

1315

4

El monitor

Nº4 - 5º ÉPOCA. SEPTIEMBRE 2005

de la educación

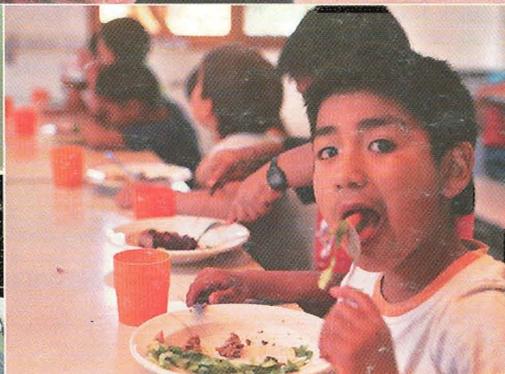
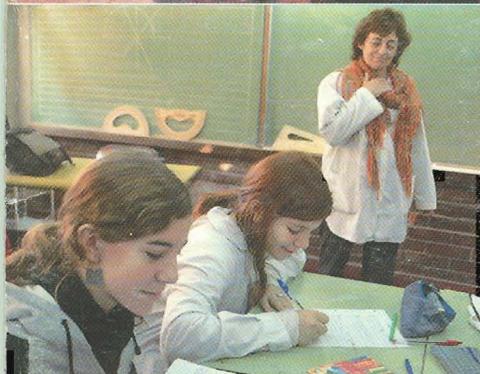
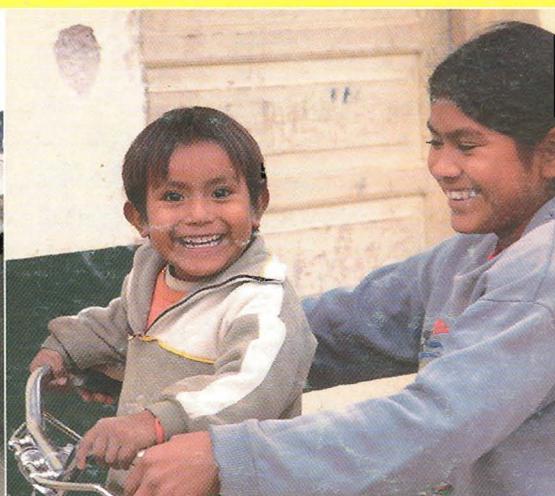
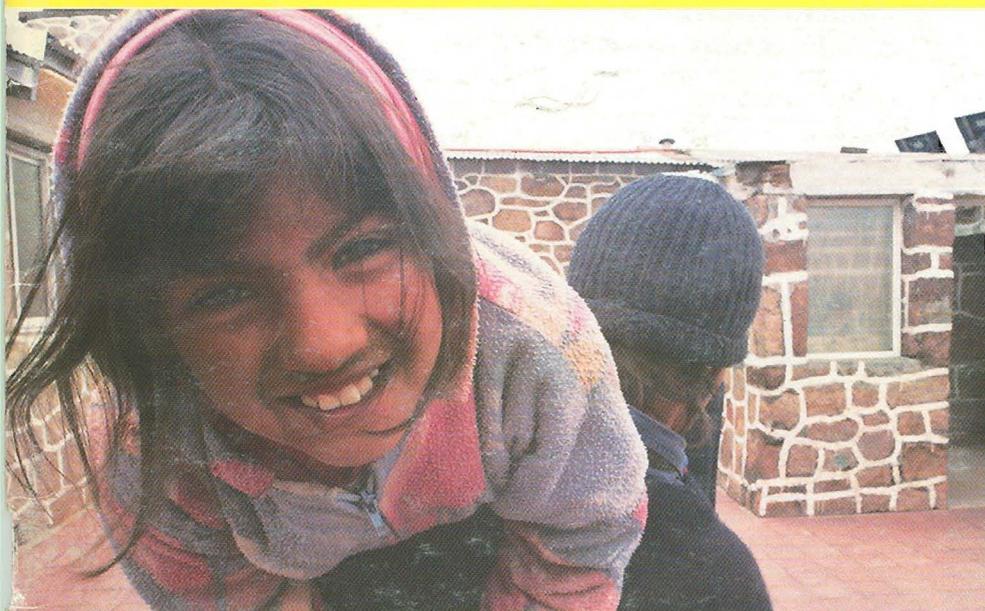
La escuela y el cuidado

Reportajes: Griselda Gambaro
y Gerardo Hochman

La Isla de los Inventos en
Rosario

Norma Colombato: maestra
y directora

Cuentos de Héctor Tizón y
María Cristina Alonso



»» A mayor inversión, mejores resultados

Porque la Educación es una prioridad y la base para la construcción de un país más desarrollado y más solidario, este gobierno duplicó el presupuesto educativo, llevándolo de 2300 a 5200 millones de pesos. Estos son los resultados de ese aumento:

3.095.000.000	de pesos es el presupuesto universitario para 2005, lo que representa un aumento del 57% respecto de 2003.
1.300.000.000	de pesos para el pago del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID). Aumentando de 60 a 110 pesos el aporte mensual para cada docente.
200.000.000	de pesos para la financiación de proyectos de investigación científica y tecnológica. Se triplicó el presupuesto respecto de 2003.
12.000.000	de cuentas distribuidos en espacios no tradicionales.
7.000.000	de libros de textos entregados a alumnos de EGB y Polimodal.
4.000.000	de libros de literatura distribuidos en escuelas medias.
860.000	alumnos atendidos a través del Programa Integral para la Igualdad Educativa.
540.000	becas para jóvenes de 13 a 19 años.
450.000	docentes participan de actividades de capacitación.
60.000	alumnos del último año del nivel medio/Polimodal se inscribieron en el primer curso gratuito de apoyo para ingresar a la universidad.
50.000	computadoras para escuelas de todo el país.
5000	nuevos centros de alfabetización abiertos, 10.000 voluntarios y 25.000 alumnos.
2000	becas para estudiantes universitarios de carreras consideradas prioritarias para el desarrollo nacional.
2000	nuevos becarios e investigadores incorporados al CONICET.
1500	becas para jóvenes de todo el país que eligieron seguir la carrera docente.
1500	directores de las escuelas más pobres del país recibieron 5.000 pesos para elaborar su propio proyecto educativo.
1300	escuelas de nivel medio beneficiadas con la implementación de 31 proyectos de articulación universidad / escuela media.
1000	escuelas técnicas reequipadas en el marco del proyecto de ley de educación técnica y formación profesional con media sanción de la Cámara de Diputados de la Nación.
1000	Centros de Actividades Juveniles que abren los sábados en escuelas medias/polimodales de todo el país.
650	escuelas medias incorporadas en más de 100 proyectos de mejora de la calidad educativa con el apoyo de las universidades e institutos terciarios.
500	nuevas escuelas licitadas y en proceso de obra.



Hacia una ley de financiamiento educativo

El pasado 9 de septiembre el Presidente de la Nación elevó al Congreso el proyecto de ley de Financiamiento a la Educación, la Ciencia y la Tecnología, que propone un incremento gradual del presupuesto hasta alcanzar, en el año 2010, el equivalente al 6% del PBI.

El amplio abanico de personalidades que se dio cita para acompañar el anuncio presidencial mostró el creciente consenso que existe en considerar la educación como un eje central de la estrategia de desarrollo. De manera inédita, los gobernadores, dirigentes sindicales, figuras de la cultura, representantes de los organismos de derechos humanos, referentes empresariales, rectores de las universidades nacionales y dirigentes de los gremios docentes se unieron para expresar su apoyo a la iniciativa.

La perspectiva de contar con una ley de estas características genera, por primera vez en mucho tiempo, las condiciones para planificar el crecimiento y la transformación del sistema educativo hacia la Argentina del Segundo Centenario.

Para avanzar en esta dirección es necesario tener metas claras y evaluables que permitan asegurar su cumplimiento. Estas metas deben garantizar que el esfuerzo social vea sus frutos en una mayor escolarización de la población y al mismo tiempo en un sustantivo mejoramiento de la calidad de la educación que se brinda en todos los niveles del sistema.

Respecto de las metas cuantitativas, resulta imperioso avanzar en la escolarización de los chicos en las edades más tempranas. Es necesario incorporar a los niños de tres a cinco años que provienen de familias de sectores populares, pues es la mejor estrategia para que su escolaridad básica sea exitosa. También tenemos deudas con el cumplimiento de los 10 años de escolaridad obligatoria. Ello exige llevar adelante políticas que faciliten la permanencia en la escuela a través de becas, material didáctico y apoyo pedagógico para aquellos que más lo necesiten. Los esfuerzos por ampliar la escolarización también requerirán estrategias específicas para extender la cobertura en la escuela media, en la educación de adultos y, muy especialmente, en la alfabetización.

Sin embargo, no nos cabe duda de que la principal y más compleja tarea estará dirigida a los aspectos cualitativos. Es en este campo donde las estrategias de transformación requieren más tiempo y constancia, y donde los aspectos específicamente pedagógicos adquieren mayor dimensión.

Aumentar el tiempo de clase de los estudiantes que provienen de familias de menores recursos es imprescindible, pero también hay que garantizar que este tiempo extra signifique más aprendizajes. Mejorar las condiciones salariales y de trabajo de los docentes también es un camino que debemos recorrer inmediatamente. A la vez, debemos acompañar estas mejoras con una transformación en la carrera docente que favorezca una capacitación de base y permanente de alta calidad.

Un aspecto que exigirá un profundo debate es la elaboración de políticas que permitan avanzar hacia una creciente igualdad en el acceso a los saberes que debe garantizar el sistema educativo. Para ello es imprescindible terminar con la fragmentación y segmentación que determina que los chicos que provienen de las regiones y de las familias más pobres reciban inferior calidad educativa. En este sentido es tan necesario que debatamos en el Consejo Federal de Educación mecanismos que nos permitan tender a la unidad de nuestro sistema, como desarrollar desde el Ministerio de Educación estrategias para compensar las desigualdades regionales y familiares.

Como vemos, los desafíos que plantea la Ley no son pocos. Contar con mayores recursos es condición necesaria pero no suficiente para alcanzar una educación de calidad para todos. Se requiere abrir el debate amplio y profundo acerca de las transformaciones legislativas y pedagógicas necesarias para alcanzar este objetivo. Los docentes deberán tener un protagonismo central en este debate.

La perspectiva de que paulatinamente se resuelvan los déficits materiales volverá a colocar en nuestras manos la construcción de esa escuela que nuestros niños y jóvenes merecen y que el país necesita para alcanzar un futuro de progreso, bienestar e igualdad de posibilidades para todos.

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología



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

Subsecretaria de Equidad y Calidad
Prof. Mirta Bocchio de Santos

Subsecretario de Coordinación Administrativa
Lic. Horacio Fazio

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: María Cristina Alonso, Martha Amuchástegui, Juan Andrade, Estanislao Antelo, Analía Aprea, Silvia Bleichmar, Horacio Convertini, Roberto Cubillas, Daniela Kantor, María Delia Lozupone, Perla Zelmanovich.

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: Norma de vida
10. La isla del tesoro en Rosario
14. Memoria. De qué hablamos cuando hablamos de democracia
17. El Museo: La ceremonia de izar la bandera
18. Obras maestras: Carta de los últimos días, María Cristina Alonso
22. Humor por Rudy-Pati
24. Reseña: *Relatos de escuela* de Pablo Pineau



SEPTIEMBRE 2005

25. Dossier: Cuidar enseñando
26. En busca de otras formas de cuidado
33. Sobre la generosidad de enseñar
34. Modos de concebir al otro
36. La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia
38. Arte y parte del cuidado en la enseñanza
41. ¿Qué libro me recomendás?
42. Entrevista: Griselda Gambaro. Todo empezó con el Quijote
46. ¿Cómo te imaginás los exámenes del futuro?
48. Bibliotecas en red
50. El cuento: *Petróleo*, Héctor Tizón
54. Las fotos: Pampa de Achala, Córdoba
56. Medios: Televisión basura
59. Correo de lectores
60. Conversaciones con Gerardo Hochman, director de una escuela de circo



Norma de vida

Norma Colombato tenía 17 años cuando, en los inquietos años 60, decidió partir de su Gualeguaychú natal hacia Buenos Aires para estudiar Matemática. Alumna constante, no tardó demasiado en obtener su título universitario y comenzar “a ganarse la vida como profesora”. Luego de estar casi 25 años enseñando algo más que sumas y restas, y casi sin proponérselo –“yo no venía pensando en ser directora de escuela, era una profe de Matemática del montón”, dice–, accedió a la dirección de la escuela secundaria que actualmente conduce, ubicada enfrente de la Villa 20 de Lugano, en el sur de la Ciudad de Buenos Aires: “Era diciembre de 1989. En ese momento me ofrecieron la posibilidad de elegir entre dos escuelas pero yo preferí esta, ubicada enfrente de la villa porque sabía que me iba a sentir cómoda”.

Esto que ella llama comodidad, que para nada es despreocupación o reposo, se remonta a sus veintipico, época en la que además de estudiar en la Facultad de Ciencias Exactas empezó a trabajar en un programa de cultura popular en la Villa 31 de Retiro: “Allí encontré a mis grandes maestros. Fue muy interesante porque me hicieron a nuevo. Yo era muy joven y creía que lo sabía todo”, explica Norma, refiriéndose a su experiencia en la villa del padre Mujica.

Estos son los primeros maestros, pero no los únicos, que Norma recordará a lo largo de la entrevista. Una entrevista en la que la Norma educadora po-

Lleva casi 40 años en la docencia, casi siempre en zonas pobres, trabajando por una escuela que combata la exclusión. Desde 1989 es la directora del EMEM N° 4, frente a la Villa 20 de Lugano, donde ha tenido que afrontar, entre otras consecuencias del desamparo, la muerte de dos estudiantes a manos de la policía. Aquí, la historia de **Norma Colombato** y su lucha para que los sectores populares “recuperen la palabra”.

pular, la Norma profesora de Matemática y la Norma directora de la EMEM N° 4 no serán otra cosa que múltiples facetas de una misma Norma, aquella que encontró en la educación la vía privilegiada para interrogar al mundo con la voluntad de transformarlo.

NORMA, EDUCADORA POPULAR

En 1965, además de cálculos y probabilidades, Norma comenzó a estudiar historia “y todas esas cosas que hacían falta para entender bien qué era eso de recuperar la palabra”. Esta idea de “recuperar la palabra” venía de Fortaleza (al nordeste de Brasil), desde donde el joven Paulo Freire, por aquellos mismos años, comenzaba a irradiar hacia diferentes partes del globo su praxis político-pedagógica que tenía como eje la educación como práctica de la libertad.

“En la villa teníamos una casita, cuyo título era ‘Cultura Popular’, y nos llamaban ‘Las Culturas’”, dice Norma, y agrega: “Trabajé mucho tiempo con

un grupo de muchachos que tenían un club de fútbol y pretendían desarrollarlo como un centro cultural, social y deportivo. Ellos fueron luego la generación que cambió la junta vecinal”.

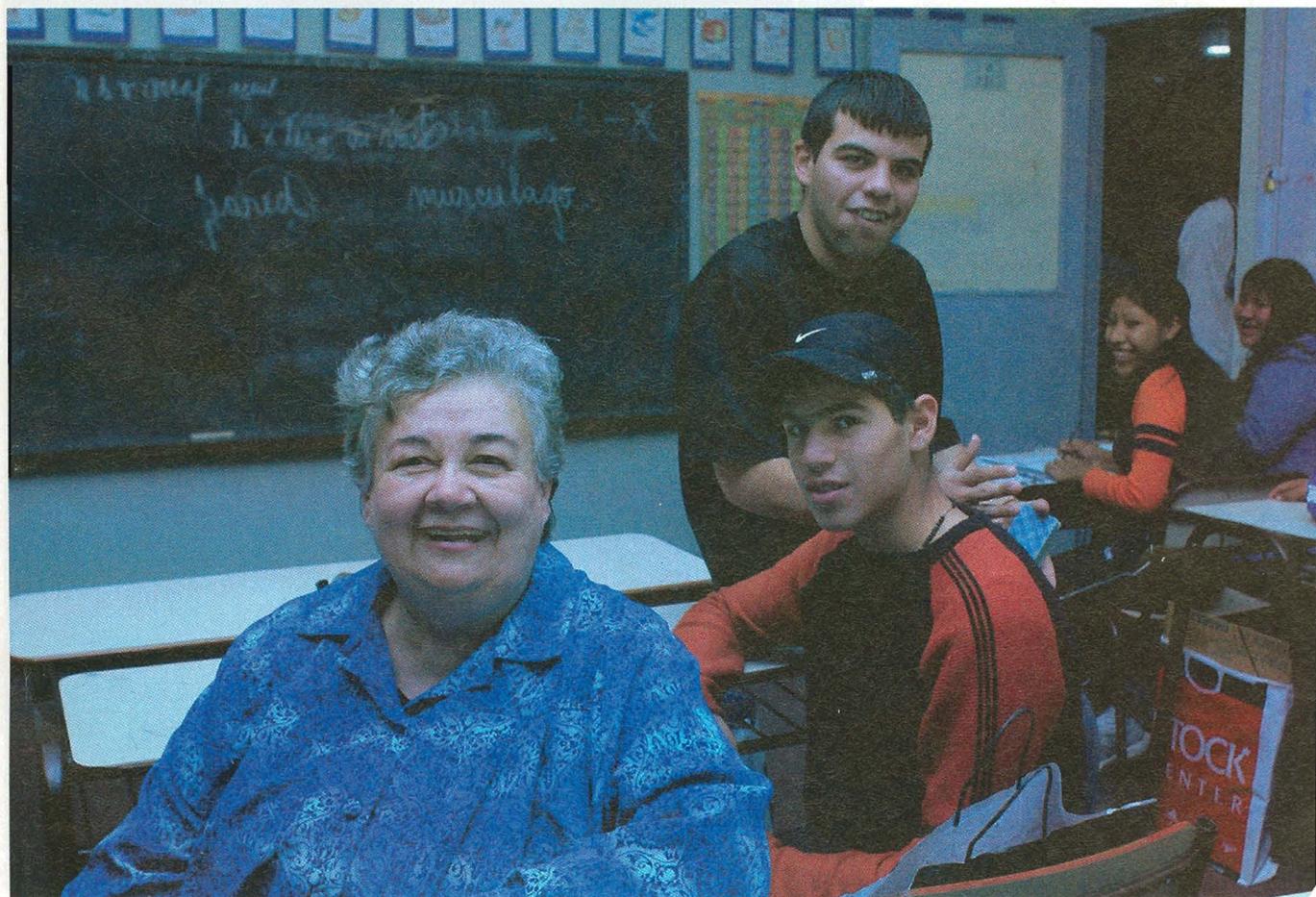
Norma cuenta que en la villa hicieron “de todo”: ciclos de cine, alfabetización de adultos, recreación infantil; pero un poco antes del golpe de estado tuvieron que irse: “Nos habíamos propuesto que el día en que los de afuera significáramos particiones entre los de adentro, nos íbamos. Y bueno, cuando comenzó el 75, la cosa se puso muy fea y nos fuimos”.

NORMA, PROFESORA DE MATEMÁTICA

Un poco después de haber empezado a trabajar en la villa, Norma se recibió de profesora de Matemática: “A partir del 66 comencé a ganarme la vida como profesora en Avellaneda. Era una escuela de chicas, de población muy humilde. Ahí me hice

como profesora, porque una tiene que hacerse: una cosa es lo que leíste y otra cosa es tener a los chicos concretamente. Hay un abismo. En esa escuela, hace ya 22 años, conocí a la primera alumna embarazada. Nadie dudaba de que tenía que dejar la escuela y dejó, pero hoy es maestra y su hija tiene 22 años. Con ella aprendí un montón, vi en la práctica cómo la escuela puede decirle a una alumna ‘A vos no te conviene quedarte porque vas a tener una bebita, ¿cómo vas a hacer para venir?’. Se hacen cosas para que los chicos se vayan, sin que se den cuenta de que les están diciendo ‘andate’ y sin buscarles un lugar”.

“Después –continúa Norma– empecé a trabajar en escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. En las técnicas es muy fuerte tu posición de género; porque ahora es otra historia, pero hace 20 años, las escuelas técnicas eran de varones y decían que no podían recibir chicas porque no tenían baños”. A partir de otro ejemplo, Norma insiste en mostrar



al desnudo algunos de los sutiles mecanismos que tienen las escuelas para dejar afuera a los alumnos: “¿Por qué no puede haber chicas en una escuela que enseña mecánica de automotores? ¿Por qué no puede haber alumnas embarazadas? ¿Por qué no tantas cosas..?”. Su última pregunta permanece inconclusa, rebotando. Así habrán quedado, por años, dando vueltas en su cabeza, hasta que algunos “por qué no” empezaron a transformarse en propuestas.

NORMA, DIRECTORA

¿Cómo se aprende a ser directora? ¿De qué están hechos esos aprendizajes? “Aprendí con mucha gente. Mi primera maestra fue la directora de la primaria. Me fue diciendo cosas que todavía hoy repito”, expresa Norma.

Se aprende estudiando, discutiendo con compañeros, enfrentando problemas cotidianos. Se aprende copiando a los otros, pero también llevando un cuidadoso registro de todas aquellas cosas que una no quiere ser ni hacer: “En la dictadura, yo trabajaba en una escuela técnica y la directora se especializaba en pelear por tonteras con los chicos. Me acuerdo de que la miraba y decía ‘yo, jamás en la vida me voy a pelear con un chico por el largo del pelo’”.

Norma discute mucho con sus alumnos, pero por motivos bien distintos: “Me la paso hablando con ellos sobre temas ideológicos. Por ejemplo, cuando un chico se enoja con el Centro de Salud porque tiene que ir a las 6 de la mañana, yo le digo: ‘¿Con quién te estás peleando?, ¿con el médico, porque está atendiendo desde las 8 de la mañana cada 15 minutos a una persona? Tené cuidado y pensá con quién te vas a pelear’”. Y continúa Norma: “Esta es una de las cosas

que aprendí en Retiro: salir a buscar a los que están en tu mismo camino”.

“Yo venía del centro de cultura popular con esa formación que hace que una abra para afuera”, dice Norma, y a partir de ahí relata cómo fue que estudiantes de Psicología y del profesorado de Ciencias Jurídicas comenzaron a realizar prácticas en la escuela, así como el surgimiento de la experiencia que están realizando alumnos de la Carrera de Ciencias de la Comunicación: “Este grupo de chicos estaba haciendo un taller cuando lo mataron a Ezequiel (Demonty), entonces nos propusie-



ron realizar una jornada, que seguimos haciendo todos los años, que se llama 'Juntos por la vida'. El diario mural 'Puente Informativo' también lo propusieron ellos el año pasado”.

Dos jóvenes que ocuparon durante varias semanas los titulares de los diarios, Ezequiel Demonty –el chico arrojado al Riachuelo por efectivos policiales en septiembre de 2002– y Camila Arjona –la joven de 14 años, embarazada, que murió en 2005 por una bala que salió del cargador de un policía– iban a la EMEM 4. La muerte precoz, las injusticias, la sensación de desamparo respecto de las ins-

tituciones que deberían proteger, y mucho dolor son, en esta escuela, parte del día a día. ¿Qué puede hacer la institución escolar ante esto? “Cuando comenzaron estas cosas horribles, los pasantes de Psicología me enseñaron mucho, me dijeron que había que hacer un espacio para el dolor”, recuerda Norma. La escuela de Lugano, al mismo tiempo que trata de ofrecer algún alivio y contención ante las muertes, las interroga con mucha bronca, ofreciendo además otros nombres para hablar de ellas: “En 1998 mataron a un chico y escribimos una carta donde contábamos quién era Raúl para nosotros:

era un estudiante que trabajaba. Después llegaron comentarios de lo que el volante había significado. Nos decían: ‘Es la primera vez que cuando alguien muere se menciona que era un trabajador y un estudiante’”.

PUENTES

La escuela está unida y a la vez separada de la villa por tres puentes. Tanto lo que pasa por estos puentes, como aquello que esta palabra evoca, están presentes en la escuela desde el inicio. Cuenta Norma que, en 1994, la primera promoción de egresados realizó una investigación sobre las causas de deserción escolar: “Estos chicos sabían que habían empezado el camino hacia la escuela. Al principio cruzaban con la carpetita, y los otros pibes les decían ‘¿qué hacés, adónde vas?’”. El preceptor, un vecino de la villa egresado del Lola Mora, me dijo una vez: ‘Usted no sabe, Norma, lo que cuesta cruzar este puente para venir a la escuela’”.

Puentes hechos de palabras transitan sobre los de cemento para que esta escuela, en el imaginario del barrio, tenga



“Yo creo que una tiene que tener la convicción absoluta de que lo que viene del otro es digno de ser escuchado”.



peso. Norma no niega que esto sea dificultoso: “A veces, alguna mamá o algún papá me dice ‘Usted lo que tiene que hacer...’, y yo le contesto: ‘Yo no le dejé el cargo de directora. Conversemos de igual a igual, pero usted no me puede decir lo que tengo que hacer, porque yo no le voy a decir a usted lo que tiene que hacer; además, no me lo permita’”.

¿Y cómo se hace, Norma, para conversar de igual a igual, pero cada uno conservando su lugar? “Yo creo que una tiene que tener la convicción absolu-

ta de que lo que viene del otro es digno de ser escuchado”, reflexiona.

Aunque Norma no lo destaque todo el tiempo, siguen retumbando en Lugano los ecos freireanos de Retiro, aquellos que dicen que el sentido de la educación de los sectores populares pasa por “recuperar la palabra”: “Nosotros seguimos pensando que a los chicos les falta apropiarse de su palabra. Y el arte es el camino para que se puedan ver a sí mismos y expresar aquello que no pueden poner en palabras. Hace unos años, en un taller que se llamaba ‘Expresarte’, un alumno le dijo a la profesora: ‘A mí nadie me había dicho que yo me podía expresar’, y la primera obra que hizo, con un crayón negro, fueron rayas y rayas, toda la hoja negra. Después pudo hacer otras cosas, pero lo primero fue eso”.

