

1315  
65 3

# El monitor

Nº3 - 5º ÉPOCA. MAYO 2005

de la educación

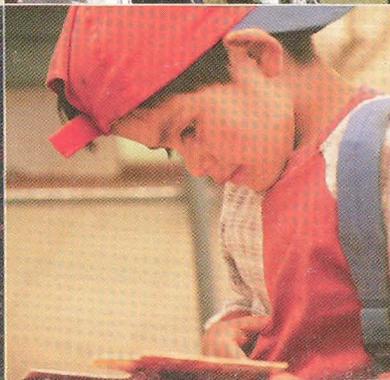
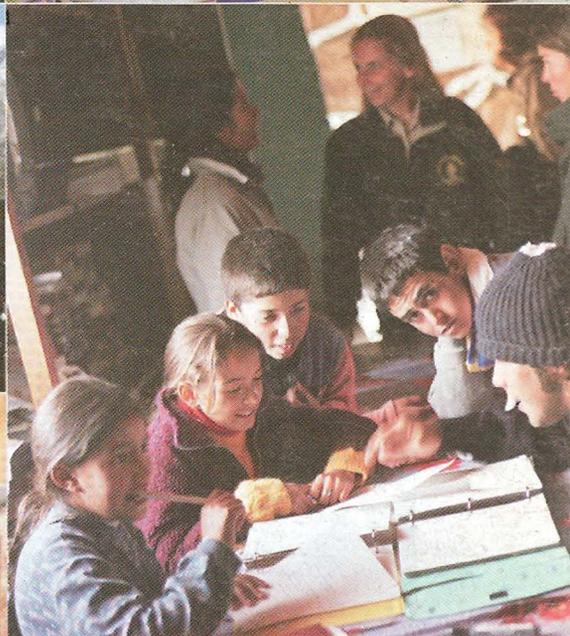
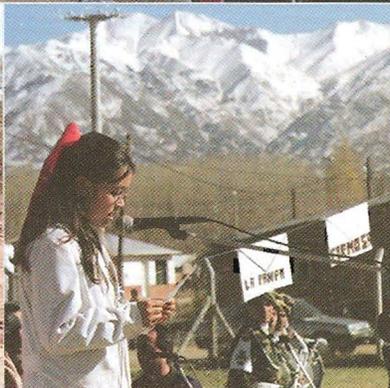
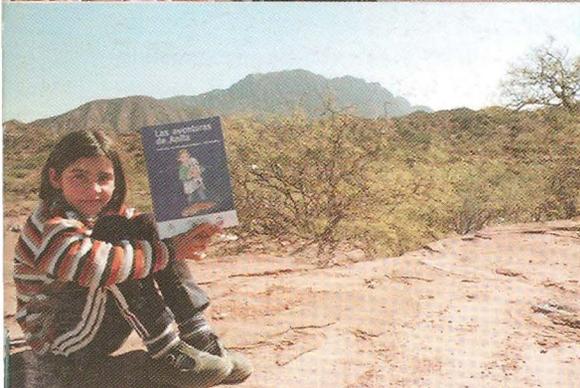
Reportajes: Liliana Herrero y  
Hermenegildo Sábat

La escuela de la comunidad mapuche  
de Paila Menuco

La maestra motoquera de La Rioja  
Cuentos de Haroldo Conti y María  
Alicia Demársico

La escuela y la lengua

## Dar y tomar la palabra



Revista del Ministerio de Educación,  
Ciencia y Tecnología de la Nación

# 10.000.000 de libros

para escuelas de todo el país

En 2005, el Ministerio de Educación de la Nación duplica la entrega de libros para las escuelas

**115.000.000**  
de pesos

**10.050.000**  
libros

**1.500.000**  
libros EGB 1 y EGB 2

**4.300.000**  
libros EGB 3 y  
Polimodal

**650.000**  
libros para desarrollo  
profesional docente

**2.350.000**  
libros para bibliotecas

**1.250.000**  
libros destinados a campañas  
de promoción de la lectura

**Estos libros  
llegarán a más de**

**5.000.000 de alumnos de 20.000 escuelas.**

El Gobierno Nacional realizará una inversión récord a fin de continuar las acciones iniciadas para incorporar el libro en el trabajo del aula.

Se entregarán textos escolares para alumnos de todo el país, lo que duplica la cantidad de libros en relación al ciclo lectivo 2004, con el objetivo de garantizar que todos los niños, las niñas y jóvenes accedan a la lectura.

Se distribuirán libros destinados a fortalecer la enseñanza en EGB 1, EGB 2, EGB 3 y Polimodal. Además, se enviarán textos para bibliotecas institucionales de establecimientos educativos de todo el territorio nacional, y para el desarrollo profesional docente.

Para la adquisición de los textos, las autoridades educativas nacionales firmaron un convenio con las editoriales y la Fundación Poder Ciudadano, con el propósito de generar un sistema de compra transparente.



MINISTERIO de  
**EDUCACIÓN**  
CIENCIA y TECNOLOGÍA  
PRESIDENCIA de la NACIÓN

## En busca de la igualdad educativa

Uno de los principales objetivos de la actual gestión educativa es reconstruir un sistema educativo nacional que permita, a partir del respeto por las características federales de su organización, alcanzar marcos comunes de funcionamiento que garanticen la igualdad de oportunidades educativas para todos los argentinos.

Todas las evaluaciones coinciden en que, durante las últimas décadas, se profundizaron las tendencias a la desarticulación del sistema educativo, aumentando los niveles de desigualdad.

En los años 90, la transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias sin los recursos necesarios, las diferencias interjurisdiccionales con que se aplicaron las reformas propiciadas por la Ley Federal de Educación, y la profundización de los procesos de polarización y desigualdad social fueron factores que contribuyeron a fragmentar el sistema educativo. En este contexto, las estrategias que se desarrollaron con el objetivo de recuperar la unidad del sistema, no han logrado evitar que se consolidara esta tendencia. Hoy, las acciones que llevemos adelante deben asumir la compleja preocupación por lo común. En este sentido, el Consejo Federal de Cultura y Educación ha logrado importantes avances en torno a la aprobación de algunos parámetros nacionales que contribuyan a privilegiar las tendencias a la unidad.

La aprobación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) como el eje de una política que asegure igualdad de oportunidades educativas constituye una definición que plantea que la unidad nacional debe estar sustentada en aprendizajes equivalentes para todos los niños y las niñas, independientemente de sus condiciones de origen.

Sabemos que en una política que busca colocar en el centro a la enseñanza, recuperando un lugar para la tarea docente, es imprescindible mejorar múltiples condiciones. Por eso, estamos trabajando tanto en el fortalecimiento de la profesionalidad docente (en particular, su formación y capacitación) como en la producción de materiales para el aprendizaje en el aula, y de otros dirigidos a las familias.

La definición de un piso común de días de clase para todo el país, la paulatina elevación de la exigencia en los aprendizajes, la aprobación de la Ley de Educación Técnica -que apunta a recuperar esta modalidad en todo el país- son otras estrategias que fortalecen esta tendencia.

Pero la posibilidad de avanzar hacia una mayor unidad del sistema exige también disminuir las desigualdades materiales

que diferencian las condiciones educativas en las distintas jurisdicciones. Algunas de ellas están vinculadas a las condiciones de trabajo docente. Por ello se ha aumentado y prorrogado por 5 años el incentivo salarial docente con que la Nación apoya a todas las provincias, y particularmente se ha incrementado la porción destinada a compensar desigualdades del salario inicial de los docentes.

Esto permitió que, por primera vez en nuestra historia, alcanzáramos un piso salarial común en todo el país. En la misma dirección, el Presidente de la Nación firmó un decreto que recupera el tradicional sistema de jubilación docente que había sido derogado en la década de los noventa.

Al mismo tiempo, y con el objetivo de generar condiciones de mayor igualdad, se están desarrollando programas destinados a mejorar las condiciones edilicias, de equipamiento y material didáctico de las escuelas que atienden poblaciones con mayores necesidades socio-económicas.

Las becas, los libros, las computadoras y muchos otros elementos distribuidos entre quienes no pueden adquirirlos de otra manera, también contribuyen a la igualdad frente al aprendizaje entre y en el interior de las provincias.

La posibilidad de avanzar hacia la unidad del sistema en un contexto de fragmentación, depende en parte de que seamos persistentes en la aplicación de estas estrategias. Pero también exige que desarrollemos otras políticas, dirigidas a problemáticas que aún no fueron suficientemente abordadas. Es el caso de las diferentes estructuras educativas que coexisten en el país.

Por último, somos conscientes de que no alcanza con que quienes conducimos el sistema educativo trabajemos en dirección a transformar las estrategias pedagógicas, aumentar la inversión de recursos y desarrollar la voluntad común de otorgar unidad al sistema educativo nacional.

Para que de una vez por todas avancemos es necesario y urgente generar, lugar por lugar, mecanismos de participación activa para los docentes.

Solo producen cambios verdaderos las políticas que entran al aula de la mano y el saber de los maestros. En este aspecto todavía hay deudas y El Monitor pretende ser una herramienta más de aporte al debate necesario que abra los caminos para la imprescindible participación de maestros y profesores.

**Daniel Filmus**

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación



## AUTORIDADES

Presidente de la Nación  
Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología  
Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación  
Prof. Alberto Sileoni

Secretario del Consejo Federal de Cultura y Educación  
Prof. Domingo de Cara

Subsecretaría de Equidad y Calidad  
Prof. Mirta Bocchio de Santos

Subsecretario de Coordinación Administrativa  
Lic. Alejandro Morduchowicz

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica  
María Rosa Almandoz

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente  
Lic. Alejandra Birgin

Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa  
Lic. Margarita Poggi

Directora Nacional de Programas Compensatorios  
Lic. María Eugenia Bernal

## EQUIPO EDITORIAL

Directoras  
Inés Dussel  
Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción  
Alejandro Caravario

Colaboradores Permanentes  
Ana Laura Abramowski  
Judith Gociol  
Rudy  
Myriam Southwell

Jefe de Arte  
Eduardo Rey

Coordinación y corrección  
Silvia Pazos

Fotografía  
Roberto Azcárate, Luis Tenewicki

Logística: Javier Manchini

Producción Editorial: Ivan Schuliaquer

Coordinación Gráfica: Isidoro Suris

Colaboran en este número: Juan Andrade, Roberto Cubillas, Julieta Escardó, Jorge Fantoni, Marcela Isaías, Daniela Kantor, María Cristina Linares, Alejandro Piscitelli, Carina Rattero, Alicia Serrano, Carlos Skliar, Mónica Zidarich.

Las notas firmadas son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Registro de la Propiedad Intelectual: 392744  
Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación  
Pizzurno 935 – (C1020AC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.  
República Argentina.

## SUMARIO



1. Editorial
4. Docentes: María Magdalena Albornos, la maestra motoquera
8. ¿Cómo fue tu docente preferido/a?
10. Medios: Cuando en la villa subieron el volumen
12. La escuela por dentro: Experiencia de una comunidad mapuche
18. Obras maestras: *Del lado de los malos*, María Alicia Demársico
22. Videojuegos, discusiones en pantalla
24. Reseña: *Imaginaria*



**25.** Dossier: La escuela y la lengua, dar y tomar la palabra

**26.** Las lenguas en la escuela

**28.** Culturas en convivencia

**33.** Fontanarrosa: Las malas palabras

**34.** Notas para una confusión pedagógica

**36.** El diccionario de los chicos

**37.** Las palabras y la cuestión de género

**40.** Daniel Link: “La cultura letrada y la cibercultura son aliadas”

**41.** ¿Qué película me recomendás?

**42.** Entrevista: Liliana Herrero, canciones que preguntan

**46.** El Museo: La pizarrita para hacer buena letra

**47.** Capacitación: Docentes de película

**50.** Correo de lectores

**51.** La foto: Chiapas

**52.** El cuento: *Las doce a Bragado*, Haroldo Conti

**58.** Humor por Rudy-Pati

**60.** Conversaciones con Hermenegildo Sábat: Un periodista que dibuja

# La maestra motoquera

## LA BIENVENIDA

**Chepes, provincia de La Rioja. Lunes, 8 de la mañana.** En la puerta de su casa, María Magdalena Albornos se pone el casco y se sube a la moto. A 80 km por hora, inicia el camino a la escuela, donde se quedará hasta el viernes a la tarde. La primera etapa del viaje es de calor y polvo, entre chañares, quebrachos y matas secas. Un camino árido, que a medida que gane en altura, imperceptiblemente, se hará más verde. La moto casi vuela, y vuela también ella con casco, borceguíes y campera de manga larga, para cubrirse de los bichos y los golpes.

María Magdalena Albornos tiene 32 años, es riojana, docente desde 1993 y, desde hace cinco años, maestra de tercer ciclo y directora de la escuela rural Julián Noé Aguilar, a la que asisten doce alumnos de la diminuta localidad de Agua de Aguirre. Esta comunidad de nombre sonoro se encuentra en la ladera de un cerro a 48 km de Chepes, ciudad de 14.000 habitantes situada al sur de la provincia de La Rioja. Allí, en esa ciudad que significa “gente amiga” vive “la señorita Malena” con sus padres y cuatro hermanos (tres de ellos también docentes). Edgard Contrera, maestro de la misma escuela, la acompaña en el viaje.

**Quebrada del Tigre. Lunes, 9 de la mañana.** Una hora más tarde llega al puesto de Quebrada del Tigre, donde el matrimonio de Victoria y Juan Domínguez la recibe con mate y la sombra de una antigua parra. Son los papás de Alejandro, el único ex alumno de Malena en Agua de Aguirre que estudia en el polimodal de Chepes.

Cada lunes, **María Magdalena Albornos** trepa a su moto, que en el largo camino reemplazará por una mula, para ir a dar clases en Agua de Aguirre, un pequeño poblado en los cerros riojanos. Y allí se queda hasta el viernes. Ella prefiere no hablar de sacrificio, sino de una elección orientada a combatir el olvido y el éxodo que amenazan a estas tierras.

No es sin riesgos esta parte del camino. En febrero de 2003, en la cuesta de La Calera, una de las más empinadas, la moto se dio vuelta y Malena tuvo fractura de costillas con desprendimiento de riñón. Pensando que era “solo un golpecito”, se quedó toda la semana en la escuela. Ese viernes fue al hospital y quedó internada 38 días.

En el puesto, el camino se hace tan precario que desaparece. Deja en custodia por cinco días el casco y la moto, y monta una mula que alquila a los puesteros. En las cinchas, la mula lleva provisiones para la escuela, herramientas, útiles escolares.

**El piletón. 10 horas.** A lomo de mula, escala el cerro entre las piedras del arroyo. Algunos adolescentes trabajan, con instrumentos y salarios de la Municipalidad, en la construcción de un camino que llegará hasta “arriba”. Toda esta comunidad, signada por la dispersión y el aislamiento, que vive de una economía de pura subsistencia, apuesta al camino.

Casi dos horas para que empiecen a emerger, solitarias a la vera del río, algunas casas de piedra y adobe, piso de tierra apisonada, techos de paja. Mu-

chas de ellas, abandonadas por vecinos que han ido a la ciudad en busca de un plan social, o de la ilusión de un trabajo. Como si quisieran que nadie reparare en ellas, intentan confundirse con los colores del suelo. En las que quedan habitadas, carne de cabrito secándose al sol, algunas ovejas, unas pocas huertas. Nogales y esporádicos naranjos completan los frutos de la tierra. Pocos visitantes se acercan cerro arriba. Por eso nos reciben como si no fuésemos de la Tierra.

**Llegada a Agua de Aguirre. Lunes, 11 horas.** Ya cerca del cielo, los vecinos, en las puertas, parecen estar esperándola desde hace tiempo; la ven pasar y repiten con manos y rostros curtidos el ritual de cada lunes, la bienvenida al paraje a “la señorita maestra”, el personaje más reconocido y respetado en este poblado de treinta almas desperdigadas en el cerro.

## SUEÑOS

Fuerza, sensibilidad, voluntad, son atributos de Malena que le permiten soñar con un destino mejor para sus alumnos. Además de dirigir la escuela y dar clase a los chicos del tercer ciclo de la EGB, cursa 3° año de la carrera de Ciencias de la Educación, en Chepes, y proyecta recibirse para seguir trabajando en planes de educación rural que tiendan a retener a los chicos en su zona. “Hasta ahora la tendencia de las zonas rurales es a despoblarse por los planes de jefes y jefas de hogar, que atraen a la gente a la ciudad. Queremos revertir eso para que la gente vuelva a trabajar en su zona”. Por eso Malena, con otros referentes comunitarios, les pone el hombro a los proyectos de capacitación en apicultura para chicos del tercer ciclo, de huerta escolar y al flamante de formación de guías de turismo para promover las bellezas naturales de la zona.



—¿Te imaginás en otro lugar que no sea esta escuela?

—Para ser una buena docente una no puede estar mucho tiempo en un lugar; mi sueño es recibirme, y conociendo la realidad de esta zona, me gustaría trabajar para ayudar a transformarla. Uno de mis deseos es la continuidad de los estudios de los alumnos que concurren a las escuelas rurales y egresan de la EGB 3; en su mayoría no siguen estudiando. Me gustaría trabajar, por ejemplo, en el modelo de educación semipresencial, en la aplicación de las escuelas EFA (Educación de Formación Agraria), para que los chicos aprendan a utilizar los conocimientos escolares en sus propias tierras, para que puedan llevar a cabo proyectos productivos que beneficien a toda la comunidad. También trabajaría en armar redes sociales para tratar temas preocupantes, como el alcoholismo, el embarazo precoz en las adolescentes, el trabajo infantil. Tenemos que ser realistas: los docentes solos no podemos dar una respuesta a estos temas. Dentro de las múltiples funciones que tenemos —enseñar, asistir, proteger, mediar, interactuar— la única posibilidad de no desbordarnos es construir vínculos con otros actores sociales que también puedan ser útiles en esta ardua tarea que es guiar a los jóvenes. Me refiero a los clubes, uniones vecinales, parroquias, hospitales, organizaciones políticas, etcétera. Generalmente se trabaja pensando "la culpa es del otro", pero para mí todos tenemos que hacernos cargo.

—¿Cuáles son las dificultades más importantes que te toca afrontar en el plano pedagógico?

—Un tema crucial es la homogeneidad de la currícula de escuelas rurales y urbanas, que a la larga termina en la exclusión de los chicos de zonas rurales. Por eso estamos trabajando en un currículum que se adapte a nuestras realidades, peleamos para que se den materias que estén de acuerdo con el contexto. Por ejemplo, en el caso del tercer ciclo rural se podrían incorporar contenidos de materias que se estén dando en la universidad, como Tecnología Agraria. El chico de la ciudad accede a otro tipo de contenidos, como nuevas tecnologías o inglés. Nosotros nos matamos por equipararlos, pero terminan el tercer ciclo con nociones muy básicas de estas disciplinas. Imaginate que recién ahora hemos firmado un convenio para que llegue la luz. Al no tener el mismo nivel, cuando los chicos de la zona rural llegan

al polimodal les dicen que son "analfabetos", lo cual es una discriminación injusta porque ellos tienen una formación diferente. Lo importante es que no se sientan mal ni fracasen a la hora de ingresar a la universidad. El Polimodal tiene que ser más inclusivo, tener talleres integradores, por ejemplo.

—¿Cómo es trabajar con la pobreza de esta zona?

—La gente de acá no se considera pobre, porque la alimentación es buena, tienen vestimenta (tal vez no es la mejor pero tienen), tienen buena cantidad y calidad de agua, a diferencia de otras regiones de la provincia donde verdaderamente es difícil vivir. La gente de aquí sabe vivir con poco, aunque con limitaciones, sabe vivir y subsistir. En cambio en el Sur de Chepes es distinto, ellos viven de los planes sociales; la falta de agua es determinante. La situación económica en escuelas grandes de ciudad es muchísimo más difícil. Primero, una se da cuenta de cuándo un chico está dentro de un cuadro de desnutrición, un chico que no aprende, que se duerme en un banco, un chico adulto que suele llegar despeinado. Ahí sí me ha tocado lidiar con situaciones muy graves, como abuso sexual, violencia contra los chicos, hambre, eso es muy duro.

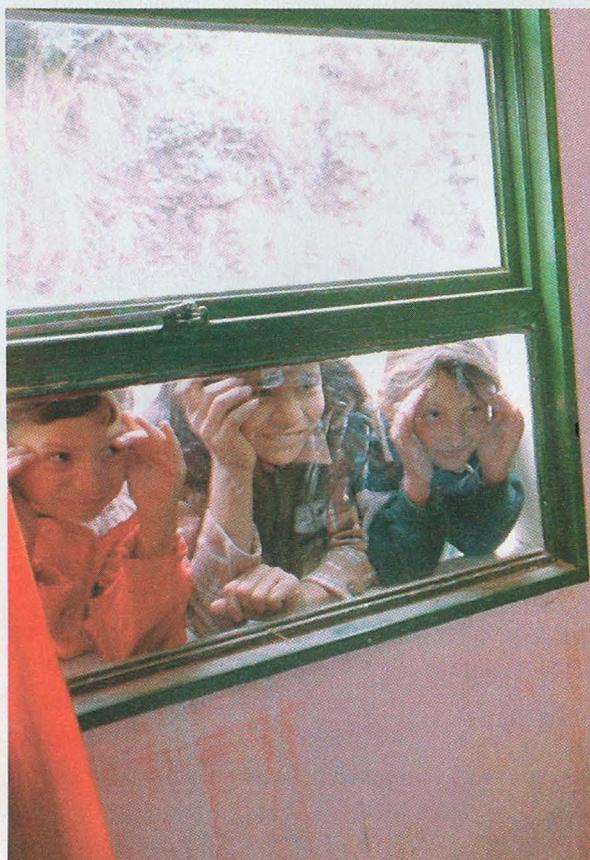
## VIVIR EN LA ESCUELA

El patio de la escuela es una terraza al río; cuando en silencio se iza la bandera se escucha el agua fluyendo entre las piedras. Un poco más allá, la cima del cerro parece que vigila, o protege. La parte vieja comenzó como un ranchito con un aula hace 78 años. El edificio nuevo —más aulas, cocina, baños— se construyó en 1995.

Edgard, el maestro de primero y segundo ciclo, sueña con llevar a su familia a Agua de Aguirre. "Acá no te falta nada, y respiras paz, naturaleza", se entusiasma. Por eso espera que su mujer, también maestra, consiga un cargo allí.

Malena y Edgard tienen una habitación para cada uno. Desayunan juntos en la cocina, y a las ocho empiezan a llegar los alumnos. "Los chicos están despiertos desde las cinco de la mañana, trabajando en el campo, en la huerta, pero a las ocho están limpios y arregladitos para la formación".

Uno de los principales problemas que sufre toda la comunidad es el aislamiento. "Pero por suerte empezamos a relacionarnos en Chepes con unos cole-



gas que son de las otras escuelas que están por acá cerca. Empezamos a visitarnos, al principio solos, y después nacieron algunos proyectos y así surgió toda esta idea de tratar de hacer que los chicos se socialicen. Se armó una red de escuelas rurales de la zona. Son nueve escuelas, que hasta hace un tiempo no se conocían unas con otras. Los proyectos que hacemos en conjunto son campamentos (uno por año, en una escuela distinta); olimpiadas deportivas, y este año tenemos otro proyecto que es el de teatro. Es una herramienta fabulosa, porque nuestros chicos son muy tímidos, les hablas y te bajan la mirada; entonces teníamos que buscar una forma para que se expresaran. En el caso de mi escuela, como no querían dar la cara, hacíamos títeres de mano”.

Malena relativiza la pregunta sobre las pérdidas o las renunciadas. “Todo esto lo hago porque me gusta hacerlo. Yo pongo mucho por la gente que realmente valora lo que tú estás dejando también por ellos. Hay veces en que una no tiene ganas, es como todo trabajo, dices ‘hasta acá llegué’. Pero al otro día vienen los chicos y empiezan ‘seño esto, seño lo otro’, entonces una ya vuelve a tener ganas. Te dan ganas de tra-

bajar a nivel de la comunidad, en proyectos sociales. Tratamos de juntarnos una vez por semana para armar los contenidos de los proyectos; con gente de la zona y algunos dirigentes comunitarios. Nos interesa todo lo que tiene que ver con desarrollo local”, se entusiasma.

Aunque reconoce que es difícil vivir de lunes a viernes lejos de la familia, y quizás más aún tener una pareja, se le notan las ganas de seguir adelante con la vida que eligió. “Decidí quedarme porque vale la pena”, asevera, y reitera una y mil veces que está agradecida a su profesión. “Yo venía de trabajar entre el 93 y el 99 en una escuela urbana en La Rioja, pero si ahora me pidieran que vuelva a la escuela les diría que no; en las zonas urbanas muy pobladas, el docente carga con muchas injusticias. En cambio acá es otra cosa, otra vida, duermes con la puerta abierta y la gente se para a conversar contigo. Acá sientes que estás construyendo y que tienes algo que ver con la vida y el futuro de tus alumnos y sus familias”, afirma con tanta seguridad que es imposible no creerle.

Inés Tenewicki



# ¿CÓMO FUE TU MAESTRO DOCENTE PREFERIDO/A?

franco, sincero en la enseñanza

## COMIDA PARA CONOCERSE

“Mi maestra preferida fue la de primer grado, se llamaba Elda. Era una gran persona, muy buena maestra. Me acuerdo de que nos invitó a comer a su casa para que nos pudiéramos conocer todos, y para ayudarnos a enfrentar los miedos ante la nueva etapa que arrancaba”.

(Leandro Caldirola, estudiante de Marketing, 21 años)

## SINCERO Y AMIGO

“Se llamaba Amadeo. Era un hombre alto, franco, sincero en la enseñanza y amigo de los alumnos. No solo nos enseñaba mucho del programa sino también de la vida. Él decía que el hombre siempre debía estar dispuesto a ganarse la vida con una pala en la mano. Nos aconsejaba muy bien. Incluso, trataba de manera muy delicada el tema sexual”.

(Carlos Cruz, jubilado, 77 años)

## PREPARADOS PARA DISFRUTAR

“Siempre me gustaron los profesores que sabían mucho, que preparaban bien la clase y que disfrutaban de lo que transmitían. Una se da cuenta cuando se puede establecer una buena comunicación con el docente o cuando solo viene a cumplir una tarea que mucho no le gusta”.

(Graciela Munurno, maestra, 52 años)

## ENAMORADA DE CORTÁZAR

“Fue mi profesora de Literatura de 5º año del secundario. Era comprensiva, respetuosa, delicada, inteligente y creativa. Estaba enamorada de Cortázar y lo proponía como modelo para buscarles otra vuelta a las cosas. Fomentaba en nosotros la creatividad y tenía una concepción muy parecida a la mía alrededor de que el saber se construye de manera colectiva y con el aporte de todos”.

(Grisel Ladizesky, estudiante de Música, 19 años)

## EL PIZARRÓN EQUIVOCADO

“Se llamaba Olga. Nos trataba mejor que otros maestros y enseñaba muy bien Matemática. La recuerdo como muy despistada. Una vez le tocaba dar clase en otro grado, pero se equivocó; entró en el aula, se puso a escribir en el pizarrón y hasta que no llegó la otra maestra y le dijo que tenía que ir a otro grado, no se dio cuenta”.

(Facundo, 13 años)

## LA PELIRROJA DE OJOS CELESTES

“Fue mi maestra en quinto, sexto y séptimo grado. Se llamaba Viviana y daba Inglés, tenía 18 o 19 años. Yo la veía como una mujer grande y madura. La recuerdo de piel blanca, pelirroja y de ojos celestes. Yo estaba enamorado. Era muy estricta con el cumplimiento de las tareas y la carpeta. Igual, yo tenía muy buena relación con ella. Su humor era muy particular: una mezcla de sarcasmo e inteligencia. Incluso, nos acompañó al viaje de egresados y nos escribió una carta a cada uno”.

(Diego Bitis, analista de sistemas, 27 años)



Estaba enamorada de Cortázar  
 Cortázar nació en Bruselas, en  
 proponía como modelo para

**PANORAMA ABIERTO**

“Tuve varios que me marcaron. Recuerdo sobre todo a dos. Uno era profesor de Física, muy didáctico, todo lo que me enseñó me quedó grabado; lograba que, a los que nos interesaba la materia, nos quedaran las cosas. El otro era de Economía Política y podía explicar de manera clara temas muy complejos. Ambos tenían la virtud de relacionar su materia con la vida cotidiana. Pero lo que más me gustaba de ellos es que abrían un panorama y mostraban un camino que después quedaba en uno profundizar o no.”

**(Norberto Oscar Di Yorio, comerciante, 54 años)**

**TODOS LOS DEL JARDÍN**

“Para mí, todos los del Jardín fueron mis maestros preferidos. Todos me enseñaron cosas. Uno me enseñó lo que yo más quería: jugar al fútbol. Otro me enseñó a ver el universo. Pero todos son los mejores”.

**(Javier, 6 años)**

**Y PENSAR QUE LA ODIABA...**

“Creo que fue Carrasco, mi profesora de Lengua del secundario, porque me abrió los ojos sin darme cuenta. Quiero decir que sus enseñanzas me llegaron después. La odié mucho durante el período en que fue mi profesora, era muy exigente y tenía pocas pulgas. Casi me quedo fuera del colegio por su culpa. Ella me mostró que el esfuerzo es más importante de lo que yo creía; y no sirve de nada tener suerte y talento si no te ponés las pilas. Hay gente que se vuelve trascendente cuando se interesa por vos. Ella se interesó por hacerme responsable, siguió mi caso y me fastidió para que le diera para adelante. Con el tiempo me di cuenta de que lo hizo por mi bien y no porque me odiara”.

**(Damián Olarticochea, empleado, 22 años)**

**VIAJE A LAS ESTRELLAS**

“Fue Carlos Páez Márquez. Yo tenía trece años cuando lo conocí en una actividad extraprogramática del colegio al que iba. Él me acercó a la astronomía y a la fotografía astronómica. A lo largo de casi siete años, con Carlos aprendí a estudiar, a pensar, a resumir un texto, a buscar bibliografía. A la vez, también me enseñó sobre la vida y la gente, siempre con un estilo muy casual, fluido y heterodoxo. Entre otras cosas, insistía en que era necesario desarrollar un criterio propio y me alentaba a comprobar por mí mismo las teorías. Así fue como construí un telescopio, armé mi primer laboratorio fotográfico en casa y me pasé gran parte de mi adolescencia trepado a los techos y terrazas mirando las estrellas y fascinándome con el universo. Recuerdo todo ese tiempo como un período casi mágico. Sin duda, Carlos fue para mí un padre sustituto, ya que el mío murió cuando yo tenía seis años”.

**(Máximo Parpagnoli, fotógrafo, 45 años)**



# Cuando en la villa subieron el volumen

**E**n pleno despertar del nuevo milenio, la entrada en escena de la cumbia villera les otorgó a los sectores más postergados de la sociedad su credencial de ciudadanía mediática. Sus historias, sus códigos, sus costumbres, sus vicios, sus conflictos y, sobre todo, su particular lenguaje, irrumpieron sin pedir permiso en los hogares del país a través de portavoces como Damas Gratis, Flor de Piedra, Los Pibes Chorros y otros. Obviamente, el fenómeno tuvo su epicentro en las bailantas, las radios tropicales y los programas del sábado a la tarde. Pero su impacto también se hizo sentir en los ciclos más populares de la tele, en los boliches top y en las fiestas de los barrios más acomodados. A su paso, despertó tanto polémicas como adhesiones. En medio de la debacle (social, política, económica), jamás pasó inadvertida. ¿Habría sido entonces una mera casualidad que 2001, el peor año en la historia argentina reciente, también haya marcado a fuego su explosión a escala masiva?

En parte, el surgimiento del subgénero puede leerse como una reacción ante la aceptación alcanzada por la cumbia a secas en el gusto medio de la audiencia a lo largo de los noventa. Frente a los grandes valores de la vieja guardia (Ricky Maravilla, Gilda), al componente edulcorado de la cumbia romántica (Leo Mattioli, Los Mensajeros del Amor),

En paralelo a la debacle de 2001, la cumbia villera se consolidó como un género de alcance masivo. Musicalmente precarias y con letras que retratan con orgullo biografías marginales, las canciones villeras les otorgaron a los excluidos su ciudadanía mediática y revelaron un mundo (que muchos prefieren silenciar) donde el delito y las drogas son el pan de cada día.

a los combos tropi-pop (Sombras, Ráfaga) y al avance de la fiesta neocuartetera (Rodrigo, Walter Olmos), la cumbia villera vino a reflejar la aspereza de la vida en los márgenes del conurbano bonaerense. Hubo otros productos culturales más o menos contemporáneos que pusieron el foco sobre los excluidos del sistema (la película *Pizza, birra, faso*; el unitario *Okupas*), aunque tuvieron menos difusión y permanencia.

La cumbia villera sonó casi como un salivazo punk en el rostro de la realidad circundante. Pero, al igual que con el punk, sus exponentes quedaron presos de la lógica mercantilista del mismo circuito que los vio nacer: el éxito de la movida alentó la rápida proliferación de clones, alimentada por los productores y las discográficas bailanteros. Si hablamos de música, su sello distintivo lo encontró en el sonido estridente del teclado y una percusión

machacona. Pero el estilo villero extendió sus dominios más allá de las notas. Y pronto apareció un vestuario que identificaba a sus cultores: zapatillas de marca, pantalón de gimnasia, campera deportiva y gorrita ad hoc. Los músicos y el público comparten un mismo look, un mismo idioma. En ese factor radica la “autenticidad” del fenómeno, una base de identificación mutua emparentada con el “aguante” del rock chabón o barrial de La Renga y Los Piojos: la fantasía de borrar los límites que separan a los que están arriba de los que están abajo del escenario.

El ida y vuelta de guiños y modismos entre los discos y las calles se retroalimentó constantemente, y fue moldeando un repertorio lingüístico propio. Las letras de esta subespecie cumbiera pusieron en circulación una serie de expresiones provenientes de una jerga o una geografía urbana determinadas, que se fueron entretejiendo con el habla popular: *guachín* (pibe o chabón), *llantas* (zapatillas) o *rescatarse* (ponerse las pilas). Esas mismas letras, apenas captaron la atención de los medios, instalaron la polémica. Y las mentes bienpensantes de turno encendieron la voz de alarma: ¿Qué era esa música, sino una apología del delito y el consumo de drogas? Como consecuencia de eso, a mediados de 2001 una cruzada del Conafer intentó –en vano– controlar su difusión.

Simplificaciones al margen, lo cierto es que sus canciones lograron trascendencia masiva al costo de manejarse con ciertos estereotipos, que de alguna manera reforzaron los estigmas que los habitantes de las villas cargan sobre sus espaldas. Por caso, el delincuente común glorificado como héroe suburbano: “Hoy es un día especial/ porque el Monito a la villa llegó/ dos años guardado estuvo/ y al fin la yuta hoy lo largó” (“La canción del Yuta”, *Yerba Brava*). O la mirada degradante sobre el sexo femenino que campea en una buena parte de sus temas. Un ejemplo clásico: “Ay, Andrea, vos sí que sos ligera/ Ay, Andrea, te gusta la fija/ Ay, Andrea, qué astuta que sos” (*Andrea*, Los Pibes Chorros).



Basta con cambiar alguna que otra consonante para captar su verdadera intención, algo que se pone de manifiesto cuando el público corea estribillos como el citado, en las bailantas. En cierta ocasión, le pregunté a un grupo de chicas de Fuerte Apache cuál era su opinión acerca de este tipo de letras. La respuesta fue casi unánime: “Cuando vamos a bailar las cantamos igual, para divertirnos. Pero en el fondo nos da mucha bronca lo que dicen, porque hablan mal de todas las mujeres”.

Aunque su recepción nunca es lineal, la cumbia villera plantea a su público primario una disyuntiva entre el orgullo de la autoafirmación y la vergüenza de saberse excluidos. La clase media también parece escucharla con una mezcla de simpatía y rechazo. Esa misma incomodidad a la hora de abordarla estuvo a punto de alcanzar la categoría de asunto de Estado con el actual gobierno, a partir de las posiciones encontradas del jefe de gabinete Alberto Fernández y del presidente Néstor Kirchner. La cuestión de fondo, en todo caso, podría plantearse de la siguiente manera: ¿la banda de sonido de la extrema pobreza que supimos conseguir después de una década de neoliberalismo brutal podría ser, acaso, agradable, tolerante y políticamente correcta?

Juan Andrade\*

\*Periodista especializado en música.

# Aulas de puertas abiertas

“Uno intenta promover reflexiones sobre ciertas realidades y entender que son producto de construcciones sociales y no del azar”, dice Eduardo Champanic, director de la escuela primaria N° 161 ubicada en el paraje Paila Menuco. Y la reflexión comienza en el momento mismo de nombrar el paraje: “Paila Menuco significa *mallín que está de espaldas sobre el faldeo*. Este nombre surgió de un trabajo que se hizo junto con los chicos para recuperar el nombre originario del paraje; el nombre impuesto había sido Puente Blanco”, cuenta Aníbal, ex alumno de la escuela e integrante de la Comisión Intercultural creada hace cuatro años.

Paila Menuco está a 12 kilómetros de la ciudad de San Martín de los Andes, provincia de Neuquén, camino al complejo turístico Cerro Chapelco. Allí viven cerca de 60 familias pertenecientes a la comunidad mapuche Curruhuinca. Alrededor de 70 niños y niñas de esta comunidad y de una comunidad alemana llamada Vera concurren, entre septiembre y mayo, a esta escuela inaugurada en 1988.

Entender que la realidad no es fruto de la casualidad o del destino, comprender que no todas las personas piensan igual frente a los mismos hechos, interrogarse por el sentido de las cosas, animarse a hablar y concebir que la realidad puede ser modificada: estas cosas hoy se enseñan y se aprenden en la escuela 161; pero esto tampoco es producto del azar. Un proceso de acercamiento de la comunidad

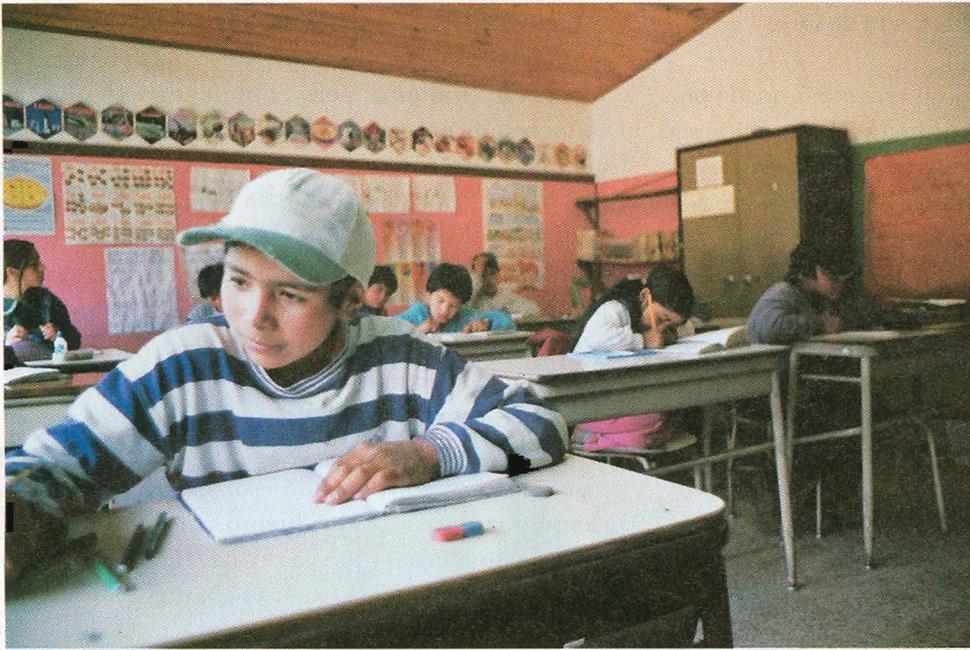
No sin conflictos, la comunidad mapuche de Paila Menuco, provincia de Neuquén, logró una participación activa en las decisiones de la escuela primaria N° 161. La Comisión Intercultural, formada para tal fin desde hace cuatro años, lucha por elevar el nivel educativo y promueve el fortalecimiento de la identidad mapuche como pueblo originario, muchas veces soslayada o reducida a expresiones folclóricas.

hacia la escuela, que luego se cristalizó en un conflicto, marcaron un antes y un después. Un punto de inflexión de esta índole bien puede ser la carta de presentación de la escuela.

## DE LA ESCUELA DE AYER A LA ESCUELA DE HOY

En mayo de 2001, las familias tomaron una decisión: no enviar durante 15 días a sus hijos a la escuela. “En ese momento yo tenía a mi hijo en 4° grado”, cuenta Marta, miembro de la Comisión Intercultural. Reclamábamos una buena educación porque los chicos no salían bien preparados y se les hacía muy difícil seguir la secundaria. Repetían hasta tres veces primer año. Cuando protestábamos de manera individual no lográbamos respuestas. A partir de ahí empezamos a luchar en conjunto”.

Algo que los libros de pedagogía llaman “alianza familia-escuela” se quebró en aquel momento en



La drástica resolución que tomaron las familias de Paila Menuco condensa un proceso de movilización motivado no solo por el bajo nivel de instrucción. Hacia 1996, un grupo de jóvenes de la comunidad se fue acercando a la escuela con la propuesta de trabajar en el fortalecimiento de la cultura mapuche. “Lo que buscábamos era animar a los chicos a hablar de la educación mapuche en la escuela. Cuando nuestros padres, abuelos y nosotros mismos hablábamos de nuestra educación en la escuela, éramos discriminados. Entonces veníamos a decirles a los chicos que podíamos cambiar esa realidad”, explica Aníbal, de 27 años.

A comienzos del 2001, un cambio de directivos interrumpió esta tarea y se desató el conflicto: “La nueva directora dijo que si queríamos trabajar la educación mapuche

esta institución escolar. ¿Cómo fue posible esta alianza? Desde fines del siglo XIX, en una especie de pacto no escrito, los padres parecieron decirle a la escuela: “Te dejo a mis hijos, pero a cambio de algo, porque vos podés darles algo que yo no tengo”. Este acuerdo, basado en la confianza y la legitimidad, se sostuvo porque fue percibido como útil y necesario. Muchas cosas cambiaron desde aquel entonces, y la redefinición del vínculo entre las escuelas y las familias muestra que esta alianza puede asumir diferentes formas.

lo hiciéramos fuera del ámbito escolar”, prosigue Aníbal. La medida tomada por los padres -que contó con el apoyo del equipo de educación de la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM) y de profesores de la Universidad Nacional del Comahue- dio como resultado el alejamiento de la directora y la conformación de una Comisión Intercultural “que se iba a encargarse de que se elevara el nivel educativo y de fortalecer la identidad mapuche dentro de la escuela”, expresa Marta.

## LA COMISIÓN INTERCULTURAL

En la actualidad, la Comisión está conformada por 4 personas: Viviana, Clara, Aníbal y Marta. Su tarea es trabajar junto con los maestros en la planificación institucional. “Vemos qué temas van a dar los maestros y hacemos nuestros aportes”, cuenta Aníbal.

“Nosotros creemos que debemos discutir qué es lo que se les va a dar a nuestros hijos”, enfatiza Marta; y Aníbal remata: “Uno, como padre, tiene todo el derecho a plantear *yo quiero que mi hijo piense de esta manera y le cuenten estas cosas*”. Dentro de los debates que instaló la Comisión se encuentran los actos escolares del 12 de octubre y el 25 de mayo, y el juramento de la bandera. Por otra parte, nuevas conmemoraciones van teniendo lugar. “El 24 de junio es un día que hemos trabajado bastante en la escuela. Se conmemora el *We Xipantu*, que es la renovación de la fertilidad de la naturaleza”, explica Aníbal. “Otra fecha es el 6 de noviembre, pero todavía no lo hemos trabajado mucho. Para la sociedad argentina es el día de la creación de los Parques Nacionales”, agrega Marta.

La comunidad Curruhuinca tiene gran parte de sus tierras dentro del Parque Nacional Lanín. La relación de las comunidades indígenas con la Administración de Parques Nacionales históricamente ha sido conflictiva. Desde hace unos años, la revisión de este vínculo ha dado lugar a que se hable del “comanejo”, que es una propuesta de gestión y uso del territorio y de sus recursos en forma conjunta. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que ha entrado en vigor en la Argentina en julio de 2001, constituye un marco legal para esta y otras negociaciones que realizan los pueblos originarios en nuestro país.

## LA ENSEÑANZA DEL MAPUDUNGUN

En la provincia de Neuquén existe, desde el año 2000, el cargo de maestro de Lengua y Cultura Mapuche. En la escuela 161, Clara, la maestra, fue elegida por la comunidad y vive en el paraje.

La incorporación de la enseñanza del mapudungun en las escuelas tiene que ver con la voluntad de recuperar el idioma, pero el modo de entender esta inclusión no está exento de polémicas. En relación con esto, Eduardo Champanier dice: “Primero hay que ver por qué acá no se habla mapudungun. ¿Acaso el idioma se perdió mágicamente? Es necesario ver la decisión de recuperación desde una perspectiva histórica, porque también es cierto que no es una lengua de uso cotidiano”. Aníbal agrega: “Dentro de la comunidad, muy pocos hablan mapudungun y esto tiene que ver con la historia que vivió nuestro pueblo. Acá los mapuches fueron muy maltratados y por culpa de eso, los ancianos prefirieron guardar su conocimiento y no transmitirlo”.

Eduardo alerta sobre las consecuencias de una mala experiencia en el aprendizaje de la lengua: “Cuando se condena al fracaso el aprendizaje de una lengua es mucho peor que no haberlo intentado. Si hace cinco años que están tratando de enseñarme y no aprendo nada, pierdo las ganas; me parece que no es lo mío, que no me pertenece. Hay que ver qué está pasando con este tema. Quizás tiene que ver con repensar algunas cuestiones didácticas. Por-

que si yo te enseño los pronombres y después los colores, es muy aburrido. Faltaría la función que tiene el lenguaje, cuándo se habla la lengua, por qué”.

Aníbal y Marta también critican la incorporación del mapudungun a las escuelas, cuando esto se reduce a cierto modo de entender el bilingüismo: “Lo que hacen muchos maestros es traducir la otra cultura a la cultura mapuche, pero nosotros creemos que no debe ser así. Cada palabra mapuche tiene su significado y una explicación amplia. Una *ruca*, por ejemplo, no es simplemente una casa, una *ruca* es todo lo que significa para una persona, para la familia. Dentro del español, una casa es una casa, pero la *ruca* encierra otras cosas. Desde el bilingüismo no podríamos explicar lo que significa una *ruca* para los mapuches. Esa es la diferencia: dar, junto con el mapudungun, el valor que tiene cada elemento”, explica Aníbal.

Tanto el término *ruca* como el resto de las palabras que utilizan Aníbal y Marta, y también Eduardo,

**“Acá los mapuches fueron muy maltratados y por culpa de eso, los ancianos prefirieron guardar su conocimiento y no transmitirlo”.**



están seleccionadas con cuidado, pensadas, no dan lo mismo; son palabras sentidas, criticadas y defendidas, que cobran cuerpo, que vibran, que condensan historias y conflictos. Y esto no tiene que ver con cierta vocación por la práctica retórica, sino con el hecho de que la tarea política y pedagógica es también, o mejor dicho, es por sobre todas las cosas una disputa por los sentidos.

## SENTIDOS DE LA INTERCULTURALIDAD

Interculturalidad también es una palabra controvertida: “Este término, que en su momento tuvo una significación determinada, hoy va tomando otras propiedades. Quizás haya que dejarlo para volver a plantear algunas cuestiones que se han relegado. Es un término, a esta altura, sospechoso”, dice Eduardo.

El riesgo que se corre con este concepto es su uso edulcorado, que puede conducir a la folclorización del otro, esto es, a reconocer a la otra cultura siempre y

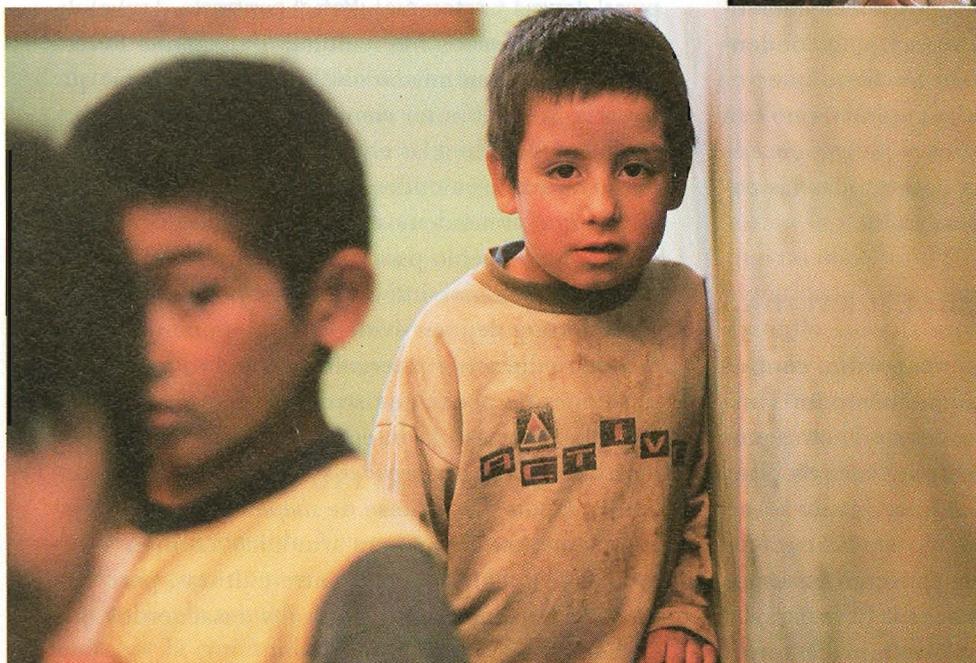
cuando se trate de sus usos y costumbres, comidas típicas, danzas y artesanías. Por el contrario, Aníbal dice que la educación intercultural “debe poner los conocimientos a un mismo nivel. Nos interesa más que nada la formación en ciencias sociales y naturales, porque desde ahí a las chicas y a los chicos les cambia su forma de entender el mundo, su forma de pensar. Lo que pretendemos es que esa educación le sirva a nuestro pueblo para seguir desarrollándose”.

“Nosotros somos interculturales por obligación”, dice Marta y deja en evidencia que poner en práctica una educación intercultural implica revisar las relaciones de poder que se despliegan en el campo del saber. Por eso la interculturalidad no pasa por mostrar *distintas perspectivas* sobre un asunto en particular, como si se tratase de *simples enfoques* que se complementan de manera armónica. La interculturalidad plantea el diálogo entre culturas, pero hay que estar dispuesto a afrontar los desacuerdos que pudieran emerger.

El campo de las ciencias naturales presenta un interesante desafío para trabajar desde la interculturalidad, “aunque es más complicado que sociales porque tiene que ver también con las creencias”, explica Eduardo. “Para trabajar en naturales estuvimos revisando los contenidos prescriptos en el currículum y algunos conceptos que se deberían tener en cuenta desde la cosmovisión mapuche”. Cuenta luego el director: “Una escuela de la zona hizo un lindo trabajo sobre el poder germinativo. Un señor de Quila Quina decía que la semilla conoce la tierra y que no hay que hacer invernaderos. ¿Cómo le vamos a poner un nylon a la madre tierra? Lo que se da es porque se tiene que dar. Es otra concepción de la producción”.

La matriz escolar moderna se acostumbró a desecharse por irracional todo aquello que quedara por fuera de la órbita de lo considerado científico. Es que “la ciencia ha tenido que ver con darle legitimidad a la dominación de una cultura sobre otra”, reflexiona Eduardo. “Pero ahora la ciencia ha realizado un proceso interesante, una cosa más de aproximación”, agrega. “Hay una profesora que trabaja con gente de la COM, que intenta ligar cuestiones de la cosmovisión mapuche con la energía atómica; es muy interesante su planteo”.

Otro tema que se aborda todos los años en la escuela es la conquista del desierto: “Es un aspecto histórico fundamental y muy reciente, uno de los genocidios más grandes que hubo en la Argentina”,



**“Creo que he podido ser testigo de ciertos procesos políticos asombrosos. Hace unos años algunas cuestiones eran impensables y hoy son posibles”, reflexiona el director Eduardo Champanier.**

dice Eduardo. Con respecto a la revisión de la enseñanza de las ciencias sociales, el maestro enfatiza que es peligroso caer en una postura poco reflexiva: “los españoles son todos malos, Colón fue remalo. El riesgo en ese caso es no enseñar nada. Entonces, estudiemos y después veamos qué postura ideológica tenemos; salir del bien y del mal, porque esto es muy común”.

### UN TEMA CONTROVERTIDO: EL TERRITORIO

Un tema crítico para los pueblos originarios es la recuperación del espacio territorial. “Tanto la comunidad Curruhuinca como la Vera poseen el título colectivo de propiedad de tierras. La comunidad Curruhuinca fue pionera en la provincia de Neuquén. En 1989, cuando se promulgó la ley 23.302, tuvo un título de propiedad que pasó a reemplazar la tenencia precaria”, cuenta Eduardo.

Esta realidad explica por qué, en los grados superiores, se realizó el año pasado un proyecto sobre territorio: “Tuvo que ver con entender la propiedad colectiva, la propiedad individual, la pertenencia; poner en tensión algunos conceptos”, afirma el director y prosigue: “Se realizaron entrevistas, mapas con los intercambios -lo que sería el *trafkintu*-, el trabajo, cómo se fue haciendo una economía más monetaria, el valor de la tierra. No solo cambió la economía sino la relación con el Estado, la aparición de los planes sociales, la desaparición de ciertos medios de producción. Todo eso nos permitió salir de la idea inicial ‘somos pobres’. El objetivo era poder reflexionar sobre estas cosas”.

Recuerda también Eduardo: “Cuando armábamos los mapas de la producción salía muy fuerte el ‘No, pero esta línea está mal; nosotros, los de la comunidad Vera, estamos hasta acá’. Y los chicos de la comunidad Curruhuinca decían: ‘No, esto es hasta acá’. Entonces invitamos a Viviana a hablar sobre el tema: dónde están las líneas. Un señor de la comunidad, una vez decía: ‘Nuestra cultura tiene una concepción más circular del tiempo, de la vida y del territorio, en cambio la cultura con la que convivimos hace cuadraditos. ¿Dónde está la línea? Yo no veo una línea, yo veo el pasto, de acá hasta allá hay una vaca, y la vaca se usa”.

### LA ESCUELA EN EL LUGAR DE LOS HECHOS

El proyecto sobre territorio, sin quererlo, se articuló con un conflicto territorial puntual que sucedió hace poco en el paraje. Así lo relata el director de la escuela: “Aparentemente, un ex intendente vendió unas tierras a un grupo de personas que empezó a hacer caminos, a tirar árboles; y la comunidad los paró. Un juez ordenó el desalojo y ante esto se movilizó toda la comunidad con sus abogados y la causa pasó a otra carátula. Fue un tema difícil, son 6 hectáreas, es una lonja bastante importante más allá de que haya 11 mil hectáreas que son propiedad colectiva de la comunidad Curruhuinca.

“A partir de este conflicto pudimos realizar un trabajo muy interesante, desde el aspecto legislativo, el histórico, el humano. Qué postura teníamos desde la escuela también fue un debate”. Y explica: “Trasladamos algunos ámbitos de estudio hacia el lugar; hicimos entrevistas, vimos cuáles eran los distintos actores sociales en el conflicto, el valor inmobiliario de la tierra en San Martín de los Andes”, y agrega: “Raúl Díaz, un antropólogo de la Universidad del Comahue que trabaja con nosotros, trajo una idea muy piola: ¿qué indica el teodolito que utiliza el agrimensor y cuánto valor puede tener la palabra de tal o cual abuelo sobre el uso de esas tierras? Nosotros hicimos los mapas con la reconstrucción del espacio viendo para qué se usaban estas tierras y qué seres las habitaban; eso ¿cuánto valor jurídico puede tener en un litigio?”.

Más adelante, concluye: “Creo que he podido ser testigo de ciertos procesos políticos asombrosos. Hace unos años algunas cuestiones eran impensables y hoy son posibles”.

A las palabras del director podrían agregarse algunas reflexiones más: ¿Qué papel juegan las escuelas en estos procesos de cambio? ¿En qué medida el currículum y las prácticas pedagógicas pueden contribuir con estas transformaciones? ¿Qué significa que una escuela escuche y se abra a la comunidad? ¿Para qué sirve la escuela? Esta vieja e inagotable pregunta se actualiza a diario, y no por azar, en escuelas como la 161 de Paila Menuco.

Ana Laura Abramowski

# Del lado de los malos

María Alicia Demársico

**E**l calor sofocante de la noche de enero no me impedía sacarles chispas a las estrellas del horizonte, de tanto mirarlas fijo para avizorar la llegada de los Reyes Magos. Bocanadas de aire caliente se movían como fantasmas pero yo no cejaba en mi tozudez por ver aparecer a esos misteriosos viajeros.

Mi padre me había llamado la atención varias veces para que fuera a acostarme, pero yo insistía en quedarme levantado, aun a riesgo de que algún rehencazo me cayera por la espalda.

—Cómo se nota que no tenés que levantarte a la madrugada para ir a trabajar —me había gritado él, desde su jergón echado sobre el piso de tierra mal barrida.

Cuando escuché sus ronquidos desacompasados, me animé a colocar al lado de la puerta de entrada el único tazón sano que nos quedaba en la alacena; y con un poco de tierra colorada disuelta en un agua que se empecinaba en no estar limpia, inventé un chocolate para convidar a los sedientos reyes.

Sabía que algunos de mis compañeros de la escuela habían escrito cartas pidiéndoles regalos, y que el seis de enero, al levantarse, los habían encontrado junto a sus zapatos. Yo les había escrito en la única hoja limpia que me quedaba del cua-

derno de clases, tratando de hacer una letra pareja para que pudieran comprenderla, pero, por lo visto, no la habían entendido porque al día siguiente, mis alpargatas de lona aparecieron vacías. Mis diez años me decían que no tenía que llorar; en silencio dejé escapar algunos sollozos que más se parecieron al silbido de una víbora que a un llanto humano. Me repetí entonces que la maestra tendría razón al darme punterazos sobre la cabeza y gritarme que era un burro porque tenía mala letra y hacía manchones sobre mis papeles.

Esa tarde no salí a jugar al campito. Tomé el atajo que llevaba a la estación de trenes para no pasar entre mis amigos que estaban estrenando botines nuevos y juguetes. Al llegar a la vieja oficina de madera arranqué una de las hojas del libro en las que se anotaba el horario de los convoyes, y me largué a correr con ese tesoro escondido adentro de una media. Como acababa de llegar un tren procedente del norte, en el revuelo de transeúntes el guarda —es decir, mi padre— no había notado el hurto. Al llegar a la calle principal decidí que para disimular tenía que caminar por la calzada empedrada como si nada me estuviera sucediendo, sin embargo la media en la que escondía la página en blanco me pesaba tanto que me hacía renquear. Por eso me senté en el cordón de la vereda del boliche y la doblé con cuidado para meterla en mi bolsillo. A lo lejos se oían los sonos de una batucada. Los muchachos del pueblo estaban preparándose para las comparsas de carnaval mientras yo aún esperaba a los reyes magos. De haber sido más intuitivo, ya en ese entonces, hubiera

María Alicia Demársico nació en 1960. Se desempeña como profesora de Castellano, Literatura y Latín en el Instituto María Auxiliadora de Curuzú Cuatiá, Corrientes. Publicó dos *nouvelles* para chicos: *El extraño enigma de Aristarco* (2001) y *El regreso de Aristarco* (2004). Su cuento *Del lado de los malos* está basado en hechos reales.



vislumbrado que en mi vida iba a estar todo siempre fuera de momento.

Empecé a abanicarme con una rama de fresno que alguien había desgajado y tirado al suelo, mientras mi imaginación redactaba diferentes modos de pedirles a los reyes algunos juguetes. Yo estaba cansado de los autos sin rueditas que me mandaba el hijo de los patrones de mi tía y que eran el hazmerreír de mis compañeros. Ya bastante que llevaba toda la ropa que él dejaba, incluso aquella que me quedaba grande.

Una mano anónima me tocó la cabeza y me colocó unas monedas adentro del bolsillo que ocultaba la página blanca. Un súbito terror de ser descubierto me llevó por instinto a pegar un grito y a tirar las monedas contra el piso.

—Así agradecés... —me recriminó una señora de pelo colorado que siguió su camino taconeando sobre la acera. Ante el llamativo mover de sus caderas la observé irse y pude comprobar que no era del pueblo. A nadie se le hubiera ocurrido llevar medias negras de nylon en una siesta de verano.

Supuse que la mujer habría bajado del tren.

Con las monedas en la mano corrí hasta el almacén de ramos generales. La cortina metálica aún estaba baja. Si el gaucho Amancio, el almacenero, había tomado mucho vino en el almuerzo prolongaría la siesta hasta casi la caída de la tarde. ¿Cómo compraría entonces la tinta para escribirles a los reyes? Mis pasos me llevaron de regreso hasta la puerta del boliche; gruesas risotadas y gritos salían de ahí adentro. Algunos parroquianos jugaban al truco mientras otros bebían en silencio. El viejo que solía pedir limosna los domingos en la puerta de la iglesia hacía un tenue equilibrio sobre su bicicleta sosteniéndose de tanto en tanto contra la pared que anunciaba – en un cartel oxidado apenas legible – que allí se vendía Bidú. El calor y el alcohol lo habían adormecido.

Titubeé un poco entre entrar o no al salón hasta que por fin me decidí; caminé trémulo entre las mesas aspirando el tabaco y la humedad del ambiente. Al pasar me miré en un espejo manchado que me devolvió, en la tosquedad de su azogue, una figura que ya no reconocía. Se me había hecho más angulosa la cara y un incipiente bozo la manchaba debajo de la nariz. Por reflejo me miré las piernas flacas y peludas como piolín ordinario.

A mi alrededor se hizo un silencio que de a poco se convirtió en un murmullo, mientras yo me

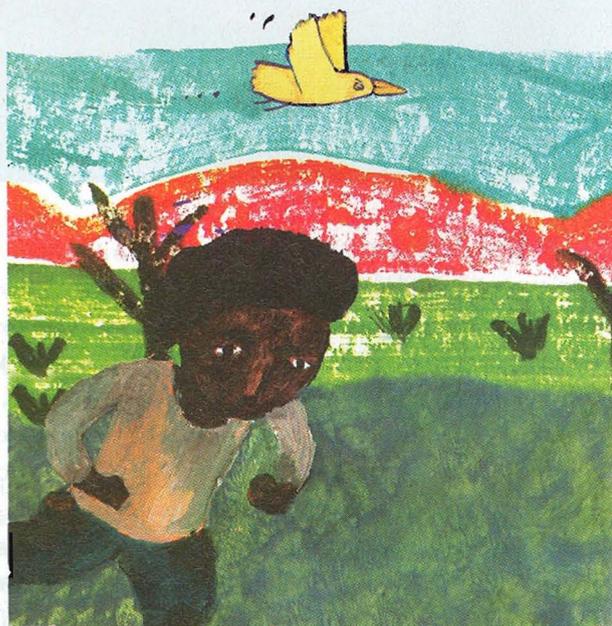
dirigía al mostrador con la idea de pedirle a Don Pascual, el bolichero, que me prestara su lapicera fuente para escribirles a los reyes. Ya me estaba haciendo hombre, por qué no iba a poder entrar al boliche. ¿Qué susurraban esos tipos que de pronto abandonaban sus partidas de naipes para observarme?

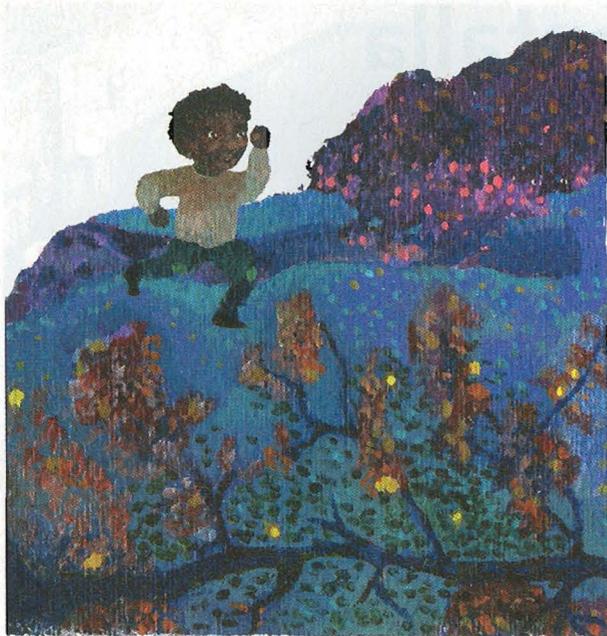
Alcé la vista entre asustado y desafiante. De pronto cayó sobre mí la imagen de mi madre, arrugada y enturbiada por la distancia. Ella le cebaba amargos a papá en las tardes de verano. Yo jugaba con la tierra, con los palos y piedras que encontraba por el piso mientras ellos conversaban, reían o escuchaban chamamé por la radio. En aquel tiempo no me importaba que los Reyes Magos no vinieran, porque mi vida se encaramaba a los troncos más altos de los árboles para florecer salvaje y bellamente como las orquídeas en el monte.

Al verme, papá empujó a la mujer de medias negras contra el mostrador, al tiempo que la imagen de mi infancia se esfumaba. Volví a sentir la violencia que me había llevado, una hora antes, a estrellar en el piso las monedas de la pelirroja. Papá no me preguntó qué había ido a hacer al boliche, me mostró la empuñadura de su rebenque y yo, que ya conocía bien ese lenguaje, le expliqué que sólo buscaba una lapicera prestada para escribirles a los reyes. Los parroquianos siguieron sus partidas. Don Pascual puso su pluma en mi mano. Las careajadas de la señora de medias negras rasgaron el aire sucio por el humo de cigarros.

Hubiera querido subirme al eucaliptus más alto para colocar allí mi carta porque ya se acercaba el carnaval y los reyes no venían por ella. De día la dejaba sobre una mesa y por la noche, cuando mi padre regresaba, la escondía para que no supiera con qué clase de hoja había sido escrita.

Una mañana de las que ya comienzan a amanecer frescas porque se está alejando el verano, busqué mi carta debajo del asiento de la silla de paja donde la había ocultado antes de irme a dormir. Di vuelta la silla, escudriñé entre la paja para comprobar que no estaba enganchada allí, revisé con detenimiento toda la habitación temiendo haberme confundido de escondite, pero nada. La nota





había desaparecido. Un sapukay estentóreo se escapó de mi garganta y me fui corriendo sobre el sendero de tierra colorada imaginando que al día siguiente dentro de mis alpargatas, cada vez más raídas por el uso, aparecerían los soldaditos y las bolillas de vidrio. Mis pasos me llevaron a la estación de trenes por el impulso que me daba la alegría. Mientras iba arrojando guijarros contra los árboles, me preguntaba si debía compartir con mi padre la noticia.

A través de una ventana con el cristal roto distinguí su silueta. Escribía en su libro sólo levantando la vista para mojar la pluma en el tintero. Su perfil se recortaba nítido en el resplandor de la mañana. Ahora que soy más grande de lo que habrá sido él en ese entonces, comprendo que era casi un muchacho ese hombre al que yo veía tan duro y lejano. De pronto sacó un pañuelo del bolsillo y se sopló la nariz, después de enjugarse los ojos. Antes de que me descubriera, me fui.

El resto del día transcurrió dentro de un aluvión de curiosidad y de ilusiones. Decidí lavar las ollas de la cocina para matar el tiempo que llevaba hasta la noche, estaban ennegrecidas por el hollín. Papá me había pedido muchas veces que las puliera pero el pájaro inquieto de la infancia nunca me dejaba, siempre tenía que volar hacia algún juego. Saqué las ollas del ropero de tablas mal lijadas y,

dentro de la sartén que se hallaba en el ángulo más difícil de alcanzar, la encontré. Enseguida me di cuenta, era mi carta. Me senté sobre el catre con la cabeza entre las manos.

Ya no vendrían.

Dejando las ollas tiradas por el piso, salí con mi gomera. En el camino hasta los albores del monte me fui llenando los bolsillos con guijarros que no dudaría en descargar sobre el lomo de los perros vagabundos que me salían al encuentro. Les disparé a cardenales y benteveos. La noche me alcanzó más rápido de lo que yo esperaba. Desandé el camino casi a tientas, observado por ojos brillantes que desde la espesura me interrogaban acerca de por qué me había pasado al bando de los malos. A lo lejos, surgió la luz de nuestro rancho. Me acerqué en silencio, preparado para esquivar algún cintarazo de mi padre. Él me esperaba sentado en la silla de paja con su mate de calabaza en la mano; para mi sorpresa había levantado del suelo el desbande de cacerolas. Papá me sonrió y me enseñó con la cabeza una nota que había hallado al llegar a la casa, allí sobre la mesa. En papel del ferrocarril y con tinta oscura, los reyes de letra caligráfica me pedían disculpas por la demora prometiéndome que, apenas juntaran unas monedas, me las darían para comprar algunas bolillas de vidrio en el almacén de Don Amancio.

Papá esperaba mi alegría y tuve que simularla para no decepcionarlo. Cómo iba a decirle que en los reyes magos, no creía más.

Ilustración: Daniela Kantor

## Invitación

Los docentes que escriban ficción o poesía, y estén interesados en participar de esta sección pueden enviar sus trabajos a [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar). Los editores de la revista se reservan el derecho de seleccionar la obra que será publicada, y de no devolver los materiales recibidos.

# Discusiones en pantalla

¿La querrela entre los antiguos y modernos no termina nunca? Desde que aparecieron, hace más de tres décadas, en 1972, los videojuegos forman parte de esta pelea eterna. Claro que mientras el desafío que emanaba de la pantalla se limitaba a jugar al tenis como si fuera ping pong o a resolver intrínquilos menores como en Adventure Quest, estas polémicas que vienen desde el fondo de la historia no inquietaban demasiado.

Pero el videojuego -de la mano de tecnologías cada vez más rápidas y eficaces- empezó a concitar un tiempo de consumo cada vez mayor, y a amenazar a industrias consagradas como la televisión y el libro al tiempo que abría nuevos espacios de entretenimiento y consumo masivo<sup>1</sup>. Hay que repensar aquí la relación entre juegos, capacidades intelectuales y educación.

Hasta hoy la discusión acerca del valor cognitivo -que también es didáctico- de los videojuegos pasó al menos por tres fases. Primero se intentó desacreditar los videojuegos insistiendo en que la pantalla como coronación de la cultura de masas no competiría en pie de igualdad con la civilización del libro.

Cuando el videojuego empezó a mostrarse como una amenaza más seria y decidida, la guerra se llevó al interior del terreno académico. Ya no se trataba simplemente de depositar el juego del lado de la cultura popular al tiempo que se lo denostaba, sino que la academia se abocaría a colonizar ese territorio buscando convertir a los juegos en una forma de las narraciones.

La polémica estalló al menos una década atrás, con la aparición de internet, y todavía hoy seguimos asistiendo a luchas atroces entre narratólogos y la nueva camada de ludólogos.

Los videojuegos siempre han sido objeto de debate. Pero desde que se consagraron como un nuevo espacio de entretenimiento y consumo masivo (y la disputa tuvo en las dos veredas a narratólogos y ludólogos), obligan a repensar su relación con las capacidades intelectuales y la educación.

Por fin, en el último lustro estamos viendo un interesante despliegue de argumentos y ejemplos que defienden la especificidad de los videojuegos en contra de cualquier colonización narratológica.

Según los narratólogos, se deben emplear los juegos como medio para narrar historias. Los ludólogos responden que si no se les pide al ajedrez o al Scrabble que relaten historias, tampoco se debería formular esa exigencia a los juegos digitales.

## PENSAR CON VIDEOJUEGOS

Lo que nos interesa no es pensar los videojuegos ni sobre los videojuegos, sino pensar *a través* de los videojuegos.

Podemos hacernos preguntas contextuales tales como: ¿Es el Tetris una metáfora del consumismo en Estados Unidos? ¿La estructura narrativa en el juego de acción Silent Hill o en Grand Theft Auto III -juego tristemente célebre por su violencia- nos dice mucho, poquito o nada acerca de la condición humana? Pero esto es recién el principio.

Los juegos aparecen en pinturas egipcias de hace 4.000 años. Su fase digital nos remonta a una antigua y rica tradición a la que no hemos prestado la debida atención -al igual que el nacimiento del cine- y nos ofrece una nueva paleta para retratar la condición humana.

Por otra parte, si el cine hubiese nacido hace 25



años y solo nos preguntáramos si las películas son violentas, por cierto estaríamos pasando por alto aspectos muy importantes de estas nuevas formas de hacer cosas con las palabras y los cuerpos.

Irónicamente, algunos críticos de esta movida insisten en que los diseñadores de juegos estudian la estructura narrativa de *La Iliada* de Homero o se preguntan por qué la violencia de *La Odisea* es más aceptable que la de *Grand Theft Auto*. Pero la cosa es más compleja y más rica que estas chicanas.

Hay críticas más o menos interesadas en contra de la ludología. Muchos afirman que será difícil que los juegos lleguen a madurar. Suponen que quedarán atascados en un callejón sin salida como las historietas, dignas de estudio como fenómeno social pero –aparte de una selecta minoría como el *Maus*, de Art Spiegelman– sin mérito suficiente para el estudio individual. Sin embargo, cuando más de uno estaba por tirar la toalla aparecieron... *The Sims*. Y allí todo cambió.

De esta discusión han nacido juegos que parecen ubicarse en un terreno intermedio o volver el debate patas arriba. *The Sims*, el juego de computadora más popular de todos los tiempos, le brinda al jugador las herramientas –bajo la forma de muñecos, casas o juguetes virtuales– para desarrollar historias propias.

La definición de *The Sims* (¿es un juego, una máquina para crear historias, un ámbito lúdico virtual?) no ha sido fácil. Una postura interesante –¿tercerista?– es la de Matteo Bittanti, quien considera “relevantes” aquellos juegos que tienen la capacidad ex-

cepcional de dar forma a la imaginación contemporánea. Se trata de juegos que, en muchos casos, trascienden la esfera lúdica para convertirse en íconos de nuestro tiempo.

En el caso de *The Sims*, Bittanti insiste en que hay tres niveles de interacción con el juego. El usuario, en tanto espectador, asiste a una representación insensata, casual y automática de acciones y comportamientos cotidianos. En tanto jugador introduce en este panorama algunos principios de orientación. Finalmente, en tanto autor intertextual reescribe el mundo ficcional, basándose en un principio de orden y proyección.

Donde la cosa se viene con todo es, sin embargo, en el terreno de los juegos “en línea”, que admiten una enorme cantidad de jugadores, llamados en inglés *massively multiplayer online games*, o *MMO*. Teóricos de juegos, sociólogos, psicólogos y otros académicos estudian cómo los jugadores de *MMO* interactúan en la red.

Recién estamos al principio de esta aventura de las ideas y vemos que se abre en mil direcciones, cada una más excitante que la otra. Que haya programas académicos sobre el tema, que las polémicas epistemológicas se agudicen en forma permanente, que las discusiones tradicionales acerca de la oralidad y la literalidad hayan mutado hacia una discusión a fondo entre narratología y ludología –atravesadas por la poderosa arma de la simulación–, muestra que podemos ponernos de pie y en marcha para entrar de pleno en el siglo XXI con nuevas preguntas y nuevos enfoques acerca de la inacabable tarea de crear sentido, antes de que la historia y la biología borren nuestra temporalidad finita y acotada. Y esta vez, con la tecnología de nuestro lado.

**Alejandro Piscitelli**  
Gerente General de educ.ar

Balaguer Prestes, Roberto, 2002, “Videojuegos, Internet, Infancia y Adolescencia del nuevo milenio”. Revista KAIROS - Año 6 N° 10, 2° semestre 2002. <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=6>

Eugenio, Ruggero, Bittanti- Matteo Sim-Biosis. Di-simulando The Sims. En Carlos Scolari (ed) deSignis 5, Barcelona 2004. <http://www.designisfels.net/designis5.htm>

Entrevista a Gonzalo Frasca. Los videojuegos no (solo) son cosa de niños. [http://www.espectador.com/nota\\_print.php?idNota=23357](http://www.espectador.com/nota_print.php?idNota=23357)

<sup>1</sup> Después de todo, ya se han vendido más de 7 millones de copias de *The Sims* y es probable que la piratería multiplique por 10 o más sus usos reales.



La biblioteca virtual

Con 150 números editados en casi seis años, circula *Imaginaria*, una revista gratuita por miles de usuarios en el país y en el extranjero. [1]. *Imaginaria* tiene por destinatarios a docentes, padres, bibliotecarios y todas aquellas personas interesadas en recibir información sobre el mundo de los libros para chicos, chicos y jóvenes. "Quiénes transitamos por la literatura infantil con el rol de mediadores a escuelas-docentes, bibliotecarios, padres, o sencillamente adultos dispuestos a acompañar a un niño o a una niña a la lectura, comprobamos que los libros para chicos no forman parte del contenido que ofrecen los grandes medios de información y de comunicación. Ni en los periódicos ni en las revistas de actualidad aparecen con regularidad informaciones o comentarios sobre libros infantiles. Esta ausencia es muchísimo mas evidente en la radio y en la televisión" [2]. Es en este contexto de invisibilidad de la literatura infantil en los medios, y con el objetivo de "subsanan una carencia y revertir una tendencia", como surgió la idea de *Imaginaria*. Roberto Sotelo, profesor de enseñanza primaria y bibliotecario escolar, y Eduardo Abel Giménez, escritor, músico, especialista en juegos e internet, son los creadores y hacedores tanto de la página web como del boletín que en forma quincenal llega a sus lectores a través de internet. Gracias a las posibilidades que le brinda la web, *Imaginaria* es leída en forma quincenal sobre literatura infantil y juvenil publicada en la Argentina, que llega a sus lectores a través de internet. Gracias a las posibilidades que le brinda la web, *Imaginaria* es leída en forma gratuita por miles de usuarios en el país y en el extranjero. [1].

Quien ingresa al sitio web tiene a su disposición el archivo de todo lo publicado desde el primer número de la revista. La utilización de links permite a su vez, la interconexión durante la lectura de un artículo con otros textos de *Imaginaria*, o bien ingresar a sitios de internet que mantengan relación con el contenido de lo leído. "Igual que la revista impresa, un website se puede juzgar por su calidad de contenidos, puntualidad en las entregas, honestidad en la línea editorial, continuidad a lo largo del tiempo, etcétera. Estos puntos esenciales no dependen del medio sino de quienes están trabajando detrás" [3]. Quiénes, como mediadores, contamos con *Imaginaria* como un instrumento imprescindible en nuestra tarea, sabemos del cumplimiento de cada uno de estos puntos a lo largo de sus seis años de vida.

Alicia Serrano  
Plan Nacional de Lectura

[1] La revista tiene lectores en más de 50 países: todos los hispanohablantes, la mayor parte de los países europeos, y varios de África, Asia y Oceanía. [2] Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez (directores de *Imaginaria*). La literatura presentada por los caminos de la web. Ponencia presentada por los autores en las Jornadas para Docentes y Bibliotecarios "Leer, escribir y contar. La literatura infantil y juvenil: estrategias para resistir en tiempos de crisis" de la 12ª Feria del Libro Infantil y Juvenil (Buenos Aires, julio de 2001). [3] Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez. Op. cit.

La escuela y la lengua

# Dar y tomar la palabra

**L**a lengua es un tema recurrente en las preocupaciones sobre la marcha de las escuelas, y en general predomina el tono apocalíptico: se dice que *los niños no leen*, que *escriben cada vez peor*, que *no tienen vocabulario*, que *no hay comprensión lectora...*

En este dossier, queremos poner a discusión algunos de los supuestos de estas críticas y también de nuestro trabajo pedagógico, tratando de pensar la relación con la lengua que promueve la escuela. La lengua tiene todo que ver con la posibilidad de ser sujeto, de expresar una voz propia, tomando retazos de lo que otros nos legan, pero declinando esos legados en forma original. *Tomar la palabra* es tanto hablar y articular un pensamiento como escuchar y dialogar con otros, sumarse a una conversación que nos precede y que se continuará cuando ya no estemos: la conversación de la sociedad humana.

*Tomar la palabra es tanto hablar y articular un pensamiento como escuchar y dialogar con otros, sumarse a una conversación que nos precede y que se continuará cuando ya no estemos: la conversación de la sociedad humana.*

Por eso, nos parece importante volver a plantearnos el carácter abierto, polémico, político y pedagógico de la relación con la lengua. ¿Para qué queremos que los niños hablen y escriban? ¿Qué significa hablar y escribir “correctamente”? ¿Qué lengua estamos fomentando y cuál estamos dejando de lado? Sobre todo, ¿qué experiencias con el lenguaje estamos promoviendo en la escuela? Esas son algunas de las preguntas que las notas que siguen buscan responder.

# Las lenguas en la escuela

Inés Dussel

Myriam Southwell

La lectura y la escritura están estrechamente relacionadas con la escuela, ya que el surgimiento de la institución escolar, dicen los historiadores, tuvo que ver con la aparición de la escritura y de un saber lo suficientemente complejo como para requerir una transmisión especializada. Los escribas de la Mesopotamia o del Antiguo Egipto fueron formados en instituciones que entrenaban a sus alumnos en el dominio de un saber específico y difícil, que no era accesible a todos, y cuya maestría era sinónimo de una situación de privilegio y status social.

La escuela moderna, a partir de los siglos XVI y XVII, supuso la democratización de estos saberes, y su difusión a sectores mucho más amplios de la población. La Revolución de Mayo, por ejemplo, quería que todos los ciudadanos fueran letrados, y sus dirigentes redactaron cartillas y catecismos patrióticos para "convertir" a los habitantes del Río de la Plata a la nueva fe revolucionaria. Consideraban que el saber leer y escribir daba a los sujetos autonomía y capacidad de reflexión, y que ello haría que se decidieran a apoyar el nuevo régimen contra los viejos poderes monárquico y eclesial.

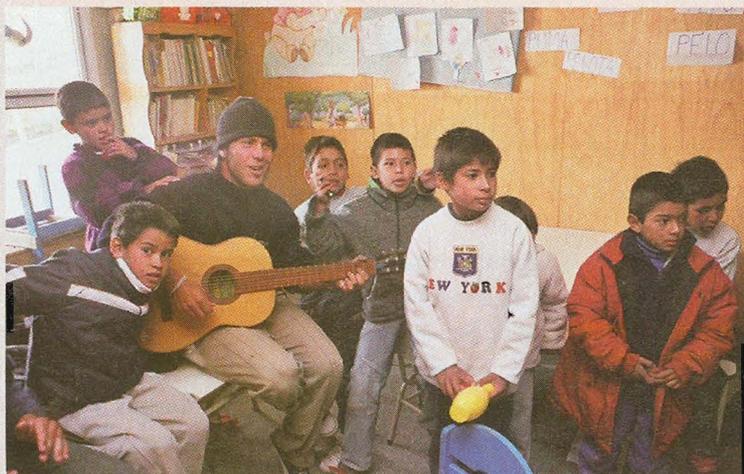
Pero la lectoescritura no solo supuso la emancipación de los sujetos. En la Argentina, como en muchos otros lugares del mundo, la escuela estuvo ligada a sancionar ciertos usos de la lengua y a reprimir otros, a difundirla y expandirla, y al mismo tiempo a encorsetarla. Los "usos debidos y correctos" muchas veces implicaban un modelo repetitivo, autoritario, por el cual el habla de las distintas regiones del país, los inmigrantes, los indígenas, los sectores populares o los nuevos modismos eran despreciados como versiones "incorrectas", "incultas", "atrasadas". Así, se construía una autoridad cultural que postulaba que el "argentino estándar", el argentino rioplatense, era el más valioso y representativo de la nación; y se negaba valor y legitimidad a otras hablas y formas del lenguaje. El trabajo de la escuela chaqueña que relata Mónica Zidarich en este dossier muestra que esta perspectiva dejó huellas muy profundas en nuestras escuelas, así como también ilustra sobre otras pedagogías posibles.

A la par que se sancionaron como correctas ciertas variantes del español, también se instauró un tipo de rela-

ción con la lengua, que sostenía que el lenguaje es un medio unívoco, claro y transparente para expresar el mundo. Ya en el siglo XX, con la difusión de algunas teorías lingüísticas, se planteó que la comunicación es un acto que va de un emisor a un receptor y que, de no ser interrumpido por ciertos "ruidos" indeseables y evitables, sería totalmente eficaz. Esta idea, muy difundida, lleva a que muchas veces los docentes nos preguntemos: "¿por qué no me entienden, si yo se lo dije?" Otra versión de esto es: "¿por qué no aprendieron, si yo se lo expliqué?" La idea de base sigue siendo la misma: basta emitir un mensaje y cuidar que no haya ruidos para que el otro que tenemos ahí enfrente lo entienda.

Las razones de esta "incomunicación" son muchas, pero una de ellas tiene que ver con la manera en que pensamos nuestra relación con la lengua y con la lengua de otros. Una primera cuestión que debe recordarse es que la experiencia humana es siempre múltiple, y que las palabras y los lenguajes difícilmente dan cuenta de toda su magnitud. La lengua es mucho más frágil y balbuceante de lo que muchas veces suponemos. Dice el filósofo español Fernando Bárcena que la experiencia humana siempre está desnuda de palabras: "¿Cómo nombrar la tortura de un hombre, cómo nombrar el dolor indecible, cómo nombrar el placer de ver el nacimiento de nuestros propios hijos, qué decir ante su partida final?"<sup>1</sup>. La dificultad para encontrar la palabra justa, la necesidad de hacernos cargo del abismo que separa nuestra experiencia de la capacidad expresiva del lenguaje, lo lleva a plantear una lección de humildad en relación a la lengua. Uno siempre se sirve de las palabras de otros para encontrar su propia voz, pero no debe renunciar a la *poesía*, que no es una práctica elitista de excelsos espíritus sino una posibilidad de volver a intentar otros vínculos entre palabra y experiencia, una oportunidad de articular una voz singular. El artículo de Carlos Skliar incluido en este dossier nos invita a confundirnos allí donde siempre ha habido certezas y visiones unívocas de *la* lengua, de la única palabra autorizada, y a pensar en otras voces y lenguas de los otros.

Así como no hay una relación simple y lineal entre experiencia y palabra, tampoco hay una relación lineal entre lenguaje y sector social. De manera que también necesitamos revisar la idea de déficit o privación cultural que está en la base de muchas pedagogías: se dice que los



alumnos, sobre todo los alumnos de sectores populares, no saben hablar porque en sus casas no hubo experiencias lingüísticas ricas y complejas. En una dirección parecida, hoy se dice que la televisión o internet provocan un empobrecimiento del lenguaje, un achicamiento del vocabulario. Habría que preguntarse cuál es la “vara” con la que medimos cómo hablan las niñas, los niños y los jóvenes, y si no seguimos operando con la misma idea de “argentino estándar” del siglo XIX.

La cuestión es bien compleja, porque en efecto el dominio de esta lengua estándar es lo que permite acceder a niveles educativos superiores, o lo que permite desempeñarse mejor en una entrevista laboral. Y sin duda necesitamos un código común para entendernos, y en una babel infinita de lenguas diferentes no habría conversación humana posible. Pero así y todo, vale la pregunta. Antes que nada, porque para que los niños y adolescentes puedan articular una voz propia con las palabras de otros, necesitamos que lo perciban como algo valioso, interesante, desafiante. Como señala el sociólogo Bernard Lahire, es el tipo de experiencia vivida con la lectura y la escritura lo que define la competencia lingüística, y no cuántas palabras tenga el léxico de cada uno, o su precisión gramatical. Aunque son importantes (porque si no conozco las palabras o la sintaxis, no podré usarlas), estas servirán de poco si no hay una relación metalingüística con el lenguaje, una reflexión sobre los usos y condiciones para producir los enunciados, y esa relación reflexiva solo puede lograrse si es objeto de un trabajo pedagógico dirigido a ese fin.

En estas páginas, incluimos además una entrevista al escritor Daniel Link, quien está investigando sobre las nuevas prácticas de lectura y escritura en internet, y que aporta una mirada sugerente sobre este nuevo universo tecnológico. Silvia Pazos también suma su visión sobre el género del lenguaje, o el lenguaje del género, convocándonos a pensar sobre la no neutralidad del lenguaje y la necesidad de asumir una perspectiva no sexista en nuestra

pedagogía. Marcela Isaías relata la experiencia del Congreso de los Niños que invitó a reescribir los diccionarios, combinando la poesía de reinventar las palabras con la política de dar voz a los niños. Finalmente, Fontanarrosa ironiza sobre las “buenas” y “malas” palabras, que fueron uno de los ejes centrales de este patrullaje del lenguaje que llevó a cabo muchas veces la escuela.

Las preguntas que abre el dossier son muchas, y seguramente concitarán polémica y debate. Bienvenidos sean. La relación con la lengua y la palabra no es una cuestión que se reduzca a ejercicios y cantidades; es mucho más compleja, estimulante y vital que eso. Como dice el poeta chileno Gonzalo Rojas, precisamente intentando “atrapar” qué es la palabra: “Un aire, un aire, un aire,/ un aire, un aire nuevo:/ no para respirarlo,/ sino para vivirlo”<sup>2</sup>.

Las palabras tienen que traer ese aire nuevo que nos ayude a vivir mejor y a tener experiencias educativas más ricas y fértiles. En la Edad Media, la palabra latina “página” se usaba para designar un conjunto de vides o viñedos, y “legere” (leer) se usaba para connotar los actos de “recolectar”, “hacer un manojo”, “cosechar”, “recoger frutos”<sup>3</sup>. Esta imagen nos parece interesante porque permite alejarse del universo de la “decodificación” lineal y unívoca, y acercarnos a la productividad de la cosecha, a la interacción con otros, a la tarea siempre impredecible de crear lo nuevo. Si estamos preocupados por el empobrecimiento material y simbólico de nuestra sociedad, entonces enriquezcamos la escuela, no con más de lo mismo, sino con visiones más productivas y pluralistas sobre la escuela, la lengua y la palabra.

<sup>1</sup> Bárcena, Fernando, *El delirio de las palabras*, Herder, Barcelona, 2003.

<sup>2</sup> Rojas, Gonzalo, “La palabra”, en: *La reniñez*, Tabla Rasa, Santiago de Chile, 2004, p. 18.

<sup>3</sup> Illich, Ivan, *En el viñedo del texto. Etnología de la lectura. Un comentario al Didascalicon de Hugo de San Víctor*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2002.

Experiencias:

## Culturas en convivencia

Mónica Zidarich \*

Hace 19 años elegí vivir y trabajar en este lugar. Estaba convencida de que esta opción tenía mucho sentido: me gustó imaginarme (y después ver y disfrutar) a mis hijos creciendo aquí, me conmovió la posibilidad de impregnarme –impregnarnos– de una manera diferente de mirar y vivir la vida, y finalmente me atrapó el desafío de ser maestra de chicos muy pobres que hablan una lengua que yo desconocía y que pertenecen a una cultura también desconocida para mí.

Estaba fuertemente convencida de que tenía sentido haber dejado tan lejos Córdoba (donde estaba mi familia, pero además donde nací, crecí, estudié, me enamoré...). Habrá sido la convicción la que me sostuvo durante estos años. No fue fácil. Como todos, tuve que aprender muchas cosas; sin embargo muchas veces lloré sin poder aprender. Hoy sé que lo que se construye es resultado del trabajo comprometido de muchos. Sé que hay que poder escuchar y aceptar diferencias. Sé que cada uno tiene su tiempo, su momento para ver, para disponerse a hacer. Sé que hay que ser capaz de acompañar a otros y aceptar ser acompañado. Sé que a veces hay que estar en el ojo de la tormenta, y hay que tratar de salir entero, cuidando a los que están cerca. Sé que muchas veces se corre el riesgo de perder de vista lo fundamental, atrapado en mezquinas voluntades. Sé que a veces hace falta estar en el centro y otras veces hace falta irse hacia el costado.

Todos tenemos mucho para contar de lo que hemos aprendido. A veces el aprendizaje es compartido. Otras veces, en mucha soledad y con costos muy altos. Y duele, claro que duele, por eso, para los que elegimos este camino, darnos cuenta de esto fue muy importante y le dio a la experiencia un matiz diferente.

### La gente, el lugar

Esta comunidad donde vivimos se llama Sauzalito. Queda en el N.O. de la Provincia del Chaco, a 90 km del límite con Salta y a orillas del río Teuco. Viven aquí los wichí, pueblo originario que conserva viva su lengua y su cultura.

Tienen derecho constitucional a recibir una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el Chaco, las experiencias sistemáticas de EIB comenzaron después de la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño, en 1987.

Había marco legal suficiente. Pero no había muchas personas en el sistema educativo dispuestas a construir una educación respetuosa de la diversidad lingüística y cultural. Se sumaban solo los que querían.

Hoy no solo hay marco legal suficiente, hay además recursos humanos, hay materiales didácticos en wichí, hay un discurso instalado en la sociedad y en el ámbito de la educación que exalta la riqueza de la diversidad, y sin embargo hay pocas escuelas bilingües interculturales. La decisión de adecuarse en el aula o en la escuela a este contexto de lenguas y culturas en contacto, sigue pasando por la voluntad y la visión personal de cada maestro y cada director. Muchos incorporaron el discurso, pero no los cambios. Y así cada uno de nosotros y de muchos otros en regiones similares del país (Salta y Formosa, por ejemplo), en función de nuestras convicciones, del acceso a capacitación específica, a materiales adecuados, de los tiempos propios, del contexto institucional, decide revisar sus recursos didácticos, la metodología, los contenidos, y se va animando a modificar su práctica. O no.

### Cómo trabajamos

Al comenzar la escuela los chicos son monolingües wichí, y esto plantea una serie de dificultades que van desde la comunicación más sencilla con los maestros (que somos monolingües castellano) hasta la comprensión (primero a nivel oral y luego también a nivel escrito) de consignas complejas. Sin duda, esto afecta el rendimiento en todas las áreas.

Se desempeñan junto a nosotros los Auxiliares Docentes Aborígenes. Son jóvenes wichí formados en un curso de tres años. Tienen la función de enseñar su lengua y su cultura siendo mediadores interculturales entre la escuela, los niños y la comunidad. Formamos una *pareja pedagógica* integrada por un docente no aborigen y un aborigen, que surge como respuesta a la necesidad de abordar el aprendizaje de grupos de niños aborígenes, quienes pueden compartir o no el aula con otros que no lo son y que hablan solo castellano. En nuestra experiencia, el funcionamiento de la pareja pedagógica es un aspecto central y a la vez muy vulnerable.

### Experiencias bilingües interculturales en soledad

Luego de 18 años de iniciadas las acciones sistemáticas de EIB, no son muchas las escuelas con población aborigen que la han institucionalizado. Hay muchas experiencias

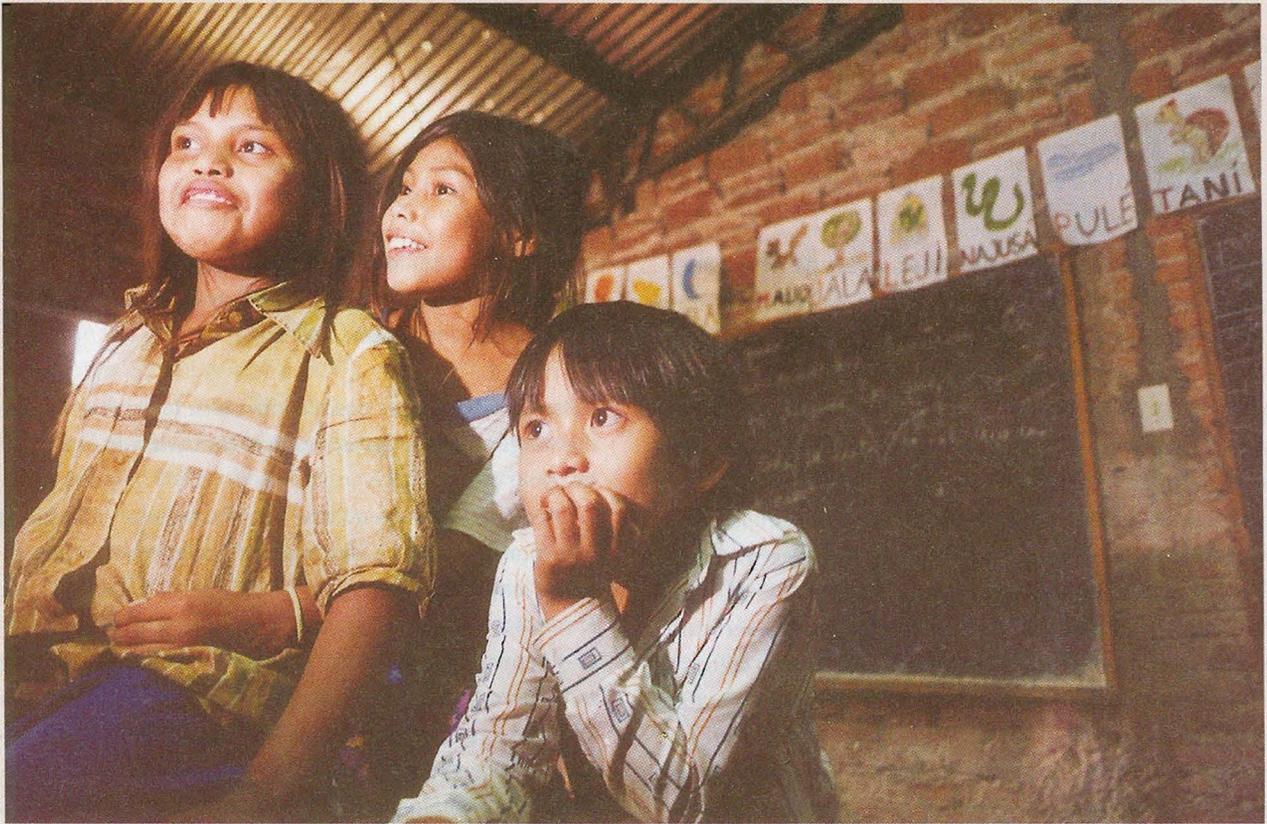


Foto: Julieta Escardó

que maestros y Auxiliares Docentes Aborígenes han venido desarrollando, a veces muy a pesar de los criterios de otros docentes y de los directivos que todavía mantienen posturas etnocéntricas y descalificadoras. Ellos asumen que, en este mundo global, persistir en el desarrollo de una lengua minoritaria (peor aún, originaria) no tiene sentido alguno, por lo que ven con malos ojos propuestas, materiales, intentos y hasta resultados.

Los maestros decididos a adecuar su práctica a esta realidad de lenguas y culturas en contacto nos desempeñábamos en diferentes escuelas, distantes entre sí, y solo nos veíamos ocasionalmente. Algunos ni siquiera nos conocíamos. Esto dificultaba mucho el fortalecimiento de esas prácticas que, en soledad, cada uno consideraba más o menos valiosas. Nos ha costado mucho sostenernos, avanzar y animarnos a mostrar procesos y resultados que nos parecían interesantes.

Estos fueron los motivos por los que algunos maestros y Auxiliares Bilingües nos fuimos conformando como un grupo de autogestión<sup>1</sup>, con objetivos propios; ya no como experiencias aisladas, sino como una propuesta de Educación Intercultural y Bilingüe. Sobre ella fuimos reflexionando desde la teoría y la práctica, desde lo general y lo particular, desde lo personal y lo colectivo, escuchando las voces de los chicos, de las comunidades, de otros docentes que se desempeñan en zonas semejantes a ésta y también de nosotros mismos.

### Dar en la tecla

Como se sabe, para que una buena experiencia se cristalice hace falta la concurrencia de muchos factores: las personas, sus momentos personales, las escuelas, los momentos institucionales, los directivos, la metodología, los recursos, la continuidad en el tiempo, y más...

Sin embargo, hallamos necesario:

- Establecer una buena relación con la comunidad, de respeto y aceptación mutua. Parece ser una de las condiciones fundamentales para el desarrollo de estas experiencias.
- Ser capaces de trabajar en equipo con la pareja pedagógica, complementándose en la práctica y asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de los chicos en forma compartida.
- Aceptar el desafío de relacionarse con chicos que hablan una lengua que los maestros desconocemos y que pertenecen a una cultura que apenas conocemos (y muchas veces no comprendemos).
- Entender la incertidumbre que implica intentar nuevos caminos sobre los cuales solo tenemos algunas certezas.
- Capacitarse pedagógicamente para desempeñarse en una realidad tan compleja, manejando aspectos metodológicos adecuados.

### Propuesta didáctica para el área de lengua

El tema del aprendizaje de las lenguas es un aspecto que en nuestra experiencia merece especial atención. El aprendizaje del castellano oral y escrito se va logrando a lo largo de toda la escolaridad. En estas comunidades, muchos de los adultos son analfabetos o tienen un escaso ejercicio de la lectura y la escritura. No hay muchos textos escritos, ni está planteada –desde el desempeño en las actividades cotidianas– la necesidad de aprender a leer y escribir. Todos los wichí hablan wichí, como expresión de una cultura que tiene plena vigencia y también como vehículo de transmisión cultural. Valoramos estos bienes culturales, frente a lo cual nos planteamos el diseño de estrategias que favorezcan su desarrollo en un marco que a la vez permita la apropiación de los códigos y la lengua de la sociedad envolvente, como un enriquecimiento intercultural y nunca como sumisión o dominación cultural. Nosotros buscamos la incorporación de los saberes cultu-

rales como contenidos de la enseñanza, legitimando una cultura muchas veces descalificada por la sociedad global. Sintetizando los aspectos centrales:

- **Hemos visto que es posible introducir la escritura de las dos lenguas en contacto, desde el comienzo de la alfabetización.**

De la misma manera en que la comunidad es bilingüe a nivel oral, el aula y la escuela pueden serlo también a nivel de lengua escrita.

El proceso de adquisición oral de una lengua es progresivo y depende de muchos factores, entre ellos el grado de contacto o inmersión. Es decir, si ese sujeto ha participado en reales, diversas y significativas situaciones de comunicación, si tuvo posibilidades de realizar interpretaciones en forma global, ayudado por diferentes aspectos del contexto -como el tono de voz, la situación- o si pudo expresarse utilizando un lenguaje “incompleto” pero

## Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

El Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación diseña políticas educativas conjuntamente con los pueblos originarios y demás sectores involucrados, con vistas a construir un abordaje alternativo de la diversidad socio-cultural y sociolingüística en las escuelas del país. Se han proyectado para 2005:

- 600 becas a estudiantes indígenas.
- Publicación de libros para la difusión de la identidad cultural en las distintas comunidades.
- Fortalecimiento de la formación de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe, tanto en el ámbito escolar como no-formal.
- Apoyo y asistencia técnica a 400 proyectos educativos institucionales innovadores para la educación intercultural bilingüe en escuelas de EGB 1, 2 y 3 y Polimodal.
- Realización de seminarios sobre formación docente en educación intercultural bilingüe.
- Talleres de consulta y participación con organizaciones comunitarias indígenas de todo el país, en el marco del Convenio 169 de la OIT.
- Establecimiento de convenios de cooperación regional con cinco países andinos para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la región.

dándole a su intervención “sentido completo” (cuando, por ejemplo, el bebé dice “eche”, pero entendemos muy bien que lo que expresa es “mamá, dame leche” o “tengo hambre, quiero tomar leche”).

• **Crear situaciones en las que se genere la necesidad de leer y escribir, utilizando la lengua escrita como se la utiliza en la sociedad, con las funciones que tiene.**

Cuando se trata de chicos en cuyas familias y en cuya vida cotidiana no han visto a los adultos leer y escribir, es muy necesario mostrar en la escuela diversas situaciones en las cuales pueda descubrir para qué sirve este objeto social que es la lengua escrita: para comunicarse, para guardar memoria, para informar.

Se trata de crear *situaciones reales de comunicación*, en las que tengamos un *propósito*, en función del cual haya que definir el formato que se considere más adecuado y que nuestra producción tenga uno o varios *destinatarios*, que nos haga pensar en la necesidad de definir la lengua en la que vamos a escribir. Esto implica que hemos introducido desde el comienzo de la alfabetización un *uso social de la lengua escrita*.

Los destinatarios son reales. Si escribimos para no olvidarnos, pues habrá que hacerlo en la lengua que nos sea más familiar, porque nosotros somos los destinatarios. Pero si necesitamos hacer alguna consulta o invitar a alguien o informar algo, habrá que ver qué lengua hablan mejor los que van a leer nuestro texto.

A menudo es el *contenido* de lo que se escribe lo que marca la conveniencia del uso de determinada lengua. Es probable que los aspectos inherentes a la propia cultura estarán mejor expresados en la propia lengua. Así es como contextualizamos el uso de una u otra lengua.

• **Alternar entre momentos de trabajo individual, por parejas, grupal y momentos de trabajo colectivo.**

En los momentos de trabajo individual, frecuentemente cada uno escribe en la lengua que quiere; al comienzo

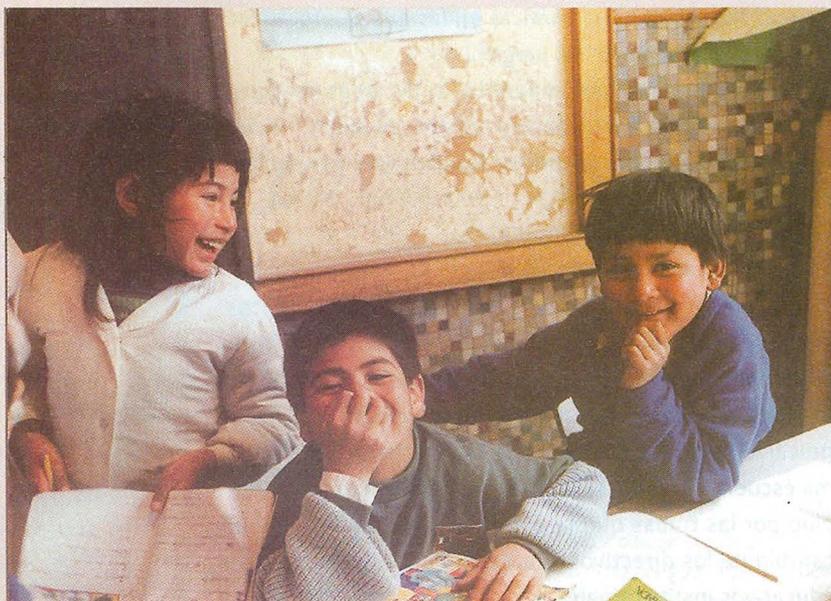
**Son los chicos quienes deciden cuándo pueden o cuándo quieren escribir en su segunda lengua (o la de menor dominio). No es el maestro el que, desde una propuesta hegemónica, decide la lengua de aprendizaje de sus alumnos.**

de la alfabetización suele ser la lengua materna. Esto favorece el trabajo con los grupos en los que se habla más de una lengua, como es el caso de los grados donde hay chicos hispanohablantes y chicos aborígenes.

En los momentos de trabajo colectivo, entre todos se producen textos de distinta complejidad, adecuados a situaciones reales de comunicación y en los que todos aportan lo que saben sobre el sistema de escritura, sobre la lengua que se escribe (del tipo de texto y de los aspectos no alfabéticos de la lengua), y sobre el idioma en el que están escribiendo. Este trabajo colectivo los prepara para que puedan, más adelante, realizarlo en forma autónoma.

• **Este planteo didáctico implica que no solo permitimos, sino que favorecemos que cada uno pueda utilizar la escritura desde su propio nivel de conceptualización (sus ideas respecto al sistema de escritura) y desde el grado de dominio que tenga de cada lengua.**

De esta manera, son los chicos quienes deciden cuándo pueden o cuándo quieren escribir en su segunda lengua (o la de menor dominio). No es el maestro el que, desde una propuesta hegemónica, decide la lengua de aprendizaje de sus alumnos, haciendo “como si” todos avanzaran parejos en la apropiación del sistema de escritura y en el dominio de las lenguas en contacto.



- **Incluir entre los contenidos, además de los prescriptos por los diseños, los saberes culturales que han ido construyendo estos grupos a lo largo del tiempo.**

Entendemos por “saberes culturales” todos aquellos conocimientos referidos a la salud, el medio natural, los modos de hacer (recetas, elaboración de elementos de uso, etcétera), las relaciones entre las personas, las explicaciones sobre distintos aspectos de la vida (incluyendo la muerte), los valores que se viven y se transmiten en la comunidad. Pensamos esta inclusión desde una articulación con los contenidos de los diseños, más que como un agregado. La marca es la interculturalidad, más que la biculturalidad.

Buscamos el conocimiento y desarrollo de los contenidos del currículum y también de los saberes culturales, seguros de que de esta manera enriquecemos la propuesta didáctica y contribuimos a fortalecer identidades culturales cada vez más amenazadas, en un mundo cada vez más global. Diremos que la inclusión de estos saberes de ninguna manera debería limitarse a aspectos casi folclóricos de las culturas indígenas, y referirse solo a aquellos aspectos de la cultura material, como son la artesanía, tipos, materiales que se utilizan, distintos modelos, nombres antiguos, vivienda y vestimenta de antes y de ahora, instrumentos musicales, etcétera. La participación de los adultos de la comunidad en este proceso es fundamental.

- **Crear situaciones sistemáticas en las que se promueva el aprendizaje a partir del juego<sup>2</sup>.**

Se pueden elaborar juegos para todas las áreas del currículum. Se los puede ir creando y construyendo con los chicos. Las reglas del juego pueden ser pautadas y recreadas por todos.

### Con matices

Cada una de nuestras experiencias ha tenido distintos matices. En algunos casos, pudieron tener continuidad en el tiempo, otras se han interrumpido al cabo del año de implementación, por motivos que tienen que ver con la movilidad de los docentes en la zona y dentro de la misma escuela. Otras veces las experiencias se han interrumpido por las trabas que se plantean en la escuela, por el cambio de los directivos y la debilidad de los proyectos educativos institucionales.

Este año vamos a continuar trabajando en el mismo sentido: el respeto por las diferencias y el derecho de los pueblos originarios, el fortalecimiento de las experiencias y las personas involucradas, la reflexión y la evaluación de procesos y resultados, esperando que sean causas suficientes para que muchos se sigan sumando a un quehacer complejo pero profundamente enriquecedor.

Siento que estamos recién al comienzo, que son los chicos los que tienen que seguir orientándonos en la búsqueda, para que junto a ellos podamos construir una escuela así, como la que quiere Javier Rosario, un alumno wichí. Pero sin magia; con compromiso, trabajo, reflexión y mucho amor:

“Yo quiero que mi escuela tenga pájaros  
yo quiero que mi maestra sea buena  
yo quiero que comamos Algarroba  
yo quiero que trabajemos con las computadoras  
yo quiero que haya peces en la escuela  
yo quiero que la comida sea rica  
yo no quiero que mi maestra sea mala  
yo no quiero que mi salón sea sucio  
yo no quiero a esos que matan los animales  
yo quiero que yo sea un mago.”

\*Directora de la Escuela N° 926 del Paraje El Vizcacheral (Chaco), a la que asiste una mayoría de niños wichí.

<sup>1</sup> El Grupo se llama PARES (Promoción de Acciones Regionales para la Educación y la Sociedad). Lo formamos docentes de distintos niveles del Sistema Educativo y de distintas escuelas de la zona. La formación de PARES es posterior al desarrollo de muchas experiencias, por lo que cada una tiene distintas características. Sin embargo, reconocemos elementos comunes.

<sup>2</sup> En este sentido, es significativo recuperar el concepto de error como error constructivo. En este marco los errores, no aquellos que aparecen ligados a la fatiga o a la distracción, sino aquellos que aparecen reflejando una lógica, son recuperados como momentos del proceso de apropiación de la lengua escrita. La psicogénesis de la lengua escrita nos ha mostrado cuáles son las ideas de los chicos respecto a este objeto social. Nosotros las validamos con las poblaciones con las que trabajamos. Esto nos lleva a crear situaciones en las que se favorezca que cada alumno pueda escribir o leer de acuerdo con su nivel de conceptualización, y considerar algunos errores como muestra del trabajo intelectual de los chicos.

# Las malas palabras<sup>1</sup>

**Roberto Fontanarrosa**

No voy a lanzar ninguna teoría. Un congreso de la lengua es un ámbito apropiado para plantear preguntas y eso voy a hacer.

La pregunta es por qué son malas las malas palabras, ¿quién las define? ¿Son malas porque les pegan a las otras palabras?, ¿son de mala calidad porque se deterioran y se dejan de usar? Tienen actitudes reñidas con la moral, obviamente. No sé quién las define como malas palabras.

Tal vez al marginarlas las hemos derivado en palabras malas, ¿no es cierto?

Muchas de estas palabras tienen una intensidad, una fuerza, que difícilmente las haga intrascendentes. De todas maneras, algunas de las malas palabras... no es que haga una defensa quijotesca de las malas palabras, algunas me gustan, igual que las palabras de uso natural.

Yo me acuerdo de que en mi casa mi vieja no decía muchas malas palabras, era correcta. Mi viejo era lo que se llama un mal hablado, que es una interesante definición. Como era un tipo que venía del deporte, entonces realmente se justificaba. También se lo llamaba *boca sucia*, una palabra un poco antigua pero que se puede seguir usando.

Era otra época, indudablemente. Había unos primos míos que a veces iban a mi casa y me decían: "Vamos a jugar al tío Berto". Entonces iban a una habitación y se encerraban a putear. Lo que era la falta de la televisión que había que caer en esos juegos ingenuos.

Ahora, yo digo, a veces nos preocupamos porque los jóve-

nes usan malas palabras. A mí eso no me preocupa, que mi hijo las diga. Lo que me preocuparía es que no tengan una capacidad de transmisión y de expresión, de grafismo al hablar. Como esos chicos que dicen: "Había un coso, que tenía un coso y acá le salía un coso más largo". Y uno dice: "¡Qué cosa!".

Yo creo que estas malas palabras les sirven para expresarse, ¿los vamos a marginar, a cortar esa posibilidad? Afortunadamente, ellos no nos dan bola y hablan como les parece. Pienso que las malas palabras brindan otros matices. Yo soy fundamentalmente dibujante, manejo mal el color pero sé que cuantos más matices tenga, uno más se puede defender para expresar o transmitir algo. Hay palabras de las denominadas malas palabras, que son irremplazables: por sonoridad, por fuerza y por textura física.

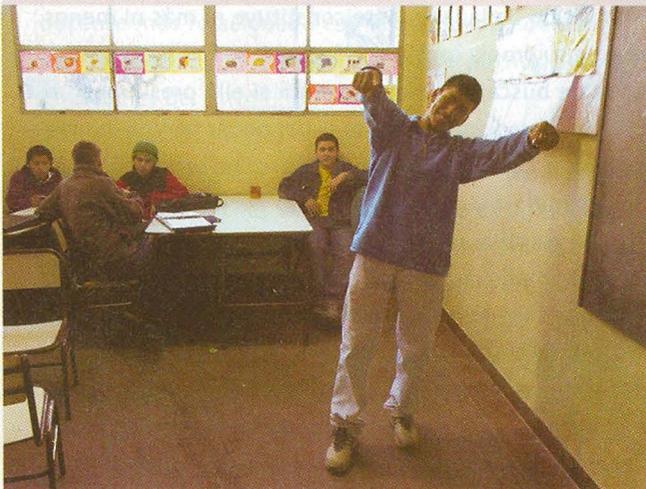
No es lo mismo decir que una persona es tonta, a decir que es un pelotudo. Tonto puede incluir un problema de disminución neurológico, realmente agresivo. El secreto de la palabra "pelotudo" —que no sé si está en el Diccionario de Dudas— está en la letra "t". Analicémoslo. Anoten las maestras. Hay una palabra maravillosa, que en otros países está exenta de culpa, que es la palabra "carajo". Tengo entendido que el carajo es el lugar donde se ponía el vigía en lo alto de los mástiles de los barcos. Mandar a una persona al carajo era estrictamente eso. Acá apareció como mala palabra. Al punto de que se ha llegado al eufemismo de decir "caracho", que es de una debilidad y de una hipocresía...

Cuando algún periódico dice "El senador fulano de tal envió a la m... a su par", la triste función de esos puntos suspensivos merecería también una discusión en este congreso.

Hay otra palabra que quiero apuntar, que es la palabra "mierda", que también es irremplazable, cuyo secreto está en la "r", que los cubanos pronuncian mucho más débil, y en eso está el gran problema que ha tenido el pueblo cubano, en la falta de posibilidad expresiva.

Lo que yo pido es que atendamos esta condición terapéutica de las malas palabras. Lo que pido es una amnistía para las malas palabras, vivamos una Navidad sin malas palabras e integrémoslas al lenguaje porque las vamos a necesitar.

<sup>1</sup> Fragmentos de la ponencia del escritor, dibujante y humorista rosarino en el III Congreso Internacional de la Lengua Española, llevado a cabo en noviembre de 2004 en Rosario, provincia de Santa Fe.



# Notas para una confusión pedagógica

Carlos Skliar<sup>1</sup>

Existe todavía hoy en la educación, y de un modo más bien generalizado, cierta pretensión hacia una política lingüística cuyo principio y finalidad consiste en identificar la lengua, toda lengua, cualquier lengua, como la lengua de una nación y, por lo tanto, como la lengua de un Estado, como una lengua propiedad del Estado. De ese primer principio y finalidad surge, entonces, no solo una violencia cotidiana producto de un conjunto de imposiciones que tienden a la normalización de la lengua y de sus usuarios, sino además una serie de ficciones -no menos violentas- en torno de la lengua: la ficción de que existe algo como una lengua, así, en singular, sin fisuras, sin ambigüedades; la ficción de que la lengua puede, por sí misma, resolver todos los problemas de explicación y comprensión; la ficción de que la lengua puede separarse, desgajarse, de las experiencias de sus usuarios; la ficción de que la lengua del otro es, siempre, una lengua minoritaria, etcétera.

Es bien cierto que, en las últimas décadas, han aparecido discursos y textos educativos que, en apariencia, quieren cristalizarse en una propuesta bien diferente: se trata, dicen, de que no hay una lengua sino diferentes lenguas y que una adecuada actitud pedagógica consistiría en respetar esa multiplicidad e, incluso, en poder tolerarla. Se trata también, dicen, de recuperar la identidad del sujeto cuya lengua no coincide con la lengua oficial. Además, se trata de hacer que el currículum escolar retrate, como sea, ese conjunto de intenciones.

Pero las ficciones pedagógicas de la lengua continúan, indemnes y al acecho. Y eso es así tal vez porque aún predomina la idea de la lengua pulcra y ordenada y, además, porque permanece la noción de que es función primordial de la escuela evitar todo desorden de la lengua, toda confusión de la lengua, toda multiplicidad caótica de la lengua.

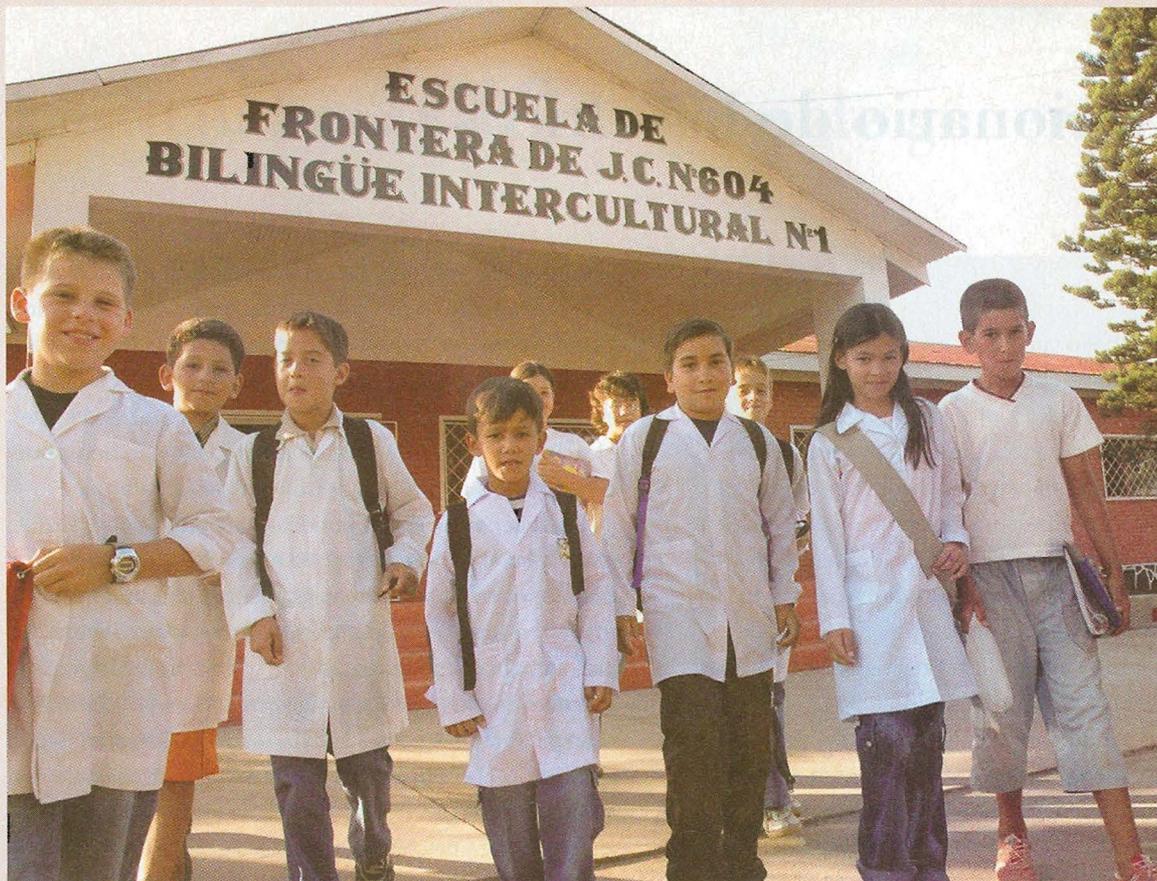
Quizá sería más que conveniente comenzar a pensar que no hay tal cosa como la lengua, en singular (naturalmente, están los diccionarios, las gramáticas, los manuales explicativos, las instituciones lingüísticas, etc.), sino que en cada lengua hay una irrupción de una

multiplicidad de la lengua. Esa irrupción significa que la lengua es o se presenta en un estado de confusión y en un estado de dispersión. Porque es una idealización afirmar que todos hablamos, leemos y escribimos una lengua de Estado. Aunque es cierto que, de manera ideal, dominamos su gramática y su vocabulario, la utilizamos para nuestra comunicación y nos sentimos relativamente cómodos con ella, en ella. Sin embargo, es común que vivamos íntimamente una experiencia con la lengua que podríamos llamar "babélica". Esa experiencia babélica se traduce en aquella sensación de que nuestra lengua no nos pertenece, no nos obedece, no se somete a nuestra voluntad: se trata, por así decirlo, de la experiencia de impersonalidad de la lengua. Entender así la lengua supone pensar mucho más en aquello que la lengua no puede decir, en aquello que nos resulta inapropiable de la lengua, en aquello que la lengua tiene de misterioso.

Hay entonces una fuerte paradoja (o un cierto antibabélismo) en lo que se refiere a la política de la lengua con relación a la experiencia que tenemos cada uno de nosotros con ella. Y es que toda política de la lengua se sitúa justamente en ese plano de la expropiación de la experiencia de la lengua del otro, en ese ordenamiento de lo que es inapropiable y en esa soberbia de querer develar aquello que la lengua tiene de misterioso, de indefinible, de inencontrable.

Si entendemos la educación como una búsqueda (inquietante, incómoda, difícil y muchas veces exasperante) de la cosa en común, la imposición de una lengua, la imposición de la lengua, se constituye ni más ni menos que en su propia contradicción, pues no habría la posibilidad de buscar la cosa en común si ello presupone un principio irreductible que es el del poder de una lengua que no es común, que no puede ni debe ser común.

Esa paradoja y esa negación han hecho que la educación se planteara la necesidad imperiosa de incorporar de algún modo las lenguas del otro al ámbito escolar. Así, estamos asistiendo al fenómeno de la tematización de las (otras) lenguas: las diferentes lenguas indígenas, las diferentes lenguas generacionales, las diferentes lenguas regionales, las lenguas de señas de los sordos, etcétera. Cabe aquí hacerse esta pregunta: ¿es posible tematizar,



hacer un tema, transformar en temática, la lengua que es del otro? La respuesta, claro, es negativa, pues de hacerlo estaríamos tendiendo una vez más esa trampa, muchas veces voluntaria, que confunde la lengua con la experiencia de la lengua.

Y volvamos, entonces, a una pregunta anterior: ¿cómo podría plantearse la relación entre la búsqueda de la cosa en común y la lengua que es del otro? Creo que hay que abordar esa cuestión planteando la necesidad de revisar esa figura del docente como explicador y competente en la lengua del Estado, y de sugerir la idea de un docente más relacionado con la posibilidad de conversar con el otro y de hacerlo, además, a partir de la lengua que es del otro.

Pensemos, como ejemplo, en la educación de los sordos y en la lengua que es de los sordos. Hay aquí una dualidad que muchas veces ha hecho de esta pedagogía algo tan improbable cuanto imposible. Sabemos que, por lo general, los niños sordos adquieren una lengua de señas de los adultos de la comunidad de sordos, una lengua que no es universal ni nacional, y que está atravesada, obviamente, por todos los recortes de identidad de sus usuarios: sexualidad, generación, edad, clase social, género, cuerpo, etcétera. ¿En qué lengua, entonces, pue-

de plantearse la búsqueda de la cosa en común en la educación de los sordos? ¿Cómo se conversa, además, en esa educación particular acerca de la búsqueda de la cosa en común? ¿Son las lenguas de señas algo que solo debemos convertir en una temática escolar? Está claro que la educación bilingüe para sordos se orienta a resolver esas y otras cuestiones, aun cuando por educación bilingüe (en ese y en otros casos) podamos entender cosas diferentes e, incluso, contradictorias entre sí. Y problemas semejantes, no idénticos, podremos encontrar si recorremos todas y cada una de las aulas: raras veces encontramos la cosa en común, difícilmente conversamos en la lengua del otro.

Tal vez al pensar la lengua como experiencia, tal vez al sentir la lengua como inapropiable y misteriosa, tal vez al querer conversar en la lengua de los otros, la educación comience a recorrer ese arduo y sinuoso camino de la cosa en común. Una cosa en común que no niegue nuestra confusión y nuestra dispersión. Una cosa en común que no sobreponga una lengua a otra. Una cosa en común que no suponga ahogar las diferencias ni imponerle al otro ser como "nosotros" creemos que somos.

<sup>1</sup> UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul / FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

# El diccionario de los chicos

Marcela Isaías<sup>1</sup>

En un breve y bello cuento, el escritor Sergio Kern relata una historia en la que un grupo de chicos y chicas de una escuela es invitado a dibujar los personajes de un cuento recién narrado; entre ellos se destaca una niña ciega que los describe con exactitud, valiéndose de plastilinas. La historia -tomada de una experiencia real que vivió el autor rosarino- marca la sustancial diferencia que hay entre mirar y ver, entre dirigir la vista hacia un objeto y percibirlo con sensibilidad e inteligencia.

La analogía sirve para explicar por qué mientras el diccionario de la Real Academia Española (RAE) indica que *mamá* remite a madre y ésta significa la hembra que ha parido, *amar* es tener amor a alguien o algo, *libertad* es la facultad de un hombre de obrar de una manera u otra; y *paz*, la situación o relación mutua entre quienes no están en guerra.

Para los chicos estas palabras también tienen otras definiciones. Mamá "es la que está cuando comemos y la que llama diez veces si trabaja", amar "es salir a buscar a otro y algo que se expresa con palabras y con el cuerpo", libertad "lo contrario a tener miedo"; y paz, "un valor imposible mientras Bush sea presidente".

Ahora, estas y otras palabras son algunas de las que conformarán el *Diccionario urbano* (su finalización está prevista para el 31 de mayo próximo), una idea desarrollada en el Primer Congreso de la Lengua para Niños, que reunió en Rosario en noviembre pasado, a más de 2500 chicos de entre 4 y 14 años de todo el país y otras naciones latinoamericanas, elegidos como representantes por sus compañeros de escuelas, clubes y diferentes asociaciones.

La idea de la convocatoria para niñas y niños -este año volverá a darse con otro formato- surgió junto a la del III Congreso de la Lengua Española, que tuvo a Rosario como sede. "¿Por qué los niños no van a discutir sobre su patrimonio cultural lingüístico?", se preguntó María de los Angeles Chiqui González, la gestora de la iniciativa. Chiqui es la directora de La Isla de los Inventos, un espacio cultural de arte y ciencia para chicos, que depende de la Municipalidad de Rosario y que fue sede de este primer Congreso. Ella resultó la primera sorprendida cuando fueron los propios niños quienes llamaban a su lugar de trabajo preguntando cómo podían hacer para participar en

el Congreso, tal como se lo conoció más tarde.

En el encuentro hubo charlas con escritores -entre ellos Marcelo Birmajer, Ricardo Mariño y Luis María Pescetti-, artistas plásticos y músicos, una marcha por la ciudad, el encuentro con abuelas narradoras y con chicos de pueblos originarios, y reuniones donde todo lo que había que discutir tenía una protagonista central: la palabra.

Quizás el puntapié que abrió la expectativa sobre lo que pasaría en el Congreso se dio antes de su inauguración cuando, invitados a votar por las palabras más importantes, más de 100 mil chicos y chicas de Rosario y alrededores se inclinaron por: amor, amistad, paz, compartir, jugar, gracias, aprender, mamá, trabajo, amigos, milanesa, sol y familia...

Las palabras elegidas, los debates y las filas diarias para ingresar al congreso no pasaron inadvertidas para los adultos y para los medios nacionales y extranjeros. Más allá de la nota de color que pueda significar ver a tantos niños y adolescentes reunidos, la noticia la daba el contraste entre lo que allí pasaba y la insistencia cíclica de los titulares mediáticos por afirmar que a los chicos no les gusta leer o nada les interesa. En todo caso, el Congreso mostraba qué pasa cuando se habilitan las oportunidades para decir, pensar, hacer, opinar.

¿Qué son las palabras? ¿Cuáles son livianas y cuáles pesadas? ¿Qué pasaría si no existieran? ¿Se mueren las palabras? Estos fueron algunos de los interrogantes planteados en las plenarias del encuentro. Y como en una buena discusión que invita a reflexionar -que mucho recuerda el planteo de Matthew Lipman y Ann Sharp en su *Filosofía para Niños*-, las respuestas de los chicos no se hicieron esperar: "Las palabras pesadas hacen mal al otro, las livianas son las del corazón", "las palabras se mueren cuando se las deja de usar" o bien: "las palabras no se mueren si hay siempre un chico que las repite".

Días más tarde, al cierre del Congreso, el escritor mexicano Carlos Fuentes daría una conferencia magistral al inaugurar el III Congreso de la Lengua Española (*Globalización e identidad lingüística*). Se lo escuchó decir entonces: "La Tierra existiría sin nosotros, porque es realidad física. El mundo no, porque es creación verbal. Y el mundo no sería mundo sin palabras". Casi la misma y sustancial diferencia que hay entre mirar y ver.

<sup>1</sup> Periodista especializada en educación.

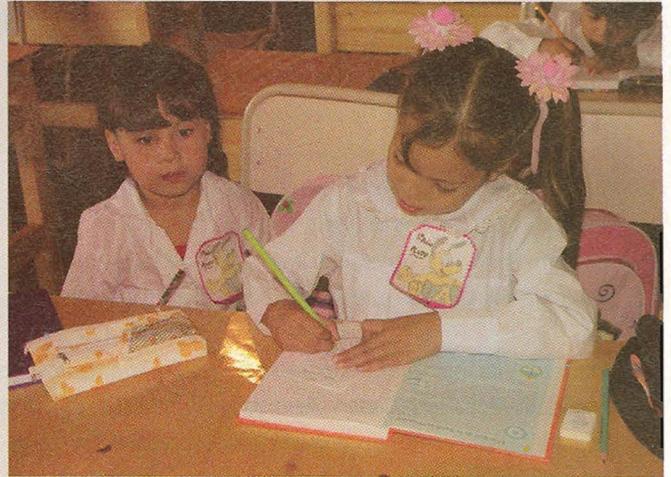
# Las palabras y la cuestión de género<sup>1</sup>

Silvia Pazos

“Mi educación, mi cultura y la visión de la sociedad tal como era, todo me convencía de que las mujeres pertenecían a una casta inferior”. (Simone de Beauvoir, *Memorias de una joven formal*, Sudamericana, Buenos Aires, 1972).

Noventa hombres y una mujer estaban atentos. Un hombre y noventa mujeres estaban atentos. Son oraciones correctas, ni se piensa en cuestionarlas. Se han naturalizado, como años atrás que María González se casara y pasara a llamarse María González de García no parecía extrañar a nadie. Afortunadamente, este *de* posesivo va desapareciendo, y también las parejas están optando por que estos hijos, por ejemplo, se llamen Luna García González y Martín García González, con lo cual el apellido materno también quede incluido en el hijo que *ambos* concibieron. Pero, como se puede observar, siempre lo masculino prima sobre lo femenino. Esa es la regla. Lo masculino protege, abarca, absorbe lo femenino. La consecuencia: la mujer se vuelve invisible.

Al respecto podría citarse una opinión vertida hace unos años por la ya fallecida doctora Ofelia Kovacci, que fuera presidenta de la Academia Argentina de Letras: “El diccionario no está en contra de las mujeres sino que recoge la forma de pensar de una época. Para hablar del padre y de la madre, se dice *los padres*; y el rey y la reina se engloban en *los reyes*, pero solo porque el masculino es gramaticalmente el término extensivo”. La cuestión es qué se pierde cuando se usa ese masculino plural omnicompreensivo. Una opción es hablar de género, porque ya se sabe qué le ha tocado a ella en la distribución, cuando se hacía foco en el sexo. La perspectiva de género es una construcción cultural, un modo de crear una realidad y un modo de percibir el mundo, una visión más abarcadora que intenta analizar otros conceptos. “Si la mujer durante años fue caracterizada por las culturas como persona débil, histórica o inferior, nunca podríamos escapar de ese destino ni rebelarnos, porque habría sido impuesto por el mandato de la Naturaleza: se nace, luego no hay reclamo. Esa es la trampa, porque la Naturaleza solo marca la anatomía, no el modo de ser de un sujeto humano que responde a las exigencias históricas, a las costumbres, la política y la economía de las distintas épocas. Por eso, actualmente, no se habla de *sexo femenino* sino de *género*”, afirma Eva Giberti<sup>2</sup>.

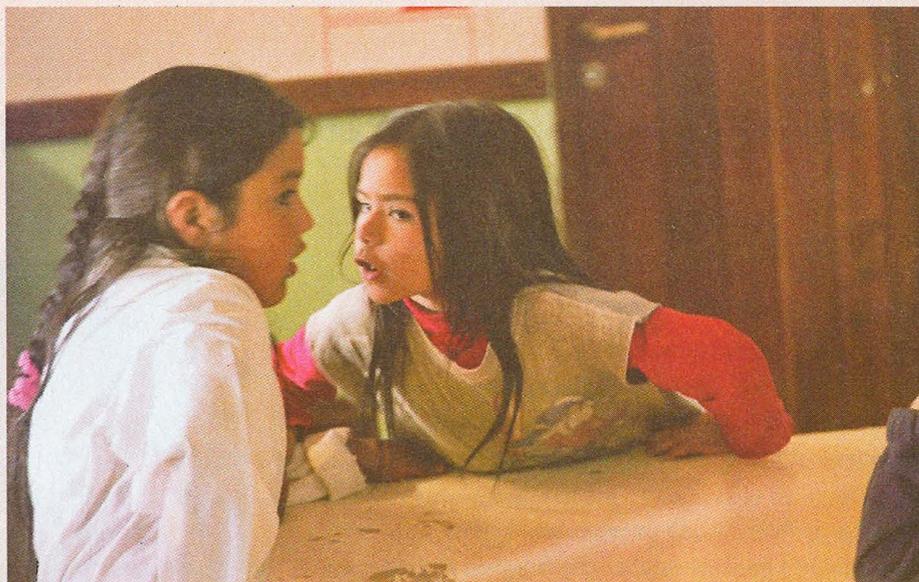


## Excluida y vinculada a lo peyorativo

Si hasta en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la mujer ha quedado afuera. El uso de la expresión *el hombre* como sinónimo de humanidad es toda una muestra. Ella no se ve, no se menciona. Permanece relegada al ámbito doméstico, como reina del hogar, feliz y cantando porque está fregando una asadera, tal como se la ve en estos días en una publicidad de la televisión. Pero estos estereotipos y preconceitos se hallan en el Diccionario de la Real Academia.<sup>3</sup> Así, por ejemplo, se encuentran adjetivos, sustantivos y expresiones con diferente valor semántico, según se refieran a mujeres o a hombres. *Hijo/a de su padre*: Denota la semejanza del hijo en las inclinaciones, cualidades o figura del padre. Pero *hijo/a de su madre* significa bastardo o hijo de puta. Esta última expresión, con el significado de “mala persona”, no posee equivalente en el mundo de los hombres.

La mujer está con frecuencia ligada a lo degradante, peyorativo y oscuro. Por eso las *brujas* son feas y malvadas, y los *brujos* son hechiceros dotados de poderes mágicos. En el vocablo *mujer*, afortunadamente *la mujer de su casa* lleva un elogio, porque otras... *Mujer mundana* es la prostituta. *La mujer fatal* es hartamente peligrosa, ya que “acarreará un fin desgraciado”. Y la *pobre mujer* es aquella de cortos talentos e intuición. Una *mujer pública* es una prostituta mientras que *hombre público* es el que tiene una vida pública conocida, en general como político.

Y ni hablar de los órganos de ella, que generan *furor uterino*, por ejemplo; porque los hombres nunca se exceden en su pasión, tan racionales ellos.



En cambio, los hombres poseen *pene*: órgano “que sirve para miccionar y copular”. Pero parece que esto último lo hacen solos, porque no se menciona una partecita siquiera de la mujer que intervenga en el acto sexual.

Y *ama* es la dueña de un burdel, sin equivalente en *amo*. Lo mismo sucede con el vocablo *moza* (por suerte, dice “poco usado”): es la mujer que mantiene trato ilícito con alguno; algo que nunca haría un mozo. Y *moza de fortuna* o *moza del partido* significa, lisa y llanamente, prostituta. También acepta el vocablo *concubina*, pero no *concubino*, ¿no hay hombres involucrados?

*Verdulera* es la mujer descarada y ordinaria. El *verdulero*, en cambio, solo vende verduras. *Sargento* es una graduación militar, mientras *sargenta* es la mujer corpulenta, hombruna y de dura condición. *Genio* es masculino: Calderón es un genio, el Genio de la lámpara. No hay genias ni ídolas. Incluso el vocablo *putón* se refiere a la mujer de costumbres sexuales muy libres; porque ellos jamás alcanzan tanto descontrol.

Por supuesto, los estereotipos siguen: *masculino* es, según la acepción 3, varonil, enérgico. Pero *femenino*: débil, endeble. Y hay más. *Masculino*: que está dotado de órganos para fecundar. Desde ya, *femenino* significa que está dotado de órganos para ser fecundado. La mujer pasiva, la Penélope que espera, la Bella Durmiente tan tonta que, si no llegara un hombre a besarla, seguiría durmiendo por los siglos de los siglos.

### Evitar el uso sexista de la lengua

La misma Unesco, en el folleto *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*<sup>4</sup>, se refiere a las elecciones posibles para eliminar estas asimetrías. Por ejemplo, hablar de la humanidad, los seres humanos, las personas, la especie humana... y no *el hombre*. También en relación a es-

to dice: “Las Naciones Unidas han proclamado los Derechos del Niño, cuando podían haber utilizado la fórmula Derechos de la Infancia, como lo hicieron con el Año Internacional de la Infancia”. En los casos de *los profesores* y *las profesoras*, sugiere nombres colectivos como *el profesorado*, *el personal docente*. Lo mismo para nombrar *alumnos* y *alumnas*; se puede reemplazar por *el alumnado*.

Un desliz que puede causar asombro es que, incluso en este folleto contra la discriminación, se escape un aspecto importante, dado que las soluciones propuestas colocan siempre el masculino adelante: *hombres* y *mujeres* (y no *mujeres* y *hombres*), *ancianos* y *ancianas*, *alumnos* y *alumnas*. Como dice el Esbozo<sup>5</sup>: “Por lo general el hablante tiende a anteponer el elemento que por cualquier motivo estima como más interesante”.

Hoy existen juezas, ministras, presidentas, vicepresidentas, jefas, gerentas, fiscalas, árbitras, notarias. Y así lo reflejó en 2001 la vigésima segunda edición del Diccionario de la RAE que, ya se sabe, es lenta en volcar los cambios; porque antes *alcaldesa* era la mujer del alcalde (hoy esta acepción figura como uso coloquial). Pero la realidad se impone y muchos -no todos- coinciden en que las profesiones y los cargos que hoy son desempeñados por mujeres deben adecuarse al femenino. Claro que, por las dudas, en la definición, el diccionario aclara: “Úsase también la forma en masculino para designar el femenino. Ana es gerente”. Pero las diferencias continúan. Las niñas son primero *señoritas* pero luego, al casarse, se convierten en *señoras* (de un hombre, resulta obvio). En cambio, los niños pasan a ser *señores* y así permanecen hasta el resto de sus días. ¿Por qué tendrá que hacerse visible en el tratamiento la presencia o ausencia de un hombre?

La psicopedagoga Alicia Fernández, en *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, se refiere al *señorita*, nombre

que recibe siempre la docente esté casada o no. También recuerda el título de *segunda madre*, y subraya: “Es madre, entonces, pero madre virgen, porque ser madre soltera no está bien considerado en la escuela”. También menciona eso de “los hombres no lloran” y el dolor de un varón repleto de lágrimas escondidas, para que le crean que es varón. Y continúa: “¿Qué aprenderán los alumnos y las alumnas junto con la lectoescritura? ¿Atravesada por qué ideología estará la enseñanza de la escritura de las palabras? La enseñanza de qué es ser varón y de qué es ser mujer no figura en el currículum de la escuela, pero el ocultamiento, la desmentida, la omisión de la identidad, entrenan a través de lo no dicho”.

Desde hace unos años, estos aspectos se están encarando desde distintas lenguas. Así, en Alemania ya se ha dejado de usar la palabra *Fräulein* (señorita), porque no existe el sustantivo equivalente para nombrar al hombre soltero; de esta forma, todas son *Frau* (señora). También, con el fin de eliminar esta asimetría, el Instituto de la Mujer de Madrid ha sugerido utilizar la abreviatura *Sa.* para evitar la diferencia entre *Sra.* y *Srta.* Y en inglés, se ha creado el descriptor *Ms*, abreviatura entre *Mrs* y *Miss*.

### La solución de la arroba

Cuando hablamos, podemos referirnos a *los niños y las niñas*. Los problemas comienzan con la escritura, ya que resulta un tanto denso leer o escribir: “los alumnos y las alumnas, las señoras y los señores, el chico y la chica...” o, en su defecto: “el/la niño/a, la/el alumna/o...”. Como solución, hace algunos años surgió una propuesta para sustituir la última vocal por una arroba, como signo neutro, con el objeto de formar los plurales que incluyen los dos géneros: *l@s niñ@s*. La idea parece mejor que el uso de la barra o del coordinante con los dos sustantivos o adjetivos (además, el símbolo figura en los teclados). Esta arroba se utiliza cada vez más en artículos y trabajos que tratan la perspectiva de género. Con esta modalidad, el diario *Página 12* publicó -con su edición del 15 de mayo de 2003- el fascículo *Cinco días por los derechos de niños, niñas y adolescentes*, financiado por Save the Children Suecia.

### La primera persona

Voy a transgredir en este espacio la norma periodística de la tercera persona, ya que quiero reflexionar acerca de

## En el Diccionario de la Real Academia figuran: árbitra, jueza, gerenta, capataza, fiscal. Y mujer mundana, que significa prostituta.

nuestra posición como sujeto de la enunciación. Porque hemos aprendido desde chicas a ser pasivas, a callar, a ser femeninas... gracias a esta marca cultural que hemos recibido “con la leche templada y en cada canción” (Serrat dixit). Y con frecuencia las mujeres reproducimos, en el discurso o en la práctica, este modelo que nos han impuesto. La lección está tan bien aprendida que, a veces, debemos mantenernos alertas para no caer en el erróneo uso de “uno” en vez de “una”, en un constante ejercicio de autoafirmación.

Para romper esos deslizamientos ideológicos debemos trabajar y no trivializar estos temas, porque ya nos parece escuchar la voz de alguna mujer que rechaza estas propuestas por considerarlas absurdas, exageradas o con un despectivo “se ve que no tienen nada que hacer”. Quizás esto esté señalando una posición de sometimiento para ser aceptadas en el ámbito predominantemente masculino donde se desenvuelven; realizan así alianzas tácitas y para no sentirse afuera, festejan burlas machistas o, lo que es peor, no se solidarizan ni respetan a otras congéneres. Acerca de estas actitudes, volvemos a citar a Eva Giberti<sup>6</sup>: “El peor efecto de tal subordinación es la posición de tantas mujeres que repiten las ideas masculinas sin darse cuenta de que son pensamientos de otros, de ideas que no fueron pensadas por ellas, ni para ellas, ni teniendo en cuenta sus necesidades y deseos”. Casi olvidando que también ellas son víctimas de este *burka* ideológico que nos mantiene encarceladas en los lugares subalternos que nos han asignado.

<sup>1</sup> Las definiciones fueron extraídas de: *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española. Espasa Calpe, Madrid, octubre de 2001; y el sitio [www.rae.es](http://www.rae.es), con las actualizaciones y enmiendas que se están preparando para la próxima edición en papel.

<sup>2</sup> Giberti, Eva, *Tiempos de Mujer*, Sudamericana, Buenos Aires, 1990.

<sup>3</sup> Es necesario señalar que en el DRAE no solo la mujer recibe numerosas expresiones discriminatorias. Podríamos citar: *mahomía* y *judiada* (definidas como: acción mala), y frases como: *no somos negros, sacar lo que el negro del sermón, engañar a alguien como a un chino*, etc. Tema que merece una profunda reflexión.

<sup>4</sup> Texto preparado por el Servicio de Lenguas y Documentos (BPS/LD) Unesco. Unidad de Coordinación de las Actividades relativas a la Mujer, Place de Fontenoy (sin fecha).

<sup>5</sup> Orden de colocación de los elementos oracionales, 3.7.3. c). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 1991.

<sup>6</sup> Op. cit.

# Daniel Link: "La cultura letrada y la cibercultura son aliadas"

Ivan Schuliaquer

Daniel Link es catedrático (dicta Literatura del Siglo XX en la UBA), escritor y crítico literario. Dirigió *Radarlibros* -suplemento literario de *Página/12*- hasta 2004.

—¿Internet cambió la manera de escribir?

—Seguro, y por muchas razones. Por un lado, porque las escrituras *online* ponen en crisis nuestros antiguos prejuicios en relación con los límites entre lo íntimo y lo público. Los fotologs (sitios de internet que permiten colocar fotos en la web y además dan lugar a los comentarios de los navegantes) son el mejor ejemplo de que hay que realizar una profunda revisión de esa dialéctica en la que, en definitiva, se fundan todas las demás. También, lo que cambia internet son las relaciones con la propiedad de lo dicho y, por lo tanto, con la circulación de los discursos. No soy particularmente optimista en cuanto a las potencias democráticas de la técnica en sí, pero sí creo que debemos hacer todo lo posible para garantizar el mayor grado de democracia simbólica en el vasto universo de la red.

—¿Desde dónde y de qué manera se puede intervenir para garantizar ese mayor grado de democracia simbólica?

—Primero, hay que garantizar la conectividad a través de los grandes proyectos educativos, aunque parezca un planteo utópico. Lo triste del caso argentino es que en *Educ.ar* los dineros estaban, pero faltó la voluntad. Al mismo tiempo, se trata de garantizar la gratuidad en lo que a la circulación se refiere: por ejemplo, el Proyecto Wikipedia<sup>1</sup> y todo el movimiento de software libre. También está la cuestión de la escritura: que no haya mecanismos de censura para la escritura *online*, pero que además revisemos nuestros viejos conceptos en lo que se refiere a la valoración de los diferentes registros de escritura. Por otra parte, que todos, y cualquiera, puedan ponerse a escribir nos obliga a plantearnos de manera mucho más aguda que antes la rancia pregunta sobre qué es un autor. Además, gracias a internet parece estar cumpliéndose la utopía vanguardista de "el arte al alcance de todos".

—¿Qué pasa con el estilo de escritura?

—Creo que también en este punto los cambios son notables. La red permite, por un lado, una sofisticación de los intertextos, por la vía del hipertexto<sup>2</sup> naturalmente; y, al mismo tiempo, demanda una claridad expositiva muy diferente a la de la cultura libresco.

—Sin embargo, se suele decir que el uso del lenguaje por parte de la gente joven en internet (la recurrencia a íconos, abreviaturas) está muy lejos de ser claro y cuidado.

—Los chicos y jóvenes jamás se caracterizaron por el buen uso del lenguaje. Estigmatizar a los jóvenes de hoy es un resentimiento propio del mundo de los adultos.

—¿De qué manera irrumpe internet en la disyuntiva entre la cultura visual y la letrada?

—Internet, por lo que dije antes, vuelve a poner en su más alto sitio los ideales de la cultura letrada. Conectarse a internet es, la mayoría de las veces, lo que nos desconecta de los medios masivos de comunicación. En ese sentido, diría que hay una competencia por el tiempo libre entre la cibercultura y la cultura industrial, pero no entre la cultura letrada y la cibercultura, que funcionan como aliadas.

—¿Cómo actúa esa alianza?

—Actúa según el modelo de la conspiración, de manera que los hackers de hoy son los anarquistas de ayer y la conspiración misma es un modelo bastante literario. A la vez, es legítimo defender y patrocinar esa alianza, porque pienso que los valores de la cultura letrada, tales como democracia simbólica, emancipación, libre albedrío y soberanía sobre sí son positivos.

—¿Qué lugar tiene la escuela en esta alianza entre la cultura letrada y la cibercultura?

—La escuela debería encontrar su lugar. Por ejemplo, por la vía de las multialfabetizaciones de las que hoy tanto se habla en el contexto de los estudios sobre nuevas alfabetizaciones. Más concretamente: internet es una poderosa herramienta de investigación escolar.

—¿Por qué no sucedió lo que algunos pronosticaban acerca de un retroceso de los libros ante el avance de internet?

—Porque el retroceso de los libros como objeto cultural y como objeto de arte ya se había dado a partir de la hegemonía de los medios masivos de comunicación. El formato de internet es la enciclopedia infinita. La Biblioteca de Babel, para citar a Borges, de modo que se trata de un formato muy libresco.

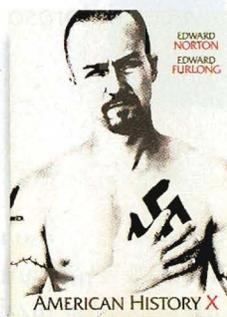
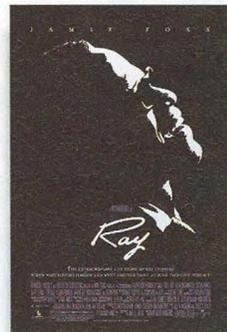
<sup>1</sup> Enciclopedia libre, armada con las contribuciones de los navegantes y donde cualquiera puede colaborar ([es.wikipedia.org](http://es.wikipedia.org)).

<sup>2</sup> Texto que contiene elementos a partir de los cuales se puede acceder a otra información en forma simultánea, lo que rompe la noción de escritura secuencial.

**Rodolfo Mederos**

(músico de tango)

Recomiendo *Los Fockers, la familia de mi esposo*, con Robert De Niro y Dustin Hoffman (dirigida por Jay Roach). Me encantó. La vi este verano en la costa y me pareció muy divertida, con un gran sentido del humor. Es la historia de dos familias muy distintas -una conservadora y otra muy evolucionada- que tienen que tratar de convivir porque en el medio están los hijos de ambas. Resaltar esta clase de contrastes no es un recurso muy original, pero en esta comedia sí resulta, porque despierta en el espectador un placer muy particular, que no está vinculado necesariamente con la risa. Eso convierte a la película en algo especial.



**Emanuel Horvilleur**

(músico de rock)

Hace un par de meses vi *Ray*, la vida de Ray Charles, con Jamie Foxx (dirigida por Taylor Hackford). Para quienes disfrutan de la música, es muy recomendable. Vibrante. Recrea en detalle la obra de este pianista y cantante de lujo, y también cuenta su vida, bastante agitada y con muchos excesos. La actuación de Jamie Foxx es genial, sobre todo si pensamos que su fuerte es la comedia y acá encarna a un personaje lleno de problemas. Le creés todo y además parece un tipo dotado para la música. Ah, y si se trata de recomendar, no puedo dejar afuera ninguna de las películas de *La Guerra de las Galaxias*. Las veo y las vuelvo a ver, en cine, en video, en DVD; y siempre me atrapan.



**Horacio Banegas**

(músico de folclore)

Soy bastante malo para los títulos... En general me los olvido. Pero hay uno que recuerdo bien: *American History X* (dirigida por Tony Kaye). La vi en video y me pareció impresionante. Con una actuación inolvidable de Edward Norton. Trata muy bien el tema del racismo, del nazismo... del odio, bah. Y tiene un mensaje gratificante: que todo eso se puede curar. Tal vez porque a pesar de la violencia, la película tiene una mirada esperanzada -algo poco habitual- es que siempre la recuerdo.

**Martín "Mono" Fabio**

(músico de rock, líder de Kapanga)

Siempre fui fanático de *Héroes*, la película sobre el Mundial que ganó la Selección Argentina en el 86. Pero en los últimos tiempos estuve yendo al cine con mi pequeño hijo, Tobías. Y la verdad es que la pasé muy bien. Voy a recomendar dos películas. Primero, me gustó mucho *Los Increíbles*. Muy entretenida. Los personajes y la animación me encantaron, más allá de que en el doblaje de las voces creo que hay un exceso de porteñismo. Hubiera sido ideal que el lenguaje fuera más neutro. Igual está bien. Y la otra película que vi hace poco, también muy lograda, fue *Shrek*. Hasta me parece que me divertí más yo que Tobías.



Entrevista: Lilita Herrero

# Canciones que preguntan

**L**ilita Herrero –nacida en Entre Ríos, criada en Rosario y radicada en Buenos Aires– es música y licenciada en filosofía, y quizás sea ese ensamble el que les da a las palabras que pronuncia una doble dimensión, a la vez poética y social. Es preciso seguir su charla con la misma tensión que a ella le gusta generar mientras canta o da clases en la universidad. La búsqueda –según dice– es la misma en las dos situaciones: hacer estallar la polisemia hasta lograr que se hable del mundo contemporáneo.

–¿Qué resonancias tiene en vos la palabra maestro?

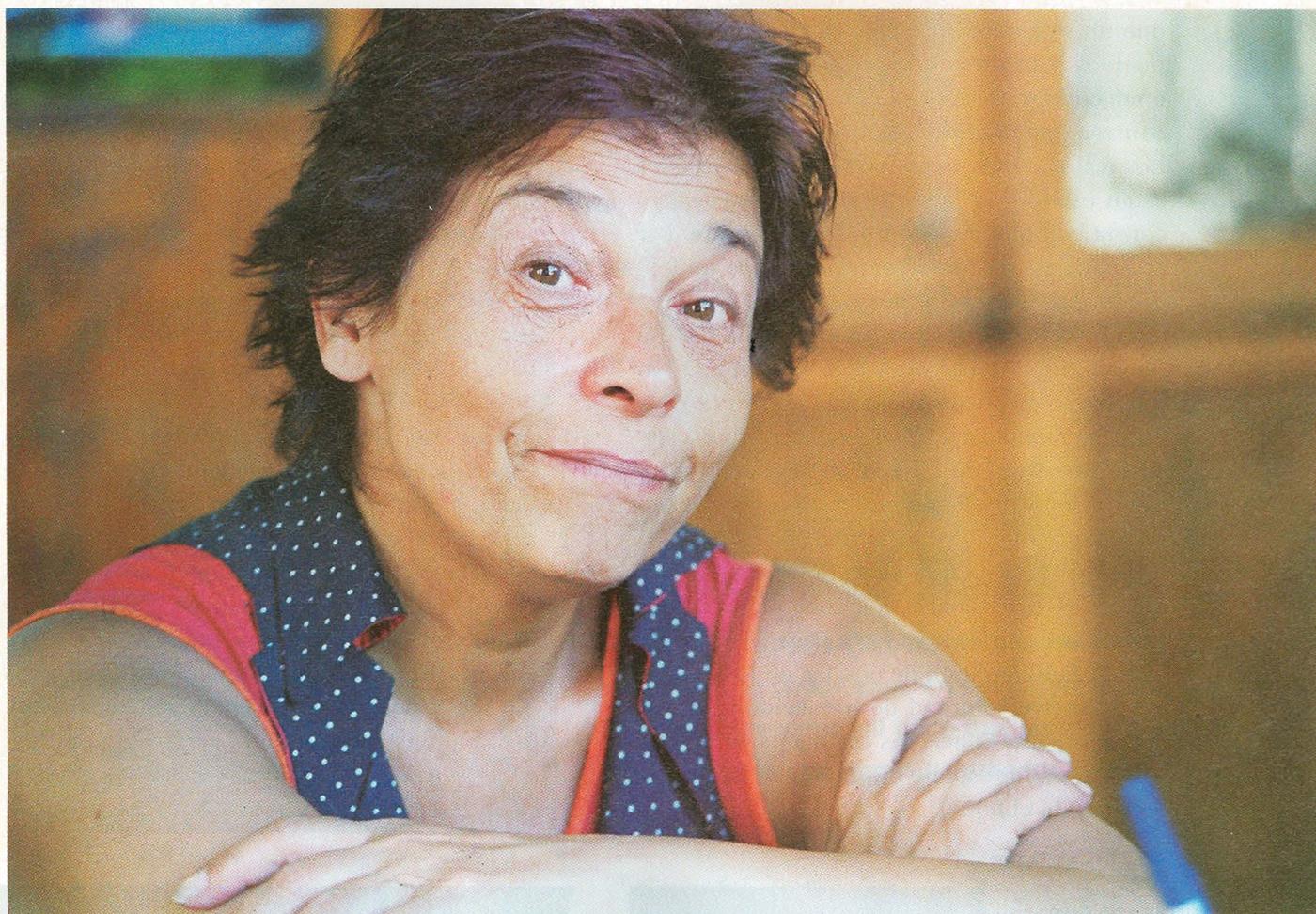
–Pienso en alguien que pueda decir palabras interesantes, que me enseñe sin planteárselo, que sin intención didáctica me haga pensar las cosas de otra manera. Para mí, (Gustavo) Cuchi Leguizamón es un maestro y no porque se haya puesto a enseñarme algo. Pero entre las empanadas que nos comimos, los vinos y los cafés que nos tomamos, he aprendido mucho. Que un texto puede ser repensado en este mundo contemporáneo, me lo enseñó el Cuchi sin decírmelo nunca. Además, para mí era ya un maestro antes de conocerlo personalmente. Había inventado el dúo salteño, que es una novedad absoluta en términos armónicos. Desde entonces no se puede cantar como si

Para esta cantante y docente de filosofía, no hay grandes diferencias entre una baguala y un libro de metafísica: “todos son textos que permiten interrogarnos acerca de un legado cultural y a los que hay que hacer estallar”. Pero es necesario, según ella, entender la lectura como un largo y a veces doloroso aprendizaje.

eso no hubiera existido, como si Atahualpa Yupanqui no hubiera existido, como si Dino Saluzzi no existiera. Es decir, no es que no se puede; no se debe.

–¿Qué lugar ocupa la escuela en la formación?

–La escuela es muy importante. Pero nunca es la escuela sola. Con la escuela solamente no alcanza. Hay que recibir estímulos simultáneos, de distintas procedencias. Tengo buenos recuerdos de mi experiencia con las profesoras de música de la primaria y también de la secundaria. Eran profesoras muy abiertas, que no estaban pendientes de la afinación, de definir si ponían o no a alguien en el coro. Yo siempre fui afinada, pero nunca tuvieron hacia mí una actitud de privilegio y eso me gustó, porque ellas comprendían que las multitudes afinan, siempre cantan afinado. Por eso me gustaría que la educación institucional se encontrara inscripta en marcos de libertad y no



que sólo de vez en cuando apareciera algún profesor así.

—¿Por qué las multitudes siempre suenan afinadas?

—No sé por qué, pero es así. El Himno Nacional nunca suena desafinado. Será porque todas las voces se confunden en una sola y aparece la nota que tiene que ser.

—¿Cómo te parás vos frente a una clase?

—En la universidad, trato de desdibujar la idea de enseñanza. Cuando uno comprende que enseñar es aprender, entonces el eje se coloca en otro lado: el docente ya no tiene la obligación de ser un genio, ni los alumnos de volverse eruditos. Yo creo que hay que hacer el esfuerzo de evitar la relación de poder. Si por mí fuera, les daría a los estudiantes el título de entrada y luego les diría: “Bueno, ahora vengan conmigo a leer”. Lo que pasa es que yo no soy

bueno para las instituciones, me atan, no me dejan pensar, me angustian. La angustia, producto del apasionamiento que siento durante la clase, me gusta. Es justamente lo que me impulsa a cantar y a pensar. En cambio, la angustia de los alumnos frente a los exámenes, me paraliza.

—¿Cómo se desdibuja la idea de la enseñanza?

—Yo no tengo fórmulas, sino lecturas que me emocionan e intento transmitir. Se trata de dar algunas indicaciones en relación a qué hacer con ciertos textos. Un estudiante de una carrera humanística equivale a unos cuarenta libros leídos; después de recibido debe empezar a leer en serio. Porque sumergirse en un texto es doloroso, no es fácil; leer es un largo aprendizaje, cotidiano, lento. A veces un texto se entiende y a veces no, y hay que saber que es así porque el mundo es una trama compleja, de la

que no se comprende todo. La cultura de los pueblos son libros que pueden estar escritos o no: cuerpos de textos en los que hay que encontrar qué sentido tienen en la actualidad. Los textos nunca se ponen viejos, siempre nos están esperando, siempre pueden hacer algo con la complejidad de nuestro presente. Por eso hay que preguntarse qué nos dice un texto antiguo, pero también qué nos dicen Leo Masliah, Fito Páez, Charly García... La famosa asepsia del docente no existe. Yo elijo ver en qué textos se puede encontrar algo nuevo. En ese gran monólogo que se establece en una clase, lo que trato de enseñar es menos el texto que les leo y más la pregunta sobre lo que significa aprender, enseñar, leer... En síntesis: yo me paro frente a una clase del mismo modo que sobre el escenario: a ambos públicos trato de transmitirles lo que me pasa a mí con un texto. Y también trato de desviar, en los dos casos, la fuerte voluntad de reduccionismo que tenemos para explicar las cosas a partir de una sola causa. Por eso me gusta mucho la idea de tensión, de choque...

—¿Qué es un texto?

—Un texto es un universo de sentido, es el material con el que contamos para preguntarnos por lo que somos. Y en esto no hay diferencias de formato. Textos son tanto el Plan de Operaciones de Mariano Moreno, una canción de Atahualpa, *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh o un verso anónimo. Si canto “yo estoy nomás, me va tapando los ojos, la eternidad”, eso es filosofía pura, en forma de baguala. Cualquiera de estos textos lo que permite es la posibilidad de interrogarnos acerca de un legado cultural. Y con esa interrogación yo me paro, tanto frente a una canción como a un ensayo. A ambos quiero hacerlos estallar. Porque si la filosofía es un modo de armar y rearmar un lenguaje, de poner los lenguajes antiguos en choque con los contemporáneos, entonces es lo mismo que la música: son preguntas siempre abiertas. El Cuchi Leguizamón, y muchos otros músicos y poetas de esa generación, tenían una idea panteísta del mundo, creían que los ritmos básicos de la música estaban en la naturaleza.





**“La famosa asepsia del docente no existe. Yo elijo ver en qué textos se puede encontrar algo nuevo... lo que trato de enseñar es menos el texto que les leo y más la pregunta sobre lo que significa aprender, enseñar, leer...”**

–¿Y el público lo comprende así?

–Y... a veces sí y a veces no. Hay veces en que, en medio de una emocionada clase, un alumno levanta la mano y pregunta cuándo es el parcial. O en la mitad de un recital alguien me grita que cante una chacarera.

–Alguna vez dijiste que los sonidos tienen texturas...

–El pasado tiene sonidos, tiene la textura de recuerdos, añoranzas, pérdidas irremediabiles, viejas memorias... Creo que en las texturas musicales está la infancia, la mujer en la canoa, el arroyo, el olor del campo, la plaza, los novios... Ahí hay un mundo y una vida. Pero eso es una búsqueda inacabable. Siempre he pensado que los recuerdos suenan. La textura organiza la música porque trae al recuerdo misterio y cosas inexplicables. Yo, que soy entrerriana, tengo el sonido del agua, me quedé entre los ríos buscando esos sonidos. Entre otros poetas, me encontré con Carlos Mastronardi: “Un fresco abrazo de agua la nombra para siempre”. Y también con la literatura de Juan L. Ortiz, ese poeta

que desentrañó el enigma del río. Pero la búsqueda sigue, aparece y desaparece, y es una búsqueda desesperada. Porque la voz tiene su raíz y tiene un territorio, pensado como un espacio de combate y de lucha, y como la memoria de esos combates. No por nada Atahualpa, que se llamaba Héctor Roberto Chavero, tomó una voz aimará para nombrarse, tomó un hilo de la historia que le interesaba pensar. Finalmente todo se reduce a la cuestión de las voces, la voz es una enorme metáfora cultural de este país. Se dice “voz de locutor”, “los que no tienen voz”, “la voz del pueblo”.

–¿Cómo recuperarás el sonido del agua en la ciudad?

–En la ciudad llevo esos sonidos con sufrimiento. No me gustan las ciudades. Pienso el sonido del agua con añoranza. Es como dijo Borges sobre el libro de Mastronardi: *Luz de provincia* habla menos de Entre Ríos que de la nostalgia sobre Entre Ríos.

Judith Gociol

## La pizarrita para hacer buena letra

*“La pizarra fue otra compra obligatoria; cuando fuimos a la librería mi madre se negó a comprarme una de las que me gustaban: tenía el marco de madera pulida y los cantos redondeados, en una cara un cuadriculado de líneas rojas que me pareció un primor, y del otro lado un rayado con líneas paralelas para que las letras quedaran del mismo tamaño. Eran muy caras; tuve que conformarme con una más barata de marco grosero. No tenía las líneas paralelas que debían limitar entre ellas el tamaño de las letras y siempre que mi madre aludía a mi mala caligrafía yo achacaba a esa compra la causa de ello”.*

Relato de principios del siglo XX.<sup>1</sup>

La pizarra, llamada así por el material con que se confeccionaba<sup>2</sup>, surgió como soporte para el aprendizaje de la escritura. Para escribir sobre ella había que utilizar lápices especiales, los pizarrines. Los comunes eran grises, duros y más resistentes, y producían un chirrido insoportable. Otros, los más finos, llamados *de manteca*, blancos y bien cilíndricos, se deslizaban suavemente.

A veces, lo más complicado era borrar. *“Respecto a los borradores de los niños, se les prohibirá que empleen su saliva para lavar las pizarras... Cada alumno estará provisto de un frasquito conteniendo alcohol puro... De esta manera pueden evitarse muchos contagios”*<sup>3</sup>.

El antecedente de la pizarra fue una tablilla con un reborde que permitía cubrir la superficie con cera oscura (cera y hollín)<sup>4</sup>. Para escribir sobre ella se utilizaba un punzón puntiagudo, metálico o de madera, con una extremidad plana para alisar y volver a escribir. Primero se enseñaba el nombre de la letra y luego su forma por escrito. Este soporte fue utilizado en la Antigua Grecia (siglo II a.C.) y se expandió su uso con los romanos. La tablilla encerada, luego convertida en pizarra, acompañó las tradiciones medievales del mercader para aprender a leer—contar, y del monje para leer—copiar. Recorrió un largo camino hasta ser utilizada para la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo como saberes elementales dentro del ámbito escolar.

Los distintos soportes y los instrumentos para escribir condicionan el tipo de escritura. En primer lugar, porque oponen resistencias distintas al instrumen-

to que traza las letras y porque la textura de la materia (lisa o rugosa, dura o blanda) y su color mismo obligan a la mano a moverse de manera agresiva o como si acariciara. Por otro lado, la escritura sobre la pizarra es tan efímera como la oralidad. Una vez que su espacio se completa hay que proceder a borrarlo, por lo que no permite relecturas o reflexiones sobre lo escrito.

A fines del siglo XIX, el uso de la pizarrita comenzó a ser criticado por razones de higiene y por los beneficios didácticos para aprender a escribir que ofrecían los cuadernos. Pero la producción de papel para cuadernos no se realizaba en la Argentina, así que sus costos eran altos para ser utilizados en la primera enseñanza.

Aunque en el año 1925 se prohibió su uso en las escuelas de Capital Federal, y un tiempo después en algunas provincias, la pizarrita se siguió utilizando—el material cambió por la madera común— hasta la década de 1950, según relatos de maestras que visitaron el Museo de las Escuelas. Esto demuestra que los usos no hacían caso de las recomendaciones y/o prohibiciones sino de las necesidades y posibilidades.

Su nombre aún persiste: *pizarrita*, ya no en las aulas sino en algunas jugueterías, con materiales más modernos y con objetivos muy distintos.

Lic. María Cristina Linares

Universidad Nacional de Luján  
Museo de las Escuelas

<sup>1</sup> Mestroni, Valentin, *Los maestros que yo he tenido*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1965.

<sup>2</sup> Roca sedimentaria de color gris o azulado que se divide fácilmente en lascas. Las pizarras eran pequeñas: 20 x 14 cm o 27 x 19 cm las más comunes.

<sup>3</sup> Senet, Rodolfo, *Pedagogía*, Cabaut y Cia., Buenos Aires, 1928.

<sup>4</sup> De allí se mantuvo el nombre de *encerado* para los pizarrones grandes de las aulas.



# Docentes de película



**E**l olor a tierra mojada por las primeras gotas de lluvia inunda el aire de octubre en Paraná. Promedia la tarde del viernes y, como otras veces, en el centro cultural La Vieja Usina, todo se prepara para la cita. Cita de maestros, cine y pedagogía. Guardapolvos mojados, cuerpos cansados; los veo llegar. De dos en dos bajo un paraguas, casi corriendo: Belkis, Lía, Pedro, Alejandra... Una maestra cuenta que tiene barro en los zapatos porque viene directamente de la escuela, desde el barrio Las Flores. El encuentro produce alegría, todos se saludan y los ojos se buscan para compartir el momento. Alguien acerca un mate y nos disponemos a empezar. El murmullo se vuelve ahora silencio provocador. La película que se proyecta es *El maestro de música* (Gerard Corbiau, 1988) y la experiencia deja huellas profundas que se esbozan como una posible reseña. Escuchar esos comentarios con los maestros y maestras de otros paisajes alienta la posibilidad de construir un relato polifónico a partir de los textos, películas e historias compartidas.

Cine Maestro es una propuesta de capacitación que se desarrolló desde junio hasta noviembre de 2004 en Paraná, Entre Ríos, impulsada conjuntamente por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y el Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos. Fue pensada como una invitación a la lectura, una apuesta para pensar, compartir y disfrutar diversas propues-

El cine y la literatura como disparadores de debates, relatos y reflexiones en torno al trabajo de enseñar. Este fue el eje de Cine Maestro, una propuesta de capacitación que se desarrolló en Paraná, Entre Ríos, entre junio y noviembre del año pasado. Aquí, la coordinadora de esta experiencia narra los pormenores de la cita de los docentes con las artes.

tas formativas, organizadas en un trayecto principal: la proyección de películas y su posterior debate, clases con docentes invitados, talleres semanales de lectura; además de actividades complementarias de asistencia libre, como conferencias, teatro y literatura.

“Surgió el desesperado anhelo/ de un calor / que los flotara./ A la orilla del río...”, dice en uno de sus versos una de las voces más altas de la poesía argentina, el poeta entrerriano Juan L. Ortiz. Estos encuentros fueron ese desesperado anhelo. Enseñar en las escuelas entrerrianas implica hoy, como en tantos lugares de nuestro país, afrontar múltiples desafíos para los que muchas veces las prácticas usuales no alcanzan a dar respuesta. Por eso, la invitación a ensanchar por un rato los límites de lo cotidiano.

Esta propuesta piensa la capacitación con la perspectiva de la formación. No como actualización de un saber o conocimiento a incorporar, sino habilitando la experiencia de cada maestro frente al cine

como fecunda caja de resonancia, de sus propias preguntas ante la tarea de enseñar.

## EL LENGUAJE DE LAS ARTES

El cine, la literatura, las clases con profesores provenientes de distintos campos –como la pedagogía, el psicoanálisis, la antropología, el estudio del lenguaje– construyeron un espacio para compartir los problemas que nos afectan como educadores, y ampliaron las posibilidades de visibilidad y reflexión. Se ofreció la oportunidad de interrogarnos sobre nuestro mundo y nuestra experiencia, desde esas otras “miradas que nos miran” que son los filmes, y abrir el horizonte de la vida a nuevas formas de significación. Así, “hasta los mismos ojos cambian de color y adquieren el tono transparente de las fábulas”, como dice un poema de Roberto Juarroz.

¿De qué se trata eso que el cine nos puede brindar? Quienes enfrentamos día a día el desafío de la transmisión no podemos dejar de lado lo que ese lenguaje nos propone. En la primera clase sobre Cine y Educación se aseguró que el cine no es puro entretenimiento pero, como sucede con el libro, no todas las películas son igualmente eficaces como disparadoras de debates y relatos. Encontrar material significativo es una tarea que nos toca a los docentes. “Recuerdo la escena de la película *Ni uno menos* –dice uno de los participantes–, donde la maestra y los niños salen al patio a izar la bandera y, sin darse cuenta de que no había bandera, siguen cantando... Hay rutinas automatizadas, vacías de significado, y lo más triste es que están arraigadas en nuestras costumbres pedagógicas”.

La ciencia moderna ha dejado sus marcas en la pedagogía y la cultura escolar. La ficción, la imaginación, han quedado recluidas del lado de lo subjetivo, expulsadas del conocimiento como irreal. En la antigüedad, el mundo de los sentidos y el mun-

do del conocimiento se vinculaban a través de lo fantástico y lo onírico. Ya esto no es así.

Las buenas películas nos re-conectan con aquel mundo. A través del cine, se nos ofrecen otras miradas para pensar y recrear las propias: “Como las lecturas, las películas fueron un espejo de nuestro trabajo, ya que aparecían sucesos con los que nos sentíamos identificados”, señala una de las docentes.

Ese volverse hacia uno mismo, “darle a mi tarea una mirada como desde afuera” o “tener un encuentro con el otro pero también con uno”, según las propias palabras que surgen del grupo que asistió al ciclo, es el efecto de esta rica experiencia de formación.

Un texto, una película o un poema muchas veces nos invitan a mirar por las fisuras de lo que creíamos saber, cuestionan nuestras certezas. No porque narren exactamente algo de lo que a diario nos sucede, sino porque cobijan un exceso, un silencio. Lejos de un lenguaje que satura o intenta explicar todo, nos abren un resquicio, sugieren nuevas preguntas para viejos problemas.

Un día, el grupo venía leyendo en voz alta cuando alguien levantó la vista del texto y un comentario se coló entre las palabras del autor. Una maestra tomó la

palabra: “A mí me parece que este ámbito (Cine Maestro) es importante porque yo acá me doy un lugarcito para mí”. Otro docente agregó: “Acá todos estamos en una misma situación, todos tenemos una relación de horizontalidad; no importa si hay directores, si hay maestros con diez años o con un mes de antigüedad”.

## LAS PREOCUPACIONES COTIDIANAS

Los talleres de lectura fueron un lugar de encuentro para compartir entre colegas preocupaciones, ideas, sentimientos, experiencias. En ese contexto entre pares, se trabajaron distintas lecturas enmarcadas en una práctica diferente de la lectura controlada, reglamentada por alguien que señala lo



**Una película o un poema muchas veces nos invitan a mirar por las fisuras de lo que creíamos saber, cuestionan nuestras certezas.**

que el texto dice, lo principal, lo que se debe leer. También fue una ocasión para aliviar la sensación de soledad y desamparo que suele provocar la tarea docente en ciertos ámbitos.

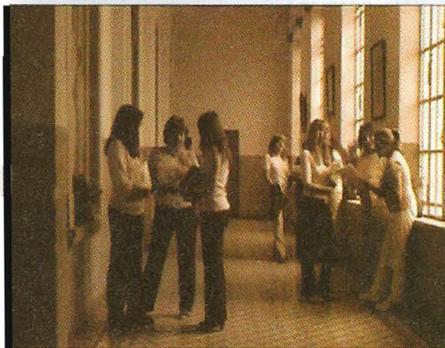
Cada grupo marcó un ritmo y un estilo singular. Muchos querían participar, contar, comentar. En los primeros encuentros, lo que surgía era siempre la propia anécdota. “La mayor dificultad fue mantener el debate en equilibrio entre la referencia al texto y las experiencias personales, y evitar que el diálogo se convirtiera en un anecdotario que poco o nada tuviera que ver con las lecturas”, cuenta Patricia, capacitadora de uno de los grupos que cada lunes se reunía en la Escuela Scalabrini.

La lectura suscitó debates e interrogantes, a través de los cuales se fue consolidando algo que ya aparecía con fuerza en los primeros encuentros: la demanda de una capacitación que aportara ideas, formas de trabajo para llevar al aula.

En los talleres se generaron discusiones que entrelazaban los textos con las preocupaciones cotidianas. A saber: la vulnerabilidad de niñas, niños y adultos, unida al vasto tema de las responsabilidades, el cuidado y la relación intergeneracional (“¿y a nosotros quién nos cuida?”); el derecho a la educación, y la escuela que excluye frente a la que intenta ofrecer una oportunidad y enseñar otros mundos; el malestar docente que surge cuando las demandas sociales sobrecargan la tarea y lo específico de enseñar se desdibuja; la pobreza, las condiciones de violencia y las situaciones extremas que se viven en la escuela.

## MAESTROS “ANTIDESTINO”

Algo se puso a rodar y tomó aliento, impulso, vida propia, respiración. Una trama vital permitió avizorar otros horizontes para empezar a reconstruir la cultura, esa urdimbre tan dañada y al mismo tiempo capaz de darnos cobijo. “Cine Maestro me ayudó a oxigenar mi tarea; esta capacitación es un so-



**“Cine Maestro me ayudó a oxigenar mi tarea, esta capacitación es un soplo de aire fresco en los problemas y la tarea cotidiana”.**

plo de aire fresco en los problemas y la tarea cotidiana”. “El taller de literatura fue tan emocionante, tan valioso, tan inesperado. En la lectura de los cuentos y de las poesías cerraba los ojos y todo estaba allí”. “Esto alimenta el alma”. Testimonios como estos se repitieron al cabo del encuentro con las palabras de otros maestros y maestras: poetas y narradores entrerrianos. Sucede que una experiencia estética, a veces, permite percibir de manera más intensa.

Porque aprender, como leer, es “dejar que le hablen a uno”. Y los cinemaestros se dejaron decir muchas cosas. Las siguientes reflexiones –muy descriptivas del espíritu que animó los encuentros– se formularon en el encuentro final de maestros del grupo de los jueves: “Ser maestros es estar abiertos a que nos pasen cosas, a involucrarse con lo que les pasa a nuestros alumnos, dejarse tomar por ellos para ponerlos al amparo, y mostrarles que es posible un mundo distinto. No sabemos bien cómo se manifestará el cambio que sin duda nos ha producido este recorrido, pero estamos convencidos de que nos ha fortalecido como maestros. A partir de ahora nos gusta identificarnos con la palabra obstinación, y ser ‘maestros antidesino’ es nuestro ideal”.

Esta experiencia es el impulso vital de un aprender que no termina.

**Carina Rattero**

Coordinadora de Cine Maestro

## Capacitación docente

Profesores a cargo de los talleres: Andrés Borgetto, Susana Berger, Patricia Cabrera, Marina Maidana y Emiliana Gotte.

Profesores que participaron del ciclo: Javier Trímboli, Laura Pitman, Patricia Redondo, Laura Méndez, Norma Barbagelata, Marta Hueter, Carlos Skliar, Alejandra Birgin.

Destinatarios: maestros de EGB 1 y 2 de escuelas públicas de Paraná, con prioridad de inscripción para maestros pertenecientes al programa PIIE. 300 docentes se plegaron a la propuesta.

Responsable operativo: Dirección de Planeamiento CGE, Entre Ríos.

### Y por casa..., ¿cómo andamos?

Estimados:

¿Cuántas dificultades con nuestros alumnos!

Violencia escolar creciente. Docentes preocupados.

Chicos con más y más dificultades de aprendizaje.

Docentes desconcertados. Chicos hiperkinéticos, con atención dispersa... (insoportables, bah...) Y lo jorobado es que a veces no encontramos soluciones...

¿Serán los gabinetes psicopedagógicos la solución para todos estos problemas?

Sin duda son un enorme aporte para la escuela, pero, ¿no les pediremos magia? ¿Qué deberían hacer los especialistas con los chicos-problema? ¿Tranquilizarlos, adaptarlos, curarlos, para que se porten bien, estudien y no molesten? Francamente, me temo que les exijamos demasiado... y me gustaría preguntar, sin que nadie, por favor, se enoje: ¿No estaremos descuidando un frente que nos corresponde como docentes? ¿Qué hacemos cuando aparece un chico con problemas de aprendizaje o problemas de conducta? Centramos el problema *en el chico* (y, a lo sumo, en su entorno familiar: "También, con la familia que tiene", decimos). Ponemos el problema en él y en su vida fuera de la escuela, y nos olvidamos de qué ocurre con la vida del chico *dentro* de la escuela... donde nosotros se la organizamos.

Está bien que llamemos a los padres, derivemos al chico a una consulta. Pero ¡cuidado!, estamos partiendo de un supuesto: el que está mal es el chico y, acaso, su familia.

Pero debemos analizar otro frente: ¿por qué la actividad que organizamos en la escuela queda intacta? ¿es un ámbito sagrado, incuestionable?

Hacemos, sí, adaptaciones curriculares, contenidos imprescindibles al alcance del chico. Pero casi nunca cuestionamos el programa, ni el modo de trabajo, que sigue inamovible para los chicos sin dificultades. ¿Y si pensáramos que estos no tienen dificultades porque poseen un umbral de aburrimiento más alto, mayor capacidad para la rutina, o menor creatividad? Digo... como para ir abriendo la reflexión.

Sigamos tratando de abrir la mente: ¿no sería bueno animarnos a revisar el desencuentro entre lo que la escuela propone y los chicos desean o necesitan? ¿No les resultará imposible a los chicos metabolizar lo que les proponemos en una escuela demasiado alejada del mundo en que viven? Si a un chico le duele la panza, sería muy mal médico el que solamente le diera un analgésico sin preguntar qué comió, ¿verdad? Hay algo que le hizo mal. El buen médico procurará entonces que lo evite, sin limitarse al analgésico. Pero si

aparecen varios chicos con dolor de panza... nos están "diciendo" que habrá que revisar la comida.

Siguiendo la metáfora, si parece haber cada vez más chicos con problemas, ¿qué les estará cayendo mal? ¿No será que la escuela responde al siglo XIX y no a la "modernidad líquida" actual, que es el ámbito en que los chicos viven? ¿No nos estarán "diciendo" que hay que revisar lo que les damos?

Creo que es imprescindible plantearnos estas reflexiones.

Prof. Oscar Krütli

Dir. Ini. EGB 1 y 2 MERLO (San Luis)

myok@vdolores.com.ar

### Invitación al debate

¿Qué es una buena escuela?

Todos parecen estar de acuerdo en que las escuelas deben mejorar y que deben promover una mejor calidad en el aprendizaje y la enseñanza. Pero creemos que para lograrlo, es necesario debatir y acordar acerca de algunas cuestiones: ¿Qué entendemos por una buena escuela? ¿Existe un modelo único, válido para todas las instituciones? ¿Qué aspectos son los más importantes para que una escuela sea considerada buena?

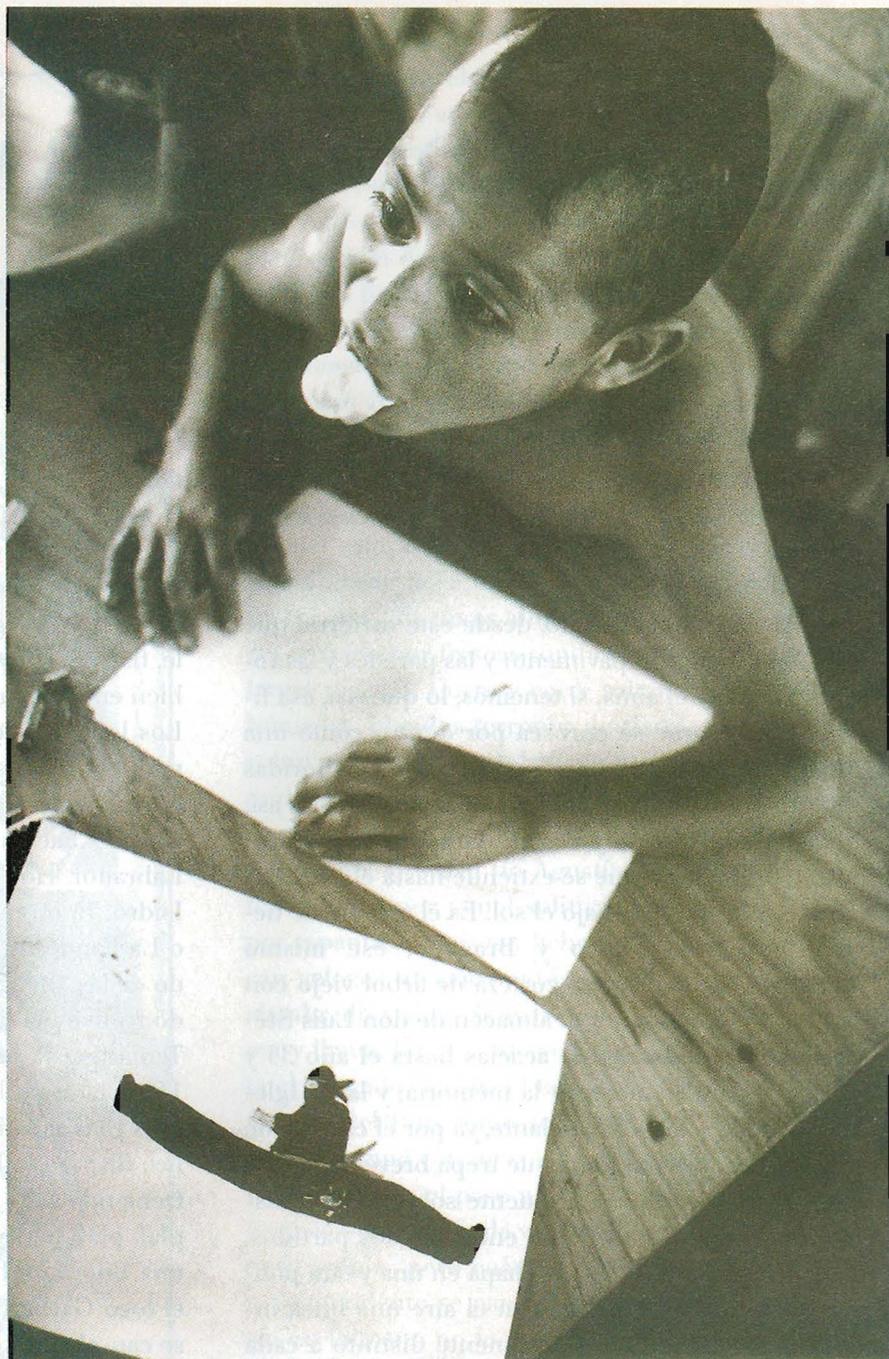
Para abrir este debate, invitamos a todos los docentes a enviarnos su opinión acerca de los siguientes temas.

- ¿Cuáles son las principales características que debe tener, a su criterio, una buena escuela?
- ¿Cuáles son los tres aspectos o elementos de la actividad de su escuela que usted valora especialmente?
- ¿Cuáles son los tres aspectos o elementos de la actividad de su escuela que usted cree que deberían cambiarse?
- ¿Puede recomendarnos alguna buena escuela de su localidad para ir a visitarla? ¿Por qué la recomienda?

La extensión del texto no deberá superar los 3.000 caracteres con espacios.

Las opiniones y propuestas deberán enviarse a *El Monitor* a las direcciones que figuran en el encabezado de esta página, antes del 30 de junio de 2005.

## LA FOTO



**CHIAPAS.** Pequeño estado del sur de México en la frontera con Guatemala, rico en recursos naturales, energía eléctrica, petróleo, madera, riquezas agrícolas, etcétera. Poblado de indios Choles, Tojolabales, Tzotziles, Tzeltales, descendientes de los mayas, a quienes se les ha aplastado su cultura y costumbres a fin de convertirlos en mano de obra para el mercado... El 1 de enero de 1994 –día en que entraba en vigencia el Tratado de Libre Comercio– los indios de Chiapas, zapatistas, se sublevaron al grito de “¡Ya basta!”, para reivindicar su derecho a existir, su derecho a la dignidad y a la palabra.

No hay caminos en Chiapas para acceder a los pueblos de la selva lacandona, donde los habitantes cultivan el café que el gobierno luego venderá caro a los consumidores. No hay electricidad, ni agua corriente, ni medicamentos. De hecho, no hay nada que venga del Estado en este agujero perdido del que nadie en México se preocupaba antes de la revuelta de los zapatistas. Había en cada aldea, apenas un maestro que dependía de la intemperie y del camino para llegar

hasta la escuela. Durante la estación de lluvias, algunos caminaban durante cuatro días por pequeños caminos intran-sitables. Al llegar a la escuela, su función era izar la bandera nacional, colocar a los alumnos en el orden establecido, y luego entonar el cántico del alfabeto. La mayoría de los docentes no conocían la lengua de los indígenas. Terminaron echándolos por incompetencia.

**Mat Jacobs.**

(Del libro de Olivier Culmann y Mat Jacob, *Les mondes de l'école*, Marval, París, 2001).

# LAS DOCE A BRAGADO

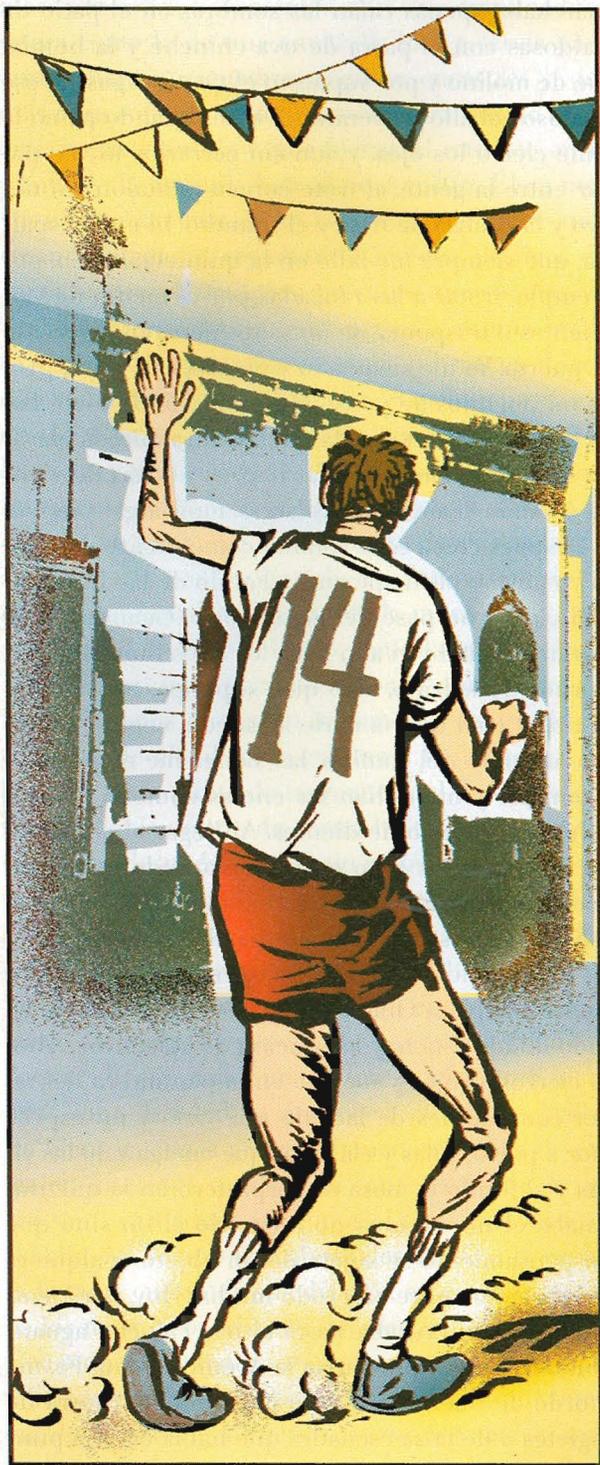
Haroldo Conti

*(A mi tío Agustín, por si algún día para de andar y alcanza a leerlo)*

**B**ien, ahora mismo, desde este invierno que empapa el pavimento y las paredes y las ropas y el alma, si tenemos, lo que sea, esa finita tristeza que se enrosca por dentro como una madre selva y en días así, justo, asoma sus floridas puntas por las orejas y la nariz y los ojos, en días así, digo, cierro los ojos y veo ese largo camino polvoriento del verano que se extiende hasta el horizonte como un río seco bajo el sol. Es el camino de tierra entre Chacabuco y Bragado, ese mismo semejante a una áspera corteza de árbol viejo con tantos y tantos surcos, el almacén de don Luis Stéfano en una esquina de acacias hasta el año 33 y después para siempre en la memoria, y la de Iglesias a la derecha, más adelante, ya por el camino de Sastre, después esa loma que trepa brevemente hacia el cielo y después el puente sobre el río Salado, que es el mismo límite entre los dos partidos, según dicen los carteles de chapa en una y otra punta, y uno imagina que hay en el aire una línea invisible y que el aire es sutilmente distinto a cada lado de esa línea. Y ahora, es lo que veo desde este húmedo y triste invierno, el tío Agustín aparece saliendo de la curva, un poco antes del almacén de Iglesias, a la altura del mojón de hierro fundido que casi tapan los pastos, del lado de Chacabuco todavía. Viene corriendo con sus largas piernas huesu-

das perseguido por una nubecita de polvo y un perro escuálido que ladra a sus zapatillas de badana. La gente del almacén lo aplaude hasta que trepa a la loma y se pierde tras ella, plaf, plaf, el tío Agustín, y el viejo Iglesias le grita a sus espaldas: “¡Dale, flaco!”. Porque el tío es puro hueso, y una llama bien encendida que alumbra por debajo de su piel. Los ladridos del perro se sofocan detrás de la loma y el tío debe estar cruzando el puente. Hace seis horas que largó punteando desde la plaza San Martín, en Chacabuco, frente a la iglesia de San Isidro Labrador. Hoy es justamente la festividad de San Isidro, 15 de mayo, y se corre la Vuelta del Salado o La Fondo de las 12, es decir, La Carrera de Fondo de las 12 leguas a Bragado. El tío estuvo haciendo trote en la largada una hora antes de la partida. Tenía puesta una camiseta de frisa con el número 14 pintado en la espalda y unos pantaloncitos negros y las zapatillas de badana y cuando el viejo Pelice disparó la bomba de estruendo el tío pegó un tremendo salto y un grito y salió a los trancos, plaf, plaf, plaf, perseguido en la mañana neblinosa por una hilera de hombres semidesnudos, entre ellos el loco Garbarino que no pasaba del cementerio y se cansaba tanto de agitar los brazos y saludar hasta a los perros, dio una vuelta a la plaza y cuando comenzaba a encenderse aquella blanca llama enfiló por la Avenida Alsina, pasó punteando frente al bar japonés y rumbeó serenamente hacia las quintas. El tío corre con la huesuda cabeza echada hacia atrás como un pájaro y a medida que entra en combustión sus trancos son más largos y más altos. La gente resbala como una mancha oscura por el costado de sus ojos y, después del hospital municipal, se corta, se disuelve y cuando no hay más gente y sólo queda por delante el camino pelado, el

Haroldo Pedro Conti nació en Chacabuco, provincia de Buenos Aires, en 1925. Fue, entre otras cosas, escritor, guionista, maestro rural y profesor de filosofía. Algunas de sus publicaciones son: *La balada del álamo carolina* (1967), al que pertenece el cuento “Las doce a Bragado”, y las novelas *Alrededor de la jaula* (1966), *En vida* (1971) y *Mascaró, el cazador americano* (1975). En 1976 fue secuestrado por la dictadura militar; permanece desaparecido.



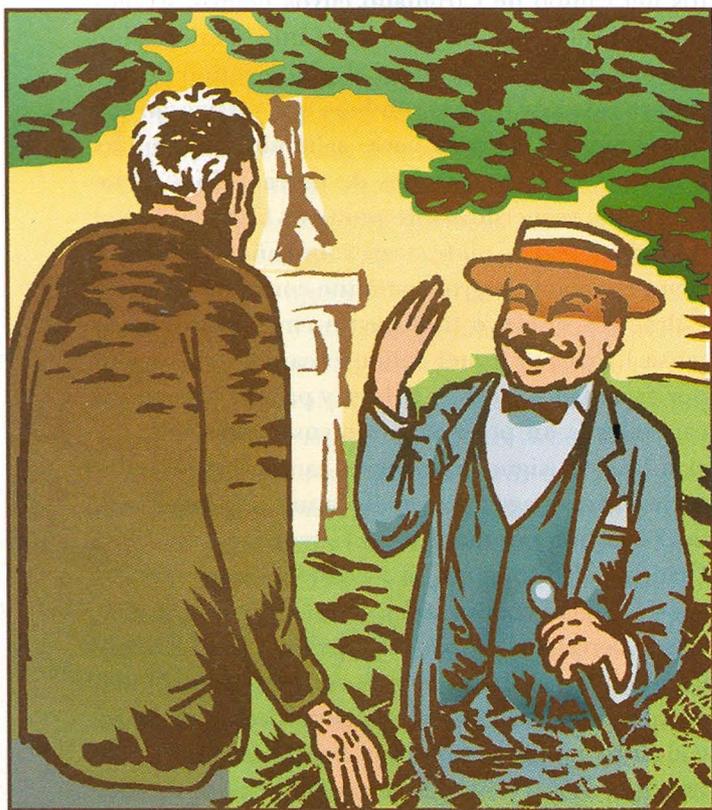
campo húmedo y la mañana olorosa, la llama le brota por los ojos y corre todavía más fuerte, más liviano. Los pasos de badana resuenan suavemente cuando golpean sobre las tablas del puente y cuando el tío se embala por la pendiente de la loma, al

otro lado, ya en el partido de Bragado, la llama le brota a chorros a través de la piel, los ojos se le borran con tanto brillo y corre, corre locamente bebiendo el aire perfumado de la mañana, los campos verdes inundados de esa blanda luz de mayo, loco caballo desbocado, loco. En tres horas más, a ese paso, puede estar en Bragado, por lo menos en la laguna, pero un poco antes de Warnes, cuando ya asoman los palos del alumbrado entre los altos y oscuros árboles de la entrada, esto es antes de las vías del ferrocarril Sarmiento, tuerce el tío hacia la izquierda y se lanza sin cambiar la marcha por el estrecho camino que bordea el monte de eucaliptos del campo de Cirigliano cuyos negros árboles saltan desde hace un rato en el hueco encendido de sus ojos. El tío es ahora el tibio camino de tierra cruzado por frescas sombras que atraviesan sus largas piernas. Corre y corre saltando las sombras húmedas, blandos terrones de tierra, solo y alado, sobre este recuerdo, sobre puntos y líneas, sobre el raído invierno de mi tristeza, sobre años y tiempos, siempre volante, eterno, perenne corredor de las 12 a Bragado, el bravo tío Agustín empujando su intensa llama por aquel solitario camino recruzado por espantados cuises y liebres y pájaros que arrancan veloces un poco antes de sus pasos. Salta un alambrado y sigue la carrera a campo traviesa, llama y llama, fuego y fuego. Sólo una vez llegó hasta el Bragado porque el tano Cersósimo, esto es, el Gringo del Pito como se lo conocía por aquellos años, lo siguió con un sulky y cuando se quería desviar le cerraba el paso y lo golpeaba con el látigo y llegó con dos leguas de ventaja sobre el Chino Motta, nada menos, pero cuando la gente lo aclamaba ya y el intendente se paró en el palco con un banderín en la mano no lo pudieron atajar porque saltó sobre la meta con un grito profundo y siguió de carrera hacia 25 de Mayo, muy campeón, el grandes piernas de acero de mi tío, el formidable tío Agustín. Eso fue en el 32, que batió todos los récords, aunque a él no le importaba eso sino tan sólo correr y correr.

Pero las otras veces torció a derecha o izquierda antes del Bragado, aturdido por el campo, y algunos lo vieron y avisaron que el tío iba a los saltos entre las doradas espigas o las oscuras hebras de pasto o las chalas que brillaban como vidrios y azotaban sus duras piernas, espantando liebres y pája-

ros y cuises, y un día o dos después lo hallaron dormido debajo del álamo carolina, ese que se levanta solitario detrás del campo de Cirigliano y que desde el camino real aparece todo un monte y que para el tío era su única meta reconocida y hasta ella corrió por premio o por mero gusto, acompañado o solo, el día de San Isidro o un día cualquiera mientras le duró, por muchos años, aquel berretín de caballo desbocado.

Yo era pibe entonces y veía al tío, joven, como desde una enorme distancia, a través de nieblas y velos, porque yo estaba por ser, no tenía sombra ni



casi historia, era tan sólo presente, pequeño, mero estar y ver y sentir a la sombra de los grandes, mi abuelo, ciego por terquedad que un día prometió rezar un millón de padrenuestros porque dijo que se le había aparecido Jesús, carpintero como él, mi padre, que entonces correteaba para el frigorífico La Blanca montado en un fragoroso Ford A o la tía Juana, por siempre joven, que tenía un cuarto para ella sola y una cama muy alta que olía a jazmín y una escupidera de loza que parecía una sopera y un novio que venía todas las tardes a las cinco y se

marchaba apenas caían las sombras en el patio de baldosas con la parra de uva chinche y la bomba pie de molino y por supuesto el tío, tío Agustín, ese ansioso caballo de verano. A veces cuando pateo la calle cierro los ojos, y aun sin cerrarlos lo veo pasar entre la gente, al trote con su pantaloncito negro y la camisa de frisa y el número 14 en la espalda, que siempre me falló en la quiniela, lo veo, por ejemplo, trotar a las zancadas por el medio de Corrientes o trasponer de un salto Alem, en dirección al puerto. Yo me suspendo y pienso, casi grito, ¡Ahí va mi tío, hijos de puta! ¡Miren qué lindo loco! Pasa como entonces con la terca y dura mirada clavada en el horizonte, con las narices anchas de viento, cavando el aire con sus largas, muy largas piernas.

Después crecí, eché sombra como un árbol y hasta yo mismo participé en La Fondo de las 12 a Bragado, pero no pasé del cementerio. Cuando doblé por el hospital y vi a lo lejos los altos humos de los hornos de ladrillo, algo que, supongo, trastornaba al tío, el cual quería darle alcance a cuanto se ponía al fondo del camino, las sienas me empezaron a temblar y me dolían las encías como si fuese a echar un puñado de dientes. Al llegar al cementerio rodé con un grito entre polvo, sudores y piernas que pasaron zumbando al lado de mi cabeza.

El tío, por ese entonces, trabajaba en la carpintería del abuelo, sobre el pasaje Intendente Beltrán, frente a la plaza Gral. Necochea o la Plaza del Mercado donde está hoy la estación de colectivos. Ahora cierro los ojos y me veo en la penumbra del taller con paredes de ladrillo a la vista y un espeso olor a polvo, sillas y elásticos que cuelgan de las vigas y al fondo la mesa de carpintero en la que trabajaba el tío. A veces no recuerdo al tío sino que mi pensamiento se sujeta de un objeto cualquiera y ese objeto cubre casi todo mi día. Hoy, por ejemplo, mientras cruzaba hasta el bar Falucho aguantando el viento que barría la Avenida Santa Fe, me acordé de buenas a primeras de aquella sierra de ingleses o de falsa escuadra que había en una punta de la mesa. El día crece lentamente alrededor de ese objeto, lo rodea como la pulpa de un fruto y el día en todo caso vale nada más que por eso. Aquella sierra que había sido construida en Inglaterra en 1895, que en consecuencia había atravesado el mar embalada cuidadosamente en un cajón de pino, me atraía misteriosamente. Era una sierra

montada sobre un bastidor, con una empuñadura negra como la de una ametralladora y servía para cortar marcos, escuadras, ángulos, encastres y demás cortes de precisión. La veo ahora mismo en el aire, negra y pulida y, por fuerza, al rato veo en la punta de la empuñadura al tío Agustín. Él se movía silenciosamente de un lado a otro del taller aporreando maderas, reparando vencidos elásticos de cama o reemplazándolos por otros nuevos que estiraba para encajarlos en el armazón en una prensa, especie de potro que giraba con bruscos chirridos metálicos. El tío era de una silenciosa precisión en todo. Yo me maravillaba de que hombre tan silencioso y preciso en sus movimientos produjese a ratos tanto ruido de una vez. Por ejemplo cuando se calzaba un pañuelo negro delante de su aguda nariz y echaba a andar aquella cardadora mecánica que era el supremo orgullo de la mueblería y carpintería El Mercurio. El tío metía la lana apelmazada por un lado y ya mismo salía por el otro en blandos copos que caían lentamente dentro de un corralito de alambre de gallinero. La máquina rechinaba en la punta de las manos del tío. Por aquel tiempo había dejado de correr hasta el álamo carolina, pero después del trabajo emprendía largas caminatas hasta el zanjón o el cementerio o el Prado Español o la quinta de Pastore, o la estación del Pacífico, donde esperaba ver pasar al "Cuyano" que hendía la noche como un carbón encendido aventando sombreros y papeles. Los años lo habían enflaquecido aún más y un día que lo sorprendí inclinado sobre la fabulosa sierra de ingleses le vi brillar las blancas sienes y el emplumado mechón de pelos encanecidos que le caía sobre la frente. Y esa vez sentí verdadero amor por el tío, aquel ansioso caballo del verano que ahora descendía a la carrera la larga cuesta de sus días. Yo, en cambio, trepaba los míos. Esos días me llevaron lejos del pueblo y cuando volví, algún verano después, y entré en el taller penumbroso, el tío levantó la cara por encima de la sierra y me observó con una mansa sonrisa por arriba del armazón de metal de unos lentes. La luz de la tarde penetraba por una claraboya y el tío flotaba, blando y casi transparente, en aquella luz polvorienta. Me preguntó qué tal estaba la ruta 7. Por lo que recuerdo, fue la primera vez que habló conmigo demostrando cierto interés sobre algo concreto. Señal que yo había crecido realmente

y ahora era un hombre, al menos para él, que la medida de mi tiempo. Siempre preguntaba sobre caminos. La ruta 7 terminaba de ser reparada entre San Andrés de Giles y Carmen de Areco. Eso lo alegró al tío. Ese mismo año había ido a pie hasta Luján portando el estandarte de la Congregación de San Luis Gonzaga. Me explicó que era cuestión de echarse a andar y no cambiar el paso, vendarse los pies y calzar botines bien armados. Volvió con el Expreso Rojas y recién entonces notó que la ruta estaba levantada en algunos tramos. Fue toda una conversación. Por él me enteré de que el camino entre Chacabuco y Bragado seguía siendo de tierra, pero que ahora le habían puesto la electrificación rural y era probable que en un par de años le echaran encima cemento. Ya no va a ser lo mismo, dijo el tío con tristeza.

Seguía haciendo sus largas caminatas, pero ahora se extraviaba cada dos por tres. Una vez lo trajo un vigilante que lo encontró perdido por el Agua Corriente, y otra el viejo Punta que lo cruzó en el camino a Salto, por el almacén de Cattaneo, y él le preguntó dónde quedaba el Tiro Federal y el viejo entendió el Estadio Municipal y como de todas maneras ambos quedaban para el otro lado, lo subió a la jardinera y lo trajo hasta la mueblería.

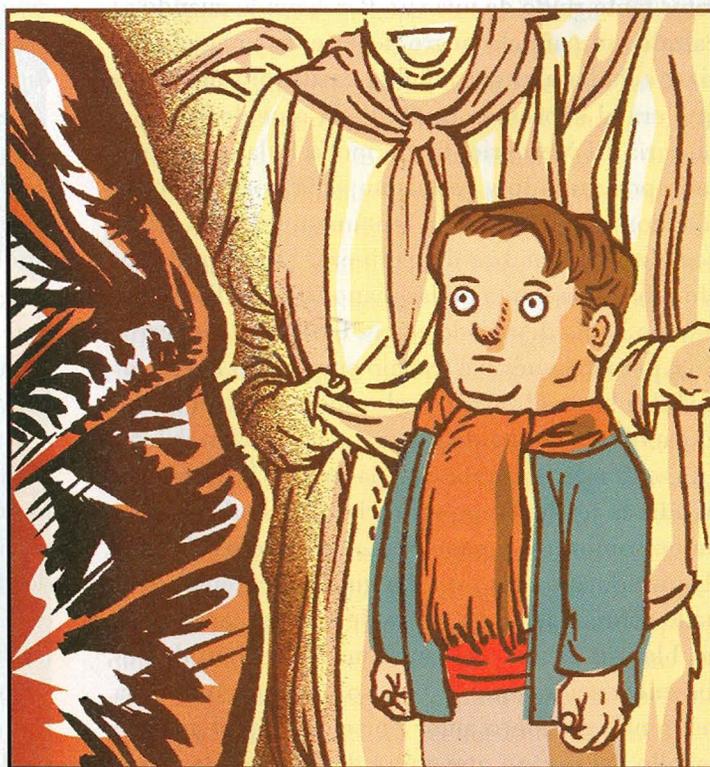
Un día el tío, esto lo supe dos veranos después, ya hombre entero y él más viejo y más flaco, y el camino a Bragado todavía sin asfaltar, fue hasta la farmacia de Marino, al otro lado de la plaza, pero cuando llegó a la Avenida Alsina, que fue asfaltada en el 32, bajo la intendencia de don Esteban Cernuda, la encontró de tierra, como cuando era chico y después mozo y corría ya en la Vuelta del Salado. Los charrés y los sulkys iban y venían por la avenida de tierra y algunos jinetes trotaban entre espumosas nubes de tierra. El tío, flaco y encorvado, vio con algo de sorpresa cómo avanzaba por el medio de la calle un landó descapotado como los de la cochería Grossi Hermanos con la señorita Lombardi en su interior. El coche se detuvo justo enfrente del tío y la señorita Lombardi asomó su cabeza cubierta con una capelina de raso y apuntándole con su sombrilla de seda estampada le preguntó por la abuela Adela que había muerto, si mal no recordaba, seis años atrás. Él se quitó el sombrero, sonrió complacido a la tan señorita y se inclinó hasta que la sombra del carruaje desapareció de su vista.

Naturalmente, no cruzó la avenida ni fue hasta la farmacia de Marino porque en aquel tiempo la farmacia no existía todavía. Volvió al taller y el resto del día, hasta que vino la luz de la tarde, se sentó en un rincón, detrás de la mesa de carpintero, entre cajas de herramientas y rollos de elásticos y tabloncillos de pino que olían a resina y pensó en la muy dulce señorita Lombardi que para él, el tiempo le daba la razón, no iba a envejecer nunca. Quizá dentro de unos pocos días, pensó, si se entrenaba un poco, podía volver a correr en La Fondo de las 12 a Bragado. Ya no quedaban campeones y en el tiempo que tardaba ahora cualquier buen fondista de la zona él podía llegar a Bragado saltando sobre un pie. Cuando entró aquel melancólico rayo de luz por la alta claraboya, el tío echó a andar hasta el Prado Español.

Días después, al cruzar la plaza, le dio un salto el corazón. Debajo de la pérgola que había sido echada abajo en tiempos de Fresco vio y hasta escuchó a la banda del maestro Marsiletti. La banda tocaba aquel número de fuerza que le hacía temblar las piernas al tío, *Tremi gli insani del mio furore*, Nabucco, Acto I, y que el maestro Marsiletti tarareaba y por momentos aullaba tratando de imitar a Titta Ruffo. No sólo estaba aquella pérgola, que semejaba una jaula florida, sino que hacia el lado del Palacio Municipal vio brillar entre los oscuros árboles al lago artificial que mandó rellenar el intendente Barcán y en el que el loco Garbarino se zambulló un 25 de mayo. La banda, con el maestro Marsiletti que blandía la batuta y un Avanti que sacudía en la boca al compás de la música, parecía flotar en el aire de la pérgola debajo de una luz amarilla como la que penetraba en la claraboya del taller. Después de Nabucco, tocaron Alegría de la hoguera, una polca-mazurca de Strauss con la cual el maestro Marsiletti parecía remontar un vuelo y la plaza comenzó a poblarse de muchachas y muchachos que en dos hileras giraban por el centro, alrededor de la estatua de San Martín, que de golpe había reemplazado a la pérgola y que en aquel tiempo era pedestre, no ecuestre,

según se acostumbra, por razones de economía, pues la partida que votó el Concejo Deliberante no alcanzó para el caballo, lo cual terminó por convertirse en una curiosidad y hasta en una atracción hasta que en tiempo del gobernador Aloé, que era de Chacabuco, le pusieron el caballo y es así como cabalga ahora en el alto cielo de mi pueblo entre las espléndidas copas de los árboles, en dirección a la confitería San Martín, hacia la que apunta un dedo.

En eso el tío vio pasar al Cholo Barrios que, según tenía entendido, porque estuvo en el velatorio, se voló la cabeza mientras probaba una escopeta de



Ilustraciones: Jorge Fantoni

un caño, calibre 20, vio al Cholo con sus bigotazos renegridos, rancho, polainas blancas y un bastoncito con el pomo de plata que lo saludó con el brazo en alto, muy en su contexto, lustroso caballero el Cholo, gran amigo de violentas farras y fuerte apostador en las cuadreras y reñideros, propietario de un gallo "Ají Seco", apodado Racoto, de origen peruano, que batió a todos los gallos de combate del 36 al 45.

Otra vez el tío iba para el Círculo Obrero donde estaba cambiando el esterillado de las sillas y no

pudo seguir de la Avenida Alsina, pues se tropezó con la procesión de Nuestra Señora del Carmen, con el padre Doglia debajo del palio y los tanos Minervino y Visiconti tocando la gaita a la cabeza, todos muy de solemnis sobre la calle de tierra mientras las campanas de la iglesia batían a fiesta bien pulsadas por el viejo Santiago, gordas palomas de bronce por el aire limpio de la mañana.

El último verano que estuve en el pueblo, este que pasó, fui hasta la vieja casa del abuelo y, como siempre, después de los saludos y los mates penetré en el empolvado taller del fondo. Tardé un rato en acostumbrarme a la penumbra, cegado como entré por el sol del patio, y en aquella momentánea ceguera sentí el tibio olor a maderas y a cola de carpintero y oí el escamoso crujir de las chapas del techo recalentadas por el sol. Cuando mis ojos se fueron acostumbrando a aquel velado y quieto paisaje de objetos sepultados por el polvo descubrí cada cosa en su exacto lugar, como si el tiempo no se hubiese movido y yo tornara de golpe a mi infancia. Allí estaba la tremenda cardadora a motor, la carcomida mesa de carpintero y sobre ella, en un extremo, mi querida sierra de ingleses que apuntaba hacia la puerta. En la prensa había un elástico a medio tender. Aquella suave pero insistente permanencia de las cosas, luego de tantos años y tantos cambios y tanto y tanto, recuperó por un momento ese firme presente de mi infancia, sin sombras ni pesos, errante edad de mi pueblo. De repente sentí un leve raspón junto al tablero de las herramientas y achicando los ojos vi emerger por detrás de la mesa la blanca cabeza del tío que estaba sentado en un banquito. Parecía un viejo pájaro, uno de esos viejos cóndores que con las raídas alas abiertas toman el sol en la jaula del Zoológico. El tío se caló los anteojos que extrajo lentamente de su estuche a presión y me observó en silencio con sus ojos lagañosos, como de vidrio mellado. “¿De quién sos?”, preguntó al cabo de un rato con una voz finita. Quería decir de quién era hijo yo, que es lo que se pregunta o como se pregunta a un muchacho cualquiera de los pueblos. Yo dije “El hijo de Pedro Isidro”. Él cabeceó y repitió para sí, sin reconocermé, posiblemente sin reconocer siquiera aquel nombre: “Pedro Isidro...”. Pedro Isidro es mi padre, su hermano. Se levantó y caminó hasta mí, encorvado. Me echó una afilada mano encima del

hombro y preguntó esta vez: “¿De dónde venís, muchacho...?”. No preguntó qué tal estaba la ruta 7, ni tampoco supe si por fin habían asfaltado el fabuloso camino a Bragado.

Luego supe por la tía Teresa que en esos días se había encontrado en la esquina de la tienda Ciudad de Messina con Pepe Provenzano, que pateaba como siempre la calle vendiendo billetes de lotería y con Pancho Tonelli, ambos bien finados, lo mismo que la tienda, que cerró allá por el 58. Después, cuando trató de volver a la casa no dio con la calle y aunque pasó por enfrente de la puerta, al recorrer el pueblo por tercera vez, no acertó a reconocerla. Por suerte se tropezó en la esquina del Almacén Inglés con el gordo De Nigris, otro muertito, que lo condujo, siempre tan gentil caballero, hasta aquella salteada puerta y se lo devolvió a la tía cuando ya oscurecía.

Para Reyes vino la hija de Buenos Aires y el tío se calzó los anteojos y le preguntó de quién era. A partir de ahí empezó a equivocarse las puertas y los cuartos y a veces charlaba en los rincones del patio con personajes invisibles. No mucho después, como lo pronosticó la madre Benedicta, ni siquiera reconoció a la tía a la que confundió una vez con Martita Romero, su primer filo, y otra con Filomena Perrone, que fue reina del carnaval del Club Porteño, en el año 38.

Acabo de volver del pueblo y por eso pienso tan fuerte en el tío en esta podrida noche de invierno mientras bebo un semillón en el bar Falucho, en Fitz Roy y Luis María Campos. Cuando fui a ver al tío lo encontré acostado en el medio de esa buena cama inglesa con cabezales de bronce y remaches de cobre y elástico de flejes que perteneció a la familia Mediavilla y compró en un remate de Warnes. Tenía puesto un camisón de frisa y un gorrito de lana y de tan flaquito y huesudo se perdía sobre la pila de almohadas. Hace meses que no sale de ahí. Fuera de los límites de esa cama no reconoce nada en el mundo. A eso se ha reducido el suyo, a aquella buena cama inglesa de bronce bien lustrado. Sin embargo, no la pasa tan mal. Siempre tiene algún muertito con el que charlar y por detrás de la barras de bronce ve cosas de hermosa extravagancia, como el corso del año 23 o el Circo Sarrasani, e incluso el día en que el loco Garbarino ganó de tarro La Fondo de las 12 a Bragado.

## LA LENGUA Y OTROS PROBLEMAS

Rudy

La señorita Silvia tomó enviñón. No es que hubiera hecho alguna maniobra corporal específica, se trataba de un simple efecto actitudinal, el de tomar enviñón, sentirse como una enviada desde el mundo de la sabiduría cuyo destino era ayudar a la formación de unos treinta jóvenes argentinos. Su futuro, su potencial, y vaya saber cuántos tiempos verbales más, dependían de ella. Este pensamiento la ayudó a distraerse y, cuando se dio cuenta, ya estaba dentro del aula. Era la hora de la verdad. O bueno, sin tanto melodrama, era la hora de Lengua.

–Hoy vamos a hablar de las palabras –quiso comenzar, pero no pudo.

–¡No entiendo, señor! ¿Cómo vamos a hablar de las palabras? –Este fue Ariel–. Uno habla *con* las palabras, pero... ¿de las palabras?

–¡No corrijas a la señorita, que ella hizo el magisterio y vos no! –le gritó Joaquín.

–¿Magisterio? ¿Qué es eso, un misterio mágico? –preguntó la dulce Julieta.

–¡No te hagas la magistérica! –otra vez Joaquín, pero ahora con Julieta.

–¡Seño, seño, Joaquín me dijo una mala palabra! –insistió la dulce Julieta–. ¡Me dijo magistérica! ¿Qué quiere decir?

–¿Y cómo sabés que es una mala palabra, si no sabés lo que quiere decir? –intentó la señorita.

Pero la dulce Julieta fue terminante:

–Porque si lo dijo Joaquín, seguro que es una mala palabra.

Y por si necesitaba apoyo, obtuvo el de Ariel.

–Además, señor, mi mamá dice que las palabras que no entendemos, son malas palabras.

–¿Eso dice tu mamá?

–Bueno, no exactamente, pero cada vez que le pido que me explique lo que quiere decir una mala palabra, ella se enoja y me dice que mejor use una buena palabra, que para qué pierdo el tiempo queriendo saber una palabra que es mala, habiendo tantas buenas.

–Medio paralelepípeda, tu mamá, ¿no? –dijo Joaquín.

Ariel se le fue al humo.

–Paren, chicos –La señorita los separó–. ¿Qué es esto de pegar, Ari?

–Pero, señor, ¡Joaquín le dijo paralelepípeda a mi mamá! ¡La trató de animal, de bestia, de gusana, de ciempiesal!

–¡Pero Ari, el paralelepípedo es un cuerpo geométrico!

–Sí, pero es un cuerpo de animal, por más que sea chiquito y mida menos de un metro, como usted dice... Yo sé, señor, los que tienen dos patas son bípedos, los que tienen cuatro son cuadrúpedos, y los que tienen muchas, y paralelas, como los ciempiés, son “paralelepípedos”. Esa es una mala palabra...

–¡No, son dos malas palabras juntas! Porque las últimas cinco letras, es otra mala palabra –le echó nafta al fuego la dulce Julieta.

–Chicos, las palabras no son ni buenas ni malas, todo depende de cómo se las use. ¡Malo es el tono..., la intención, pero no la palabra!

–Es cierto, señor –intervino Sebas–. Por ejemplo, para mí, “jarrón” es una mala palabra, cuando la usa mi mamá.

–¿Por qué, Sebas, qué es lo que dice?

–Dice: “¡Te voy a estrellar el jarrón en la cabeza, vas a ver!”.

–¡Es una equilátera tu mamá! –insistió Javi.

Sebas se le acercó amenazador.

–¡Mi mamá no es ninguna equilátera! ¿A quién le decís equilátera, vos?, ¡más escalena será tu hermana!

–¿Mi hermana, escalena? ¡Tu hermano es un mesozoico!

–¡Tu prima es una eucarionte!

–¡Callate vos, linfocito!

–¡Sos un percentilo, eso es lo que sos, un percentilo helicoidal!

–¡Y vos, una abscisa paradójica, una sujeta tácita, una verdadera excipiente patognomónica polisémica!

La señorita Silvia no sabía qué hacer.

–¡Chicos, paren...! ¡Ni que estuvieran en guerra!

Y la dulce Julieta:

–¿Guerra dijo? ¡Ay, señor, no diga malas palabras! 

JUAN, TU REDACCIÓN ESTA'  
LLENA DE MALAS PALABRAS...  
TENÉS UN UNO...

UY... MI PAPA' SE VA  
A ENOJAR MUCHO

¿POR EL UNO...?

NO... PORQUE  
EL ME AYUDO A  
ESCRIBIRLA...



# Un periodista que dibuja

“**T**odos nacemos artistas; después nos enseñan”, dice el dibujante Hermenegildo Sábat y se ríe, aunque habla en serio. Está sentado en una de las enormes mesas de trabajo que utilizan alumnas y alumnos de su taller. El espacio es alargado, luminoso, y una de las paredes está tapizada con imágenes: Armstrong, Borges, Cortázar, Fontanarrosa, Quino, Serrat, Pugliese, un refrán escrito a mano, titulares en letras catástrofe recortados de los diarios y algunos trabajos suyos, que no son muchos ni son todos. Menchi –como lo bautizaron de pequeño sus hermanos– se define a sí mismo como un “periodista que dibuja” y es, además del histórico caricaturista del diario *Clarín*, pintor, fotógrafo, poeta y aficionado al clarinete. “No puedo trabajar con las paredes vacías”, puntualiza. La lección de este maestro está, entonces, en exhibición: una formación que se nutre de fuentes diversas.

–¿Qué significa eso de “después nos enseñan”?

–Lo que pasa es que no se trata de dotes sino de que las criaturas, básicamente incontaminadas, se expresan; y cuando lo hacen son sorprendentes. Ya lo dijo Picasso cuando tenía 90 años: “A mí me gustaría dibujar como un niño”. El punto es que después, tanto en la escuela primaria como en la secundaria, comienza cierto tipo de rigores, debería más bien decir rigurosidades: “Tenés que hacer este cilindro”; “Tenés que hacer esta cafetera...” Y aparte, aparece la idea de que hay un tiempo fijo para terminar eso y que

Por trayectoria y talento, Hermenegildo Sábat –artista plástico o “periodista que dibuja”, como le gusta definirse– se ha ganado el título de maestro. Sin embargo, desconfía de los rigores de la docencia cuando se trata de expresiones artísticas. Para él, enseñar es ayudar a desarrollar la paciencia.

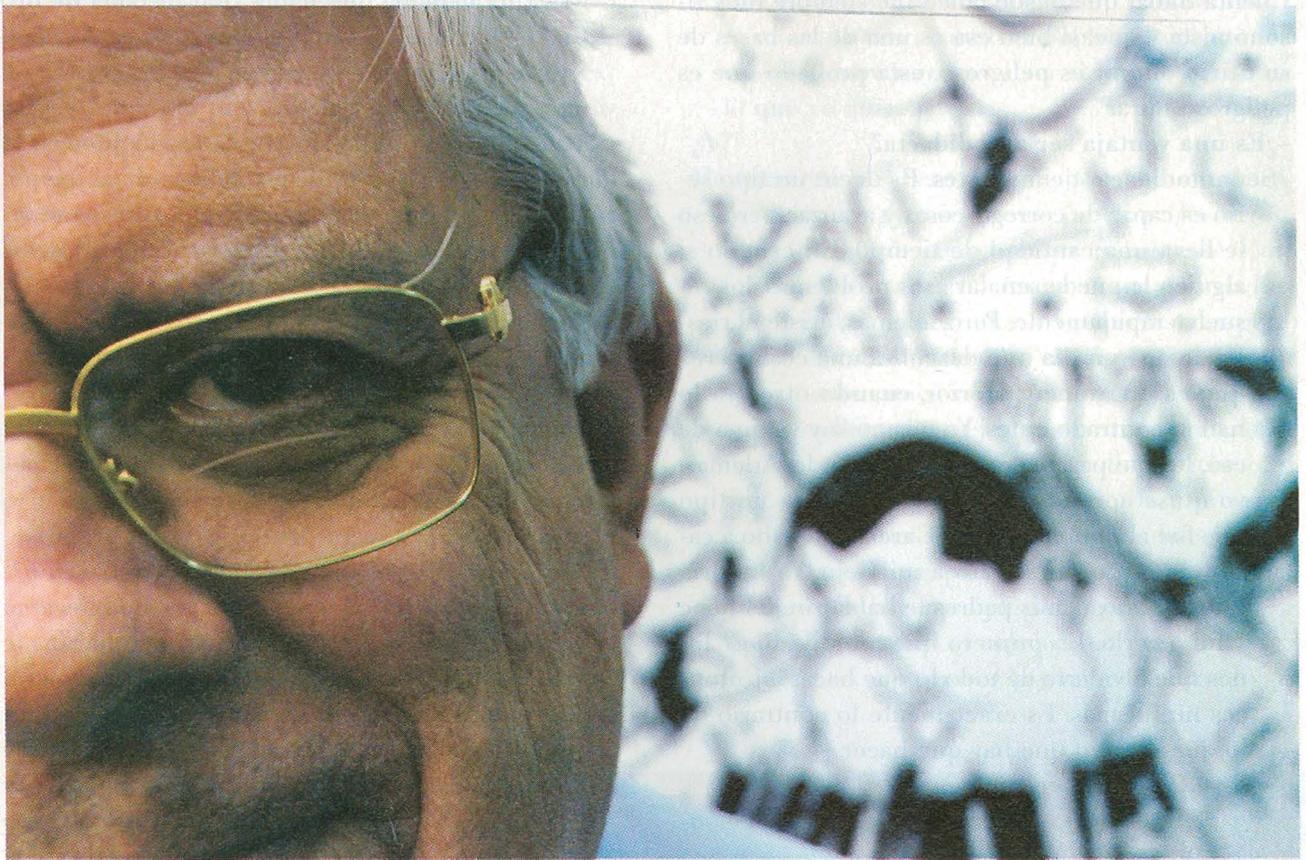
si uno no lo cumple, lo bochan. Acomodar prismas y esas cosas no te enseña a expresarte. Yo creo que ese tipo de labor que se impone con las criaturas es lo que hace que después no quieran saber nada más con el dibujo y la pintura.

–¿Y qué se puede enseñar?

–Enseñar, en arte, se pueden enseñar muy pocas cosas. Porque se pueden aprender muy pocas cosas. La mayor parte de este proceso tiene que ver con correcciones de información: mostrar cómo tomar el lápiz, las posibilidades que dan los materiales, su reconocimiento... Hay que dar esa información para que la gente esté tranquila a la hora de resolver ciertos aspectos.

–¿Está en contra de la academia?

–No, en contra de la academia, no; porque hay cosas que pueden servir. Más bien estoy en contra de ciertas cosas que sí han hecho ciertas academias. Creo que la vida no está hecha con conos, con prismas y con pirámides; pero para un profesor son muy cómodos para enseñar, porque tiene siempre los mismos conos y las



mismas pirámides, de modo que no genera ninguna dificultad.

—¿Qué enseña usted en su taller?

—La gente quiere respeto y también quiere expresarse. Pero el camino no es venir al taller y pensar que en tres años van a exponer y en cinco van a recibir un premio. Siempre les digo a quienes vienen: “Las mejores cosas no las van a hacer acá”. Las van a hacer consigo mismos, a solas. Tampoco es que entran por una puerta y salen convertidos en Velázquez.

—Si no les promete convertirlos en Velázquez ni les da un lugar donde hacer los mejores trabajos, ¿qué les ofrece?

—Lo que se pautó es cierto tipo de paciencia, nada más.

Hermenegildo nació en Pocitos, Uruguay, en 1933. Le tocó una familia de dibujantes, así que heredó su arte por “determinismo genético”, según dice. Lleva el mismo nombre que su abuelo español, un dibujante y caricaturista que se dedicó a la docen-

cia y sucedió al pintor Pedro Figari en la dirección de la Escuela Nacional de Artes y Oficios de Uruguay. Hermenegildo nieto —hijo de Juan Carlos Sábat Pebet, también dibujante, periodista, docente y ensayista— no conoció personalmente a su homónimo, pero creció entre sus caricaturas y pinturas. Por eso fue su maestro.

“No puedo negar que, desde los primeros años de mi vida, ese individuo que tenía mi mismo nombre me despertó una enorme curiosidad. ¿Quién era esa persona de nombre tan largo que, a pesar de haber muerto, estaba tan presente en la casa paterna? Después empecé a conocer sus obras y también conocí su historia”, recuerda Menchi.

Y sobre su larguísimo nombre tiene también otra anécdota: “El día en que conocí a Blanca, mi mujer, en una fiesta, la acompañé de regreso a la casa de uno de sus hermanos, donde iba a dormir. Habíamos bailado y conversado. Y al despedirnos, me preguntó cuál era, además del apodo, mi verdadero nombre. Yo vacilé. Y ella agregó enseguida: ‘Decilo, peor que Hermenegildo no va a ser’”.

Cuenta Sábata que desde chico fue siempre muy fisonomista y que, si bien esa es una de las bases de su oficio, “mirar es peligroso, está probado que es peligroso mirar”.

—¿Es una ventaja ser autodidacta?

—Ser autodidacta tiene límites. Es decir: un tipo serio es capaz de corregir cosas y avanzar, pero eso le lleva una cantidad de tiempo. En cambio si alguien le puede señalar esos problemas, los resuelve rápidamente. Pero, además, existe el riesgo de que un día uno descubra una cosa y crea que es un avance interior, cuando otros ya lo han encontrado antes. Yo mismo soy víctima de eso, lo que pasa es que ya soy grande. Además, yo quise aprender. En Uruguay, había un tipo que fue alumno de Torres García, que vino a casa y le pintó un retrato a mi viejo. Yo tendría unos 15 años y mis padres le hablaron del nene y fui a verlo. Lo primero que me dijo fue: “Tenés que olvidarte de todo lo que hacés”. Entonces no fui más. Es exactamente lo contrario de lo que yo creo que hay que hacer.

—¿Cómo fue su experiencia escolar?

—Con los años, uno empieza a recordar a las personas que ayudaron a que uno sea quien es. Yo me acuerdo de una maestra que me enseñó caligrafía en esos cuadernos de doble raya, en tercero y cuarto año de la escuela, en la primaria. Esa mujer me enseñó a escribir, a dibujar las letras... Y la escritura es una aproximación a nuestra personalidad. Esa mujer fue uno de los cimientos de mi persona.

—¿Justamente caligrafía, que ha sido una especie de karma de la escolaridad?

—Yo no sé por qué se dice eso, hay cosas peores.

—¿Cómo le enseñaron dibujo en la escuela?

—En la escuela tuve dificultades, pero eso fue producto de mi manera de ser. En Uruguay existían los preparatorios: después de cuarto año del secundario uno ya elegía una carrera. Yo elegí arquitectura. Para esa época ya publicaba dibujos y era conocido; y en primer año tuve un profesor de dibujo, que me llamó y me dijo: “Usted tiene que ser el mejor de la clase”. “Eso se está por ver”, le contesté; fui muy rebelde con él y a fin de año me bochó, cosa que me quebró. Me bochó porque no fui el adulón de él, para hablar pronto y bien. Bah, no sé si bien pero pronto,

sí. Una persona que había sido medalla de oro en la Facultad de Arquitectura y nunca construyó nada.

Sábata publicó su primer dibujo a los 15 años en el diario *Acción*, de Montevideo, donde también fue periodista, fotógrafo y diagramador. Entre sus compañeros de trabajo estaban el escritor Juan Carlos Onetti y los políticos Zelmar Michelini y Julio María Sanguinetti.

Antes de dejar Montevideo, en 1965, le ofrecieron ser secretario de redacción de *El País*, cargo que rechazó para dedicarse —desde entonces— a ser un “periodista que dibuja” porque, según sostiene, el periodismo es la forma que necesita para entender lo que pasa.

—¿Por qué no aceptó ser secretario de redacción?

—Porque me di cuenta de qué tipo de vida llevaría.

Iba a ser el hombre de confianza del diario, me iba a estresar... Y además otra cosa: cuando uno acepta un cargo como ese, sabe que puede tener que echar gente y yo no sirvo para eso. Hay quien puede echar a otro, y no se le mueve nada... yo no puedo. Este tipo de cosas, y voy a usar un término que a veces aparece en las palabras cruzadas, está ínsito en el cargo, viene adentro.

—¿Qué diferencias encontró entre ser un periodista que escribe y uno que dibuja?

—Inicialmente significó un esfuerzo grande acompañar las noticias con dibujos porque, además, son dibujos en los que no intervienen las palabras.

—¿Qué ventajas tiene no recurrir a las palabras?

—Estar vivo. Si a alguno de esos dibujos le hubiera puesto palabras, habría sido boleta. Sobre todo, en la dictadura. Una sola vez me hicieron escuchar un mensaje amenazador que decía que si yo seguía con los dibujitos, me iban a tirar de un avión... De todas formas, pasaron dos años y tres meses del Golpe hasta que publiqué el primer dibujo de algún militar de la Junta. No había escrito nada, pero decían que no se podía... Después hice algunas cosas, aunque tampoco fui un francotirador. Tengo un fotógrafo amigo, muy talentoso, que dice: “Yo cuido mis ojos, mis manos y mi picardía”. Y es así.

Ya instalado en Buenos Aires, el dibujante trabajó en editorial Abril, en *Primera Plana*, en la revista

Crisis y en el diario *La Opinión*. Desde abril de 1973 ilustra las páginas de la sección Política del matutino *Clarín*. "Mi trabajo -reconoce- me lleva a una exposición pública muy dificultosa que yo tolero únicamente porque después vengo a la Fundación donde doy clases o voy a mi casa. Yo ya no sé qué parte mía no he expuesto. Ya mostré todo, incluso las partes pudendas..."

-... las partes suyas, pero las de los otros también...

- No... las de los otros no, partes mías. Por eso hay que compensar, porque si uno vive pendiente del resultado o del eco que tiene lo que hace, está frito. Otro elemento que también hay que tener en cuenta en este trabajo es que uno tiene que mantenerse siempre lejos de la zona del poder. Y la gente adora el poder. Yo no frecuento esas zonas: yo no voy a la Casa Rosada, no voy al Congreso, no voy a la Corte Suprema de Justicia, no voy al Gobierno de la Ciudad. Hay ciertas cosas con las que no se puede jugar. La ver-

dad es que me sentí emocionado con mi trabajo una sola vez, cuando vi publicado mi primer dibujo. Ahora miro para ver si lo que quedó es lo que yo quise hacer.

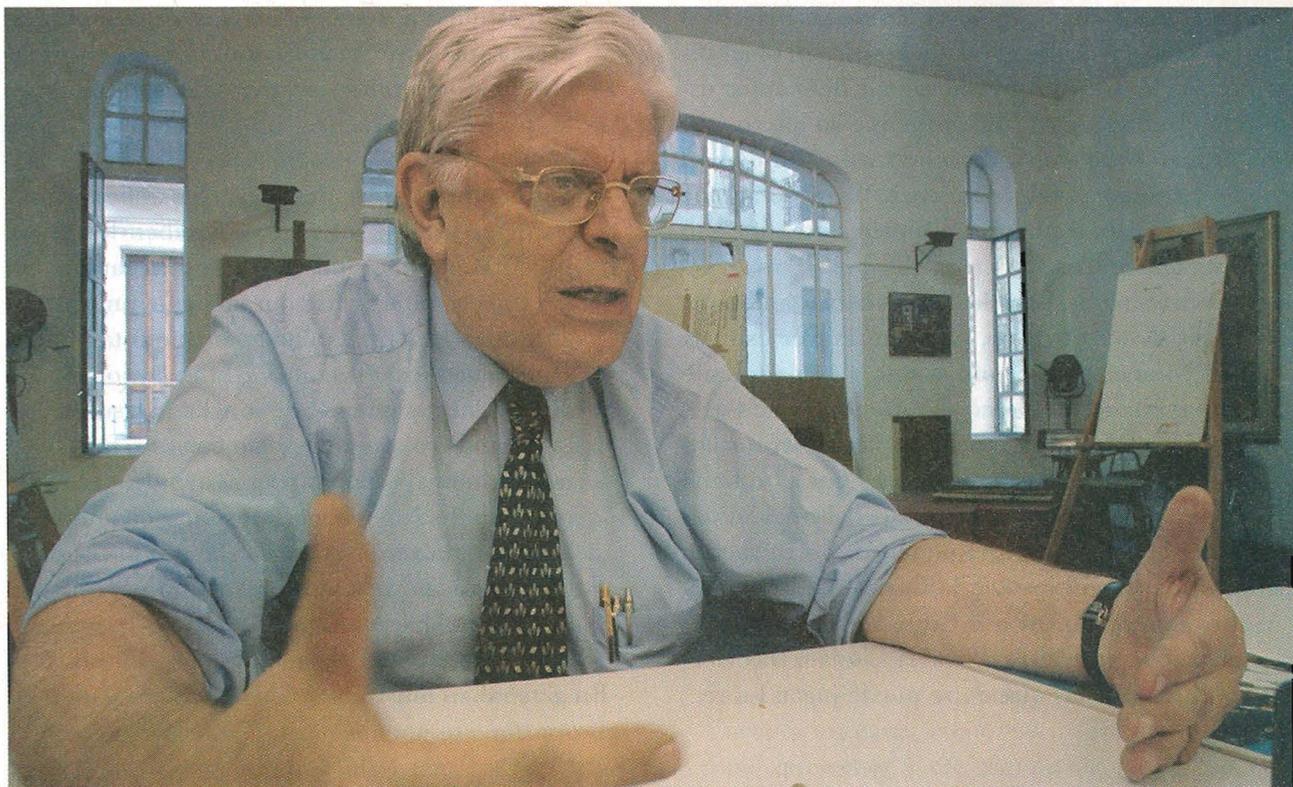
-¿Y?

-Mayormente, sí... Pero después pasa el tiempo... A lo mejor los errores no los perciben los otros, pero los percibe uno, que ya es bastante. Con los años es interesante mirar lo que uno ha hecho, mirarlo y preguntarse en qué estaba pensando cuando lo hizo. No es un espejo, porque obviamente vamos siendo muchas personas con los años. Pero es un ejercicio con uno mismo: si uno se mira al espejo y no se ve lindo, tiene que reconocerlo. No es hacer un solitario y mirar las barajas para ver si van a dar bien o hacer palabras cruzadas y espiar el resultado para ponerlo. Hay que hacer un juego limpio.

-¿Qué le dijo a usted el espejo?

-En general, es muy duro y hay veces, de cuando en





cuando, uno se topa con cosas que se da cuenta de que ya no puede volver a hacer. A veces porque están hechas en momentos en que uno ignora otras, y entonces surgen cuestiones que después no se pueden repetir.

Menchi trabaja con música de fondo, incluso cuando sus alumnos están en el taller. Además, toca el clarinete. “Me pongo los discos y toco con ellos. Tocar ese instrumento no solo me permite tener contacto con la música, sino también meterme en la cabeza de los instrumentistas”. Asegura que ha estado dentro de la cabeza de Benny Goodman y Pee Wee Russell, entre otros.

–¿Qué le da la música mientras trabaja?

–Hace algo muy importante: te impide pensar en vos mismo. Claro que hay música que no se puede poner cuando se trabaja. Hay piezas que te llevan a una tensión absoluta y te inhiben.

Clemente, el personaje de Caloi, dijo una vez en una tira que Carlos Gardel nunca existió sino que es un dibujo de Sábat. Y debe ser cierto porque el dibujante dio vida de papel a infinidad de personas: desde Duke Ellington y Marilyn Monroe, hasta Juan

Domingo Perón, el Che, Galtieri –trago en mano, por supuesto– y Menem con el sillón presidencial siempre a cuestas, entre otros cientos de habitantes más o menos memorables de la realidad. Algunos con alitas, otros con una aureola de santo, con un tomate estampado en la frente o con un leoncito caminándole por el cuerpo. El formato de sus trabajos es igualmente variado: caricaturas, cuadros, tapas de discos, libros, estampillas y hasta un mural en el subte.

El abanico temático de su obra se nota también durante la charla. Sábat habla lenta pero sostenidamente y en esa charla sin rumbo fijo puede citar a un escritor, un tanguero, el *I Ching* o el refrán escrito en la parte trasera de un camión: “Si hubiera sabido que los nietos eran lindos, los habría tenido primero”.

–¿La diversidad de su formación lo ayuda en su trabajo?

– Sí, claro. No molesta para nada.

–¿Pero agrega?

–No sé, pero no molesta y eso ya es suficiente garantía.

Judith Gociol

## Alfabetización gratuita para docentes

Colección educar

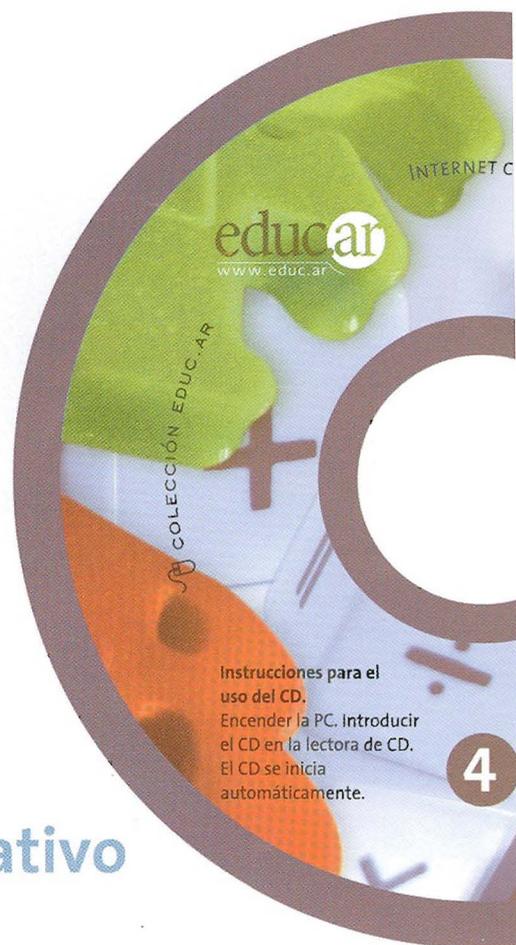
### cd 4 Internet como espacio educativo

- Con el aporte de destacados especialistas.
- Actividades con la Web para el aula.
- Programas, tutoriales, 700 imágenes y más de 400 sitios de internet.

Los docentes podrán recibir en su domicilio en forma gratuita el CD 4 y/o los títulos anteriores, completando el formulario on line en [www.educ.ar](http://www.educ.ar) o enviándolo por Correo Argentino a Sres. **Educ.ar S.E.**, C.C. 1109, Correo Central (C 1000), o por fax al (011)5129-6590.

La entrega se realizará en un plazo máximo de 60 días.

Para cualquier duda o consulta, escribir a [educardigital@educ.ar](mailto:educardigital@educ.ar)





MINISTERIO *de*  
**EDUCACIÓN**  
CIENCIA *y* TECNOLOGÍA

Pizzurno 935 (C1020 ACA) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(011) 4129-1000

[www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar).

E-mail: [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar)