orden del 'él o yo'. La mirada valorizante otorga existencia".

En este proceso, expresión artística e integración social van de la mano y la amalgama "se logra generando un hecho artístico auténtico y con-

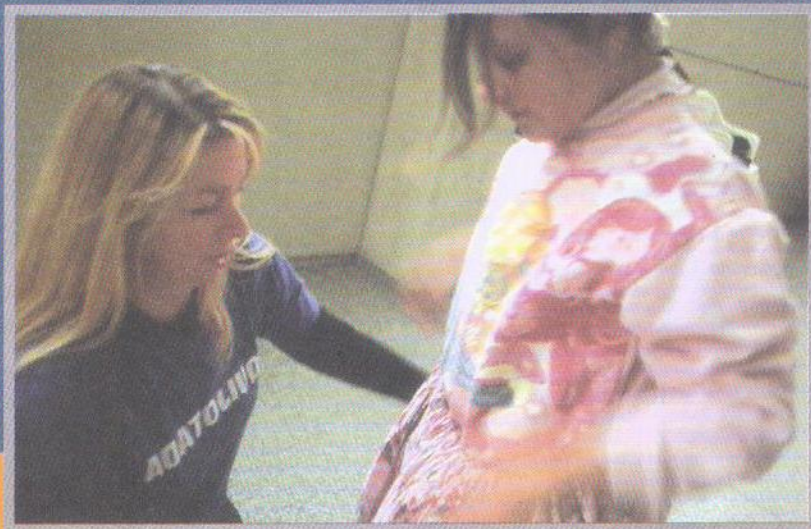
vocante —señala Pussetto—; convocando a las fuerzas vivas de la sociedad, que deben dar señales de vida, y que de hecho las dan cuando la convocatoria tiene los brillos necesarios como para no poder dejar de mirar. En Quijotada, la integración a través del arte se logra porque hay chicos que se empeñan en ganar la mirada del otro a fuerza de los brillos que sólo le dan a la tarea las cosas muy bien hechas. Por otra parte, el teatro abre canales comunicacionales enriquecedores a la hora del intercambio interpersonal. De manera que los sujetos pueden gestionar, generarse y sostener espacios dignificantes".

"Es un grupo extraordinario y que hoy es la voz de muchos que antes no tenían voz —destaca Daniel Castoldi, comunicador social e integrante de la entidad—. Y claro que el

arte sirve como lugar de integración, si esos que antes no eran tenidos en cuenta por la sociedad, ahora la sociedad los aplaude de pie y con lágrimas en los ojos; y esos que no tenían voz, ahora la tienen para cantar e interpretar monumentales obras operísticas. Toda forma de educación o inserción social es altamente positiva. Lo es el deporte, cómo no lo va a ser el teatro, la música, el arte".

Romper las vallas institucionales

Alcanzar esa meta no ha sido fácil, porque además de los obstáculos que genera la desigualdad social que se intenta paliar, también han existido otras barreras "del orden de la institucionalización de la inercia, el desgano y la apatía", como expresa



Pussetto. “Hay escuelas que expelen proyectos verdaderamente innovadores y convocantes. Los expelen en el mejor de los casos. Los abortan, cuando pueden. Claro que existen también escuelas en las que lo instituido es de otro orden, del orden de la aventura del saber; del orden del riesgo a favor de una estrategia nueva, de un abordaje distinto, de una actividad de ruptura. En alianza con instituciones como éstas trabaja Quijotada”, afirma.

Hoy, esa barrera parece superada, ya que son numerosas las instituciones educativas, municipalidades, fundaciones y organizaciones sociales y culturales de distintos lugares de Córdoba y de provincias vecinas, que apoyan o auspician esta iniciativa de teatro para la integración social, cuyo derrotero ha trazado un camino que quiere ser emulado (actualmente, un

grupo de profesionales y docentes quiere fundar Quijotada Formosa en la provincia norteña).

La clave radica, según Pussetto, en la audacia de la meta planteada: “En el plano de la enseñanza-aprendizaje, Quijotada rompió esquemas que determinaban como ajenos formatos vinculares, musicales y recreativos respecto de ciertos sectores de la sociedad, cuando los excluidos se apropiaron de la música de la ópera —que supuestamente no les interesaba—, cuando se apoderaron de la escena artística con formatos de profundo contenido ético, cuando abordaron historias con base en los clásicos de la literatura universal y las contaron y representaron ante sus pares y sus ‘dis pares’, cuando los marginados por alguna razón no entendieron razones y se lanzaron a la aventura del conocimiento, conocieron, apren-

dieron y se apropiaron de sectores vedados, declarados ajenos hasta entonces para ellos. Y brillaron”.

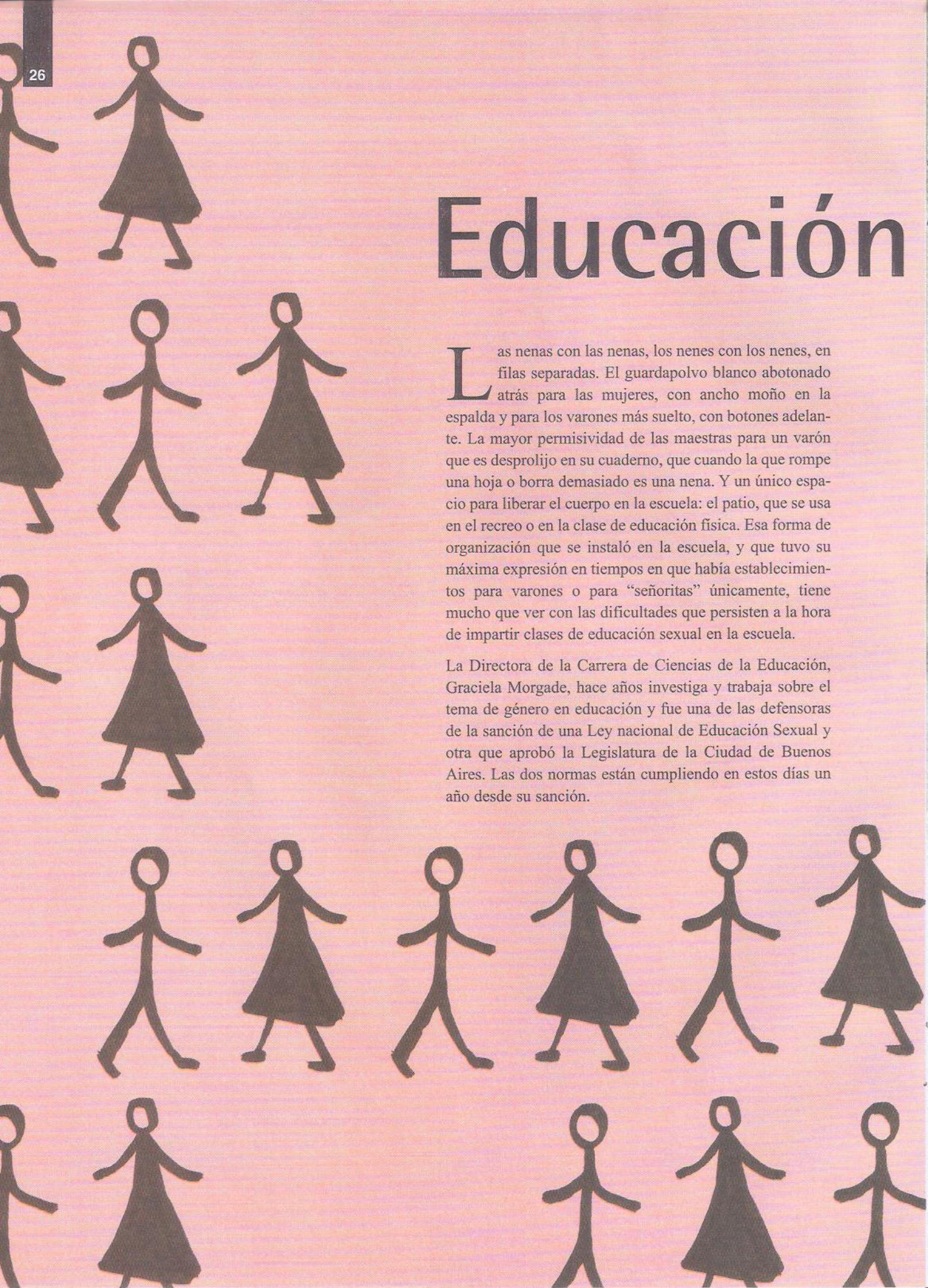
A su vez, Castoldi recurre a una cita del lejano inspirador del nombre que los identifica, porque “nadie mejor que el mismísimo Don Quijote” para explicarlo: “La buena conciencia, el esfuerzo para ser mejores sin ser perfectos, y sobre todo, la disposición para hacer el bien y combatir la injusticia donde quiera que estén”. “Estas parecen ser las bases —conjetura el periodista— para estos Quijotes, que vienen a ocupar el lugar que les corresponde, y no el que se les asignó”.

Por A.O.

Educación

Las nenas con las nenas, los nenes con los nenes, en filas separadas. El guardapolvo blanco abotonado atrás para las mujeres, con ancho moño en la espalda y para los varones más suelto, con botones adelante. La mayor permisividad de las maestras para un varón que es desprolijo en su cuaderno, que cuando la que rompe una hoja o borra demasiado es una nena. Y un único espacio para liberar el cuerpo en la escuela: el patio, que se usa en el recreo o en la clase de educación física. Esa forma de organización que se instaló en la escuela, y que tuvo su máxima expresión en tiempos en que había establecimientos para varones o para “señoritas” únicamente, tiene mucho que ver con las dificultades que persisten a la hora de impartir clases de educación sexual en la escuela.

La Directora de la Carrera de Ciencias de la Educación, Graciela Morgade, hace años investiga y trabaja sobre el tema de género en educación y fue una de las defensoras de la sanción de una Ley nacional de Educación Sexual y otra que aprobó la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Las dos normas están cumpliendo en estos días un año desde su sanción.



sexual para todos



En el último año, Morgade formó parte de una comisión asesora del Ministerio de Educación, creada por la norma legal y que integraron trece personalidades de distintos campos disciplinares y de comunidades religiosas.

Esa comisión interdisciplinaria se pronunció sobre los lineamientos curriculares que llegarán en marzo a las escuelas. Hubo dos despachos y el de mayoría reflejó acuerdos

logrados en los últimos años en el mundo académico sobre el tema.

“La escuela siempre hizo educación sexual. Con Ley o sin Ley, cuando un profesor o una profesora se queda callada y asiste a cómo los chicos le ponen un mote a un compañero porque presuntamente es amanerado, la escuela está haciendo educación sexual”, aseguró Morgade.

En la comisión ministerial hubo

acuerdo generalizado en que “la sexualidad es más que la mera genitalidad. Hay cuestiones afectivas, culturales y éticas a la hora de hablar de educación sexual”, precisó Morgade, aunque admitió que hubo dos posiciones bien diferenciadas sobre la cuestión de género, que se tradujeron en un despacho de mayoría y otro de minoría.

La mayoría (todos los académicos y los representantes de la Iglesia pro-

testante y la judía) se pronunció a favor de darle a la educación sexual “un enfoque de género”, es decir que el modo en que cada persona “vive su cuerpo sexuado está fuertemente influido por el medio social, la cultura, la clase social, las imágenes de lo masculino y lo femenino que tiene una sociedad”, precisó Morgade. “Esas imágenes –continuó– pueden ser estereotipadas, y en general lo son, lo que hace que, en algún sentido, no exista una manera esencial de vivir ese cuerpo, sino que está signado por la cultura, los valores y el medio histórico”.



Sin embargo, aclaró, “el enfoque de género coloca la dimensión histórica y cultural de lo sexual en el marco de respeto a los Derechos Humanos. De ninguna manera es un vale todo”.

La posición minoritaria, representada en la comisión por dos especialistas de orientación católica, en cambio, representa “una visión naturalista”, dijo.

Los nuevos contenidos curriculares llegarán en marzo próximo a las escuelas, tras ser aprobados por el Consejo Federal de Educación, y darán un marco para que los maestros y profesores puedan impartir educación sexual en las escuelas desde el jardín de infantes.

“En la Ciudad de Buenos Aires hay materiales de orientación curricular, una oferta de capacitación docente y una selección de literatura muy buena para trabajar el tema. Igual ocurre en Entre Ríos, por ejemplo, o en Mendoza, en Córdoba y en la provincia de Buenos Aires, donde se incorporó en un espacio curricular que se llama educación para la ciudadanía, pero esto no alcanza: Hay que tener lineamientos desde el Ministerio”, dijo Morgade.

“Porque cuando uno le dice a una maestra que la educación sexual se da desde el jardín, a veces se pregunta: ¿Desde el jardín, pero qué le doy? Es que desde el sentido común se sigue homologando sexualidad y genitalidad. Y lo interesante, desde el jardín por ejemplo, es poder habilitar la pregunta y comprender los episodios de exploración del cuerpo como parte de la intención de un chico de abrirse a conocer el mundo”, continuó.

A modo de ejemplo, la especialista dijo que muchas veces hay preocupación cuando un chico juega con las muñecas y las casitas, por ejemplo, “y en lugar de proyectar la mirada adulta, hay que entender que los chicos y las chicas cuando son pequeños prueban de todo, porque la identidad es una construcción muy larga y la riqueza de una persona está en desarrollar distintos tipos de actividades.

Los interrogantes que se abren en las escuelas a la hora de hablar de educación sexual son múltiples: ¿cómo dar el tema?; ¿en qué espacio?; ¿como una clase aparte o transversal en otras áreas, como ciencias naturales? Morgade opinó que lo mejor es hacerlo en forma transversal, a lo largo de todas las materias de la escuela, salvo en el secundario, donde algunos temas tienen que verse en espacios específicos, en talleres.

“Por ejemplo, la cuestión de la homosexualidad es un tema tabú y genera mucha división. Hay papás y mamás que se preocupan porque creen que hablar del tema implica que su hijo o hija adopte esa condición. Trabajar sobre la orientación sexual, los derechos de las personas a su identidad, en el marco de los Derechos Humanos, y entender además que a lo largo de la historia hubo diferentes valoraciones de la homosexualidad, es una forma de desdramatizar y construir una cultura más democrática que reconoce la diversidad; porque la diversidad existe, por más que no hablemos de ella. Entonces, algunos temas específicos, como éste, merecen un espacio también específico de tratamiento. Otros pueden trabajarse en ciencias naturales, sociales, en educación física o en literatura, de manera transversal. Esa es la estrategia sobre la que existe consenso internacional sobre la educación sexual”, explicó la especialista.

La sanción de la Ley de Educación Sexual es para Morgade una responsabilidad para el Estado e implica que no se va a dejar a la escuela sola ante este tema. “El mayor temor de una maestra es no tener el aval de la institución escolar en el tratamiento de los temas. Hay que trabajar con las familias, no digo pedirles permiso, pero sí informar lo que se ha decidido. Las docentes necesitan el respaldo de las autoridades y el conocimiento de las familias para poder hacerlo”, concluyó.

Por M.B.

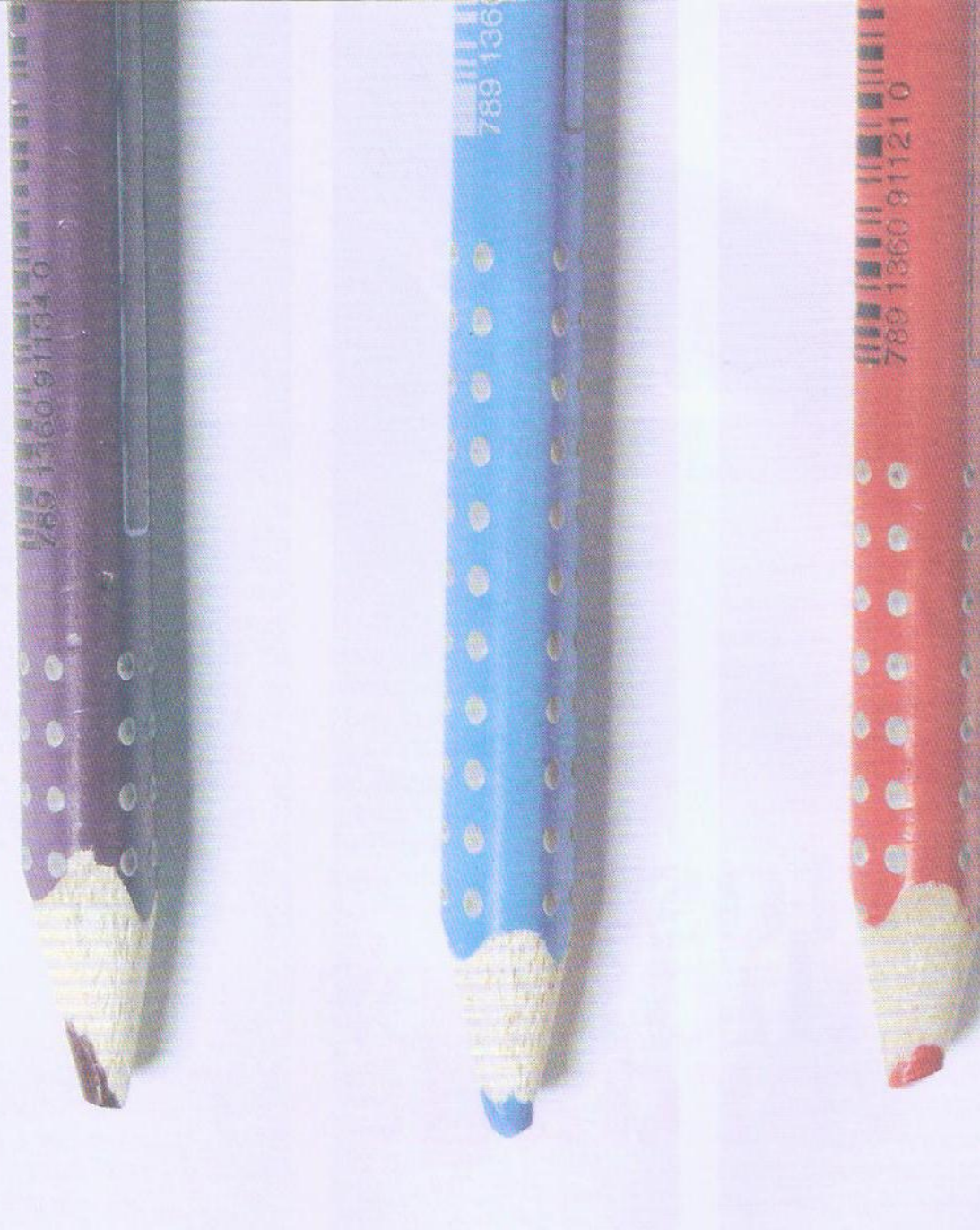


Mitos, realidades y verdades

Frente a la inclusión de la materia "Educación Sexual" en la currícula de las escuelas, el sexólogo Eduardo Arnedo advierte sobre la necesidad de que los educadores revisen sus propias creencias y actitudes frente a la sexualidad.

“Los educadores en sexualidad no tenemos la obligación de ayudar, pero sí tenemos la obligación de no enfermar”, afirma Eduardo Arnedo, psicoterapeuta, especialista en sexología clínica y en educación sexual. La advertencia se fundamenta en una distinción: “Todos hemos sido socializados en sexualidad, pero no educados para la sexualidad”. “Hemos recibido, de generación en generación, prejuicios y creencias, que luego transmitimos a nuestros hijos y alumnos, sin reflexionar acerca de la multiplicidad de difi-

cultades que tuvimos para ejercer nuestra propia sexualidad”, argumenta, al tiempo que se apoya en las estadísticas: “Por lo menos el 50% de las personas adultas tiene dificultades sexuales en algún momento de sus vidas, y el maestro no está exento”. En este sentido, apunta: “La variable individual –la respuesta a la pregunta sobre quién es el educador y qué cosas le pasan con respecto a ese tópico– condicionará la posibilidad de dar información y de intervenir en esos temas”. “Lamentablemente –crítica– obser-



vamos que es muy frecuente que en la praxis educativa, el profesional opera desde su ‘sexosofía’, es decir desde la filosofía personal acerca de lo sexual, y no desde la ‘sexología’”

Para Arnedo, es preciso tener en cuenta que los adultos de hoy –padres y docentes– provienen de “una historia colectiva de censura, de falta de diálogo y de ausencia de información”, que limitó las posibilidades de aprendizaje. Al mismo tiempo, “el cambio vertiginoso de

las costumbres, en relación a lo que es permitido y aceptado en materia sexual, difiere de las modalidades con las que los mayores vivieron en su época, lo que genera manifestaciones del tipo ‘yo a tu edad...’, en vez de respuestas adaptadas al nuevo contexto”, explica.

A partir de estas premisas, Eduardo Arnedo aboga por una “verdadera y honesta” educación sexual, organizada didácticamente, que respete las expectativas tanto de docentes,

padres y alumnos, y que convoque a un diálogo continuo y un proceso de mutua exploración acerca de quién es cada uno y cómo se relaciona con los demás. “Los profesores no deben conformarse con dar información, sino que deben generar una actitud crítica y reflexiva en los chicos”, indica.

Esto implica ampliar la mirada acerca de la sexualidad y entender que es “una fuerza vital, positiva y enriquecedora, con tres componentes

Hogar vs. Escuela

Para el sexólogo Eduardo Arnedo, la tensión normal existente entre la escuela y los padres respecto a cuáles serán los conocimientos que se impartirán será zanjada en la medida que las instituciones escolares

den garantías a los progenitores de que no serán desplazados de su rol primario de “educadores sexuales”. En este marco, Arnedo argumenta: “Un educador preparado suplementará y complementará la información y educación recibida en la casa”. “Hay que tener en cuenta que los principales peligros no vienen de la escuela, sino de la distorsión informativa con la que se manejan

los tópicos sexuales, que atentan contra un adecuado proceso de salud sexual”, afirma, al tiempo que concluye: “Muchos niños y jóvenes necesitan ayuda desde la escuela y desde sus familias en el compromiso de separar mitos, realidades y verdades, para poder tomar decisiones a la luz de conocimientos científicos y en un clima de diálogo permanentemente abierto.

principales: el biológico, el cultural –en permanente transformación– y el recreativo, donde se juega la libertad, los sentimientos, el amor y la identidad desde una perspectiva de género; en última instancia, la felicidad de cada persona”.

“Sin embargo –señala el especialista– solemos acordarnos de la educación sexual sólo cuando estamos frente a un conflicto: abusos sexuales, embarazos adolescentes, enfermedades transmisibles sexualmente, trastornos de identidad sexual”. En este sentido, Arnedo está de acuerdo con la Ley 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral), que modifica el esquema que se repite en las instituciones escolares, a partir del cual un profesional externo a la escuela da una conferencia o una serie de dos o tres charlas sobre la temática, la cual, en general, “es abordada desde su vertiente biológica o patológica”.

“Pensemos en cómo podría reaccionar un niño o un joven, cuya escuela jamás abordó temáticas vinculadas a la sexualidad, al que se le demanda que hable del tema cuando aparece una dificultad. Lo mismo cuando el colegio, de repente, lleva a un ‘experto’, que oculta las carencias propias”, polemiza.

Planificar la transmisión de conocimientos

“Sabemos que la mayor parte de los niños y los adolescentes tienen un aprendizaje asistemático e informal de roles, actitudes y maneras de relacionarse sexualmente, que muchas veces proviene de sus pares”, indica Arnedo y advierte: “La socialización sexual a la que asisten los chicos a diario no promueve cambios, ni intenta superar mitos y prejuicios acerca de la sexualidad, sólo los transmite de generación en generación, difundiendo el analfabetismo sexual”.

Por ello –señala el especialista– la información y la formación idóneas son fundamentales para lograr un crecimiento y un desarrollo saludables: “No se trata que desde la escuela se brinden sólo conocimientos biológicos respecto al sexo, sino también de la transmisión de una serie de valores, una ética y todo un sistema de costumbres que hace a nuestra cultura”. En este sentido, Arnedo afirma que si lo que se pretende es poder modificar creencias y actitudes, la planificación de la transmisión de conocimientos y el rol de los docentes –cuya permanencia en el ámbito escolar les brinda excelentes oportunidades para

dar respuesta a los requerimientos que se presentan cotidianamente sobre el tema– son fundamentales.

“Esto supone la necesidad de formación de los educadores, no sólo en cuanto a lo que tienen que enseñar a los chicos, sino incluso a lo que hace a su propia sexualidad”, afirma y explica: “La actitud de la escuela y del maestro, no sólo en lo que hace a los aspectos informativos sino también en su respuesta a situaciones cotidianas –la reacción confusa frente a un episodio sexual que ocurrió en uno de los baños, ruborizarse ante ciertas preguntas, o rotular de manera peyorativa algunas tendencias sexuales de los alumnos– es decisiva”. “Más allá de cualquier cosa que les cuente sobre el tema, el maestro enseña a sus alumnos a partir de su propio cuerpo y de su propia conducta: sus actitudes son un ejemplo constante”, afirma, y finaliza: “Sus valores, sus ideas respecto a los roles sexuales desde una perspectiva de género y a la distribución del trabajo son algo que, sin duda, de una u otra manera impregnará el modo en que influirá en sus discípulos”.

Por M.B.A.



El teatro es transformador. Los argumentos de las obras son un medio de transmitir valores, sentimientos, situaciones cotidianas o para echar a volar la imaginación.

La educación artística, pensada no sólo como una experiencia de goce, ayuda a incorporar normas, hábitos, establecer diferentes roles y trabajar en equipo. “De por sí el teatro es un elemento que transforma. El solo hecho de trabajar con otras personas, ponerse de acuerdo, comunicarse, decir lo que uno siente, contribuye a la formación”, explica Nella Ferrez, actriz, profesora de teatro y una de las integrantes del grupo “Tres tigres teatro”.

Enseñar y aprender desde la expresión artística

“Por empezar, el teatro propone una transformación del espacio: una sala se convierte en un escenario de manera que se establece una convención entre los chicos y los maestros acerca de los lugares creados”, afirma Carolina Vaca Narvaja, otra de las integrantes del grupo. Además de la metamorfosis en los escena-

rios existe otra en el interior de los alumnos: “A través del juego dramático, los actores se convierten en otras personas y van cambiando de roles, lo que les permite verse en diferentes lugares y situaciones”.

Sean espectadores o participantes de una obra, los niños son receptores de esta influencia transformado-

ra. “Nuestra propuesta es establecer un ida y vuelta. Es establecer un diálogo entre los actores y los espectadores”, agrega Nella.

Un juego de expresión

Comunicar trasciende las palabras. El hecho artístico es un diálogo no



habitual que tiene que ver con la expresión y con el lenguaje corporal. “El teatro como un lenguaje de expresión y comunicación brinda posibilidades de recrear infinitas situaciones y permite desarrollar la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico”, dice Carolina.

¿Cómo se activan estas situaciones? La respuesta es simple: mediante el juego, que es la base metodológica del teatro y que es, al mismo tiempo, el lenguaje que los niños mejor conocen. En palabras de Carolina, “el juego está al alcance de los

niños, les sirve para descubrir el mundo, a quienes lo rodean y a él mismo”.

También sirve como herramienta de integración entre los niños, a diferencia de lo que sucede con formas tradicionales de aprendizaje. “En este punto es importante desde qué lugar el docente formula el juego: el teatro considerado como una herramienta integradora tiene que proponer un juego cooperativo en donde todos los chicos participen y no existan roles o papeles más importantes que otros.

La idea es que incluya a todos los chicos y que no sea como una materia escolar en donde algunos niños sobresalen más que otros por sus calificaciones, desempeño o buena conducta”, explica Vaca Narvaja y agrega que lo que se busca es que “todos los niños entren en la misma frecuencia”.

“Los chicos están acostumbrados a jugar. Por esto, hay que aprovechar al máximo esta situación y no hacer del hecho artístico un lugar cerrado, sino tratar de dejar espacios a la imaginación fomentando

Tres tigres teatro

El grupo surge en 1995, cuando tres personas se encontraron en un lugar con las mismas ganas e idéntico objetivo: hacer teatro. *Tres tigres nada tristes* es el nombre de la primera obra con la que se sintieron identificados.

Los tres tigres eran ellos, después de que había cerrado el teatro donde trabajaban. Pero en vez de entristecerse, se formó este grupo de teatro que ya lleva doce años recorriendo rincones cordobeses, argentinos y de más allá. “Tenía que ver con recuperarnos. Era la alegría de seguir haciendo este tipo de teatro con el que nos sentíamos identificados”.



en los niños la creatividad”, sostiene Carolina.

En cuanto a los argumentos de las obras, cuando son de creación colectiva lo importante es proponer una historia que se vaya construyendo con el aporte de todos. Así, el docente puede atender las inquietudes y propuestas de los chicos, incorporándolas a la obra.

Las construcciones artísticas también permiten que los niños incor-

poren ciertos valores. “Siempre partimos de algo que queremos decir o que nos está pasando a nosotros como parte de esta sociedad o alguna temática que queremos recuperar”, cuenta Nella. “Pero no es sólo un rescate de los que nos está pasando en un momento determinado, también fijamos puntos de vista que nos interesa transmitir al público en general”, agrega Carolina.

De oficio... serenatero es una de las obras del grupo que rescata oficios

que quedaron en desuso. “Dos serenateros llegan a cantar y a contar historias vividas en su largo camino recorrido. A lo largo de la obra terminarán reconociendo que hay cosas, como las serenatas, que aunque hayan pasado de moda, siguen teniendo sentido y significación”, explica Nella.

Por N.R.

Una mirada crítica

Con el objetivo de que los alumnos adquirieran aprendizajes significativos y compromiso social frente a problemas actuales, desde el año 2000, la escuela nueva Juan Mantovani lleva adelante el proyecto “Monitoreo del río Suquía”.

“Se buscó una problemática multi-causal –la calidad y el abastecimiento de agua potable a la población, así como sus consecuencias sobre la salud–, para poder abordarla desde distintas disciplinas. Además, el tema permite generar en los alumnos la conciencia del valor de este recurso, la importancia de su cuidado, el compromiso de contribuir con respuestas frente al exceso de consumo y el derroche por parte de la población”, afirma Lucas Germán, responsable de Comunicación de la Escuela.

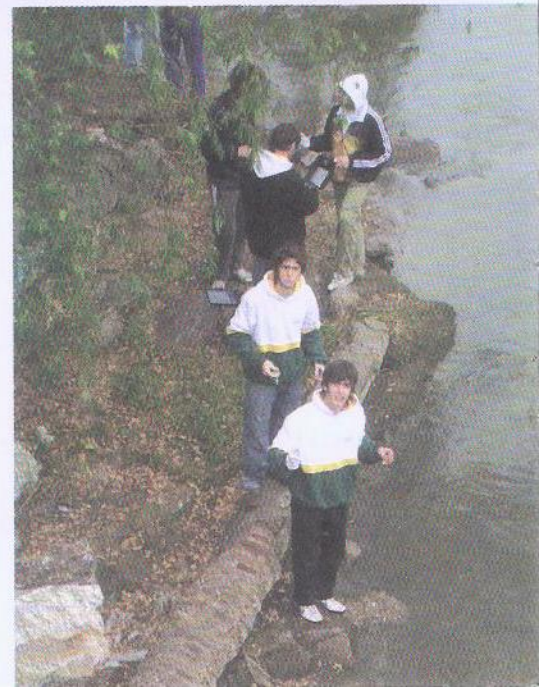
La experiencia de sexto año de la Especialidad en Ciencias Naturales está a cargo de los docentes de Biología, Geografía, Salud y Comu-

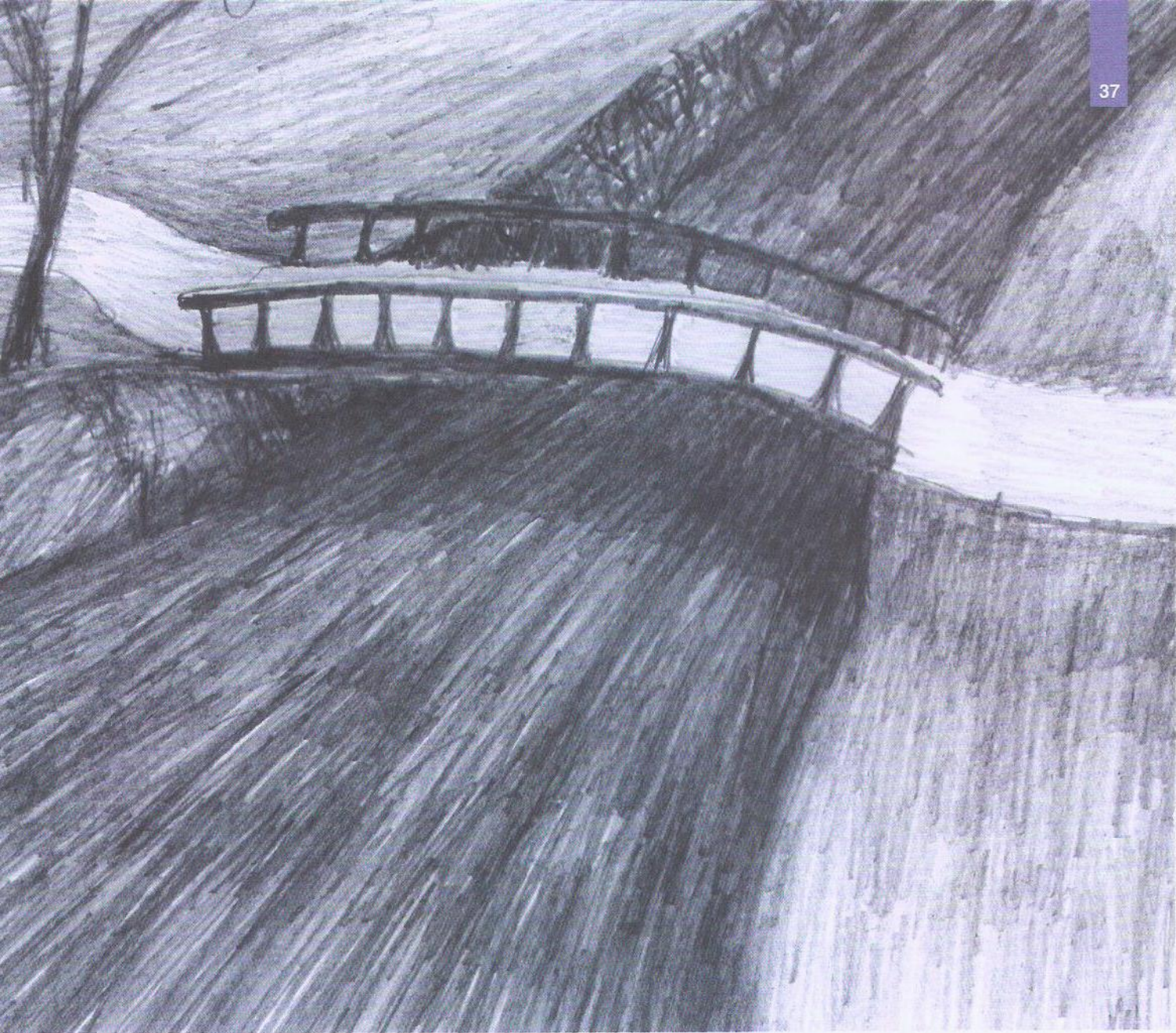
nidad, Física, e Informática, quienes cuentan con la colaboración de la Dirección de Hidráulica y el Laboratorio de Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de Córdoba, de Aguas Cordobesas y de la Universidad Blas Pascal, en las tareas de monitoreo del Río.

La metodología de trabajo por proyectos les permite a los alumnos encontrar sentido al conocimiento, elaborar hipótesis y estar en contacto con situaciones observables y medibles. Para comenzar, cada asignatura desarrolla contenidos específicos y elabora un marco teórico que sostiene la ejecución de las actividades prácticas posteriores, propias del trabajo de campo, así como las interpretaciones de los resultados alcanzados.

“Los chicos visitan la planta potabilizadora Suquía y de tratamiento de residuos cloacales Bajo Grande. Por otro lado, extraen muestras en ocho puntos estratégicos del río –midiendo velocidad del curso y temperatura– desde su nacimiento, en el Lago San Roque, su paso por la ciudad y en los alrededores de Córdoba”, detalla Lucas en referencia al trabajo de campo.

Además, a partir de la observación, registran parámetros ambientales; así toman datos de las características de las márgenes del río o lago, en lo que hace a restos de contaminación e invasión del lecho de inun-





dación, basura orgánica e inorgánica y algas, entre otras cosas.

Muestras en mano, en el laboratorio miden diversos parámetros físicos –densidad, turbidez, cálculo de sólidos disueltos–, químicos –PH, presencia de nitritos, fosfatos, nitratos, cloruros y sulfatos– y biológicos –cultivo e identificación de bacterias coliformes totales y fecales.

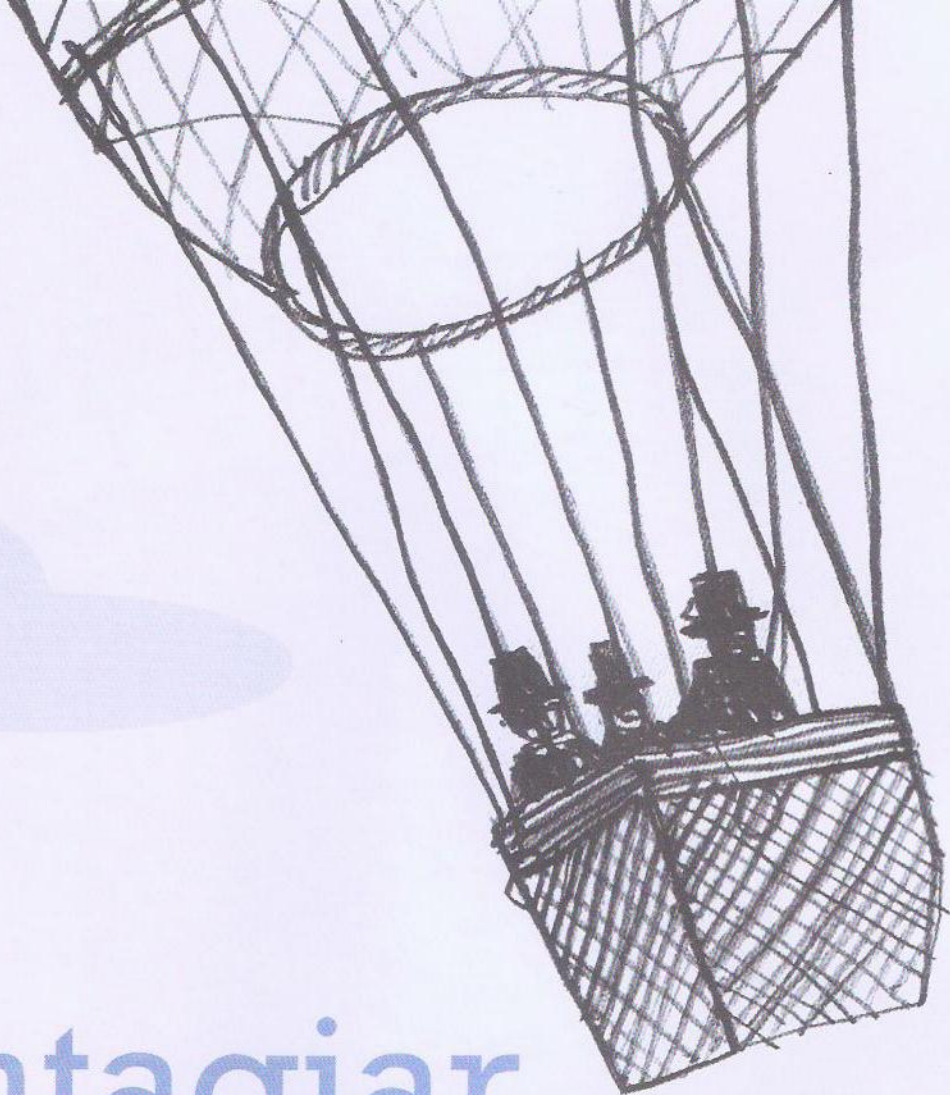
Luego, en el aula, los chicos interpretan y sistematizan la información, comparando las pruebas obtenidas en el trabajo de campo y en el

laboratorio, con los valores estándares. Los análisis inorgánicos, en tanto, se cotejan con los resultados que arrojan los estudios de Aguas Cordobesas, empresa que colabora y apoya esta experiencia.

Durante el desarrollo del proyecto y en cada etapa, los docentes de las distintas asignaturas realizan evaluaciones parciales de las actividades desarrolladas por los alumnos que, para finalizar, deben elaborar un informe escrito y defenderlo de manera oral.

“Lo importante, lo que se espera es que los chicos logren una mirada crítica, sustentada en aportes científicos, sobre una realidad muy cercana y que forma parte de la vida cotidiana de todos los cordobeses”, concluye Lucas.

Por N.R.



Contagiar el entusiasmo

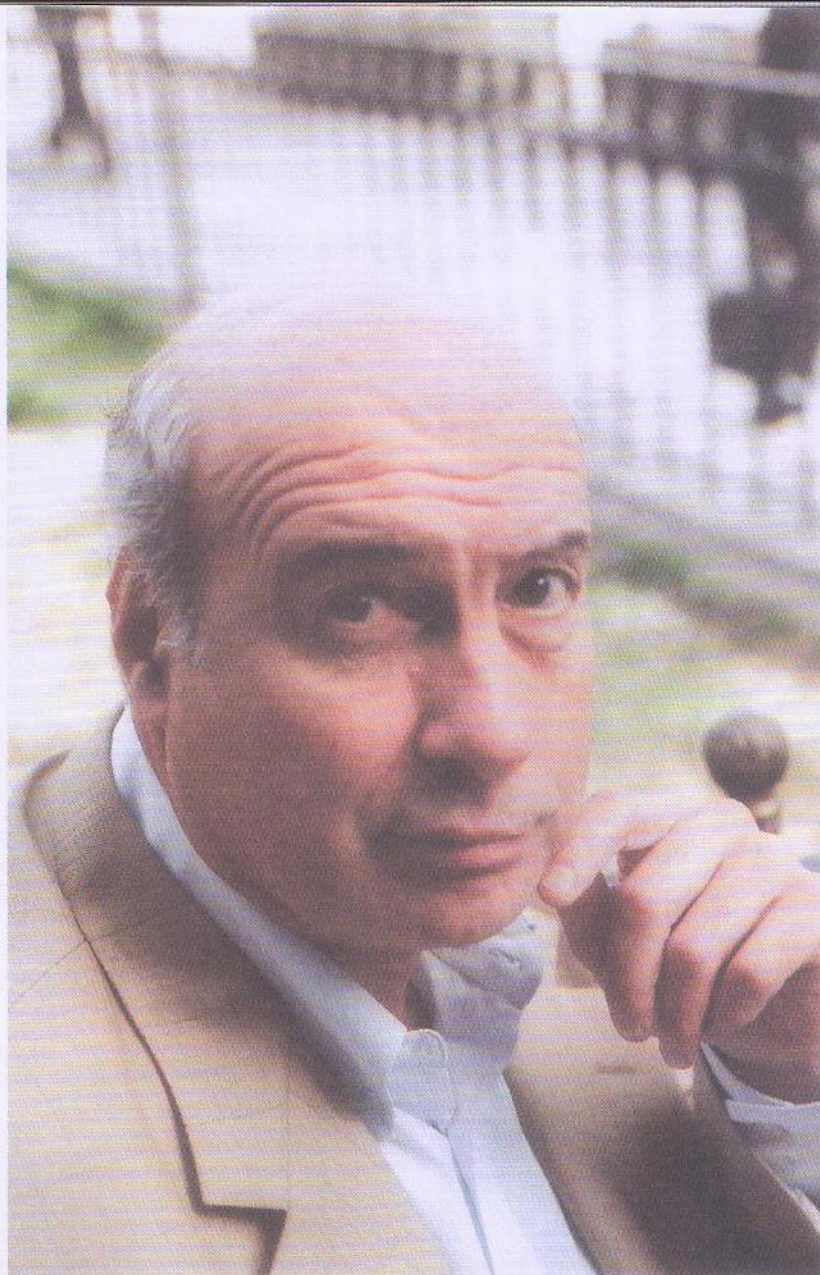
“ Mis recuerdos más remotos me sitúan en las aventuras de Salgari, y Julio Verne, libros de aventuras que leía con fervor de niño, mientras que de adolescente me apasioné con la narrativa latinoamericana de Vargas Llosa, García Márquez, Fuentes, Roa Bastos, que continúan siendo, definitivamente, mis favoritos. Eran como ventanas que se abrían a la fantasía y me permitían vislumbrar un mundo maravilloso y mágico, diferente de la rutina cotidiana.

En mi casa no había ningún intelectual, así que la escuela y la biblioteca popular, fueron decisivas en mi

formación. No me canso de agradecer a las maestras de la escuela pública que me transmitieron, me guiaron y me acompañaron en esos primeros pasos, y me posibilitaron ese disfrute. La lectura, en mi caso, vino de la mano de la escritura porque como era un alumno aplicado me asignaban el rol de hacer las glosas de los actos escolares, o sea, era el que guionaba lo que iba a decir el presentador, y todo lo que venía después. Esa facilidad para escribir, más el interés por la historia que se remonta a la época del secundario, cuando por las noches leía los libros de Astolfi y de Ibáñez como si se

tratara de novelas, bien pueden ser los antecedentes de mi escritura actual. Entonces sentía una gran curiosidad, que derivó en admiración, por algunos próceres argentinos: San Martín, Manuel Belgrano y Mariano Moreno eran y son mis favoritos. Sobre ellos he leído e investigado a lo largo de los años.

En mi podio personal está Mariano Moreno que fue un adelantado a su tiempo. No hay que olvidar que entonces todos eran súbditos del rey de España y él encarnó la idea del liberalismo, de la libertad, con mucha más solidez y convicción que el

LECTURAS
RECOMENDADAS

resto. Claro, fue un perdedor que terminó muerto en altamar adonde lo arrojó Saavedra. San Martín, en tanto, si bien no terminó de sacudirse el militar que llevaba consigo, fue quien tuvo una visión latinoamericanista estratégica y una voluntad de hierro. Hoy es el padre de la Patria, pero él tampoco tuvo reconocimiento en su época.

Y Belgrano, el que más admiro, fue un abogado, de los salones porteños, muy preparado, al que le tocó bailar con la más fea, al hacerse cargo de los ejércitos de zaparrastros que pelearon contra los espa-

ñoles que venían de combatir contra Napoleón. Y lo hizo con hidalguía y valor.

En mi caso, que es el de muchos lectores que después escriben, primero empecé tomando notas para mí, luego me animé con algún artículo periodístico y después, de a poco, con algunos libros, porque la historia me apasiona. Me parece, que, salvando las distancias, en la vida de los hombres siempre está presente la lucha por el poder, que es lo que motoriza la historia.

Contagiar el entusiasmo y compartir el placer de la lectura es la tarea

que tienen por delante los maestros, que compiten con Internet, y con la televisión que ofrecen versiones simplificadas, lineales y unilaterales del mundo, mientras que la lectura posibilita el desarrollo del sentido crítico. Sé que es una lucha despareja, pero, los maestros, a los que siempre estaré agradecido, tienen que afrontar ese desafío. Yo, por mi parte, con el transcurso de los años sólo deseo tener más tiempo para dedicarme a leer y a escribir".

Esteban Dómina
(Escritor cordobés)

Novedades

Editoriales

Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación

Sarah-Jayne Blakemore / Uta Frith
EDITORIAL ARIEL, 2007

Cada puerta, cada descubrimiento del funcionamiento del cerebro, nos lleva a otro pasillo con numerosas puertas por abrir.

El cerebro es uno de los sistemas más complejos del universo, y aunque estamos comenzando a saber bastante de él, todavía nos falta mucho. Enigma de miles de científicos, el conocimiento de cómo aprende el cerebro podría tener, y tendrá, un gran impacto en la educación. Un libro que se distingue.

Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional

Diana Aisenson, José Antonio Castorina, Nora Elichiry, Alicia Lenzi, Silvia Schlemenson (comps.)
EDICIONES NOVEDADES EDUCATIVAS, 2007

La *objetividad* es un proyecto, un punto de llegada relativo de la construcción social del conocimiento. Este libro intenta demostrar que los procesos de aprendizaje no solo están en el "cerebro individual", sino también y sobre todo, en las realizaciones histórico-sociales. Analiza el objeto de la psicología educacional y sus problemas. Investiga los orígenes y trayectorias de la orientación vocacional.

Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. Talleres de capacitación

María José Borsani
EDICIONES NOVEDADES EDUCATIVAS, 2007

En la introducción la autora analiza la palabra *acto* y dice: del latín *actus*, se refiere a un hecho o acción, a la condición de ser analizado. Y hacia allá se dirige este libro, hacia el intento de *hacer y pensar*, que, citando a Paulo Freire, sólo es posible a través de la praxis auténtica, que no es activismo ni verbalismo sino acción y reflexión, Enseñar es un acto. Taller por taller hasta llegar al 58, con sus actividades, detalladas, descriptas, y aplicables para la integración escolar.

Diez miradas sobre la escuela primaria

Flavia Terigi (comp.)
SIGLO XXI EDITORES, 2006

"No creo que la decisión de ocuparnos de la primaria requiera mayor justificación: allí está la escuela, en la que todos los días los niños y las niñas pasan varias horas diarias en una acción social a la que están obligados, y cuya justificación es su derecho de aprender".

La idea de "escuela nueva" es, a esta altura, bastante vieja, y no nos gustaría volver a plantear el tema, como se hizo en las primeras décadas del siglo anterior, pero algo de esta energía creadora sería deseable recuperar, para responder de maneras nuevas a situaciones inéditas.

Este libro es una herramienta para diseñar con interés, entusiasmo y esperanza la escuela pública. Revisar los contenidos curriculares, los dispositivos escolares, los pasajes de un nivel a otro, las nuevas tecnologías, el papel de los educadores y el rol del Estado.

El árbol de las lilas

María Teresa Andruetto
EDITORIAL COMUNICARTE, 2007

Destacado de A.L.I.J.A, Asociación Argentina de Literatura Infantil y Juvenil.

"Algo de la poesía popular juega en el modo en que se cuenta esta historia de amor. La materia poética con la cual el relato va estructurándose abre hiatos y silencios entre las palabras, en un juego entre lo dicho y lo no dicho, lo lleno y lo vacío. El texto se fragmenta en silencios que sólo pueden ser llenados por la libertad interpretativa del lector".

Tema: A veces emprendemos un largo camino para encontrar el amor soñado. Pero quizás ese amor está más cerca de lo imaginado, **tan cerca que no lo vemos.**

Enseñanza de la historia y memoria colectiva

Mario Carretero, Alberto Rosa, María Fernanda González (comps.)
EDITORIAL PAIDÓS, 2006

La construcción de la memoria histórica se presenta como un problema inquietante en las sociedades actuales. Cómo recordar el pasado reciente, cómo dar credibilidad y sentido a historias tradicionales que explican el origen de las sociedades y naciones o cómo reinterpretar las versiones que siempre habíamos dado por verdaderas, son interrogantes que interpelan no sólo nuestras convicciones sobre el pasado, sino también nuestro comportamiento presente y futuro. Entre los diferentes dispositivos que configuran la memoria colectiva, la historia escolar posee un lugar de privilegio, ya que está presente en todas las sociedades y siembra sus contenidos justamente durante la infancia y adolescencia.



UEPC CRECE...

LOS BENEFICIOS DE SUS AFILIADOS TAMBIÉN

MAYORES

DESCUENTOS

- 30% para jubilados y 25% para activos, por pago al contado o con tarjetas de débito, en la Óptica y en la Farmacia Sindical y las más de 40 con convenio en el Interior.
- 17% en las compras por el sistema de órdenes de compra en la Óptica.

MEJORES

SERVICIOS

- Fin de semana en la Colonia del Docente de Los Cocos para dos personas, para los agremiados que cumplan 25 de años de matrimonio o 40 de afiliación.
- Medalla de oro grabada para quienes cumplan 50 años de afiliados.
- Aumento del monto del bono por nacimiento
- Incremento del subsidio por fallecimiento.

UEPC

EN DEFENSA DE LA EDUCACION Y LOS EDUCADORES

es una vez

En el Centro de Salud de UEPC, las afiliadas cuentan con todas las facilidades para hacerse la mamografía y examen ginecológico anual.

al año

Sin embargo, muchos de los tumores de mama detectados en el Centro de Salud llevaban años de evolución, sin que las docentes hubieran realizado los controles correspondientes.

El resultado del tratamiento del cáncer depende de la prontitud del diagnóstico y para ello, la realización de una mamografía es fundamental. Es una vez al año: cuídese.