Pero Norma reconoce que la tarea en el aula es muy ardua. “La reflexión con los chicos es muy interesante, pero cuando llega el momento de escribir, les cuesta. Una cosa es lo que vos recogés en una conversación y otra el conocimiento que los chicos van adquiriendo. Y cuando ingresan a los terciarios es difícil que puedan sentarse a estudiar tantas horas”.

Las ganas de acompañar más de cerca a los egresados en sus estudios terciarios —“los chicos vienen a la escuela a pedir ayuda, pero tenemos solo 5 minutos para ellos”, cuenta— hacen que Norma no vea como un “cambio traumático” su vida a partir del año que viene, ya jubilada y alejada del despacho de la dirección: “Me gustaría ver un poco más qué pasa en

el mundo de los terciarios”, comenta con expectativas. Cuesta imaginarla todavía abandonando el barrio, la escuela, los chicos, y esa suerte de comodidad que supo construir en casi 40 años dedicados a la educación.

Ana Abramowski

Juntos por la vida

“...y había otra que decía: ‘Necesito buscar más allá de esta realidad, que lastimó mi ayer y me impide soñar algo mejor. La que dejó heridas en mi corazón y que no puedo borrar. Sé que necesito a Dios para borrar estas heridas de mi corazón. Y ahora que estás, estoy mucho mejor’”, dice sin tararear Jéssica, la novia de Ezequiel, evitando mirar a cámara.

Los realizadores de “Juntos por la vida” —jóvenes que en el año 2002 cursaban 5° bachiller, 5° perito mercantil y 3° “A” en la EMEM N° 4— decidieron que el documental de 19 minutos sobre la vida y la muerte de Ezequiel Demonty comenzara evocando la letra de una de sus canciones. Ezequiel tocaba la guitarra, y compartía con su novia Jéssica la pasión por la música: “Su deseo era tocar, cantar y transmitirle a la gente lo que él pensaba”.

¿Qué puede hacer una escuela ante la brutal e injusta muerte de sus alumnos? ¿Qué hacer con tanta bronca y amargura? La EMEM 4 que dirige Norma Colombato, además de promover junto con las familias y los chicos marchas, denuncias y reclamos de justicia, procura que las enseñanzas y los aprendizajes puertas adentro de la escuela dialoguen con estos temas originados puertas afuera.

Esta vez, los signos que permitieron dotar de sentido a la vez que transmitir a la gente lo que sucedió, se encontraron en el cine. El lenguaje cinematográfico se les acercó a los chicos a partir de un proyecto, “Cine en escuelas medias del sur”, del Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) perteneciente a la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Con el auxilio de profesores de la

escuela —integrantes del programa ZAP— y gracias a un convenio con la Universidad del Cine, los alumnos aprendieron las nociones elementales de la realización documental: escritura de guión, dirección, manejo de cámara, luces, sonido y edición. Estas herramientas les permitieron a los chicos hacer un video dedicado a Ezequiel, que recupera material de archivo de noticieros, marchas, actos, diarios, además de presentar los testimonios de la novia de Ezequiel, su mamá y dos de sus amigos y compañeros del colegio.

El documental comienza contando, a partir de simples detalles, quién era Ezequiel, para luego relatar los sucesos ocurridos desde su desaparición el 14 de septiembre de 2002; hasta el encuentro de su cuerpo sin vida en las aguas del Riachuelo, una semana más tarde.

“Parece que siempre pasaron estas injusticias, desde la época de los militares a hoy siempre hubo mano negra. Y hay cosas que no se ven; estas salieron a la luz, pero existen un montón de cosas que no se ven. Me parece que un país así...”, expresa Leo, amigo de Ezequiel. Hasta ahí llegan sus palabras, y cuando ya no pueden decir más y enmudecen, son relevadas por la imagen de su rostro y su mueca de impotencia.

Proponiéndose como un ejercicio de memoria, un reclamo de justicia y al mismo tiempo como un medio para evitar que sucesos funestos como este se repitan, el documental finaliza advirtiendo a los espectadores que para denuncias o consultas jurídicas pueden recurrir al Plan Social de Asistencia Jurídica del Ministerio de Justicia, a la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, a la Asociación de Abogados de Buenos Aires y a la Defensoría de la Ciudad de Buenos Aires.

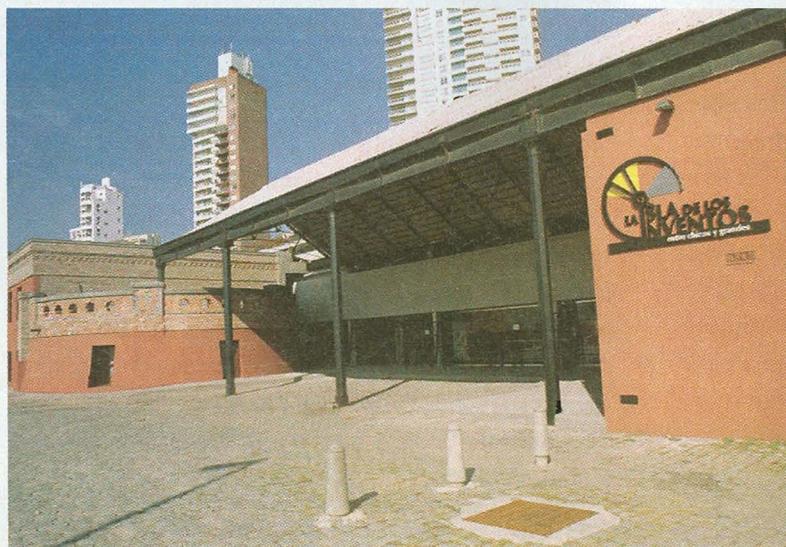
La isla del tesoro

Miro jugar a un niño. Se demora en uno de esos juegos que a los mayores nos parecen tontos. La escena, de la que no puedo apartar la vista, desencadena en mí complejos pensamientos sobre la infancia y los juegos. Para el niño, en tanto, las cosas son más simples: él juega. Juega sin saber, ni está interesado en saberlo, qué es la infancia y qué son los juegos” (Alberto Giordano, 1988).

Niños y niñas que simplemente juegan, viviendo su infancia sin ningún interés por develar su mis-

La Isla de los Inventos, en Rosario, es un enorme espacio recreativo/educativo donde las chicas y los chicos –codo a codo con los adultos– pueden pintar, leer, disfrazarse y hasta fabricar objetos, entre muchas otras actividades. Un mundo en el que el placer del juego está asociado al desarrollo creativo –de inventar se trata– y al ejercicio de la memoria.

terio; y adultos que los miran –como el rosarino Alberto Giordano–, sin poder apartar la vista, evocando recuerdos de la propia niñez. Esta escena se multiplica en los distintos rincones de *La Isla de los*



Inventos, un espacio recreativo-educativo de 5.140 metros cuadrados cubiertos, pensado para el encuentro de chicos y grandes, tal como señala el logo del lugar.

La Isla de los Inventos fue inaugurada por la Municipalidad de Rosario en septiembre de 2003, y está bajo la coordinación general de María de los Angeles "Chiqui" González, directora de teatro y docente. Concebida como un lugar para ser visitado por contingentes escolares pero también por el público en general, recibe cada semana alrededor de 1.200 chicos (sin contar los sábados y domingos).

La Isla no es un centro cultural, una biblioteca, un taller de plástica o un club. No obstante, allí las chicas y los chicos juegan, trepan, leen, escriben, dibujan, colorean, fabrican objetos, se disfrazan, miran, piensan, preguntan, responden y, haciendo honor al nombre del lugar, inventan. Y los adultos, mientras tanto, los acompañan, miran, cuidan, retan y, si tienen ganas, también pueden ponerse a jugar. Para que todo esto suceda, este lugar espera a sus visitantes con muestras itinerantes y visitas guiadas. Pero también es posible —y recomendable— perderse un poco y ensayar recorridos incompletos, desordenados, como el que a continuación se presenta.

EL TREN SE VA

La Isla de los Inventos está emplazada en la vieja Estación Rosario Central, construida en 1870. Gracias al furor del reciclaje, la antigua estación de

trenes conserva los altísimos techos, las columnas de hierro y las arcadas; así como las boleterías y los andenes, convertidos estos últimos en territorio de muestras, exposiciones y juego. El típico verde inglés de las boleterías convive con naranjas, amarillos, rojos y azules, que sirven para confirmar que *La Isla de los Inventos* es de esos lugares intencionalmente pensados para que entren por los ojos.

En el 2003, *La Isla* fue inaugurada con una exposición interactiva llamada "Trenes de agua y barcos de riel". Los trenes, pero sobre todo los barcos —y más aún los granos que llegaban sobre rieles y salían por el agua—, dieron a Rosario la fisonomía que la hizo merecedora del seudónimo de "Chicago argentina". La versión oficial indica que este apodo tuvo que ver con que la bolsa de cereales rosarina llegó a fijar cotizaciones a nivel mundial. Pero el relato popular recuerda que se trataba de una "mini Chicago" por el florecimiento de los burdeles, la mafia y el rufianismo. Recuperando estas historias, y en diálogo con aquel mito que dice: "Los argentinos bajamos de los barcos", los coordinadores de aquella exposición, vestidos con gorras de guarda y silbato en mano, invitaban a los chicos a hacer un viaje al pasado. Valijas, fotos, vestidos, catres, perchas, cuadernos de viaje, siluetas y los más variados objetos permitían algo así como jugar a los inmigrantes; evocando, entre otras cosas, la vida en los conventillos de los abuelos y bisabuelos españoles, italianos y judíos.



CRUCE DE LENGUAJES

La idea rectora de *La Isla de los Inventos* es el cruce de lenguajes, y quienes están a cargo de diseñar los dispositivos lúdicos y educativos, se enfrentan una y otra vez con el desafío de combinar letras, ciencias, artes, oficios y tecnología. “Es bastante complicado armar las muestras, porque las disciplinas suelen concebirse de manera separada; el cruce de lenguajes es todo un esfuerzo”, comenta una de las coordinadoras generales, Yanina Zonni.

La Isla propone inventar involucrando al cuerpo —históricamente negado, vigilado y reprimido por la educación escolar, al igual que los inventos—, oliendo, tocando, escuchando, probando, podrán decir los adultos. Pero los niños y las niñas, a simple vista, no hacen otra cosa que jugar y pasarla bien.

En uno de los módulos, llamado “El color del sentido”, un nene acaba de escribir/pintar con ténpera violeta un nombre —tal vez el suyo— y se dispone a colgar su obra con un ganchito en una reja para que se seque. Una de las consignas de este espacio es escribir palabras eligiendo colores. “La figura del coordinador es importante porque puede sugerir algunas operaciones un poco más arriesgadas. Por ejemplo, en este módulo, los chicos tal vez pintarían la palabra sol con amarillo. El coordinador no va a intentar que el sol sea de otro color, pero sí va a sugerir que piensen qué color tiene la palabra mamá, la palabra vacaciones, el propio nombre. Con un mismo dispositivo se pueden hacer muchos juegos, y lo que intentamos es que la consigna los lleve por un lugar más interesante, más creativo”, dice Yanina.

Llaman la atención, sobre el piso negro, unos senderos hechos con piedras grises que transmiten algo de frío y contrastan, a propósito, con el resto de los espacios de *La Isla*. Un cartel dice que este lugar se llama “La palabra clandestina” y que se trata de un “Homenaje a los que sufrieron persecución, cárcel o muerte por motivo de sus palabras o acciones”. La consigna es retirar las piedras y desocultar las escrituras que hay debajo para luego, con esas mismas piedras, construir una “instalación sensible” con la finalidad de recordar. La operación de rescatar palabras censuradas por la dictadura militar involucra al cuerpo y permite concebir la memoria como un acto que excede lo estrictamente intelectual: para poder leer “Los dinosaurios pueden desaparecer”, “Cómo gastó paredes recordándote”, “Tantas veces me mataron, tantas veces me morí” hay que agacharse, recoger una piedra, y luego decidir qué hacer con



“El recorrido lo inventan ellos y la idea es tratar de no dirigir su mirada, que ellos observen y jueguen”.

ella. Pero para que los chicos conviertan esta especie de cementerio de palabras en pequeños monumentos recordatorios, seguramente harán falta algunas palabras adultas explicando quiénes son los dinosaurios, o quién dijo alguna vez “Algo habrán hecho” (¿quiénes?) o “Por algo será”. El encuentro entre chicos y grandes deja de ser un eslogan para convertirse en una necesidad.

LA FÁBRICA

Al costado de los andenes está “La fábrica”. Su programa inaugural fue “Nace un juguete”; y con tornos, serruchos, lijas y pinturas se elaboraban motitos y autitos de madera. En las mismas mesas largas, ahora está instalada la muestra “Homenaje al mundo del papel”. “La idea es humedecerse un poco las manos y entrar en el tiempo del proceso de construcción de una hoja de papel”, dice Andrea, otra de las coordinadoras. Y agrega: “Los papeles tienen un tiempo de secado, entonces los chicos no van a jugar con la hoja que hicieron. Ahí es donde la producción de la fábrica se vuelve colectiva, porque los chicos trabajan con papeles que hicieron otros y, al mismo tiempo, saben que otros van a jugar con los papeles que hicieron ellos. Nos interesa promover la construcción con otros, la posibilidad de sentarse en la misma mesa con alguien desconocido, pasar un rato, encontrarse con gente”.

En “La fábrica”, además de papel reciclado, los chicos pueden hacer tacos de madera, grabados y tarjetas. También está “El mundo del papel”, que es un gran bosque donde se utilizan papeles, tijeras y clips para realizar figuras, móviles, objetos. “No trabajamos con un lineamiento. Por ahí los chicos ven el agua y dicen ‘Yo no me quiero mojar’, entonces se van a hacer tacos, o van a ‘El mundo del papel’. El recorrido lo inventan ellos y la idea es tratar de no dirigir su mirada, que ellos observen y jueguen a lo que tengan ganas de jugar”, finaliza Andrea.

¿Por qué se decidió que todo esto sucediera en un espacio llamado isla? Las islas remiten principalmente a la desconexión, y esta metáfora ha sido por años uno de los descalificativos preferidos para nombrar a aquellas escuelas que cerraban sus puertas a la realidad de todos los días, negando el entorno circundante. Pero las islas, en el imaginario,

son también la promesa de salvación en un naufragio, y tal vez sea este el significado predominante en estos tiempos tormentosos. *La Isla de los Inventos* es un lugar desconectado a propósito, sí, pero no por falta de compromiso sino con la voluntad de promover, desde allí, invenciones renovadas.

UN LUGAR PARA OTRAS INFANCIAS

Para explicar qué es la infancia, no alcanza con decir que es un tiempo cronológico de la vida. No solo por aquel viejo dicho que afirma que la edad se lleva en el alma, sino porque la realidad cotidiana muestra todos los días que la niñez ya no es lo que era. Así como hay chicos y chicas que parecen dejar de serlo demasiado rápido por llevar una vida de adultos (porque trabajan, se cuidan solos, cuidan a otros), hay otros que también se desconocen como niñas y niños porque desafían con su “saber demasiado” los saberes de los grandes.

¿Qué espacios y tiempos pedagógicos y recreativos ofrecer a estos nuevos niños? Por ejemplo, ¿qué significa para un niño o una niña una fábrica, en un país con tantas fábricas cerradas? ¿Cuál es el sentido de hacer vivenciar a los niños el carácter colectivo de la producción? “La fábrica” de *La Isla de los Inventos* es uno de los espacios que más entusiasmo a los chicos, ¿por qué será? ¿Porque se pueden conectar con el trabajo de transformar la materia, de hacer de algo otra cosa diferente? ¿O porque la angustia del desempleo se desmiente por un rato? ¿O será sencillamente porque es uno de los juegos más divertidos y nada más?

La Isla de los Inventos no se propone romantizar la etapa infantil, pretendiendo volver a un tiempo pretérito de supuesta inocencia y no saber. Por el contrario, se trata de un espacio que incita a la emergencia de preguntas más o menos incómodas, inquietudes, tal vez temores; y los adultos son los encargados de poner algunas de las palabras que a veces no están y hacen falta. *La Isla* permite que los chicos puedan ampliar el abanico de respuestas ante la vieja pregunta ¿qué querés ser cuando seas grande?, expandiendo las contestaciones pero también, ojalá, las posibilidades de llegar a serlo.

Ana Abramowski

De qué hablamos cuando hablamos de democracia

“Es lo que nos unió como ciudadanos”. “La coronación del neoliberalismo que fragmentó a la sociedad”. “Un mero procedimiento para elegir representantes cada dos años”. “Un ámbito donde se pueden expresar voces disonantes”. Estas son algunas de las definiciones de la democracia, formuladas por los ganadores del concurso *20 años de democracia en la Argentina* organizado por el Ministerio de Educación de la Nación y la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia.

Ambos organismos convocaron a los estudiantes de los Institutos de Formación Docente (IFD) de todo el país a presentar ensayos acerca de la democracia que se construyó en la Argentina, la que se quiere construir, y los medios para lograrlo. Estas premisas llevaron a los alumnos a analizar el pasado reciente, explicar sus consecuencias en la actualidad y considerar las posibles prácticas alternativas.

Los cinco trabajos premiados destacan los importantes cambios socioculturales ocurridos en las dos décadas ininterrumpidas de democracia, y la evolución en la percepción de los ciudadanos respecto de la política y las instituciones. “La sociedad de los ’90 tuvo grandes diferencias con aquellos ciudadanos que lucharon por sus ideales

El concurso *20 años de democracia en la Argentina* –organizado por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia– convocó a los estudiantes de los Institutos de Formación Docente a presentar ensayos acerca de la etapa que se inició con la recuperación democrática. Aquí, algunas de las reflexiones de los trabajos premiados.

durante la época de los ’70, y con los esperanzados que a través de su voto persiguieron utopías de los 80”, opina María Gabriela Sillitti, de la Ciudad de Buenos Aires, autora de uno de los trabajos ganadores.

Los jóvenes también se refirieron a la influencia de la última dictadura militar en la sociedad. Marcela Oviedo, de Despeñaderos (provincia de Córdoba), afirma: “En democracia, la sociedad argentina no superó la ideología impuesta por la dictadura. La protesta social es fragmentaria, porque la sociedad está fragmentada; el neoliberalismo que nos llevó a la destrucción económica nos dañó aún más como seres humanos”. Y se pregunta: “¿Acaso creímos que por votar estábamos en democracia, que esa única participación era suficiente para garantizar los derechos humanos?”. Enrique Santiago Ward, de Lobos (provincia de Buenos Aires), coincide: “Un solo chico con hambre, una sola familia en la calle, contradicen los principios

elementales de una vida en democracia, donde el derecho rige la convivencia”.

La mayoría de los participantes asistieron a la escuela en democracia. Para ellos, la disyuntiva fundamental se define entre mercado y Estado. En los '90, según María Gabriela, la elección quedó clara: “Todo fue tan hermoso. Se llenaron las casas de electrodomésticos, las mujeres de pieles y aspiradoras modernas. Todo se modernizó y la robótica comenzó una larga amistad con el hombre alienado. Cambiaron así los hábitos y las modas: la cultura se transformó. El consumismo desaforado se relajaba en el estilo petulante del poder. Todo gracias a la estabilidad económica y bancaria, como una hábil maniobra de un representante corrupto. Todo gracias a la desocupación y la exclusión social que sufría ese rincón del país que los grandes diarios no encontraban”.

El concurso se propuso colaborar con los IFD para estimular una lectura crítica del pasado y del presente, la reflexión sobre los problemas de la democracia en la Argentina y los cambios económicos y culturales durante ese período. A la vez, buscó fomentar que los estudiantes se involucraran con su realidad cercana, a partir del desarrollo del espíritu crítico que favorezca la participación ciudadana y reduzca la posibilidad de instauración de una dictadura.

DEMOCRACIA Y ESCUELA

Los futuros docentes, guiados por un tutor, se refieren a las deudas y logros de la democracia entre 1983 y 2003 y, sobre todo, a cómo la escuela transitó esos años y al papel transformador que puede cumplir.

“La escuela, la institución para la formación integral de los futuros ciudadanos, no puede permanecer ilesa ante la problemática de la sociedad. La crisis educativa es apenas una parte de una sociedad en estado crítico; por lo tanto,

es insensato abstraerla de su contexto”, plantea Enrique Ward, y sentencia: “La escuela no puede ocultar lo que pasa, debe mostrar la realidad, para que existan auténticas posibilidades de cambio”.

Elena Andrada, de la ciudad de San Juan, resalta el lugar transformador de la escuela: “Como educadores, tenemos en nuestras manos una inapreciable herramienta para la liberación simbólica y el logro de conquistas sociales: el aula. Desde allí podemos enunciar que la dignidad es la única vía para no quedar sometidos a la categoría de mercancía, y también para fundar la resistencia”.



20 años de democracia en la Argentina fue organizado con la convicción de que la única manera de no repetir los años oscuros de la dictadura es enseñar a vivir –y convivir– en democracia desde las escuelas, donde la tolerancia y la pluralidad deben ocupar un lugar central.

El rol de la escuela y de los docentes es valorado como un medio fundamental para superar la crisis. Héctor Ríos, de Cañuelas (provincia de Buenos Aires), sostiene: “La escuela ha desempeñado un papel muy importante en la superación de las crisis, ya sea desde su rol de educadora –la educación aún hoy es el mejor medio para salir de la pobreza– o bien en el rol surgido de la crisis: el de la asistencia social. Sin voluntad, profesionalismo y vocación de los docentes en el servicio a la comunidad, no hubiera sido posible sobrellevar am-

bas tareas. Gran parte de la sociedad reconoce este esfuerzo, pero también la necesidad de que la escuela recupere su papel fundacional como premisa indispensable para lograr una educación para todos, gratuita y de calidad”.

Ward valora el rol de los Institutos de Formación Docente en la tarea de construir una sociedad democrática: “La escuela, en su carácter obligatorio, posee un papel privilegiado: por ella pasaron nuestros políticos, empresarios y docentes”. Y concluye: “Se debe empezar por la educación Superior. Solo con docentes ávidos de un mundo mejor se formarán personas con posibilidades de realizarlo”.

Ivan Schuliaquer y Analía V. Aprea

Trabajos premiados

Crterios para una educación en democracia

Autor: Enrique Santiago Ward
Supervisor: Raúl Alejandro Usanza
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 43 (Lobos, provincia de Buenos Aires)

Protesta social y ¿democracia?

Autora: Marcela Alejandra Oviedo
Supervisor: Ricardo Germán Alborno
Instituto Superior Presbítero Manuel Robert (Despeñaderos, provincia de Córdoba)

Atravesaremos la estratósfera y en dos horas estaremos en Japón

Autora: María Gabriela Sillitti
Supervisora: María Alicia Brunero
Escuela Normal N° 10 (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Condiciones de vida democrática en Huaco: entre la “esperanza” y la “desesperanza”

Autora: Bienvenida Elena Andrada
Supervisora: Eugenia Leal
Colegio Superior N° 1 de Rawson (provincia de San Juan)

La educación en tiempos de democracia

Autor: Héctor Cristian Ríos
Supervisor: Mirta Etcheverry
Instituto Superior N° 107 (Cañuelas, provincia de Buenos Aires)

Los alumnos recibieron una computadora para el Instituto donde estudian y, además, a cada uno se le entregó una colección de libros sobre historia y democracia. Algunos de los títulos son: *¿Por qué Malvinas? De la*

causa Nacional a la guerra absurda, de Rosana Guber; *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, de Hugo Vezzetti; y *Democracia. Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos*, de José Nun.

El 24 de marzo pasado, los ganadores hicieron un recorrido histórico, guiados por el grupo Eternautas, a través de lugares marcados por las luchas sociales en la Ciudad de Buenos Aires. También visitaron el edificio donde funcionaba la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) y luego se reunieron con Abuelas de Plaza de Mayo.

En estos momentos, el Ministerio de Educación prepara un nuevo concurso que se lanzará con motivo del 30 aniversario del golpe de Estado de 1976.

La ceremonia de izar la bandera

"Cuando los alumnos llegan a la escuela, entran al patio, se van ubicando generalmente en el lugar correspondiente a la formación y conversan entre ellos. Cuando toca el timbre terminan de formarse, pasan los abanderados, se iza la bandera, se saluda, se hace algún comentario eventual y pasan a las aulas."¹

Una práctica que se repite a diario en todas las escuelas públicas ya sean de ciudad, de pueblo o de campo, es el izamiento de la bandera. Hasta hace algunos años, mientras la bandera subía en el mástil, los alumnos cantaban Aurora, por ejemplo, o algunas de las canciones reglamentarias que se enseñaban para la ocasión. Esto ha cambiado un poco; ahora en algunas escuelas se canta una canción o poesía elegida por un grado, en otras escuelas se la iza en silencio y después se saluda a toda la escuela, o se hace algún comentario de actualidad. Pero lo que permanece es esa tradición de izar la bandera todos los días, que se impuso por reglamento en 1909.²

En esos años, el Consejo Nacional de Educación impulsó distintas medidas tendientes a homogeneizar las escuelas de todo el país, buscando que todas fueran semejantes en cuanto a contenidos y prácticas. Como parte de esa lucha contra la heterogeneidad, se dispuso también que las escuelas debían formar la identidad nacional, *el patriotismo*; en ese marco se reglamentó la ceremonia de izamiento (y arrió) diario de la bandera.

Antes de esa fecha, desde mediados de 1890, las escuelas públicas debían tener una bandera en el frente del edificio, como todos las dependencias del Estado, pero no había que izarla en ceremonia grupal. Sin embargo, y como

parte de esas políticas orientadas a formar el sentimiento nacional, desde hacía algunos años se había comenzado a usar la bandera celeste y blanca en las conmemoraciones del 25 de Mayo y del 9 de Julio.

Debido a un reglamento de 1888, durante las semanas del 25 mayo y del 9 de julio las escuelas debían dedicarse a estudiar esos acontecimientos junto con la biografía de próceres como Manuel Belgrano; es decir que se estudiaba la bandera como creación de uno de los próceres de la independencia y como su símbolo.

Además de esos estudios en clase, estaba reglamentada la participación de las escuelas en distintas celebraciones públicas, adonde debían acudir por-

tando una bandera. Este uso obligado de la bandera para los homenajes y celebraciones fue agregándole nuevos significados, no solo como emblema del Estado sino también como representación de la patria, de la independencia, del patriotismo, y de la obediencia. Significados que estuvieron presente durante décadas en el izamiento diario.

Sin embargo, antes no era así; por diversas razones. Una de ellas se debía al hecho de que, hasta la unificación del país (a partir de la década de 1860), no había un solo Estado ni una sola bandera, y aunque había escuelas, no era obligatorio ir entre otras razones porque no estaba garantizada su gratuidad. Tampoco eran iguales en todas las provincias, y si bien los gobiernos provinciales o de los municipios aportaban fondos para sostenerla y pagar a los maestros, compartían su conducción con la Iglesia Católica.

Por eso, hasta la promulgación de la Ley 1.420 (año 1884), en las escuelas públicas se enseñaba religión. La doctrina, a través del catecismo, la enseñaba el maestro, junto con la lectura, la escritura y el cálculo, pero también el maestro debía acompañar a los alumnos a la iglesia una vez por semana y hacerlos rezar diariamente antes de empezar las tareas del día. O sea que, en lugar de izar la bandera, en esas escuelas de antes se rezaba una oración.

Martha Amuchástegui

Facultad de Ciencias Sociales
UBA/CONICET



¹ Este breve relato fue elaborado con los datos coincidentes, aportados por más de treinta docentes que respondieron a la pregunta: ¿Qué hacen los chicos desde que llegan a la escuela hasta que entran al aula?

² Véase: CNE. "Acto de respeto a la gloriosa enseña patria". *El Monitor de la Educación Común*. 31 de marzo de 1909. Pág. 363.

CARTA DE LOS ÚLTIMOS DÍAS

María Cristina Alonso

Somos los extranjeros de un lugar que era nuestro.

Jorge Boccanera

El perdido se recorta sobre el cielo rojo y violeta del amanecer. Me basta echar una mirada por los vidrios rotos del aula, para saber que es uno de esos tantos que andan de ciudad en ciudad buscando señales de vida.

Pablo y Lucía están sentados sobre unos viejos cajones de embalaje y parecen todavía dormidos aunque con frecuencia están mustios y silenciosos. Casi no hablamos desde que comenzó la clase. Sé que hoy será más difícil que en días anteriores. No hubo reparto de comida ayer, y todo hace suponer que nos hemos consumido los últimos envíos. El hambre nos quita las ganas de hablar.

Hago, sin embargo, un esfuerzo. La ropa superpuesta vuelve torpes mis movimientos. Escribo con un carbón unas palabras sueltas en el pizarrón, para que los chicos las reproduzcan en los huecos en blanco de viejos periódicos. Casi no puedo recordar cómo era dar una clase de verdad con muchos alumnos, entre el bullicio, con papeles y libros des-

perdigados por los bancos. O lo recuerdo, pero desecho esa imagen inmediatamente. Me preocupa ese hombre que viene caminando desde el fondo de la calle en dirección a la escuela, pero por el momento miro a mis dos únicos alumnos –a veces llego a tener cinco, no quedan muchos más en la ciudad– y les pido que se despierten.

Ellos se acurrucan aún más, en las mantas que traen para hacer frente a las ráfagas heladas que entran por todos los huecos de las ventanas rotas.

Lucía mira también en dirección a la calle.

–Un perdido– me dice.

No le contesto, lo había visto un rato antes camino a la escuela tirado, dormitando, junto al mostrador del banco de la provincia que tiene las puertas vencidas y está tan vacío como todos los edificios públicos.

Los perdidos son fáciles de reconocer. No son como nosotros los que nos hemos quedado a resistir, ni como los mendigos que se tiraron a morir en el atrio de la iglesia o dentro de los confesionarios. Los perdidos son viajeros obstinados. Creen que, todavía, en alguna de las viejas provincias, acaso quede un resto de organización.

–“Comida”, escriba la palabra “comida”– me pide Pablo.

Me pregunto por qué sigue viniendo a la escuela. Tal vez estar conmigo le resulte más entretenido que vagar por las calles buscando papeles y latas oxidadas ya tan difíciles de encontrar. Casi todos

María Cristina Alonso nació en Bragado, provincia de Buenos Aires, en 1955. Es profesora en Letras y escritora. Enseña Lengua y Literatura en el Polimodal de la Escuela Normal Superior y en la Escuela Media N° 2 de Bragado, e Historia Social y Cultural de la Literatura en el Instituto de Profesorados ISF78. Ha publicado las novelas *Tías de infancia*, Club de Estudio, 1994; *Aventuras en borrador*, Colihue, 1998; y *Tierra de lectores*, libro que reúne artículos periodísticos sobre Literatura, edición de la Municipalidad de Bragado.



los desperdicios han sido metidos en bolsas y despachados a algún incierto lugar del que nadie tiene noticias.

El carbón con el que escribía se ha desmenuzado. Busco un lápiz en el fondo de mi bolso. Es un lápiz blando que conservo de los antiguos tiempos, como algunas otras cosas que, lentamente, van perdiendo utilidad. Mientras lo busco, toco el teléfono celular que ahora es como un escarabajo disecado que ya no emite luces ni sonidos. No lo tiro. Toco de vez en cuando en el fondo de mi bolso, junto con pañuelos deshilachados y cajitas vacías me hace recordar una época que ahora parece feliz.

No me acuerdo si fui feliz cuando hablaba por ese aparato. Voy perdiendo la memoria acerca de los objetos que eran cotidianos e imprescindibles.

Al fin, encuentro una hoja de un cuaderno escolar y escribo la palabra pedida. Se la muestro. Los chicos la miran pero desvían los ojos hacia la silueta del hombre de espaldas muy anchas que se va acercando. Lo vemos más claramente. Tiene el pelo enrulado, una barba blanca y lleva una mochila que parece pesarle en exceso.

—Miren— les digo—, con cada letra podemos formar otras palabras—. Y escribo: cielo, olor, mirada, invento, deseo, aire.

—Si escribimos muchas veces la palabra “comida” por ahí aparece algo sobre esta mesa.

No sé si lo dice en broma o si realmente lo cree. Una de las primeras cosas que hemos perdido desde los primeros éxodos fue el humor.

—Las palabras no son las cosas— digo— solo las nombran, las representan.

—No sirven, entonces, las palabras— dice Lucía, y se pasa la manga por la nariz. El viejo pulóver queda brillante de mocos.

—Pero igual son lindas. Muchas palabras hacen una historia. Podemos ir armando una— propongo.

El perdido se ha parado contra la columna de la puerta de entrada y parece descansar. Por más que busco en mi cabeza, yo tampoco soy capaz de contar una historia. Cuando la mayoría hizo las valijas y se marchó, nos entró miedo a soñar. Ya no nos queda ni un mapa, ni una brújula, ni una mísera guía para andar en estas tinieblas.

Vivimos en una ciudad opaca y gris. Desde el salón de clases se escucha el viento que golpea las persianas de las casas deshabitadas, que entra y sale por las puertas arrancadas. Por toda la ciudad quedan las ruinas de la anterior organización. Quioscos de revistas que son solo un montón de hierros retorcidos, negocios de ropa o de alimentos con las vidrieras apedreadas por los saqueos.

Somos tres los profesores que venimos todas las mañanas a la escuela solo por costumbre. Nadie nos obliga ni nos paga, ya no hay circulares ni órdenes del Ministerio de Educación que ha dejado de funcionar como todas las dependencias del Estado. No somos altruistas ni la reencarnación de Sarmiento. Venimos porque es lo único que sabemos hacer. Y no es poco en esta soledad.

No puedo contar una historia, pero todavía conservamos los libros. No hay electricidad, ni gas, ni teléfonos, ni televisión. Pero para leer solo nos basta con la luz del día. Cada vez que los abro y leo algunas páginas, Ulises reinicia su accidentado viaje



a Ítaca, Don Quijote arremete contra los molinos de viento, Gregorio Samsa se levanta convertido en insecto, y el descorazonado Gulliver llega a Liliput o a Brodignac para descubrir cuán estúpida es la raza humana.

—No estamos solos— les digo a los chicos—. Nos quedan los viajes de la imaginación.

El perdido vuelve a cargar la mochila sobre el hombro y comienza a caminar hacia nosotros. El sol hace brillar su hermosa barba. Lleva unos pesados zapatones de nieve y un sobretodo gastado. No quiero que mis alumnos hablen con los perdidos, ellos están llenos de falsas ilusiones, van de ciudad en ciudad, atraviesan campos, valles y ríos; y en todos lados encuentran el mismo silencio. Los perdidos aún creen que llegará el famoso día de gloria. Nosotros, los que nos hemos quedado, solo sabemos resistir sin esperanzas.

Cuando el hombre irrumpe en el aula, su cara se ilumina. Sonríe como antes sonreíamos todos en los tiempos de la prosperidad.

—No queremos escucharlo— le digo—, ya todo se acabó. No hay nada en ningún lugar.

—Le traigo una carta— dice mientras revuelve en su mochila.

Los perdidos son peligrosos, hay que cuidarse de ellos. No creo en su carta. Nadie escribe cartas, por lo menos no se han tenido noticias de que alguno de los que nos hemos quedado recibiera una. Mis amigos, mis parientes se fueron todos. No conozco a nadie en otras ciudades porque no sabemos qué está pasando más allá de nuestro territorio. No quiero pensar en aquella computadora que me permitía mandar mensajes instantáneos a todas partes del mundo. Esa maravilla también se extinguió, como todo.

Afuera se ha levantado viento, por los vidrios rotos entra el aire endureciéndonos las manos. Tengo mucho frío, ver al perdido me ha dado también cierta tristeza, añoranzas de personas que no extrañaba porque todos hemos andado como muertos estos meses.

El perdido saca un sobre. El sobre blanco escrito con letras azules aletea en su mano. Tiemblo. Lucía y Pablo aplauden. No saben por qué, pero el hombre parece un mago sacando un conejo de la galera.

Pone la carta en mis manos y se sienta.

—Traigo algo de comida y un poco de agua para beber. Tomen— dice mientras desparrama sobre uno de los cajones unas frutas mustias, un pan oscuro, una botella con agua turbia.

La carta entibia mis manos. Inexplicablemente. Toco la trama del papel; siento que, antes de leerla, se van escapando de ella los caminos abandonados, las lluvias interminables, las soñadas máquinas del tiempo, las islas lejanas donde otros Robinsones como nosotros todavía reinventaban la vida.

—En la última ciudad que dejé atrás también había una escuela— dice el perdido y corta el pan con las manos, nos da un trozo a cada uno—. En todas las ciudades hay escuelas con uno o dos maestros, con algún profesor cansado. Tienen pocos alumnos como usted, pero dos o tres son demasiado en estos tiempos. A todos les pido que escriban una carta para el próximo maestro que encuentre, y así tejemos de nuevo la trama, así armamos de nuevo la historia.

Leo la carta. Es de un profesor de Historia, del sur, que antes había recibido la de una maestra del norte. Es una carta triste porque habla de un país muerto, habla de la oscuridad, habla del silencio. La doblo en cuatro y la guardo en el sobre. Le digo al perdido que espere.

Saco mi viejo lápiz y escribo, al dorso de un volante de supermercado de otros tiempos: *Seguir como si de nosotros dependiera la persistencia de los libros, la continuidad de la cultura, la recuperación del país.*

Firmo, y se la doy al perdido para que siga urdiendo el provisorio tejido de la esperanza. ▣

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. Los editores de la revista se reservan el derecho de seleccionar la obra que será publicada, y de no devolver los materiales recibidos.

Docentes - asistentes - resistentes

Rudy

La señorita Silvia decidió organizarse. Por mucho que fuera lo que tenía que hacer al día siguiente, ella era una maestra, y “poseía las herramientas actitudinales, conceptuales, comportamentales, pedagógicas y estructurales adecuadas como para superar los conflictos que la coyuntura plantease”, según le habían explicado cuando le dieron su diploma. Es cierto, había pasado el tiempo y las cosas cambiaron. Pero bueno, el tiempo pasa siempre, las cosas cambian siempre.

Quizás, se dijo, era cuestión de organizarse. De no hacer dos cosas al mismo tiempo, y mucho menos cuatro, como la tenían acostumbrada “los tiempos que corren”, los planes curriculares que hay que cumplir, y las necesidades reales de sus alumnos, sus colegas, ella misma, su familia, el mundo.

–¡Soy maestra, pero soy una sola persona!– casi sollozó.
–¡Soy una sola persona, pero soy maestra!– se respondió.

Y decidió organizarse. Hacer una lista lo más completa posible de lo que tenía que hacer al día siguiente en la escuela. Eso lo resolvería todo.

La señorita Silvia tomó una lapicera y una hoja. Y empezó:

- a) Entrar al aula tranquila, tratando de reducir al nivel de un murmullo los aullidos, gritos y silbidos. Decir “Buenos días, chicos”, y responderse a sí misma “Buenos días, señorita Silvia”.
- b) Buscar en el bolso unos tapones para los oídos. Colocarse los tapones. Preguntarles a los chicos si tuvieron problemas con la tarea. Tratar de escucharlos, para lo cual es necesario dar marcha atrás con el asunto de los tapones.
- c) Pedir silencio. No conseguirlo. Separar a Gonzalo y Joaquín que se están peleando. Separar a Juancito, que ha quedado atrapado en medio de la pelea de Gonzalo y Joaquín y está recibiendo los golpes de ambos. Tratar de separar a Julián y Gastón que se han quedado unidos con pegamento.

d) Mandar a Gonzalo y Joaquín a la dirección. Ver cómo se van... hacia el patio. Explicarles cuál es la dirección hacia la dirección. Recordar que llevar a los chicos de una oreja no es políticamente correcto ni aceptable para una maestra. Suspirar larga y profundamente. Hacer ejercicios de yoga, de reiki y de tai-chi. Tener una sesión imaginaria de psicoanálisis. Todo eso en medio minuto, porque hay que volver al resto de la clase.

e) Preguntarles a los chicos si desayunaron. Explicarle a Pepito que “sí” es una respuesta adecuada para este punto, y que no hace falta que comente con lujo de detalles lo que comió.

f) Ayudar a Luisito que acaba de vomitar; y a Flor, que se sienta justo delante de él.

g) Recibir a Gonzalo y Joaquín, quienes regresan con una advertencia de la directora a la maestra: “que jamás los vuelva a mandar a dirección o se atenga a las consecuencias”.

h) Consolar a Juanita que está impresionada por lo de Luisito, ayudar a Luisito y Flor a limpiarse, separar a Gonzalo y Joaquín, mandando a uno al fondo de la clase, y a otro a la Antártida. Explicarle a Pepito que no hace falta que también cuente la cena de anoche.

i) Ayudar a Lucas a atarse los cordones mientras le dice a Sebas que no le tire del pelo a la dulce Julieta, con un ojo ver qué hace Gonzalo, y con el otro qué hace Joaquín; que si juntos son algo peligrosos, separados son el doble. Lamentar que el cuerpo humano tenga solamente dos manos y dos ojos.

j) Iniciar la clase sobre el tema curricular del día: los adverbios.

k) Gritarles a Gonzalo y a Joaquín que dejen de arrojarse adverbios, peinar a la dulce Julieta, darle permiso a Pepito para ir al baño, decirle a Luisito que hasta el recreo no se puede comprar ningún pebete. Llorar.

l) Tirar la lista a la basura, y prepararse para enfrentar la clase, como todos los días. 

TOMA' FEDE...
LA ÚLTIMA ESCRIBILA
VOS...

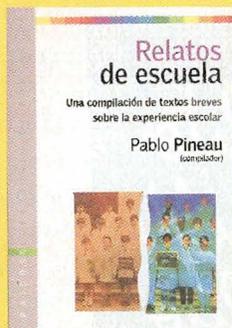
Debo aprender a hacer las cosas solito
Debo aprender a hacer las cosas solito

Rudy
Péji

Fragmentos para armar

“Como en el protagonista de Las ruinas circulares de Jorge Luis Borges me reconozco un ser soñado que sueña futuros soñadores. Que de eso se trata, al fin y al cabo, la educación”.

(Pablo Pineau, compilador de *Relatos de escuela*)



Relatos de escuela

Pablo Pineau

Paidós, Buenos Aires, 2005

28 pesos

Es muy posible que, de haber tenido que calificar el libro, muchas de las maestras y directoras que protagonizan los textos reunidos en *Relatos de escuela* no habrían aprobado la compilación realizada por Pablo Pineau: incluye como textos literarios no solo los escritos de autores reconocidos por la academia como Eugenio Cambaceres, Manuel Gálvez o José Pedroni, sino también letras de rock de Attaque 77 y Pipo Cipolatti. Además, aparecen “malas palabras” y otras formas desacartonadas del pensar y el narrar; y los recuerdos citados no solamente dan voz a la autoridad escolar sino a estudiantes que ponen en cuestión esa figura: los “malos alumnos”.

—Yo quiero una composición como las composiciones que escriben todos los niños del universo. Composiciones reales, sobre cosas reales —brama la maestra en el texto de Ovide Menin.

—Ah, las composiciones sobre el Rey de España, señora...

Lo que la compilación saca a la luz es, sobre todo, una radiografía punzante y descarnada de la institución educativa, ineludible formadora de la identidad individual y social. Desde el autoritarismo a la inexistencia de autoridad; de la violencia manifiesta y física a una más sutil pero no menos cruel, y esa —a veces larvada y otras, evidente— disputa de poder entre educador y educando. Estos setenta textos, escritos a lo largo de más de un siglo, hacen equilibrio entre lo que cambió y lo inmutable; entre lo que antes no sucedía y lo que ocurría pero no era narrado.

Estos relatos de escuela están presentados cronológicamente (desde un texto de Miguel Cané de 1884, hasta uno de Antonio Dal Masetto de 2003). Además de ese primer ordenamiento, el compilador sugiere —hacia el final— otros posibles itinerarios interpretativos. Así, el libro funciona como un juego de encastre cuyas piezas, fragmentos iniciales, toman la forma que el lector decida darles. Y esa multiplicidad de sentidos es, quizás, la visión de conjunto más eficaz para estas páginas.

Si frente a cualquier obra resulta problemático definir quién es el lector —esa figura inasible, búsqueda esforzada y muchas veces infructuosa del mercado editorial—, la dificultad se profundiza en este caso.

¿Qué pensaría, al recorrer las páginas, la maestra de primero inferior que odiaba a las niñas vivarachas y regordetas en el recuerdo de Eva Giberti? ¿O las abnegadas docentes que quisieron hacerle odiar la literatura al narrador Isidoro Blaisten y enderezar al escritor —zurdo— Osvaldo Soriano obligándolo a tomar la lapicera con la diestra?

¿Qué será del chico —ya adulto— al que no le servía el Teorema de Pitágoras, descrito por Leopoldo Marechal? ¿Habrà logrado finalmente, terminar la escuela Lito, el chico “degenerado” según textuales palabras de “la gorda”, la maestra relatada por Haroldo Conti?

Ya se sabe que cada uno lee desde lo que es. Por eso, lo más interesante de este libro es que invita al desafío de repensarnos desde el lugar (vital, sociocultural, del escalafón docente) del otro. Claro que siempre queda el consuelo —no hablo, no veo, no escucho— de que se trata de textos de ficción.

Judith Gociol

Cuidar enseñando

El tema del cuidado es un problema central en las escuelas de hoy. Después de la crisis, pero también después de Carmen de Patagones y de Cromagnon, la preocupación acerca de qué estamos haciendo los adultos con respecto al bienestar de niñas, niños y adolescentes adquiere una urgencia que antes no tenía. ¿Cómo los estamos cuidando? ¿Qué hace la escuela para mejorar sus vidas? Y también, ¿la escuela

Cuidar cuidándonos, cuidar respetuosamente, cuidar con una mirada atenta a nuestras prácticas.

hace lo que le corresponde, o hace más o menos de lo que le corresponde? ¿Qué lugar tienen otras agencias de protección y de cuidado?

En este dossier, nos proponemos aportar algunas reflexiones que orienten hacia formas del cuidado que sean educativas, y que mantengan la especificidad de la tarea escolar a la par que su responsabilidad frente a las nuevas generaciones. Cuidar cuidándonos, cuidar respetuosamente, cuidar con una mirada atenta a nuestras prácticas, son algunas de las propuestas de los autores de los artículos que siguen.

En busca de otras formas de cuidado

Inés Dussel

Myriam Southwell

En la Argentina con altos índices de desnutrición y pobreza infantiles, y también en la Argentina donde la inacción y la falta de responsabilidad adultas pone muchas veces en riesgo las condiciones de vida de niñas, niños y jóvenes, la cuestión del cuidado de las nuevas generaciones tiene un rol central. ¿Qué tan bien estamos haciendo la tarea que nos toca a los adultos de cuidar a los niños y adolescentes? Los medios sensacionalistas se apresuran a calificar nuestro accionar como pésimo, pero antes de correr a darnos con latigazos en la espalda, sería bueno propiciar una reflexión más amplia sobre qué significa en las condiciones actuales cuidar a los otros, cuidarse a sí mismo, cuidar a la humanidad y al medio ambiente, y qué lugar tiene en ese cuidado la escuela.

Podemos partir de una primera observación. Mucha gente hoy se despide no solo con un "chau" sino también con un "cuidate", como si estuviéramos todos permanentemente en peligro. Ese "cuidate" puede leerse como un cuidarse no solo de la delincuencia o de la violencia exterior (del terrorismo, de los accidentes), sino también de otros fantasmas: la pobreza, el hambre, el desempleo, la precariedad, la inestabilidad, la enfermedad, la depresión, las neurosis varias... Todos somos, o mejor dicho, nos sentimos vulnerables, y esta vulnerabilidad viene por las inclemencias de una vida que se ha vuelto menos previsible, más provisional, más sujeta a los accidentes y calamidades varias que nos acechan. Los sujetos de esta época vivimos con más miedos: miedo a que nos roben, miedo a que nos maten, miedo a que nos enfermemos, miedo a que nos defrauden, miedo a que no nos quieran. Y el miedo se convierte en un elemento muy poderoso que moviliza



pasiones comunes pero también organiza guetos, fractura, divide y enfrenta a los ciudadanos. Como dice la antropóloga mexicana Rossana Reguillo, quien logre apropiarse de nuestros miedos, y quien logre usarlos políticamente, nos dominará en el siglo XXI.¹

El cuidado en la etapa posterior a las tragedias de Cromagnon y Patagones también está teñido de miedo, y ese miedo busca conjurarse con la culpabilización del Estado y de los funcionarios que no hicieron bien sus deberes. En muchas escuelas urbanas, la preocupación por los edificios escolares -totalmente legítima y justificable- es un nuevo escenario de una pelea que articula el miedo a la catástrofe con la denuncia de una situación de abandono y precariedad que data de décadas. Pero, ¿es ese todo el cuidado que debemos brindar a las nuevas generaciones? ¿Se agota en los edificios y la asistencia material? ¿Por qué solo surge ante la tragedia? Y sobre todo, ¿no habría que buscar otras formas de conjurar el miedo a las catástrofes, que estructuren lazos de mayor protección mutua, que pongan la vida como un valor fundamental, y que promuevan actitudes más cuidadosas en todos y no solo de arriba hacia abajo? También tendríamos que preguntarnos si las formas del cuidado que brotan del miedo no nos fracturan más todavía, y si una de las soluciones no debería pasar más bien por juntar el cuidado con el amor al otro, y no con el miedo.

La educación y el cuidado del otro

¿Qué le toca a la escuela en el cuidado a las nuevas generaciones? Para quienes transitamos las escuelas, esa pregunta suele vincularse -desde hace bastante tiempo- con otra: ¿cómo recuperar los sentidos de la experiencia escolar? En esa pregunta, la apelación a los sentidos se refiere tanto a aquellos destinados a las niñas, niños y jóvenes, como a los que nos involucran como adultos, que miramos nuestra tarea docente simultáneamente con recelo, con ilusión, con desencanto y con obstinación. A menudo, en los últimos años, la respuesta surgía con un sesgo de retorno a las formas de acción del pasado; probablemente, la difi-

cultad estaba en el verbo empleado en la pregunta inicial, ya que “recuperar” remite a volver a tener algo que en algún momento se tuvo. Pero, ¿es todo deseable en ese pasado? ¿Se trata de recuperar algo que se tuvo y se perdió, o se trata de conjugar acciones nuevas, incorporando las novedades del presente y una dimensión de futuro? Creemos que revisar esta herencia es importante para pensar otras relaciones entre cuidar y enseñar, que han sido pensadas más bien en términos dicotómicos. Queremos aquí darle mayor amplitud y desarmar esa construcción dicotómica, conectarla con otras ideas, otras miradas y otros problemas, entre otras cosas, porque ese modo de ver la cuestión no nos ofrece muchas alternativas para avanzar hacia adelante, sino que más bien pone las cosas en términos en los que solo resta eliminar uno de los elementos de la diada.

Conviene recordar que la educación tuvo que ver, desde sus orígenes, con el cuidado. La palabra “pedagogo”, en su uso en las sociedades griegas antiguas, señalaba al adulto que acompañaba al niño, que lo guiaba hasta la casa del *didaskalos* (el que le enseñaba las letras), a veces con una antorcha que iluminaba su camino. Era claro que esos niños que se educaban eran de las clases privilegiadas y tenían adultos a su servicio (y aquí debería reflexionarse sobre este lugar de sirviente, este lugar subordinado del pedagogo, al niño rico -el hijo de los ciudadanos acomodados-); pero era también claro que los niños necesitaban adultos que los acompañaran y los protegieran de los “peligros” de la calle o de la vida.

Para Immanuel Kant (1724-1804), uno de los filósofos más importantes de la modernidad y autor de unas lecciones de Pedagogía que fueron muy influyentes en la organización de las escuelas normales y en las obras de los pedagogos europeos y americanos, la educación incluye dos actividades centrales: los cuidados y la formación. Los cuidados son, para Kant, la parte vinculada a domesticar la animalidad de los hombres, y tienen una función disciplinaria clara: la de someter las pasiones y las debilidades emocionales a la razón civilizada.² En otras palabras, los cuidados son la disci-

...un punto importante para organizar otras formas de cuidado pasa, en primer lugar, por reconocernos como necesitados de cuidado, y como dadores de cuidado.

plina, y tienen más que ver con cuidarse de uno mismo (de los demonios que nos habitan) que con iluminar, proteger de peligros externos o nutrir. Kant tenía una profunda sospecha de esta animalidad humana, una desconfianza marcada de las tendencias naturales del ser humano, y creía que la educación debía enseñar a los hombres a gobernarse a sí mismos. La instrucción letrada era, en este contexto, un *plus*, un extra bienvenido pero menos importante que esta primera tarea civilizatoria de la educación. Podemos fundar en Kant esta disociación entre cuidado e instrucción, aunque habría que recordar que el cuidado es, también, una poderosa forma de educación moral e intelectual.

En el siglo XX, aparecen otros sentidos para la palabra "cuidado", probablemente provenientes de la medicina, que para ese entonces empieza a impregnar toda la reflexión pedagógica³. El cuidado en este caso tiene que ver con la prevención y con la reparación; se asocia a una protección más integral de la infancia y la adolescencia, y viene de la mano de la conversión del niño en un rey que anuncia el futuro (el siglo XX iba a ser el "siglo del niño"). Pero este niño-rey también necesita valimiento, ayuda, orientación para el desarrollo pleno de sus potencialidades. No es casual que cuidado y cura tengan la misma raíz etimológica en latín, y que la cura médica denote a la vez la 'preocu-

pación' y el 'celo ansioso' y 'cuidado'.⁴ Ya no es tanto el cuidarse de sí mismo lo que ocupa a la pedagogía, sino el cuidarse de los otros, y el cuidar que el ambiente no enferme, contamine, desvíe o interrumpa lo que la naturaleza dicta. En esta acepción más moderna, el cuidado pedagógico es menos pesimista, es una cura o una reparación, y es visto como una acción integral de asistencia al otro, aunque también está el celo o la preocupación por los peligros que acechan, ya no dentro sino fuera de los individuos.

En la última década, sobre todo con la brutalidad de la crisis económica y social reciente, la cuestión del cuidado asumió otros matices. Cuidar significó en este caso dar de comer, nutrir literalmente, proveer ropas, dar cuidado médico, dar asistencia emocional a muchas familias ("escuchar los padecimientos"), y hasta alojar a familias desplazadas por inundaciones o problemas económicos. Cuidar significó también retener en la escuela a niñas, niños y adolescentes "en situación de riesgo"⁵, darles abrigo y protegerlos de ambientes potencialmente peligrosos. El cuidado estuvo algunas veces asociado a la contención social, a volver menos peligrosos a los peligros –valga la redundancia–, y otras veces tuvo más que ver con la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno, y tomó formas más parecidas a las del amor.⁶

Ahora bien, cabe preguntarnos: en estas formas del cuidado, ¿no será que la asimetría entre quien cuida y quien es cuidado borra los marcos de respeto y de equidad entre ambos sujetos? A veces el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, como en esa actitud que parece decir "pobrecitos los pobres", y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que





hace la “deferencia” de cuidar.⁷ ¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? ¿Qué lugar le damos al otro en la acción de cuidado? Ya que somos una institución educativa, ¿qué enseñamos con estas formas del cuidado? Son preguntas que no se responden con facilidad, y está bien mantenerlas abiertas y presentes en nuestro accionar cotidiano, en el aula, en el comedor y en el recreo.

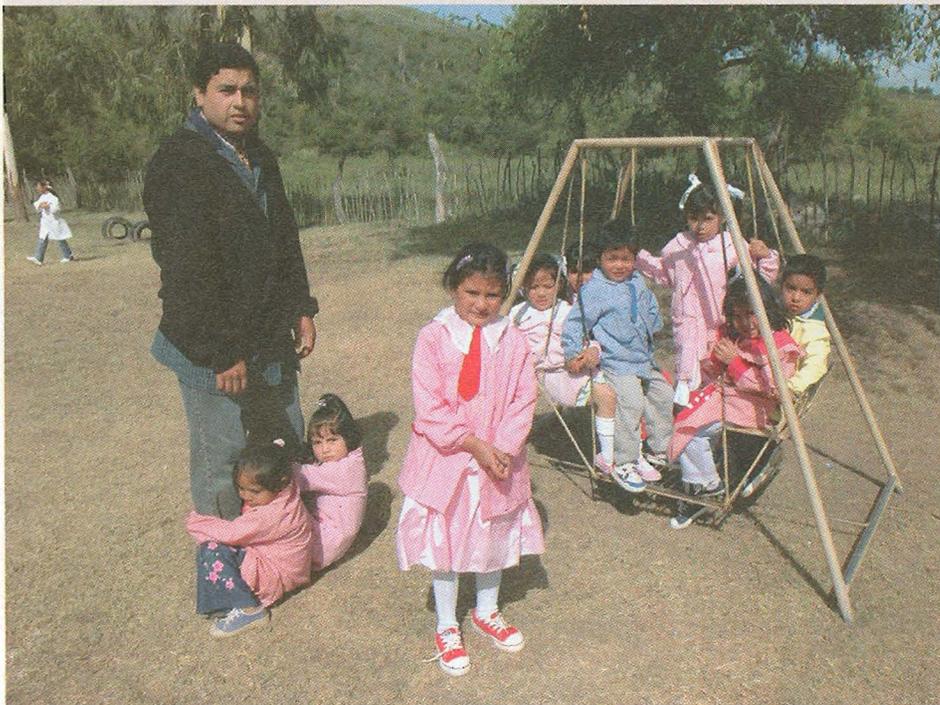
Cuidar, cuidar-se, cuidar a otros

¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas y más productivas en términos del conocimiento? Creemos que un punto importante para organizar otras formas de cuidado pasa, en primer lugar, por reconocernos como necesitados de cuidado, y como dadores de cuidado. Quizás en la cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria con los otros: te necesito y me necesitás, y en esa mutua protección es que puede funcionar una sociedad humana.

Pero esta relación de dependencia mutua también debe reconocer la asimetría entre adultos y niños-adolescentes. No estamos en igual situación frente a la vi-

da, frente al saber y frente a la sociedad; todavía menos estamos en igual situación en las escuelas, donde los adultos tenemos -aunque no siempre nos sentimos autorizados para ejercerlo- un poder más tangible y concreto que el que tienen los alumnos. Tenemos poder para dictar normas, para poner límites, para organizar los conocimientos, para estructurar la vida diaria. Y tenemos otros recursos, aunque estemos en situaciones económicas o sociales más precarias que las que quisiéramos, porque llegamos a adultos, porque estudiamos, y porque conocemos más sobre la vida que las niñas, los niños y los adolescentes. No estamos en igual situación de desamparo, y volver a poner estos recursos en juego en nuestro vínculo con los alumnos y con las familias es una tarea necesaria para reconstruir a la escuela como institución que enseña, y también como institución que cuida y ampara.

Sin lugar a dudas, parte del cuidado que la escuela ofrece -y que ha definido el sentido de su existencia- consiste en brindar conocimientos a las nuevas generaciones, conocimientos que se imbrican con experiencias y posiciones éticas. Parafraseando a Hannah Arendt, la escuela tiene en sus manos la posibilidad de mostrar “dónde están los tesoros” y por qué ellos nos



proteger un espacio de la escuela más delimitado, menos omnipotente pero también más productivo. También esto forma parte de asumir la tarea con responsabilidad; nos referimos a que no se trata de tomar en las propias manos la sobrecarga de una responsabilidad desmesurada. No estamos propugnando hacerse responsable absoluto por el otro, asumiendo una completa responsabilidad educativa en una situación de respaldos frágiles, pero sí ser responsable con él de un mundo en común y de habilitar un delimitado espacio de cuidado. Nuevamente, hay que recordar que la idea

pertenecen.⁸ El conocimiento, brindado en toda su potencialidad e incompletud es, indudablemente, un especial modo de cuidado. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción, contra lo que proponía Kant, es necesario para pensar que la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección, y para valorar también las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.

Un segundo elemento en estas “otras formas de cuidado” es asociarse a otras instituciones de protección a la infancia y la adolescencia. La escuela recibe, en muchísimos lugares de la Argentina, muchas más demandas de las que puede satisfacer; buscar alianzas para que esas demandas se canalicen, organizar a madres y padres, y pensar en organizaciones estatales y comunitarias que pueden sumarse a mejorar el bienestar de la población, es también una forma de cuidar y de instruir, y de crear en la práctica otros lazos de dependencia mutua. Ese gesto también implica cuidarse de la sobrecarga de tareas, repartir el trabajo y

misma de la educación y su forma institucional moderna, la escuela, involucraron desde sus orígenes una vinculación profunda con la idea de cuidado; supusieron un modo de contener al otro, que encierra modos de atención y resguardo que son, a la vez, individuales, colectivos, sociales, culturales. Por ello, el cuidado del otro integra decisiones que se traducen en políticas, normativas y resoluciones destinadas a lo colectivo, y también nuestras acciones cotidianas que construyen “microespacios” para los otros.

De este modo, estamos aludiendo a la vinculación entre el cuidado y la responsabilidad desde una perspectiva política-pedagógica, dado que el sostenimiento de una posición de adultos, que construye un lugar de cuidado para los otros, nutre la construcción de una posición pedagógica y responde a preguntas éticas y políticas. Nuestra referencia a la responsabilidad adulta unida a nuestro lugar de docentes – insistimos, una vez más, no desmesurada– no deja de lado las responsabilidades del Estado, de los funcionarios, de los gobiernos; y esto tiene que ver, como se prevé en las

instituciones cuya obligación es el bien común, con disminuir las intensas manifestaciones del desamparo. Pero tenemos que señalar que el rol docente es también político, porque cuando nos hacemos responsables de la enseñanza somos garantes de la transmisión de la cultura y en ese lugar construimos una posición en diálogo con los otros. Aquí, el lugar del otro no es un espacio topográficamente establecido sino que es un espacio y un tiempo que se produce en el tejido que los unos hacen para buscar al otro. El lugar del otro es un asunto que se construye entre palabras, gestos, miradas e historias puestas en común.

Un tercer elemento para pensar en otras formas de cuidado es buscar maneras de cuidar que no partan del miedo, a nosotros mismos y a los otros. Es cierto que el miedo acompaña al ser humano desde tiempos inmemoriales, pero el lugar que ha tomado hoy en la

Cuidar enseñando que la vida –propia y ajena– es valiosa, y que hay que protegerla y celebrarla.

estructuración de las relaciones humanas es preocupante. Si el otro es ante todo un peligro o una amenaza, ¿qué lugar se les deja a experiencias con los otros, que nos enriquezcan y nos alimenten? ¿Qué lugar se les deja a la esperanza y a la confianza de que la incertidumbre también puede traer cosas buenas, cosas que no previmos pero que pueden ser auspiciosas, mejores, más felices? Decíamos antes que sería bueno juntar el cuidado al amor, y al decir la palabra “amor” una teme sumarse a visiones sentimentalizantes, ingenuas o voluntaristas de las relaciones humanas. Sin embargo, nos parece necesario volver a enunciarla en el terreno pedagógico, no cargada de “tintas rosas” como sucede en los libros de autoayuda, sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud pero también de nuestra fortaleza, de aque-





llo que nos conmueve al punto de dejarnos sin apetito o de querer devorarnos la Tierra. El cuidado del otro tiene que combinar, tanto como todo acto educativo, el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, y es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt; la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos.⁹

¹ Véase la entrevista que le realizara en 2002 el portal "La Iniciativa de la Comunicación", disponible en: <http://www.comminit.com/la/entrevistas/laint/entrevistas-75.html>

² Véase Kant, I., *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1983 (originalmente publicada en 1803).

³ Piénsese qué consenso suscita calificar a una educación como "saludable": ¿quién podría oponerse a semejante ideal? Y sin embargo, lo que entendemos por "saludable" es muchas veces lo que ciertos cánones sociales imponen como "sano", que va variando histórica y culturalmente. Una de las prácticas que hoy consideramos más saludables, la de bañarse todos los días, antes era considerado como el vehículo más seguro de transmisión de las enfermedades, ya que se creía que el agua era un medio contaminante (probablemente con razón, debido a la ausencia de cloacas y de sistemas de potabilización y de limpieza; además el agua era un medio muy escaso y caro, y lo sigue siendo en muchas comunidades).

⁴ Kristeva, J., *El tiempo sensible. Proust y la experiencia literaria*, Eudeba, Buenos Aires, 2005, p. 394.

⁵ De paso, nótese que el "riesgo" también se asocia a esta cultura del miedo extendido, a los discursos sobre la inseguridad en la que vivimos.

Cuidar, entonces, sin tanto temor, y cuidar instalando una asimetría entre las generaciones que no someta a los otros a humillaciones, desprecios o desestimación. Cuidar sin que lo que medie sea el temor al otro, sino poder pensar en la seguridad como una búsqueda de amparo en común. Cuidar enseñando que la vida –propia y ajena– es valiosa, y que hay que protegerla y celebrarla; cuidar valorando lo público, lo que, mejor o peor, hemos construido entre otros y debe ser cuidado entre todos; cuidar, en fin, alimentando estómagos pero sobre todo nutriendo nuestras capacidades de conocer y de aventurarnos en la vida, más seguros y confiados porque hay otros acompañando, sosteniendo, apoyando. Cuidar también incorporando la hospitalidad como parte de pedagogías más democráticas. Quizás esa sea la mejor manera de conjurar los miedos, y de ganar protagonismo para formas de vivir más interesantes y más esperanzadoras.

⁶ Hay otras formas del cuidado, sobre las que no vamos a detenernos en este artículo, pero que son importantes en las escuelas de hoy. Nos referimos al cuidado que viene "impuesto" por los nuevos marcos legales que responsabilizan a directivos y docentes de los daños y perjuicios de lo que sucede en la escuela, y lamentablemente quedó subsumido a la lógica de la "responsabilidad penal" que generó conductas muy variadas en los actores, desde mayores medidas de protección a una parálisis absoluta por temor a ser penalizados. También vale preguntarse si esta responsabilización legal es la única manera de inducir conductas más responsables ética y políticamente en los adultos, y si no debería acompañarse de otras medidas y discusiones.

⁷ Sobre este desplazamiento de la compasión al desprecio, véase el libro del sociólogo Richard Sennett, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Anagrama, Barcelona, 2003.

⁸ Hannah Arendt, "La crisis de la educación", en: *Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política*, Paidós, Madrid, 1996.

⁹ Véase el texto de Paul Ricoeur, *Amor y justicia*, Caparrós Editores, Madrid, 2001.

Sobre la generosidad de enseñar

Fines de octubre de 19.....

He empezado a pensar que trabajo demasiado en la escuela. Y ¿para qué?

El mismo resultado. ¡No! Mejor resultado pedagógico inmediato obtiene la maestra de viejos moldes clásicos, que se sienta y toma la lección.

En vano el rincón lírico me grita: pero ese resultado de la maestra clásica ¿qué puede importarte? Lo esencial es el resultado mediato, el lejano, el que no se palpa en la escuela tomando las lecciones sino en la existencia futura cuando estos alumnos sean hombres y estén frente al tribunal de la Vida, enunciadora de problemas cuyas ecuaciones no se despejan con las matemáticas.

Lo esencial, no es que sumen decimales con rapidez, sino que sepan comportarse con altura ante el dolor de los fracasados y los humildes y el martirio de los prodioseros y los huérfanos.

Pero he desoído este razonar empírico de mi corazón alocado, y he pensado seriamente en ahorrar energías físicas, en no prodigarme tanto, en mezquinar mi palabra otrora exuberante de explicaciones, en restar esfuerzos, en ser, en fin, una maestra más, una correcta y cumplidora maestra más en el montón de maestras cuya foja de servicios es intachable.

Para ensayo me propuse desde hoy no prodigarme. En vano varias veces se me iba de los labios la explicación humana de un tema tratado históricamente, de un pasaje literario, de una biografía escueta y solo esas fechas de algún hombre cuyo mérito no radicaba en el número de batallas ganadas sino en su fuerza de voluntad o en la austeridad de sus costumbres.

En vano la modalidad de poner mi palabra a nivel de mi corazón y ofrecerla a mis alumnos me empujaba a hablar: yo habíame propuesto ahorrar palabras, no prodigarme, no prodigarme: ¡y callaba!

Es probable que todos estos chicos que han repetido por su esfuerzo y como loros las lecciones, saben más de esas lecciones que si yo las hubiera explicado alejándome muchas veces del tema, solamente para inquietarlos con algunas de esas preguntas que ni yo misma sa-

bría responder, pero que les darán la noción de la inmensidad de la Naturaleza y de la pequeñez del hombre...

Mas, no estoy conforme de este ensayo. He defendido, como un avaro, el caudal de mis conocimientos, y he tapado con ambas manos el rayito de luz con que pude iluminarles la conciencia. He negado expandirme por el egoísmo de no gastarme, de cuidar mi garganta, de ahorrar todo esfuerzo.

Quiere decir entonces que empiezo a pensar en mí para olvidarnos de los otros, y yo que soy maestra y que me creo maestra de verdad, no tengo derecho a mezquinarme, so pena de secar en mí esta fuente perenne de energía, este altruismo que me hace diferente a los demás, porque crea en mí una fortaleza casi rayana en la heroicidad.

He negado expandirme y este egoísmo es signo de decadencia, pues todo egoísmo implica una inferioridad.

¡No! ¡no quiero envejecer! Si empiezo a cuidarme, a



pensar en mí con preferencia a los otros, significa que ya no me siento joven, y me alarmo.

Quiero volver a ser yo, de una pieza, sin temores pueriles, y enseñar a mis alumnos a mirar la Vida de pie y a prodigarse, a prodigarse, ¡que es la única manera de no agotarse jamás!

"Prodigarse", Herminia Brumana, en *Obras completas*, Edit. Claridad, Buenos Aires, 1958, p. 109-110.

Modos de concebir al otro

Silvia Bleichmar*

Que la cría humana, por su fetalización originaria, pase por un largo proceso de dependencia del otro, genera la paradoja de que el parasitismo biológico que ejerce no sea condición de su humanización, sino de que en él se geste, de manera invertida, aquello que lo constituye como ser humano. En este caso, y para que se logre, es el parasitismo simbólico y amoroso del adulto sobre el niño el que da las condiciones reales de humanización. La naturaleza no solo es insuficiente, sino que debe ser alterada, para que el proceso se logre: arrancar a un bebé del mundo autoconservativo que lo condena solo a la vida biológica es algo tan usual que perdemos dimensión de que en este proceso de pérdida de naturaleza está, realmente, aquello que luego llamamos naturaleza humana.

Las leyes que rigen este proceso no son simples. Concebida la educación como el modo privilegiado con el cual cada sociedad implementa la producción de subjetividad, es insoslayable que el lugar del otro humano no sea simplemente accesorio para la transmisión de información, sino el caldero mismo donde se generan las premisas que definen los modos de instituirlo.

Las diversas épocas históricas otorgan no solo los contenidos sino también las vías de esta producción. Bajo qué formas se realiza, qué lugar ocupan las instituciones extra-familiares, la preponderancia que se le dé a cada uno de los actores, no es solo cuestión de eficiencia sino un modo mismo de realización. En la forma se instituyen contenidos, por eso quién y qué transmite da cuenta de un entramado en el cual se insertan los sujetos en proceso de constitución y van articulando sus representaciones.

Afortunadamente, las razones que llevan a los cuidados precoces no están definidos por premisas utilitarias sino morales. No solo se alimenta a un niño para que no muera, sino porque el adulto se identifica con el sufrimiento que el hambre le produce. Se lo abriga no solo porque se puede enfermar, sino porque se pretende que se sienta confortablemente instalado en la vida; se lo acuna no solo para calmarlo, sino por el placer que se siente en los brazos y se supone en su cuerpo. Los motivos morales y el placer son condiciones mismas de la hu-

manización, y el niño no nace reducido a un cuerpo biológico, sino provisto ya de un sistema de representaciones que el otro brinda; representaciones que si bien no están presentes en el nacimiento, encuentran en esta anticipación las posibilidades de su instalación.

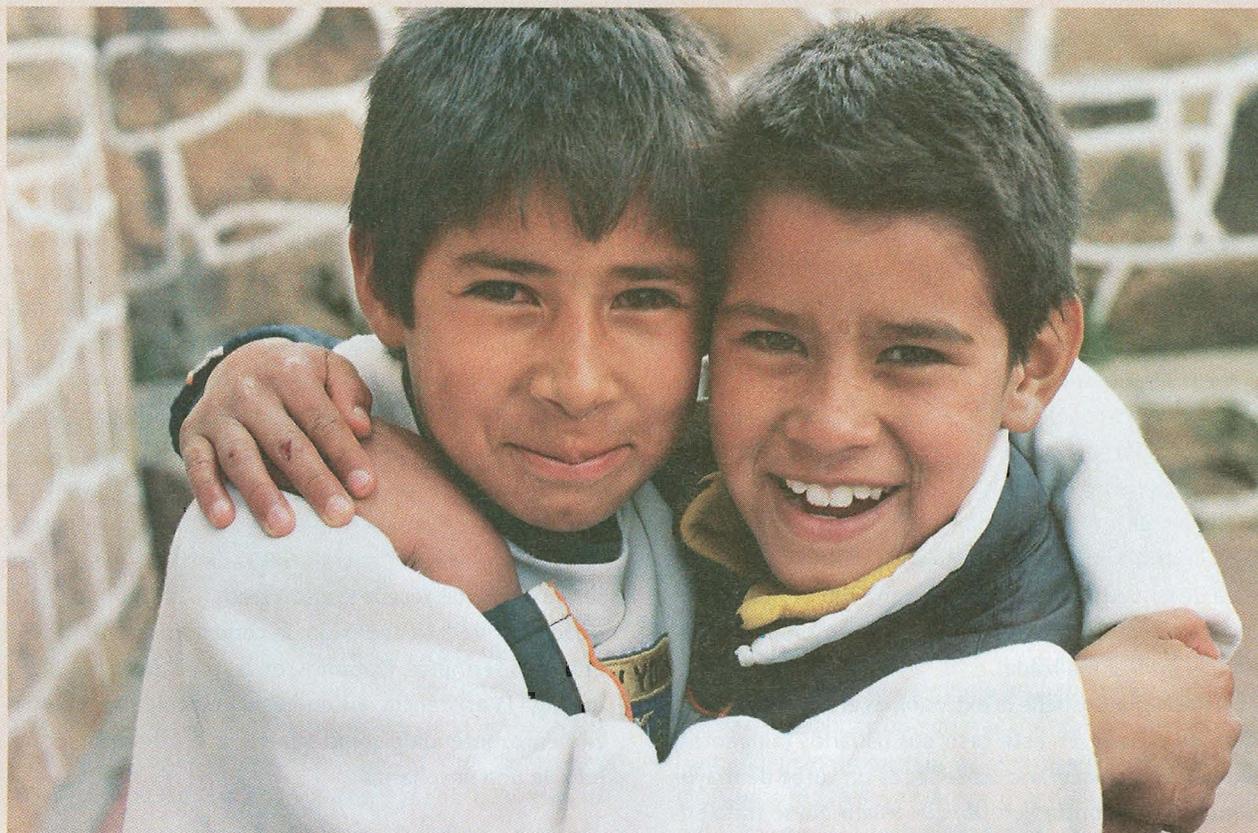
La atribución de pensamientos y representaciones a la cría humana es la condición misma de su posibilidad de ser. Es en este sentido que el otro resulta fundamental: no porque cuide la vida biológica – que perfectamente podría hacerlo un sistema aséptico que bien sabemos, en el límite, no ha generado más que autismo y déficit– sino porque en ese cuidado transmite modos de subjetivación que generan ese ser extraño que es el hombre, desadaptado de la vida natural como condición misma de su adaptación al medio humano.

El valor del otro no está guiado entonces por razones prácticas sino amorosas, que equivale a decir morales: la ética es el surgimiento del otro quebrando el solipsismo del propio goce; la ética es presencia del otro, como pensaban los griegos. No hay en esto utilidad sino identificación trasvasante: lo que le pasa al otro me conmociona y siento su dolor o su alegría; lo cual crea las condiciones de que en ese “ser reconocido”, el otro pueda sentirse un objeto significativo del mundo para mí.

La educación, concebida entonces como proceso de producción de subjetividad y no solo como rectificación o impartición de habilidades, implica a quien la ejerce mucho más de aquello que supone transmite. Debajo de la enseñanza, de la impartición de conocimientos, se perfilan modos de concebir al otro no solo en su valor presente sino en el proyecto al cual se lo destina. Por eso es perverso suponer que alguien desempeña la función de padre o educador por razones utilitarias, y que el sentido de su trabajo sea únicamente su propia resolución autoconservativa. Ni el niño es un medio para el adulto, ni el adulto un puro medio de la autoconservación del niño. Ni en la función materna o paterna, ni en la educativa en sentido estricto, la pragmática da sentido a la acción.

Es precisamente todo lo que excede esta pragmática, aquello que la embebe de sentido, la causa eficiente generadora de posibilidades de humanización en cada período histórico determinado.

Tanto padres como educadores transmiten entonces, de múltiples maneras, su forma de concebir el modelo



en el cual ellos mismos están incluidos, y en esa transmisión fermenta algo mucho más importante que la impartición de los útiles necesarios para “hacer” en el proceso de inclusión al cual el niño está destinado. Los grandes proyectos educativos nacionales acompañaron formas de establecimiento de condiciones de constitución del Estado, y fueron el modo privilegiado de su vehiculización. Y la pregunta que cabe es en qué punto estamos actualmente, sabiendo que nuestras acciones se desenvuelven en el marco de una sociedad que ha socavado el valor del semejante y ha propiciado que el otro sea solo un medio para la acción; esa misma sociedad

que se vuelca inevitablemente al cultivo de que aquello llamado “desempeño” de habilidades y la adquisición de información pasen a predominar como valor sobre las condiciones morales o los aspectos subjetivantes de los seres humanos que la constituyen. Una sociedad que atenta permanentemente contra nuestra propia subjetivación, vaciando de sentido nuestras propias acciones cotidianas que, en sí mismas, no pueden proyectarse más que en la esperanza de que otras generaciones logren superar los impasses a los cuales parecemos condenados.

* Psicoanalista.

Proponer y dialogar

El Ministerio de Educación de la Nación y Unicef reeditaron, en una versión ampliada y modificada, los libros *Proponer y Dialogar. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes* (dos tomos).

El material busca acompañar a los educadores en su trabajo con jóvenes, orientándolos en el aprendizaje de sus derechos y de las prácticas de participación que les permitan defenderlos y ejercerlos plenamente. Asimismo, intenta estimular el diálogo para dar lugar a que muchas otras iniciativas nazcan del intercambio entre los jóvenes con sus pares y con los adultos y, a su vez, entre los propios adultos.

Entre otros temas, se les propone a docentes, alumnos y alumnas reflexionar acerca de los hechos ocurridos en Carmen de Patagones y en República Cromagnon.

Los 60.000 ejemplares se distribuirán en escuelas medias de distintos puntos del país.



La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia

Estanislao Antelo *

Se ha vuelto un lugar común describir cierta indisposición escolar recurriendo a la antinomia entre enseñanza y asistencia. Puede ocurrir que terminemos por agregar a la lista (la larga y educativa lista) una nueva, extorsiva y poco feliz oposición.

Extorsiva porque, en el idioma educativo de los argentinos, la antinomia suele ser una descalificación manifiesta de la idea de asistencia, sumada a la obligación de optar por lo que podríamos llamar una enseñanza desahogada, profesionalizada.

El artificio que sostiene la extorsión es el siguiente: quien asiste no enseña. En este caso, sus usuarios (diligentes) bien harían en sincerarse: enseñar es un verbo de mayor jerarquía (y no contradictorio) que asistir. No se trata entonces, de antinomia alguna. El malestar no es más que pérdida de prestigio (prestigio que en rigor nunca fue tal) del educador escolar cuando su función se equipara con la de un mucamo, ayo, señora que cuida (como el progresismo vernáculo, amigo de la higiene y la moderación lingüística, denomina a las empleadas domésticas).

Poco feliz, en tanto ignora la fértil sociedad que la enseñanza ha tenido (y aún tiene) con las ideas de asistencia, cuidado y amparo. En la notable *Pedagogía* de Kant, no bien iniciado el trayecto de su argumentación, se define la acción educativa como cuidado. No se entiende casi nada de las consecuencias de la acción educativa sin el desamparo inicial de la cría humana y el ulterior auxilio ajeno que llamamos asistencia, crianza o educación.

Dos usos conocidos de la antinomia sobresalen en el conjunto:

El progresista y gremial que denuncia la superposición de tareas (enseñar-asistir): si bien admite y se atribuye la dignidad de no renunciar a la urgencia que al parecer causa y empuja a la asistencia, a la vez responsabiliza a los poderosos de siempre, es decir a nadie, sobre la superposición misma y los trastornos subsiguientes. La opción por priorizar la asistencia (que se acompaña con expresiones del tipo "con chicos con hambre no se puede enseñar") nos aleja de lo pedagógico. Dicen.

El liberal, un poco escandalizado, que acusa a los maestros (a menudo, para un liberal los maestros y peda-

gogos son unas señoras que cuidan, esclavos modernos de a pie, un poco reacios al trabajo, que transportan niños) de abandonar la ilustrada tarea de sacar un poco de lustre -lustrar, para usar un siempre actual ramosmejanismo- a los *craneotas* contemporáneos, que escuchan cumbia y miran tevé.

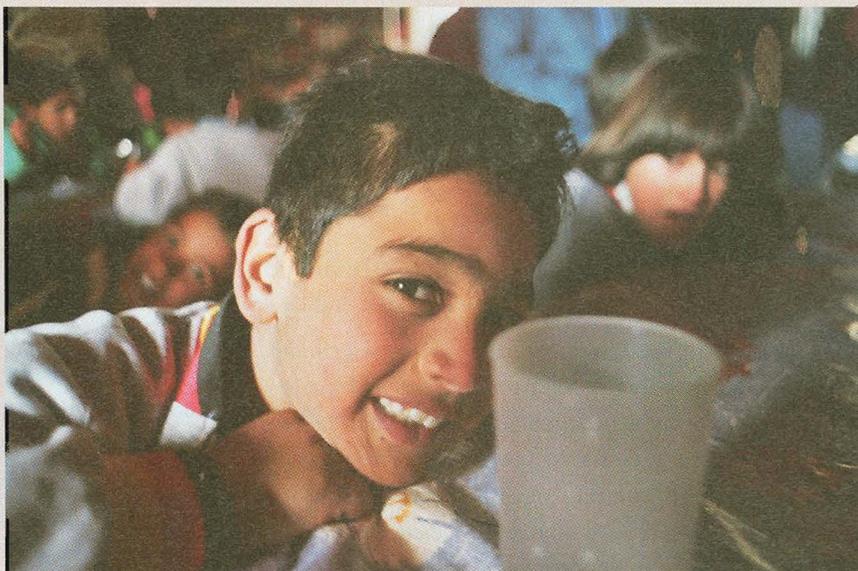
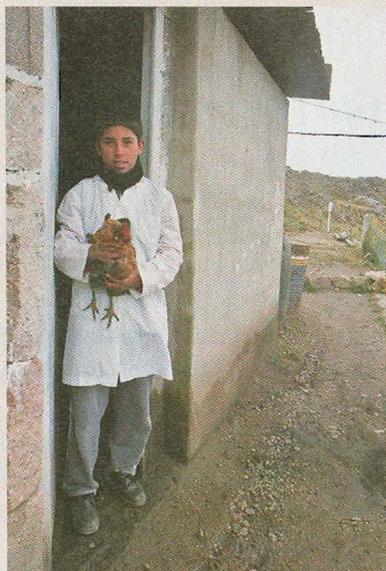
En ambos casos, no se consigue sortear la dificultad que emerge cuando se presentan proposiciones, ideas o prácticas como necesariamente contradictorias o excluyentes. Ahora, ¿qué sucede si disolvemos la antinomia? ¿Qué queda por ver? La conexión, la conexión siempre móvil entre los términos. Optamos, en esta ocasión, por la vía que liga la asistencia -entendida como cuidado- al conocimiento, entendido como aquello que pretende ser objeto de una enseñanza.

Virtudes cotidianas

Tzvetán Todorov, en su libro sobre situaciones límite, localiza virtudes distintas de las heroicas. Las llama cotidianas, despojadas de grandeza. Si es el cuidado la virtud cotidiana que nos interesa es porque requiere del otro, de un asirse a otro ser vivo. El destinatario del cuidado, a diferencia del héroe, no es una abstracción sino un individuo concreto. El que cuida cotidianamente no recibe aplausos, no tiene monumentos, no es un ciudadano ilustre o digno. El cuidado es una práctica sin espectacularidad.

Todorov define la responsabilidad como una forma particular del cuidado. Las formas del cuidado que le interesan surgen de su estudio sobre el funcionamiento de los campos de concentración, a los que llama (conviene prestar atención) laboratorios de la transformación de la materia humana. En un estado de excepcionalidad, aparentemente permanente, se pierde de vista el valor del cuidado silencioso, cotidiano, no pomposo. Es cierto que, en un extremo, cuidar puede ser morir con (y no por) el otro o darle muerte. Procurar al que va a morir un último pero minúsculo deseo. Pero lo común es el cuidado discreto. Compartir alimento, vestido, fatiga. Alterar una planilla, corresponder una mirada. Cuidar tampoco es sinónimo de caridad o sacrificio.

La diferencia entre cuidado y sacrificio es importante para los educadores. El que se sacrifica, se priva de, y como en la caridad, excluye la reciprocidad. Por el contra-



rio, el que cuida se consagra al otro y goza de ello: uno se encuentra al final de la acción más rico, no más pobre. En este sentido, cuidar es lo contrario de la actividad de apóstol (que se empobrece para que los otros sean ricos). Norbert Elías, en una larga entrevista sobre las relaciones entre el poder y el conocimiento, define a este último como una forma particular del cuidado. Conocer es poseer medios de orientación de los que se carece al nacer; y enseñar es dotar a los recién llegados de guías e instrumentos orientadores, sin los cuales vivir entre semejantes se vuelve una tarea ardua.

Dos ideas están en la base de la descalificación de la asistencia, el cuidado o auxilio ajeno.

Una es la común convicción de que el otro, su proximidad, es amenaza y/o estorbo; y su cuidado, una pérdida de tiempo o un obstáculo para concentrar la fuerza en los propios logros. Y la otra, atada a la prescindencia del semejante, es que la heteronomía, en tanto ley que regula el intercambio entre los seres humanos, se ha convertido en un disvalor. Depender de alguien es señal de debilidad, un déficit. Por el contrario, el manual del buen vivir lanza a rodar su autómatas celebración del prefijo preferido: autoestima, autonomía, autosuficiencia. El diseño de sí contemporáneo, el *self made man* de los tiempos que corren, que solo reconoce como autoridad y agente de sus acciones a un incauto sí mismo, es el héroe de una épica neonarcista, campeón mundial del goce y el aguante solitarios. No debería sorprendernos que en un mundo regulado por lo que ha sido llamado la individualización de la acción, la idea de cuidado haya sido puesta en discusión. Pero permítanme preguntar: ¿hacia dónde va un mundo de gente que (al parecer) se cuida sola? ¿Hacia dónde van los educadores desconectados del valor del auxilio y la asistencia?

Daremos un buen paso adelante si conseguimos amplificar la evidencia de que la escuela (que también ha sido y es un laboratorio de transformación de la materia humana, pero no *concentracionario*) es uno de los pocos y últimos lugares que acoge muchedumbres, produce aglutinaciones, admite y promueve dependencias y libertades, instauro cuidados, asistencias, comunidades y egoísmos, tierra de reciprocidades; sitio donde la gente está junta de alguna forma, haciendo alguna otra cosa que no sea consumir o lincharse. Y los docentes, ni héroes ni santos, ni sacrificados ni profesionales, últimos asistentes más o menos afligidos y obcecados artesanos reparadores de orientación, atletas de la reunión. Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes. Un mundo en el que no se termina de ver la utilidad de escuelas y maestros.

* Pedagogo, integrante del Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.

Un texto similar se publicó en el suplemento de Educación del Diario La Capital de Rosario, el sábado 11 de junio de 2005. El autor agradece a Marcela Isaías la autorización para publicarlo nuevamente.

http://www.lacapital.com.ar/2005/06/11/educacion/noticia_202244.shtml

Arte y parte del cuidado en la enseñanza

Perla Zelmanovich*

Sang-Woo es un niño nacido y criado en la gran ciudad. Su joven madre, agobiada por los problemas de trabajo y sin mucha paciencia para ocuparse de su "díscolo" hijo de siete años, lo deja "al cuidado" de su abuela, sorda y analfabeta, que vive sola en una precaria choza en una zona rural y a quien el pequeño no conoce. Desde el vamos, él se presenta desafiante y obsesionado por su jueguito electrónico y su comida enlatada.

Considerada aquí como metáfora de una escena de enseñanza, sin pretender convertirla en una analogía, la película coreana *Camino a casa* –cuyos protagonistas son la abuela y el nieto a los que acabo de referirme– focaliza esa zona íntima y silenciosa pero eficaz, de los intercambios hechos de gestos de cuidado que se ponen en juego cuando una transmisión se produce.

Seguir los senderos por los que transitó el cuidado que la abuela de la ficción prodigó durante dos meses de convivencia a quien habíacomenzado siendo un niño desconocido para transformarse finalmente en su nieto, permite ubicar las intervenciones que hicieron posible ese efecto de filiación.

Entre el primer gesto del lenguaje de señas que ella ofrece y que el niño rechaza –al dirigirse a él frotándose en círculo a la altura del pecho– y su apropiación en la escena de despedida, mediaron "actos" que construyeron una confianza que partió de aceptar el desconocimiento y el malentendido, durante ese tiempo que ella sabía a término.

La transformación del niño en el *nieto de*, del mismo modo que las intervenciones silenciosas que hacen que un niño se convierta en el "alumno de", nos hablan de que el vínculo de filiación es una producción y una condición para que un acto educativo tenga lugar, si entendemos por tal aquello que produce una transformación en un sujeto gracias a una transmisión lograda.

Las intervenciones efectuadas en los cuidados de la abuela lograron educar en el niño su rechazo hacia el otro, el impulso agresivo como respuesta al acercamiento, el desprecio a lo desconocido, la necesidad imperiosa de tener siempre un objeto con el cual entretenerse y el capricho desatado ante su falta; y trajo consigo la posibilidad de

aprender el gusto por otros juegos y otras comidas a los ya conocidos, la confianza y la sensibilidad hacia otras personas, los gestos con los que su abuela le hacía saber que lo quería, que quería algo para él, y que tenía algo para darle. El cuidado que transitó por el intercambio de gestos conquistó su estatuto de acto educativo, en tanto devino en ocasión para la transmisión y el aprendizaje de ideas y sentimientos.

Intervención, acto educativo y transmisión

Aun sabiendo las diferencias entre este contexto de uno a uno y el que se produce en una escuela con un grupo de alumnos, dado que se trata de ponderar la eficacia de los cuidados, intentaremos desentrañar a continuación de qué estuvieron hechas las intervenciones llevadas a cabo por la abuela de Sang-Woo que lograron ese efecto de transmisión.

- De la persistencia en ofrecer incluso ante el rechazo y dar tiempo a que una confianza se instale.

La anciana no se dejó engañar frente a la impostura del niño cuando la llamó sorda y sucia, ante el ofrecimiento de su mano para conducirlo a la casa. No respondió en su código agresivo y la siguió ofreciendo, así como su enigmático lenguaje de señas. No se apresuró ni lo violentó. Tampoco se dejó llevar por el enojo ni la insistencia. Apostó a que ese niño desconfiado la seguiría según su tiempo; pero no dimitió en su afán de dar, en pos de construir entre ellos un vínculo, a pesar de lo incierto del resultado.

- De advertir un niño en estado de necesidad.

Estar atenta para responder ante el pánico por los insectos o para acercar un objeto fuera de su alcance, hizo que allí donde había un niño en apariencia autosuficiente que se colmaba sólo con sus objetos de consumo, se produjera uno dispuesto a recibir de un adulto el consuelo y la caricia.

- De hacerle un lugar al deseo del niño por fuera de ella, que se tradujo en prestarse a pedidos, como el de cortarle el pelo para seducir a la niña que rondaba la casa. El niño solitario, arisco y agresivo dio paso al compañero de juegos dispuesto al intercambio con otros niños.

- De dar cuanto pudiera sin erigirse omnipotente.

Hacer el esfuerzo por ofrecer su sabiduría para procurar el sustento, al mismo tiempo que mostrar las propias necesidades y dificultades, dio lugar a que el niño -que respondía con el exabrupto, el robo y el capricho ante la falta de respuesta inmediata a su demanda- se sintiera necesario para un otro.

Frente a la inminente despedida, Sang-Woo enhebró las agujas, lo que por falta de visión ella no podía hacer. Escribió y dibujó las cartas que quería que le enviara, cosa imposible para ella que era analfabeta:

“Para Sang-Woo de su abuela”, “Te extraño, tu abuela”, “Estoy enferma”, “Te quiero”. Cartas que dan testimonio del acto educativo al que las intervenciones de cuidado dieron lugar.

Necesidades de época: Cuidar - educar - enseñar

¿Por qué en esta época la cuestión del cuidado forma parte de la agenda educativa o se espera que forme parte de ella?

Teniendo en cuenta que lo social encarna para cada sujeto en un Otro singular, la pregunta por la relación entre el cuidado del otro y la educación nos ubica desde la escuela en dos campos de problemas; uno relativo a la atención de cada singularidad en el vínculo cotidiano con los alumnos; y otro relativo a una dimensión política, en tanto compromete aquello que es de un orden social en cada época. Ubicados en ambas perspectivas, podemos pensar que si el tema se hace cada vez más visible en los espacios de formación, en las publicaciones, en las discusiones entre colegas, estamos ante algún “desperfecto” que merece ser leído a modo de síntoma. Si el cuidado al





que aluden las intervenciones producidas entre los personajes de nuestra ficción está hoy dificultado, es necesario recordar que aquel también hace posible el acto educativo, que en la escuela se efectúa en la enseñanza.

Dos cuestiones propias de esta época hacen necesario volver a hacer visible esta fase de cuidado que la educación involucra:

- Que en estos tiempos la exposición a la contingencia traumática y al desamparo se hallan más facilitados.
- Que se hallan aminorados los recursos simbólicos con que cuentan los sujetos para afrontarlos.

Nos dice el sociólogo Richard Sennett que la pregunta elemental que no tiene respuesta inmediata hoy es: "¿Quién me necesita?". La sospecha de no ser necesario para otro, suscitada por las incertidumbres en el trabajo y en el futuro, dejan a los sujetos desprovistos de los vínculos de cuidado mutuo que brindan amparo. En estos tiempos, los intercambios que se producen en la escena de enseñanza encuentran su potencialidad en la capacidad de ligar en los cuidados aquello que no estaba. Es en esta ligazón donde se constituye el sujeto como tal, y en el mismo movimiento se anuncia también el objeto, el mundo cognoscible. "El niño aprende confiando en el adulto", afirma el filósofo Wittgenstein. En esta confianza alimentada por los cuidados va la producción de los recursos simbólicos, que en nuestra ficción fueron los gestos aprendidos, las cartas escritas y el control de los impulsos que dieron lugar a nuevos juegos con otros niños.

Sin embargo, solo bajo ciertas condiciones la enseñan-

za da la posibilidad de una morada para el sujeto, un anclaje para la subjetividad, contrapunto con la velocidad y voracidad del consumo de la época. Sin pretender generalizar ni convertirlo en una suerte de "misión imposible", podríamos retomar las intervenciones de la abuela de la ficción para pensar tales condiciones: la persistencia en ofrecer sin erigirse omnipotente y dar tiempo al otro, no dejarse engañar frente la impostura autosuficiente del niño o del joven y advertir su estado de necesidad, estar atentos para hacerle un lugar a un deseo particular también fuera de la relación y hacerlo sentir necesario para otro.

A esto debemos agregar que los contenidos de la educación atiendan tanto a las herencias como a lo nuevo de la época. Que construyan una agenda que incluya el cuidado de la memoria, del planeta y de la ciencia en una perspectiva ética, así como el problema de la distribución igualitaria de la riqueza. Son ellos los que median en los intercambios, ofician de distancia y de acercamiento y le dan sentido a la relación de enseñanza.

¿Debe entonces el cuidado incorporarse como arte y parte de la enseñanza? Educar en esta época requiere no desentendernos ni ubicar por fuera de la relación de enseñanza el arte de cuidar, tanto en los gestos como en la instalación de los contenidos de la cultura como una "terceridad" que medie entre cada docente y cada alumno y alumna. Esa es la forma que tiene la escuela de ubicar siempre por delante el cuidado del sujeto, evitando así contraer un posible "marasmo escolar".

* Lic. en Psicología, docente de la Ciudad de Buenos Aires.

Nelson Castro

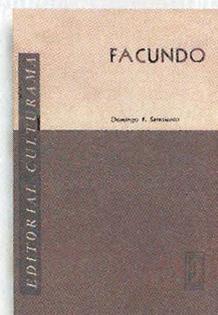
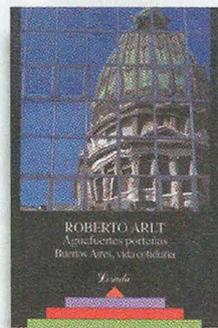
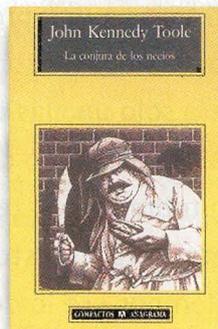
(periodista del canal TN y radio La Red)

Cien años de soledad, de García Márquez, me parece brillante. La leí cinco veces. El colombiano tiene el talento para contar, con su realismo mágico, algunos aspectos de la realidad latinoamericana. Para hablar acerca de la soledad y de la muerte. Y en la novela conviven, de manera genial, lo maravilloso con lo cotidiano. Otro libro que recomendaría es *La Fiesta del Chivo*, también de un escritor latinoamericano, Mario Vargas Llosa. Creo que es un relato histórico novelado fantástico. Y que permite conocer las características de una dictadura latinoamericana de tipo bananera. Me encantó. Y la leí dos veces. Por último, elijo a un escritor portugués, José Saramago, con su novela *El Evangelio según Jesucristo*. También brillante. Considero muy bueno el enfoque racional que hace sobre este tema; está muy bien documentado. Saramago logra que personajes como José, María y Jesús bajen a un plano real. También la leí dos veces.

Daniel Tognetti

(periodista y conductor de "Mi nombre es ninguno", por FM Spika).

Recomiendo tres libros. 1) *La Conjura de los Necios*, de John Kennedy Toole, una novela maldita de un escritor maldito y atormentado. Fue publicada post mórtem, por su madre. Me gustó mucho. En especial, porque es un crudo retrato satírico autobiográfico, tiene una alta carga de ironía y la construcción de los personajes es maravillosa. 2) *El cazador oculto*, de Salinger, una novela adolescente. Relata la



huida de un chico por Nueva York, en los años 40. Me parece que nadie contó con tanta crudeza y plenitud los dolores de la pospubertad. La considero imprescindible, ideal para iniciarse en la lectura. 3) *Aguafuertes porteñas*, de Roberto Arlt. Postales urbanas de las primeras décadas del siglo XX. Entretenidas y profundas. Creo que es la mejor manera de entrarle a este autor argentino, cuyos relatos tienen mucha actualidad.

Tomás Sanz

(periodista, editor del diario Olé)

Voy a recomendar a dos escritores argentinos y a uno francés. Por un lado, no puedo obviar el *Facundo*, de Domingo Faustino Sarmiento. La calidad de escritura es altísima. Y revela, a partir de la contemporaneidad del protagonista, un período clave y apasionante de nuestra historia. Para seguir en esta línea, elijo *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes. Aborda un tópico poco recorrido en la literatura, o al menos no recorrido lo necesario, como es el tema de la vida rural antes de la primera mitad del siglo pasado. Hay un nivel de descripción y un conocimiento por parte de Güiraldes, que asombran. La justeza de la prosa es excepcional, por eso yo lo considero un libro conmovedor. Al mismo tiempo, me gustaría recomendar *La educación sentimental*, de Gustave Flaubert. Con virtudes de algún modo parecidas a las de Güiraldes, Flaubert es capaz de describir París y Francia, por supuesto— durante la primera mitad del siglo XIX. Es un lujo; casi una crónica, que además tiene la virtud de ilustrar.



Entrevista: Griselda Gambaro

Todo empezó con el Quijote

Griselda Gambaro nació en 1928, en alguna parte entre Barracas y La Boca. En plena Década Infame comenzó la primaria en la escuela José María Gutiérrez, que todos conocían como “la escuela Rocha” porque daba a la calle del mismo nombre. En ese ámbito aprendió a usar su principal herramienta, la palabra. Su vocación se fue moldeando entre composiciones escolares y una búsqueda infatigable en los estantes de la biblioteca pública. Hoy es una escritora reconocida en el país y en el exterior, cuya producción abarca principalmente obras de teatro, además de novelas y relatos infantiles. Recuerda su paso por el aula con sensaciones encontradas: desde aquella profesora de Literatura que la fascinó con su lectura del Quijote, hasta su primer encontronazo con la censura. Luego de que su novela *Ganarse la muerte*, fuera prohibida durante la última dictadura militar, se exilió en Barcelona. Semejante atropello tuvo una reparación tardía: el año pasado, la Biblioteca Nacional incluyó *Ganarse la muerte* entre sus tesoros más preciados. Dice Gambaro: “No fue solamente una satisfacción para mi ego, sino que también sirvió para marcar la inutilidad de las prohibiciones en el campo de la cultura. Lo que se prohíbe vuelve a surgir, como una planta que se resiste a morir. Se ha visto tantas veces a lo largo de la historia: con *Madame Bovary* o *Las flores del mal*, lo mismo que con los libros quemados por el nazismo. El libro es una de las cosas más difíciles de destruir, porque renace de las cenizas”.

Gracias a una profesora del secundario que nunca olvidará, descubrió que la novela de Cervantes no era solo un clásico impuesto por el programa, sino un texto “lleno de humor y sabiduría”. Aquel deslumbramiento terminó de moldear su vocación de escritora. El resto del aprendizaje –eran otros tiempos– se lo debe a las bibliotecas públicas.

–¿Cómo era una escuela de barrio en sus tiempos de alumna?

–Competente. Muy contenedora. Se respetaba mucho a los maestros. Una iba a aprender, y aprendía. Tal vez era demasiado autoritaria, un signo de la época. Podría reprocharle todas las pequeñas formas de la autoridad que se imponían a los alumnos, como estar en la fila sin moverse, bien alineados. Pero las maestras llenaban ampliamente el cometido de enseñar, de interesarse por el alumno. Incluso, con algunas tuve lazos profundos.

–¿Con cuál, por ejemplo?

–Con mi maestra de primer grado, no recuerdo su nombre. Era una persona muy cálida, muy afectuosa. Y a esa edad, una lo agradece mucho. Era capaz de poner la mano en el hombro, de tener un contacto menos profesional, diría, con los alumnos. No era exigente de una manera dura, sino más flexible. Son cosas que no se olvidan. Y después, en los primeros años del secundario –en un viejo colegio de Barracas que todavía está, en la calle Arzamendia, el Liceo Número 3– tuve una

profesora de Castellano, Sofía Sierra Victorica. Todavía recuerdo su explicación del Quijote.

—¿Por qué la recuerda?

—Porque hacía del Quijote un texto único, lleno de humor y sabiduría. A veces, las profesoras de Castellano eran un poco académicas. Esta mujer, en cambio, daba vida a los textos. Además, siempre me gustaron las composiciones escolares. Y esta profesora tuvo una importante influencia en mí, alentándome cuando escribía sobre la lluvia o cosas así. Es maravilloso, una virtud o una cualidad que los maestros a veces olvidan: el tipo de influencia benefactora que pueden ejercer sobre sus alumnos. Y cómo pueden incidir en la vida de una persona con un pequeño gesto. El entusiasmo de esta profesora por el Quijote era tal, que una decía: “Bueno, hay otras cosas”. El colegio no significa solo estudiar los teoremas, francés o física. Sino también eso otro, que lo conecta tanto con la vida.

—¿Qué otros contactos mantenía, fuera de la escuela, con el mundo de las letras?

—El que me daba la biblioteca pública, como la biblioteca socialista del barrio de Barracas, la Sociedad Luz. De ahí sacaba todo lo que me interesaba para leer, sin otra guía que mi propia curiosidad por un título o por el nombre de un autor. Además el bibliotecario, que era un hombre muy severo, me dejaba sacar dos o tres libros a la vez, cuando lo habitual era prestar uno solo. Me acuerdo de que una vez me llevé un libro de Nietzsche. Había un fragmento que trataba sobre el poder, que me interesó y lo anoté. Lo guardé en el libro de matemáticas y, cuando en la clase la profesora pidió un ejemplar, le acerqué el mío. Lo abrió y justo se encontró con ese texto. Y rezongó muchísimo. Que no era un texto para el colegio, que era transgresor. Fue la primera vez que me tropecé con la censura explícita.

—¿Cómo era usted como alumna?

—Buena. Pero en el secundario me fui aburriendo, a medida que pasaban los años. Cuando hice quinto, ya estaba un poco harta de lo que la enseñan-



za tenía para ofrecerme. Esa formalidad académica... Una enseñanza muy petrificada, en un cierto sentido, donde no se discutía ni se opinaba sobre nada. Hay mucho para recibir a esa edad, está bien. Pero una tiene que hacer también una evolución dinámica. Y eso no se producía. Bueno, lo que podía ser útil era la herramienta. Y la escuela, desde la primaria, me dio la herramienta para tener un oficio. El oficio de escribir. Después fue trabajo, obstinación y horas. Pero ya tenía la base. Por eso le agradezco a la escuela, porque me enseñó a leer y a escribir correctamente. Me hizo ganar una letra que todavía hoy es buena. Tenía Caligrafía, una materia que no sé por qué se ha suprimido. Nos enseñaban a dibujar la letra, a tratarla con amor. Eso se ha perdido. Muchas veces recibí cartas de jóvenes, y están escritas con mayúsculas. Y si están en cursiva, es una letra indecifrabla. Se ha deteriorado la palabra, como ha pasado en la vida cotidiana. Cuando subís a un ómnibus y escuchás la terminología que usan los chicos del secundario: es de una pobreza apabullante. La calidad de vida de la gente ha bajado. Y la educación. Y el lenguaje, también.

—Hace poco, en una entrevista, usted dijo: “Hoy la utopía de los jóvenes es subsistir”.

—Para la mayoría de los jóvenes, es así. Los que han podido acceder a una educación secundaria o universitaria, tienen la preocupación de insertarse en el mercado laboral. Y de los otros ni hablemos: trabajan en negro o esporádicamente, recogiendo cartones o botellas. Antes había pobreza, pero no era una pobreza degradada y degradante como sucede ahora. Una sabía que valía la pena esforzarse porque podía tener movilidad social, había otra cultura del trabajo. Por ejemplo, yo hice el secundario casi sin comprar libros de texto, porque en mi casa no había dinero para eso. Pero bueno, los conseguía en la biblioteca o me los prestaban mis compañeras. Y no hice la universidad porque quería escribir y pensaba, equivocadamente, que si seguía una carrera universitaria como Letras me lo iba a impedir. Ahí no tuve maestros, más que los que venían en los mismos libros. La frecuentación de los grandes escritores. Porque leí mucho, y de todo: lo bueno y lo malo. Eso me dio una especie de panorama de la literatura y después pude ir seleccionando. Además tenía con-

versaciones con ciertas amigas, a quienes también les gustaba la literatura. Y leía revistas o iba a las librerías de viejo.

—Una formación autodidacta.

—Sí, pero no autodidacta por completo, porque los maestros fueron esos escritores que fui conociendo a lo largo del tiempo. Siempre leo tratando de aprender, aunque sea una novela policial. Me fijo cómo está escrita, cómo se desarrolla la acción, cómo son los personajes. Es como un segundo segmento de mi cabeza. Con el primero tengo el placer de la lectura. Con el segundo, estoy leyendo como escritora. “¿Qué me sirve de esto”. Así leí teatro, por ejemplo. Porque no vengo del escenario, de la práctica teatral, como muchos autores. Vengo de los libros, de la literatura dramática.

—¿Y cómo fue ese pasaje de la literatura dramática al escenario?

—Primero era leer, disfrutar de esa lectura. Y después mirar cómo se desarrolla y cómo son los tiempos de una determinada escena. Eso se va incorporando cuando se lee a los grandes autores de teatro. En mis primeras obras, si tenía alguna dificultad con una escena y recordaba que había algo parecido en la obra de un gran autor, iba, la recorría y eso me daba aire para encarar el problema.

—¿Ese aprendizaje se puede transmitir?

—Claro. Hay cursos de dramaturgia, de los que han salido buenos dramaturgos. Pero es un camino inevitablemente personal, que depende también del talento de cada uno. Mucho trabajo, mucha lectura. Creo que si una no tiene capacidad de aprender constantemente, se muere. O ya está muerta. Por eso hay que tener curiosidad o interés en las cosas que pasan, en los libros y en todas las actividades humanas.

—Con una carrera tan prolongada y reconocida, ¿puede haber algo de docencia en su obra para los autores más jóvenes?

—Para mí es difícil saberlo. A veces puedo sentir, porque se me acerca gente o por una carta que recibo, que lo que he hecho ha tenido cierto eco. Ha servido. Pero la docencia posee una cualidad que no tiene el arte: es para enseñar, para que resulte útil, formativa. La literatura es formativa, pero en otro sentido. No tiene esa obligatoriedad de la docencia.

—Frente al avance de la cultura audiovisual, ¿qué lugar ocupa el libro?

- Son formas de comunicación distintas. El libro permite una conexión autor-lector que no se da con los medios electrónicos. Permite otra manera de razonar, de instalarse en el pensamiento del autor. Podrá disminuir, pero es una necesidad de intercambio que va a estar siempre allí. El libro es un objeto que tenemos en nuestras manos, que leemos en nuestra casa. Permite estar en soledad y acompañados, al mismo tiempo. Es muy distinto que instalarse frente a la computadora.
- Para muchos chicos y chicas parece estar más a mano la computadora.
- Sí, pero creo que no tendría que haber tanto acce-



“El libro permite una conexión autor-lector que no se da con los medios electrónicos. Permite otra manera de razonar, de instalarse en el pensamiento del autor”.

- so a los juegos en red. No se puede ir contra la época en la que se vive, pero habría que poner algún límite. O, quizás, incitar más a la lectura; pero como placer, no como obligación. Enseñarles a los chicos que resulta más rico y placentero leer un libro que, a veces, estar horas frente a una máquina.
- Los chicos y la lectura es un tema que le preocupa, porque también ha escrito libros para el público infantil.
- Sí. Ahora sale *La bolita azul*, que es la historia de un juguete, pensada para chicos de ocho en adelante. Y después saldrá *El caballo que no sabía relinchar*, que son cuentos para chicos de menor edad. Una puede olvidarse de los grandes dramas

de la humanidad escribiendo para chicos y chicas. No me representa ningún esfuerzo especial cuando lo hago. Simplemente, en un momento dado, se me ocurre una idea que sé que es para chicos y la escribo, sin disminuirme. En un estado de inocencia infantil, te diría. El mundo de los adultos es mucho más complejo. El de los niños y las niñas, en cambio, es una dimensión más fresca, espontánea, en donde pueden pasar cosas que los adultos tendemos a arruinar.

- Este año pronunció el discurso inaugural de la Feria del Libro, que a su vez estuvo dedicada al teatro, ¿tuvo algún significado especial?

-Era una deuda de la Feria con el teatro, como la que tiene con la poesía. No son géneros menores. No son parientes pobres. Hay una especie de confusión general al respecto. Incluso algunos autores ayudan a instalar el viejo dilema: “¿Es literatura o teatro?”. Es una discusión ociosa: no tenemos por qué renunciar a los buenos textos. Estar en la Feria es un incentivo, por lo depreciada que está la literatura dramática. Y todos esperamos que no haya sido algo esporádico, sino que se le siga prestando a esa literatura la misma atención en la cultura del libro.

-¿Se puede trazar alguna analogía entre el teatro y el aula?

-Todos vivimos en un escenario, donde actuamos. Y una desea que, en esa actuación, pase lo mismo que con los buenos actores: ser sinceros, que lo que suceda ahí sea auténtico, rico, estimulante. Pienso que el teatro tendría que estar más presente en la clase. Porque el teatro es un juego, tiene un aspecto lúdico que es muy útil para la enseñanza. Y también para que los chicos descarguen sus problemas. Algunas de mis obras fueron leídas en el secundario, como *Decir sí*, por ejemplo. Importa que fuera actualada, más allá de si estuvo bien o mal hecha. El teatro es importante para los chicos. Tendrían mucho placer y aprenderían mucho si pudieran jugar a ser otros.

Juan Andrade

¿Cómo te imaginás los exámenes del futuro?

En el futuro

exámenes

te van a mirar la e

UNA CHARLA

“Los exámenes serán más personalizados: se partirá de una charla en la que el alumno dialogará con el docente y expresará sus opiniones y análisis. El profesor, a partir de esto, conocerá mejor al alumno. Así se evitará que se tomen preguntas que solo apuntan a perjudicar a los alumnos”.

Carlos Lobelos, electrotécnico, 56 años

DÍGALO CON MÍMICA

“No van a ser ni orales ni escritos, van a ser gestuales. Este lenguaje será solo para los exámenes, y para estudiar les entregarán chips a los alumnos. Los gestos van a ser combinados. Por ejemplo, guiñar un ojo va a significar 1840 o mover el dedo gordo del pie más la mano colocada de determinada manera será Revolución Francesa”.

Belén Robaina, periodista, 22 años

SOLO PARA LOS RICOS

“Si sigue existiendo el neoliberalismo que rige los destinos de nuestro país, los exámenes serán restrictivos y ya no tendrán importancia porque irán dirigidos a un grupo, el de los ricos, dado que el mercado seguirá fragmentando como ahora o más, y se privilegiará el dinero sobre la calidad educativa”.

Nilda Tenenbaum, abogada, 80 años

NO TAN DETERMINANTES

“Imagino que los exámenes no serán tan eliminatorios, decisivos y determinantes. No tendrá tanta importancia como instancia única porque se le prestará más atención al trabajo de todos los días y el docente conocerá mucho mejor al grupo. El examen va a ser solo una circunstancia más, un momento”.

Marcela Duarte, ama de casa, 47 años

EXÁMENES TELEPÁTICOS

“En el futuro te van a mirar la retina y se darán cuenta de si sabés o no. Además, por telepatía, el profesor te va a poder preguntar en cualquier momento del día el tema que dio”.

Susana García, profesora de yoga, 30 años

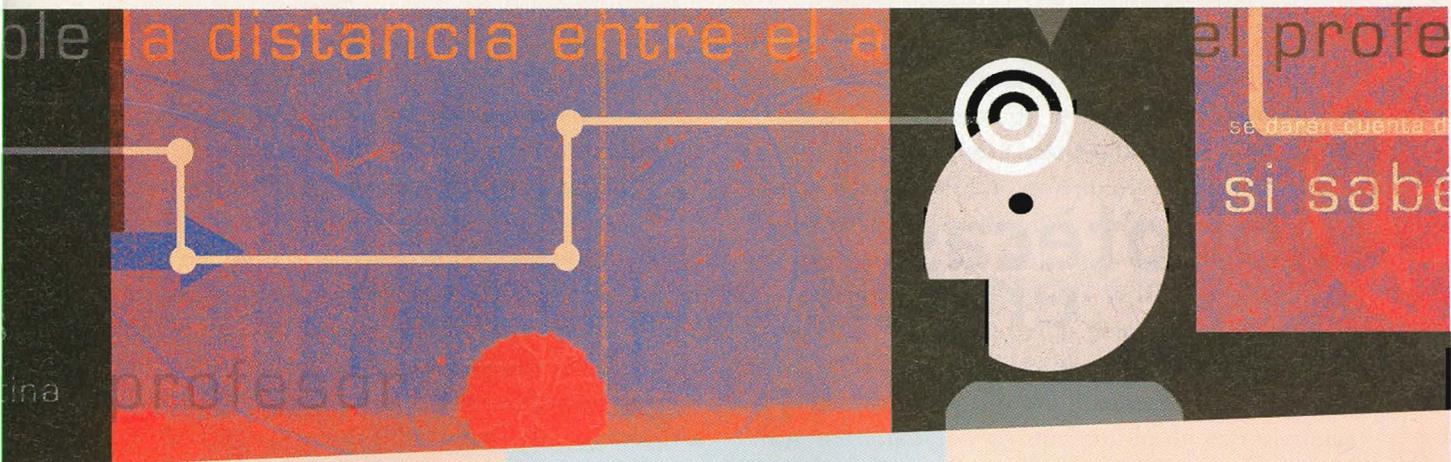
A MEDIDA DEL GRUPO

“Imagino para el futuro un sistema de exámenes en el cual sea menos visible la distancia entre el alumno y el profesor. Donde las consignas no respondan a un plan rígido y definido, sino que sean consecuencia de la experiencia propia de cada grupo de trabajo. Los exámenes deberían adaptarse a la evolución de cada curso y surgir de la relación construida en clase, en lugar de estar diseñados antes de conocer quiénes son los alumnos”.

Sebastián Sigal, cineasta, 22 años

Ilustración: Roberto Cubillas

Producción periodística: Ivan Schulliaquer



UNA SOLA MATERIA

“No habrá materias distintas. En un solo examen se van a tomar todos los temas juntos. Cada alumno tendrá una computadora con solo una página para escribir, y no podrán conectarse a internet”.

Federico, 11 años

CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS

“Van a ser lo opuesto a la computación. Existirá una relación más clara maestro-alumno y se evaluarán temas más prácticos y no tan teóricos. El valor estará puesto en el razonamiento y las vivencias, y no en responder estilo *multiple choice*”.

Stella Vela, jubilada, 61 años

IMPOSIBLE MACHETEARSE

“Se harán en computadoras portátiles, y los profesores podrán chequear en línea lo que estén haciendo los chicos. O sea, será imposible machetearse. El mayor uso de tecnologías generará más confianza entre docentes y alumnos. Se escribirá menos y de manera más informal, al estilo chat”.

Santiago, 14 años

LA HISTORIA DE HOY

“Los exámenes serán muy parecidos a los de ahora, la diferencia va a estar en que, en el futuro, nos van a preguntar por lo que está pasando en este momento. Así como nosotros estudiamos historia de siglos pasados, ellos estudiarán temas como los atentados de nuestra época o lo que pasó en Cromagnon”.

Alejandro, 14 años

A LIBRO ABIERTO

“Los exámenes serán a libro abierto y habrá que defender un tema integrador que el alumno haya preparado. Nadie va a tener que estudiar de memoria sino que habrá que entender las problemáticas. Así, el que sepa lo demostrará mejor y el que no estudió no podrá zafar. A la vez, ese tema deberá exponerlo frente a todos para que los demás puedan aprovechar su respuesta”.

Guillermo Dorfman, fotógrafo, 50 años

REALIDAD VIRTUAL

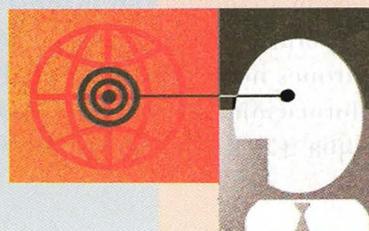
“Se me ocurre que crearán diferentes ambientes imaginarios con posibles resoluciones, al estilo *multiple choice*, para situaciones particulares. El examen será frente a una compu y, ni bien termine el tiempo, la máquina ofrecerá el resultado del examen y la posibilidad de ver cuáles fueron los errores. En un momento, gracias al avance tecnológico se podrá entrar, por ejemplo, en situaciones virtuales donde el conocimiento, la intuición y la manera de desenvolverse de cada uno entrarán en juego”.

Ariel Agostoni, vendedor, 30 años

CHIP EN EL CEREBRO

“Nunca me gustaron los exámenes. Entonces, me imagino que con un chip que cargue el alumno, y que luego se lo coloque en la parte de atrás del cerebro, se podrán responder todas las preguntas. Esto evitará la situación de estrés ante un examen”.

Dora Ozán, jubilada, 74 años



Bibliotecas en red

Revalorar la biblioteca en la escuela y lograr un libre acceso a la información bibliográfica; dos de los objetivos principales del Proyecto Bibliotecas Escolares y Especializadas de la República Argentina (BERA), lanzado por la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), que busca conformar un catálogo colectivo que facilite la localización y transferencia de información, cualquiera sea el punto del país desde el que se trabaje.

Basado en un convenio marco, firmado por todas las jurisdicciones, el Proyecto intenta modernizar las bibliotecas escolares a partir de patrones internacionales de gestión del conocimiento. En la Argentina, la situación de las bibliotecas es muy heterogénea, a tal punto que no existe un acuerdo acerca de qué es una biblioteca escolar: puede ser desde un changuito de supermercado hasta un espacio amplio, luminoso, con estanterías y mucho material.

El primer componente de BERA es Aguapey, un *software* de gestión bibliotecaria. Se distribuye de manera gratuita –acompañado por un manual de uso y un tutorial– y permite que, al trabajar todos bajo los mismos patrones normalizados, se avale la transferencia de información. Además, posibilita la catalogación por copia (C x C) de los registros de

El Proyecto Bibliotecas Escolares y Especializadas de la República Argentina (BERA), lanzado por la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), se propone conformar un catálogo colectivo que facilite la localización y transferencia de información desde cualquier punto del país.

la BNM –que están en la web– sin invertir tiempo extra y con la ventaja de que están armados por profesionales de distintas disciplinas.

A través del Programa Nacional de Capacitación de la BNM, ya se entregaron 6.188 CDs Aguapey y 5.844 Manuales Aguapey; y se capacitaron 2.955 bibliotecarios, supervisores y directivos. La decisión se tomó en el marco de una política que entiende que la gestión de la información debe ser pública y para evitar lo que sucedía cuando cada biblioteca adoptaba niveles informáticos individuales, con costos que eran difíciles de sustentar.

El sistema adaptado para las bibliotecas escolares es el mismo que usan, entre otras, la Biblioteca del Congreso de Washington y la Biblioteca Nacional de España.

El objetivo pedagógico del proyecto tiene como uno de sus ejes la promoción de la lectura, y busca transformar a los docentes en lectores activos. Entre otras actividades, se realizan jornadas nacionales de bibliotecarios escolares; así, se editó el cuadernillo

Escenarios que se distribuye gratis a las bibliotecas y que intenta que cada libro encuentre su lector en ese ámbito. Entendiendo a la biblioteca como un espacio desescolarizado y en el cual se busca la autonomía y el crecimiento del sujeto.

Otro eje tiene que ver con la extensión hacia la comunidad y apoya proyectos que se desarrollan desde las bibliotecas. Permite recuperar el papel del bibliotecario como gestor de cambios dentro de la institución, como recurso humano valioso que facilite distintos procesos de rescate de la memoria colectiva y de sostén de la identidad cultural de cada comunidad.

Los escenarios del Proyecto serán disímiles, ya que las bibliotecas escolares se encuentran desarrolladas de manera desigual en el país.

La BNM tiene desafíos planteados en términos de posibilitar la conformación de un catálogo colectivo que permitirá la identificación de gran cantidad de materiales bibliográficos que hay en las bibliotecas y cuya existencia se desconoce. Para esto, la BNM cuenta con un Consorcio de Información sustentado por la Red de Bibliotecas Pedagógicas (68 en todo el país), el Sistema Nacional de Formación Educativa, el Centro Internacional de Documentación –que posee los fondos de la UNESCO–, el Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI; el Museo, Biblioteca y Archivo Ricardo Levene, y las bibliotecas miembro de la comunidad Aguapey.

Este proyecto surge de ver que el procesamiento del material en su faz técnica (catalogación, clasificación e indización) presenta niveles irregulares, y ese registro inadecuado limita la transferencia de información entre bibliotecas, así como también genera dificultades para trabajar con ella.

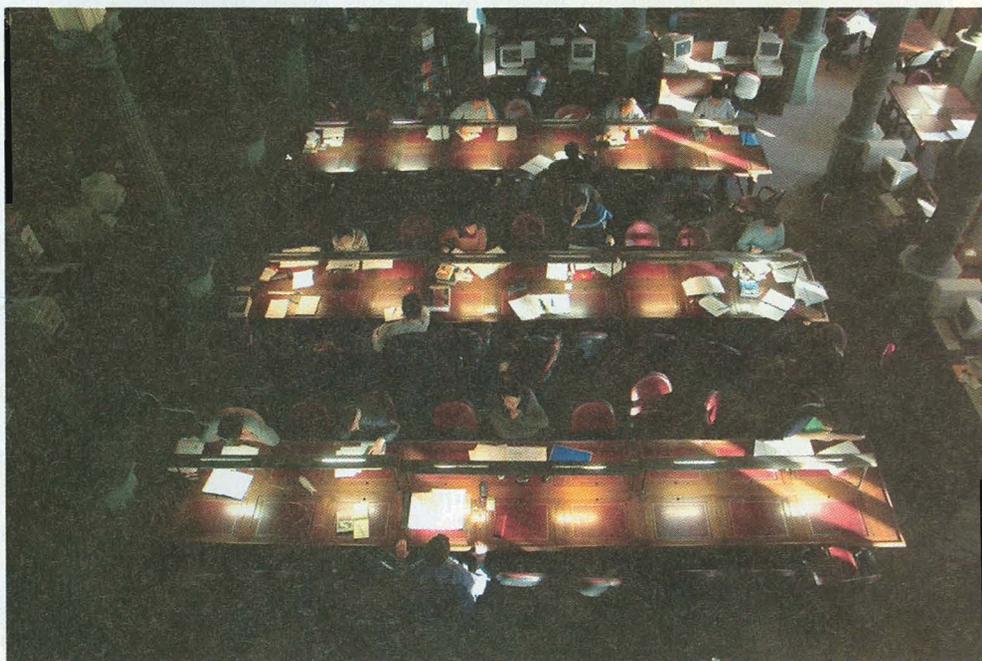
Este es uno de los desafíos: que gran parte de la bibliografía pueda estar *online* para ser utilizada por cualquier miembro de la comunidad educativa de todo el país. Entonces, la automatización de las bibliotecas, la normalización de sus procedimientos, permitirán la transferencia de experiencias y de información que

resulta vital para pensar en una integración efectiva.

Otro objetivo es el de revalorizar la biblioteca en la institución escolar. Y, por supuesto, el rol de un bibliotecario actualizado que apoye la práctica docente, desde el aporte de bibliografía, y que mejore las prácticas áulicas mediante la entrega de materiales.

Como parte del proyecto, la BNM realiza, entre otras actividades, Jornadas Nacionales anuales de Bibliotecarios Escolares desde el 2000. Cada año se organizan con nuevas propuestas de capacitación, participación e intercambio de experiencias.

BERA mira hacia el futuro de las bibliotecas del Mercosur y de América Latina. No implica grandes costos materiales. Su mayor reto es el cambio cultural e institucional, ya que demanda a las autoridades escolares la provisión de mínimos requerimientos



técnicos para afrontar los cambios necesarios en cada biblioteca escolar y, sobre todo, una mirada que reposicione y valore el rol de las bibliotecas en cada institución.

Para mayor información sobre el Proyecto, dirigirse a:

bnmimfo@me.gov.ar

Sitio web: www.bnm.me.gov.ar

Línea telefónica gratuita: 0800-666-6293

BIBLIOTECA
NACIONAL
DE MAESTROS



Aguapey

Petróleo

Héctor Tizón

Un alargado grito, un llamado; algo que se escuchó con toda claridad desde el viaducto hasta el vaciadero municipal de basuras, y aún más allá, interrumpió la sosegada siesta de los ranchos. Nosotros, que desde el mediodía estábamos tratando de pescar algunas viejas, levantando con la parsimonia necesaria las piedras de la costa luego de haber enturbiado el agua, también lo oímos. Prestamos atención entonces y volvimos a escuchar:

—¡Eh! ¡Julián, Segundo, Gertrudis, Gabino, doña Trinidad! ¡Vengan todos!

Buscamos al autor de los gritos y enseguida lo distinguimos. Nicolás agitaba los brazos y volvía a repetir sus alaridos, desde la copa inmensa de un sauce.

—¡Petróleo! —exclamó—. ¡Es petróleo!

Sinceramente creo que aunque había escuchado alguna vez esa palabra no conocía exactamente su significado. Por eso quizás El Laucha y yo, a pesar de los gritos, no prestamos mayor interés al asunto. Por el momento nos preocupaban las viejas; alguien había ofrecido comprárnoslas a razón de dos por quince centavos y además nos gustaba meter los pies en el agua. Eso era bueno. Incluso creo que El Laucha, o yo mismo, no recuerdo bien, dijimos:

—Nicolás ya está machao de nuevo.

Nos encogimos de hombros. El agua estaba buena y si juntábamos unas veinte viejas más ya alcanzaría para algo: una camiseta de Boca Juniors que quería El Laucha y también para esa careta de burro que a mí me gustaba para Carnaval. Era una linda careta la que había visto, grande, de largas orejas suaves y a la que creo, por añadidura, vendían con un pito, para Carnaval.

De modo que seguimos tratando de sacar el mayor número de viejas posible, por la costa, aguas abajo.

De vez en cuando pasaba un tren y la vibración de su marcha, el torvo sonido de la locomotora llegaba hasta donde estábamos. A veces ni siquiera levantábamos la cabeza para mirarlo, pero cuando lo hacíamos alzábamos la mano saludando a los lejanos pasajeros que miraban tristes o indiferentes desde las ventanillas.

—Raúl —me dijo por ahí El Laucha—, ¿vos sabés lo que es petróleo?

Deploré, no lo niego, no estar al tanto lo suficientemente sobre petróleo. Pero dije:

—Sí.

—¿Es eso que les echan a las máquinas? —volvió a preguntar.

—Sí.

—¿Para qué sirve?

—Andá a saber —dije yo.

El sol se había ocultado hacía un buen rato. El agua estaba turbia y ya casi no distinguíamos nuestras propias manos.

—Vamos —dije entonces—. No se ve.

Fue un trabajo duro llevar entre los dos la bolsa con el pescado a cuestas.

Héctor Tizón nació en Yala, Jujuy, el 21 de octubre de 1929. Finalizó su carrera de Abogacía en 1953, en la Universidad de La Plata. Su obra evoca zonas del noroeste argentino, y parte ha sido traducida al francés, inglés, ruso, polaco, ucraniano, alemán y holandés. Además de cuentos, ha escrito novelas; algunas de ellas son: *Fuego en Casabindo* (1969), *El cantar del profeta y el bandido* (1972), *Sota de bastos, caballos de espadas* (1975), *El hombre que llegó a un pueblo* (1988), *El viaje* (1988) y *La mujer de Strasser* (1997).



Atravesamos la playa del río, subimos al terraplén del ferrocarril y nuevamente bajamos. Entonces distinguimos las luces del caserío; había más que de costumbre. Escuchamos el sonido de fuegos artificiales y el loco ladrar de los perros; desde más cerca ya el viento traía con intermitencia voces, gritos, risas y después nuevamente los estampidos, carcajadas de pobre gente alegre. Hasta que llegamos al descampado, junto a la playa, desde donde comenzaba el rancherío que se extendía barranca arriba. Casi hasta el borde del alto terraplén de las vías ferroviarias.

Aparecimos por el patio del fondo arrastrando nuestra bolsa de pescados. Todo estaba de fiesta. En la casa de Nicolás se bailaba al compás chillón, desafinado, monótono de una ortofónica. Allí estaban todos, habían abandonado sus propias chozas para venir a juntarse aquí, a escuchar la música de la ortofónica y a reír, como cuando llegaba el Carnaval. Me acordé de pronto de la careta de burro y dije:

—Miren. Son ochenta y tres.

Mi tía, que iba y venía, riéndose a carcajadas, sin prestar mayor atención a nuestra bolsa, dijo:

-¿El qué?

-¿Cómo el qué?... ¡Esto!, las viejas.

-¡Bah!... ¿Para qué eso ya?

-Son más de diez pesos. Sacamos la cuenta uno por uno. Este se comprará una camiseta y yo una careta de burro, cuando las vendamos.

-¡Ja, ja, ja! -se rió mi tía-. ¿Para qué ya eso? ¡Hay petróleo, vengan y vean!

Un poco decepcionados dejamos la bolsa en un rincón y fuimos detrás de mi tía.

Bertoldo, un viejo ferroviario inválido, había descubierto el petróleo. Yo y los demás y todas las cientos de personas que llegaron después escuchamos su historia. Y a cada uno que llegaba a preguntar, Bertoldo, limpiándose una supuesta mugre de la boca y escupiendo luego hacia un costado, le contaba: se había levantado esa mañana y después del mate decidió a plantar unas calas.

-Traeme la pala que voy a poner una fila aquí, al lado de esta barranca -le había dicho a su mujer.

La mujer le llevó la pala, y luego de quince minutos de afanoso trabajo, mirando el fondo del pozo que había abierto, dijo:

-Aquí hay un barro podrido, negro y hediondo. Siguió cavando, pero después el barro se hizo me-

nos denso y al cabo todo el fondo estaba cubierto por una superficie negra y líquida. Entonces cesó de trabajar, consultó a su vecino y luego a otro y a otro. Comenzaron a cavar nuevos pozos y el resultado se fue repitiendo. Hasta que Nicolás dio el aviso con aquellos alaridos que a todos les volcó el corazón.

Esa noche, mientras algunos bailaban y reían a carcajadas alrededor de la ortofónica, el resto recorría la zona desde la playa hasta la falda de la barranca husmeando los rincones. De lejos se distinguían las luces de los faroles encendidos moviéndose, deteniéndose, volviendo a andar de un lado para el otro.

Nicolás ahora vagaba por las vías como un loco, llamando a gritos a los desconocidos e invitándolos a que vinieran a nuestra casa:

-¡Vengan, vengan! -decía-. ¡Todos seremos ricos!

Al cabo llegaron dos linyeras, un mendigo y un viejo ciego guiado de la mano por un niño que tenía un manojito de diarios debajo del brazo.

Toda la noche duró la alegría; las risas continuaron hasta el amanecer, interrumpidas tan solo por el estrépito de los trenes que pasaban.

Al día siguiente, desde temprano, todos estaban de pie, y cuando regresamos con El Laucha luego



de vender las viejas, sorprendimos a un centenar de personas cavando pozos, hachando árboles, destruyendo los pequeños jardines, sumergiendo palos en los charcos; todos se ayudaban mutuamente.

Al mediodía, cuando llegó el cura, aquello parecía un campamento en actividad. Algunas mujeres habían cocinado en la playa y repartían la comida a los que trabajaban y también a los curiosos. Mi tía carneó la única gallina que teníamos y uno de los linyeras repartía las presas entre la gente.

El cura llegó cubriéndose con una negra sombrilla y después de conversar con algunos de los hombres se encaramó sobre una piedra y entre otras cosas dijo:

—No nos vanagloriemos, hijos, y demos gracias al Señor. Él les ha mandado esto porque quiere a los pobres.

Después recorrió todo el rancharío echando agua bendita sobre el suelo y pronunciando en voz muy baja y con rapidez, ininteligibles palabras. Luego aceptó unas empanadas. Algunos perros ladraron frenéticamente al cura durante la ceremonia. El ciego, de la mano del niño, permanecía sentado en un tronco en medio del alboroto y de vez en cuando mordía un chocho asado, mirando a lo lejos con sus ojos vacíos.

Nicolás, que se había comprado un traje nuevo invirtiendo de un solo golpe sus ahorros, paseábase auscultando la superficie de la tierra.

Al día siguiente fue convocada toda la gente a reunirse debajo de un gran ceibo. Nicolás habló imponiendo silencio. Hombres y mujeres, bien peinados y vestidos, como cuando iban al pueblo, escucharon atentos.

—Señores —dijo Nicolás—. Vamos a ser ricos. Tendremos casas de dos pisos, y también tendremos zapatos y podremos andar en autos de alquiler. ¿Comprenden ustedes lo que es ser ricos?

Nadie contestó y entonces Nicolás continuó hablando.

—Todos podrán comprarse una radio y un sombrero y tal vez un caballo y muchas gallinas y chanchos, ¿comprenden? Y también podremos guardar dinero para cuando seamos viejos y no como ahora; y comprar remedios para no andar muriéndonos por ahí como unos podridos. Seremos ricos. ¿Comprenden lo que es ser ricos?

—Rico es el que jode al pobre— dijo entonces alguien.

—No solo eso —contestó Nicolás sin prestar mucha atención—. Vamos a envasar el petróleo y entonces nos mandarán el dinero y podremos tener todo eso y tal vez un pedazo de tierra, ahora sí.

Después de la reunión debajo del ceibo, todos volvieron al trabajo de la búsqueda; ya algunos empezaron a juntar el líquido dentro de unos tachos, para envasarlo.

Así pasaron uno y dos días. Alguien había dado alojamiento al ciego y al niño y los linyeras se instalaron en casa de doña Gertrudis.

De sol a sol la gente trabajaba moviendo las piedras y tratando de cavar más pozos, o mirando horas y horas los que ya estaban abiertos.

Cuando pasaba algún tren, todos hacían un alto para saludar a los pasajeros, con los brazos levantados, agitando los sombreros.

También nosotros abandonamos la pesca, porque debíamos ayudar a repartir la comida —que ya era escasa— entre todos.

Al quinto día los linyeras se fueron y llegaron los técnicos. Eran tres hombres rubios; apenas si hablaron; miraron en derredor, caminaron de un punto a otro, seguidos por la gente que los miraba emocionada, tratando de escuchar alguna buena palabra. Pero nadie entendió nada.

Al día siguiente volvieron a venir los hombres, acompañados de otros. Subieron hacia el borde de la barranca, traspusieron las vías ferroviarias y luego regresaron. Después se llevaron tres grandes botellas llenas de petróleo.

Y no volvieron. Pero al cabo lo supimos: el yacimiento no existía, sino que era una pequeña acumulación subterránea escapada de la cisterna rota del ferrocarril.

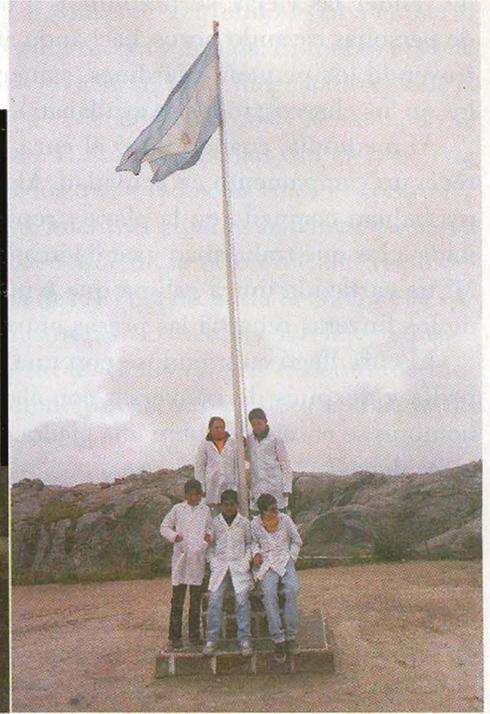
Después nada sucedió. Con El Laucha decidimos volver a pescar, sobre todo porque ya era inminente el Carnaval y debíamos tener dinero para comprar serpentinas.

Los trenes seguían pasando, velozmente, haciendo vibrar el suelo.

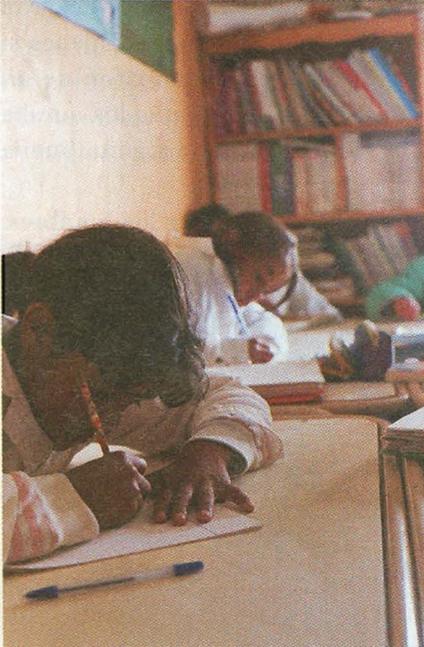
Pero desde aquel día Nicolás había tomado la costumbre de encaramarse al sauce y pasar allí largo tiempo atisbando, para de vez en cuando bajarse, cavar con dramático entusiasmo un pequeño pozo, hundir un palo en el blando fondo humedecido y quedarse por último mirando largo tiempo el extremo del palo. Sin decir una sola palabra. Soñando. ■



LAS FOTOS

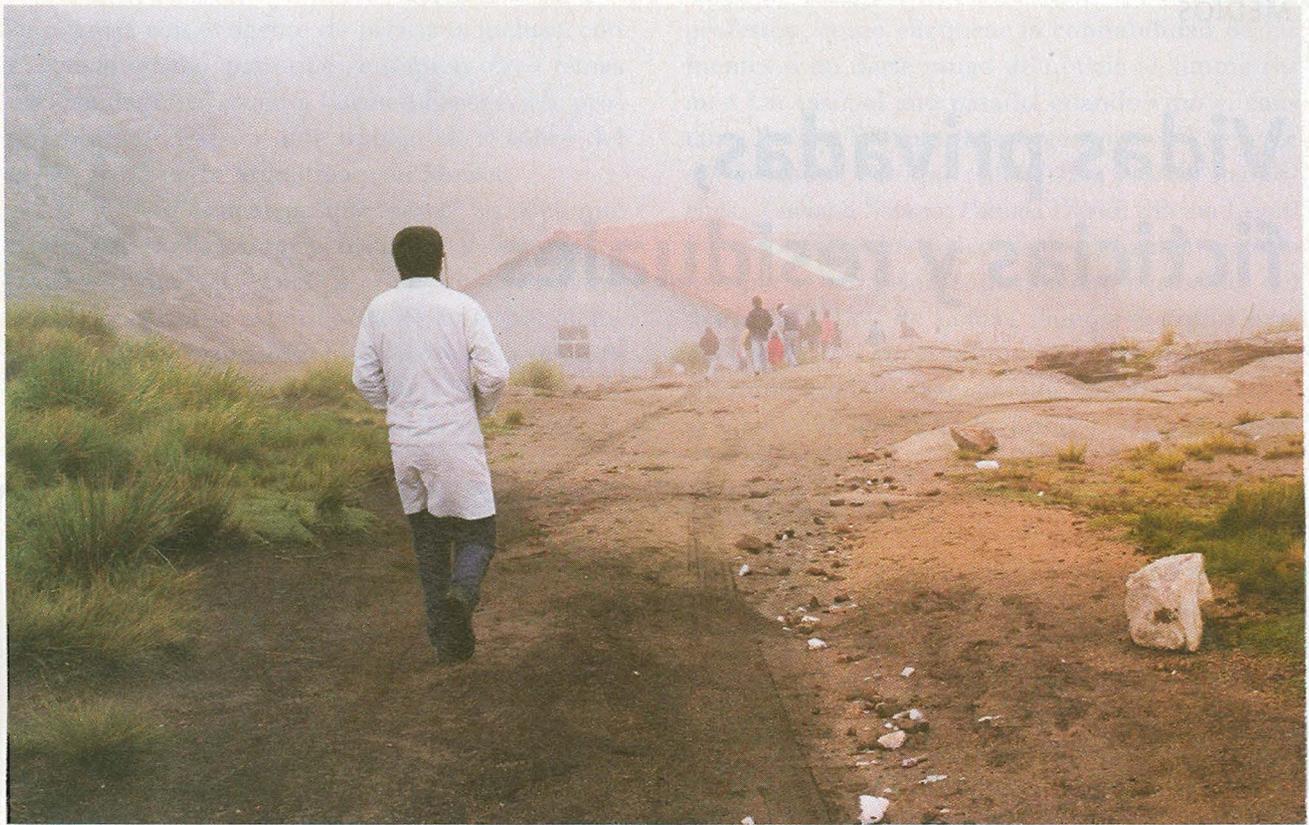


Fotos: Luis Tenewicki



Córdoba, Argentina. Dicen los lugareños que la escuela se construyó allí, entre las nubes, para que se viera desde lejos...

Ubicada a 2.400 metros sobre el nivel del mar, alejada 100 km del primer centro poblado, la Escuela "Ceferino Namuncurá de los Cerros", Pampa de Achala, Córdoba, se encuentra en una zona serrana árida e inhóspita, sin caminos de acceso, habitada por pobladores dispersos, mayoritariamente pastores de ovejas y cabras. Abre sus puertas entre septiembre y mayo, por las difíciles condiciones climáticas del invierno. Hasta en verano nieva, algunas veces.



La escuela funciona también como albergue. Unos 85 alumnos y alumnas, durante tres semanas completas corridas por mes –sábados y domingos inclusive– van a clase, comen, practican deportes, cuidan la huerta, hacen la tarea, juegan, se bañan, duermen. Tienen talleres de telar, curtiembre y teatro. Una camioneta afectada especialmente a la escuela va y viene de y hacia Nono o Mina Clavero, un par de veces por semana. Llevando víveres, útiles escolares, herramientas, trasladando maestros, chicos, médicos, visitantes...

Llama la atención la profusión de imágenes religiosas en las paredes de piedra del albergue y las dependencias de la escuela. La capilla, a varios metros, completa el escenario de una liturgia que se intuye cotidiana. La explicación oficial para justificar tanta presencia religiosa en una escuela pública es “que la comunidad demanda para estas niñas y estos niños la educación religiosa que, porque viven en la escuela, no pueden impartirles en la casa”. En la actualidad, la escuelita que nació allá por 1968 en la casa de un matrimonio de puesteros, con un puñado de chicos, se ha convertido en un Centro

Educativo completo, integrado por tres niveles: primario, CBU y Ciclo de Especialización Rural.

“Bienvenidos a la escuela, estamos lejos de todo pero somos del mismo planeta que ustedes”, nos invita Esmeralda Rodríguez, su directora, aunque una sospecha que, del otro lado de la niebla, estamos más cerca del Cielo que de la Tierra.

Inés Tenewicki

INVITACIÓN

Los docentes que saquen fotos y quieran participar en esta sección pueden enviar sus trabajos junto a un texto descriptivo a revis-tamonitor@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.

Vidas privadas, ficticias y residuales

Las pestañas postizas suben y bajan pesadamente, como persianas de almacén, en lo que pretende ser un parpadeo sensual. Una maraña frondosa de bucles negros y brillantes, elevados por un tocado discreto, le pone un marco barroco a su rostro blanco, blanquísimo, como si fuera una María Antonieta morocha, anacrónica y masculina. Pequeña P, vedette y travesti de un boliche *queer* de Gualeguaychú, se siente una reina: un programa de la TV porteña la rescató de su destino pueblerino, y la pone en las pantallas de todo el país a las dos de la tarde para que diga lo que quiera. Sobre todo de la travesti más famosa: Florencia de la V, su inspiración, su antigua amiga, un alma gemela con quien se peleó por una infidencia. Un periodista del mismo programa dijo hace poco que Pequeña P había tenido un romance con el novio de Flor, lo que provocó la ira pública de la diva de *Los Roldán*. Bingo. Pequeña P no rectifica ni ratifica. Sonríe, definitivamente ambigua, mientras lleva semanas en la calesita de la fama mediática. Cuenta intimidades *ma non troppo*, genera reacciones, las responde y vuelve a empezar. La sinergia perfecta.

Así funcionan los ciclos de chimentos como *Intrusos* o sus parientes cercanos, los talk show tipo Mauro Viale, productos etiquetados por sus destructores como “tevé basura”. Así llenan los segundos

A mitad de camino entre el vodevil barato y el ejercicio periodístico, los programas de televisión dedicados a los chimentos –también llamados “tevé basura”– sobreviven a la mala fama y, como las ficciones más eficaces, han creado un mundo autosuficiente, con una legalidad propia. La fórmula: estrellitas fugaces, escándalos inverosímiles y bajo presupuesto.

de aire que median entre un chivo de jarabe para la tos y otro de crema contra los hongos de los pies. Ya no se trata de espiar bajo las sábanas de las grandes estrellas del espectáculo (o del deporte, o del jet set). Si se puede, mejor, pero resulta cada vez más difícil: las celebridades (que encima no son tantas) se han vuelto ariscas, no dan notas a programas de siete puntos de rating y han blindado sus vidas privadas. Ser reservado y tener perfil bajo, es *cool*. A veces se filtran algunas perlitas, como el nuevo novio de Susana o la enésima denuncia de Andrea del Boca contra el padre de su hija, pero el programa sale todos los días y hay que vestirlo. Con lo que sea. Adelante, pues, Pequeña P.

“El abecé del género es muy simple. Interesan los romances que empiezan o terminan, las historias dramáticas y las peleas o los escándalos. No interesa el actor hablando del personaje que hace en su nueva obra de teatro. Antes de cubrir un estreno,

se negocia con el agente de prensa o, incluso, con el artista mismo, para que se toquen otros temas más vendedores”, cuenta Carmen Ercegovich, productora de televisión que trabajó en el rubro del espectáculo en la Argentina y en México.

La cuestión es detectar qué “garpa” (es decir qué rinde, según el verbo más utilizado de la jerga televisiva) y qué no. ¿Cuál es el método? “Primero, uno se guía por la experiencia. Se sabe, por ejemplo, que los embarazos y los casamientos siempre garpan bien. Después, hay cierto *feeling* que se da en el momento mismo de emitir la nota. Uno in-



tuye si algo pega, por las reacciones que genera entre la gente del canal. El tercer termómetro es el rebote en otros medios de prensa: si empiezan a llamar pidiéndote el teléfono del Fulano que acabás de presentar, es porque tuvo impacto. El fallo definitivo es a la mañana siguiente, cuando recibís la planilla de rating: si en el cuarto de hora en el que salió esa nota superaste la media de tu audiencia, gustó y hay que seguir con el tema. Si todavía hay tela para cortar, fenómeno. Si no, se busca el modo de sacarle leche como sea”, cuenta Damián Rojo, periodista y productor de los últimos tres ciclos de chimentos que tuvo Canal 9: *Los profesionales*, *Rumores* y *Contalo contalo*.

En esta búsqueda del impacto, todo puede llegar a ser impostura. Incluso, el formato periodístico. El chimentero suele desoír ciertas máximas de la

profesión, como chequear la confiabilidad de las fuentes o no darle rango de noticia al simple rumor. Un caso: el año pasado, cuando vino el cantante Robbie Williams a la Argentina, el Watergate era descubrir con qué chica había pasado sus noches. ¿Luciana Salazar, Pamela David, Silvina Luna? En eso estaban los especialistas del rubro cuando una persona, presentándose como periodista del diario La Unión de Lomas, llamó a distintos productores y ofreció la primicia: la afortunada había sido una modelo desconocida, Amalia Granata, y él sabía cómo contactarla. *Intrusos*, el programa de

Jorge Rial, picó en punta. La muchachita no tenía nada que probar su noche de amor con el cantante británico, ni siquiera un autógrafo con dedicatoria *hot*. Era su palabra contra la nada: Y se le creyó, no por ingenuidad, claro, sino porque era el dato justo en el momento indicado. Como América le había arrebatado la “primicia”, su competencia directa por ese entonces, Canal 9, tomó la decisión de ofrecerle un contrato en exclusividad a Granata para que trabajara todo el verano como notera. Así logró sumarla a sus filas. Finalmente fue plata tirada: la chica casi no hizo nada, porque no podía decir dos palabras sin que se le trabara la lengua y el batifondo de su su-

puesto affaire con Williams duró lo que un suspiro.

La invención deliberada de conflictos y personajes les da a estos programas un carácter ficcional más que periodístico. Y el epítome fue *Zap*, un ciclo conducido por Marcelo Polino en Canal 9 durante 2002. Rejuntó a los llamados mediáticos del momento –gente cuya especialidad era tener mucho tiempo libre y poco pudor para protagonizar escándalos en la televisión, como el empresario Jacobo Winograd– y les hizo desarrollar conflictos truchos que, por lo general, se resolvían con insultos y golpes ante cámara. Llegó a medir unos 10 puntos de rating a las tres de la tarde, pero fue levantado del aire porque no tenía avisos, afectaba la imagen del canal y había cosechado 4,5 millones de pesos en multas del COMFER (Comité Federal de Radiodifusión), por violaciones a las leyes en vigencia.

Una encuesta realizada en marzo de este año por la Universidad Nacional de Tres de Febrero sobre la calidad y los contenidos de los programas de la tevé abierta, arrojó resultados lapidarios para los ciclos de chimentos. Están en el anteúltimo lugar entre las clases de programas más vistos (2,8%), pero en el tercero (17,5%) entre los géneros que los encuestados desearían eliminar de la pantalla. Más allá de que todo sondeo sobre consumos culturales está en parte teñido del “deber ser” (no contesto lo que pienso o hago, sino lo políticamente correcto), hay un dato de la realidad que encaja con esta evaluación negativa: los dos canales con mayor rating del país, Telefé y Canal 13, no tienen programas de chimentos o talk shows “picantes”. Y Canal 9, que con la llegada de Marcelo Tinelli al *prime time* se sumó a la pelea por el liderazgo, de manera sorpresiva este año levantó del aire a *Contalo contalo*, el ciclo que competía con *Intrusos*. Parece que el género conspira contra la imagen de un canal que es —o desea ser— una potencia.

“El chimento, definitivamente, es para canales chicos. Telefé lo abandonó hace más de una década cuando contrató a Susana Giménez y despidió a su enemigo de entonces, Lucho Avilés. Canal 13 tuvo un par de intentos light, pero enseguida desistió porque no rindieron. Y lo primero que hizo Tinelli al llegar a Canal 9 fue borrar a *Contalo contalo*. Es lógico: el chimento, para que funcione, necesita una dosis de mala fe. Y si vos

tenés en tu empresa a las principales figuras de la televisión, no vas a cometer el error de tirarte contra ellas”, cuenta un veterano periodista del rubro.

Ercegovich trabajó en el cuartel general que la cadena estadounidense Telemundo tiene en México, como productora de un programa de espectáculos destinado al público hispano de EE.UU. Allí notó dos grandes diferencias respecto al modo en que se desarrolla la especialidad en la Argentina: hay más presupuesto y más rigor periodístico. “El género de los chimentos no está tan desprestigiado y en él se invierte muchísimo dinero. No olvide-

mos que allá se encuentra Televisa, una de las mayores productoras de telenovelas del mundo y una auténtica fábrica de estrellas. Si hacen una investigación sobre los misterios de Luis Miguel, mandan enviados especiales a Madrid para verificar si es cierto que su madre está internada en un neuropsiquiátrico; y a Italia, para contar la historia de su abuela. No transforman automáticamente el rumor en noticia. Y tratan de documentar todo lo que dicen para no ser demandados, un riesgo que aquí no se corre tanto”.

La ecuación ideal de la llamada tevé basura es: rating aceptable más bajo presupuesto. Rojo cuenta que *Contalo contalo* tenía entre siete y ocho puntos de rating y un costo total de unos 120.000 pesos mensuales, que se cubrían con los avisos de la tanda y la PNT (publicidad no tradicional, vulgarmente conocida como “chivos”). “A Canal 9 le dejaba una ganancia neta de 30.000 pesos. Hoy, en ese horario, presenta una telenovela mexicana, *Anita no te rajes*, que tiene el mismo rating pero no recauda nada en publicidad. Pura pérdida”, agrega. Y para dar una idea relativa de costos, Rojo afirma que el presupuesto mensual de *Contalo contalo* apenas alcanzaría para pagar el cachet de una estrella como Moria Casán, puesta a protagonizar un programa diario de ficción como *Doble vida*.

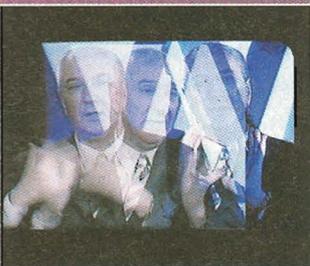
Siempre a medio camino entre el vodevil barato y el ejercicio periodístico, desafiado por la necesidad de hallar personajes que “garpen” cuando la actualidad no ayuda, condenado a transitar el negocio televisivo sin el bastón de los grandes anunciantes, el chimento sobrevive más allá de las modas y la crítica general. Lo sigue un público no masivo pero fiel, que acaso tampoco se tome demasiado en serio lo que ve.

En este juego en el que todos “hacen como si”, le llega el turno a Pequeña P. Ahora hace como si no supiera que le dejaron una cámara encendida en el camarín y confiesa, en una intimidad mal impostada, lo que ha callado durante tanto tiempo: “Sí, con el novio de Florencia pasó algo...”. La imagen mal encuadrada y con poca luz, más el subtítulo de rigor (aunque el audio sea perfecto) completan la fantasía voyeurista.

Esta historia continuará.

Horacio Convertini
Periodista, editor del Diario *Clarín*

La ecuación ideal de la llamada tevé basura es: rating aceptable más bajo presupuesto.



Una Laisa luchadora

Hoy, con bastante retraso y casi por accidente, acabo de ver el artículo de Sandra Russo en la sección Medios de *El monitor* de noviembre del año 2004. Luego de leerlo me sentí llena de euforia y emoción.

Quiero hacerles saber que comparto casi todos sus conceptos; con el único que podría disentir es con el punto donde se refiere a que si una persona acepta a una travesti, le "regala" el femenino al tratarla como "una".

No es tan así, la sociedad no nos regala la calidad de "una"; al menos en mi caso particular me la he ganado a fuerza de conducta y respeto.

"Si tu femenino emerge con suficiente fuerza a través de tu ser, nadie podrá negarlo".

Agradezco los conceptos, que en esta vida tan áspera fueron un mimo para mi alma.

Un saludo afectuoso.

Una Laisa que lucha por pertenecer y llegar a dar su primera clase como profesora de Historia. Gracias.

Eliana Cardetti, de Mariano Acosta, Partido de Merlo, Prov. de Buenos Aires. Escuela de Educación Media N° 16

Maestra motoquera

Hoy llegó a mis manos su excelente revista y me emocionó la nota realizada a la maestra motoquera.

Me conmovió la dedicación altruista de esta maestra con mayúscula y, a medida que desgranaba mi lectura, veía el paisaje por sus ojos. Al principio, agreste y luego el verdor de una naturaleza bendecida, mientras recorre con su moto tanta inmensidad.

A mí también Dios me bendijo, dándome un lugar privilegiado para enseñar, una escolita enclavada en una villa de emergencia, con realidades tan distintas y tan similares a las vividas por María Magdalena Albornos.

Compartí los momentos más hermosos de mi vida con todos esos jóvenes y niños que, a pesar de la miseria, creían en un destino mejor.

La lectura me hizo ver no solo la belleza del lugar, con el agua musitando una canción a la bandera, mientras se elevaba en el silencio de los niños. Sino que me sacudió el corazón la dedicación de esos docentes argentinos que buscan, desde un lugar tan remoto, liberar y libertar —a través de la educación— a un puñado de argentinitos y

prepararlos para ser ciudadanos de primera, y no sufrir el olvido y la cruel discriminación.

Que Dios bendiga a esos y a tantos docentes que entregan su vida día a día en bien de quienes serán mañana ciudadanos ilustres.

A la Señora... María Magdalena, mi agradecimiento por todo lo que da, y a Inés Tenewicki felicitaciones por tan brillante nota.

Elba de Braccia, Secretaria de Prensa del Sindicato Argentino de Docentes Particulares—SADOP— Tucumán.

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* por correo electrónico a cartasmonitor@me.gov.ar; o por vía postal a Pizzurno 935, oficina 16, (C1020 ACA) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Nada que decir (con palabras)

Gerardo Hochman –actor, mimo y director de la escuela de circo La Arena– hizo arte callejero en los años 80, con el mismo espíritu que aplica en la actualidad: el trabajo en equipo, la autogestión, la producción independiente, la libertad creativa y la ausencia de texto teatral. Llegó a la acrobacia con la intención de encontrar más recursos para plantarse en el escenario y, poco después, descubrió que no se trataba de una simple disciplina de entrenamiento sino de un lenguaje, de su lenguaje: “Es como un abecedario; descubrí que así podía armar mejor mis oraciones, comunicarme mejor que con la palabra, donde me sentía más torpe”. Así construyó su propia “escritura”: espectáculos como *Gala*, *Bellas Artes*, *Vibra*, *Ronda* y *Fulanos*, que resignifican el concepto tradicional del circo, una disciplina que Gerardo conoció cuando era chico y su padre –socialista él– lo llevaba a las funciones del circo de Moscú, de gira por Buenos Aires. En esta entrevista, Hochman no habla casi de la educación formal, un ámbito que ya no frecuenta; sin embargo, muchas de sus definiciones artísticas permiten ayudar a repensar la experiencia escolar.

–¿Qué se puede expresar con el lenguaje corporal?

–El cuerpo es un buen canal para expresar emociones, estados de ánimo y situaciones. A través de relaciones físicas que establecen los cuerpos,

Actor, mimo y director de una escuela de circo, Gerardo Hochman ha renunciado voluntariamente al texto, en sus emprendimientos artísticos. Aquí habla del sutil lenguaje corporal, de su importancia en la educación escolar y de las diferencias cruciales entre un cuerpo mecanizado y uno inteligente y sensible.

se pueden contar relaciones humanas. El cuerpo es un buen vehículo para expresar estas cosas; para explicar otras, quizás haya vehículos mejores: la palabra, por ejemplo. Es como si nosotros trabajáramos con el hemisferio derecho del cerebro, que es el más intuitivo, el más sensible.

–¿Qué ventajas y qué limitaciones tiene la expresión del cuerpo en relación con la palabra?

–Y... yo nunca haría un Shakespeare con el cuerpo, porque Shakespeare fue escrito para ser dicho. El cuerpo, sobre todo usado como se usa en el circo, es muy limitado en algunos aspectos. En cambio, hay cosas que es mejor decir las con el cuerpo, porque es como mejor van a llegar a los lugares donde queremos ir, como la emoción. Pero el cuerpo resulta malo para contar historias, porque cuando necesita apoyarse en la literatura o en otro lenguaje, ya no es tan rico.

–¿Sentiste alguna vez esas limitaciones?

–Sí, algunas veces sentí limitaciones para contar



espacio, cómo lo usa, las calidades de los movimientos, la tensión que tiene el cuerpo, las velocidades... todo eso da la pauta de lo que se está expresando.

–¿Se puede formar ese lector, ese espectador?

–Pienso que sí, que es posible formar un espectador, pero lleva tiempo, hay que estudiar o hay que desarrollar una sensibilidad; hay que ser habitué, aunque, en realidad, uno puede ser muy habitué y tampoco terminar de entenderlo.

–¿Temés que tus trabajos puedan no ser comprendidos por desconocimiento del lenguaje?

–Creo que lo que hago es bastante popular, en el sentido de que, para disfrutarlo o para digerirlo, no hace falta ninguna formación intelectual previa, y creo que es también bastante universal en el sentido de que cualquier cultura puede decodificarlo. Y también cualquier edad. No es que haya que tener determinado bagaje cultural para saborearlo. Es una cuestión de sensibilidad...

–¿Tenés en mente un espectador, un lector, tipo?

–A decir verdad, yo no pienso mucho en el espectador, más bien me conecto con lo que

tengo ganas de decir y de hacer: con alguna imagen, una atmósfera, alguna relación que tengo ganas de contar... Pero las veces en que me imagino un espectador, lo creo un espectador inteligente, que puede captar esas ideas... No me gusta darle todo servido, ni explicitado, ni obvio; me gustan las cosas metafóricas, abiertas, con más de un nivel de lectura.

–¿Y esa inteligencia sí tiene alguna relación con la edad?

cosas y cuando fue así, aunque no me lo propuse a conciencia, recurrí a la palabra. En mi espectáculo *Bellas Artes* había una guía que iba hilvanando ideas cuando hablaba, y en *Fulanos* hay una voz en off. Es una yuxtaposición de lenguajes.

–¿Qué hay que saber para poder leer los signos del cuerpo?

–El lenguaje del cuerpo es complejo, sus signos son infinitos... Hay que mirar la relación del cuerpo con el espacio, cómo se ubica ese cuerpo en el



-Cuando apunto a esa parte sensible, emotiva e inteligente, se me hacen iguales chicos que grandes. Tampoco es que pienso espectáculos especiales para chicos, con temas que ellos puedan entender o digerir, como se dice habitualmente. Apunto al lugar de la emoción, la diversión, la sorpresa, y eso no tiene edades.

-¿Espectáculos como **Bellas Artes**, por ejemplo, tenían alguna intención didáctica?

-No, eso fue fruto de la conexión con un mundo que a mí mismo me emociona, como es el de las artes plásticas, y con ciertas obras que mí me gustan... Creo, sí, que resultó didáctico pero eso no estaba en mi intención. El tratamiento no era didáctico; a nadie le decíamos: "Mirá el azul en Picasso...". Casi nunca tengo intención didáctica. Si lo didáctico aparece, viene después y por un lado inesperado, de otro modo resultaría contraproducente. Una cuestión es que un espectáculo te estimule o te despierte cosas desde un lado tangencial, y otra es decir: "Mirá acá, porque esto es lo que ahora vos tenés que captar, estás

en el momento justo para captar esto...". ¿Quién puede decir eso? Las fichas caen cuando caen, son procesos personales.

-¿Cómo se trabaja con el cuerpo en la escuela, que es una institución apoyada en la palabra?

-Podría encararse una disciplina corporal como parte de la currícula. Habría que ver cómo se integra y se fusiona con toda la otra información que da la escuela, porque no las siento antagónicas, sino complementarias. Incluso porque nosotros, a pesar de que trabajamos con todo lo sensible, nos movemos con construcciones muy matemáticas como la construcción coreográfica, y el uso rítmico de la música que tiene mucho de cuenta, de precisión, de rigor. Aunque por supuesto no es solo matemática, lo que buscamos es transmitir un equilibrio entre el cuerpo y la mente. No se trata de la repetición física de algo, buscamos que sea un cuerpo inteligente también. Un cuerpo que puede recurrir a movimientos cuando se lo propone, no por mecanización, sino por imagen, por incorporación de sentido.

Justamente lo interesante es la combinación de esas dos cosas: lo expresivo con lo riguroso, por eso creo que podría integrarse a una escuela.

—¿Cómo recordás tu propia experiencia educativa, en este sentido?

—No la recuerdo contrapuesta con lo que estoy contando, pero tampoco especialmente estimulada. Yo hice la primaria en la Rubén Darío —escuela N° 1, distrito escolar 14—, un colegio público del barrio de Chacarita. Iba caminando desde mi casa, que estaba en Juan B. Justo y Honorio Pueyrredón, porque parece que en esa época era una escuela modelo, aunque no sé muy bien qué significaba que fuera modelo, si era por el edificio, o por los programas, o por el director, pero parece que por algo se destacaba. La secundaria la hice en el Nacional 17, de Rivadavia y Acoyte. Me acuerdo de la educación física de la escuela primaria, que era una formación deportiva, o predeportiva. Yo creo que, en el punto en que era juego, se ligaba con lo que estamos hablando; en el punto en que era solo preparación física, repetición y mecanización de movimientos, se tocaba menos. Pero no era mucho más que lo físico; lo otro, recuerdo haberlo encontrado en el club, el Scholem Aleijem, con cosas que se despertaron allí.

—¿Qué hacías en el club?

—Por un lado, deporte. Jugaba al vóley profesionalmente, estuve federado... Y ese entrenamiento se me hizo carne: la disciplina, el sistema, el juego en equipo, la relación con esa autoridad que es el entrenador; el hecho de que el deporte es un espectáculo, con reglas pero también con improvisación... Todo eso lo reconozco incluso hoy en mi tarea, yo no hice un corte entre lo deportivo y lo artístico. Pero en el club tuve también la posibilidad de tomar clases de teatro, y otros talleres que antes no había en la escuela. Ahí algo se despertó.

— Las clases de gimnasia de la escuela —los abdominales, el Test de Cooper*— son una es-

pecie de karma para los que no tienen facilidad para la actividad física.

—Pero hay que hacer el Test de Cooper...

—¿Para qué?

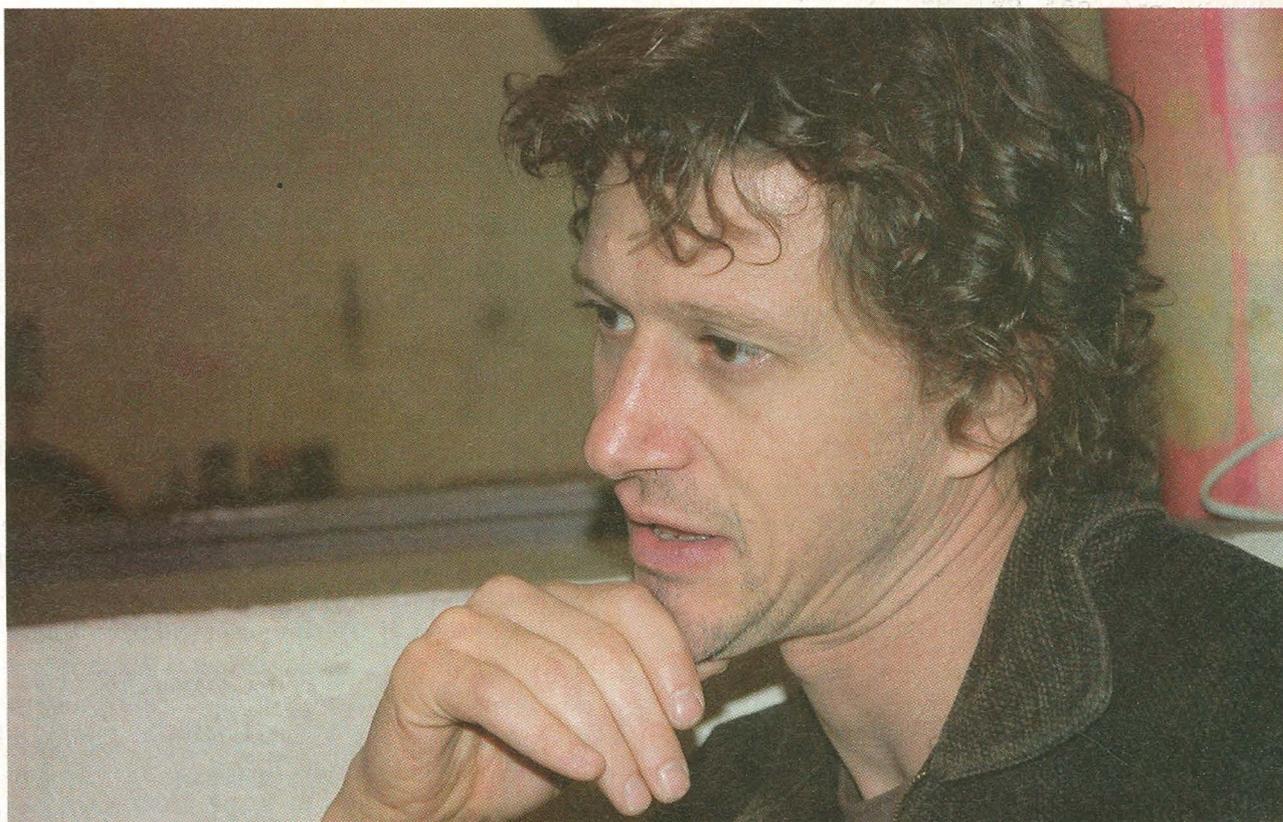
—Y... es poner el cuerpo en movimiento de determinada manera, es un aspecto. Y el que lo sufre, bueno... Es como aquel al que no le gusta la historia. También podríamos tener una disciplina no formal y que a alguien no le gustara. No es una ley el hecho de que lo no formal sea disfrutable por todo el mundo y lo formal, no... Claro que la diferencia es que lo no formal, uno lo elige. Porque si yo voy a enseñar acrobacia al colegio, me voy a encontrar con un montón de pibes y pibas a quienes les encanta, y con otros que no quieren doblarse o a quienes les duelen las manos... Y está bien, no todo el mundo tiene que poseer el espíritu necesario para la acrobacia. Es decir: a mí me parece bien la educación física, aunque no con los rasgos militares que por ahí arrastró, porque inicialmente el Instituto de Educación Física era llevado adelante por la instrucción militar. Pero eso creo que cambió mucho. Uno de los profesores de

* Test para medir la resistencia aeróbica; consiste en recorrer la mayor distancia posible en 12 minutos.



“Un cuerpo que puede recurrir a movimientos cuando se lo propone, no por mecanización, sino por imagen, por incorporación de sentido.

Justamente lo interesante es la combinación de esas dos cosas: lo expresivo con lo riguroso, por eso creo que podría integrarse a una escuela”.



“El circo también depende de cómo se lo haga. No es el circo contra todo lo demás; se trata de una versión de hacer las cosas, contra otra versión de hacer las cosas”.

acá da la materia Circo en un Instituto de Educación Física así que, aunque a mí no me interesan los reconocimientos oficiales, es evidente que se ganó un lugar interesante. Es probable que sea porque se mete con temas que no trabaja el handball, por ejemplo, por eso vale la pena incluirlo. Te hace pasar por algunas vivencias o experiencias que no se trabajan en otras áreas de la educación física.

–**Todo depende también de cómo esté dada la clase de gimnasia...**

–Por supuesto, y en el circo pasa igual. El circo como disciplina también tiene antecedentes de formas muy repetitivas, castigadoras, malas para el cuerpo... El circo también depende de cómo se lo haga. No es el circo contra todo lo demás; se trata de una versión de hacer las cosas, contra otra versión de hacer las cosas.

–**Te referís al circo más tradicional, heredado de padres a hijos...**

–A ese circo: la familia, el carronato, los animales, la carpa, el saber que se pasa de generación en

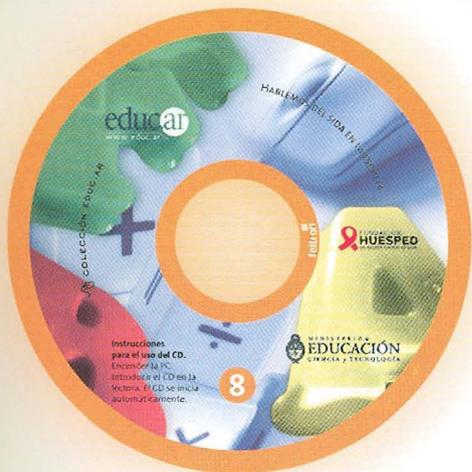
generación... Pero también pienso en la gimnasia deportiva, de competición. Nosotros en cambio tenemos una filosofía particular, trabajamos respetando el diseño de cada cuerpo, tratando de encontrar la energía justa para accionar, sin empujar ni trabajar la disociación de tensiones, todo con conciencia de lo que se está haciendo... También se podría enseñar de una manera mecánica. Pero también se podría enseñar a jugar al fútbol así. Nosotros tenemos la imagen del alumno como la de un ovillo, y lo único que el profesor tiene que hacer es desenrollarlo. Pensamos que tanto los chicos que vienen a la escuela como los grandes tienen adentro ya lo que nosotros queremos, nuestra tarea es desmalezarlo, tirar de una punta. El alumno no es un vaso a llenar, sino un ovillo a desenrollar, algo a desplegar.

Judith Gociol

Alfabetización digital gratuita para docentes

CD 8 Hablemos del sida en la escuela

- Textos de destacados especialistas sobre sida y educación, información y datos de interés.
- Más de 30 actividades para el aula.
- *Preventoons*: video educativo multimedia con información y pautas para estudiar el tema en la escuela.



COMPLETÁ TU COLECCIÓN



CD 1 Alfabetización digital. Elementos básicos de informática - CD 2 Banco de recursos interactivos - CD 3 Convivencia en la diversidad. Biblioteca digital y recursos educativos - CD 4 Internet como espacio educativo - CD 5 Berni para niños y docentes - CD 6 Recursos para el aula con MS Office - CD 7 Actividades con Software Libre.

CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Los docentes podrán recibir en su domicilio en forma gratuita el CD 8 y/o títulos anteriores, completando y enviando el formulario por Correo Argentino a Sres. Educ.ar C.C. 1109, Correo Central (C1000), o por fax al (011) 5129-6590. O bien, completando el formulario on line en www.educar.ar. La entrega se realizará en un plazo máximo de 60 días.

* Campos obligatorios

Nombre:*		DNI:*							
Apellido:*									
Domicilio de entrega del CD:*		Nº:	Torre:	Piso:	Dto.:				
Localidad:*		Provincia:*		C.P.:*					
Tel. particular:		E-mail:							
Nivel de enseñanza de los cursos que dicta:									
<input type="checkbox"/> Inicial	<input type="checkbox"/> EGB 1	<input type="checkbox"/> EGB 2	<input type="checkbox"/> EGB 3	<input type="checkbox"/> Polimodal	<input type="checkbox"/> Primario	<input type="checkbox"/> Secundario	<input type="checkbox"/> Terciario	<input type="checkbox"/> Universitario	<input type="checkbox"/> Otro
Nombre de la escuela en la que trabaja:*									
Domicilio de la escuela:*				Nº:					
Localidad:*		Provincia:*		C. P.:*					
Teléfono de la escuela:									
Tipo de escuela:		E-mail de la escuela:							
<input type="checkbox"/> Urbana	<input type="checkbox"/> Rural	<input type="checkbox"/> Multigrado	<input type="checkbox"/> Otra	Sector de gestión:					
Niveles de enseñanza:		<input type="checkbox"/> Polimodal	<input type="checkbox"/> Primario	<input type="checkbox"/> Secundario	<input type="checkbox"/> Terciario				
Otros datos de la escuela y del docente:									
¿La escuela tiene computadoras?		<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	¿Tiene internet en su casa?					
¿La escuela tiene conexión a internet?		<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	¿Visita el portal educativo www.educar.ar ?					
¿Tiene computadora en su casa?		<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	¿Utiliza las nuevas tecnologías en el aula?					
				¿Desea información sobre el lanzamiento de los próximos CD?					
CD que solicita:		<input type="checkbox"/> CD 1. Elementos básicos de informática		<input type="checkbox"/> CD 4. Internet como espacio educativo					
		<input type="checkbox"/> CD 2. Banco de recursos interactivos		<input type="checkbox"/> CD 5. Berni para niños y para docentes					
		<input type="checkbox"/> CD 3. Convivencia en la diversidad		<input type="checkbox"/> CD 6. Recursos para el aula con MS Office					
				<input type="checkbox"/> CD 7. Actividades con Software Libre					
				<input type="checkbox"/> CD 8. Hablemos del sida en la escuela					



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA *y* TECNOLOGÍA

Pizzurno 935 (C1020 ACA)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
(011) 4129-1000
www.me.gov.ar
E-mail: revistamonitor@me.gov.ar

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA