

educar en Córdoba

[en el año del Bicentenario]



n°24

\$6,50 | Distribución gratuita
para afiliados a UEPC
Año 9 | N° 24 | Mayo 2010



Bicentenario

A 200 años de la Revolución de Mayo, los docentes seguimos luchando por un país **libre, independiente y con justicia social**



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba

Sumario

La Escuela que
tenemos y la
que soñamos

Pág. 3



Versión libre de
"Elige tu propia aventura"
¿Qué inclusión
y para qué?

Pág. 7



Entrevista a Octavio Falconi
"Repensar los
núcleos del
formato escolar"

Pág. 11



Entrevista a Lucía Garay
Inclusión social
e inclusión educativa

Pág. 17



Revista escolar
en Villa El Libertador

Tomar la palabra

Pág. 21



Experiencia escuela
rural de Tumbra

La educación como
empresa colectiva

Pág. 27



Integración escolar
desde la diversidad

Que no falte nadie,
pero que estén todos

Pág. 31



Más allá
de los sueños

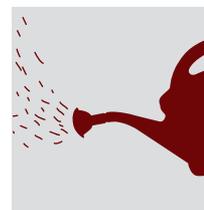
Pág. 35



Bicentenario

Entrevista a Dardo Scavino
Nosotros, los
argentinos

Pág. 37



Capacitación docente

Para crecer
desde el pie

Pág. 43



Capacitación docente

De lecturas...
necesarias

Pág. 45

staff

Dirección

Juan Monserrat

Consejo editorial

Carmen Nebreda

Juan B. Monserrat

Gustavo Varela

Aurorita Cavallero

Director periodístico

Gustavo Varela

Producción periodística

Ariel Orazzi

Carina Masciangelo

Gino Maffini

Leandro Groshaus

Diseño gráfico

Ilustraciones

Agustín Massanet

Corrección

Mariana Pirra

KENT-von DÜRING

EDITORIAL

La Rioja 826- PB. "D"5000

Córdoba 423 4481

kvd@kvd.com.ar

REVISTA EDUCAR EN CORDOBA

Editor: Unión de Educadores de la

Provincia de Córdoba

25 de Mayo 427

Tel. (0351)4101400

revista@uepc.org.ar

Revista Educar en Córdoba es una

publicación cuyo

propietario es la

UNION DE EDUCADORES

DE LA PROVINCIA DE CORDOBA

Educación y Nación

Hace más de 100 años la educación y la Nación argentina han sido dos conceptos **indisolubles**. Cuando volvemos la mirada sobre la historia de nuestra patria, en los primeros próceres de mayo, la preocupación de la educación ha estado en los discursos de aquellos que plasmaron la patria en grande.

Cuando pensamos en nuestros orígenes como escuela o como sistema educativo, aparece Sarmiento, la ley 1420. Cuando pensamos en proyectar nuestro futuro a través del ascenso social que da el esfuerzo y el estudio, nuestra mirada se detiene en la Reforma de 1918 que cambió los destinos de la Universidad de Córdoba y de las de toda Latinoamérica. Las escuelas normales, la Universidad Obrera, son otros signos que anuncian que **siempre la educación estuvo vinculada a un proyecto de país que nos pensó como libres y soberanos**.

Después de la larga noche iniciada el 24 de marzo de 1976, la historia de miles de hombres y mujeres que pensábamos un mundo mejor se detuvo y el dios mercado reveló sus lacerantes razones de orden económico divorciadas de los seres humanos. Desde 1983 en adelante, hubo marchas y contramarchas, cuya culminación -a no dudarlo- debe situarse en las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001; desde entonces ha comenzado otra historia, para reconstruir la Nación, para volver a ser lo que fuimos, para recuperar la industria, el mercado interno, el trabajo, la esperanza.

Después de semejante devastación social, nuevamente se apela a la educación para que venga a reparar los despojos de tamaño genocidio social, y la inclusión aparece como la palabra legitimada por la academia, los intelectuales, los ministros de educación, y baja, casi naturalmente, a cada una de las aulas, y a cada uno de los docentes para que la incorporemos como una nueva premisa de los tiempos.

Pero en realidad los docentes, de todos los tiempos *nunca* dejamos de educar, *nunca*

pensamos de otro modo que no sea en términos inclusivos. De los distintos espacios sociales de formación de ciudadanía, fue la escuela argentina el ámbito donde el concepto de igualdad ha sido llevado a la práctica del modo más pleno y concreto. Y fuimos los docentes los que lo sostuvimos a diario en el aula porque es allí donde se ponen de manifiesto las diferencias, los contrastes, las oportunidades de unos y la marginación de los otros.

Como docentes que somos, asumimos nuestra responsabilidad, sin ninguna duda, porque es lo que venimos haciendo desde siempre. Y es por este motivo, porque hemos hecho de la inclusión educativa una de nuestras banderas, **es que demandamos que cada uno de los actores sociales que forman parte indisoluble de la nación también se hagan cargo de sus responsabilidades en la inclusión social**.

Además de nuestro esfuerzo y convicción, es preciso que haya escuelas donde los alumnos efectivamente puedan estudiar, para que las aulas sean eso, aulas, y no un depósito de almas con guardapolvos.

Además de nuestro esfuerzo y convicción, es preciso que los planes educativos se comprometan con la inclusión de los sectores marginados y que nos brinden las condiciones necesarias (de trabajo, capacitación, salariales) para que podamos llevar adelante nuestra tarea.

Por ello, en este Bicentenario celebramos estos doscientos años de la lucha por la libertad política argentina que significa, para cada docente, doscientos años de perseverancia en la misma idea de inclusión educativa.

Eso pensamos y eso hacemos.

Juan B. Monserrat
Secretario General Adjunto



*Los nenes van a la escuela
Santino. 6 años.*

La Escuela que tenemos y la que soñamos

El inicio del ciclo lectivo de este año arrancó con un dato novedoso y alentador, según las primeras estadísticas informadas por el Ministerio de Educación de la Provincia. Después de varios años durante los cuales la matrícula escolar se mantuvo estable, el año 2010 muestra un drástico cambio en la tendencia.

Las escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la provincia recibieron 8 mil alumnos más que el año pasado. Dentro de este aumento general, la educación secundaria fue la que mostró un crecimiento mayor, con más de 5 mil nuevos jóvenes que ingresaron al sistema educativo. Las escuelas públicas técnicas tuvieron

un fuerte protagonismo en este proceso siendo la alternativa requerida por más del 60% de estos estudiantes.

Lejos de ser una sorpresa, el comportamiento de la matrícula escolar de este año estaba en el centro de las miradas y preocupaciones de todos desde que comenzó a implementarse la Asignación Universal por Hijo (AUH), que exige escolaridad y controles sanitarios periódicos a los niños beneficiarios.

El crecimiento de la matrícula escolar en Córdoba está en sintonía con lo que viene sucediendo en el resto del país. Un trabajo reciente del Ministerio de Educación de la Nación, que abarcó a 400 escuelas de todo el país, detectó un crecimiento en la escolaridad del orden del 20% en más de la mitad de las escuelas relevadas. Este crecimiento estuvo motorizado fuertemente por el nivel inicial y secundario.

Si bien estos datos permiten dimensionar el impacto social y educativo que viene teniendo la AUH en amplias regiones y sectores sociales de nuestra provincia, la estadística dura no permite conocer las particularidades de un proceso heterogéneo con múltiples realidades, así como los problemas y desafíos derivados de la implementación de una política pública inclusiva e integradora.

Pasando lista

Para tener una mirada más cercana de lo que está sucediendo en las Escuelas de la provincia, **Educar en Córdoba** realizó consultas con diferentes docentes y autoridades para analizar, desde las distintas realidades escolares, el impacto que viene teniendo este proceso.

Para Olga Pilotti, docente de nivel medio en los IPEM N° 68 y 329 de la ciudad de Arroyito, “el aumento en la matrícula fue muy importante, sobre todo en 2do año, donde todas las divisiones rondan los 40 alumnos. A pesar de que esta escuela está preparada para la cantidad de alumnos, hay casos particulares como laboratorios, talleres y algunas aulas que se encuentran desbordados. Esto hace muy difícil atender las necesidades de algunos alumnos en un espacio físico tan reducido”.

Una situación similar se vive en la escuela IPE “Cura Brochero” de Villa Concepción del Tío, del departamento San Justo. El profesor de

Lengua y Literatura, Matías Ludueña, comenta que se observa un incremento, en especial en los cursos del CBU. Los chicos que no lograron promover no han desertado y hay casos de alumnos que cursaban en escuelas de la zona que han vuelto a la escuela de su localidad: “En Villa Concepción se vive con alegría la inclusión de más chicos, ya que sabemos y estamos convencidos de que la escuela secundaria es el único espacio que muchos alumnos tienen para acceder al saber legitimado, al mismo tiempo que los aleja de situaciones de riesgo o de explotación laboral. En el IPE los espacios son amplios, y en cuanto al mobiliario básico se cuenta con lo indispensable, en parte por donaciones y muy poco por adquisiciones propias”. El aumento en la cantidad de alumnos, sin embargo, no es un fenómeno global. En la escuela CER de Colonia Pichanas, por ejemplo, la matrícula se ha mantenido e incluso se ha notado la deserción en 4to año de alumnos que no lograron aprobar el año y que, en la mayoría de los casos, no han vuelto. Ludueña, que es docente en ambas escuelas, puntualiza que en esta escuela existe una fuerte preocupación por el posible aumento de la matrícula ya que no se cuenta con un espacio físico adecuado para contener a una mayor cantidad de alumnos.

Si bien la falta de espacios adecuados para la enseñanza educativa no es una novedad, el aumento de alumnos en los establecimientos educativos sitúa este problema en un lugar destacado. El caso del IPEM N° 53 “Fray Luis Beltrán” de la ciudad de Deán Funes permite entender la magnitud del problema. En esta escuela se anotaron cien alumnos más en comparación con el año 2009. Su Directora, Laura Navarro, sostiene que esta escuela está desbordada en la mayoría de los sectores: “El taller presenta un espacio insuficiente para poder atender a todos los alumnos, tanto el personal de administración y secretaría como de limpieza y control es escaso, el número de raciones de PAICOR no es el suficiente para poder cubrir a toda la escuela y se torna urgente contar con un espacio de comedor adecuado en seguridad e higiene, ya que actualmente los alumnos reciben sus alimentos en el espacio del hall de ingreso. Faltan al menos dos nuevos grupos para educación física y un nuevo espacio para



Nenes sentados en un banco
Santino. 6 años.

la biblioteca y sala de lectura, además faltan treinta bancos dobles y sesenta sillas. Algunos cursos tienen como mobiliarios, bancos de madera de la época de Sarmiento”.

De la contención a la integración educativa

Las exigencias y necesidades de las escuelas para poder hacer frente a las distintas situaciones que se les presentan, no sólo pasan por infraestructura o equipamiento. Las distintas estrategias, planes y programas para garantizar la permanencia de los chicos en la escuela pública, y los equipos profesionales, también forman parte de las herramientas con las que deberían tener a su alcance los docentes y autoridades escolares para garantizar el derecho a estudiar.

“Cuando no se cuenta con los recursos humanos, materiales y la capacitación necesaria para educar en la diversidad, con la diversidad y para la diversidad, la escuela genera exclusión”. La frase pertenece a Sandra, docente del jardín de infantes “Reconquista” de la localidad de Altos

de Chipión. Sandra sostiene que el jardín no cuenta con asistencia profesional ni con los recursos para realizar consultas particulares: “Se habla mucho de inclusión, de diversidad, pero si no tenemos las armas o recursos necesarios para hacerlo, lo que termina pasando es que nuestro rol quedó cada vez más desdibujado”.

Laura Navarro comenta que si bien su escuela posee programas de inclusión y retención escolar, como el Centro de Actividades Juveniles (CAJ), el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU) o el plan “Todos a estudiar”, “los docentes necesitamos mayor capacitación sobre inclusión educativa. El desafío es, en definitiva, cómo hacer para contener brindando al mismo tiempo una educación de calidad”.

De dónde venimos

La situación actual de la educación pública en Córdoba sigue sufriendo las consecuencias de muchos años de abandono estatal. La educa-

ción no escapó al proceso de achicamiento del Estado iniciado en la última dictadura militar y profundizado por el modelo neoliberal de la década del 90.

La lógica mercantilista impregnó y se hizo carne en casi todas las esferas de la vida pública de nuestro país. La inversión estatal comenzó a ser considerada un gasto y la educación un privilegio. La Ley Federal de Educación aprobada en 1995 institucionalizó estas concepciones. Las consecuencias de estas políticas, que restringían severamente el acceso a la educación de una gran cantidad de chicos fueron tomadas por los distintos gobiernos provinciales y adaptadas a las realidades particulares de cada región. En Córdoba, al cierre de las Escuelas Técnicas se le sumó el de las Escuelas de Arte. Bajo el pretexto de mejorar la eficiencia del gasto desaparecieron 101 escuelas rurales situadas en los más diversos parajes y zonas de nuestro interior provincial. Sus alumnos, niños y niñas de 6 años en adelante, comenzaron a ser trasladados diariamente a Escuelas ubicadas a decenas de kilómetros de sus hogares. Muchos de ellos, abrumados por las necesidades económicas y por la lejanía –geográfica y social– abandonaron su educación.

En la ciudad de Córdoba comenzó un proceso de concentración de los ciclos de especialización en las grandes escuelas del centro. En los barrios, el pasaje del Ciclo Básico Unificado de al Ciclo de Especialización significó una reducción de la matrícula del 25%. Muchos chicos quedaron afuera de la escuela en este proceso. El trabajo docente sufrió las consecuencias de la precarización laboral. Algunas de sus expresiones fueron el congelamiento salarial y la implementación de un presentismo imposible de cumplir, en lo que refiere a los salarios docentes. Pero también el aumento de tareas sin reconocimiento y la llamada reconversión laboral dirigida a los profesores, sobre todo de escuelas técnicas, cuyas materias y talleres desaparecieron de un día para otro de los programas curriculares.

Hacia dónde vamos

Sin embargo y a pesar de las dificultades con las que los docentes nos encontramos todos los días, estamos en el aula, llevamos adelante

nuestra tarea y, de un modo u otro, sostenemos con nuestro cuerpo las políticas públicas definidas para la educación por los distintos gobiernos. Esto significa que asumimos la tarea de la inclusión, no porque se trate de un mandato social, sino porque sabemos que esa es una parte sustancial de nuestra labor cotidiana en el aula. Incluir es lo que hacemos los docentes todos los días: lo que hacemos los profesores de escuelas diferenciales desde siempre, lo hacemos los maestros rurales, lo que hacemos los profesores de escuelas ubicadas en zonas periféricas. En fin, lo que hacemos cualquiera de los docentes que sostenemos nuestra actividad con pasión y entrega.

Es claro, para todos nosotros, que la permanencia de los chicos en la escuela no puede sostenerse en el tiempo sin calidad educativa. Que se necesita del trabajo conjunto de docentes y autoridades para que cada alumno sienta y viva la escuela como su lugar. Ninguno de los docentes soportamos el fracaso escolar y sentimos en carne propia el hecho de que un alumno abandone la escuela. Uno solo alcanza y sobra, porque en él, en ese chico que ya no está en el aula, se van también buena parte de nuestras esperanzas de una vida mejor para todos.

Pero también sabemos que no es sólo nuestra responsabilidad sino que, en el marco de esta nueva normativa, es preciso que los diferentes actores asuman su compromiso con la sociedad y se hagan cargo de las obligaciones que a cada uno le toca. Se necesitan instituciones que cumplan con condiciones dignas de enseñanza. Es una realidad inapelable que hoy la escuela carga con responsabilidades, tareas y obligaciones que exceden las posibilidades de esta institución. Tareas que deben ser asumidas por el Estado y por cada una de las autoridades del sistema educativo.

Tenemos una historia en la que siempre sostuvimos la inclusión de todos los sectores sociales; por esa razón es que no nos pesa asumir la responsabilidad que nos toca en este presente. Y es por esa misma razón que exigimos mejores condiciones de trabajo y escuelas en condiciones de albergar a todos.

Nos sobra fuerza y pasión para llevar adelante nuestra tarea. Es lo que venimos haciendo y es lo que vamos a seguir haciendo ■



Versión libre de “Elige tu propia aventura”

¿Qué inclusión y para qué?

“¡Qué no se levante! ¡Qué por lo menos hoy se quede en su escritorio!”

La profe Adriana es piola, pero tiene eso de andar entre los bancos, y preguntar, y hacer comentarios. Y va a llegar hasta el de Julia... y va a preguntar por qué Maxi está faltando tanto. Entonces la Yani, seguro va a meter uno de esos comentarios venenosos que Lucas festeja. Y ella se pondrá colorada de bronca y tratará de defender a Maxi y se va a armar la podrida.

Hoy faltaron muchos, por la lluvia, y por primera vez en todo el año hay bancos desocupados. Se parece a las clases del año pasado, con el aula fría y tan vacía que las palabras rebotan haciendo eco.

La profe se acerca y ocurre lo que ella temía. —¿Otra vez faltó Maxi? ¿Vos sabés algo Julia? ¿Lo viste en estos días? Ya tiene muchas faltas, se va a quedar libre y no va a poder rendir. Y claro, Yanina y Lucas meten cizaña.

—Falta de vago nomás. A ese no le importa nada, es un irresponsable.

—Y con lo bruto que es, por más que venga todo el día, nunca va a pasar de segundo.

Si explica todas las cosas que le pasan a Maxi, aunque después su amigo se enoje porque no le gusta andar contando nada de su vida, **pasa a la Página 17.**

Si les para el carro a Yanina y a Lucas, aunque se tenga que aguantar el reto de la profesora o las cargadas de sus compañeros, **pasa a la Página 21.**

Si prefiere inventar cualquier excusa, aunque eso sea darle la razón a Yanina y Lucas, **pasa a la Página 56.**

Este año, muchas escuelas vivieron un aumento en su matrícula y con ello las aulas se vieron superadas en su capacidad dada la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) que exige para su cobro la escolaridad de estos niños y niñas. Los medios masivos de comunicación rápidamente se hicieron eco de la problemática, a su modo: “Faltan bancos y sillas”; “Hay alumnos sentados en el suelo y en los pasillos”; “Escuelas desbordadas”; “Las aulas no dan abasto”. Y si a esto le sumamos las condiciones (estructurales, físicas y económicas) en que los docentes intentan cumplir dignamente con su tarea de educar, entonces dan ganas de bajar las persianas y poner una faja de clausurado: “¡No hay más vacantes!”.

Pero la pregunta más dolorosa para nuestras escuelas (y para todos nosotros como sociedad), no tiene que ver con encontrar una carpintería eficiente y económica, sino más bien con mirarnos más profundamente: si todos estos niños y niñas que hoy llegan a la escuela realmente existían (porque no nacieron ayer), ¿por qué nuestros bancos estaban vacíos?, ¿dónde estaban tantos jóvenes que no iban a la escuela?

Ahora, nuestras escuelas están llenas de chicos y chicas y eso... eso es lo mejor que nos puede pasar si queremos pensar en un país con más y mejores oportunidades. Se trata de un excelente punto de partida, el desafío es el de reclamar los medios (presupuesto, infraes-

tructura y formación) para brindar y facilitar los recorridos pedagógicos necesarios que le demuestren a estos nuevos estudiantes que efectivamente vale la pena estar en la escuela.

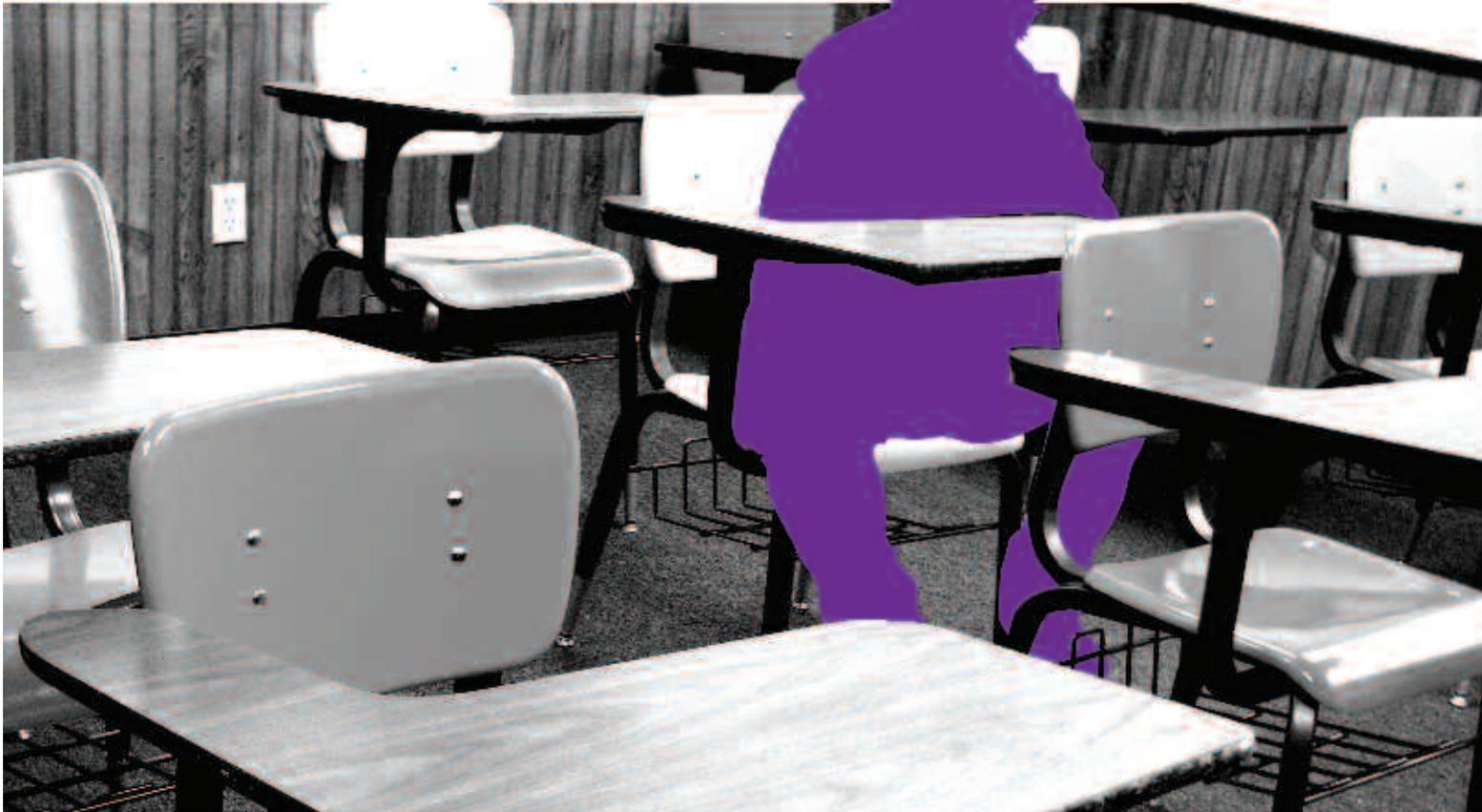
Página 17

Maxi a veces trabaja con un tío que hace de todo: es plomero, albañil, vendedor y cuando aparece algún trabajo no queda tiempo para otra cosa, aunque su tío siempre le dice: “Tenés que estudiar Maxi, no vayas a ser como tu papá y como yo”. En cambio su papá está todo el día dale que dale con que es un burro; que la escuela es una “pérdida de tiempo”. Claro que este año la cosa cambió porque ahora su papá le ha dicho que si abandona le mete una sarta de golpes que lo deja turulo para todo el viaje. “Grandote güevón, con 17 años y todavía en segundo. Debería darte vergüenza”, machaca su papá.

Algo de eso hay, porque una de las cosas que más le cuesta de venir a la escuela es la vergüenza de tener compañeros tan chicos, de haber repetido tantas veces. Pero eso ni siquiera a ella se lo diría, porque tener vergüenza es cosa de maricones.

Y también tiene amigos Maxi. Muchos de ellos dejaron el colegio hace mucho, son más grandes y van al baile y se juntan a tomar cerveza en la esquina o en la plaza y a veces vuelve tarde y por eso no viene a la escuela, o se agarran a las trompadas con los de la Barra del Pelau.

Muchos jóvenes de los sectores populares –incluso aquellos que encarnan las peores conductas escolares o los que ya abandonaron–, piensan, sienten y saben que la escuela es algo importante para sus vidas. Pero en contradicción con esto aparecen sus realidades personales, familiares y sociales como obstáculos a la hora de conjugar sus trayectorias escolares. Desde lo formal –el tiempo, la posibilidad y los recursos para asistir–, hasta cuestiones más vinculadas a lo sensorial y lo psicológico. Muchos son los primeros de la familia en acceder a la escuela media, no existe una tradición escolar y esto afecta las prioridades del hogar



respecto de la formación y el estudio. Aparece también la presión por no fallar a la vez que arrastran el estigma de que no van a poder.

No contemplar estas realidades y los condicionamientos particulares que distancian a estos jóvenes de las lógicas escolares, es un modo concreto (aunque no intencionado ni consciente) de exclusión.

Las políticas educativas hacen hincapié en la necesidad de contener, y luego se traducen en retener a como dé lugar. Entonces lo que debería ser la garantía de un derecho se convierte en una condena reformativa, ya que en la mayoría de estas acciones subyace la idea de que la escuela debe modelar y corregir a estos alumnos. Una cruzada civilizatoria que embiste contra la realidad de los sectores populares.

Desde la escuela debemos pugnar para la construcción de una ciudadanía más justa y

democrática. Y para ello debemos democratizar también la escuela, abrirla a todas estas diferencias, integrarlas y trabajarlas.

¿Qué espacios de verdadero encuentro con el otro estamos propiciando desde la escuela? ¿De qué modo ingresan estas realidades al aula? ¿Son nuestra materia prima, o una traba para entendernos? Reconociéndonos diferentes, ¿somos capaces de garantizar –por la utilización de diversos caminos–, la igualdad de oportunidades para nuestros alumnos y alumnas? ¿Qué les exigimos y qué les ofrecemos?

Página 21

Julia tiene 12 años y conoce a Maxi desde que tiene memoria, son vecinos. A los 9 años, Maxi

cuidaba a sus hermanitos y hacía las compras mientras su mamá trabajaba. Era muy rápido para sacar las cuentas de sus mandados y nunca le faltaba ni una monedita. Después, como a los 13, levantaba quiniela clandestina y se la pasaba sacando cuentas para explicarle a la doñita, qué diferencia de plata había si salía el 48 a la cabeza jugando cinco, ocho o catorce pesos; o si jugaba las tres cifras, porque le gustaba el 648; o si salía a los 10. Las señoras grandes no paraban de pedirle cálculos y Maxi respondía con gusto.

Pero lo que más recuerda Julia eran las historias de fútbol. Maxi escuchaba los partidos por radio y se sabía los nombres de todos los jugadores de cada equipo: Torneo Nacional de AFA, Argentino A y B, ACF. También los de años anteriores. Y además conocía cómo eran y dónde quedaban los países en cuyos clubes jugaban los argentinos picantes.

¿Qué saben Yanina y Lucas? No tienen idea de todas las historias divertidas que tiene Maxi guardadas. No es porque sea su amigo, pero ni vago ni bruto, de eso está bien segura.

Uno de los parámetros con los cuales se valora socialmente un colegio es precisamente su capacidad expulsiva. “Mire m’ijito que en esa escuela no se jode, ahí si no entra en vereda lo van a echar como a un perro”. Y eso se convierte en parámetro de calidad. Entonces aparece como meritorio que una prestigiosa escuela tenga 8 divisiones de 35 alumnos en primer año, y sólo una de 17 en sexto. Todos los que se salieron del molde, los que no encajaron, son la garantía de excelencia modelo de los que quedaron. ¿Y el resto? ¿Qué fue y qué es de los chicos y las chicas que dejamos a mitad del camino? ¿Dónde están? ¿Dónde van? ¿Quiénes son?

¿Cuántas veces pensamos la escuela como rangos de excelencia que los alumnos tienen que alcanzar y no en términos de herramientas que les permitan a los estudiantes mejorar sus condiciones de vida?

Una mamá que enviaba a uno de sus hijos a la escuela pública y al otro a la privada, comentaba que en la pública aprendían más, pero lo malo era que había “muchísima mezcla social”. Eso

que necesariamente tendría que enriquecernos y ampliar nuestra mirada del mundo, hoy es visto como un problema, una desventaja, e incluso algo peligroso.

Nuestro desafío es pensar, crear, inventar y multiplicar las formas de acceder al conocimiento, los caminos del aprender, de estar en el aula, de encontrarnos con el otro.

Página 56

“La verdad que no tengo idea, profe, hace mucho que no veo a Maxi”. El tono despreocupado libra a Julia de mayores detalles y la cosa queda ahí. La profe sigue con otro tema. Yanina y Lucas arman un festín de conjeturas que el resto completa a discreción. Pero Julia no escucha, se ha quedado pensativa y siente que su mentira es una forma de traicionar a Maxi.

También nosotros, en cierto modo, somos cómplices de esa mentira cuando dejamos que cualquier excusa sea razón suficiente para responsabilizar a los miles de Maxis de su propia suerte. Cuando cada banco vacío es la prueba de que efectivamente todo esfuerzo era inútil y se naturaliza la idea de que si uno es pobre, no puede (ni debe) aprender.

¿Cómo pensamos nuestra escuela? ¿Cuántos caminos diferentes y posibles concebimos para acceder al conocimiento? ¿De qué modo logramos facilitar oportunidades? ¿En qué medida consideramos realmente la educación como un derecho y de qué modo facilitamos el camino a nuestros alumnos y alumnas para hacerlo verdaderamente posible?

Como derecho, no puede ser una carga para quien lo ejercita. Debemos construir una escuela que sirva para abrir puertas, multiplicar caminos y descubrir nuevos mundos. Tenemos por delante el desafío de construir una escuela que reciba a sus estudiantes con la curiosidad y el impulso de descubrir eso que traen y tienen para compartir. Que el libro de cada uno de nuestros estudiantes desborde de páginas entre las cuales poder elegir su propia aventura ■

Entrevista a Octavio Falconi,
capacitador en UEPC y docente
e investigador en la UNC

“Repensar los núcleos duros del formato escolar”



La Asignación Universal por Hijo impactó generando algunos nuevos desafíos en las escuelas y reactualizando otros que ya estaban presentes desde hace varios años. Frente a eso las respuestas deberían tender a profundizar –en cantidad y calidad– las estrategias destinadas a transformar una forma escolar históricamente determinada, para adaptarla a los requerimientos actuales.

Pese a la mejoría en algunos indicadores sociales en los últimos años, el profundo proceso de empobrecimiento material y fragmentación social que atravesó la sociedad argentina desde la década del 70 del siglo pasado, sumadas a las hondas transformaciones culturales, impactaron en las escuelas. En la actualidad, a través de medidas como la obligatoriedad de la educación media y la Asignación Universal por Hijo (AUH), las escuelas asumen el mismo desafío que han tenido siempre, el de contribuir a la inclusión social y, fundamentalmente, a la inclusión educativa. A través del aporte de Octavio Falconi, investigador de la UNC y docente capacitador en los espacios de formación de la UEPC, **Educación en Córdoba** propone reflexionar sobre el impacto de estas medidas en los colegios y algunas de las transformaciones pedagógicas necesarias para garantizar el derecho de los niños y jóvenes a la educación a través de la escuela.

¿Cómo puede impactar la AUH en las escuelas cordobesas?

La AUH vino a visibilizar y profundizar una problemática que ya estaba. No es que esta medida incorpora un grupo al cual la escuela no estaba acostumbrada, sino que viene a traer una problemática que la política estatal y la escuela aún no han podido resolver, que tiene que ver con la permanencia de un grupo de alumnos que, tanto a sus familias como a ellos, les cuesta sostenerse en la escuela, no por dificultades propias de las familias o de los chicos, no sólo por eso, sino porque la escuela tiene dificultades para atender a esta población por la organización escolar y por sus propuestas pedagógicas y didácticas.

Y esto sumado al esfuerzo que hacen estas poblaciones para que sus hijos concurren a la escuela, aunado además a la dificultad de sostener en su imaginario la promesa que hacía la escuela –como lo hacía antes– de inclusión social y laboral, un imaginario que sostenía fuertemente, aunque la escuela fuera también desigualitaria. Ya sea por los niveles de desempleo que existen hoy, o por las dificultades de afiliarse socialmente o de estar incluidos a través del trabajo, todo eso hace que pierda credibilidad lo que la escuela promete. No obstante, hay que decir algo con todas las letras y para

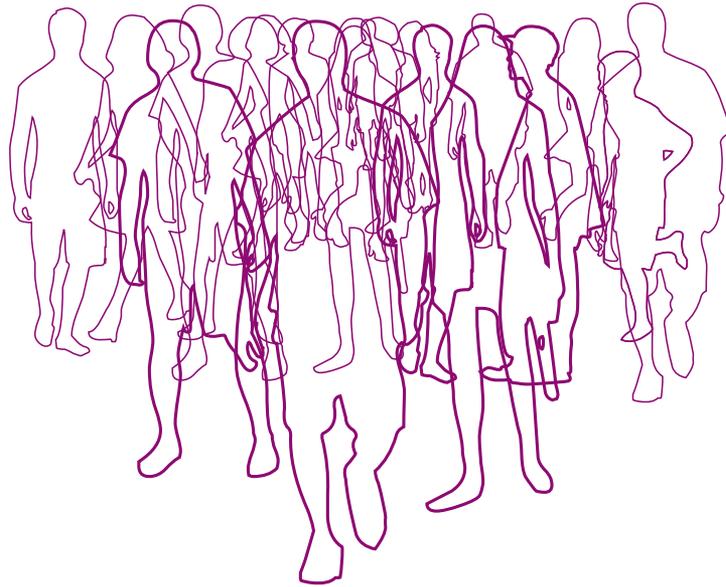
poner sólo un ejemplo –si se quiere instrumental– del beneficio indudable de la escolaridad, en lo que implica a los jóvenes el tránsito y terminalidad de la escuela, tal como muestran las estadísticas: a más educación y títulos, más y mejor trabajo y mejor remunerado, sin importar el nivel de escolaridad que se trate.

¿Qué tipo de desafíos plantea la AUH y, antes, la obligatoriedad de la enseñanza media, al incorporar a sectores que no eran tradicionalmente los que accedían a la escuela secundaria en el país?

En los últimos años desde la política educativa se instaló la idea de la atención e inclusión de la diversidad, para tratar de atender a las singularidades que traen todos los chicos y chicas a la escuela e incluir a los sectores socioeconómicos más postergados. En este sentido, uno de los desafíos que hoy tiene la escuela es pensar lo que se conoce como la “forma escolar”. Los estudios en educación reconocen que la

“El dispositivo escolar está pensado para atender a todos de forma homogénea.”

escuela es una invención de la modernidad, que trató y trata de dar respuesta a la educación masiva de aprendizajes básicos (matemática, lengua y ciencias). Esa “forma escolar”, en tanto que invención, se pensó para un momento y para un sujeto histórico determinado y, por ejemplo, para el caso de la escuela secundaria, un sujeto uniforme con las características de los sectores con mejor posición social. Ese formato escolar pensaba un sujeto homogéneo, pues bajo el principio de igualdad todos los chicos son iguales –lo único que los diferencia es la edad– entonces, sólo hay que adecuar las propuestas y los contenidos según la edad. Y eso se articula a otro principio, que es el mérito individual: la igualdad se construye, paradójicamente, a partir de que la escuela propone una oferta homogénea para que cada uno cumpla sus méritos. Pero hoy, si somos indiferentes a que los chicos son diferentes cultural y socialmente, y seguimos ofreciendo propuestas homogéneas, vamos a terminar produciendo



aún más desigualdad, no sólo social, sino en la experiencia de la escolaridad.

Ese sistema moderno de la escolaridad hoy tiene muchas dificultades para dar respuesta a la

“¿Por qué si estos chicos son inteligentes en la calle –manejan dinero, resuelven situaciones problemáticas, tienen estrategias de supervivencia–, en la escuela fracasan?”

diversidad y a la explosión de modos de subjetividad, pues ya hay formas de estar en la escuela por parte de los chicos que no aceptan o no logran incluirse en esta idea de mérito, de que sus logros sólo sean una cuestión de competencias individuales. Entonces, lo que le ha pasado a la escuela es que antes “recibía” un alumno y hoy “ingresan” sujetos, con sus pasiones sociales y culturales y con sus particularismos. Mientras la escuela recibía “alumnos” funcionaba bien, nadie la cuestionaba, pero cuando empiezan a entrar los sujetos y a poner sobre el tapete sus diferencias, sus diversidades y su heterogeneidad, a la escuela –y a las propuestas pedagógicas y didácticas– le

empieza a costar atender esa diversidad, porque el dispositivo escolar está pensado para atender a todos de forma homogénea. Si bien es cierto que se mantiene la idea de que para todos los alumnos corresponden los mismos contenidos, eso no implica que todos tengan que experimentarlos de igual forma o acercarse por el mismo camino, pues lo común en los contenidos no tiene que ser exactamente lo mismo. La pregunta que surge es ¿lo común tiene que ser lo mismo?; o, yendo un paso más allá, ¿cómo la escuela puede construir sobre lo común –que es el currículum– trayectorias heterogéneas, diversas y diferentes sin tener que armar una currícula para cada uno de los alumnos? Ese es uno de los problemas y desafíos que tenemos con la escuela.

Frente a eso, el peso cae sobre los docentes...

Sí, pero en esto hay que convenir lo siguiente: no se trata de pensar, como lo piensa el sentido común de la sociedad, que esto se resuelve a través del voluntarismo, de más trabajo y dedicación de los docentes. Esto no se resuelve así. Porque los docentes están en una encru-



cijada, pues la época los ha sobrepasado –y no solamente a ellos– con relación a las herramientas y los formatos que necesitaban para pensar y atender la escolaridad de los chicos y chicas. Quien puede otorgar esas herramientas, quien puede ponerlas a disposición de manera masiva e intensa en función de la inclusión, es el Estado. No obstante, ni para el Estado es una cuestión de voluntarismo. No hay recetas mágicas. Vivimos en un tiempo muy complejo, donde las dimensiones de la relación entre política, sujetos y escolaridad han cambiando. La problemática es multidimensional y se requiere de la articulación de más de una política y también más que la formulación y prescripción de las mismas.

El Estado es quien tiene que construir políticas y condiciones pedagógicas, institucionales y didácticas para cumplir la inclusión en tanto derecho del otro a ser educado, un derecho inalienable de cualquier chico, bajo cualquier circunstancia de la cual provenga. Y ahí es donde los docentes están sobrepasados. Se les delegan muchos problemas y desafíos y el Estado no llega con la intensidad con la que debería para asistirlos, habilitarlos y acompañarlos. Claro que hay proyectos y planes educativos estatales, pero el problema es que finalmente son los docentes y los directivos los que tienen que gestionar sobre sus propios hombros todo eso e inventar, en la medida de sus dificultades, algún tipo de solución.

Además hay que convenir que los dispositivos de formación y acompañamiento para los docentes no son los más adecuados para afrontar estos tiempos. Incipientemente se ha

empezado algún tipo de formación para tratar de incluir y atender a la diversidad, pero con muchas dificultades, y eso se ve en los indicadores estadísticos. Sin embargo, no es sencillo traducir estas formas de trabajar en la escuela en la escala de políticas de capacitación masiva, intensivas y sostenidas en el tiempo.

Por ejemplo, los niveles de repitencia y de abandono en el primer ciclo de la primaria están vinculados centralmente, como muestran muchas investigaciones, con las propuestas de enseñanza de la lengua escrita y de la matemática, porque son las dos áreas a las cuales las escuelas le da mayor énfasis. Los chicos tienen muchos problemas de aprendizaje en esas dos áreas por las propuestas de enseñanza, que en muchos casos son rutinarias y mecánicas, sin desarrollar la riqueza de los objetos de estudio. Cuando hemos probado en capacitaciones que los maestros se apropien de otro tipo de propuestas –una cuestión que requiere tiempo y continuidad en la formación–, los chicos aprenden, se entusiasman y aquellos que no aprendían comienzan a aprender; porque muchas veces se piensa que los chicos no aprenden porque tienen dificultades por su pobreza. Entonces, aquí vuelvo sobre la idea de las políticas de Estado: hay que brindar otras formas de trabajo para los docentes, para que puedan empezar a ver que hay otras maneras de inter-

“El Estado es quien tiene que construir políticas y condiciones pedagógicas, institucionales y didácticas para cumplir la inclusión en tanto derecho del otro a ser educado...”

venir con las cuales los chicos pueden aprender. Uno de los interrogantes que solemos plantearle a los docentes en la capacitación es: ¿por qué si estos chicos son inteligentes en la calle –manejan dinero, resuelven situaciones problemáticas, tienen estrategias de supervivencia–, en la escuela fracasan? Ahí hay un problema en la escuela, tenemos que revisar la forma escolar y las propuestas de enseñanza y hacernos responsables todos. No obstante, una primera respuesta es asumir que el aprendizaje escolar es una actividad descontextualizada, “artificial”



Octavio Falconi

y una invención que puede ser modificada. Y también que ser alumno es algo que se enseña y que se aprende.

Por otro lado, hay ciertas opiniones que suponen una dicotomía entre la escuela y la calle, como si a través de la AUH y otras medidas la escuela debiera ocupar un lugar de reemplazo –incluso físico y temporal– de otros espacios de la vida social de los chicos y que, por ello, le adjudican a la escuela cierto valor civilizatorio.

Ese es uno de los usos de la noción de inclusión, que tiene un sentido que sigue siendo discriminatorio, en función de evitar la conflictividad social, un uso por la negativa: hay que evitar que los chicos estén en la calle y, ante eso, que estén en la escuela.

Como sociedad debemos sostener que es mejor que concurren a la escuela, pero ¿cómo?: como un derecho del sujeto, no a través de la compulsión al encierro en la escolaridad, porque ese discurso vacía de contenido la escolaridad. No hay que entrar en una falsa dicotomía. El tema es que la inclusión en tanto derecho tiene que ser con contenido, con saberes, con significados, con propuestas pedagógicas, didácticas y de convivencia significativas y productivas para los chicos y chicas y sus familias. Ahí hay mucho todavía por hacer.

¿Es posible defender la educación como derecho sin tener que transformar la escuela realmente existente? Porque uno puede concebirla como un derecho, pero si los niños y jóvenes consideran que son incorporados a un lugar en el cual se

aburren, no aprenden cosas significativas para ellos y no encuentran motivación, es difícil sostener en la práctica la idea del derecho...

El dispositivo tradicional de la escuela funciona bajo la homogeneidad, la meritocracia, la gradualidad, la secuencialidad y una cuestión muy complicada, que es la asistencia continua. Esa lógica indudablemente fue pensada para un grupo social que puede ir a la escuela todos los días –principalmente en los jóvenes de nivel medio– y que sus familias tienen prácticas culturales –formas de acceder a la cultura escrita y los objetos culturales– que van en consonancia con la escuela. Pero esa no es exactamente la misma situación social que la de muchos niños y jóvenes hoy, sobre todo de los sectores populares. Entonces, para los chicos estar en la escuela es un derecho, y es un derecho acceder a los bienes culturales que distribuye la escuela. El tema es que es necesario pensar qué tipo de escuela tenemos que construir y diseñar para que puedan estar a gusto y aprender.

En ese sentido, se han empezado a desarrollar propuestas que tratan de ablandar esos núcleos duros de funcionamiento de la escuela. Como dije antes, en modalidades de enseñanza y en la apertura en las formas de experimentar los saberes curriculares. Pero también repensando la gradualidad. Porque la escuela puede enseñar en el calendario escolar, pero el alumno no necesariamente se apropia en ese tiempo y, en un ritmo predeterminado, los saberes y los contenidos que la institución pretende. Vemos escuelas que construyen estrategias que buscan acompañar y atender a los alumnos en sus tiempos de apropiación de los saberes. No obstante, con esta idea no estoy diciendo que las escuelas no tienen que ser graduadas, sino que tenemos que pensar cómo reconfigurar la gradualidad, a partir de indagar cómo se configuró junto a una manera de pensar la transmisión de los saberes, a una manera de comprender al sujeto de aprendizaje, cómo la utilizamos hoy y, principalmente, cómo la experimentan los niños y jóvenes y cómo juega en su éxito y en su fracaso escolar.

Estas experiencias, aunque acotadas, son una punta para tratar de encontrar propuestas que nos permitan ir pensando desde otro lugar la escuela, la enseñanza y el aprendizaje ■



“Una Escuela socialmente inclusiva es la que logra inclusión educativa”

La crítica a la tarea de inclusión que recae sobre la escuela es una tarea ardua, por las implicancias sobre alumnos, docentes, instituciones y el propio Estado. Sin embargo, resulta imperioso definir límites, responsabilidades y tareas sobre este problema, para que los colegios puedan reenfocar sus esfuerzos y mejorar sus propuestas.

En el marco de la grave desigualdad que todavía subsiste en el país, muchas escuelas y con ello muchos docentes nos vemos interpelados de un modo aún más específico respecto de la necesidad de inclusión de los sectores sociales más vulnerables. ¿Qué implica ello para la institución escolar? ¿Qué efectos tiene? ¿En qué sentido la escuela puede contribuir aún más en la inclusión? Para debatir sobre estas cuestiones, *Educación en Córdoba* dialogó con Lucía Garay, investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, pero además, y mucho antes de ello, maestra de primaria y rural y alfabetizadora de adultos. Desde su reflexión y su trabajo, Garay aporta pistas para reenfocar el papel de la escuela en una sociedad aún desigual y fragmentada.

¿Qué opinión tiene sobre el imperativo de inclusión social que recae sobre la escuela –sobre todo la pública– en la actualidad?

Tengo una visión crítica del tema escuela e inclusión social. Creo que esta demanda que se le plantea a la escuela de ser un efector de la inclusión social es, primero, un error; segundo, es un imposible; y creo además que al interior de las dinámicas escolares está generando efectos profundos que implican exactamente lo contrario a lo que se está buscando. Es imperativo que tratemos de saber qué es lo que se

implica y conocer los efectos que se están produciendo cuando, de un modo intrusivo a su racionalidad pedagógica, se demanda a las escuelas estatales de las barriadas populares “ocuparse de la inclusión social”.

Más que eso, hay que preguntarse cómo es que un problema social –y la exclusión/inclusión efectivamente lo es–, producido por acciones colectivas materiales, simbólicas e institucionales en los espacios sociales donde la exclusión o inclusión tienen lugar, es convertido

“Nuestra sociedad se las ingenia para meter la cabeza debajo de la tierra y escolarizar un problema cuyo origen no está en la escuela.”

en objeto de políticas gubernamentales en el campo de la educación escolar. Algo así como “escolarizar” una problemática social que se origina y sólo puede resolverse en el campo social que lo genera. Para las escuelas y los docentes significa hacerse cargo por su cuenta, riesgo y costo de cuestiones que son la expresión de las crisis sociales y políticas del presente y el pasado. Y, en este hacerse cargo, se convierten en sustitutos del vacío de políticas de inclusión social de los Estados, sus gobiernos y la propia sociedad. Del otro lado, y desplazada de ser lo prioritario de la reflexión y la acción,



Lucía Garay

está la cuestión de la inclusión e integración educativa, fundamento originario de la razón institucional de existir de la escuela. Por otro lado están los alumnos de las escuelas estatales, generalmente pobres, heterogéneos y diversos en sus necesidades y expectativas educativas, pero que no se perciben ni se sienten excluidos sociales. ¿No es una violencia categorizarlos como excluidos para que la escuela, sacrificadamente, los contenga?

¿Y cuáles son esos efectos negativos?

Tiene efectos negativos en el sentido de que la sociedad –como conjunto– se desresponsabiliza de las funciones educativas de su juventud y su infancia y las deposita de modo absoluto en la escuela. Y esto hace que muchos fracasos educativos que tiene nuestra sociedad sean trasladados como responsabilidad a la escuela, algo que la está perjudicando mucho. ¿Por qué? Porque cada vez que en la sociedad aparece una demanda educativa en función de las transformaciones de los tiempos, o aparecen problemas sociales que están ligados a la educación humana, la sociedad resuelve la intran-

quilidad que le producen esos problemas, traduciéndolo como un problema educativo y, luego, retraduciéndolo como problema escolar.

¿En qué casos advierte esa “escolarización” de los problemas sociales?

Hay ejemplos que son bien claros. Uno es el problema de la sexualidad, que es un problema nuevo en la sociedad actual; ha habido transformaciones en el mundo que están determinando un nuevo modo de vivir y realizar las prácticas sexuales. En los países pobres, con efectos no queridos como los embarazos tempranos, los niños y niñas que son madres y padres, las enfermedades de transmisión sexual, la homosexualidad, se ha constituido en un problema social. Y, por lo tanto, de la sociedad como educadora, de las familias y del propio sujeto que es quien decide sobre su sexualidad. Ya es un problema social y sanitario que demanda la participación de los gobiernos y de las otras agencias que existen en la sociedad. Pero, entonces, ¿la sociedad argentina cómo lo resuelve? No lo toma como un problema social, no lo debate, no busca estrategias



de impacto para modificar las condiciones negativas de estas transformaciones a través de los sistemas de salud, de campañas, de la educación en los medios, a través de la educación de las familias y de las instituciones juveniles. No, no hace nada de eso, sino que lo convierte en un problema de educación escolar. Primero, reduce la compleja cuestión sexual en un problema educativo. Luego, se la encarga a la escuela, la escolariza. Dentro de un tiempo, cuando la escuela y los docentes realmente no logren resolver todo lo que, hoy, está implicado en la sexualidad de los niños y adolescentes –porque es imposible que lo resuelvan– entonces, la propia sociedad, a través de los medios de comunicación, culpará a la escuela y a los docentes del fracaso.

Y conste que no me opongo a que las escuelas implementen programas de salud sexual y reproductiva; que lo hagan con seriedad y calidad científica a cargo de educadores especializados en los espacios, los tiempos y con las estrategias más apropiadas. No los maestros y profesores de aula, que al no estar específicamente formados, pueden hacer valer sus creencias y prejuicios sobre la sexualidad. Confunden y debilitan su autoridad académica.

¿Usted cree que con la cuestión de la inclusión social ocurre este mismo desplazamiento?

Exactamente, también se escolariza el problema de la exclusión social. Cuando hablamos de inclusión social nos estamos refiriendo a la relación entre los sujetos –los grupos y las poblaciones– y el conjunto de la sociedad, sea la sociedad local o la global. Cuando hay excluidos sociales, el problema es de la sociedad y es un problema de una sociedad de clases y violentamente discriminatoria. Nuestra sociedad hace poco para resolverlo por las vías necesarias: el empleo, la salud, los servicios, la asis-

tencia. Suponer que la escuela puede reparar este daño es fugarse a una isla de fantasía.

En este desplazamiento continuo que la sociedad hace de sus problemas más dramáticos –e indudablemente reconozco que la exclusión es un problema muy dramático– es como si se supusiera que gana tiempo, aunque en el fondo la cuestión es sumamente perversa, porque si

“La sociedad es quien genera exclusión. Salva su conciencia escolarizando el problema.”

bien es cierto que le reclama a la escuela que sea una agencia de inclusión social, no cree en los más mínimo que sea capaz de lograrlo. Y los docentes, que son sus efectores, no pueden hacerlo, porque a la vez que le reclaman esto no le crean las condiciones. Es más, hay muchísimos docentes que padecen de exclusión social y hay escuelas pobres y marginadas. ¿Cómo harán para incluir desde la exclusión?

¿Qué efectos genera esto en la escuela?

Lo fundamental es que este mandato de inclusión social está ocultando cuál es el verdadero fundamento de la escuela. El objetivo y el fundamento de la escuela es la inclusión educativa, que no es igual que inclusión social. La inclusión social es una inclusión en la sociedad y la inclusión educativa lo es a la cultura y los procesos educativos de mayor calidad que tiene la sociedad para ofrecer.

Hay que constatar cómo la escuela tiende a resolver este mandato de inclusión social. En mis estudios aparece como lo contrario de la inclusión educativa. Así, la escuela genera una ideología y una teoría para responder a ello. La teoría y la estrategia más concreta que ha montado es la de la contención, la escuela contenedora. Esto quiere decir que hay que tener a los

niños y a los jóvenes dentro de la escuela para que no estén en la calle, para que no generen violencia pública, para que no molesten en los espacios públicos, en los espacios del mercado. Pero no he escuchado ningún enunciado o discurso donde se diga que la respuesta de la escuela debe ser generar estrategias pedagógicas para lograr que efectivamente estos sujetos aprendan. Y la prueba de ellos es el fracaso escolar. Porque para esta ideología la ecuación es: pobreza = exclusión = fracaso escolar. Y esto es como una especie de “cosa juzgada”. La escuela es como si agachara la cabeza y aceptara el mandato. ¿Por qué? Porque ocupándose de la exclusión social, con esta teoría de la contención, se justifica de su propio fracaso; porque sostiene que estos niños y adolescentes, nombrados como excluidos, no

“Se asocia la pobreza a una educabilidad disminuida. Y esto le sirve como si fuera un tapete para negar y renegar del gran problema que tiene la escuela –especialmente la pública– que es el fracaso.”

están en condiciones de aprender, porque se asocia la pobreza a una educabilidad disminuida. Y esto le sirve como si fuera un tapete para negar y renegar del gran problema que tiene la escuela –especialmente la pública– que es el fracaso.

A raíz de esto yo digo que la escuela está en una trampa, porque si no se hace contenedora es acusada de no ser inclusora, pero si se convierte en una escuela inclusora –bajo la idea y la ideología de la contención– no logra aprendizajes significativos y entonces muchos jóvenes, después de permanecer un tiempo y darse cuenta que en ese lugar no son esperados o condenados a la repitencia indefinida, la abandonan.

Si realmente se quiere demandar una participación de la escuela en la inclusión social, habría que reclamarle la inclusión educativa, porque es justamente cuando hay inclusión educativa –y el sujeto logra aprendizajes significativos, logra apropiarse de saberes, conocimientos, técnicas y procedimientos que van a cambiar sus condiciones para luchar por su empleo, por

el desarrollo humano, por poder formar una familia, por empujar proyectos productivos–, es cuando los sujetos están en mejores condiciones de incluirse socialmente. Esto es para mí la clave de la cuestión: la inclusión educativa es el puente que puede ofrecer la escuela para la inclusión social, pero no puede hacerlo de manera directa.

¿Cómo sale la escuela de esa trampa que usted mencionó?

Como ya lo he dicho, yo hago una crítica feroz al mandato a la escuela de inclusión social. Hay que reclamarle, en todo caso, que se avoque a su función pedagógica. No tenemos que hablar de inclusión en la escuela, sino de integración, que no son sinónimos. Integrar significa esperar y recibir al otro con propuestas educativas, y con mucha expectativa e ilusión de que el otro va a poder. Me parece que el fuerte énfasis puesto sobre este mandato de inclusión en la escuela está interfiriendo completamente con la posibilidad de que esta sea un hogar educativo, que realmente abra las puertas para una verdadera integración. Todo lo social aparece con una fuerza enorme dentro de la escuela. Lamentablemente, más en su registro conflictivo de rupturas y carencias que en su dimensión colectiva de construcción de lazos sociales plurales y creadores de civilización. Lo verdaderamente educativo y pedagógico está silenciado.

He aquí una paradoja: los adolescentes, a pesar de que repiten, igual quieren estar en la escuela y, a su modo, permanecer en ella. Termina la jornada escolar y los chicos y chicas se quedan en la escuela, se quedan en los patios y en los muros. Demuestran que quieren estar. Pero ellos no le pueden decir a la escuela cómo hacer para enseñarles y que, realmente, aprendan, porque no vienen con la pedagogía bajo el brazo.

Entonces, desde lo político, considero que hoy la lucha tendría que pasar por exigirle a la sociedad que se haga cargo de lo que le compete, y que le deje a la escuela cumplir con su mandato originario, que es el mandato educativo. Sólo ello hará que la escuela nacional recupere dignidad y confianza ■

Tomar la palabra, un compromiso y muchas responsabilidades



Alumnos del IPEM N° 313 Anexo entrevistando a Luis Vega, del Programa Provincial de Sida.

A través de la producción concreta de un medio de comunicación, los chicos y chicas del IPEM N° 313 Anexo encuentran un espacio para sus intereses e inquietudes. Un lugar desde donde abordar y dar cuenta de sus realidades, las de la propia escuela y el barrio. Con lógicas de trabajo que discuten fuertemente la sentencia de que la juventud está perdida y que a los chicos y chicas de hoy, no les importa nada. Una experiencia que en su andar, va replanteando y desafiando lo que concebimos como los modos de estar en el aula, las formas del aprendizaje, la función social y el rol de la escuela.

Durante las clases de lengua, las aulas del IPEM N° 313 Anexo se convierten en sala de redacción, con los debates, opiniones y corridas que genera la producción de una revista. En cada curso se dividen grupos al azar que serán los encargados de definir los temas de la publicación. “Tratamos de buscar cosas que le interesan a la gente de la Villa –explica Abigail de 2do año–, pensar qué les gustaría leer. También elegimos temas que nos parecen importantes para nosotros, como cuando hablamos del embarazo adolescente o de la violencia contra la mujer”. Nahuel, de 4to año, completa: “Hablamos de las cosas que nos pasan y que creemos que está bueno que la gente conozca, como la falta de computadoras en el colegio o la inseguridad en el barrio. Porque ahora hay muchos robos en la Villa, pero antes no era así. Entrevistamos a un vecino ya viejito que nació acá y él nos contaba cómo era la vida en el barrio. Eso nos deja pensar que se puede vivir de otra forma”.

La revista es el resultado de una iniciativa entre la asignatura Lengua Castellana y un grupo de estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UNC. El proyecto se propone trabajar con jóvenes desde sus propias capacidades de decir y hacer. La participación y producción de la revista es ante todo voluntaria y se integran todos los cursos del CBU, este año también 4to año.

“Casi siempre la escuela define cuáles son los temas abordables, nosotros apostamos a que los propios alumnos y alumnas decidan según sus intereses y gustos qué temáticas son importantes para abordar en la escuela y comentar a otras personas”, plantea Diego Barrionuevo, profesor titular de Lengua.

Las responsabilidades

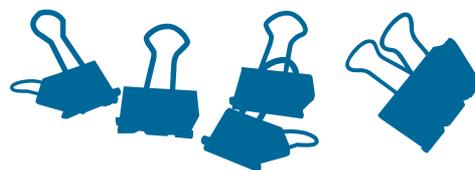
La publicación lleva por nombre **Las cosas que pasan** –elegido entre las diferentes propuestas de los chicos–, subrayado con una frase que acentúa su vocación: “Una pincelada sobre la realidad de nuestro barrio, nuestra gente... y nosotros mismos”. Estas dos ideas que preceden y presentan a la revista generan compromisos importantes respecto de los procesos de producción, donde se juegan las posibilidades de decir y hacer. Diego explica: “Proponer un

tema no es sólo nombrarlo, sino argumentar por qué nos parece importante, qué queremos decir, cómo, a quién podemos consultar, dónde podemos investigar e informarnos de esa problemática”.

También las dinámicas de trabajo plantean lógicas diferentes puesto que además de las horas de clase hacen falta muchas juntadas en grupo y por fuera de la escuela que ponen a prueba el compromiso con la revista. “Al principio nadie quería saber nada –recuerda Nahuel–, ‘es un viaje profe, ¿cómo vamos a hacer una revista?’ Después nos enganchamos porque vimos que estaba bueno, entonces nos juntábamos y nos poníamos las pilas entre todos: ‘Dale loco, que tenemos que hacer esa entrevista, o tenemos que terminar de escribir’ y así la fuimos armando”. Para Cesia, de 4to año, el hecho de trabajar en grupos abre muchas posibilidades. “Todos hacemos de todo. Investigamos, buscamos, hacemos las preguntas, las fotos, escribimos y corregimos. De nada sirve que uno o dos del grupo hagan todo. También está bueno porque en los grupos te vas conociendo con compañeros con los que nunca habías charlado”. “Y con los más chicos –completa Nahuel– que aportan sus cosas y participan de la revista”.

El compromiso

A partir de la producción de cada número, estos jóvenes van profundizando su involucramiento con la realidad del barrio y del colegio, cruzándose además, sus propias vivencias y problemáticas. El trayecto mismo de la revista muestra el modo en que las miradas se van





Alumnos de 2do y 4to año del IPEN N° 313 Anexo.

complejizando. Aunque ello –sobre todo por tratarse de problemáticas tan propias como sentidas– no siempre es bien recibido y más de una vez han generado revuelo.

La problemática de la falta de computadoras en el colegio, no sólo ha motivado varias notas dentro de la revista (ediciones 2, 3 y 4), sino que además ha funcionado como disparador para potenciar y organizar la demanda de una solución al respecto. “La revista N° 3 estaba impresa y había dificultades para que se repartiera, por lo que decía de la falta de computadoras. Entonces, nosotros peleamos mucho para que saliera y la gente del barrio supiera lo que pasa en nuestra escuela. Y con más fuerza seguimos reclamando por las computadoras. Después de esa pelea, conseguimos más apoyo y hoy hay más gente que se pone las pilas por el cole”, relata Nahuel.

“La gente se tiene que enterar de estas cosas. Además, por ahí alguien del barrio tiene una y la puede donar, o dar repuestos para arreglar las que hay”, agrega Dayana de 4to.

Finalmente, para la edición número 4, un grupo de chicos logró entrevistarse con la Secretaria de Educación, Delia Provinciali, en el Ministerio de Educación de la Provincia, quien aseguró que para agosto de 2010 el IPEN N° 313 Anexo –junto a otras escuelas– tendría computadoras.

Las cosas que pasan participó y ganó en la Feria de Ciencias de la zona, lo que les permitió acceder a la instancia provincial en Santa María de Punilla, encontrándose con otros chicos y chicas de diferentes colegios y localidades. La experiencia resultó muy enriquecedora, pero a la hora de valorar lo vivenciado con la revista, todos hacen hincapié en lo que fueron aprendiendo mientras producían cada nuevo número.

Las palabras

Pensar y posibilitar espacios de expresión, lugares del decir, para los jóvenes genera el desafío de escuchar lo que tienen para contar. Y entre los chicos y chicas, esta posibilidad es asumida con la responsabilidad del interés común y con la alegría de hacer pública una voz propia. No sólo para sí mismos, sino para dar cuenta de la



realidad que viven y el sustento de poder pensar en cambiar las cosas.

Así, las experiencias personales, las vivencias cotidianas del barrio se convierten en tema de la revista cuando necesitan ser reflexionadas desde otra perspectiva. La inseguridad en el barrio, por ejemplo, es uno de los temas que les preocupa. Y la policía juega un papel importante cuando inseguridad es sinónimo excluyente de robo. Pero la realidad de los jóvenes respecto de la policía es bien diferente. Así lo vivieron, cuando un móvil de la CAP los “levantó” por “merodeo” (que es la figura legal que usan) según habilita el Código de Faltas de la ciudad. Los maltratos y el “verdugueo” son gratis. Lo ocurrido no fue ninguna excepción, más bien es moneda corriente en este y en varios barrios de la ciudad. La diferencia fue que este grupo de chicos y chicas eran parte de la producción de **Las cosas que pasan** y la situación fue el disparador para una nota donde, además de relatar los hechos, se abordaban detenidamente los derechos que tiene cada ciudadano frente a la policía. Incluso se dieron el tiempo para una fotonovela a modo de exorcismo de la bronca y la impotencia. Por supuesto, la nota provocó muchos comentarios opuestos.

“Desde el momento en que los chicos propusieron la nota sabíamos que no iba a pasar inadvertida –aclara el profe de lengua–, pero los argumentos eran muy sólidos y con eso podíamos discutir ante quien fuera necesario. Además, no se hizo a modo de revancha, sino de dar cuenta de una realidad que viven muchos jóvenes del barrio y de hacer un aporte a la defensa de los derechos de los chicos”.

La revista aparece así, como un espacio para decir y hacer y es a partir de ello que se configuran también otras necesidades y posibilidades donde ese decir y hacer trasciende lo escrito, lo publicado, para insertarse en la realidad del colegio, del barrio y de la vida de estos jóvenes ■



Entrevista a Diego Barrionuevo

“Provocadores para la reflexión”



–El proceso de la revista es muy interesante, pero ¿no podría alguien decir que no estás enseñando la materia?

–Alguien podría entrar al aula y decir que los chicos no están sentados uno detrás de otro, que tampoco están subrayando ideas principales y secundarias en un texto clásico ni marcando sujeto y predicado. Pero el aula de hoy, no es la misma que la que vivenciamos nosotros. La pregunta que yo me hago es de qué modo los chicos pueden aprender mejor y en eso, cuando están armando una nota sí tienen que definir ideas principales y secundarias, abordamos la construcción de una entrevista, la titulación, las cinco preguntas que tiene que responder una noticia, todo lo que está en el programa. Pero a la vez hay algo que no aparece en los contenidos curriculares y es la experiencia de ponernos de acuerdo, las relaciones que se establecen como grupo, la posibilidad de trabajar con el otro.

Otra cosa fundamental fue que la revista les permitió objetivar el proceso realizado. Muchas veces la escuela evalúa, pero la nota no se traduce en algo tangible para el estudiante. En cambio cuando vieron sus textos impresos, su foto, su nombre, pudieron darle cuerpo a ese recorrido de su aprendizaje. Pudieron revisar y evaluar su propio trabajo y en eso fueron bastante críticos también.

–¿Qué pasa con tu posición y rol como docente dentro del aula?

–Tiene que ver con pensar a los alumnos como sujetos y eso significa necesariamente un lugar más protagónico en la relación con el docente. Por otro lado, uno nunca deja de ser el profesor, lo que sí se modifica es el lugar del conocimien-

to. Cuando los chicos proponen temas, muchas veces son cosas que ellos conocen mejor y me toca a mí hacer preguntas para comprender de qué se trata, o nos toca a todos investigar porque ninguno conoce en profundidad, como ocurrió con las notas de VIH, por ejemplo. Los profesores ya no tenemos el lugar privilegiado del saber, ni la exclusividad del aprendizaje, porque los chicos aprenden de muchas formas y en diferentes lugares.

Los profesores somos más bien facilitadores, animadores, provocadores para la reflexión, poder profundizar y complejizar los abordajes. También tenemos que repensar los recorridos educativos, ya no se trata de un saber acumulativo, debemos educar para la inmediatez de lo cotidiano. Que a los chicos y chicas, les sirva lo aprendido cada día que viene a clase, porque no siempre pueden asistir todos los días, ni todo el año.

–¿Cuál es el saber que aporta la escuela entonces?

–Yo pienso que la función de la escuela hoy, es formar sujetos y construir ciudadanía. Y en eso es fundamental que pongamos el cuerpo, tanto nosotros como los estudiantes. Yo puedo dar una clase de ética y hablar de los diferentes modos de organización, citar autores y hacer que lean muchos textos al respecto. Pero también puedo plantear trabajos en grupo donde tengan que asumir diferentes responsabilidades y ahí vivencien qué es organizarse y lo que significa tomar la palabra, defender un derecho. Como lo que pasó con la falta de computadoras o la nota sobre abuso policial en el barrio. Lo importante ahí es poder aportar las herramientas para que logren leer esa experiencia y pase de ser una anécdota a un aprendizaje ■

Hugo López junto a sus alumnos y
madres de la comunidad.



La educación como empresa colectiva

Las situaciones de extrema necesidad generan experiencias que, en muchas ocasiones, pueden echar luz sobre cómo trabajar en momentos de mayor “normalidad”. En el paraje Los Socavones, alumnos, docentes y padres articularon esfuerzos para revisar las propuestas pedagógicas y didácticas de la escuela y sostener colectivamente el futuro que sueñan para los jóvenes y las familias dentro de la comunidad.

Cuando las miramos de cerca, muchas cosas sencillas muestran su cara más extraordinaria. Algo de eso ocurre cuando observamos el preciso mecanismo de relojería que implica un día de clase en la Escuela “Gral. Las Heras”, un colegio primario rural de nuestra provincia. Un docente que emprende un viaje de varias horas hasta el colegio; madres y niños que recorren kilómetros –algunos en burro o en sulky, otros sencillamente caminando– para arrimarse hasta la orilla del camino; el maestro que pasa recogiendo los chicos en su trayecto, amuchándolos en su camioneta, esperándolos cuando se demoran, llueve o hace frío; una cocinera que abrió la escuela temprano y los espera con el desayuno caliente; una familia que prepara algún dulce para fortalecerlo; otra que cosió abrigos para proteger a los niños; una tercera que preparó los disfraces para el acto; otros docentes –puede ser el de Música– que, en algún vehículo o caminando, hace kilómetros con una mochila llena de instrumentos para llegar o irse de la escuela. Así, cada día, estos sencillos y pequeños engranajes vuelven a girar y a encontrarse para hacer posible el

encuentro escolar.

No sólo la necesidad de enfrentar una difícil realidad social lleva a estas familias –docentes, alumnos, padres, parientes– a articular esfuerzos para garantizar la educación de los más pequeños. También los moviliza la certeza de sentirse integrados en un proyecto colectivo que, desde la escuela, canaliza las inquietudes individuales de los niños y contribuye a su formación social y laboral, al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad y a la conformación de una conciencia y una práctica ciudadana para defender sus derechos.

“La necesidad es la madre de las ideas”. Así sintetizan las familias del paraje Los Socavones –donde se encuentra la Escuela “Gral. Las Heras”– el inicio del rico proceso pedagógico y social que emprendieron hace casi una década. En esta zona, ubicada a 20 kilómetros de la localidad de Tulumba –en el Departamento homónimo–, los campos montañosos, secos y pedregosos no permiten la agricultura ni la ganadería extensiva, sino solamente la crianza de vacas, cerdos, pollos y cabras para el autoconsumo y el cultivo de pequeñas superficies

—no más de 2 hectáreas— de maíz. Ante eso, es usual que los hombres salgan a hacer changas, para garantizar la subsistencia.

Si tradicionalmente fue una región de escasas precipitaciones, la sequía de los últimos años empeoró la situación, provocando la pérdida de buena parte de los animales de las 15 familias que viven allí, que se estiran a 70 junto a las de los parajes La Aguadita, La Toma y Las Juntas. El lugar se caracteriza además por la preeminencia de una población envejecida (con más de 70 años), pues buena parte de los hombres y mujeres de mediana edad emigraron años atrás hacia los centros urbanos.

A estas desfavorables condiciones climáticas se sumó el impacto de la crisis económica que hizo eclosión en nuestro país en diciembre de 2001 pero que, devaluación mediante, se prolongó durante algunos años después. Esta debacle pegó fuerte sobre la producción y comercialización tradicional de las familias que, si bien ya atravesaban una situación difícil, vieron derrumbarse sus más básicas estrategias de supervivencia. Y todo ello generó consecuencias en la escuela, pues se puso en juego la permanencia de los niños en el colegio y las condiciones con que contaban para acceder a una educación de calidad.

“Comunidad de aprendizaje”

En este marco social y económico llegó a la escuela de Los Socavones Hugo López, un docente que ya contaba con 15 años de trabajo en colegios rurales, con buenas y malas experiencias, con aciertos y errores de los cuales aprender. Y la sintonía entre el maestro y la comunidad se logró muy rápido, cuando las familias plantearon que el principal objetivo debía ser que los niños siguieran estudiando, pero que también era preciso para ello atender las necesidades de la escuela y de la comunidad.

El colegio “General Las Heras” está compuesto por un aula de unos 50 metros cuadrados, además de una cocina y una pequeña pieza de usos múltiples en el fondo del terreno, iluminadas a través de un sistema de paneles fotovoltaicos. Se trata de una escuela multigrado cuya matrícula es fluctuante —entre 7 y 13 alumnos cada año—, con un maestro para las 4 áreas

generales y profesores de Tecnología, Música y Educación Física. Tiene más de 30 años y está ubicada en el centro geográfico del paraje, pero en los últimos años se convirtió también en el centro social de la región.

“Cuando llegué empezamos a trabajar lo que se llama la ‘comunidad de aprendizaje’, una concepción que está dentro de la educación para el desarrollo, y que propende a que todos los pobladores tengan sus necesidades básicas cubiertas y adquieran los conocimientos para poder desarrollar todas sus aptitudes”, comenta Hugo.

Esta definición, que parece abstracta y general, fue asumida plenamente por la comunidad y causó consecuencias importantes. En primer término, porque enfocó los esfuerzos iniciales en mejorar las condiciones para que los niños pudieran permanecer en la escuela. Miriam, una de las madres que participó de este proceso, relata los desafíos de ese momento: “Cuando le planteamos al maestro que queríamos que los chicos siguieran estudiando y que tuvieran las mismas posibilidades que los del pueblo o la ciudad, se nos empezaron a plantear problemas. Por ejemplo, ¿cómo el chico va a aprender si tiene la panza vacía? Entonces empezamos a pensar algo para aumentar el Paicor. Si tiene el pan, que tenga también el dulce. Pero además, ¿cómo va a aprender si tiene frío? Y así empezó el tema del ropero. Caritas nos trajo una máquina de coser y empezamos a reciclar ropa vieja y hacer las frazadas. E iban surgiendo trabajos que nosotros no sabíamos. ¿Cómo hacer un buzo? ¿Y la ropa para los actos? Así fuimos empezando”. Actualmente, a través de la adquisición de una balanza, todas las familias controlan en la escuela el peso de los niños y lograron que ninguno de ellos se encuentre por debajo de los parámetros normales.

Esta modalidad de trabajo, donde los niños son considerados “hijos de toda la comunidad” —y no de una u otra familia— fue trabajada a partir de la recuperación de la historia de la región, donde aún pueden encontrarse vestigios de la cultura comechingona o sanavirona. “Empezamos a investigar con los alumnos y veíamos que estos antiguos pobladores tenían otras pautas de comportamiento y nos planteamos recrearlas —relata Hugo—. Para los aboríge-



Escuela "General Las Heras", Los Socavones.

nes, que tenían una vida comunitaria, los chicos eran de la comunidad. Entonces primero nos planteamos que los niños terminen la primaria y que todos debíamos ayudarlos para que la terminen, no solamente los míos y el resto que se arregle. Luego que todos los chicos finalicen la secundaria. Y, para el futuro, estamos pensando cómo hacer para que, si quieren continuar estudiando, puedan seguir una carrera terciaria corta o larga, pero que la comunidad los apoye”.

Estrategias consensuadas

Dentro de un proceso vertiginoso, que sólo la distancia permite ver más claramente, el segundo paso fue comenzar a debatir y resolver colectivamente –docentes y familias– los contenidos y las estrategias pedagógicas que se implementan cada año en la escuela. De esa manera, a comienzos del ciclo lectivo, toda la comunidad se reúne en el colegio y, en el marco de los requerimientos curriculares exigidos por la Provincia, discute con Hugo las estrategias que conviene implementar con cada niño en función de sus aptitudes e inquietudes, las salidas didácticas, los cursos que complementarán la educación básica y las expectativas de la comunidad para ese año.

“Allí, en esa reunión, cada padre me dice: ‘Al nene mío le gusta pintar y en mi casa no puedo hacer que deje de dibujar y de pintar’. Gracias a

esa información, yo puedo saber que el chico va a trabajar bien mientras lo deje dibujar y pintar. Capaz que el chico hace en 10 minutos los ejercicios de matemática y después le queda tiempo para pintar. La idea es que podamos consensuar esas cosas con las madres, para que yo no sea un maestro castrador. No pretendo coartarle lo que ellos traen, sino tomarlo y tratar de incorporarlo”, explica Hugo.

En esos encuentros surge también otra cuestión importante, a partir de las inquietudes de la comunidad: las áreas que se pretende reforzar, lo que permitirá una mejor preparación de los niños para el secundario –cuyo inicio siempre es traumático, porque deben irse a otras localidades, con nuevos compañeros y profesores. En ese ámbito aparecen también aquellas inquietudes que las familias pretenden canalizar en conjunto –no sólo para los niños, sino también para padres y madres– y que pueden integrarse a los espacios de formación que prepara la escuela. La resolución colectiva no es un tema menor, porque cada una de estas iniciativas implica mucho esfuerzo para las familias.

Así surgieron espacios de formación en inglés e informática, pero también en cuestiones sanitarias con médicos, enfermeras y odontólogos, lo que permitió controlar –por primera vez en muchos casos– la salud de las madres y de los niños, o conseguir los exámenes de Chagas para la comunidad. También se incorporó una

formación en cuestiones productivas, como tejido en telar, artesanías en cuero, pintura en tela, corte y confección, crochet, hierbas aromáticas y medicinales (para hacer licores, perfumes y tinturas), cría de animales de granja o panadería y repostería en horno de barro.

Esta última experiencia permitió la instalación de dos panaderías rurales en el paraje –pues muchas veces el pan era llevado desde Tulumba–, pero además que todos los niños aprendieran esas técnicas, una cosa importante para las familias cuando las madres se enferman o se ausentan por algún tiempo. “Esto hace que los chicos también estén muy bien preparados, porque manejan bien los gramos, los litros, el medio litro, los pesos y, claro, uno no se da cuenta, pero haciendo todos estos cursos aprenden quizás más que poniéndoles las fórmulas en la pizarra, porque lo viven, lo hacen. No sólo son una experiencia de subsistencia, sino también pedagógica”, considera Hugo.

Y así aparece entonces un tercer elemento importante dentro de la “comunidad de aprendizaje” que se propusieron trabajar en Los Socavones: una formación vinculada a lo universal, pero fundamentalmente enfocada a las necesidades concretas de la comunidad y a sus perspectivas a futuro. De acuerdo a la opinión de Hugo, “lo valioso es que con los padres podamos sentarnos en marzo y planificar qué queremos que los chicos aprendan. En otras escuelas dejan que el maestro decida, porque se supone que es el que sabe y los otros no saben nada. Yo le puedo enseñar sobre las Pirámides de Egipto o los romanos, eso es valioso. Pero lo más importante es que los conocimientos que los chicos tengan –y es lo que me pide la comunidad– les sirvan para la vida práctica y laboral en la actualidad, ahora. Está bien que tengan conocimientos para seguir estudiando, pero si no pueden seguir estudiando, que el chico pueda sacar intereses, porcentajes, cálculos, etcétera, que les van a permitir desenvolverse en la vida”.

Escuela de ciudadanía

Como toda buena experiencia pedagógica, el impacto de este trabajo conjunto entre docentes, alumnos y familias trasciende largamente

la transmisión de contenidos. Más bien se inscribe en aprendizajes políticos y culturales significativos, vinculados a las perspectivas en la vida social, a la defensa de derechos básicos, a la recreación viva de las tradiciones.

Tal como comentan Hugo y las familias del lugar, la primera enseñanza fue revalorizarse como sujetos y convencerse de que no hay “sueños irrealizables o cosas imposibles”. “Los chicos fueron advirtiendo que en la escuela se podían hacer muchas cosas y que ellos podían ser partícipes de eso”, sintetiza Hugo. “Tenemos chicos de dos añitos que pasan frente al colegio y lloran porque quieren entrar. Ese niño, cuando entre, va a ser el dueño de la escuela. Y esa es la idea, ser dueño y parte de la escuela”, explica Miriam.

Otros aprendizajes importantes están vinculados a la organización y a la vida ciudadana. Como indican las madres, “los niños aprenden desde chiquitos que la escuela es todos y no es nadie, que el bien común supera al bien individual. Esas fueron las ideas que prendieron”. Hugo completa esta perspectiva mencionando otro de los hechos significativos que arrojó este proceso entre alumnos, docentes y padres: “En 10 años hemos aprendido a gestionar, a peticionar, a gerenciar. Las familias pudieron aprender que vale más las firmas de cien vecinos para que te arreglen un camino que una nota del maestro. Y eso es escuela de ciudadanía” ■





Integración escolar desde la **diversidad**

Que no falte nadie, pero que estén todos

El pasado 30 de abril festejaron su 48° aniversario. En su andar incansable han trazado y consolidado vínculos con innumerables instituciones de la comunidad: escuelas públicas comunes de la periferia de Río Cuarto, la UNRC, empresas privadas, instituciones sociales y diferentes entes estatales. Una red indispensable para su objetivo principal: la integración desde la diversidad.

En la construcción, implementación y expansión de su política educativa no sólo van despertando otras miradas de la integración, sino que además van forjando los cimientos para una educación que pueda contemplar la diversidad.

En la Escuela Especial “Dra. Cecilia Grierson” de la ciudad de Río Cuarto, los docentes y un equipo técnico multidisciplinario realizan diariamente todos los esfuerzos posibles para lograr que sus aulas tengan cada vez menos alumnos. Este trabajo que a primera vista podría juzgarse como contradictorio a la función ideal de la escuela, le ha valido a la institución varias menciones y reconocimientos desde la perspectiva de la integración escolar. Y es que este centro de educación especial desarrolla tareas en diferentes ámbitos e instancias: detección temprana de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), acompañamiento a alumnos y alumnas con NEE que están en el sistema educativo común, formación de recursos humanos y la escolaridad propiamente dicha que consta de los niveles inicial, primario y medio con CBU y ciclo de especialización laboral impulsando la preparación para el empleo.

Mejor prevenir

“La idea que impulsa todas nuestras intervenciones es que estos chicos y chicas continúen dentro de la escuela común. Y para ello desarrollamos toda una serie de estrategias y trabajos conjuntos con los docentes y directivos de cada escuela”, explica su directora, Beatriz Marcelloni. La primera acción tiene que ver con la detección temprana en las salas de tres y cuatro años. Cuando una maestra sospecha que un niño o niña tiene algún tipo de dificultad para el aprendizaje lo informa al centro y a partir de allí comienza una labor conjunta. Una maestra de apoyo (de Grierson) trabaja en la salita y con la maestra, con un cuidado especial para no individualizar al niño, porque esa diferenciación sería discriminatoria produciendo más daño que ayuda.

Lo primero es detectar, si verdaderamente se trata de una patología, “muchas veces no es un problema del niño, sino de las formas y estrategias pedagógicas que usamos”. Beatriz recuerda una anécdota muy ilustrativa en la que una maestra jardinera estaba preocupada por un alumno boliviano que era disperso y que no lograba conectarse con la clase. Luego de unos días de trabajo, este niño con aparentes problemas, sorprendió a su señorita trayendo de su casa un libro con la temática que habían abor-

dado la clase anterior. No sólo que había comprendido y realizado la tarea, sino que estaba yendo más lejos aún aportando un material extra, interviniendo y participando de la clase. “Ahí lo que ocurría era un desencuentro cultural, ese niño, necesitaba comprender y que lo comprendieran desde otro lugar, por otros caminos”, sonríe la directora. Y subraya que mientras más caminos diversos se ponen al alcance de los alumnos para acceder al conocimiento más fácil será que lo logren. “No todos los niños necesitan lo mismo, no todos aprenden igual ni con las mismas lógicas, sino estamos atentos a eso, podemos caer en el error de que los alumnos no aprenden por sus propios inconvenientes”, argumenta.

A buen entendedor, muchas palabras

Cuando se evalúa que verdaderamente existe una patología que dificulta el aprendizaje, el equipo de profesionales inicia un trabajo con los docentes y con la institución brindándoles las herramientas necesarias para el abordaje particular de la situación y por la tarde el estudiante recibe, además, clases de apoyo en el Centro de Educación Especial. Así, se logra que los chicos o chicas con patologías leves continúen en la escuela, compartiendo con sus pares y su entorno. Desde el equipo multidisciplinario sostienen que esa es la mejor terapia que estos alumnos puedan recibir.

Las herramientas aportadas no guardan secretos ni fórmulas mágicas, sino que implican intervenciones más comprometidas del docente: agudizar la observación y la escucha para con el alumno; saber acercarse e interpretar su propia producción, a nivel oral, a nivel gestual, a nivel gráfico. Hacerlo participar y valorar sus aportes poniéndolos en relación con los de sus compañeros.

Este trato diferenciado y particularizado que se establece a partir de una situación peculiar, para el equipo de profesionales de la escuela “Grierson” no tiene que ver con el abordaje de una patología, sino con una concepción de la educación donde contemplar la diversidad es fundamental para la integración escolar. “Darle a cada uno lo que necesita sin marcar las diferencias sino festejando esas diferencias”, subrayan. El planteo se convierte así en algo

Equipo docente y técnico
del Centro Educativo
Especial "Dra. Cecilia Grierson"
(turno tarde)



mucho más amplio ya que este modo de concebir la educación abre puertas y facilita otros recorridos para la escuela común.

Lo vivenciado y aprendido en estos procesos que procuran fortalecer la integración de un niño o niña con NEE, les permite a los docentes, directivos y a la institución misma encarar sus tareas educativas cotidianas desde otra perspectiva. Atendiendo y abordando –ahora sí–, las múltiples diferencias (sociales, económicas, culturales, étnicas, de preferencias, de ritmos, de aptitudes y actitudes) que recorren el aula.

“Antes era muy común que nos pidieran rápidamente la valoración de alumnos con problemas de conducta, hiperactividad o desinterés por los contenidos abordado en clase (sobre todo en los sectores más desfavorecidos económicamente) sospechando la existencia de alguna discapacidad. Esto arrastra el prejuicio de que si un chico no se amolda a los parámetros escolares es anormal. Pero a partir del trabajo conjunto con las escuelas, notamos que los alumnos que nos envían a valoración han disminuido considerablemente. Ahora trabajan implementando por sí mismos las estrategias que fueron vivenciando con nosotros, entonces, hay mucha más integración de todos los chicos desde la propia escuela. Incluso, muchas de estas escuelas han incorporado la mirada integracionista en su Proyecto Educativo Institucional (PEI)”, explica complacida Beatriz Marcelloni.

La dignidad del trabajo

Cuando un alumno o alumna requiere de un seguimiento y dedicación más profundo que el

que se puede brindar dentro de las escuelas comunes entonces sí ingresa al centro “Grierson”. Allí podrá cursar desde la primaria hasta el CBU e incluso realizar el ciclo de especialización con orientación Agropecuaria. La institución esta llevando adelante la experiencia piloto para ser la primera Escuela Especial Técnica en la provincia y desarrolla dos abordajes: uno pedagógico-tecnológico en las aulas por la mañana, donde se hace hincapié en las áreas de matemática, lengua y ciencias; y otro tecnológico-pedagógico que se realiza por la tarde en diferentes talleres.

Esta orientación Agropecuaria cuenta con tres especializaciones: Construcción metal-mecánica (diseño, realización y mantenimiento de herramientas); Huerta y granja; y Alimentación. Además de los talleres, la escuela tiene una serie de convenios para realizar pasantías en diferentes instituciones y empresas. “El objetivo –explican desde el equipo técnico– es brindar a estos chicos y chicas formación necesaria para que puedan desenvolverse lo mejor posible en la sociedad y parte de ello es la posibilidad de trabajar y valerse por sí mismos”.

Para que un alumno o alumna pueda iniciar una pasantía, debe reunir una serie de condiciones como ser mayor de 16 años, moverse por sus propios medios, saber tomar un colectivo, ubicarse espacialmente, manejarse con horarios. Y sobre todo contar con el apoyo de la familia y responsabilizarse con sostener la propuesta. “Incentivamos la autonomía del alumno, pero somos muy cuidadosos con cada paso que damos hacia la integración. Por eso en los talleres no sólo trabajamos con los saberes técnicos específicos, sino también con cuestiones referidas a incorporar hábitos de trabajo: higie-



Alumnos y alumnas de la Esc. Especial "Dra. Cecilia Grierson"

ne, presencia, puntualidad, comunicación", explica Jorge, profesor de granja.

Andar las calles, salir de la escuela

La comunidad educativa de "Grierson" está en permanente movimiento, con un pie en las aulas y la cabeza puesta entre las veredas y calles de la ciudad. En este punto, la escuela se propone como un trampolín que impulse y potencie el vínculo de sus alumnos con la comunidad. Su programa incluye diferentes actividades en lo que denominan espacios normalizadores, desde tomar clases de natación o equitación con profesores y compañeros que no pertenecen a la escuela, hasta jornadas deportivas, culturales, recreativas con otras instituciones de educación especial o escuelas comunes.

Estas actividades no sólo están pensadas para que los alumnos de "Grierson" compartan otros espacios fuera del centro educativo, sino también para trabajar con las ideas preconcebidas y prejuicios que la sociedad tiene respecto de la discapacidad. Entendiendo que el principal obstáculo para la integración –en cualquiera de sus caras– es el desconocimiento, que genera la negación y rechazo del diferente. Así, el resultado de cada jornada es enriquecedor para todos sus participantes.

Salir de la escuela hacia la comunidad es reconocerse y plantarse como parte constitutiva de ella, reclamar y defender un derecho que tiene su contraprestación en el aporte que cada ciu-

dadano entrega y pone en juego en esas relaciones sociales. Tal es el caso de la murga "Los tambores de la loma" que se constituyó dentro de la escuela y que permanentemente es convocada a participar, ya sea de la inauguración de una plaza, de un acto en defensa de los derechos humanos, o por la protección de los derechos del niño y otro sinnúmero de actividades, eventos y fiestas públicas.

También el proyecto de radio que se realiza con los alumnos del nivel medio desde la asignatura lengua y que ya ha estrechado vínculos con radios locales es un modo de hacer resonar la voz de los chicos en la comunidad. Las oportunidades de expresión plena de cada ciudadano son el punto de partida para ser parte de una sociedad. "Hemos notado cómo a partir de este proyecto, los chicos han desarrollado mayor facilidad para expresarse y hablar en público. Ahora investigan, traen información para poner en común con sus compañeros, aportan ideas, participan en nuestros actos conmemorativos", subraya Beatriz.

Lo que todos podemos aprender

Si bien el Centro de Educación Especial "Dra. Cecilia Grierson" focaliza su trabajo en niños y niñas con discapacidad intelectual, las premisas de su concepción educativa nos desafía y compromete a aprender los caminos de la integración y la aceptación de la diversidad para recorrer cualquier aula. Internalizar la mirada y la conciencia del otro, poder ubicarse en el lugar del diferente. Entender que no puede existir una única forma de abordar el conocimiento sino que hay distintas maneras de hacer que el alumno acceda al currículum y que esos contenidos le sean significativos. Que no puede darse una misma clase para todos los alumnos y que hay que desarrollar una planificación que contemple la diversidad de actividades y su graduación.

"Lo que nosotros buscamos –concluye Beatriz Marcelloni– es una educación en donde nos encontremos todos comprometidos, respaldando el aprendizaje, festejando las diferencias, que estemos incluyendo a todos y que estemos dando a cada uno lo que necesita. Festejar esas diferencias quiere decir que las reconozco y trabajo con ellas" ■



Amalia Benal

Más allá de los sueños

Muchas veces, las historias de toda una vida de trabajo docente no logran sortear el paso del tiempo. Miles de aprendizajes y trayectorias personales, que cambiaron vidas y realidades de localidades enteras, se pierden sin más, amontonadas en montañas de legajos o dormidas en algún archivo. Experiencias que dejan cosas, y que merecen ser contadas. Una de estas historias es la de Amalia Benal, docente jubilada. Una maestra que, a fuerza de trabajo, sembró una escuela.

Hace 39 años Amalia volvía a pisar las calles de su pueblo natal, recién llegada de la provincia de Buenos Aires: “Cuando yo vine a vivir a Dolores, no había nada vinculado con la discapacidad, yo venía de Bragado donde empecé como maestra domiciliaria y hospitalaria y llevaba trabajando siete años como maestra de grado en la escuela especial de allá. Cuando llegué comencé a trabajar en mi casa, de forma particular, con doce chicos con discapacidad. Eran jornadas de 12 horas diarias”.

Después de un año la convocan para trabajar en la escuela de Villa Mercedes, lo que implicaba dejar de acompañar y enseñar a los chicos: “los padres de esos chicos son los que se movilizaron para que yo no me fuera y me quedara acá en Dolores. A partir de ahí comenzamos entre todos a organizar, desde la nada, una escuela. Junto con la comunidad y el apoyo del intendente y los médicos del pueblo armamos una cooperativa y con los padres de esos chicos empezamos una preinscripción en la cual se anotaron 38 alumnos”.

Es así que en marzo de 1972 abre sus puertas por primera vez el Instituto de Reeducción Integral (IDRI), con 38 alumnos que se dividían en dos turnos.

El plantel de docentes, que trabajaban totalmente ad honorem, estaba integrado por maestras comunes, dos profesoras en ciencias de la educación, una fonoaudióloga y una psicóloga. La escuela atendía a alumnos con todo tipo de discapacidad, algunas muy severas. Amalia recuerda: “Habíamos conseguido, para funcionar, un viejo edificio y gracias a las donaciones de la comunidad fuimos armando el mobiliario”.

Casi dos años después el gobierno de la provincia oficializó la escuela.

Un largo camino

Luego de haber logrado la oficialización de la escuela comenzó una ardua tarea de relevamiento en los colegios de la zona. En ese momento, la única herramienta que tenían disponible para realizarlo era consultando si había alumnos con sobreedad o con problemas de aprendizaje. Una vez concluido ese trabajo los docentes lograron detectar 160 chicos con distintos problemas.

Sin embargo la matrícula del IDRI se mantuvo estable, alrededor de los 38 alumnos, durante muchos años a pesar de que era la única escuela especial de todo el oeste provincial. Amalia comenta que una de las causas de esta situación era el aspecto del edificio en el que funcionaba la escuela: “Aunque parezca mentira, lo que pasaba era que muchos padres se deprimían al dejar a los chicos allí porque el edificio de la escuela era muy viejo y no se daban cuenta de lo importante que era el trabajo que se reali-

zaba dentro. Recibíamos a alumnos que era la primera vez que salían de sus casas, chicos que habían estado atados o escondidos, negados por sus familias, y otros que, si tenían una buena condición económica, comían con la empleada y no compartían siquiera la mesa familiar. En ese momento, primero había que empezar a integrarlos en sus propias familias, para que después puedan integrarse a la escuela y a la comunidad de la que forman parte y en la que tienen los mismos derechos que cualquier otra persona”.

La escuela comenzó a crecer con el correr de los años. Al trabajo puertas adentro se le sumaron campañas de concientización para cambiar algunas ideas que se tenían socialmente sobre las personas con discapacidad, producto del desconocimiento.

En el año 1979 el IDRI cambió su nombre. Hoy la escuela se llama “Dra. Telma Reca de Acosta”, cuenta con un edificio nuevo y un plantel de profesionales acorde a las necesidades educativas de sus alumnos. La matrícula fue subiendo y hoy ya tiene chicos en lista de espera.

Amalia, con indisimulable orgullo, comenta: “Hay chicos discapacitados visuales y auditivos que están integrados en escuelas comunes. Empezamos con un plantel de cuatro docentes y hoy debe tener entre 35 y 40 personas, felizmente tomó vuelo y creció mucho. Pero eso es reflejo de la sociedad que fue aceptando e integrando a estos chicos”.

A pesar de todo lo hecho, para Amalia Benalal la tarea no está terminada: “El sueño que tengo –y espero que Dios me de vida para poder verlo– es que exista acá en Dolores, una casa donde los discapacitados adultos que pierden a su mamá y a su papá puedan vivir. Este es un problema muy serio y muy sentido por los padres que se preocupan mucho porque no saben qué va a pasar con sus familias el día que ellos no estén. Si ese sueño se concreta voy a poder vivir con la tranquilidad de saber que el chico con discapacidad siempre va a tener un lugar en la sociedad”.

Una maestra puede jubilarse; sin embargo, la vocación que vive dentro de ella difícilmente pueda hacer lo mismo. En este caso, la pasión por enseñar dejó algo más que buenos recuerdos: sembró una escuela que, como desde hace 40 primaveras, este año volverá a florecer ■



bicentenario





Sólo a través de la historia es posible reconocer quiénes somos. Por ello el Bicentenario, además de un motivo de festejo, nos abre a nuevas lecturas sobre el origen político de nuestro país y, a la vez, nos invita a reflexionar sobre el presente. Preguntarnos quiénes fuimos “nosotros” en la Revolución de Mayo es, de alguna manera, interrogarnos por quiénes somos ahora.

Nosotros, los argentinos

“Doscientos años después de las revoluciones de la independencia que suprimieron el pongo, el yanaconazgo y la mita, las mismas poblaciones se ocupan de limpiar las casas de los criollos, de cultivar y cosechar sus campos y de internarse en sus minas”. Así lo afirma el filósofo Dardo Scavino en su libro *Narraciones de la independencia*, un ensayo que realiza un rastreo arqueológico de la Revolución de Mayo y que permite trazar un puente entre aquella experiencia revolucionaria y el devenir político argentino posterior. Radicado en Francia –donde ejerce como profesor de literatura latinoamericana en la Universidad de Versalles–, Scavino reflexiona en esta entrevista con **Educación en Córdoba** sobre nuestro pasado y sobre sus efectos en la educación.

¿La Revolución de mayo fue una revolución popular?

El adjetivo popular es políticamente ambiguo. Y la política gira en buena medida en torno a esta ambigüedad. Podríamos decir, por empezar, que la Revolución fue popular porque se constituyó en ese momento un pueblo, un “nosotros” que no existía hasta ese entonces. Y ese “nosotros” involucraba por primera vez a los criollos, los indios, los negros, los mestizos. De la noche a la mañana, un criollo podía decir “nosotros” e incluir no sólo a otro criollo sino también a un indio o un mestizo. Pero también podía hacer esto un indio. Este “nosotros” no

existía apenas unos años antes. Parece un detalle sin importancia, pero es crucial. Ya está ahí el “gran pueblo argentino” del himno aunque nadie se sintiera interpelado por el gentilicio “argentino” o aunque nadie por ese entonces dijera “soy argentino”. Tuvo que pasar mucho tiempo antes de que alguien llegara a pronunciar esa frase. Y ni le cuento para que pudiera decir cosas como “Yo quiero a la Argentina, ¿y usted?” Pero durante las revoluciones empieza a constituirse ese “nosotros” anónimo. Y ésta es la operación arqueológica que me interesa: indagar cuáles fueron las condiciones para que alguien haya podido proferir un día un enunciado aparentemente tan sencillo como “nosotros, los argentinos”.

Es difícil en todo caso que una revolución triunfe sin la constitución de un bloque popular de estas características: una coalición de clases o grupos que, como suele decirse, dejan por un momento sus diferencias de lado y se alían para enfrentar a un enemigo común. Estamos nosotros y están ellos. No hay uno sin dos. O no hay constitución de una unidad popular sin antagonismo. Pero lo que trato de probar en mi libro es que la extensión de ese “nosotros” oscilaba, en los textos de la época, entre los americanos en general y los criollos en particular. Esto significa que los criollos fueron, durante las revoluciones, la clase hegemónica, esto es: aquella que logra convertir sus reclamos particulares en los reclamos de todo el pueblo. Todo proceso político supone esos dos



momentos: el antagonismo, gracias al cual se constituye una unidad popular, y la hegemonía de una parte sobre la totalidad. Si entendemos entonces el adjetivo “popular” en el sentido de “plebeya”, está claro que no puede calificarse así a la Revolución de Mayo. Es más, la revolución todavía no había terminado que ya algunos de sus más conspicuos defensores (el propio Bernardo de Monteagudo es uno) se había vuelto partidario de la democracia censitaria o de la limitación de la ciudadanía política a los propietarios. Tras la revolución, “pueblo” y “populacho” van a separarse. Sarmiento era claro: más allá de la oposición entre españoles y criollos había un tercer elemento, lo “heterogéneo”, lo llamaba, enemigo de la civilización y la historia: ahí está el populacho, los excluidos, la negrada.

Es por este motivo que en Argentina no basta con trazar una divisoria de aguas entre la derecha y la izquierda. Está también la divisoria llamada generalmente sarmientina, aunque precede a Sarmiento, entre lo americano y lo europeo, que volvió incomprensible, para cierta derecha y cierta izquierda, fenómenos como el peronismo.

¿Qué lugar ocuparon los negros y los indios en los procesos de la independencia americana?

Si me mantengo en mi terreno de estudio, que son los discursos, o más precisamente los relatos, y en modo alguno los hechos, le diría que indios y negros ocuparon lugares muy distintos. Los criollos, por ejemplo, tenían un discurso indigenista que es muy anterior a la revolu-

ción y que los llevaba a declararse descendientes de Atahualpa o Moctezuma. Basta con recordar el nombre de la logia a la que pertenecían Miranda y San Martín: Lautaro. El sol de nuestro escudo y nuestra bandera, el sol de la primera moneda patria, acuñada en 1813, era Inti, el dios inca, el hijo de Viracocha. Es el sol que aparece todavía, aunque sin cara, en el logo del Bicentenario. Dicho sea de paso, el primer diseño de este sol se lo debemos a un orfebre peruano, Juan de Dios Ribera, a quien apodaban “el Inca” por ser hijo de una ñusta, una princesa cuzqueña. Ahora bien, si los criollos se identificaban con los indígenas, se debía a que las revoluciones se presentaban como la revancha de los americanos contra los “invasores” españoles. La mayoría de las proclamas de la época hablan de terminar con los “trescientos años de opresión” o de los “tres siglos de tiranía”. Alguien podría decirme que los criollos no descendían de los incas o los aztecas sino, por el contrario, de los propios conquistadores. Y ellos no sólo lo reconocían sino que además lo reivindicaban, como si sus ancestros hubiesen sido quienes trajeron la civilización a este continente. Es uno de los motivos por los cuales el subtítulo de mi libro habla de un “fervor contradictorio”.

Esta contradicción tiene que ver entonces con la escisión del pueblo: los indios aparecen, por un lado, como el símbolo del pueblo argentino y, por el otro, como los excluidos de la argentinidad, la plebe, el aluvión zoológico o la negrada. El vocablo que empezó a circular hace unos años, “impresentables”, dice mucho acerca de esto. Esta ambivalencia con respecto al mundo amerindio se parece mucho a la que Freud



había observado a propósito del padre totémico o al *homo sacer* romano: sagrado y abyecto, intocable y sacrificable.

A diferencia de los indios, los afroamericanos no tienen un lugar destacado en los textos de la época. Ni interpretan un papel importante en las narraciones. Incluso se habla muy poco de la revolución de Santo Domingo (Haití) a pesar de ser la segunda revolución de independencia americana después de la de Estados Unidos. Hasta los esclavos revolucionarios se autodenominaron "*la armée des incas*", debido al prestigio continental de la rebelión de Túpac Amaru. Pero estamos tan habituados al hecho de que los nombres indígenas tengan una resonancia revolucionaria y anti-imperialista que no nos llama la atención que un grupo de guerrilla uruguayo se haya bautizado con el nombre de Tupamaros.

¿Bolívar, O'Higgins o San Martín fueron realmente revolucionarios?

Me da la impresión que sí. El control del aparato de Estado cambió, evidentemente, de manos, y una revolución, en principio, es eso. Pero además se suprimió el sistema de privilegios del derecho indiano y, con éste, la servidumbre y la esclavitud. Hispanoamérica entró así en la modernidad capitalista. La supresión de los privilegios no significa, claro está, la eliminación de las desigualdades, pero lo mismo podría decirse acerca de la Revolución francesa.

¿Puede considerarse la exclusión de ciertos sectores sociales a lo largo de la historia

argentina como uno de los efectos de las luchas por la independencia?

En Argentina existe el mismo tipo de exclusiones o de discriminaciones que en la mayoría de las antiguas colonias europeas. Poco importa si se trataba de amerindios, negros, magrebíes o asiáticos: se los consideraba siempre como razas o culturas inferiores por el sólo hecho de pertenecer al pueblo dominado (porque sólo así, por supuesto, podía justificarse la dominación). En fin, nada que tipos como Franz Fanon no hayan dicho hace cincuenta años. La diferencia con respecto a las revoluciones de descolonización en otros continentes es que en el nuestro fueron lideradas por los propios colonos. Y por eso en los estudios poscoloniales se discute mucho acerca de si puede hablarse o no de sociedades poscoloniales a propósito de Latinoamérica. Las estructuras coloniales sobreviven en el seno de la sociedad aun después de las descolonizaciones nacionales. Volvemos entonces a aquella contradicción. Hay un pueblo que incluye a todas las minorías y que se constituye durante el propio proceso antagónico de descolonización. Pero hay a su vez la hegemonía de una clase que mantiene las exclusiones coloniales. A diferencia del derecho indiano, que estipulaba los privilegios y las cargas de cada casta, las constituciones de las nuevas repúblicas no hacen ninguna diferencia entre los ciudadanos. Pero la ley no escrita, el *jus latens*, como se lo llamaba en otros tiempos, restablece aquellas discriminaciones. Así, en la época de la colonia, la ley estipulaba que se construyeran los "pueblos de indios" en los arrabales de los "pueblos de

españoles” (categoría que incluía a peninsulares y criollos) para que estos pudiesen contar con un servicio doméstico u otra mano de obra. La constitución republicana, claro está, no dice nada al respecto, pero las villas miserias o los barrios de monoblocks repiten la misma disposición.

¿De qué modo puede relacionarse la hegemonía criolla de 1810 con la hegemonía liberal y burguesa posterior?

Resulta difícil disociarlas. Una de las principales causas de las revoluciones fue el empecinamiento de los Borbones en mantener el monopolio comercial de la corona. La libertad que se le prometía, por otra parte, a los amerindios y los afroamericanos consistía en pasar del régimen de servidumbre o de esclavitud a un régimen salarial. Hegemonía significa también eso: todas las clases hablan el lenguaje de una. Cuando hablamos de “emancipación” o de “trabajador libre”, sólo podemos entenderlo en el lenguaje de la burguesía: trabajadores que venden ahora esa mercancía que es su fuerza de trabajo. Esto no siempre fue así. A un griego, la expresión “trabajador libre” le hubiese sonado como un oxímoron. Lo que caracterizaba a los hombres libres era el ocio, la *scholé*, decían ellos (es decir, la escuela). Y hay que leer el *Periquillo sarniento* del mexicano Lizardi para darse cuenta hasta qué punto esto seguía siendo así justo antes de la independencia. Pero nosotros ya no hablamos ese lenguaje y todavía no sabemos hablar otro. Ni siquiera los socialistas y los comunistas supieron hacerlo.

¿Cuáles cree que son los efectos de esta hegemonía en la educación?

Con su enseñanza del español, con su culto de los símbolos patrios, con su relato épico de la historia nacional, la escuela fue durante décadas un increíble aparato estatal de consolidación de aquel “nosotros”. Ya no nos llama la atención que los hijos de los inmigrantes se sintieran, a principios de siglo XX, argentinos, que un taxista nieto de gallegos hable de cómo los españoles “nos” conquistaron o que la hija de un matrimonio coreano diga “perdimos” o “ganamos” cuando juega la selección. Pero yo,

que vivo desde hace diecisiete años en otro país de inmigración, Francia, puedo asegurarle que eso es sorprendente. Un chico de origen magrebí nacido en Francia, o incluso con padres y abuelos nacidos en Francia, habla todavía de “los franceses” en tercera persona. A su vez, y eso se ve muy claro desde las revoluciones de independencia, la escuela venía a sustituir a la Iglesia en su papel de “civilizar” a los bárbaros. No es casual, en todo caso, que sustituya los símbolos religiosos por emblemas republicanos o el culto de los santos por el culto de los héroes (a nosotros, además, nos tocó un San Martín como padre de la patria, lo que alimentó durante años los relatos hagiográficos de su vida...). De modo que encontramos en la escuela esos dos momentos de la Revolución: la constitución de un nosotros, de una identidad nacional, y la conversión de todos a los valores de una parte.

¿Cuáles son las lecturas que Ud. recomienda para comprender las luchas por la independencia?

A mi entender, hay que leer a los autores de la época: Moreno, Montegudo, Artigas pero también Bolívar, Miranda, Teresa de Mier, o incluso a un personaje tan curioso como Simón Rodríguez. Y los poetas, no hay que olvidarse nunca de los poetas: Bello, Olmedo, López y Planes. ¿La Revolución? No sé si podemos comprenderla mejor con estos textos, pero por lo menos podemos desprenderla de ciertos relatos “unificados y coherentes” de la historia, lo que significa que podemos empezar a pensarla ■



Dardo Scavino (Buenos Aires, 1964) es profesor de literatura latinoamericana en la Universidad de Versalles (Francia). Sus dos últimos libros fueron publicados por la editorial Eterna Cadencia: *El señor, el amante y el poeta* (2009) y *Narraciones de la independencia. Arqueología de un fervor contradictorio* (2010).

Capacitación docente

Para crecer desde el pie



Desde la Secretaría de Cultura y el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC se han organizado para el presente año importantes actividades de formación docente en múltiples formatos: cursos de capacitación, jornadas y trayectos de formación.

El eje que ha estructurado nuestra política académica gira en torno a “La Escuela y sus transformaciones como nuevos desafíos de la tarea docente”.

Siguiendo con la propuesta de capacitación se dictarán, entre otros, los siguientes cursos en todo el territorio provincial, cubriendo así las necesidades y expectativas de los compañeros.

Curso: Diseño y desarrollo del currículum, prácticas de enseñanza y sujetos. Aportes para atender lo común y a la diversidad.

La iniciativa surge a partir de la creciente necesidad de directivos y docentes de diseñar y desarrollar proyectos curriculares y propuestas de enseñanza que transmitan la oferta cultural prescripta en documentos curriculares, atendiendo a la diversidad y singularidad de las historias socioculturales de los sujetos y sus familias. En función de promover inclusión es que esta propuesta ofrece un proceso de apropiación de categorías conceptuales, procedimientos analíticos y decisiones ético-valorativas que promuevan cambios en los modos de intervención y actuación curricular-didáctica que articule el nivel de la institución escolar en general y el del aula en particular, con el objetivo de favorecer itinerarios de los y las alumnos/as a través de procesos de aprendizaje relevantes y significativos de los saberes escolares.

Dictado por el Mgter. Octavio Falconi y dirigido a docentes de todos los niveles y modalidades.

Curso: La institución escolar: problemáticas sociales y educativas. Aportes para la institucionalización de propuestas transformadoras.

Se orienta a la apertura de un espacio de análisis y reflexión sobre instituciones educativas. Allí se tratará de abordar las problemáticas y procesos del campo institucional-escolar en un espacio común que posibilite, tanto la construcción teórico-analítica de una mirada interpretativa pedagógica e institucional, que intente comprenderlas en sus especificidades, complejidad y contradicciones, como la posibilidad –aunque sea germinalmente– de delinear ideas y propuestas de intervención sociopedagógica específica que, según las singularidades institucionales, colaboren efectivamente con la mejora en los procesos educativos.

Inicialmente se planteará el trabajo con casos y situaciones institucionales especialmente diseñadas para este espacio, en los que se presentarán aquellas problemáticas más generales y acuciantes del sistema educativo, que luego irán siendo paulatinamente complementados y acompañados por la reflexión y el análisis de las experiencias y problemáticas institucionales que los docentes-participantes viven y enfrentan diariamente en sus escuelas.

Dictado por las Lic. Andrea Martino y Silvia Vázquez y destinado a docentes de nivel inicial, primario y medio.

Curso: Aportes a la gestión escolar para la construcción de proyectos colectivos.

Este espacio de capacitación intentará reflexionar sobre cómo, desde hace algunas décadas, tanto la literatura como la propia realidad escolar vienen alertando sobre el corrimiento del lugar del directivo de las escuelas hacia "tareas administrativas". Este desplazamiento le impide mantener el espacio central que necesita ocupar lo pedagógico. Algo más reciente es el llamado de atención –desde las teorías de la organización– a las responsabilidades características del espacio de gestión dentro de la escuela. El mismo es diferente a la gestión pedagógica del aula y a las llamadas tareas administrativas, es el espacio que trata de lograr que los diferentes intereses y puntos de vista de los actores sociales de las escuelas confluyan en intereses compartidos para construir un proyecto común.

Dictado por el Lic. Guillermo Cuadrado y destinado a directivos, docentes de todos los niveles y aspirantes a cargos de gestión

Curso: Problemática adolescente actual y estrategias de abordaje. Nuevos desafíos para la tarea docente.

La propuesta se centra en brindar dispositivos teóricos y metodológicos que permitan a los educadores hacerse de elementos procedimentales que, sustentados en aportes de diversas disciplinas, permitan avanzar en el develamiento y análisis del sentido que los jóvenes con los cuales trabajan (de sectores desfavorecidos o vulnerables) le atribuyen a la escuela, a su situación social, a sus expectativas, a la relación que establecen con los adultos, etcétera.

Dirigir la mirada hacia los adolescentes/jóvenes

en su proceso educativo responde al hecho de que durante buena parte del siglo pasado dicha institución fue un mecanismo clave de movilidad social ascendente y, en consecuencia, también de integración y de configuración de identidad. La escuela gozaba de un reconocimiento social compartido como mecanismo clave de movilidad y pertenencia en nuestros jóvenes.

Desde este panorama aparecen algunos interrogantes a formular, desde lo explicitado por los educadores: los jóvenes de sectores populares, y en particular aquellos en condiciones de mayor desventaja y vulnerabilidad, ¿continúan percibiendo a la escuela como mecanismo de movilidad social y vía de integración? ¿Es significativo el rol y la importancia que adquiere la escuela en contextos que ubican a los adolescentes en situaciones de creciente indefensión?

Las respuestas no se agotan en un sí o un no, sino que requieren de mecanismos que permitan, a través de una exploración de la realidad cotidiana que los afecta, avanzar en una lectura compleja de la realidad y en la formulación de estrategias y propuestas de trabajo que contemplen e integren este cúmulo de situaciones en nuevas expresiones y aprendizajes significativos.

Destinado a docentes y directivos de todas las áreas y modalidades de nivel medio y dictado por los Lic. Angélica Díaz, Marcelo Barrionuevo y Silvana Buffa.

Curso: Adecuaciones curriculares y decisiones institucionales.

Este curso procura contribuir a comprender las necesidades educativas especiales como una parte de la diversidad del alumnado. Desde esta perspectiva, la inclusión en la escuela común de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales es tomada como un desafío y no como un problema sin solución. Para ello se propone a los docentes reconocer al aula como un terreno de intersecciones entre culturas, estilos y perfiles de aprendizaje diversos, abriendo espacios de diálogo entre propuestas curriculares homogéneas y demandas de aprendizaje específicas.

Dirigido a docentes de todos los niveles y modalidades y dictado por los Lic. Susana Ciruolo y Mariano Dalmaso ■

Más información

www.uepc.org.ar/cursos_trayectos.php o en la Secretaría de Cultura de cada delegación.

De lecturas... necesarias



La pregunta de sus ojos

Autor: Eduardo Sacheri

Año: 2009

Editorial: Alfaguara

Benjamín Chaparro, el protagonista de la novela, es prosecretario de un juzgado de instrucción que, al jubilarse, decide escribir una novela cuyo tema será un homicidio cometido en 1968. Poniendo en práctica el recuerdo y dando batalla al olvido, Chaparro reconstruye el homicidio y la causa judicial y se reconoce a sí mismo como sujeto en una encrucijada temporal, atravesado por un pasado que siempre es presente. Al mismo tiempo construye su subjetividad como miembro de un colectivo, cuyo eje articulador es la búsqueda de la verdad y la defensa de la justicia.

Pero memoria y olvido no son, en *La pregunta de sus ojos*, sólo herramientas con las que el protagonista construye su identidad, individual y colectiva. También son las formas a través de las cuales las instituciones y la sociedad misma definen su presente e interpretan su pasado, plenamente conscientes de que "la imagen verdadera del pasado es una imagen que amenaza con desaparecer con todo presente que no se reconozca aludido en ella", como señaló el filósofo alemán Walter Benjamin.

La novela sirvió de inspiración al director Juan José Campanella para dirigir *El secreto de sus ojos*, película que ha merecido el premio Oscar de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas como "Mejor película de habla no inglesa", en su edición 2010.

Revelación de un mundo

Autora: Clarice Lispector

Año: 2005

Editorial: Adriana Hidalgo

Entre 1967 y 1973, Clarice Lispector escribe una columna semanal en el

Jornal do Brasil. Se trata de crónicas, textos de temas variados cuyo eje central es la libertad de la escritora, mujer y ciudadana que ya es, para ese entonces, reconocida en el mundo de la literatura brasileña. Todas esas crónicas, que versan sobre empleadas domésticas, taxistas, encuentros, amigos, costumbres familiares, deseos, angustias, viajes, recuerdos de infancia, el mundo mismo, serán publicadas más tarde en formato libro.

"Y el mundo son los mares, un vestido, los shows televisivos, Chico Buarque, sus hijos, la belleza de Brasilia, los taxistas, su dolor y su cólera, la primavera, los sueños y un sinnúmero de otras cosas y, en el límite: Silencio. Por eso, aunque ella 'tenga el impulso' de usar el espacio de una 'crónica' para decir que se siente perdida en eso de ser una cronista y obtener dinero a cambio de escribir, o mencione que algún lector devoto le reprocha que esté depravando su pureza en un medio popular, invita a la vez a suponer que en sus ojos panteístas el carácter sublime del arte o del artista y lo popular, e incluso lo pueril, integran un todo al que abraza en su conjunto".

Revelación de un mundo recopila la primera parte de esos textos y para el lector es un precioso jardín, en cuyo centro brilla con todo su esplendor la flor más bella de la literatura brasileña, Clarice Lispector, su autora.

Un dato curioso: el año en que comienza a escribir estas crónicas Clarice sufre un accidente doméstico: la madrugada del 14 de setiembre se duerme fumando y se produce un incendio, su mano derecha, al intentar apagar el fuego y salvar los papeles de su estudio, sufre importantes quemaduras que requerirán de varios injertos de piel. Pierde parte de su belleza y a partir de ese momento se recluirá mucho más de lo que lo había hecho hasta entonces.

Dos películas para mirar, disfrutar y pensar...

Machuca

Dirección: Andrés Wood

Producción: Mamoun Hassan

Machuca es una película chilena escrita y dirigida por Andrés Wood y protagonizada por Matías Quer, Manuela Martelli, Ariel Mateluna y Ernesto Malbran. Se estrenó en el año 2004.

Ambientada en 1973 en Santiago de Chile, durante el gobierno socialista de Salvador Allende y el régimen militar de Augusto Pinochet, la película cuenta la historia de dos amigos. Uno de familia de clase alta, opositora al gobierno de Allende; el otro de una familia muy pobre (llamado Pedro Machuca), quien es integrado en un colegio para niños de clase alta, el Saint Patrick, una escuela católica ubicado en el sector Oriente de Santiago. El proyecto de integración social es particularmente encabezado por el director del colegio, el padre McEnroe, pero fue una medida extendida durante el gobierno socialista.

El film —que está basado en hechos reales— se centra en la mirada de los niños y de los adultos acerca de ese proceso de integración, en las barreras culturales y sociales que se encuentran, pero también en los vasos comunicantes entre chicos y familias con realidades tan distintas.

Un dato curioso: la exitosa película *Machuca* está inspirada en una novela prácticamente desconocida en el medio nacional: "Tres años para nacer. Historia de un verdadero Machuca", del escritor Amante Eledín Parraguez, publicado bajo el sello Pentagrama Editores. Amante Eledín Parraguez, en efecto, fue uno de aquellos cinco muchachos pobres, que vivía en la ribera del Río Mapocho, por allá donde se encuentra



ahora el principal diario chileno, “El Mercurio”, y fue rescatado por el padre Gerardo Whelan para integrarlo al colegio Saint George. Para que no queden dudas, en la portada y contraportada se identifican físicamente con el religioso incluido.

La historia nace en el momento en que él —sí, el propio autor— ingresa “a ese otro mundo”, pletórico de muchachos rubios, robustos y de una estirpe social que desconoce. Con una pluma sensible, cuidada, describe aquel “pueblito” de Chile que como chileno ignoraba. A la vez, sin un atisbo de resentimiento ni de malestar social, narra las peripecias del inconsciente de un adolescente enfrentado a una humanidad que ni siquiera pudo imaginar que existía. El libro —que trae elogiosas palabras de gratitud de Andrés Wood en la contraportada—, casi no tiene nada que ver con la película: acá se está frente a una historia de carne y huesos, donde la perpetua lucha de clases —tan evidente en el film— es trabajada con gran nivel literario, al extremo que lo que importa es el drama y el destino de aquellos “Machucos” humanos insertos en un intercambio educacional, en donde la piel morena y los rasgos de la miseria son un poético contrapunto frente a la abundancia de los demás alumnos.

Entre los muros

Director: **Laurent Cantet**

La película está basada en la obra del escritor y docente François Begaudeau, que también protagoniza el film, encarnando a M. Marin. Junto a él, un grupo de actores no profesionales, seleccionados entre los estudiantes de una escuela media de París, recrean la vida en la escuela. La extraordinaria calidad del resultado hizo que Entre los muros se alzara con el premio mayor en el Festival de Cannes de 2008. Se trata no sólo de un film ineludible para los educadores, sino un sugerente material para compartir y discutir con los alumnos.

François y los demás profesores se preparan para enfrentarse a un nuevo curso en un instituto situado en un barrio conflictivo. Llenos de buenas

intenciones, deseos de aportar la mejor educación a sus alumnos, se arman contra el desaliento. Pero las culturas y las actitudes se enfrentan en el aula, microcosmos de la Francia contemporánea.

Los personajes, los diálogos, los conflictos que atraviesan a docentes y alumnos a lo largo de la película reaparecen en cualquier comunidad educativa marcada por la segmentación social y cultural, por la dificultad para adecuar los objetivos de la escuela media a las demandas e intereses de los estudiantes, por la brecha generacional.

La película plantea las dificultades de trascender la lógica que impera “entre los muros” y trata de dar cuenta de las inquietudes y dificultades que los estudiantes traen desde más allá del muro, desde el mundo en el que deben vivir sus vidas.

Dato curioso: toda la película ocurre en el interior de una escuela, en la que el director Laurent Cantet intento dar la impresión de que fuera una especie de cárcel. El rodaje duró 5 semanas y se utilizaron 3 cámaras para grabar las escenas en el aula, filmando de corrido y hablando con los chicos, que desconocían el guión, y perfeccionando la escena hasta lograr su objetivo en cada una ■

La escuela se vuelve cada vez más inaprensible en su problemática cuanto más se recubre de discursos administrativos, mediáticos, funerarios. Aunque en ella pasan cosas continuamente, sigue siendo un objeto esquivo, que se resiste a ser pensada: ámbito de múltiples y variadas prácticas, muchas veces permanece atrapada en un sistema de obviedades que infravalora y desaprovecha su potencial interrogador, informativo, político.

Este libro parte de la conjetura de que, ante la crisis de sentido, todavía somos capaces de elaborar ficciones breves, situadas, aptas para hacer consistir experiencias también educativas. Experiencias cuya potencia es siempre “a descubrir”, y de la que surgen y se configuran nuevos posibles.

Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión

Autor: **Marcelo Krichesky (compilador), Elena Duro, Ana Vitar, Daniel Feldman, Alberto Croce, Carina Kaplan, Dana Borzese y Leandro Bottinelli**

Editorial: **Noveduc**

Año de edición: **2005**

Este libro aborda la realidad de los jóvenes latinoamericanos que son excluidos del sistema educativo. Los autores convocados por Marcelo Krichesky brindan herramientas para que los actores sociales vinculados con el campo de la educación desnaturalicen la desigualdad social desde una perspectiva política y pedagógica. Además, se incluye el desarrollo de experiencias de inclusión educativa tendientes a recuperar los principios de igualdad y justicia

Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión educativa [administración, planeamiento, proyectos, etc.]

Autor: **Telma Barreiro**

Editorial: **Noveduc**

Año de edición: **2009**

Las situaciones conflictivas son tan antiguas como las relaciones humanas



Novedades bibliográficas

Escuelas en escena (una experiencia de pensamiento colectivo)

Autores: **Silvia Duschatzky, Gabriela Farran y Elina Aguirre**

Editorial: **Paidós**

Año de edición: **2010**

Las tres autoras conforman un equipo interdisciplinario docente e investigador en gestión educativa en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

y el aula es un espacio más donde el conflicto se manifiesta de diferentes modos y con características particulares. La agresión verbal y física entre pares, e incluso hacia los docentes, el desinterés y la apatía, la marginación y el aislamiento son expresiones de un malestar social que se visibiliza en la escuela de un modo especial. Las viejas recetas, lejos de resolver el problema, parecen contribuir a profundizarlo. Telma Barreiro comparte los hallazgos de las investigaciones surgidas del trabajo con grupos de docentes interesados en mejorar la construcción de vínculos sociales y ofrece herramientas teóricas y prácticas renovadas para prevenir y resolver situaciones de conflicto en instituciones educativas.

Inclusión/Exclusión

Autor: **Dora Barrancos**
Editorial: **Fondo de Cultura Económica**
Año de edición: **2002**

Este libro ilumina los juegos pendulares de inclusión y exclusión que signaron el lugar de las mujeres en la escena pública argentina. Dora Barrancos revisa cien años de historia para mostrar valerosos ejemplos de sujetos y grupos que lucharon contra la marginación femenina, y al mismo tiempo revela cómo, a menudo, se le han concedido a la mujer instancias de reconocimiento, mientras se aseguraba que siguiera privada de una genuina equidad respecto del varón.

En los seis lúcidos ensayos que aquí se reúnen analiza algunos hitos que aún no han recibido la atención que merecen: Luis A. Mohr y su pionero libro 'La mujer y la política' (1890); las reivindicaciones femeninas en los Congresos del Centenario y sus ecos en la prensa periódica; la labor de figuras como Cecilia Grierson, Julieta Lanteri y Elvira Rawson; los debates que marcaron la conquista y ampliación de los derechos políticos desde 1932 a 1991.

A lo largo de ese recorrido vuelve más visibles la condición subordinada de la mujer y los logros obtenidos en la batalla por la inclusión, persuadiendo al lector del valor que para una auténtica democracia tiene la igualdad de los

derechos entre varones y mujeres. Notable aporte a los estudios histórico-culturales sobre la condición femenina en Argentina, invita a ejercitar la memoria en pos de un futuro en que la asimetría entre los géneros se haya transformado en un problema de otro tiempo.

Políticas educativas y trabajo docente

Autor: **Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira**
Editorial: **Noveduc**
Año de edición: **2006**

En esta obra se analizan las políticas educativas y las nuevas regulaciones introducidas en los últimos años, en particular a partir de la Reforma del Estado de la década del '90. Se aborda, especialmente, el impacto de estas transformaciones en la regulación del trabajo docente y en el establecimiento de nuevos modos de gestión de los sistemas educativos y de sus instituciones en Argentina y en Brasil.

El libro describe y analiza la problemática de los nuevos sujetos docentes, desde sus características socio-demográficas y su posición en la estructura social, y desde las trayectorias escolares y profesionales de quienes ejercen la docencia.

La práctica docente (saberes y vivencias)

Autor: **Susana Podesta**
Editorial: **Comunicarte**

Este libro pone en discusión la formación de los formadores. Opera vertebando los distintos escritos que en él se incluyen en una propuesta de capacitación que subordina la adquisición de saberes y competencias al cambio de representaciones y actitudes. Al decir de la autora: "Suele ocurrir que cuando se fracasa, los análisis se centran en la búsqueda de las razones del fallo, pero no suelen ponerse en discusión las metas o fines que nos habíamos planteados como deseables. ¿Y si el fracaso fuera un éxito?" ■

Educar en la WEB

<http://revistabloc.es>

El espacio se define como "Revista Internacional de arte y literatura infantil". Allí pueden encontrarse —en castellano y en inglés— artículos y entrevistas sobre temas tan diversos como los álbumes ilustrados, los abecedarios o las ciudades ilustradas. También hay reseñas de libros y material sobre cine y literatura infantil.

www.imaginario.com.ar

Se trata de una revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Allí podrán encontrarse sugerencias de lectura para docentes y para niños, reseñas de libros y una cartelera de eventos a nivel nacional e internacional.

<http://revistababar.com/wp/>

En este sitio la revista de literatura infantil y juvenil "Babar" propone artículos, entrevistas a escritores y especialistas, novedades editoriales y una cartelera de premios y concursos y reseñas de libros para niños y jóvenes.

www.educacioninicial.com

Un espacio dedicado íntegramente a la primera etapa escolar con materiales sobre distintas temáticas importantes (integración, desarrollo evolutivo, educación para la salud, etcétera) para el docente de educación inicial, currículas, recursos para el aula y experiencias y proyectos para replicar.

www.somosamigosdelatierra.org

Sitio dedicado a temas de ecología, con recursos para trabajarlos con los niños. Contiene audios, videos, cuentos, diccionario, dibujos, noticias y curiosidades.

www.saber.ula.ve/accionpe/

Sitio de la revista "Acción Pedagógica", editada por la Universidad de Los Andes (Táchira-Venezuela). Allí puede accederse a los artículos de los casi 20 números de la publicación y realizar búsquedas por temas, fechas o autores. También contiene un extenso listado de otras publicaciones digitales.

Historia de porteros

“El que escribe, por suerte vive rodeado por jóvenes, algunos casi niños. Ellos siempre, de alguna manera me han inspirado, frases a veces, poesías otras... ; varios adultos me ‘dejaron’ muchas cosas; los verdaderos amigos me dieron esa compañía que tanto se parece a un hogar.”



Años de colegio, días de video, poesía y otros relatos.
Tito Lamberti

Portero durante 22 años en el colegio “San Martín” de la ciudad de San Francisco, Eusebio Tito Lamberti, hoy jubilado, es recordado por ex alumnos, docentes y directivos de manera muy especial. Es que Tito no sólo cumplía con su labor específica: abrir la escuela, dejar impecable las aulas y pasillos, recibir a los alumnos y a los padres todos los días; Tito hizo, durante diez años algo que algunos alumnos del “San Martín” recuerdan de la siguiente manera:

“Una mañana, antes de convertirse en el querido y conocido Tito, mientras desarrollaba sus tareas como portero del colegio, Eusebio observó algunos alumnos escribiendo frases obscenas en el pizarrón. Decidió entonces exhortarlos de manera amable, con esa humildad que lo caracteriza, a escribir frases edificantes. Así, a pedido de los mismos, él comienza a escribir y con el paso del tiempo, división tras división, quiere ver frases escritas en su pizarrón.” Sebastián Sala, Fernando Fraire, Esteban Nielsen.

Para escribir esas frases, Tito iba por las noches a la escuela. De ese tiempo, el portero recordado con cariño por toda la comunidad educativa, sostiene, en su libro *Años de colegio, días de*

video, poesía y otros relatos: “...mis diez años de frases escritas en los veintitrés pizarrones por las noches, han sido las horas mejor ‘gastadas’ de mi vida”

Esas frases, que el portero del “San Martín” escribía en el pizarrón de cada aula noche a noche, algunas de su autoría, otras “robadas” de películas y libros, fueron un canal de comunicación que entabló con los alumnos, porque muchas veces los chicos las contestaron, allí mismo, con tiza, a continuación de la firma de Tito (T).

Cinéfilo y lector, Tito, el portero, dejó una marca indeleble en la escuela y en la vida de miles de alumnos y adultos que hoy recuerdan con nostalgia “la era de los porteros”.

El portero no es sólo la persona que limpia sino quien tiene la llave de la escuela, conoce los horarios de los alumnos y los protege, ya que además controla el ingreso a la institución. Hoy esa figura está en extinción, por eso la rescatamos del olvido. Como una forma de lograr que “vuelvan a estar en las escuelas”, recordamos a los que están jubilados y a los que todavía están en servicio: la memoria nos acompaña en esta tarea, como acompaña a Tito Lamberti a lo largo de toda su vida.



La tiza

El programa radial de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, con toda la información gremial, cultural y pedagógica para todos los docentes y la comunidad, que se emite los sábados de 12 a 13 horas o el horario determinado por cada delegación.

- Córdoba Capital
- LW1 Radio Universidad
- Villa Dolores
- Río Cuarto
- Coronel Moldes
- Alcira Gigena
- San Basilio
- Embalse
- Las Acequias

- Ucacha
- Vicuña Mackenna
- Adelia María
- Sampacho
- Huinca Renancó
- Deán Funes
- Alta Gracia
- Soto
- Cruz del Eje

- Sebastián Elcano
- La Falda
- Río Segundo
- Laboulaye
- Pascanas
- Villa de María de Río Seco
- San Francisco del Chañar
- La Carlota
- Laborde

- Canals
- Santa Eufemia
- Morteros
- Noetinger
- San Carlos Minas



GNC / TUBO JET

- Ventas e instalación de equipos de GNC
- Pruebas hidráulicas
- Obleas
- Inyección electrónica
- Equipos de 5ta generación (presión positiva)



Afiliados UEPC
Descuentos por planillas
Créditos
Descuentos especiales

Afiliados de interior trabajos en el día!!!



Av. Alem 525
Tel. 471-6903



Av. Cordillera 3894
Tel. 481-6990 / 481-4312



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba