

1315  
5

# El monitor

Nº5 - 5º ÉPOCA. NOVIEMBRE/DICIEMBRE 2005

de la educación

Liceo Vocacional Sarmiento  
de Tucumán por dentro

José Pekerman, maestro

Silvana De Simone:  
comunicación cuerpo a cuerpo

Cuentos de Daniel Moyano  
y Luis Gruss

## ¿Qué es una buena escuela?



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



## La misión de transmitir valores

**E**n este número de El Monitor, numerosos docentes y especialistas opinan y polemizan en torno a los rasgos que caracterizan a una buena escuela. Se trata de un debate fundamental, dado que este concepto orienta no solo los ejes centrales de las políticas educativas, sino también buena parte de nuestro trabajo cotidiano como docentes o directivos escolares.

A lo largo de las últimas décadas, se definió de muchas maneras lo que se entendía por “una buena escuela”. Hubo etapas en que se consideró que se trataba de la institución que cumplía correctamente con las normas burocráticas. Sucesivamente, se hizo hincapié en su función disciplinadora, en la capacidad de inculcar a niñas, niños y jóvenes el sentimiento de nacionalidad, o en la de formar de manera adecuada para el mercado laboral. A medida que avanzaba la exclusión social, en cambio, se enfatizó la capacidad de la escuela para “contener” a sus alumnos, promoviendo su función asistencial por encima de su capacidad para crear y transmitir conocimientos.

La compleja realidad actual hace necesario que una buena escuela sea capaz no solo de transmitir saberes y ofrecer una formación de calidad para todos, sino también de formar a las nuevas generaciones en valores humanistas que difundan una cultura de paz, justicia, solidaridad y valoración de la diversidad cultural.

Por supuesto, la calidad y cantidad de los contenidos es una cuestión insoslayable: la escuela es la institución social destinada a este fin. Pero la pasión por la enseñanza tiene un alcance más trascendente; nace de la conciencia de estar transmitiendo valores, formas de convivencia, estímulos afectivos que marcarán la vida de los chicos y los acompañarán siempre. A los docentes no nos

alcanza con que nuestros alumnos tengan sólidos conocimientos técnicos. Trabajamos para formar buenas personas y buenos ciudadanos. No nos alcanza con que lleguen a ser buenos profesionales y trabajadores porque conocen su oficio, deseamos formarlos para que lo ejerzan de acuerdo con pautas éticas que aprendieron a valorar desde la infancia. Queremos contar con niños y jóvenes que manejen con destreza las últimas tecnologías, pero sabemos que de poco serviría lograrlo si, al mismo tiempo, no formáramos personas capaces de comprometerse con la sociedad en la que viven, de transformarla, de mejorarla. En síntesis, necesitamos ofrecer una formación en la que se articulen la pasión por el estudio y el conocimiento, y la vocación por los valores ciudadanos.

Un párrafo final merece la reflexión acerca de los rasgos que debe tener una política educativa que estimule el desarrollo de buenas escuelas. Nos inclinamos a pensar que una buena política educativa es la que genera mejores condiciones para el encuentro cotidiano de docentes y alumnos. Estamos hablando tanto de las condiciones materiales (salarios, edificio, material didáctico, tecnología, etcétera) como de las condiciones culturales (capacitación docente, criterios de autoridad, respeto por las normas, etcétera). De poco sirven los cambios en las legislaciones, o propuestas de innovación pedagógica si no impactan en la realidad del aula. Y ello ocurre solo si ingresan a través del trabajo docente. Por eso, aspiramos a que el debate abierto en este número de El Monitor dé lugar a nuevos intercambios y polémicas en cada una de nuestras escuelas. Bienvenidos los aportes.

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  
Lic. María Rosa Almandoz

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

Directora Nacional de Programas Compensatorios  
Lic. María Eugenia Bernal

Jefe de la Unidad de Programas Especiales  
Prof. Ignacio Hernaiz

## 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

Coordinación Editorial: Ivan Schuliaquer

Coordinación Gráfica: Isidoro Suris

Colaboran en este número:  
Luis Cabeda, Roberto Cubillas, Luis Gruss, Daniela Kantor, María Delia Lozupone, Raúl Perdomo, Adriana Puiggrós, Luis Alberto Quevedo, Pablo Scharagrodsky, Silvina Seijas, Guillermina Tiramonti.

Ilustración de tapa: Roberto Cubillas

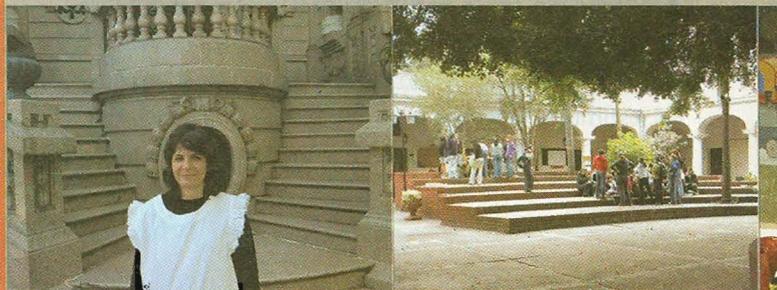
Las notas firmadas son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

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

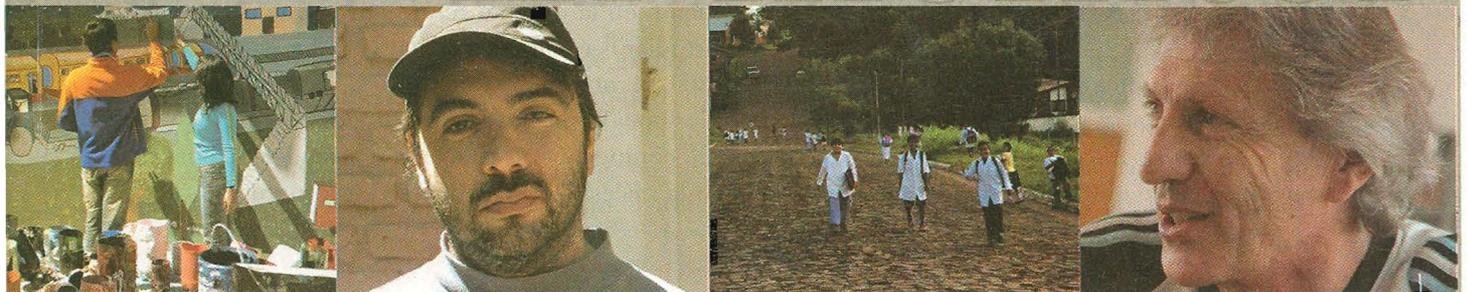
1. Editorial *ok*
- ✓ 4. Docentes: Las palabras del cuerpo *ok*
- ✓ 8. La escuela por dentro: Liceo Vocacional Sarmiento, Tucumán *ok*
12. Humor por Rudy-Pati *ok*
- ✓ 14. Medios: Teléfono celular, ese pequeño aparato que todo lo puede *ok*
- ✓ 17. El museo. Los manuales escolares y la identidad de género *ok*
- ✓ 18. Obras maestras: Tres cuentos, Luis Gruss *ok*
- ✓ 22. ¿Quiénes van a ser los próceres del 2100? *ok*
- ✓ 24. Reseña: Audiovideoteca, literatura para escuchar *ok*

NOVIEMBRE 2005



- ✓ 25. Dossier: ¿Qué es una buena escuela? OK
- ✓ 34. ¿Qué tienen de buenas las buenas escuelas?, Guillermina Tiramonti OK
- ✓ 36. La circulación de la palabra, Luis Cabeda OK
- ✓ 37. La valoración de la docencia, las ciencias y las artes, Raúl Perdomo OK
- ✓ 39. Incluir y enseñar-aprender saberes socialmente productivos, Adriana Puiggrós OK
- 41. ¿Qué lugar me recomendás? OK
- ✓ 42. Entrevista a Adrián Caetano: "El mundo está patas para arriba" OK
- ✓ 46. Programa Integral para la Igualdad Educativa OK
- ✓ 48. El cuento: *El milagro*, Daniel Moyano OK
- ✓ 53. Subite al colectivo: Una parada creativa OK
- 58. Breves OK
- 59. Correo de lectores OK
- ✓ 60. Conversaciones con José Pekerman, un maestro que da pelota OK

# El monitor



# Las palabras del cuerpo

“Quisiera poder decir que todo comenzó con una gran vocación, pero lamentablemente no puedo; esto es un poco menos romántico. Pienso que hice lo que pude hacer, lo que me dejaron hacer. Lo cual no quiere decir que hoy no me sienta muy contenta de estar donde estoy. En este momento, definitivamente, no podría hacer otra cosa”.

Quien elige comenzar a contar su historia a partir de esta suerte de confesión es Silvana De Simone, profesora de Cerámica en la escuela de educación especial N° 34 Gral. San Martín y auxiliar de Lengua de Señas en la escuela de educación especial N° 28 B. Ayrolo, ambas de la Ciudad de Buenos Aires.

La vida de Silvana consiste en una extensa búsqueda en la que no siempre, o mejor dicho, muy pocas veces, se sintió acompañada: “Mi vida siempre fue caminar mucho, buscar, y la mayoría de las veces tuve que arreglármelas sola”, expresa.

Andando, encontró un oficio que a esta altura no está dispuesta a dejar: la enseñanza. Y valiéndose de señas, les muestra a los otros que el camino no tiene por qué ser uno solo.

## VOCACIÓN PARA UNOS POCOS

Silvana perdió la audición a los 7 años, mientras cursaba la escuela primaria, y recuerda: “En ese tiempo no existían maestros integradores ni ningún tipo de apoyo para un chico que estaba en la escuela co-

Silvana De Simone logró -con enorme dificultad por falta de apoyo- hacer una carrera docente, a pesar de haber perdido la audición a los siete años. Profesora de Cerámica y auxiliar de Lengua de Señas en escuelas de educación especial, habla aquí de esa casi desconocida -cuando no menospreciada- comunicación gestual, “de cuerpo a cuerpo, muy emocional, muy carnal, que tiene una manera de describir el mundo, muy diferente a las palabras”.

mún con una discapacidad. Pero tampoco me recibían en una escuela especial porque ya sabía hablar, leer y escribir. Así que no entraba en ninguno de los dos mundos. Lo recuerdo como un momento de mucho dolor e incompreensión. La maestra a veces me retaba porque estaba distraída. ¡Y estaba distraída porque no la escuchaba! Pero ella no pensaba en ninguna estrategia ni en cómo podía hacer para acompañarme”.

“Eso de la vocación es para algunos, no para todos”, dice Silvana cuando su memoria la lleva a la época en que concluyó la escuela media: “Cuando terminé la secundaria quería hacer algo pero no tenía muchas opciones. Finalmente, encontré una institución en la que me sentí bien recibida y empecé a estudiar cerámica, que era una de las cosas que me gustaban, una rama del arte”.

La opción de Silvana por la docencia fue tardía, y allí conjugó cierta atracción por la idea de enseñar con la necesidad de procurarse un ingreso fijo que



le permitiera subsistir. Pero una vez más, a su deseo de estudiar se le antepuso una dificultad: “Cuando quise hacer el profesorado de Cerámica me encontré con una ley de los militares que excluía de la carrera docente a aquellas personas que no cumplían con determinadas características físicas. Tuve que pedir una entrevista con el Ministro de Educación para conseguir una excepción”.

Silvana también intentó estudiar Sociología y Licenciatura en Artes Visuales en la Universidad de Buenos Aires, y esa vez no fue una vetusta normativa sino la falta de apoyo lo que la obligó a abandonar. “Cuando fui a pedir colaboración, una funcionaria me dijo que una sorda que va a la Facultad no necesita ayuda”, cuenta.

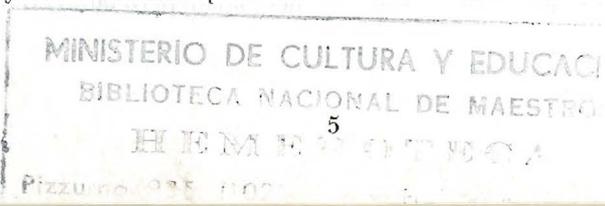
“Salvo el año pasado, cuando terminé un posítulo en ‘Nuevas alfabetizaciones’ que depende de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires –donde por primera vez en los estudios pude recurrir a la ayuda de un intérprete de

lengua de señas–, recuerdo todos mis estudios como espacios donde tuve que arreglarme sola”, agrega.

## ACOMPañAR ENSEñANDO

En 1984, Silvana se recibió de profesora de Cerámica, y el primer cargo que consiguió fue en una escuela de ciegos adultos: “Pensé que iba a ser muy traumático porque yo me manejo mediante la vista y a ellos les sucede exactamente lo contrario, se manejan a través del oído. Sin embargo, hace 20 años que estoy ahí y me gusta muchísimo la experiencia. Hago un trabajo muy interesante, es como una exploración”.

Silvana tuvo muchas experiencias docentes, tanto dentro como fuera del ámbito de la educación especial, hasta que hace 5 años se le presentó la oportunidad de tomar un cargo de ayudante de Lengua de Señas en una escuela para niñas y niños sordos: “Entré en un mundo donde todo se maneja con los



ojos y las manos. Así como hice una carrera que se considera un arte menor, de pronto comencé de lleno a trabajar con una lengua también entendida como menor. Es un mundo donde todo lo que sos, desde los pelos hasta el corazón, todo pasa por la visión”, cuenta.

Los cargos de ayudante de Lengua de Señas se crearon hace poco y todavía no tienen una función bien definida. Comenta Silvana: “Intérprete no soy, porque para serlo tendría que escuchar. Tampoco les enseño a los chicos la lengua de señas, porque ésta se aprende en la socialización con los pares. A lo sumo los ayudo a prestarle más atención a lo que están diciendo, a expresarse, a abrirles más el panorama. Lo que hago es acompañar los contenidos curriculares que me ofrece la maestra, pero yo en Lengua de Señas puedo ir más rápido. Muchas veces el cargo está separado, como si dijeran: ‘Vos ocupate de hablarle al chico en lengua de señas, que yo le enseño a leer y escribir’”.

Enseñar desde la lengua de señas produjo en Silvana muchos quiebres en su identidad y en su historia personal: “Siento que ese chico está solo, abandonado, como yo me sentí muchas veces. Y siento que necesito, que quiero acompañarlo. No es algo que elijo, es algo que me elige, que no puedo dejar de hacer; es como si me faltara el aire para respirar; lo tengo que hacer, es así”, dice emocionada y continúa: “Al mismo tiempo, siento que tengo una responsabilidad muy grande. Tengo miedo de transmitir cosas equívocas, pero también siento que debo correr ese riesgo, porque es preferible que yo me equivoque, y no que nadie nunca haya hecho algo por estos chicos, para ayudarlos a expresarse, a valorar su lengua y a pensar las cosas desde otro punto de vista”.

## UN MUNDO MARAVILLOSO

“Cuando apareció la sordera, todos los sonidos desaparecieron, y lo único que me quedó fue lo que

podía leer: me aferré con alma y vida a la lectura”, dice Silvana. Ya de grande, sus ojos y sus manos se agarraron de la vitalidad de la lengua de señas: “De a poco empecé a sentir que era algo maravilloso, sumamente útil, que podía sustituir muchas cosas”, se entusiasma. “La lengua de señas es ágrafa, no tiene transcripción escrita ni leída. Eso es una gran ruptura, porque te conectás con una lengua que se transmite de mano en mano, de cara a cara, de cuerpo a cuerpo, es muy emocional, muy carnal. Tiene una manera de describir el mundo muy diferente a las palabras del idioma español. Mientras que el espa-



ñol explica y explica con más y más palabras, la lengua de señas resume un montón de cosas en una seña y es muy poética. En una sola seña se pueden juntar pronombre, verbo y adverbio. A la lengua de señas le gusta la analogía; para definir algo podés usar un ejemplo, una comparación. Es una manera de pensar en imágenes muy difícil de explicar, pero me parece fascinante y lo que duele es que se desconozca y se desvalorice tanto. Es tan importante para la vida”.

La desvalorización de esta lengua está relacionada, en parte, con el mandato de oralización que pesa sobre los sordos. Respecto de este tema, Silvana plantea su opinión: “Todas las personas sordas queremos hablar, es algo innegable. La oralización es una necesidad, pero también un mandato, una orden, una

exigencia. Como si toda la educación del niño tuviera que pasar exclusivamente por oralizarlo. El abandonado, el que pasa de grado es el que se oraliza, y no el que comprende, el que actúa, el que siente, el que se desarrolla y que quizás también se oraliza”.

“Veo la escolarización y la alfabetización de las niñas y los niños sordos como algo muy rígido y estructurado. Creo que falta mucha interacción entre las lenguas, mucho diálogo entre dos formas de construcción del mundo, dos mensajes muy distintos, entre nuestra cultura visual y una cultura donde casi todo pasa por el oído”, concluye.



“Tengo miedo de transmitir cosas equívocas, pero también siento que debo correr ese riesgo, porque es preferible que yo me equivoque, y no que nadie nunca haya hecho algo por estos chicos, para ayudarlos a expresarse”.

## CÓMO EXTENDER LA MIRADA

“Es como un mundo de ciegos inserto en el país de los sordos —opina Silvana refiriéndose a las escuelas de sordos—, porque no está desarrollado todo el potencial visual que un niño precisa. La persona sorda necesita poder extender la mirada, ver qué pasa más allá de su pequeño mundo acotado. Necesita que haya paredes traslúcidas, que se pueda ver la sombra del otro lado, para saber si hay gente; si apagaron las luces, si se fueron. Necesita que haya espejos, resonancias no acústicas, llamadores con luz para poder avisar cuando alguien está hablando”, expresa Silvana cuando se le pide que describa su escuela soñada.

“Imagino una escuela con mucha cultura visual, con mucha tecnología de la imagen (pantallas gigantes, computadoras dentro de las aulas). Los actos escolares, por ejemplo, tendrían que estar pensados como shows visuales”, dice enfática. Ella sueña con una escuela que incorpore la accesibilidad visual, y en la que todos, sordos y oyentes, hablen en lengua de señas. Y por qué no, una escuela cuyo director sea una persona sorda.

Silvana se sirve del enjón —no solo de su imaginación sino también de sus anhelos— para atravesar los límites de la escuela: quiere personas sordas que participen en la política, que tomen decisiones, que generen proyectos; quiere que la lengua de señas esté en cualquier institución, que haya médicos, abogados formados en lengua de señas. Y aprovecha para contar que está colaborando en un debate internacional para la Declaración de los Derechos de las Personas Discapacitadas.

“A medida que me voy conectando con personas o voy actuando y participando en espacios que estaban cerrados para mí, me siento menos sola”. Y sigue: “Cuando percibo que el otro está atento a mi peculiaridad, a las pequeñas cosas que necesito para desenvolverme, para conversar; para informarme, no me siento discapacitada. Yo necesito

constantemente que me ayuden a comprender el mundo; porque el mundo es complejo para todos; pero para mí, para las personas sordas, es más complejo todavía”.

Con una saludable avidez por superar esa sensación de soledad que la embarga desde chica —y que no termina de irse del todo—, y con una necesidad vital de acompañar y sentirse acompañada, Silvana ingresó al mundo de la docencia. Desde allí, pone toda su pasión en establecer diálogos, entrecruzar mundos y generar puentes, enseñando, no solo a las personas sordas, a hablar con las manos, a escuchar con los ojos y a extender la mirada.

Ana Abramowski

# La tentación de quedarse a vivir

*“Esta escuela se propone preparar jóvenes útiles a sí mismas y a la sociedad. ¿Queréis serlo? Entrad”.*

Estas palabras, escritas con una tipografía antigua en un cartel de chapa oxidado, decoran la entrada de lo que es hoy la sala de computación de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

La placa ya no se exhibe en la fachada de la escuela como sucedía hace muchos años. Y ese español seguramente sonará impostado y poco amigable para una nena pequeña y tal vez temerosa de dar sus primeros pasos en una institución educativa. No obstante, algo habrá en esta escuela de 101 años, pues parece que una vez que sus alumnas aceptan la invitación a entrar, no encuentran motivos convincentes para salir: “Yo ingresé a esta escuela a los 4 años y nunca más me fui”, dice Marta Juárez de Tuzza, directora del establecimiento desde el año 2000.

Elena García de Pacheco, docente jubilada —que se presenta como “una obstinada que siente con vigor la necesidad de seguir conectada con la educación”—, sostiene la hipótesis de que es el edificio el que no las deja ir: “No sé qué tiene este edificio, no lo podés dejar. Tiene mística, porque liga a una generación con otra”.

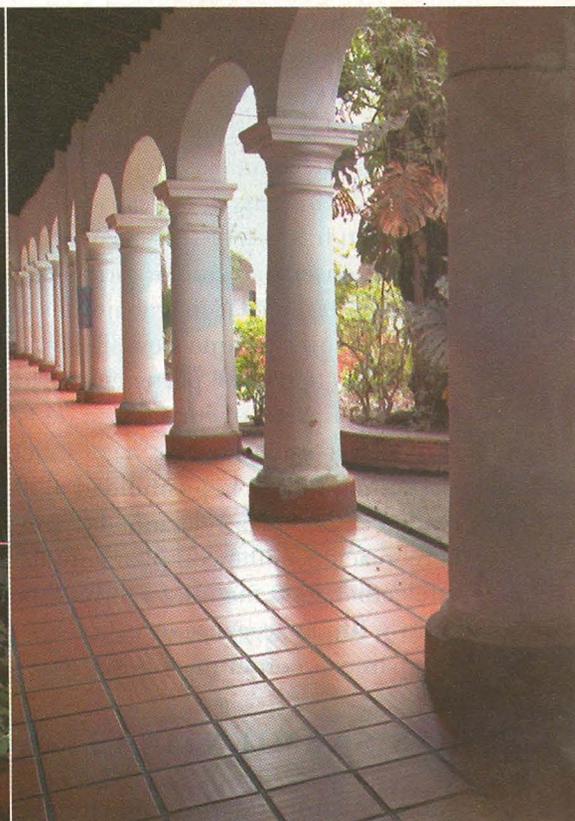
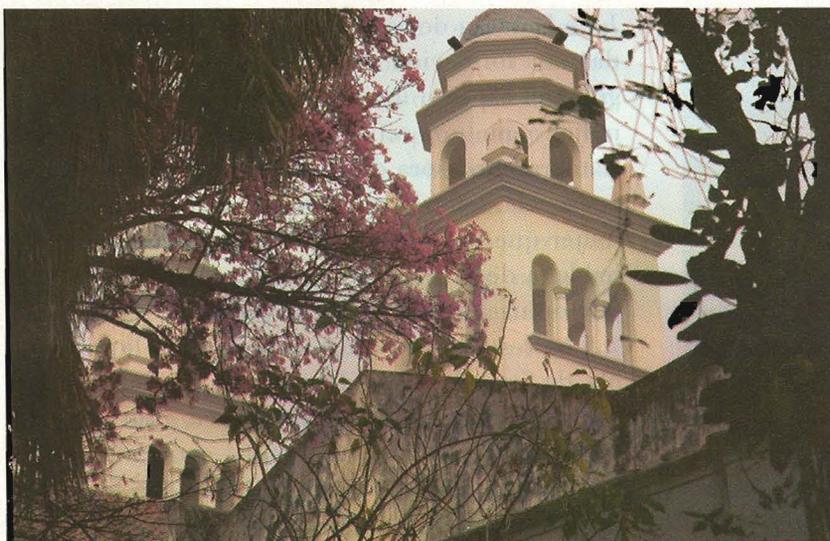
El bellissimo patio de galerías, arcadas y faroles de estilo colonial —que recuerdan que la escuela funciona en lo que fue un convento de la Orden

En la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, de San Miguel de Tucumán, tanto sus autoridades como gran porcentaje de las docentes son egresadas de la institución en la que han hecho su recorrido educativo íntegro. El compromiso, el cariño y el inocultable orgullo por la escuela que desarrollan las estudiantes son parte de las muchas tradiciones que el Sarmiento ha mantenido de generación en generación, al igual que algunos valores como la libertad, la exploración y la participación, que acaso explican tanto fervor.

de La Merced—, luce con orgullo en su centro un centenario árbol, el San Antonio. A él también se le atribuye la culpa del tremendo apego: “Se dice que el San Antonio lleva en sus raíces, las raíces de la tradición”, expresa la vicedirectora, Manuela Aguirre de Romano. Una tradición que, como se verá, es bien singular.

## UNIVERSITARIA Y ESCOLANOVISTA

La Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, que tiene hoy 934 alumnas en sus cuatro niveles —inicial, primario, secundario y terciario—, surgió en 1904 con la finalidad de formar ayudantes de maestros para las escuelas de campaña. En 1912, con el impulso del rector Juan B. Terán, se incorporó a la Universidad de Tucumán, que en 1914 se nacionalizó.



Al poco tiempo, la carrera de magisterio pasó a durar cuatro años y, para que las estudiantes pudieran hacer sus prácticas y observaciones, se añadió la primaria como “departamento de aplicación”.

En el año 1932, una reforma del plan de estudios con claras marcas escolanovistas decía: “La Escuela Sarmiento, como Instituto de la Universidad, solo se explica en el caso de que dicha escuela sea capaz de convertirse en un departamento de investigación y experiencia didáctica, en el que, asegurados los beneficios que hoy se obtienen de la escuela pública, se persiga el ensayo de nuevos métodos y procedimientos nuevos”.

Desde aquel entonces, la escuela busca, en palabras de Elena, “que el aula camine, que salga de las cuatro paredes, que vaya al laboratorio, al jardín”. Por su parte, Beatriz Sisack de Schapira, ex alum-

na y maestra recientemente jubilada, comenta emocionada: “Una palabra que elegiría para caracterizar a la escuela es descubrimiento. Recuerdo la alegría de estar en la escuela, limpiar la jaula de los pájaros, darles de comer a los pececitos, y después entrar al aula y sentir esa cosa mágica... Yo trabajaba con el material de Montessori, ahora sé qué era eso: atar los moñitos, prender los botoncitos”.

En 1956 se llevó adelante una última gran reforma, que dio lugar a la estructura curricular que persiste hasta la actualidad y que plantea una organización en cinco ciclos: el de *iniciación* (que comprende nivel inicial y los dos primeros años de primaria), el *escolar* (que es equivalente al período que va entre 3° y 6° de EGB), el de *exploración* (que es similar al 3° ciclo de EGB), el de *orientación* (que se correspondería con la enseñanza polimodal y que en esta escuela tiene tres orientaciones: bachiller en Humanidades, en Ciencias, y Técnico en Gestión y Organización Contable), y el *profesional* (que es enseñanza post-secundaria y apunta a la formación de maestras).

Marta Juárez destaca con énfasis que el eje vertebral de la escuela es el ciclo de exploración, que equivale al controvertido 3° ciclo de EGB: “La fortaleza fundamental que tiene este ciclo es que las materias seleccionadas siguen siendo las estructurales, no hemos agregado espacios curriculares que impliquen fragmentar más el conocimiento. Al alumno se le enseña a estudiar, privilegiamos mucho la forma de trabajo. Y se trabajó desde los orígenes con profesores porque siempre sostuvimos que este ciclo no tenía que pertenecer a la primaria”.

Por otra parte, el currículum de la escuela ofrece materias optativas que, según dice la directora: “Están para darle la posibilidad al alumno de que realice actividades relacionadas con la expresión, la recreación, como complemento de su formación intelectual. Esas materias van rotando, tienen principio y fin, aparecen con el interés del alumno y desaparecen con el mismo interés”.

## LAS SARMIENTINAS

Desde su mandato fundacional como escuela preparatoria de maestras, la escuela Sarmiento es exclusivamente de mujeres. Por un corto y efímero período fue mixta, pero no hay mayores datos de esa época. Expresa la directora: “El mandato de

Juan B. Terán decía que la escuela tenía que brindar una formación vocacional ‘de mujer’, privilegiaba el aspecto intelectual porque pensaba a la mujer como una economista de su hogar”. Cecilia Catuara, profesora de computación y egresada de la escuela, reflexiona: “Para la época, la imagen de mujer que tenía Juan B. Terán era progresista. Él hablaba de una mujer que tuviera su propia voz, que opinara, que supiera de política”.

Los vestigios de este feminismo de la primera ola, de fines de siglo XIX y principios del XX, aún operan en la escuela. Según se dice, gran parte de las egresadas de la Sarmiento —conocidas como las sarmientinas— han emprendido con éxito sus recorridos profesionales y laborales.

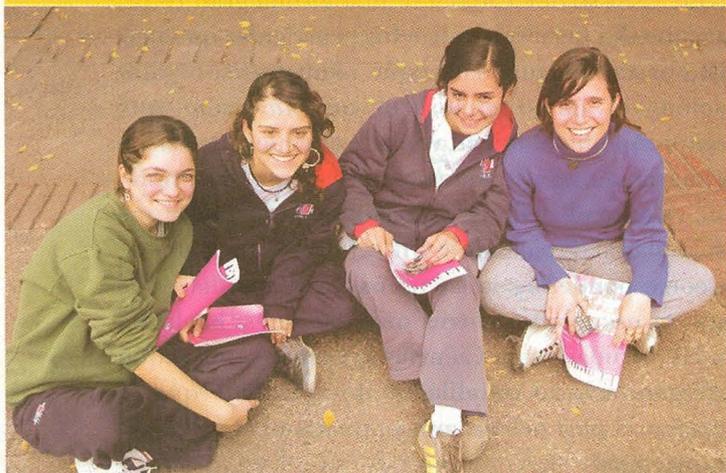
Sin desconocer los logros de la escuela —o tal vez, precisamente, por conocerlos y querer potenciarlos—, alumnas, egresadas y docentes partidarios de la coeducación han instalado hace tiempo el debate. Y las posiciones están divididas en todos los claustros. Los límites edilicios, la falta de baños y la presencia de un colegio similar al Sarmiento pero para varones, el Gymnasium, suman para que la decisión de abrir la escuela a varones siga resultando más dificultosa que posible.

## EDUCAR PARA LA LIBERTAD

“Sobre todo nos inculcan la libertad de elegir”, cuenta Florencia, que cursa 9° año y encabeza el bloque de Finanzas del Centro de Estudiantes. “Lo más importante en esta escuela es educar para la libertad. Creo que esa impronta la llevamos internamente. La libertad está en la capacidad de pensar, de tomar decisiones, de elegir, de crear, de imaginar”, expresa Beatriz Sisack.

Marta Juárez explica: “Nosotros basamos la organización escolar en la autodisciplina. Desde el jardín de infantes, las chicas van conociendo qué se puede hacer y qué no. ¿Qué cosa no se puede resolver mediante el diálogo, devolviéndole al alumno la confianza y la responsabilidad? Hemos tenido hechos graves en la escuela y los trabajamos de esa manera. No es que no exista el castigo, no existe la figura de la amonestación, porque entendemos que es un documento que no provoca cambios sino que simplemente funciona como una amenaza”.

**“Frente al paro de docentes participamos muy activamente, vamos a las asambleas, a las marchas, para apoyar la lucha de los docentes, que también es nuestra, por el presupuesto”.**



Si bien la idea de autodisciplina y esta apelación tan fuerte a la libertad se enrolan en la tradición escolanovista, en esta escuela no dejan de dialogar con su impronta universitaria. Impronta que se hace bien evidente en la forma de gobierno de la institución. Comenta la directora que ella toma sus decisiones conjuntamente con un consejo consultivo —que por sus atribuciones es casi como un consejo directivo— integrado por seis docentes, tres alumnas, una egresada, un padre y un no docente.

Los vínculos con la universidad también influyen en el carácter laico de la Sarmiento. Dice Juárez: “En Tucumán se enseña religión en forma obligatoria en todas las escuelas públicas, pues es un espacio curricular; entonces muchos eligen la escuela Sarmiento por su prescindencia religiosa”.

## EL CENTRO

Otro rasgo distintivo de la escuela es el Centro de Estudiantes. Recuerda Cecilia Catuara: “Yo egresé en 1985. Aun en la época de la dictadura, la escuela conservó algo parecido al Centro de Estudiantes que se llamaba Club Colegial, pero era otro sistema. Del '83 al '84 nos propusimos recuperar el Centro de Estudiantes y encabezamos la movida para hacer el estatuto”.

Cecilia señala un cantero del patio y prosigue: “En esta escuela hubo una alumna desaparecida; algunas de estas azaleas fueron plantadas en su homenaje. Y dentro de las egresadas, las desaparecidas fueron más de diez”.

Josefina, Florencia, Yasmín y Maite son cuatro estudiantes que forman parte de la actual comisión directiva del Centro de Estudiantes. “Nosotras nos metemos mucho en las cosas que queremos hacer en la escuela o por la escuela y dejamos un poco de lado la política externa, pero cuando llegan momentos de crisis sí participamos y nos preocupamos”, dice Josefina, de 11° año, y continúa: “Frente al paro de docentes participamos muy activamente, vamos a las asambleas, a las marchas, para apoyar la lucha de los docentes, que también es nuestra, por el presupuesto”.

“En el Centro aprendés a manejarte, a toparte con otro tipo de gente”, dice Maite, de 9° y a la cabeza del Bloque de Cultura. “Si hay algo que apren-



**“Nosotros basamos la organización escolar en la autodisciplina. Desde el jardín de infantes, las chicas van conociendo qué se puede hacer y qué no”.**

dés es que muchas cosas se pueden cambiar”, dice Florencia y sigue: “Yo paso más tiempo en la escuela que en mi casa, pero soy consciente de que lo hago porque me gusta, porque quiero a la escuela y quiero que mejore, y porque quiero cambiar algunas cosas”. Cuando se le pregunta qué quiere cambiar, Florencia explica: “Yo creo que tenemos muchas libertades, pero hay situaciones frente a las que nos quedamos pensando ‘¿por qué esto es así?’”.

Las cuatro comentan que la escuela “les encanta”, y lejos de estar haciendo la cuenta regresiva esperando el momento de salir definitivamente, disfrutan de su estadía en ella. ¿Y cómo se imaginan afuera? “Y, acá estás más protegida”, dice Yasmín, de 8°. “Ante algunas cosas nos vamos a tener que adaptar; nos pasará como a todos los que salen del secundario”, agrega Maite. “Pero si hay algo que te enseña la escuela es a ser independiente”, remata Florencia con confianza.

Las sarmientinas se muestran algo renuentes a desligarse del colegio que las invitó a entrar cuando tenían apenas 4 años, pero al mismo tiempo saben que afuera las espera un mundo que podrán vivir con mucha intensidad y riqueza, gracias a las marcas que les dejó esta escuela que tanto quieren.

Ana Abramowski



¡SI, SENORA! SU HIJO ES UN BUEN ALUMNO, PERO TIENE QUE AFLUJAR UN POCO CON LA COMPU...

TE PEDI QUE BORRARAS EL PIZARRON...? POR QUE TE QUEDAS MIRANDO EL BORRADOR?

NO ENCUENTRO EL BOTON DE "DELETE"

Rudy Pih

## La escuela ideal

Rudy

La señorita Silvia caminaba hacia el aula, como todos los días. ¿Como todos los días? ¡Pero si cada día era distinto! Bueno, ella terminaba algo nerviosa y en medio de un volcán, pero lo que daba origen a tanto nervio y erupción era distinto cada vez. Los chicos la sorprendían, siempre; por más que ella ensayara todas las opciones actitudinales, procedimentales y conceptuales que los manuales y los programas le proponían.

-¿¡Qué están aprendiendo los chicos en la escuela?- se preguntaba- ¿Cómo será para ellos una buena escuela? ¿Cuál sería para los chicos la escuela soñada? Aunque si lo pensaba, los chicos no sueñan con una escuela, salvo que se trate de un sueño castigo, y los obligasen a realizar en los sueños las tareas que no pudieron realizar despiertos. ¿Y por qué no trabajar el tema con ellos? ¡Uy, la señorita Silvia tuvo una idea, y ahora no podía echarse atrás! Y se mandó, nomás. Entró, saludó, y dijo:

-Chicos, ¿cómo sería para ustedes una escuela ideal?

Silencio. Murmullo. Silencio. Murmullo. Silencio. Murmullo.

-Sería una escuela en la que mis compañeros no me peguen...- dijo Javier.

-¿Una escuela sin violencia?- se alegró la señorita.

-No, ¡una escuela en donde el único que pegue sea yo!

-Ah, no, esa es tu escuela ideal, pero en la mía, yo te pego a vos!

-¡Y en la mía, yo te pego más fuerte!

-¡Y en la mía hay sandwiches para todos, pero no los convidó!

-¡Mejor no se acerquen a mi escuela ideal, porque hay un guardián armado!- este fue Gonzalo

-¿¡Un guardián armado en la escuela ideal?- se espantó la señorita Silvia.

-Bueno, seño, las escuelas ideales de ahora no son como las de antes, donde usted podía ir tranquila, ¿vio?

-Pero Gonzalo, Javi, Sebas...chicos... estoy hablando de la escuela que a ustedes les gustaría...

-¿Y cómo sería esa escuela, señorita?- esta fue la dulce Julieta.

-¡Es lo que les estoy preguntando a ustedes!

-Ay, no, seño -siguió la dulce Julieta- así es la escuela común, pero en la escuela ideal, son los chicos los que preguntan, y los maestros los que contestan.

-¡Esaaa!- dijo Javi-. Y si yo le pregunto "¿Les puedo pegar a mis compañeros?", usted me contesta "¡Sí, Javi!".

-Y si yo le pregunto "¿Hay papas fritas?", usted me contesta "Sí", ¡y me trae papas fritas!- ese fue Joaquín.

-Y si yo le pregunto "¿Cuánto es 456 por 432?", usted me contesta: "Eso no importa", ¡y nos cuenta un cuento, o un chiste!

-Pero chicos, en esa escuela ideal, no aprenderían nada.

-La escuela ideal es aquella donde el alumno puede desarrollar su bienestar físico, mental y social -dijo de repente Ariel.

-¿Eso es lo que pensás, Ari? -la señorita Silvia se sorprendió.

-No, seño, eso lo escuché en la tele. Pero lo dijo un maestro, y como usted también es maestra, pensé que le iba a gustar. Pero veo que los de la tele se equivocaron, como cuando dan el pronóstico ¿vio que cuando anuncian sol, llueve? ¡¿En qué escuela habrán aprendido a adivinar el tiempo?

-Eso no se adivina, Ari, se predice.

-Bueno, seño, entonces mejor si les hubieran enseñado a adivinarlo.

-¡Che, no le contestes así a la seño!

-¡Y vos no me digas lo que tengo que hacer!

-¡Y vos no me digas que no te diga lo que tenés que hacer!

Otra vez. Y entonces la señorita Silvia se contestó: "la escuela ideal es aquella capaz de enseñarles a los alumnos que la escuela ideal, no existe".

# Ese pequeño aparato que todo lo puede

Los niños y jóvenes se socializan hoy en algo que varios autores han denominado "una segunda naturaleza". Se trata de un entorno tecnológico completamente nuevo que ha cambiado la geografía de los hogares. El primer síntoma fue la multiplicación de las pantallas de televisión (hoy se registra en nuestro país un promedio de dos televisores y medio por hogar) y todos sus periféricos: videocaseteras, decodificadores, videogames, DVDs, filmadoras y otros tantos aparatos que se asociaron a la TV. Luego llegaron los equipos de música de última generación, las computadoras, los juegos en red, los escáneres e impresoras y, por supuesto, internet. Las casas se llenaron de cables y si bien las diferencias de equipamiento se hallan muy relacionadas con las distancias socioeconómicas, lo que se verifica es que todos los sectores sociales están dispuestos a invertir en tecnologías.

Estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) mantienen un estrecho contacto con niñas, niños y jóvenes. Mientras que los adultos pueden mostrarse reticentes a incorporarlas, los más jóvenes las aceptan casi por unanimidad. Y lo que hoy se registra es una competencia de las TICs por ocupar el lugar del viejo equipamiento que había en el patio de las casas. Las bicicletas, las sogas, los monopatinos, las hamacas, las pelotas de fútbol y otros tienen en el presente también formas electrónicas. No han desaparecido (¡por suerte!) todos estos elementos típicos del juego hogareño o barrial del siglo XX, pero encuentran hoy una fuerte com-

petencia en el deseo de los niños cuando se los confronta con los objetos de la electrónica. El uso cada vez más extendido de teléfonos celulares implica un rotundo cambio tecnológico y cultural. Sobre todo entre los adolescentes y jóvenes, quienes apelan -mucho más que los adultos- a las posibilidades que ofrecen estos dispositivos de comunicación, en especial los mensajes de texto (réplica del chat). El nuevo entorno y las prácticas que promueve representan un desafío para el mundo de la escuela.

Paralelamente, la industria ha descubierto esto desde hace mucho tiempo y sabe construir nuevos productos y nuevos deseos de consumo, y ponerlos al alcance de los jóvenes y niños. Entre ellos, uno de los más importantes de los últimos cinco años es el teléfono celular. Como todos sabemos, el teléfono es un invento patentado por Graham Bell en el siglo XIX, y en 2006 cumplirá 130 años de vida. Sin embargo, lo que hoy llamamos teléfono sufrió tantos cambios que merecería otra denominación. En especial, cuando a fines del siglo pasado apareció la tecnología digital, que no solo cambió este aparato sino que comenzó a resumir en el teléfono muchas de las tecnologías que se inventaron por fuera de él: la cámara fotográfica, el reproductor de música, internet, etcétera.

Este enorme cambio que sufrió el teléfono fue a la vez tecnológico y cultural. En su perfil tecnológico, el teléfono fijo dejó paso al desarrollo de una telefonía móvil que hoy duplica, en nuestro país, el número de

aparatos que se encuentran fijos en los hogares, en el mundo del trabajo o en el espacio público. En la Argentina, el parque telefónico ha crecido en forma considerable: se han vendido más de 15 millones de teléfonos celulares. Esto sigue una tendencia mundial: en la actualidad, en nuestro planeta el número de teléfonos celulares alcanza la cifra de dos mil millones, distribuidos de manera muy desigual entre los países ricos y los países del tercer mundo. Sin embargo, estas cifras nos sirven para señalar la enorme penetración que registra hoy esta tecnología.

¿Entre quiénes ha crecido más el teléfono móvil? Justamente entre los jóvenes. En primer lugar, por lo que ya dijimos: por la relación que establecen los más chicos con estas tecnologías, pero también por la agresividad de la industria para penetrar en estos segmentos de usuarios. Hasta hace poco tiempo (al menos en nuestro país), los jóvenes hacían un uso compartido de los teléfonos celulares (sobre todo usando marginalmente los teléfonos de sus padres). Hoy, de la mano de la baja de precios de las terminales, de las ventas en cuotas y de la aceptación social y cultural de los nuevos usuarios intensivos de los *dispositivos de comunicaciones móviles* (nombre que deberíamos darles a los teléfonos móviles), los jóvenes y adolescentes se incorporaron al uso del servicio, ahora como "titulares" de sus líneas.

Este es también un fenómeno mundial. No solo porque la industria opera cada vez más sobre este segmento, sino porque esta afinidad de los jóvenes con las nuevas tecnologías se registra a nivel global. Por este motivo, en Italia, por ejemplo, uno de cada dos niños tiene celular. En Chile, un estudio reciente muestra que el 47% de los niños de escolaridad básica poseen teléfono móvil, cifra que aumenta al 69% entre los que van al liceo.

Cuando estos *dispositivos de comunicaciones móviles* de nueva generación pasan a manos de los más chicos, podemos decir que también cambia su perfil de uso (y no solo de usuario). Los jóvenes tienden a combinar los mensajes de texto con la voz, usan el aparato de una forma más pragmática e intermitente, y privilegian las características de la terminal (es decir, las prestaciones y la estética del aparato) por sobre el proveedor, etcétera.

Estas mismas formas de apropiación de la tecnología hacen que, mientras que los adultos tienden a conservar su número telefónico, el usuario joven es más propenso a migrar. Al fin, los jóvenes que han venido al mundo de manera contemporánea a estas tecnologías, las incorporan más "naturalmente" a su equipamiento básico y se las *pegan* a su cuerpo como un elemento de su indumentaria: así el teléfono, además de un medio de comunicación, forma parte de sus marcas de identidad.

En este plano, hay también una diferencia en el uso entre jóvenes y adultos: niñas, niños y jóvenes tienden mucho más a la escritura telefónica (es decir, a los mensajes de texto) que los mayores. De manera paradójica, el teléfono deja de ser un elemento "para hablar" y se transforma en un soporte de la escritura. Pero una escritura que se ha desarrollado bajo pautas y procedimientos que nada tienen que ver con las formas regladas de la escuela o las instituciones clásicas del saber.

Los jóvenes no privilegian la voz en el uso del teléfono sino que tienden a incorporar los mensajes de texto y reducen al mínimo el habla (lo hacen casi en exclusividad con sus padres o adultos, pero no con sus pares). No les molesta *tippear* en un teclado reducido y desarrollan una gran habilidad al respecto (lo que por otra parte crea una motricidad nueva: la del



dedo pulgar). Es más, con esto ya muestran una distancia con los mayores, a quienes les resulta extraña y difícil esta práctica.

Y lo notable es que esta nueva práctica de escritura nos hace vivir algo así como una vuelta al género epistolar, pero ahora a través del teléfono y de la mano del mail. Si la invención del teléfono en el mundo de las telecomunicaciones del siglo XX dio lugar a que el ámbito privilegiado de las comunicaciones fuera la voz (desplazando al gé-

tran cada vez más propensos a priorizar el teléfono. Pero esta conducta no se registra solo entre los más jóvenes sino que atraviesa a todos los usuarios.

Finalmente, una observación sobre el impacto que tiene este nuevo entorno tecnológico en el mundo de la escuela. Creo que todas estas prácticas culturales que se han desarrollado a partir de la telefonía celular se presentan como un desafío nuevo para el mundo de la escuela. No solo porque los jóvenes se socializan cada vez más en esta



De manera paradójica, el teléfono deja de ser un elemento "para hablar" y se transforma en un soporte de la escritura.



nero epistolar), el teclado de computadora se extiende al dispositivo celular: los jóvenes se envían mensajes de texto, como opción más barata pero también como continuación del *chat*, y todo esto a través de lenguajes y escrituras de última generación.

La baja en los precios de las terminales, que ha posibilitado la expansión del teléfono móvil, no dice nada sobre los elevados costos que todavía tienen en nuestro país las tarifas de conexión. Pero, como dijimos antes, cada vez más los sectores más postergados en materia de ingresos se muestran propensos a gastar en estas tecnologías, especialmente los jóvenes. El *celular*, que hasta hace unos años era un elemento de consumo sofisticado, hoy se ha vuelto un elemento tan extendido que -en algunos sectores sociales- comienza a ser más rara la decisión de no tener teléfono móvil que de invertir en él.

Esta tendencia cultural se ha registrado en los últimos años e impacta también en la aceptación social del uso del teléfono. A diferencia de otras tecnologías (como el e-mail o el chat), el teléfono móvil tiene un problema: hace ruido, interrumpe una situación y se impone por sobre cualquier actividad que se esté realizando. Esto ocurre no porque la tecnología en sí misma sea *invasiva*, sino porque los usuarios se mues-

segunda naturaleza que son las tecnologías, sino porque muchos de sus efectos sobre los jóvenes (formas de la escritura, cambios en la percepción del tiempo y nuevos formatos culturales) no se condicionan con la actual estructura de la escuela.

La escuela tendrá entonces que trabajar también con estos nuevos lenguajes, al tiempo que deberá tener una política en las formas en que ingresan estas tecnologías en el ámbito escolar. Debe hacerse cargo del tema y enseñarles a los niños a discriminar géneros: el problema no es que los chicos utilicen estos nuevos códigos en el *chat* o en los mensajes de texto, sino que la escuela trabaje diferenciando las situaciones de enunciación como lo hizo siempre. Siempre hubo un habla de la calle y un habla de la escuela, solo que la calle puede confundirse hoy con una computadora. Pero deberá también ser capaz de poner límites en su uso, ya que el aula no forma parte de este nuevo espacio público donde se desarrollan tecnologías fuertemente *invasivas* como el teléfono móvil.

**Luis Alberto Quevedo**

Sociólogo, especialista en medios de comunicación.  
Investigador de FLACSO.

## Los manuales escolares y la identidad de género

Pablo Scharagrodsky\*

Desde finales del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX, el Estado se encargó de regular y controlar, a través de disposiciones minuciosas y de políticas centralizadas, todo lo que tenía que ocurrir en el seno de las instituciones educativas. Los libros y los manuales escolares no fueron la excepción. Si bien la preocupación y el control sobre ellos varió a lo largo del tiempo, nunca fueron obviados ya que se convirtieron en importantes medios de producción, transmisión, circulación y distribución de un conjunto de 'temas y problemas'. Entre dichos 'temas' se destacaron aquellos que hicieron referencia a la identidad de género.

La mayoría de los textos y manuales escolares, con independencia del área de conocimiento, contribuyeron a definir determinados 'guiones generizados' para alumnas y para alumnos. De esta manera, por ejemplo, las niñas para convertirse en 'verdaderas niñas' debían aprender ciertos atributos, propiedades y cualidades:

"Una niña debe ser dulce, suave, cariñosa siempre... Siempre con buenos modales y con discreción, pues nada hay más feo en una niña y en una mujer, que la falta de femineidad".<sup>1</sup>

Al mismo tiempo que se contribuyó a establecer un ideal femenino vinculado con la dulzura, el amor, el decoro, la prolijidad y los afectos, se sancionó todo aquello que estuviese por fuera de este ideal. Los textos y manuales escolares plantearon un fuerte temor a la virilización femenina o a la transgresión de

'supuestos deseos indecentes'. Estos temores y ansiedades excedieron largamente el ámbito escolar.

Por otro lado, la construcción de una cierta masculinidad estuvo asegurada a partir de la prescripción de determinadas actitudes, gestos y mandatos vinculados a ciertos roles y posiciones sociales ligados imaginariamente al universo 'masculino'. El niño debía ser valiente, ser caballero o ser viril. El padre debía ser proveedor, dar el ejemplo o estar laboralmente ocupado en el espacio público.

La presencia de ciertos ritos de pasaje escolares colaboraron en la conversión y cambio del ser niño al ser hombre.<sup>2</sup>

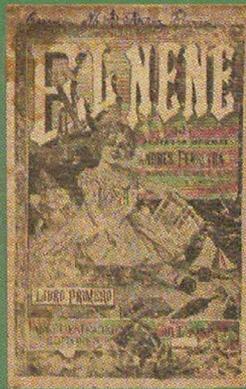
"Ponerse pantalones largos obliga a portarse muy bien... Manuel Ramón debió querer empezar a ser hombre, tenía derecho a fumar, a demorarse en la calle, a faltar en la escuela, a buscar amigos mayores que él y a salir con ellos.. Yo no me pondré pantalones largos para parecer hombre; me los pondré para comenzar a ser hombre".<sup>3</sup>

A su vez, la imagen del varón adulto estuvo, en muchos casos representada por el padre, cuyas funciones eran ser proveedor de la familia con el sudor de su trabajo:

"El papá de Luisito y Zelmita es un hombre alto, *fornido*, de anchas espaldas y rostro inteligente y *varonil*... Merced a sus *hábitos* de orden y economía; merced a su *acendrado* amor al trabajo; merced a sus vigorosas iniciativas y *acrisolada* honradez, se ha labrado una posición holgada...".<sup>4</sup>

Ser el padre habilitaba ciertos mandatos como 'dar lecciones'. Por el contrario, la madre brindaba consejos y en varias ocasiones se convertía en la mediadora para tomar alguna decisión entre el padre y el niño o la niña. Sin embargo, en los textos escolares, aparece el padre como poseedor de 'la última palabra'.

Estos y otros ejemplos fueron paulatinamente colaborando en la esencialización y en la naturalización de la masculinidad y de la femineidad excluyendo o silenciando otras alternativas posibles. La diferencia sexual tomada como sinónimo de desigualdad fue una característica recurrente en los textos escolares - aunque con ciertos cambios y matices desde finales del siglo XIX hasta la década de los 70 del siglo XX. En las últimas tres décadas los 'guiones generizados' se han reconfigurado. Las tradicionales diferencias entre mujeres y varones se han hecho menores. No obstante, algunos textos escolares mantienen cierta instancia en la construcción de la diferencia jerarquizada con fuertes consecuencias en el armado de las masculinidades y femineidades.



\*Universidad Nacional de Quilmes / Universidad Nacional de La Plata.

<sup>1</sup> Estrella Gutiérrez, F. y Barrio De Estrella Gutiérrez, J., *Días de Infancia. Libro de lectura para cuarto grado*, Bs. As., Kapelusz, 1942.

<sup>2</sup> En cambio, el camino de niña a mujer, en los textos escolares, pareciera ser un pasaje con menos desafíos y cambios. Pareciera que de la niña a la madre hay un solo pasaje: el matrimonio y el hogar.

<sup>3</sup> Capdevilla y Velloso, *Ruta Gloriosa*, Bs. As., Kapelusz, 1957.

<sup>4</sup> Montes V., *La frase*, Bs. As., 1909.

Imágenes: Universidad de Luján, pag. web

# Tres cuentos

LUIS GRUSS

## El globo

La ciudad está sitiada. Habría que pedir refuerzos, pero ¿a quién? La última golondrina voló hacia otras primaveras. Los caballos huyeron y todos los carruajes se incendiaron. El enemigo cuenta satisfecho los minutos que faltan para el asalto final. El gobernador de la ciudad —un hombre sin corazón— está dispuesto a entregar el reino a cambio de un pez o una medalla. Las familias se recluyen en sus cuevas, los ancianos se despiden del sol, los niños juegan sin ganas. Pero no todo está perdido. Mientras las bombas acaban con las calles y los sueños, mientras los actores lloran en el teatro y las mujeres improvisan plegarias en la iglesia, hay todavía un caballero dispuesto a resistir y dar batalla: es un sobreviviente, un glorioso perdedor, un héroe optimista en una época sin héroes. Con dos rosas en la mano y una amplia sonrisa dibujada en la cara se dispone a hacer posible lo imposible. Las fronteras están bloqueadas. Los cañones no dan tregua. Aun así, travieso y decidido como un duende, el hombre ha resuelto salir a buscar auxilio más allá del cielo y de la tierra. El pueblo, jugándose acaso la última carta, lo acompaña con fervor en la aven-

tura. En medio de la algarabía general las mujeres han donado su ropa interior a los fines de armar, con los retazos de esa candorosa intimidad, un globo capaz de volar muy lejos. Los artesanos construyen la canasta y los fogoneros arriman las llamas que hacen falta para arrancar. Contra toda indiferencia, contra toda frialdad, la nave se eleva al fin sobre los tejados. El gobernador observa el espectáculo con evidente fastidio. Allá van, en esa burbuja inconcebible, el jinete montado en su caballo blanco y una joven de ojos grandes que se colgó a último momento. *Con aire caliente y fantasía no van a llegar muy lejos*, murmura el funcionario ante sus ministros desahuciados. Con tan poco (sin embargo) el elegido se ha propuesto salvar a la ciudad de la tristeza.

## Bicicletas

Si chocan los planetas y el mundo se termina, solo podremos escapar en bicicleta. Sobre dos ruedas y pedaleando fuerte vamos a llegar más lejos que las balas y las esquiras nucleares. Más allá de las plagas, los gritos de horror y las nevadas de ceniza. Y si los planetas no chocan y el mundo no se acaba, quedará siempre, también, una forma de fugarse en bicicleta. Nadie lo va a notar porque la bici no hace ruido y sabe esfumarse a tiempo y en silencio como las hadas y los gatos.

No existe nada mejor que ese medio rápido y volátil para eludir la pesadez de los días malos y

Luis Gruss nació en la Ciudad de Buenos Aires en 1953. Es docente de periodismo. Publicó los libros *Malos Poetas*, *La Carne* y *Letras de diario*. Su página de internet es: [www.campogrupal.com/luisgruss.html](http://www.campogrupal.com/luisgruss.html).





ventada hasta hoy, la bicicleta evolucionó tan vertiginosamente que pronto va a convertirse en una metáfora de sí misma. Ahora no pesa casi nada, es más veloz y refinada que nunca, y muy pronto, como lo anticipó el poeta José Pedroni, *va a volar*. Poco a poco los ciclistas de alma nos hemos transformado en impensados anarquistas: negamos una y otra vez las leyes del sistema y nadie se

dirigirnos a cualquier punto de la tierra. Rápidamente, y gracias al combustible infinito que exudan nuestras piernas, dejamos atrás a los autos empantanados, a los aviones que estallan como globos en el aire, a los grandes camiones y aun a las naves espaciales. Por algo será que los pueblos sabios y previsores ya eligieron la bicicleta como divinidad suprema. Y alguna razón habrá, también, para que los fabricantes de automóviles la odien tanto, o para que los agentes de tránsito no sepan ya cómo hacer para contenerla o encauzarla. Si algo está decididamente afuera del nuevo orden mundial, eso es la bicicleta.

Leonardo da Vinci la dibujó hace cinco siglos, casi el mismo día en que soñó con el diseño de un helicóptero imposible. Desde que fuera in-

atreve a decirnos nada. Los poderosos, sin embargo, ansían secretamente nuestra desaparición. La circulación sobre dos ruedas no está legislada y eso nos vuelve impunes, malditos, una suerte de duendes burlones, oportunistas e intratables. Por caminos de tierra o sobre arenas lunares las bicicletas superan todos los esquemas conocidos en materia de libre albedrío. Eso no quiere decir que de vez en cuando no se produzca entre nosotros alguna víctima del fervor y el propio impulso. Pero -ya se sabe- no existe en el mundo ninguna corriente de avanzada que pueda imponer sus postulados sin sufrir bajas y derrotas parciales. Con todo y contra todos, por eso mismo, tenemos que seguir pedaleando hasta alcanzar la victoria.

La tarea no es fácil. Los hombres se han aburguesado y ahora se encapsulan en autos, camiones, trenes, micros, bares, hoteles y ascensores. Lejos del viento y las estrellas, dando la espalda a su propia esencia y a la incomparable libertad de vivir, fueron ganados para una existencia oscura, burocrática y carente de emoción. Los circunstanciales vencedores de esta guerra contra la condición humana lograron implantar el encierro, el egoísmo y el transporte de mercado como un modo de vida único y excluyente. Pero no será por mucho tiempo: tarde o temprano las bicicletas triunfarán y llenarán el mundo.

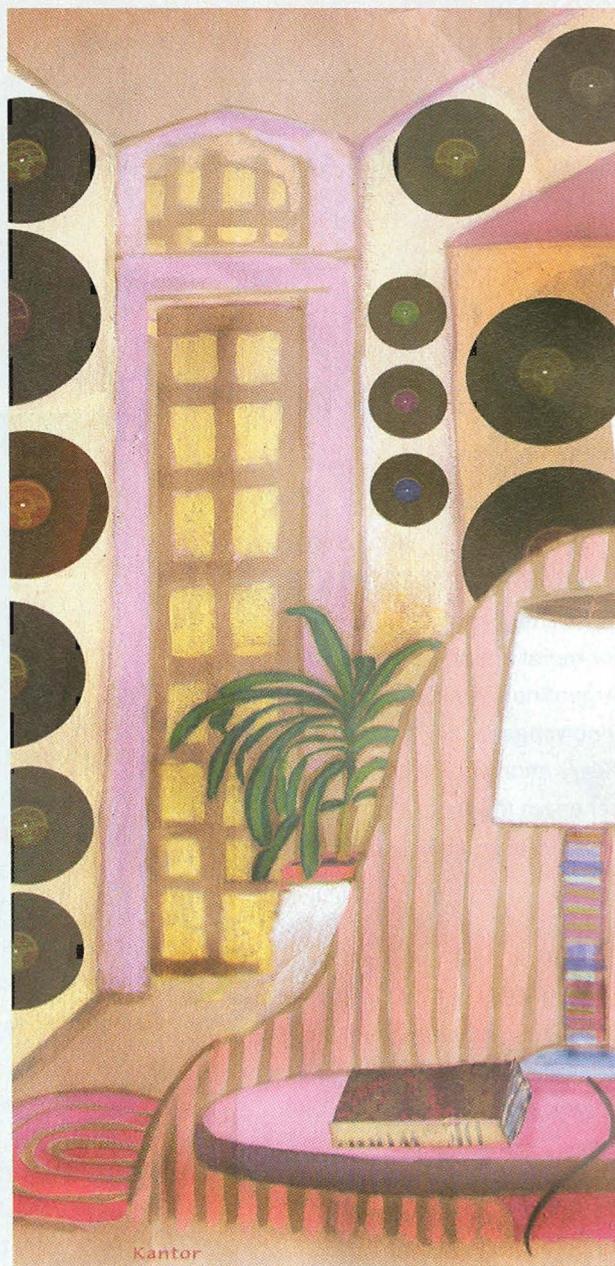
## INVITACIÓN

Los docentes que escriban ficción o poesía, y estén interesados en participar de esta sección pueden enviar sus trabajos a [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar).

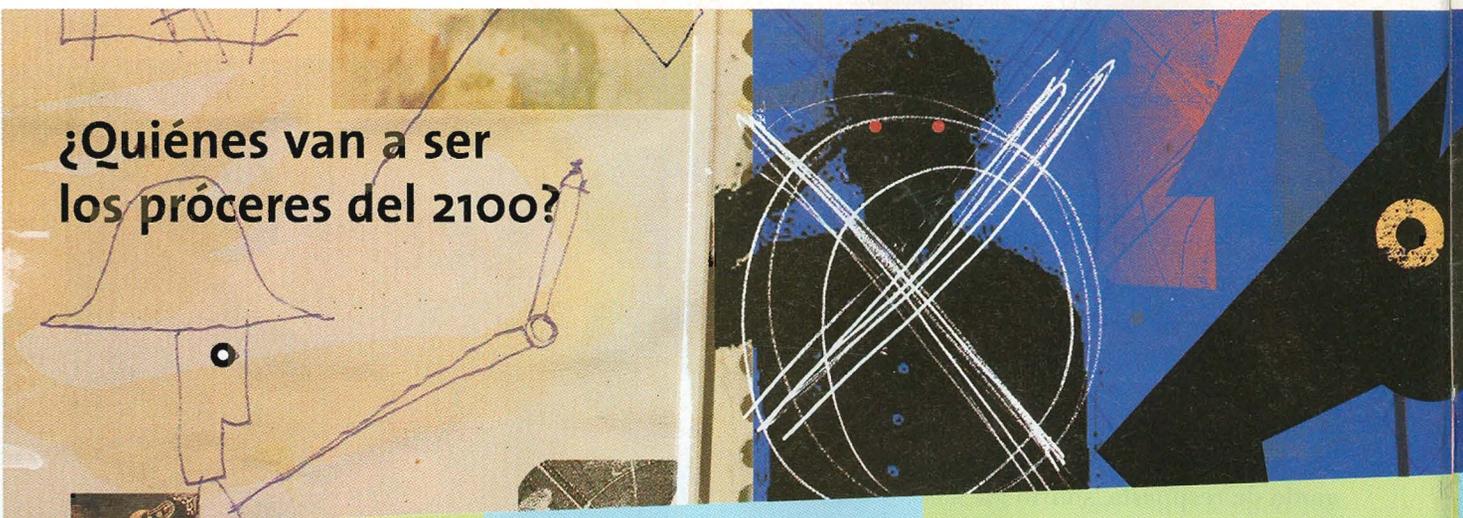
Los editores de la revista se reservan el derecho de seleccionar la obra que será publicada, y de no devolver los materiales recibidos.

## Discos

Me enamoré de Ana cuando me contó que en su adolescencia había decorado el cuarto con discos de vinilo. No alcanzo a entender por qué llegó a afectarme así una referencia tan oscura y tangencial. *Los pegaba en la pared, me dijo. Uno junto al otro.* A continuación le pregunté si eran discos de alguien que escuchara habitualmente. Pero, a modo de respuesta, sonrió apenas y se puso a hojear unas revistas; mientras lo hacía recogía su pelo para volver a soltarlo con ese movimiento absurdo y reiterado que la caracteriza. Esa noche, creo que era sábado, me quedé pensando en los discos. A mí me quedan algunos todavía; están rayados y ni siquiera sé dónde escucharlos. La verdad es que no los extraño. Me gusta (eso sí) que sean negros, redondos y no tan brillantes como los platos voladores que hay ahora. Y que al tacto, sobre la superficie, se perciban círculos en finísimo relieve, una laguna tranquila donde alguien, de pronto, hubiese arrojado una piedra. De paso recordé que al entrar en contacto con la púa, los discos antiguos producen un ruido a lluvia muy especial: música del agua, nombres grabados en un tronco, espina hiriente y punzante como un recuerdo que persiste. Ya no sé, en realidad, si fue sábado o domingo. Lo cierto es que esa tarde me cité con ella en un parque y caminamos un rato sin hablar. Inicialmente el lugar me pareció espantoso. Había caca de perro y basura en casi todas partes. Unos chicos intentaban sin suerte remontar un barrilete armado con bolsas de supermercado; los matrimonios paseaban a sus bebés en cochecitos mientras el viento alzaba nubes de polvo en un paisaje opaco. Ana dijo que, para completar la escena, solo faltarían esas madejas de espinos que se ven rodar sin rumbo en las películas del oeste. Después, con los ojos brillantes, habló también del desierto medieval y de ciertos sucesos ocurridos hace mil o dos mil años. Finalmente nos acostamos en el pasto mirando las ramas de un paraíso en decadencia. Y todo fue más o menos así hasta que ella giró en redondo, como un disco, y me besó. A esa altura el barrile-



te se había enredado una vez más entre las ramas de un árbol mientras, en la otra punta del parque, se veía una calesita coronada por guirnaldas de colores. Fue entonces cuando Ana describió la curiosa manera que había encontrado para decorar su cuarto adolescente. Después nos despedimos, hicimos promesas difíciles de cumplir y cada cual volvió a su mundo con la idea de darles algún sentido a las horas por venir. Los discos de Ana (negros, mudos, extrañamente delicados) continuaron girando en mi cabeza y hasta en mi corazón. Y ahí siguen todavía.



## ¿Quiénes van a ser los próceres del 2100?

### CARLOTTO, ÚNICAMENTE

“Estela de Carlotto, porque es el valor moral que tenemos en la Argentina. Siempre reclamó justicia y no venganza. Es la única que desde hoy, y mirando al futuro, merece estar en un monolito”.

Hernán Pérez, arquitecto, 34 años

### NUEVOS ANTIHÉROES

“Creo que los personajes más destacados políticamente fueron Yrigoyen y Perón, y después nadie más. Así que supongo que ellos van a ser rescatados porque dejaron una huella en la sociedad argentina. Los demás dejaron huellas, pero negativas. Estamos hablando de dos políticos contra todos los demás. Y después, Menem y Alfonsín y todos los que tuvimos últimamente van a quedar en la historia como lo que son, los malos de la película”.

Carlos Alberto Vega, quiosquero, 45 años

### CINE Y FÚTBOL

“Ricardo Darín, porque fue y es uno de los actores protagonistas en la mayoría de las películas argentinas más exitosas. Y claro, Diego Maradona, por todo lo que hizo: fue el mejor futbolista del mundo y fue el que, con sus dos golazos, dejó con la boca abierta a los ingleses luego de la guerra de Malvinas. Con eso, y todos sus logros con la Selección, hizo sonreír a todos los argentinos”.

Nicolás, 14 años

### DICTADORES Y CORRUPTOS

“Todos estos corruptos que están sueltos por acá. De Videla en adelante –pasando, entre otros, por Galtieri y Menem–, todos serán calles como sucedió hasta ahora. Si hasta Roca tiene hoy su monumento...”.

María Rosa Ríos Bravo, jubilada, 64 años

### UN LUGAR PARA BORGES

“Para mí, San Martín es inigualable por todos los países a los que libertó. Sarmiento también. Y agregaría a Borges por la calidad de sus obras y pensamientos”.

Luis Boccucci, vendedor, 49 años

### EN NOMBRE DE LAS CIENCIAS

“Leloir, Milstein, Favaloro, por el aporte que hicieron a la sociedad. También las Abuelas de Plaza de Mayo. Todos tienen que ser próceres porque son un ejemplo de honradez y ética que se refleja en sus trabajos para beneficio de la humanidad. A la vez, todos son ejemplo de cómo afectaron los gobiernos militares a este país: abuelas y la identidad, los científicos y el exilio, Favaloro y la corrupción”.

Ariel Pedro Lejman, empleado, 33 años

### CÓMO OLVIDAR AL CHE

“Perón, Evita y el Che Guevara se sumarán a los que ya son próceres. Se trata de figuras de gran influencia (buena o mala, ya esa es otra cuestión) y marcaron de alguna manera la historia, por la aceptación que tuvieron en grandes sectores de la sociedad. Prócer lo relaciono con la política, no creo que alguien como Maradona llegue a serlo, quedará como lo que es: un ídolo”.

Natalia Navós, estudiante de turismo, 22 años

### LOS MISMOS DE SIEMPRE

“Van a seguir siendo los mismos de siempre. Porque hoy no hay nadie representativo. ¿Quién va a igualar a una figura como San Martín o Sarmiento? No van a cambiar los próceres porque hoy no existen los valores”.

Pilar Bernachini, veterinaria, 35 años

### COMPARTIR EL PAN

“A mí me gusta, mientras no se meta en política, lo que hace Margarita Barrientos en el comedor Los Piletones. Ayuda a la gente y ocupa a muchas mujeres que trabajan dando una mano a los otros. Yo me prometí que no me voy a morir sin antes poner un comedor o una copa de leche, aunque lo ideal sería que no existieran”.

Silvia Pérez, cocinera, 50 años

### PRÓCER DE PANTALÓN CORTO

“Diego Maradona, porque la gente lo idolatra y tiene categoría de mito. A pesar de que hizo un millón de cosas mal, sigue siendo un tipo incuestionable. No se me ocurre otro que pueda llegar a ser prócer, aunque tal vez aparezca alguien que todavía no nació”.

Silvia Lederer, guionista, 39 años

### NADA INDIVIDUAL

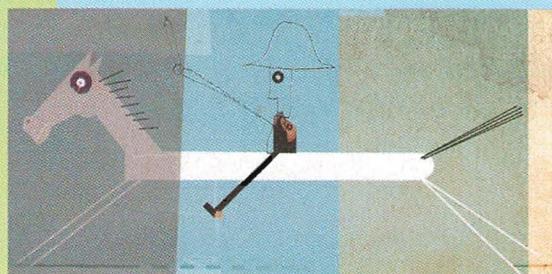
“Creo que no va a haber próceres en el sentido estricto, porque el planeta dejará de lado criterios individualistas. Así que próceres serán todos los habitantes, porque todos habrán tomado conciencia y estarán trabajando por un mundo más justo, donde el principal valor sea el amor”.

Nélida Tinaro, ama de casa, 65 años

### EL AGUA Y EL ACEITE

“Menem quedará en la historia por la década nefasta de su presidencia basada en las privatizaciones de empresas públicas, y el Che Guevara porque fue fundamental para la sociedad latinoamericana y es un símbolo que nos enorgullece como argentinos”.

Matías, 15 años



## Literatura para escuchar



La propuesta de la Audiovideoteca parece apoyarse en un contrasentido: invita al lector no a leer, sino a escuchar; y al escritor a que hable pero no escriba. Y es justamente esa paradoja el desafío más interesante de este archivo audiovisual que –hasta ahora– reunió las voces y las imágenes de más de cincuenta autores.

Griselda Gambaro, Guillermo Martínez, Alan Pauls, Eduardo Belgrano Rawson, Jorge Boccanera, Antonio Dal Masetto, Osvaldo Bayer, Liliana Heker, Abelardo Castillo, Juan Sasturain y Arturo Carrera son algunos de los entrevistados capturados en esta memoria audiovisual de la literatura, presentada en diferentes formatos:

Un archivo virtual dentro del portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ([www.audiovideotecaba.gov.ar](http://www.audiovideotecaba.gov.ar)) donde se pueden escuchar, mirar y leer extractos de los reportajes, así como consultar las biografías y bibliografías completas de los autores.

El ciclo de programas *Obra en construcción* que se emite por el canal Ciudad Abierta, (83 de Cablevisión, 80 de Multicanal y 82 de Telecentro), los domingos a las 17.

Los ciclos de micros radiales *Las plumas* (2x4 Tango, FM 92.7) y *Obra en construcción* (Radio Ciudad. AM 1110) que salen al aire todos los días en horarios rotativos.

Una base de datos –en preparación– que referencia los archivos audiovisuales sobre escritores argentinos dispersos en instituciones y colecciones públicas y privadas.

Estas “palabras habladas” son tomadas por un equipo de diez personas, encabezado por Alejandra Correa y Karina Wroblewski. En los testimonios que recogen, se escucha a los autores decir frases que nunca escribieron, completar su literatura, sintetizarla o leer los textos que sí escribieron y que ellos leen con la voz que los soñaron.

“Toda la literatura que yo escribo es realidad. Porque yo he visto que la realidad -y vuelvo a repetir algo que es muy repetido pero lo repito-, la realidad tiene mucha más fantasía que cualquier fantasía, y eso lo he notado. Entonces, describo todas esas fantasías que uno ha vivido”. (Osvaldo Bayer)

“Casi siempre uno escribe sobre lo que ignora, persiguiendo develar un misterio. Se escribe buscando una explicación. Y se encuentran solo incógnitas”. (Guillermo Saccomanno)

“La imagen que tengo es que las palabras se buscan desesperadamente para armar algo. Y uno tiene que estar como operador nomás”. (Leónidas Lamborghini)

“Me gusta más leer que escribir, pero no puedo estar sin escribir. No puedo estar sin ninguna de las dos cosas. Y he notado que si no leo me pongo triste, me aburro de mí mismo; pero si no escribo, me pongo cascarrabias”. (Marcelo Cohen)

“La escritura está ahí como una suerte de vicio mayor. Un vicio, una adicción, en el buen sentido de la palabra –si es que lo tiene- y de la cual es imposible escapar. Es decir, si falta eso, falta todo. No podría no escribir. Si pienso en la posibilidad de interrumpir la tarea sentiría que me estoy muriendo, que estoy seco, que ya no tengo más nada que hacer”. (Antonio Dal Masetto)

Por qué escriben. Cómo escriben. De qué escriben: de eso hablan. Cada autor a su modo enumera estilos, lecturas, tics y manías. Y la Audiovideoteca recrea la ilusión de que es posible penetrar los secretos. Con el cuerpo. Con la voz. Del modo que sea.

El proyecto de la Audiovideoteca se lleva adelante, en esta primera etapa, a través de la Subsecretaría de Comunicación Social del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, mediante una línea de financiamiento del BID. Para cualquier consulta: [audiovideoteca@buenosaires.gov.ar](mailto:audiovideoteca@buenosaires.gov.ar) o a los teléfonos 4786-2733/2753.

Judith Gociol

# ¿Qué es una buena escuela?

La pregunta acerca de qué es una buena escuela abre una multiplicidad de consideraciones y perspectivas. A la vez, plantea una serie de dimensiones que parecen no acabarse nunca, que encierran múltiples cuestionamientos y se actualizan de manera permanente con consideraciones que merecen contemplarse. Esta multiperspectividad nos habla de la enorme potencialidad que encierra la escuela, del carácter polisémico de la consideración de lo “bueno” o lo “malo” y de las dificultades que surgen al momento de consensuar lo que implica una buena escuela para todos.

En este dossier presentamos algunas preguntas y perspectivas que permiten abrir un interrogante tan complejo. ¿Qué significa pensar en escuelas que sean buenas para cada uno de nosotros y buenas para el conjunto de la sociedad? ¿Son las mismas consideraciones que hacemos para pensar la escuela como espacio propio y como espacio del conjunto? ¿Cómo se conjuga la heterogeneidad y el respeto, con la fragmentación y los problemas de distribución de la cultura en una sociedad injusta? ¿Cuánto de ser una buena escuela se pone en juego en los modos que se procuran para albergar a quienes concurren a ella? ¿Cuáles son los aspectos más significativos que deben tenerse en cuenta para que la escuela tienda puentes con la productividad, con la ciencia, con el patrimonio social colectivo? Invitamos a explorar estos y otros problemas en las líneas que siguen.

*¿Qué significa pensar en escuelas que sean buenas para cada uno de nosotros y buenas para el conjunto de la sociedad?*

# ¿Qué es una buena escuela?

Inés Dussel  
Myriam Southwell

*"Encontrar una buena escuela no es tan difícil como encontrar un unicornio azul, no es imposible, no forma parte de los sueños. Creo que no es una utopía, que es posible hacerlo (porque de hecho las hay...)"*

Marcelo Bianchi Bustos

Cuando convocamos a los lectores de *El Monitor* a presentar ideas sobre qué es una buena escuela, y a señalar experiencias concretas que evidenciaran prácticas productivas, lo hicimos con la voluntad de poner a discusión dos cuestiones.

La primera es si, efectivamente, podemos definir hoy qué es una buena escuela entre quienes *hacemos hoy* la escuela. Buscábamos debatir con la crítica extendida que dice que las escuelas de hoy, en bloque, son instituciones que no funcionan, o funcionan mal (visión que es, en parte, exacerbada por algunos discursos mediáticos). Nos interesa, como lo señala Marcelo Bianchi Bustos en el epígrafe de este artículo, poder hablar de lo que "sí funciona", poner en evidencia lo que creemos que produce buenos resultados, colocar la lupa sobre el cotidiano escolar para superar la sensación de "sin salida" que sienten muchos docentes.

La segunda cuestión es si esta definición pasa por lo que en algunas corrientes se delinea como "la escuela eficaz", "las buenas prácticas", y en general, por el conjunto de recomendaciones que se vienen produciendo, sobre todo desde los organismos internacionales, para orientar la reforma de la institución escolar. ¿Hay algún modelo de institución que podamos tomar como respuesta para todos los problemas? ¿Hay un formato de escuela establecido para resolver nuestras crisis? ¿Es un único formato, o se trata de múltiples criterios que cobran distinta vida en cada establecimiento? Al mismo tiempo, si creemos que hay múltiples criterios, ¿quiere decir que renunciamos a decir algo más general sobre el conjunto de las experiencias escolares? ¿Qué pasa entonces con el principio de justicia en el sistema educativo? La diversidad de ex-

periencias escolares, ¿no vendrá a legitimar una desigualdad social y cultural?

En este artículo, nos gustaría recuperar las opiniones que nos enviaron los lectores, y proponer una reflexión en conjunto acerca de qué muestran ellas sobre las prácticas escolares actuales, y otras que podemos imaginarnos para el futuro. Pero antes, quisiéramos detenernos un poco en qué cuestiones hoy definen a la escuela como institución, y en qué condiciones se está produciendo la acción escolar.

## La escuela: ¿Institución-cascarón?, ¿centro social?, ¿lugar de aprendizaje?

Hoy, a la escuela se le demandan muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social.

Estas nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos "modernidad líquida"<sup>1</sup>, en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso. Por otra parte, de "este lado del mundo", la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la exclusión. El "declive de las instituciones"<sup>2</sup> que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que organizaban ese largo plazo más estable y duradero, implicó un "quedarse en la intemperie" -como lo denominó el historiador Tulio Halperín Donghi- que nos hizo sentir hermanados, más que en la solidaridad colectiva de un proyecto común, en el desamparo más terrible.

Las demandas que hoy "llueven" sobre la escuela tienen que ver con este contexto, pero al mismo tiempo colocan a las escuelas en una situación paradójica, que alimenta este "sin salida" que sienten muchos educadores. La escuela nació para resguardar y transmitir el saber en tanto este se volvió más complejo.<sup>3</sup> Pero en el contexto de

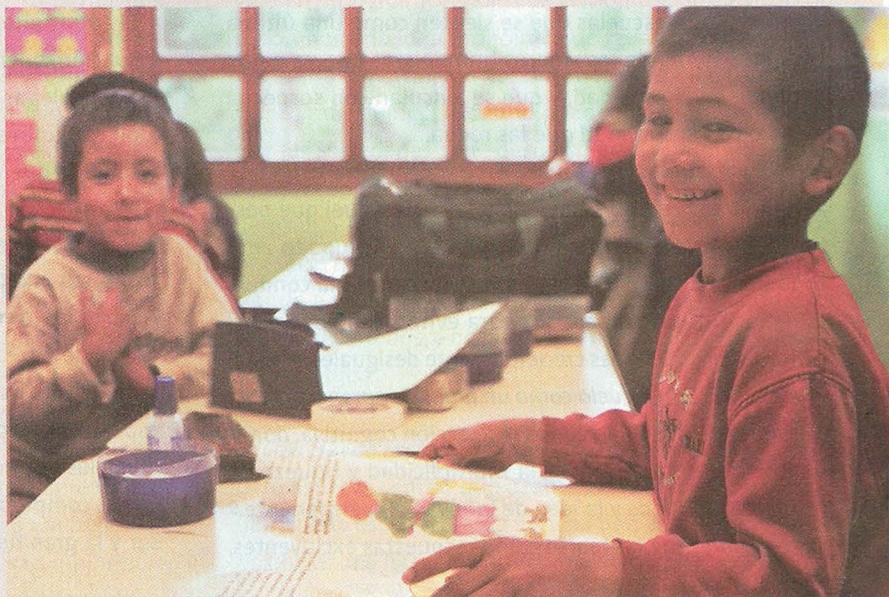
la modernidad líquida, la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se vuelve más problemática. ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio? ¿Cómo evitar que esa transmisión no se interrumpa con las dis-localaciones (exilios, desempleo, mudanzas, quiebras) y turbulencias a que están sometidas hoy amplias capas de la población?

Un estudioso de las nuevas alfabetizaciones, Gunther Kress, dice algo similar en relación con lo que se le pide a la escuela que enseñe: "En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de manera diferente a cómo se configure la siguiente tarea".<sup>4</sup>

Uno de los elementos más destacables del panorama actual es que, pese a este presente de demandas cruzadas, de recursos escasos y de incertidumbres variadas, la organización de la escuela en tanto institución no ha cambiado demasiado. Los puestos de trabajo, la forma en que se organiza la tarea de los docentes, la estructura de los "contratos de trabajo" y la organización en áreas y disciplina, no se transformaron al mismo ritmo que se transformó la sociedad y la cultura. Pero más todavía que esta estructura organizativa y administrativa, lo que permaneció estable fue la forma en que pensamos que deben organizarse las escuelas, y lo que creemos que es *una buena enseñanza*. Esta manera de entender "qué es una escuela" sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, o incluso ochenta o cien años atrás.

Esta disparidad o disyunción entre realidad e imaginario

no es nueva, ni es solamente argentina. Distintos analistas europeos y norteamericanos<sup>5</sup> hablan de la crisis de un modelo o forma escolar; y, al mismo tiempo, de la persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios, y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos para modificar la vida de las escuelas. Esta gramática provoca que, en muchos casos, y pese a la irrupción de nuevos sujetos y demandas, las escuelas mantengan la "apariencia escolar" anterior<sup>6</sup>, o asuman una



estrategia defensiva de resistencia, nostálgica y orientada al pasado. La escuela, entonces, se convierte en una institución-cascarón, al decir del sociólogo británico Anthony Giddens:

"Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado —y esto está ocurriendo no solo en Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia sino prácticamente en todas partes—. Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir".<sup>7</sup>

Para Giddens, la escuela es una de estas instituciones-cascarón que no saben cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad, a la emergencia de nuevas subjetividades y a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes.<sup>8</sup> Si no hay más legitimidades garantizadas para las instituciones, porque la idea misma de transmisión y del largo plazo aparece en crisis, lo que parece quedar son instituciones que deben arreglárselas como puedan o quieran, docentes que se quejan de que los chicos ya no vienen como antes, adultos abdicando de su autoridad ante el cuestionamiento y, en algunos casos, escuelas que se sienten como una última tribu que defiende los valores humanistas que ya nadie defiende en la sociedad, y que se vinculan con sospecha y enojo con la sociedad que las rodea.

Hay dos modelos de "buena escuela" que parecen irse abriendo paso como respuesta a la crisis: aquel que postula a *la escuela como un centro social*, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente desiguales; y aquel que plantea a *la escuela como un lugar de aprendizaje*, estrictamente vinculado con la instrucción cognitiva, dominado por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos y la idea de innovación permanente.<sup>9</sup> Los dos parecen plantearse como respuestas excluyentes,

en un antagonismo que opone la enseñanza al cuidado y que no contribuye a pensar otras relaciones entre la escuela y la sociedad (como señalamos en el dossier de El Monitor N°4). Sin embargo, lo que nos parece más preocupante es que su análisis es pobre en relación al sentido y las razones de la organización escolar, a qué hacer con las tradiciones heredadas (las que recibimos, y las que queremos pasar "en herencia" a las nuevas generaciones), y a cómo plantearse los desafíos de la transmisión cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa transmisión.

¿Hay otras alternativas en las escuelas argentinas? A continuación, queremos dialogar con las respuestas que enviaron colegas de todo el país, para construir una reflexión conjunta sobre lo que dicen sobre nuestras escuelas y sobre lo que queremos ser.

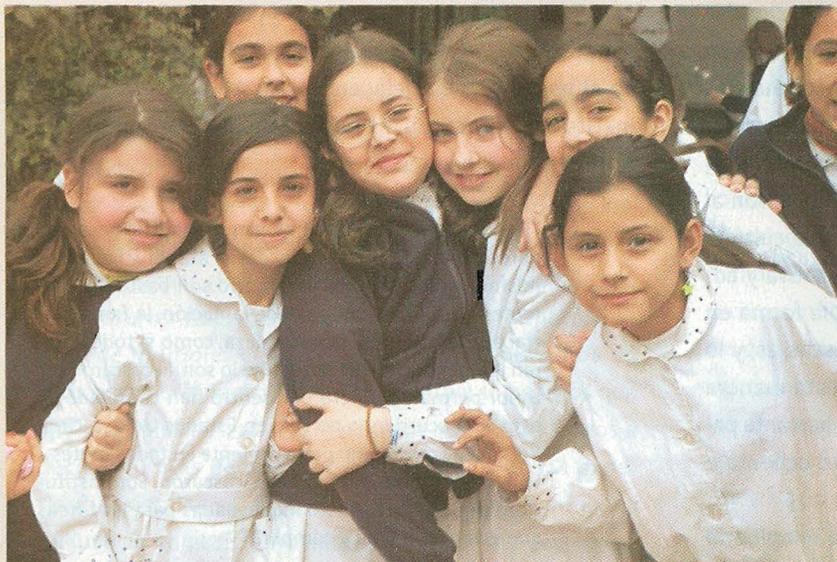
### Las opiniones de los lectores: orientaciones para un mapa de inquietudes

A partir de la convocatoria, recibimos numerosos aportes acerca de aspectos que deberían ser revisados, valorados o modificados para tener "una buena escuela". Como era de esperar, las respuestas que recibimos no son uniformes ni abren los mismos problemas y temas. Precisamente, nos interesa comprobar la enorme dispersión de aspectos a revisar y la gran heterogeneidad de reflexiones que ella des-

pierta. Nuestra intención no es la de alcanzar un consenso, sino abrir una reflexión a partir de esta pregunta que de manera cotidiana nos interroga a todos los docentes, independientemente de que tengamos ocasión -o no- de formularla en voz alta.

*a) Una buena escuela es una escuela democrática.*

Marta Bertolini nos contestaba acerca de la pregunta "¿Qué es una buena escuela?": *"Considero que si pudiéramos, por lo menos en general, responder entre todos los actores involucrados a esta pregunta, habríamos comenzado a transitar el camino de la verdadera transformación; con esto simplemente estoy marcando la im-*





*portancia que desde mi punto de vista tiene el tema. (...) Que sea inclusiva, y no expulsora, como es hoy. (...) Que propugne relaciones democráticas: entre los distintos miembros de la comunidad educativa, con el conocimiento, en su organización, etcétera. (y aquí también toca directamente al Sistema)”.*

Son muchos los que coinciden en que una buena escuela es una escuela democrática. También surge, de inmediato, que lo que entendemos por democracia son cosas diferentes. Difícilmente podremos aspirar a construir una sociedad justa, de entendimiento colectivo, de distribución equitativa, si la escuela encierra prácticas que no promueven estos modos de convivencia. Muchos, al hablar de democracia, hacen una rápida asociación con el ámbito de los derechos, y ésta sigue siendo una sana vinculación, ya que la educación es un derecho que encierra (y abre, habilita) otros derechos. Por eso, un aspecto que debe ser destacado es que *nadie puede tener dentro de la escuela menos derechos que los que posee fuera de ella en tanto ciudadano.*

Esto que puede ser considerado una obviedad es, sin embargo, algo que no siempre resulta claro en una institución que tiene como destinatarios más frecuentes a menores y que, por lo tanto, suele poner a los adultos en el terreno de dar por sobreentendido qué es lo mejor para ellos. Sin lugar a dudas, nuestro lugar de adultos-educadores implica una asimetría con los más jóvenes, que cobra sentido debido a nuestra función de velar por brindarles lo mejor, por hacerlo del mejor modo, y por contribuir a abrirles puentes hacia un futuro deseable. Un elemento importante a fin de que la asimetría no se traduzca en desigualdad, es que no se asfixie aquello que los más jóvenes tienen para decir. En este sentido, hace poco tiempo un grupo de docentes relataba que los alumnos demandan que la escuela no sea ni más fácil, ni más permisiva, ni más exigente, ni más parecida a otros ámbitos, sino más justa.

Todos los que “hacemos” la escuela sabemos que la posibilidad de tener derechos en la escuela y fuera de ella no reside solamente en la voluntad interior a la escuela; antes bien, es una responsabilidad colectiva que implica al

Estado, al gobierno del sistema educativo, a las familias y también a todos los que concretan la escolaridad cotidianamente. Pero insistir en la idea de democracia, y aún más, vincular la noción de democracia a una clásica y estructural idea de “república” (en el sentido de la cosa pública, de lo común) implica también proteger a los más desfavorecidos, a los que más necesitan el amparo, a los que no pueden solos. Por ello, una idea muy simplificada del igualitarismo no provee las mejores condiciones para fundamentar posiciones más democráticas. Lo hemos señalado en números anteriores de El Monitor: no alcanza con proclamar una idea monolítica de igualdad, sino que es necesario construir las condiciones para ella. Las intenciones más democráticas no pueden dejar de considerar que las sociedades son –desde su propio punto de partida– profundamente desiguales, y que el conflicto es inherente a la sociedad misma. La democracia tiene que pensarse más como un movimiento, como una acción que tiende a mejorar las condiciones de participación y de igualdad de todos, y no necesariamente como un punto o sistema fijo.

#### *b) Una buena escuela es una escuela que enseña.*

Otro aspecto central que destacan las respuestas es que una buena escuela es una escuela que enseña y que abre posibilidades hacia el futuro, que transmite mucho, “cosas valiosas”, “conocimientos actualizados”, con herramientas adecuadas, con instrumentos que permitan explorar, inventar, descubrir y dar cabida a la creatividad y a la libertad.

#### *¿Qué es una buena escuela?*

**“Una escuela tiene que ser coherente con lo que propone y hace; debe haber mayor participación a través de distintas propuestas extracurriculares que exige al trabajo áulico una mayor profundización”.**

**Mirta Etcheverry, Cañuelas,  
Provincia de Buenos Aires.**

Los colegas de un jardín maternal lo decían de este modo: *"Una buena escuela debe tener la capacidad de dar al alumno los instrumentos básicos para la cultura y formación integral. Que sus objetivos no sean solo combatir el analfabetismo, sino darle al niño las herramientas necesarias para lograr su realización"*.

También nos hablaba de esto Patricia Martel cuando miraba a los alumnos como *"una generación que pide a gritos que se le ilumine el camino. (...) es necesario crear espacios para debatir (...) enseñar a pensar, enseñar a elegir"*.

La escuela que deseamos cobra sentido cuando puede mostrar los tesoros, decir a todos: "Esto te pertenece y yo estoy aquí para ayudarte a que forme parte de tu mundo". Pero, como en el caso anterior, también en torno a la enseñanza se abre una serie de aspectos dilemáticos. El currículum es una selección cultural arbitraria, y por ello mismo deja conocimientos, culturas, tradiciones por fuera de ese conjunto. Esa selección, se sabe, no es neutra en términos sociales o políticos. Aquí hay que tener cuidado de no caer en visiones conspirativas o demonizadas de la historia; no es un solo grupo o sector el que orienta el currículum, sino que este es un mosaico que ha recibido distintas influencias, aunque esas influencias hayan tenido pesos distintos según quiénes las ejercen. Y también se conforma por la inercia de lo que existe, por las tradicio-

nes de los profesores y maestros, por ideas muchas veces difusas sobre lo que debe enseñar la escuela. Lo que queremos destacar es que el currículum es el resultado de una lucha por la hegemonía o dirección cultural de la sociedad, y como tal encierra conflictos, algunos explícitos y otros que han sido silenciados.

Dice Vanesa Saúl: *"Una buena escuela es donde se les ofrece a los chicos variedad de temas, información y recursos, para que puedan acceder a la información de diversas maneras. Se "explotan" -en el buen sentido de la palabra- las capacidades e intereses de cada uno de los chicos para que acceden desde distintos puntos y enfoques a una misma temática"*.

Hay otra selección que configura lo que se enseña, que se opera en el aula. Y aquí intervienen no pocas tensiones: si el conocimiento tiene que vincularse con características propias de la comunidad de pertenencia, con el ámbito más próximo, con el futuro que esa escuela prefigura para esos chicos, o con definiciones más generales sobre lo que significa "ser educado"<sup>10</sup>, entre otros aspectos. En esas tensiones, quedan zonas grises, descubiertas, insatisfechas, dado que -como decíamos- el currículum no encierra todo el conocimiento existente sino que selecciona, incluye y, por lo tanto y en el mismo proceso, excluye. Pensar en los sujetos concretos que se tiene "enfrente" en el aula, en la utilidad para su vida, en la capacidad de intersectar con sus experiencias y expectativas, es fundamental. Y en ese sentido esto hace a una escuela más democrática, porque puede mostrar que todos tenemos derecho a ser parte de eso común que transmite la escuela. Pero la tensión entre acercarse a lo próximo e inmediato, y vincularse con lo más universal y generalizable, sigue en pie, y no deja de plantearnos inquietudes. Al respecto, el pedagogo Robert Connell -quien cree que el currículum debe incluir también la voz de los grupos menos visibles- alerta sobre los riesgos de lo que denomina *currículos de guetos*, en el sentido de currículos separados o diferentes. Por ello, señala que la existencia de un currículum común que se debe ofrecer a todos los alumnos es una cuestión de justicia social.<sup>11</sup> Proponer una escuela

#### ¿Qué es una buena escuela?

**"Se constituye como comunidad, generando un buen clima de trabajo, tendiendo redes que permiten enriquecer las estrategias institucionales. Es inclusora. (...) Es importante el entusiasmo que los padres revelan por que los niños asistan al jardín y puedan adquirir conocimientos, destrezas, nuevas costumbres, participar de juegos didácticos y recreativos"**.

Graciela Fucks, Río Grande, Tierra del Fuego.

que “enseñe mucho” no debería dejar de lado estas preguntas sobre la justicia curricular.

En muchas de las respuestas recibidas, los docentes de distintos lugares del país destacan que, para enseñar mucho y bien, son necesarias adecuadas condiciones edilicias, bibliotecas, laboratorios y otros insumos igualmente indispensables. La cultura material de la escuela es muy importante, porque hace a nuestra relación con el espacio, con los objetos, con lo que estructura nuestra experiencia cotidiana. Y eso no significa sumarse al tren del consumismo, sino más bien mostrar que hay muchos tesoros por transmitir, que hay cosas valiosas, agradables y un espacio protegido en la escuela.

*c) Una buena escuela es una comunidad donde todos tienen “su” lugar, y donde hay valores o principios compartidos.*

Para otros docentes, hablar de una buena escuela es hablar de una institución que permita reconocerse, valorar el propio lugar, la propia voz, y en esa dirección, refieren a sentidos de pertenencia, de identidad, de colectivos de trabajo, y se vinculan con la idea de democracia. Clásicamente, la escuela argentina planteó que para entrar, integrarse y tener éxito en ella, había que dejar “en la puerta” experiencias, lenguajes, creencias y peculiaridades que fundaban la individualidad. Hoy, el conjunto de las respuestas hablan de la importancia de sentirse parte de una comunidad, de que esa comunidad debe hacer espacio para lugares diferenciados, y que debe generar un buen clima de trabajo.

Nos dice la docente Silvia Bello: *“Una buena escuela, además, es aquella en la que el diálogo entre los distintos actores institucionales es fluido; una institución donde las cuestiones problemáticas son discutidas por los actores*



*involucrados y no existe únicamente verticalidad en las decisiones”.*

*Por su parte, Orlando Vicente Guzzo opina: “Me gustaría recomendar una escuela donde los que asistan vayan contentos, que piensen junto a sus pares y docentes, que hagan las cosas porque les gusta, que resuelvan problemas charlando con los demás, que piensen que todos dependemos de todos, que ellos mismos se evalúen y evalúen al docente”.*

La importancia de poseer un “buen clima” en la institución no debe ser subestimada, ya que muchos de los conflictos que hoy llevan buena parte de las energías en las escuelas están relacionados con lo que llamamos “lo social” o “lo vincular”. En las escuelas, esos conflictos son abordados como cuestiones de personalidad, y se promueven respuestas psicológicas, pero habría que interrogarse, también, sobre los malestares sociales y culturales de los que hablan esos “malos climas”. ¿En cuántos de esos conflictos no está en juego la crisis de la transmisión? ¿Cómo responder con formas “sólidas” a situaciones “líquidas”? ¿No hablan muchas de esas situaciones de instituciones-cascarón, que siguen haciendo de cuenta que nada cambió? Los aportes de muchos docentes creen que ese malestar puede aminorarse si hacemos de las escuelas lugares más hospitalarios, más alegres, más agradables, donde cada uno pueda expresar “su” voz.

*Otra colega, Carina Fedrigo, aporta un sentido diferente: “A mi criterio, una buena escuela debería (...) defender los de-*

*rechos de los docentes y alumnos, pero que, por encima de eso, medie para que cumplan ambos con sus obligaciones”.*

Repensarnos como comunidad implica también repensarnos como institución que tiene autoridades, reglas, leyes, derechos y deberes. Muchos colegas mencionan la necesidad de pensar en una nueva institucionalidad, con otros mecanismos de participación y de evaluación mutua. Es necesario reconstruir instituciones que tengan la capacidad y la legitimidad suficiente para desarrollar políticas para el bien común y, en ese sentido, que ayuden a construir marcos para el largo plazo, para algo más duradero, para sentirnos más protegidos y amparados y no tan “a la intemperie”. Lo que surge de la convocatoria es que las instituciones tienen que fundarse en un orden democrático y apoyarse en el debate público colectivo. Parece importante reactivar los mecanismos de participación educativa que proponen las leyes, volverlos verdaderos foros públicos donde se debata qué educación queremos, y crear otras formas de gobierno donde fuera necesario, a nivel de las escuelas y de los espacios de gobierno del sistema educativo. Finalmente, varios aportes mencionan la importancia de contar con principios y valores que nos orienten como institución. Y, claro está, no todo son rosas. Algunos señalan que la escuela argentina está inmersa en una “crisis de valores”. Sobre esta difundidísima apreciación (a la que contribuyen muchos medios periodísticos), nos gustaría señalar que no toman en consideración los muy contundentes valores o principios que encierran experiencias que sostienen buenas escolarizaciones para muchos alumnos. Entre ellas, solo para mencionar unos pocos de las muchos existentes, destacaremos las de Mónica Zidarich, Norma Colombato, Laura Vilte, entre otras historias que venimos presentando en esta revista.

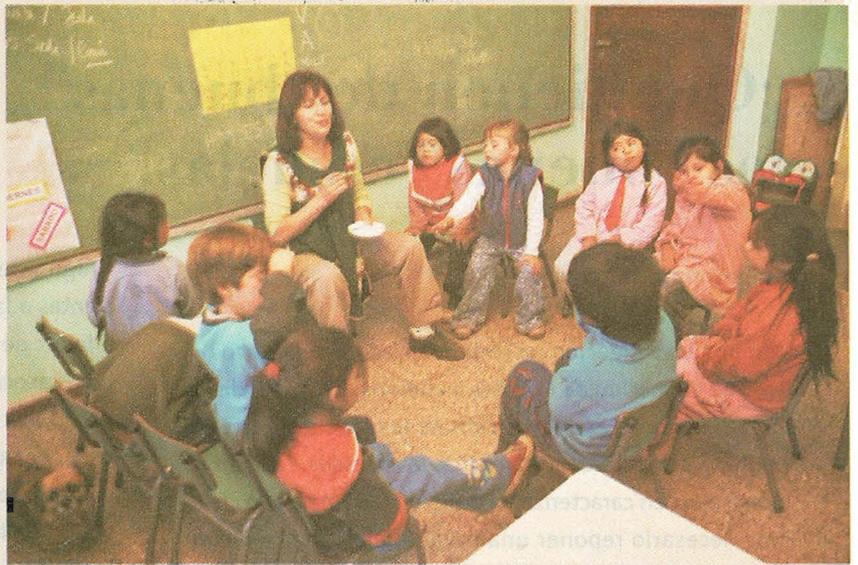
Cabe preguntarse, la idea de valores o principios comunes ¿de qué valores habla? ¿Se trata de valores consensuados entre “nosotros los de la escuela”, “nosotros los argentinos” o “nosotros los humanos”? A veces parece, por ejemplo en las alocuciones de los actos escolares, que la escuela solo se tiene a sí misma para defender “los valores” y para definir lo que se considera por tales. ¿Se trata de algunos valores consagrados e inapelables? ¿Cambian los valores y

¿Qué es una buena escuela?

**“Por cuestiones económicas, los docentes poseemos más de un trabajo y esto hace que no nos podamos reunir y discutir para tomar decisiones en conjunto; a veces ni conocemos ciertos rumbos de nuestra propia escuela”.** Judith Goñi, Provincia de Buenos Aires.

principios junto con las culturas? Este "diagnóstico" de la "crisis de valores" suele darse cuando se habla de nuestros alumnos y sus familias, y parece decir -de un modo no demasiado explícito- que "alumnos eran los de antes", "familias eran las de antes", hasta "futuro era el de antes". Es especialmente llamativa esta idea de que la organización familiar ha variado y eso la pone en crisis, justamente cuando la docencia es una profesión que ha sacado enormes beneficios de la inclusión de la mujer en sus filas. Inclusión, como sabemos, que supuso entrar en un territorio no siempre sencillo y que implicó el reordenamiento de otros roles sociales. Es por esto que resulta llamativo que sea tan extendida esta idea de que las familias "ya no están", que se asocia a que las mujeres parecen haber dejado un lugar que no deberían haber dejado. Este modo de concebir el problema plantea tensiones y discute los límites de una sociedad que busca consolidarse como democrática, con iguales posibilidades de inclusión para hombres y mujeres, y abierta a la renovación de roles y modelos culturales.

Como se ve, las respuestas que nos enviaron muestran distintas preocupaciones y enfoques. Pero creemos que todas ellas dan elementos para definir mejor de qué (se)



trata, o debería tratar, la escuela. La vida en comunidad, los saberes, la institución, la autoridad, la posibilidad de hablar y escuchar, son temas y preocupaciones que organizan los rasgos de una "buena escuela". Hay orientaciones distintas, énfasis propios, lugares comunes y caminos más originales; pero en conjunto, estas respuestas dan cuenta de un colectivo docente y profesional que está pensando qué tipo de institución necesitamos hoy. Ojalá estas reflexiones, junto con los aportes que incluimos en el dossier, contribuyan a que seamos menos "cascarón" y más "escuela", una institución que muestre tesoros, que ponga en contacto con otros mundos: los del pasado, los del futuro, los de las ciencias, los de las lenguas, los de los sueños. Al final, como decía un politólogo chileno, "imaginando otros mundos, se acaba por cambiar también a este".

<sup>1</sup> Bauman, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

<sup>2</sup> Expresión que tomamos del sociólogo francés François Dubet en su libro *Le déclin de l'institution*, L'Harmattan, Paris, 2002.

<sup>3</sup> Por ejemplo, cuando surgió la escritura, y este saber ya no pudo enseñarse en la transmisión oral esporádica de unos a otros y necesitó una institución más sistemática para su inducción.

<sup>4</sup> Kress, G., (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, pág. 68-69.

<sup>5</sup> Tyack, D., y L. Cuban, *En busca de la utopía*, Fondo de Cultura Económica, México D.F. 1995. Vincent, G., (comp.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, Press Universitaires de Lyon, 1994. Viñao, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, 2002. Morata Dubet, F., "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en: Tenti Fanfani, E., *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPE, Buenos Aires, 2004, pág. 15-44.

<sup>6</sup> Lo cual, como demuestra Silvia Finocchio, puede ser un elemento auspicioso en contextos de desestructuración social marcada como los que sucedieron en los últimos años en la Argentina (cf. Finocchio, S., "Apariencia Escolar", en: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, pág. 81-87.

<sup>7</sup> Giddens, A., *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus Alfaguara, 2000, pág. 30.

<sup>8</sup> Retomamos elementos de un artículo escrito por una de nosotras, en un libro de próxima aparición (Dussel, I., "De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?", en: Terigi, F. (comp.), *La escuela primaria. Aportes para el debate*, Buenos Aires, en prensa.

<sup>9</sup> OECD/OCDE (2004), *Background OECD Papers: The Schooling Scenarios, International Schooling for Tomorrow Forum*, Toronto, Canada, Ontario Ministry of Education. Nótese que al definir la escuela como "lugar de aprendizaje", se está tomando en cuenta la crisis de la enseñanza; pero también se están priorizando algunas herramientas que dejan a la acción del docente en un segundo plano. Habría que preguntarse si "rechazar" el lugar de enseñantes, o darle menos valor que al de los expertos, es la solución deseable para esta crisis.

<sup>10</sup> Por ejemplo, en el currículum humanista de las escuelas medias del siglo XIX se proponía que los sujetos debían aprender lenguas extranjeras, elementos de historia y geografía universales, y lengua e historia nacionales, para formar dirigentes y ciudadanos cosmopolitas. (Cf. Dussel, I., *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media argentina, 1865-1920*, Buenos Aires, FLACSO/UBA, 1997.)

<sup>11</sup> Connell, R., *Escuelas y Justicia Social*, Morata, Madrid, 1997.

<sup>12</sup> Lechner, N., *Las sombras del mañana*, LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2002, pág. 9.

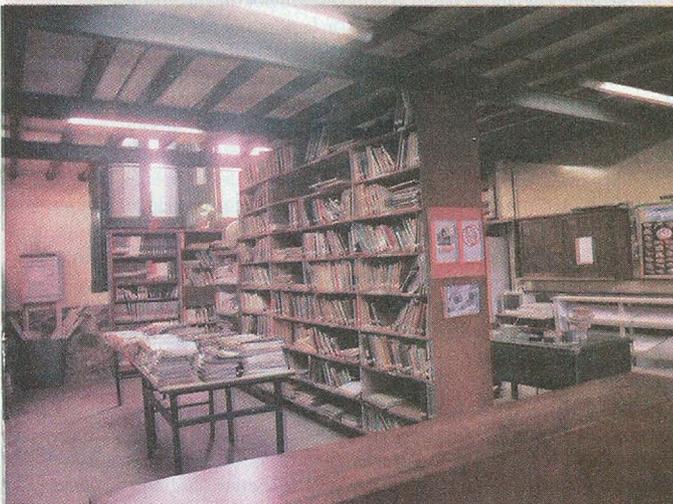
# ¿Qué tienen de “buenas” las “buenas” escuelas?

Guillermina Tiramonti<sup>1</sup>

En una investigación reciente realizada en el marco del Área de Educación de FLACSO, incluimos el estudio de las experiencias de escolarización de los jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más favorecidos. Estábamos interesados en caracterizar la desigualdad y para ello creíamos necesario reponer una mirada abarcativa del conjunto de situaciones institucionales. Partimos de la idea de que es a través de la constatación de las distancias, las diferencias y los contrastes, que los individuos, los sectores y los grupos pueden ser posicionados en el mapa social y educativo.

Por otra parte, queríamos aportar elementos para discutir o fundamentar el supuesto de que las escuelas que atienden a este grupo social son de “calidad”, y por lo tanto es deseable que sean replicadas para la atención de los jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos.

Lo primero a plantear es que el campo de la educación de las elites no es homogéneo, y que dentro de él se pueden reconocer diferencias importantes entre grupos de escuelas que construyen su propuesta pedagógica y de socialización en diálogo con la comunidad que atienden. Son, entonces, los valores, las creencias y las expectativas de un sector sociocultural específico las que definen el perfil escolar.



Algunas de ellas, las que atienden a sectores pertenecientes a las elites tradicionales, organizan su propuesta a la luz de los valores de la tradición religiosa y los símbolos asociados a la distinción de clase y del linaje familiar. El disciplinamiento del carácter a través de un control permanente de los espacios escolares, el sometimiento a la autoridad como una forma de aceptación de las asimetrías en las relaciones de poder y la legitimación del mando caracterizan la socialización de estas instituciones.

Otro grupo de escuelas, que atiende también a los estratos más altos de la estructura social, muestra un perfil distinto. En esas escuelas se recrea una simbología asociada a la del empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo fuertemente competitivo. En este caso, el valor académico de la institución no se juega sólo en la futura inclusión universitaria -que se descuenta-, sino también en una socialización y en una renovación del capital cultural y social que proporcione los recursos para “competir” exitosamente. Sus miembros están vinculados con las áreas más dinámicas de la economía, es decir, empresas industriales, finanzas, comunicaciones y comercio exterior. Para ellos, la estrategia de conservación de los espacios adquiridos requiere capacidad de innovación, cambio y adaptación al flujo de las exigencias del mercado. Recrear un modo de vida cosmopolita, en diálogo permanente con los centros de poder en los que se naturalizan las posiciones de privilegio y los consumos de elite, y generar un sentido de pertenencia a este grupo y a esta “tradición”, parece ser el norte orientador de estas instituciones.

Si bien en ambos tipos de instituciones se hace hincapié en la excelencia académica como elemento distintivo de la institución, se trata más de la adquisición de un capital que acompaña una posición de poder en el campo económico o social, que de una valoración en sí del conocimiento y el desarrollo intelectual.

Otros grupos asociados a profesiones liberales, a los ámbitos académicos y, en general, a lo que se llama “operadores simbólicos” -que han ascendido socialmente por la movilización de recursos provenientes del capital cultural- han desarrollado una estrategia que articula instituciones “centradas en el saber y la excelencia intelectual”

con el incentivo de la creatividad individual como una fórmula capaz de generar innovadoras trayectorias de ascenso social. En estos grupos hay una apelación a la tradición intelectual de orientación humanista, característica de las elites progresistas de nuestro país.

Dentro de este grupo también existen diferenciaciones, porque en algunos casos el eje está puesto en el desarrollo de la creatividad de los alumnos; y en otros, en la inclusión lisa y llana en una tradición intelectual. En los primeros hay un fuerte impacto de la cultura psi; y en los segundos se privilegia la conformación de personalidades ilustradas, con vocación de "elite".

En general, todas ellas son -o buscan ser- instituciones "totales", que monopolizan el tiempo y las actividades de sus alumnos y generan de este modo un cerco que los protege del afuera. En el contexto de un mundo cambiante, las familias e instituciones que atienden a estos diferentes subsectores de la elite construyen circuitos muy protegidos y regulados para la socialización de los jóvenes. Estos chicos transitan su adolescencia dentro de medios institucionalizados, donde los adultos controlan la población con la que se relacionan y las actividades que realizan. Estos jóvenes tienen escasa o nula exposición a ambientes recreativos o grupos de amigos heterogéneos. En la escuela se estudia, se hace teatro, deportes, pintura y todo tipo de actividades que, a la vez que permiten el desarrollo de las aptitudes personales, tratan de evitar la incursión de los chicos y las chicas en otros ambientes.

Podría decirse que estar dentro de este circuito preserva y amplía los capitales culturales y sociales de origen. El formato de la institución "total" está claramente asociado a la generación de un espacio que busca mantenerlos a resguardo de intromisiones capaces de poner en cuestión creencias, valores, formas de relacionarse y posiciones que se naturalizan.

Los intercambios con jóvenes de otros sectores sociales son escasos o inexistentes; muchas veces, los "otros" no son pensados como iguales sino concebidos como sujetos de la solidaridad, que es el eufemismo que se usa para las prácticas asistenciales.



En el otro extremo de la escala social -en los sectores más pobres- la vida de los jóvenes transcurre por ambientes poco protegidos, con escasa presencia de instituciones. En la mayoría de los casos asisten unas pocas horas diarias a la escuela, y el resto del tiempo la calle es su hábitat. A partir de esta comprobación, existe una "tentación" a proponer una institución total para estos grupos. Pero, ¿ese es el modelo adecuado para chicos y chicas que están amenazados por un futuro marginal?, ¿cómo neutralizar la tendencia a la reproducción social que trae consigo una escuela que encierra? Y, por último, ¿cuál es la institución que fomenta y posibilita los intercambios con ambientes sociales y culturales heterogéneos, y mejora de este modo las posibilidades de inserción de estos chicos? Nos parece que es en torno a estas preguntas que habría que pensar en qué es una "buena escuela".

<sup>1</sup> Directora de FLACSO, Sede Académica Argentina.

¿Qué es una buena escuela?

**"Es importante que los docentes tengan un tiempo para la reflexión de sus prácticas ¡este tiempo institucional generaría un importante intercambio de experiencias que enriquecería la labor docente! (...) la existencia de bibliografía es también una fortaleza".** Graciela Soria de Zeballos, Valle Fértil, San Juan.

# La circulación de la palabra

Luis Cabeda \*

Hacia varios años que yo era director de una institución de enseñanza media, cuando decidimos invitar al filósofo Carlos Cullen para que diera una charla en el marco de la cátedra abierta que llevábamos adelante en la escuela. El tema que le habíamos propuesto era "La escuela y la construcción de lo público".

La charla fue sumamente amena y esclarecedora. Cuando ya iba cerrando la ronda de preguntas, quise saber cómo podíamos estar seguros de que aquello que hacíamos iba en el sentido de la construcción de lo público, qué debíamos mirar, qué indicadores tener en cuenta para confirmar que en efecto trabajábamos en forma coherente con nuestro propio discurso. Cullen pensó un momento y luego sugirió: "Estén atentos a cómo circula la palabra".

Ese consejo acompañó gran parte de mi gestión al frente de la escuela. Algo de esto ya venía pasando y la propia

cátedra abierta era una muestra fehaciente de la necesidad que sentíamos de abrirnos a otros discursos que, sin desconocer la necesidad de la indagación disciplinaria y metodológica, pudiera abordar otros debates menos presentes en la formación de los docentes de la escuela media.

La circulación de la palabra fue la medida que organizó nuestras prácticas

cotidianas y alimentó, en el disenso y en la conflictividad, las mejores propuestas nacidas de los distintos hacedores de la institución.

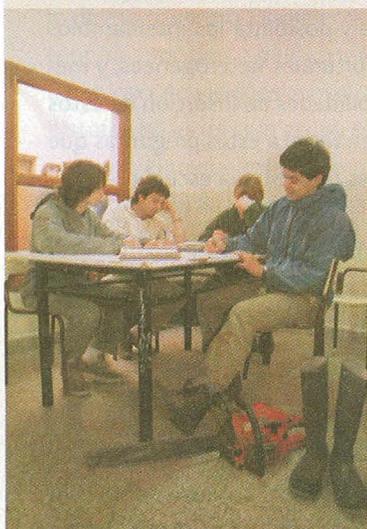
La palabra pensada como posición y la acción transitada como palabra, entramaron las apuestas más audaces y sostuvieron teóricamente lo que intentábamos demostrar que podía hacerse o que al menos valía la pena intentar.

Era palabra el discurso colectivo de las fiestas de egresados, al que llamábamos de "micrófono abierto" y que consistía en habilitar el micrófono para que cada uno que quisiera hablar pudiera hacerlo, incluso a sabiendas de que ese momento ante la comunidad reunida era propicio para presentar reclamos y enojos (es un hecho que algunas veces esto ocurrió). Y eran *palabra* las discusiones por las paredes permanentemente escritas con las palabras incorrectas, con las no autorizadas; y también circulaba la palabra cuando la norma escrita podía ser leída en la mejor clave para facilitar la permanencia de los pibes y las pibas dentro de la escuela. Eran *palabra* los campamentos y la guardería, el nodo de trueque y los murales, las guías para los que llegaban, las jornadas de juego para profesores, y los tutores del proyecto "repetir sin repetir".

¿Cuándo una escuela es una buena escuela?, ¿qué hace que una escuela haga diferencia? Sin duda no hay respuesta única. Pero aun a riesgo de cometer esquematismo, me animaré a decir que son aquellas que ponen en el centro del debate la necesidad de enseñar e intentan garantizar por los medios a su alcance que los chicos estén allí, como condición básica para aprender. Son las que pueden soñar nuevas inclusiones y permitirse el lujo de discutir con lo establecido, porque están seguras de que las formas de acceder al conocimiento son múltiples y es bueno probarlas todas (o al menos la mayoría). Son las que piensan que el disfrute no es malo; y que también vale sentarse a leer hasta entender, aunque no suene divertido. En definitiva, son las que creen que no se puede enseñar si no confiamos en los chicos y si no recuperamos la certeza de que tenemos algo para decirles a los que vienen, si no recuperamos la alegría de enseñar.

Hace unos días, paseaba por Parque Lezama y una artesana se acercó para preguntarme si seguía siendo director. Me recordó que había sido alumna hace unos cuantos años y me dijo: "Qué suerte que lo encuentro, me había quedado con ganas de decirles que esa era una escuela con onda, que en esa escuela fui feliz...".

\* Ex - Director de la Escuela de Enseñanza Media Nro. 12, La Matanza. Coordinador del Programa de Centros de Actividades Juveniles, MEyC.



# La valoración de la docencia, las ciencias y las artes

Raúl Perdomo\*

Luego de aceptar esta invitación a escribir, la primera idea que se me ocurrió fue preguntar en una reunión familiar qué era una buena escuela. Para mi sorpresa, todos se involucraron en la discusión. Las respuestas fueron interesantes y me han ayudado mucho para tratar de esbozar mi propia idea.

## Lograr la participación a través de la motivación

La enseñanza en niñas y niños con problemas de aprendizaje está basada en técnicas de motivación, y los resultados son sorprendentes en muchos casos. Es evidente que un estudiante que no se interesa en la enseñanza que recibe, que no participa del proceso sino como un mero espectador, no está motivado y difícilmente pueda lograr las metas pautadas.

La participación de nuestros alumnos en el proceso, el descubrimiento por medio de la lectura o la experimentación, la comprensión y el compromiso son elementos clave para la resolución del problema.

## Los docentes

No por remanido, se puede soslayar el problema de los salarios de los docentes. No por poco original, se debe dejar de destacar la necesidad de la actualización permanente de los docentes. La motivación empieza por los docentes. Entonces, la primera pregunta es: ¿cómo motivar a los docentes, cómo alentarlos a trabajar en otra forma con sus alumnos?

Esta primera pregunta parece tener una respuesta simple: jerarquizando la actividad docente, mejorando drásticamente sus ingresos, y exigiendo una contraparte en términos de trabajo de alta calidad, comprometido y activo.

Sin esta premisa todos los demás esfuerzos se irán diluyendo, porque los actores centrales del proceso no podrán jugar su papel de manera aceptable. Quienes tenemos más de cincuenta años recordamos a nuestros maestros con respeto y admiración. Por su dedicación, por su conocimiento, por el trato personalizado con cada

uno de nosotros, por el contacto respetuoso con nuestros padres, por el reconocimiento social.

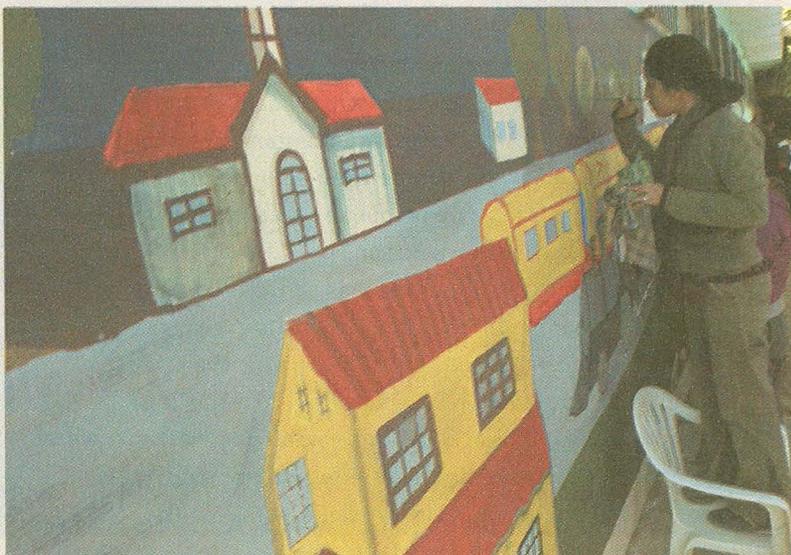
Creo que el primer paso, ineludible, hacia una nueva escuela es lograr la jerarquización y el reconocimiento pleno de la actividad docente.

## Los métodos

Tener los mejores docentes del mundo y no dotarlos de medios y métodos para la enseñanza moderna es equivalente a tener científicos experimentales y no dotarlos de laboratorios apropiados.

Se mencionaba la necesidad de la capacitación docente. No creo que falten buenos programas de capacitación, no faltan tampoco los buenos capacitadores ni las ideas a poner en práctica. Pero el sistema es muy grande y con seguridad resulta difícil llegar a todos los docentes con la misma calidad, y este es un problema central. Los métodos y las técnicas deben ser tales que garanticen la igualdad de oportunidades para todos los docentes argentinos, lo que es decir también para todos los alumnos argentinos.

Existe una poderosa herramienta que crece a un ritmo vertiginoso en las universidades argentinas: la educación a distancia. Sin duda, una necesidad para un país con grandes extensiones como el nuestro. Uno de los problemas a resolver es el equipamiento informático de la escuela y su conexión con el mundo, a fin de que estas técnicas sean



¿Qué es una buena escuela?

**“Hoy en día se habla mucho de la necesidad del compromiso de los padres, y eso lo sé bien pues si mis hijas no contaran conmigo sería muy poco lo que aprenderían pero... ¿y los padres que no pueden ayudarlos, ya sea porque carecen de conocimientos, bibliografía o tiempo?”.**

**Beatriz Teresa Comes.**

posibles. Es importante resaltar que si la ecuación económica lo permite, no existe problema técnico insoluble. La escuela más alejada de los centros urbanos puede tener generadores de distinto tipo (el sol en la Puna, el viento en la Patagonia), equipamiento informático y conexión satelital con el resto del mundo.

### La ciencia y la conciencia en la escuela

Mencionamos en el párrafo anterior dos ejemplos de aprovechamiento de la energía natural: la solar y la eólica. Con seguridad, el problema de la energía en los próximos años va a cambiar el mundo, a medida que se agoten los combustibles fósiles.

Escuchamos a diario que la disponibilidad de agua será un grave problema para la humanidad durante el siglo XXI. Tenemos dificultades con los residuos domiciliarios e industriales (por no mencionar los nucleares). Realizamos una cantidad de actividades que afectan el medio ambiente. El cine y la TV nos muestran catástrofes naturales de todo tipo, hasta la destrucción del mundo por el impacto de un asteroide. Por otro lado, la realidad no es menos extraordinaria, una sonda espacial impacta un cometa en su órbita alrededor del Sol, se construye una estación espacial, se prepara un viaje a Marte y el regreso a la Luna.

Estos y tantos otros temas despiertan la imaginación de nuestros hijos. En muchos casos, se enfrentan con crudeza a la realidad cotidiana, porque viven en una zona árida, sin luz y con poca agua, o porque se encuentran en un centro urbano saturado de polución.

Hace unos años circuló por muchas escuelas una pequeña caja con instrumentos simples para la enseñanza de la física, creada en un importante centro de investigación. Supe de otras ideas relacionadas con la geología, la astronomía y la química. El desafío es multiplicar estas experiencias, relacionarlas con los problemas locales y, si fuera posible, con las imágenes del cine y la TV.

Es imperioso llegar con el conocimiento científico, despertar la curiosidad y al mismo tiempo crear conciencia de los problemas y las soluciones factibles, en lo posible, relacionados con la región en que habitan los alumnos. Estaremos abonando el futuro, haciendo aportes a nuevas generaciones, más comprometidas con los problemas regionales pero también con los grandes problemas de la humanidad.

### Desarrollar la sensibilidad por el arte y la cultura

No es este el campo en el que puedo intentar un aporte personal, pero así como creo que la curiosidad científica debe ser incentivada, también estoy convencido de que, en forma paralela, deben estimularse el conocimiento y la creación artística, y realizar los mayores esfuerzos por despertar el amor por la literatura.

Tuve una maestra de tercer grado que, una vez a la semana, nos contaba un cuento; lo hacía maravillosamente bien y se tomaba su tiempo. En parte leía, en parte adornaba el relato con su propia cosecha y nos animaba a participar durante y después de la narración. La mayoría de sus alumnos amamos todavía la lectura de cuentos, a partir de aquellos momentos mágicos que vivimos en un aula de escuela pública.

Se dice que una imagen puede más que mil palabras (aunque muchos preferimos las palabras). Resulta evidente que los jóvenes, de manera permanente, son invadidos por imágenes; es una oportunidad para aprovechar esta circunstancia en el proceso de enseñanza. Las páginas en internet de los grandes museos de arte del mundo son extraordinarias; allí se encuentran importantes contenidos de geografía e historia y, por supuesto, de arte de todos los tiempos.

### Una escuela para todos

Finalmente, esperamos de la escuela que nos ayude a construir una sociedad más justa, más democrática, más equitativa, preocupada por los derechos de todos los seres humanos del mundo.

\* Lic. en Astronomía, vicepresidente de la Universidad Nacional de La Plata.

# Incluir y enseñar-aprender saberes socialmente productivos

Adriana Puiggrós \*

El valor de una escuela se mide por su relación con la sociedad, en términos amplios, con la comunidad en la cual está ubicada y con el futuro de sus alumnos. Por lo tanto, tiene un carácter histórico: una escuela puede resultar buena, regular o mala, según las circunstancias. Si concretamos la pregunta y nos referimos a una escuela argentina actual, existen elementos que coinciden a lo largo del país y otros que son específicos de regiones, provincias y localidades. Debe, sin embargo, tenerse el cuidado de no confundir la existencia de especificidades con la supuesta existencia de diferencias sustanciales que impedirían la participación de las escuelas en el sistema de educación.

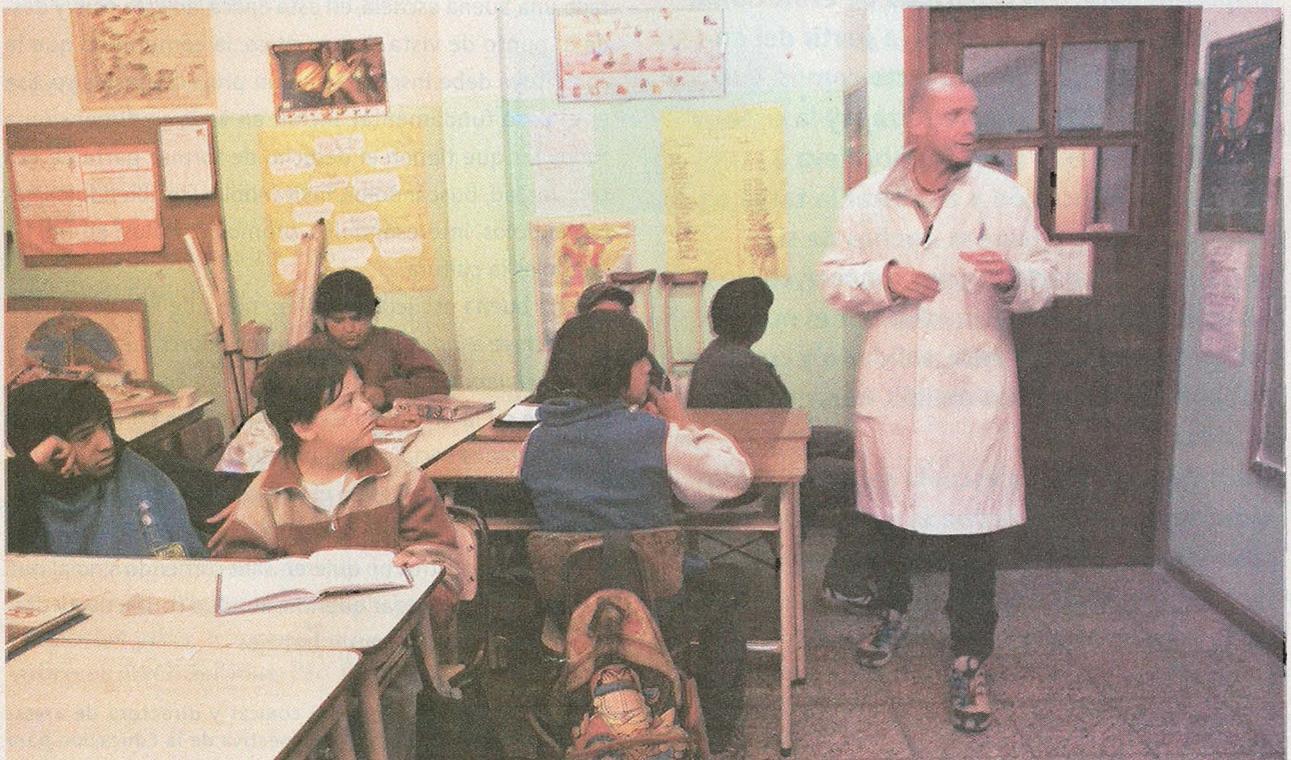
La ecuación que nos permite postular si una escuela es buena, regular o mala, debe incluir tanto su posibilidad de transferencia de saberes que serán útiles en el medio que la rodea y en el momento histórico que vive, como su participación en la línea larga de la transmisión cultural.

Con frecuencia, se ha sostenido que la escuela sarmientina tenía como única finalidad educar al ciudada-

no, privilegiando contenidos disciplinadores antes que socialmente productivos. En mi opinión, esa fue la característica que tomó el bachillerato, modalidad altamente dominante en la enseñanza media; pero debe volverse una y otra vez a la historia de la educación primaria en nuestro país para revisar la incidencia en la enseñanza de concepciones activistas, de contenidos que valorizaban el trabajo, el ahorro como forma de acumulación primitiva de capital y las actividades manuales.

No toda la tradición escolar primaria argentina escapó al memorismo y la hegemonía del disciplinamiento, pero muchos inspectores, directores y maestros trataron de transmitir a sus alumnos saberes que motivaran la producción y la creatividad. En la escuela secundaria, el trabajo fue separado del estudio, al punto que las escuelas industriales, comerciales, profesionales y artísticas quedaron separadas del tronco central del sistema. La excepción fueron las normales, que retuvieron la enseñanza clásica sumando contenidos específicos referidos a su futuro trabajo.

La palabra "tinterillos"—usada a menudo por los críticos





de aquella escuela que solo atinaba a corregir las faltas, enderezar las conductas y transmitir la herencia desgastada del trivium y el cuatrivium— es muy útil, resulta ilustrativa para oponerla al concepto de “saberes socialmente productivos”. La enseñanza-aprendizaje de estos últimos es una de las finalidades principales de la escolaridad.

El carácter socialmente productivo de los saberes que se seleccionan para construir los currícula escolares depende de un haz de factores, entre los cuales se destaca la identidad político-cultural y social de los sujetos que realizan la selección. Si un elemento decisivo para que una escuela sea buena es que allí se enseñen-aprendan saberes que resulten productivos para sus alumnos y para la

sociedad en el corto, mediano y largo plazo; la escuela es una medida de la cultura social, sus alcances, posibilidades y perspectivas. Podría decirse “Dime qué se enseña en las escuelas y te dibujaré una prospectiva de la sociedad”.

La argumentación anterior me permite postular ahora que es un profundo error considerar que cada escuela puede hacer un plan propio, desgajado de la trama a la cual debe pertenecer, sea pública o privada. Lo contrario, que cada escuela carezca de un programa institucional diseñado por su comunidad educativa, es la otra cara de la misma moneda y conduce a la centralización burocrática de la educación. Una buena escuela tiene que tener lazos formales con el sistema educativo que atraviesa a la sociedad; que es deseable y posible que sean menos burocratizados y más democráticos y respondan a políticas públicas de largo alcance. Lo debe hacer partiendo de un piso indispensable constituido por su propio proyecto, un proyecto acorde con las dimensiones de su alcance, es decir coherente con las necesidades y características de su población.

Para que las escuelas se vinculen auténticamente es necesario que compartan las grandes líneas de un proyecto educativo. Para que una escuela pueda ser considerada una buena escuela, en esta época, en este país, y desde el punto de vista democrático, la comunidad que la constituye debe inscribirse en un proyecto inclusivo. Ese es el paso fundamental. Incluir en toda su dimensión a todos los que tienen el derecho de formar parte de esa comunidad, buscándolos, invitándolos, recibéndolos, retenéndolos, interesándolos, promoviéndolos; en fin, legándoles la cultura.

Una buena escuela en la Argentina de hoy es aquella que incluye a *indios, negros, blancos, pobres, sucios y rotos, malos y buenos*, parafraseando a Simón Rodríguez, no solamente en la disciplina de las aulas sino en el universo de los saberes socialmente productivos. Es también una escuela que echa raíces en el barrio, en su comunidad, que cobija a los mismos chicos durante muchos años, un sitio del que los maestros no quieren salir corriendo sino al que sienten como un lugar querido, aunque conflictivo y difícil, pero su propio lugar de trabajo.

\*Pedagoga, investigadora del CONICET y directora de APEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva de la Educación para América Latina)

#### ¿Qué es una buena escuela?

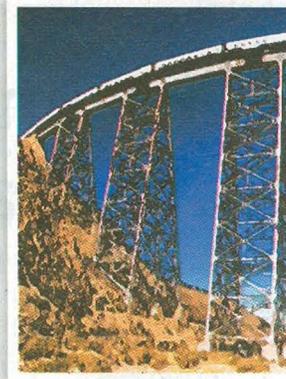
**“Una buena escuela es la que está más allá de la ‘escuela tradicional’ y del ‘mercado’ (...). No es la mejor, ni la peor, sino que es aquella que está siendo, perfectible, inteligente, sensible, ética, dinámica, constructiva y emprendedora; con capacidad de evolucionar con ciencia y con conciencia, a partir del encuentro en torno a un proyecto común que tiene como centro el aprendizaje y la enseñanza en contexto (...). Esto nos lleva a repensar la educación y a centrar la tarea en la formación de personas dueñas de sí mismas, con capacidad para conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente, solidario y creativo en cooperación con los demás, durante toda su vida.**

**Entonces, una buena escuela será una comunidad educativa preocupada y ocupada por enseñar: no solo a conocer, hacer, ser y convivir, sino a emprender con la misión de orientar la construcción de los proyectos de vida de sus estudiantes”. Horacio Ademar Ferreira, Provincia de Córdoba.**

## Titi Fernández

(periodista)

Me gusta mucho la playa, claro. Pero si tengo que elegir un lugar no tan concurrido para ir de vacaciones, me quedo con Salta, cualquier parte de la provincia de Salta. Es espectacular, una maravilla. Lo que más rescato es la amabilidad de la gente, que a la noche se reúne en las peñas, donde cualquiera puede cantar. También las vistas panorámicas. Y, en ese sentido, la increíble excursión al Tren de las Nubes. También me gusta mucho la zona del Dique de Cabra Corral, a unos 70 kilómetros de la ciudad de Salta. Allí se pueden practicar deportes acuáticos, pescar, hacer cabalgatas, etcétera. Para los amantes de la adrenalina es imperdible el tobogán de agua, con 20 metros de caída a una piscina. Lo que tiene Salta, en general, es que estés donde estés, te subís al auto, manejás cinco minutos y podés acceder a los mejores paisajes de la ciudad. Y es como tocar el cielo.



tiene un clima serrano, templado y seco. En verano, los días son calurosos; y las noches, frescas. Imperdibles las caminatas que terminan en el río. Así como abundan los restaurantes de gran nivel, también es muy buena la oferta hotelera. Hay, por ejemplo, un hotel Howard Johnson. Y es un clásico de la gente que veranea en este lugar ir al casino después de la cena. Vayan. No se van a arrepentir.

## Ignacio Copani

(cantautor)

A mí me gusta mucho el Partido de la Costa, el corredor de playas que se extiende entre San Clemente y Mar de Ajó, e incluye playas como San Bernardo, Santa Teresita, Mar del Tuyú, Las Toninas, Costa Chica, La Lucila, Costa Azul, Costa del Este, Aguas Verdes, Nueva Atlantis, Pinar del Sol y Costa Esmeralda. En total son 96 kilómetros. Yo creo que son barrios con mar. Me gusta definirlo de esta manera. Es como si fuera San Justo con mar, o Caballito con mar. Cada uno tiene su característica. Hay barrios más elegantes, como Costa del Este o La Lucila, y barrios más de aguante, como San Clemente o Mar de Ajó. Voy siempre, sí, me fascina. Hago base en San Bernardo o La Lucila, y de ahí me voy moviendo. Me gusta mucho la impronta de la gente, la tranquilidad con que se toman las cosas, a diferencia de lo que puede encontrarse en playas más grandes, como Mar del Plata. Cuando era más joven, eso sí, prefería ir a Gesell. ¿Qué puedo recomendar además de las playas? Las caminatas, Mundo Marino y, por supuesto, los alfajores.

## Héctor Baldassi

(árbitro de fútbol)

No tengo dudas a la hora de recomendar un lugar para ir de vacaciones: toda la zona de Río Ceballos, donde nací. Como puede ser, también, Salsipuedes, a 40 kilómetros de Córdoba. Es ideal para ir en familia o de otro modo. A mí me gusta mucho la zona del Dique La Quebrada. Se puede nadar, andar en canoa, hacer mountain bike, acampar. La calma de este lugar –en medio de un paisaje que impresiona– es fundamental para recargar las pilas. A unos 700 metros sobre el nivel del mar, Río Ceballos

### INVITACIÓN

Los docentes que saquen fotos y quieran participar en la sección "La foto" pueden enviar sus trabajos junto a un texto descriptivo a [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar). Los editores de la revista se reservan el derecho de seleccionar la obra que será publicada, y de devolver los materiales recibidos.



Entrevista: Adrián Caetano

## “El mundo está patas para arriba”

**A**l mundo hay que darlo vuelta. El cineasta Adrián Caetano repite esa idea una y otra vez, desde un bar de una esquina del barrio porteño de Devoto, cerca de su casa. Le indigna y le duele el actual estado de las cosas y eso transmiten también las películas que dirigió: *Pizza, birra, faso* (junto a Bruno Stagnaro), *Bolivia* y *Un oso rojo*. En la charla, Caetano salta de las fallas de la tele a las del sistema capitalista por-

que está convencido de que hay que dar vuelta todo, incluso lo que él mismo lleva aprendido. “¿Estuve muy disperso?”, pregunta antes de terminar esta entrevista en la que queda inevitablemente claro que todo tiene que ver con todo.

—¿La realidad es tan hostil como lo reflejan tus películas?

—Creo que el mundo está patas para arriba. Están subvertidos los valores: los niños molestan, los viejos también, el más débil pierde, el más fuerte gana ... La gente de dinero cree que tiene dinero porque se lo merece cuando, en realidad, tiene dinero porque hay un sistema que permite que algunos tengan mucho y otros no tengan nada, y por azar son ricos como por azar podrían haber sido pobres. Me parece que ese tipo de pensamiento es un poco pernicioso. “Yo lo que tengo me lo gané”, dicen muchas veces. Sí, se lo ganó porque hay alguien que plantea el mundo en esos términos; ahora si la norma no fuera ganar o perder, no sé qué sería de ellos... De todas formas, yo sigo teniendo esperanzas de

El talentoso director de *Un oso rojo* -entre otras películas ásperas, emotivas y personales- cree que “el mundo está patas para arriba”, regido por la obligatoriedad del éxito. Dentro de ese panorama, elige “meterse en problemas” y defender su libertad para hacer cine antes que acatar las recetas tiránicas de la industria.

que las cosas se enderecen; de lo contrario no estaría vivo, ni haría lo que trato de hacer. Tengo tres hijos y trato de jugar con ellos y de encontrarle el lado divertido a la vida, pero sé que estoy en un lugar privilegiado que me permite hacerla. Para mí las cosas no están bien, sería una falacia decirte algo distinto. Para mí el mundo está patas para arriba. Por eso, cuando puedo, trato de meterme en problemas...

—¿Qué significa meterte en problemas?

—Me molestan el doble discurso, la injusticia, así que trato de meterme en problemas cuando puedo, cuando mi conciencia de clase media me lo permite y si mi cordura no me ata demasiado... Prefiero pasar por loco y no por un cuerdo imbécil; prefiero pasar por indomable y no por obediente. Trato de hacer las cosas como se deben hacer y eso es meterse en problemas, porque todos los que dicen estar patas para abajo me dicen que yo estoy patas para arriba. Claro que también hay otra gente que trata de hacer las cosas bien, de decir lo que siente. Yo trato

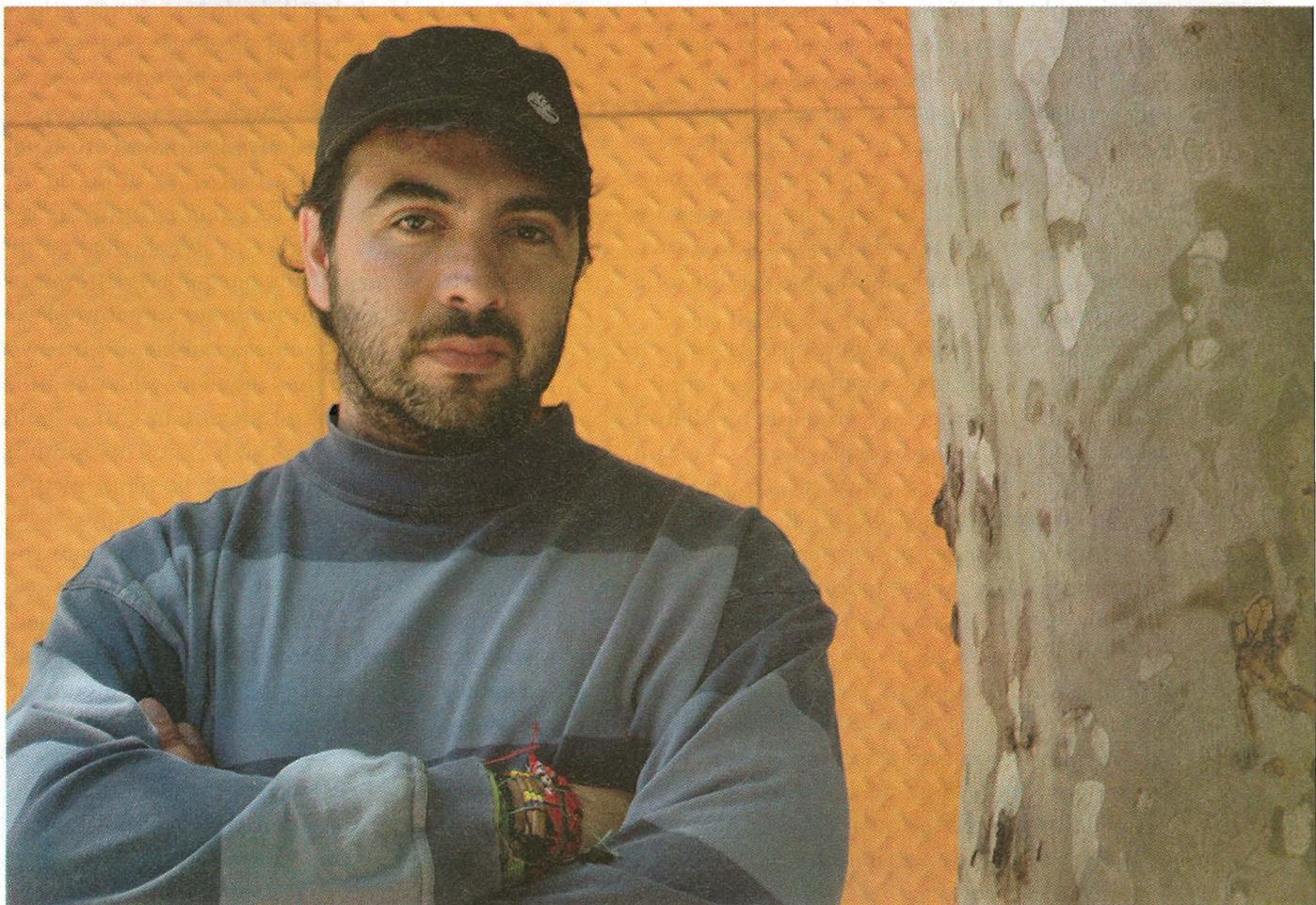
de traicionarme todo el tiempo porque me parece que es una búsqueda, que quizás conduzca a algún lugar interesante o tal vez a ninguna parte.

-¿Así pensás también el cine?

-Sí. Es decir, quizás más que buscar problemas, lo que trato es de que esos problemas queden en evidencia porque me parece que, de lo contrario, todo transcurre en una tibieza que se me vuelve insoportable. Y eso se aplica tanto a una forma de trabajo como a una forma de filmar. Si bien para mí el cine es un oficio con el que trato de mantenerme económicamente, de modo que no siempre hago lo que me gusta y cuando intento hacer lo que me gusta es cuando más problemas tengo. Con los productores, básicamente. Si antes hablábamos de patas para arriba, los productores son personas que viven con los pies en el techo: creen que la gente los sigue porque son talentosos, por ejemplo.

-¿Cómo es esa forma de trabajo?

-Trato de trabajar con el talento de la gente. No soy un director de esos que dicen todo lo que hay que hacer. Me parece que una película es un hecho conjunto. Lo más lindo que tiene el cine es lo mismo que tiene el fútbol: que no gana uno solo. Yo trato de no decir "mi película" sino "nuestra película". Una película no tiene un solo dueño; esa es una mala enseñanza de las escuelas de cine. He visto directores maltratar actores y esas personas aceptar ese maltrato solo porque el director era el director. No creo en las jerarquías ni en las relaciones desiguales, pero este es un mundo donde las desigualdades están cada vez más aceptadas, incluso por las propias víctimas del sistema. No vivimos en un mundo donde la justicia es igual para todos, donde las remuneraciones son iguales para todos, donde el trato es igualitario... Yo, en cambio, apuesto a una forma de trabajo consensuada. El di-



rector debe ocuparse de coordinar, de que las piezas ensamblen, y eso no amerita tener que estar en todo. Yo no soy el gerente de una fábrica que tiene que controlar que todo esté bien. El actual sistema pone al director en el lugar del rey y termina vistiéndolo la ropa del emperador: todo el mundo te dice sí, sí, sí y vos te sentís desnudo. El asistente cree que tiene que decirle al director que todo está bárbaro cuando lo que debe hacer es avisar si las cosas están mal. Yo necesito saberme apoyado, porque uno se siente más seguro trabajando con un grupo de gente que sabe de lo que estás hablando, que comparte tu filosofía.

—¿Lograste implementar ese modo de trabajo?

—Y... lo hice y no lo hice; a veces pude y otras solamente iba, ponía mi cámara y filmaba. A mi obra la respeto y la quiero, pero no estoy feliz con todo lo que he hecho. Porque no me importan solo los resultados, me importa más cómo se llegó a esos resultados. Con *Un oso rojo*, por ejemplo, el sistema de filmación me resultaba totalmente ajeno. Me metieron en una caja y me dijeron: "Acá se filma tantos días, se filma de esta forma y así es como se hace cine". Yo dudaba de que sea la manera de hacer cine. De hecho, no creo que haya una fórmula. Es como decir "así se juega al fútbol", "así se cría a un hijo"... Me parece que cada uno tiene su forma.

—¿En cuál de tus trabajos sentís que esa filosofía se plasmó?

—Creo que en *Bolivia* y, sobre todo, en *Timberos*, en la tele. Porque allí tuve mucha libertad, contra lo que podría suponerse. Y creo que me dieron esa libertad porque nadie creía que iba a ser un éxito. Por eso después no hubo más espacio para que eso ocurriera. Cuando se presentó la oportunidad de tener otra experiencia televisiva, como *Disputas*, ahí ya todo fue muy diferente: ya no había libertad porque la idea era "vamos a repetir un éxito" y no "vamos a reinstalar una filosofía de trabajo". Y en la tele son más los fracasos que los éxitos. Prendo la televisión y veo siempre lo mismo y termino creyendo que lo que pasó fue mejor, que es un pensamiento terrible. Toman una fórmula y la exprimen hasta agotarla. Acá viven matando a la gallina de los huevos de oro. Dicen: "Vamos a llamar a es-

te actor, a este actor y a este actor, que la fórmula no puede fallar". Y falla. Cada tanto, quizás, aciertan y eso lo confunden con éxito. Porque hacen siempre lo mismo, porque llenan huecos, porque emparchan. Lo mismo que pasa en el mundo, por eso falla. Porque no se prevé, porque se emparcha, porque se ata con alambre; no se trabaja en la renovación del funcionamiento del sistema. Pero hace rato que esto no está resultando ya, y el sistema no tiene respuestas para eso.

—¿Cuándo empezaste a pensar el mundo en imágenes?

—Creo que desde siempre. El primer corto lo hice con amigos, pero encarado de manera muy profesional, había ya un sistema allí. Tenía 19 años y se llamaba *Visite Carlos Paz*. Grabamos seis horas y terminó siendo un corto de 12 minutos. En esa época filmaba, filmaba, filmaba porque no sabía qué quería filmar, pero sabía que quería filmar. Hasta que empecé a darle forma. Me parece una fórmula válida de trabajar, que ningún productor aceptaría. Lo filmé con una cámara de video familiar y lo edité en mi casa.

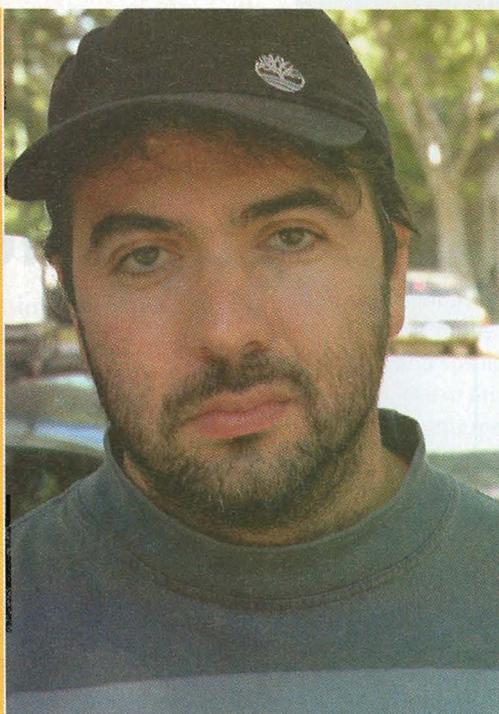
—¿Sirven las escuelas de cine?

—Para aprender las cuestiones técnicas. Pero igual me parece gracioso que te den un título de director o de realizador. Es como si pudieras recibirte de madre. Te podés recibir de médico, de ingeniero, de arquitecto, porque rendís exámenes. Pero qué examen rinde un director de cine. Su película, ese es el examen. Lo que yo aprendí son cuestiones técnicas y ciertas filosofías de tipos que me transmitían cosas. Tomé de algunos, algunas cosas; de otros no aprendí nada, y de otros aprendí lo que no tenía que hacer...

—¿En qué maestro reconoces la filosofía que vos tomaste?

—En Leonardo Favio. Aunque no lo conozco personalmente, para mí es un mito. Es un tipo muy sensible, que sufre y que se emociona con sus películas, pero este sistema es tan perverso que no produce a Favio. Porque el sistema prefiere al obediente y no al artista, y eso es un disparate porque así no se construye ninguna cultura. En cualquier país sería el niño mimado, sería Tchaikovsky en Rusia, un tipo que no pararía

**“Más que educar, yo diría que hay que darle opciones nuevas al espectador, un abanico para que pueda elegir. Hay que permitirle que elija para uno también aprender lo que quiere el espectador”.**



de filmar y al que el Estado no dejaría de financiar... Cuentan que para *Crónica de un niño solo*, Favio vio a un chico y dijo “es ese”. Hoy un productor le diría: “Hagámosle un casting, veamos si puede actuar”, y con eso mata toda inspiración. Para mí, de Favio debemos aprender. Lo que no hay son reglas para aprender, lo único es la pasión por el cine. En otro sentido, reivindicó a Juan José Campanella; a mí sus películas me gustan, más allá de que no tenga nada que ver con lo que hago yo. Me parece que es alguien que quiere comunicar algo, que tiene un mensaje aunque uno pueda decir que es naif. Es honesto y al público le interesa saber qué piensa él y ver que tiene esperanza. Campanella posee ese gran talento: comunicarse con la gente.

—¿Se puede educar al espectador?

—Más que educar, yo diría que hay que darle opciones nuevas al espectador, un abanico para que pueda elegir. Hay que permitirle que elija, para uno también aprender lo que quiere el espectador. Si tomás la cartelera de Clarín ves que, al final, chiquitito, aparece alguna opción de cine alternativo; las páginas del diario están llenas de películas del *mainstream*<sup>1</sup>. Es eso lo que hay que subvertir.

—¿Y a los chicos?

—A los chicos habría que darles cámaras, ver qué filman, qué enfocan. Tengo tres hijos chiquitos a los que les doy mi cámara de video a ver qué filman, qué es lo que les gusta ver. Se divierten. Y eso es básicamente lo que tiene que enseñar una escuela. Tiene que enseñar a hacer, más que a ser. Porque las personas en general quieren ser médicas, no quieren curar enfermos; quieren dirigir, no filmar películas. Entonces están pensando dónde van a colgar el diploma de médico antes de pensar a quién van a curar, o dónde van a ir los títulos del director, antes de rodar.

—¿Qué ven tus hijos a través de la cámara?

—Son niños: buscan, buscan, buscan; se asombran, se divierten... Es una búsqueda constante y la búsqueda es vertiginosa, pero es más que productiva para una sociedad. Es una revolución constante, todo el tiempo preguntarse, todo el tiempo renovarse, todo el tiempo aprender.

Judith Gociol

<sup>1</sup> Circuito comercial

# Cómo construir condiciones de igualdad

Acompañar la tarea diaria de los docentes, dotar de más y mejores materiales a las escuelas, reforzar y renovar los lazos entre la comunidad escolar y la sociedad, garantizar el acceso y la permanencia de los chicos en el sistema educativo: con estos objetivos, el Programa Integral para la Igualdad Educativa llega a 1.600 escuelas de todo el país, a las que asisten niñas y niños afectados por situaciones de extrema vulnerabilidad social y económica.

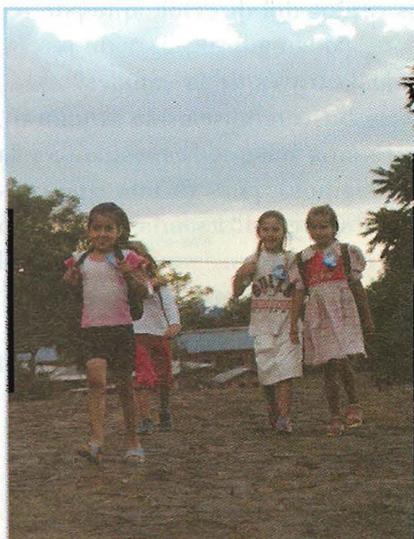
El PIIE fue pensado como respuesta a un contexto de fragmentación e injusticia social, originado en una prolongada crisis que afectó profundamente las condiciones de vida de millones de argentinos. En ese contexto, el Estado reasume su rol de garante de la educación básica y la igualdad de oportunidades, promoviendo acciones que tienden a asegurar la formación integral de todos los

Con el propósito primordial de mejorar las condiciones educativas de niños y niñas afectados por situaciones de extrema vulnerabilidad social, el Programa Integral para la Igualdad Educativa llega a 1.600 escuelas de todo el país.

chicos y chicas en edad escolar.

Basado en el trabajo de un equipo nacional y federal –integrado por miembros del Ministerio de Educación, referentes provinciales y asistentes pedagógicos de cada jurisdicción–, el PIIE alcanza con sus políticas a escuelas urbanas primarias / EGB1 y 2, con los propósitos de:

- Implementar acciones pedagógicas y comunitarias que apunten al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas



## Programa Integral para la Igualdad Educativa

\$ 3.307.572	Capacitación y formación de Equipos Provinciales
\$ 3.446.809,50	Guardapolvos (237.711 guardapolvos)
\$ 2.950.400	Reserva útiles escolares
\$ 10.775.072	Implementación de Iniciativas Pedagógicas
158.335	Kits de útiles para alumnos de 1er grado/año
1.610	Diccionarios Real Academia Española
59.625	Ejemplares Constitución Nacional
4.833	Mapas murales planisferio, Rep. Argentina y América Latina
11.330	Elementos para pizarrón
452.249	Libros para 1er Ciclo EGB (1ro., 2do. y 3er año/grado)
9.600	Mochilas Campaña de Desarme
\$ 74.864.549	Gabinetes Informáticos (1.610 gabinetes)
\$ 21.034.167	Equipamiento: 8 PC, 3 impresoras y 3 estabilizadores de red, 1 concentrador de red, 1 módem fax.
\$ 12.187.689	Mobiliario: 8 mesas de computación, 24 sillas y mesas para impresora.
\$ 41.642.693	Obras: Obras de refacción o construcción de la sala de informática.
<b>\$ 95.344.402,50</b>	<b>Total Inversión 2004 - 2005</b>

pedagógicas escolares, en tanto espacios de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza, institucionales y de aula.

- Fortalecer el lugar central de la enseñanza, a través de propuestas de profesionalización docente.
- Promover acciones educativas vinculadas con el entorno escolar para la conformación de comunidades de aprendizaje.
- Diseñar e implementar redes interinstitucionales e intersectoriales, y desarrollar estrategias de atención e inclusión de los niños que están fuera de la escuela.

En 2004, al lanzar esta iniciativa en compañía del Presidente de la Nación, el ministro Filmus afirmó: “La única posibilidad que existe de igualdad social profunda en la Argentina tiene que ver con que, desde muy temprana edad, los chicos accedan a los bienes materiales y culturales en forma igualitaria; y la escuela juega un rol fundamental en este sentido”. En consonancia con este planteo, el PIIIE ha desarrollado diversas líneas de acción, destinadas a mejorar las condiciones educativas de los niños y niñas que se han visto más afectados por la desigualdad social.

**Apoyar las iniciativas pedagógicas escolares:** El Programa Integral para la Igualdad Educativa estimula la creación de situaciones pedagógicas que amplíen, complementen y fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje; además, asesora a los docentes en la implementación de sus propuestas y les brinda ayuda financiera para concretarlas.

**Acompañar el ejercicio de la profesión docente:** El PIIIE organizando actividades y encuentros para los educadores, facilita un espacio de capacitación y de reflexión y posibilita la construcción de una relación de confianza con los que llevan adelante el trabajo cotidiano en las aulas.

**Fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad:** Se busca conformar un entorno educativo ampliado, creando una instancia de participación comunitaria que reduzca la distancia social y cultural entre “el barrio” y “la escuela”. Al mismo tiempo, se da lugar a una relación de ida y vuelta, donde todos colaboran en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Dotar a las escuelas de recursos materiales y refuncionalizar la infraestructura escolar:** El PIIIE asigna recursos económicos para mejorar la infraestructura escolar básica. Además, cada escuela

## La utopía se vuelve desafío

Por Walter Grahovac\*

*Dónde ha quedado el cielo de aquella infancia, lleno de barriletes que se llevaban quién sabe qué ilusiones y qué esperanzas ...<sup>1</sup>*

Nos inquieta y nos interpela la poesía, la canción, la voz de nuestras infancias preguntándonos por aquel cielo, por sus juegos de niños; preguntándonos por un horizonte para dar lugar a sus ilusiones y esperanzas.

Nos mueve la injusticia y la desigualdad.

Inquietos, interpelados, movilizados; convencidos de que la infancia de nuestro país tiene que poder jugar, leer, aprender, soñar; desde esta perspectiva, implementamos el Programa Integral para la Igualdad Educativa.

“En un contexto como el actual, pensar en la cuestión de la igualdad puede parecer un ejercicio utópico. Sin embargo, por eso mismo, nos parece todavía más urgente y necesario”, decía el dossier de un número anterior de esta revista<sup>2</sup>. En esa tensión, entre seguir adelante con nuestras convicciones y golpearlos con una realidad que nos muestra cuánto falta, intentamos construir condiciones de igualdad.

Promovemos la igualdad de oportunidades, apuntando a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos en el acceso, en el tránsito y en la permanencia dentro del sistema educativo. Alentamos una mirada institucional y política de la enseñanza, atenta a la forma en que las instituciones dan lugar y ofrecen posibilidades al porvenir de la infancia.

Apostamos a la igualdad de capacidades como punto de partida de las prácticas pedagógicas. En este sentido, nos pronunciamos por una relación basada en la confianza, elemento vital del vínculo pedagógico. Todos los chicos pueden aprender; y todos los docentes, asumir la transmisión de la cultura. Pensamos en la escuela como lugar de encuentro, en el que las historias familiares diversas pueden dialogar y entretenerse —a través de la enseñanza— con la historia social y colectiva.

Así, la utopía se vuelve un desafío, una responsabilidad que tenemos como trabajadores de la educación; como ciudadanos que asumen un compromiso social, ético y político.

\*Coordinador nacional del Programa Integral para la Igualdad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

<sup>1</sup> “Dónde quedó el cielo” (zamba), Carlos y Peteco Carabajal.

<sup>2</sup> “La escuela y la igualdad”, por Inés Dussel y Myriam Southwell. Revista El Monitor N°1, octubre de 2004.

la recibe equipamiento informático, materiales didácticos para su biblioteca, guardapolvos y útiles para sus alumnos.

Fuentes: “Documento Base del Programa Integral para la Igualdad Educativa” e “Iniciativas pedagógicas escolares”.

# El milagro

Daniel Moyano

Mientras se paseaba por la habitación trataba de recordar: *No es que recurramos a vos porque te creamos obligado hacia nosotros, pero en estos momentos no nos queda otro remedio porque nuestra situación ha llegado a un límite insoportable.*

Después pensó: "límite insoportable". Encendió otro cigarrillo y se dijo que la carta aquella lo molestaba mucho, no porque le pidiesen dinero sino porque significaba que hacía mucho tiempo que no veía al amigo. "Fue mi único amigo durante años y me mató el hambre varias veces", se sorprendió pensando con palabras y expresiones que no usaba siempre. La carta que acababa de leer y que había guardado en un bolsillo se le reconstruía ahora fragmentariamente y él mismo tendía a deformarla: *acordate que nosotros nos despojamos de lo poco que teníamos para ayudarte; no se trata de recordar cosas pasadas, pero ahora que sos rico podrías tendernos una mano y ayudarnos un poco.* No, la carta no decía tales cosas, pero ese era sin duda su significado. Enrique no era capaz de decir cosas semejantes, pero *podría* decirlas. Llevó una mano al bolsillo como para sacar la carta y volver a leerla, pero se sentó en un sillón y, con abatimiento, pensó que todo lo que tenía, hogar, mujer, alimentos, comodidades, po-

sibilidades, era un simple regalo de las circunstancias, algo que verdaderamente no le pertenecía. Al fin había conseguido un lugar en el mundo, hacia la mitad de su vida, pero quizá todo pendiese de un hilo, de un simple cambio en la política, por ejemplo. La carta de su gran amigo de otros tiempos le recordaba profundamente cosas que hubiera sido necesario olvidar. Para evitar este pensamiento resolvió ir ese mismo día a la casa de Enrique, en aquel barrio extremo. Llevaría cuatro o cinco mil pesos y se los daría. Quizá así su conciencia quedase tranquila, aunque sabía que no del todo. "Yo te debo muchos favores, hermano", le diría. "Esto no significa que quiera pagar todo lo que vos y tu mujer hicieron por mí en aquellos tiempos, y te ruego que no lo tomes como un reconocimiento sino más bien como una ayuda momentánea, ya que, por supuesto, a vos te sobra capacidad para superar circunstancias como ésta". En eso entró su mujer. Habían proyectado ir al cine ese día y venía a recordárselo. "De Enrique", le dijo él después, y cuando ella caviló un momento para exclamar luego casi con alegría: "¡ah, claro, tus viejos amigos!", él le dijo que iría ese mismo día porque necesitaban su ayuda. A Enrique le había ido mal últimamente en los negocios y necesitaba sus consejos y quizá su dinero. "Hacés muy bien; él te ayudó mucho", dijo su mujer como si ella misma hubiese averiguado ese hecho y no lo supiese por boca de su esposo.

La mujer salió y él pensó que le había mentado otra vez sobre Enrique. Se levantó del sillón y volvió a pasearse por la habitación. Sin duda alguna no había llegado todavía a lo que él llamaba el nivel normal. Había varias mentiras, varias cosas oscuras en su vida, que alterarían, de tanto en tanto,

Daniel Moyano nació en la ciudad de Buenos Aires en 1930, pero pasó su infancia en la ciudad de Córdoba y luego se radicó en la provincia de La Rioja. Publicó, entre otras, las colecciones de cuentos *Artistas de variedades* (1960) y *La Lombriz* (1964). Sus novelas son: *El vuelo del tigre* (1981), *Libro de navíos y borrascas* (1983) y *Tres golpes de timbal* (1990). Se exilió en España durante la última dictadura militar y allí murió en 1992. *El milagro* fue extraído de la antología *El rescate y otros cuentos*, recientemente publicada por Interzona Editora.



la paz que había logrado finalmente. Era bueno sin duda para pasearse por el centro de la ciudad hacia las diez de la mañana sin tener que estar encerrado en alguna oficina, y mirar los escaparates despaciosamente, con indiferencia, mirar tantas cosas que ya poseía y olvidaba, como el televisor por ejemplo, o comprar los diarios y mirar con perfecta indiferencia las columnas de avisos de empleos, que en otra época leía ávidamente para encontrar allí alguna posibilidad de salvación. Eran avisos de los demás, del mundo perfecto y concordante donde los dueños de lo normal ofrecían alguna posibilidad a los desposeídos como había sido él. Sí, era hermoso todo esto, ahora que él parecía pertenecer al mundo de los que podían solicitar los servicios

de alguien en las columnas de un periódico, pero aquello estaba cubierto, en su caso, con algunas mentiras que le servían de trampolín para poder pasearse una mañana a las diez en punto por las calles de la ciudad sin obligación ni temores.

Hablando tantas veces con su mujer él había descrito a Enrique y a la esposa como una familia pudiente que lo ayudó con cierto capital para iniciarse en los negocios. Les atribuyó costumbres refinadas, vacaciones en los lagos del sur y riquezas apreciables. Él no era cualquiera y tenía amigos de esa clase y con esto ofrecía a los ojos de su mujer un pasado acorde con la posición que, por un verdadero milagro, había obtenido finalmente. La mentira dejaba todo perfectamente ordenado y lo

convertía a él en un legítimo poseedor de los bienes del mundo.

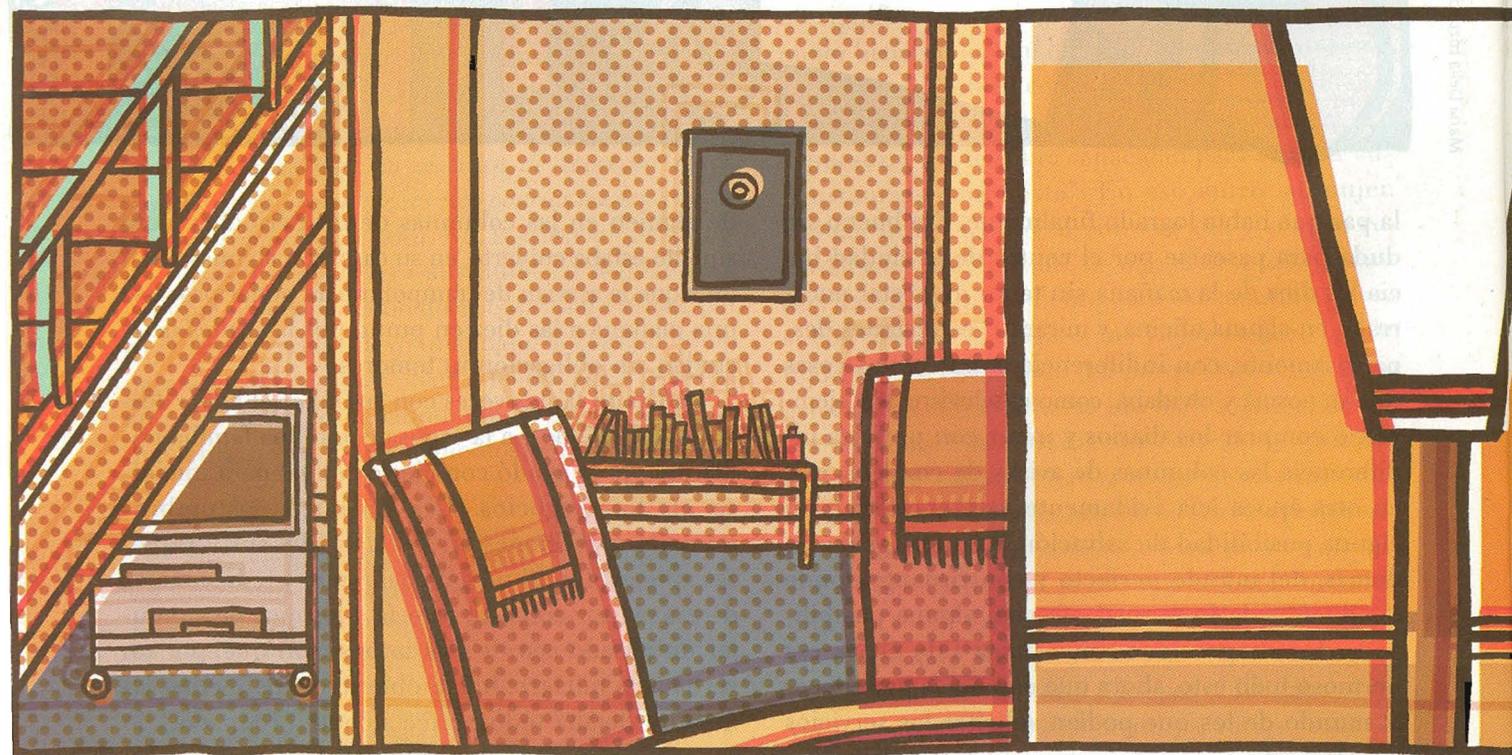
Se dijo firmemente que para ser un cabal poseedor de los bienes del mundo se necesitaba valor. Y él lo había tenido muchas veces, claro que sí, salvo aquellas dos o tres mentiras necesarias. Con un súbito valor sacó la carta del bolsillo y la leyó otra vez.

*De la casa, que tantos sacrificios nos costó, debemos una barbaridad al Banco y es posible que nos la remate si no pagamos pronto. Me deben una retroactividad y si Dios quiere y la cobro en término tendremos tiempo de levantar esa deuda.*

Se detuvo en este párrafo, decidido a solucionar uno por uno los problemas del amigo. Era una tarea difícil, pero él encontraría la solución para cada caso. De esta manera, si lograba moverse con rapidez y hallar las soluciones adecuadas, podría todavía ir al cine con su mujer, tal como lo habían proyectado. Pensó que la retroactividad que le debían a Enrique en la oficina pública donde trabajaba era un negocio problemático. Siempre había oído hablar a su amigo de fabulosas retroactividades que no se concertaban nunca. Había que encontrarle una casa. Instintivamente alzó los ojos hacia el techo y pensó en los inquilinos del piso de arriba. "Puedo desalojarlos cuando quiera; el

contrato está vencido", se dijo. Sin embargo, al imaginarse a Enrique con su mujer y sus hijos allá arriba, casi en su misma casa, obligándolo a una intimidad que no deseaba, desistió de tal propósito. Además sería como volver al pasado. Trató de imaginar una cifra que alcanzara para salvar la casa del amigo, pero no se le ocurrió ninguna. Miró el televisor, que desde hacía algunos meses le parecía un artefacto inútil, pues ya lo había aburrido, y pensó que con el valor de ese aparato su amigo podría evitar el remate de la casa. Pero era absurdo. El televisor ya estaba allí y aunque fuese innecesario no veía una razón adecuada para despojarse del mismo. Recorrió con la vista otros objetos de valor y finalmente los ojos llegaron a la caja fuerte empotrada en un muro. Allí había dinero en efectivo, tanto como para solucionar todos los problemas de su amigo. Pero el dinero era tal vez el mejor de los objetos y había que pensar muy bien antes de despojarse del mismo.

*Los chicos ya van todos a la escuela y no te imaginas lo que cuesta esto. La maldita manía de cargarse hijos. Pero en todo caso, este problema no demandaría una inversión muy grande y bastarían unos pocos pesos para comprar centenares de cuadernos y de libros. Este tipo de solución parecía ser*



la clave de todo. Se trataba simplemente de tirar algo de plata solucionando así los distintos menesteres. Pero entonces vaciló: los chicos *seguirían* yendo a la escuela durante algunos años todavía; a la casa había que *seguir* pagándola, después de amortizar las cuotas atrasadas; la familia tendría que *seguir* comiendo y era seguro que Enrique *seguiría* contrayendo deudas. Miró la caja de caudales y pensó, como remotamente, en el dinero que además tenía en el Banco, sintiendo, como una certeza terrible, que todo eso no alcanzaría para cubrir la necesidades de su amigo. Ningún dinero del mundo servía para nada. Y los que poseían el dinero del mundo no podrían jamás socorrer a los necesitados.

*Pienso que cuando me jubile podré iniciar alguna otra actividad más lucrativa y solucionar así el problema económico. Una vez me dijiste que con mi capacidad me convenía dejar el empleo e intentar otro tipo de actividad, pero figurate vos que esto resulta difícil porque ya llevo veinte años en la Administración Pública y en realidad me falta poco para jubilarme. Mi esposa me dice que para entonces ya seré demasiado viejo como para iniciar algo nuevo, pero...*

El problema de Enrique era realmente difícil, pero se había propuesto resolverlo. "Hay que dar-

le una oportunidad, eso es todo", opinó, y en el acto pensó: "parezco el dueño del mundo". Este último pensamiento le dio la sensación de hallarse en un callejón sin salida. Y en circunstancias semejantes lo mejor era la acción. Se levantó resueltamente y, pese a la tacañería que detestaba pero que tenía en el fondo, abrió la caja de caudales. "Cinco mil", pensó. Se acordó de pronto de la deuda de la casa y vaciló. Como entonces la cifra se elevaba mucho en su mente, se dijo que aquello se arreglaría con la retroactividad. Él solucionaría otro tipo de necesidades. "Diez mil". Salió de allí y cuando entró al garaje y vio el automóvil, volvió a vacilar. Le pareció una crueldad presentarse con el auto. Enrique quizá no supiera que lo tenía. Volvió a la habitación y abrió la caja fuerte. Estaba nervioso y decidido. "Veinte mil". Después le dijo a su mujer: "Vuelvo enseguida; arreglo la situación de Enrique y vuelvo; a lo mejor todavía podemos ir al cine". Explicó que no iba en el auto porque no andaba bien y temía quedarse empantanado por allí. "Te espero", dijo ella. "Otra mentira", pensó él, subiendo al ómnibus.

Durante el viaje pensó muchas cosas. "Me da vergüenza. Tanto tiempo sin verlos y caer ahora con la plata". La mujer de Enrique lo invitaría a comer.





“No puedo”, diría avergonzado. Hablarían de cualquier cosa y menos del dinero. Y después tendría que sacarlo del bolsillo y entregarlo. Lo obligarían a quedarse a comer. “Pero es... dentro de nuestra pobreza, de nuestra humildad...”, diría ella, según su maldita costumbre. ¡Ah!, la conocía muy bien. Enrique obraría con sinceridad, para eso eran amigos. Pero ella lo miraría como esquivando escollos, con esa mirada que parecía surgir más de las cejas que de los ojos, y él recordaría, a través de esa mirada, la época anterior, los tiempos en que *se quitaban el pan de la boca para dárselo*. No, no hablarían del dinero. Enrique contaría sus proyectos fantásticos, expondría varias fórmulas de enriquecimiento, todas infalibles. Claro, siempre que le pagasen la retroactividad. Hablarían de cosas normales, en un nivel normal, y solo cuando él sacase el dinero del bolsillo, apurado por irse y siendo ya tardísimo, Enrique y ella empezarán a agradecerle y a contarle miserias. Y él estaría apurado y no lo dejarían salir. Estaba seguro de que Enrique le diría, por ejemplo: “Bueno, te recibo esa plata pero tené en cuenta que te la debo”. O quizá, pensativo y guardando los billetes: “Menos mal que pronto me pagarán la retroactividad, de lo contrario no podría recibir esto”. Enrique hablaría sinceramente, convencido de que todo podría arreglarse más tarde,

pero ella, desde las cejas, le diría que era bueno que pagase por fin lo que ellos le habían dado antes. Y si por fin lograba salir de allí hacia la libertad, Enrique todavía le diría desde la puerta: “Vení a vernos cuando quieras; si en algo puedo ayudarte, ya sabés”, como si todo fuese normal y viviesen en el mejor de los mundos. Y pensar que en distintos huecos de la memoria había muchos amigos más, muchos Enriques que aparentemente reposaban en el olvido...

Miró los edificios, las calles, y pensó que el barrio había progresado. Y advirtió también que juntamente con todo lo anterior, había estado pensando también en un cambio político. Y se decía que no podía ser, aunque sabía que era posible. El ómnibus dobló y él vio la casa amarillenta, cerca de la esquina. Tenía que bajarse y todavía no había elegido las palabras que diría al llegar. Ante la puerta, al levantar el puño para llamar, pensó, como desesperado: “Treinta, treinta, ¿cómo no traje treinta mil?”. Treinta mil era una suma bastante elevada, pero habría servido para anticiparse a cualquier situación que pudiera plantearle el amigo. Y en realidad pensaba esto para evitar que llegase a su mente una certeza que había sentido en la casa, poco antes de salir: la de que todo pendía de un hilo. □

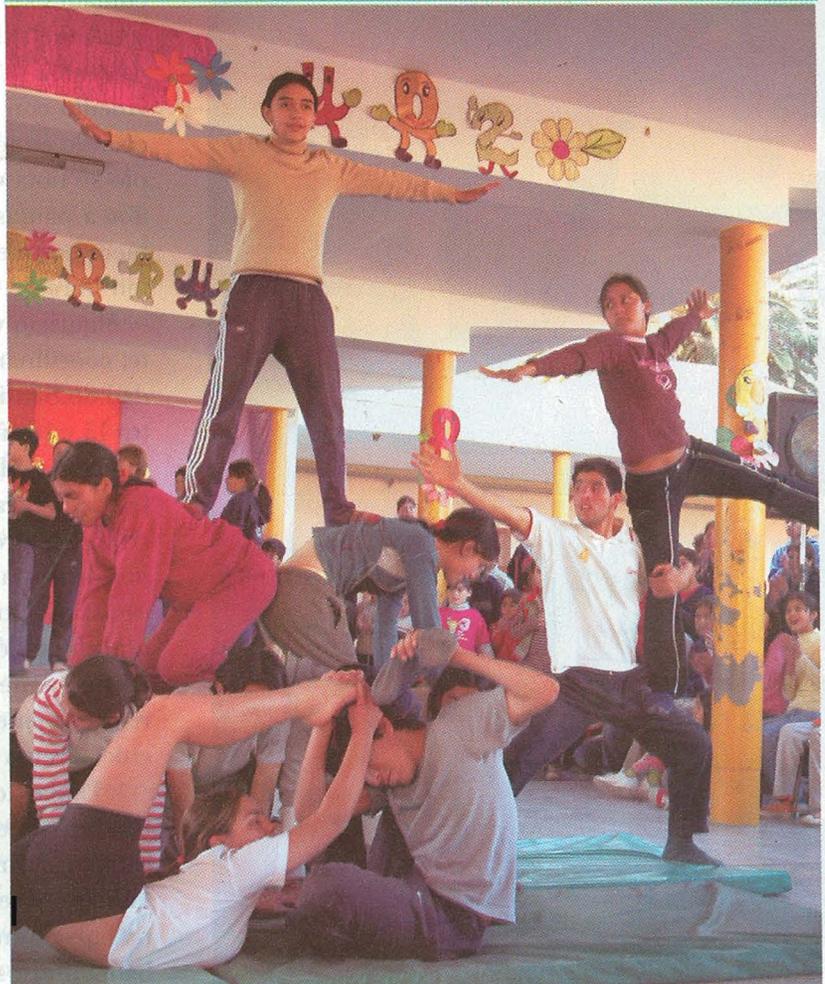
# Una parada creativa

Hasta Añatuya llegó el programa Subite al Colectivo, organizado por el Ministerio de Educación de la Nación para los Centros de Actividades Juveniles, con el objetivo de ofrecer once talleres durante tres días. Esta vez, fue la Escuela Normal N°2 Florentino Ameghino la que brindó el espacio central para que pudieran participar sus propios alumnos, otros de distintas escuelas y chicos y chicas no escolarizados.

Añatuya es una ciudad de 32 mil habitantes, distante 200 km de la capital de Santiago del Estero. Posee serios problemas debido a la falta de agua potable (muchos dicen que el agua de red está contaminada y recomiendan no beberla). Al parecer, el río Salado ya trae contaminación a causa de los desechos que arrojan los ingenios, allá en el norte, y se les suman otras industrias en el camino.

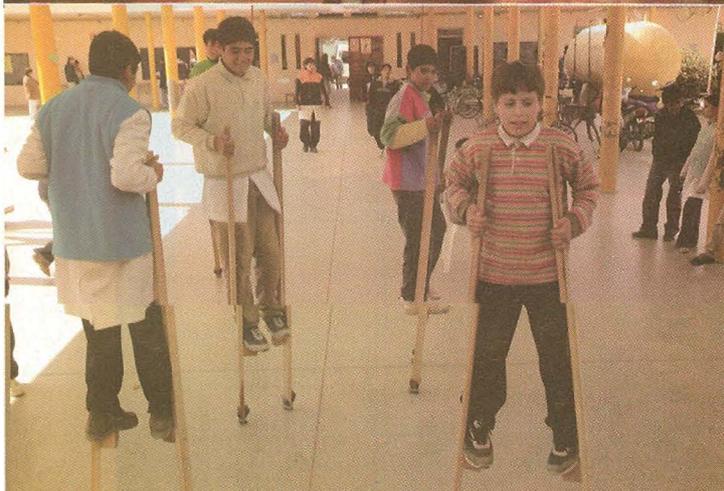
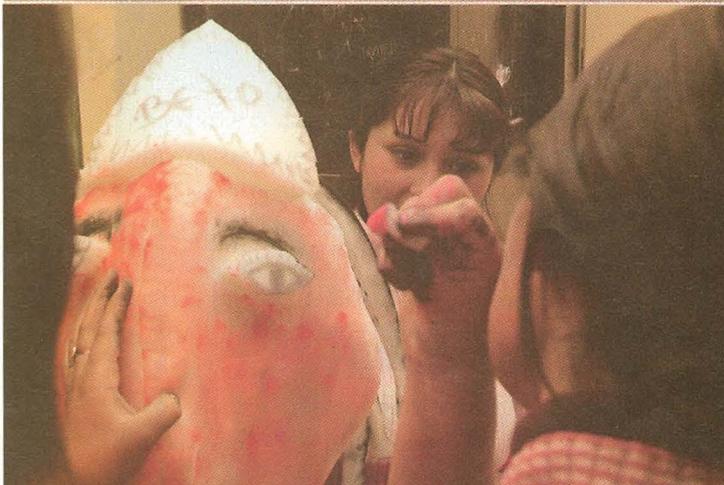
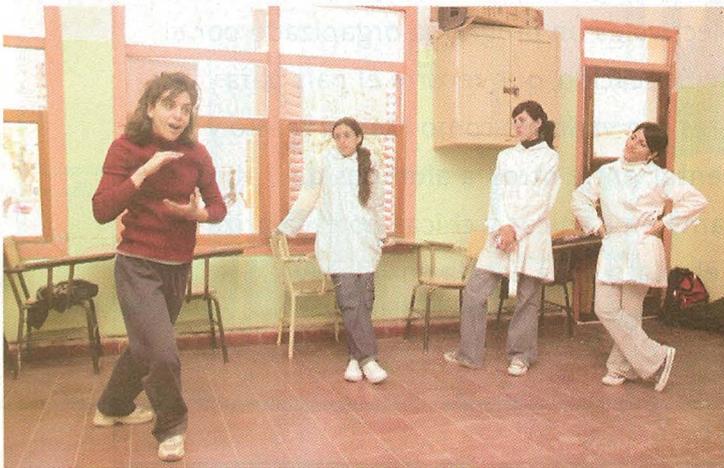
A unas quince cuadras del centro se encuentra la casa de la infancia de Homero Manzi, autor de los versos de *Sur* y de *Malena* quien solía referirse a su ciudad como *Aña mía*. Los cuartos están vacíos; afuera, ha quedado solamente una placa: "Obra en reconstrucción. Casa de Homero Manzi. Gobernador de la Provincia. Dr. Carlos Arturo Juárez. Julio 1999". Los pobladores cuentan que el dinero que había, desapareció; y todo quedó en proyecto.

Subite al Colectivo es un programa organizado por el Ministerio de Educación, que recorre el país para ofrecer talleres tan variados como Magia, Teatro y Cine documental, entre otros, a alumnos de distintas escuelas y también a chicos y chicas no escolarizados. Este es el relato de la escala en Añatuya, Santiago del Estero.



## LOS TALLERES

Los jóvenes se desplazaban dentro de la escuela, y también en algunas cuerdas de los alrededores se veían grupos que se dirigían a participar en las distintas actividades. La llegada del colectivo con once artistas que coordinarán talleres durante tres días, ha producido una intensa movida. Y aquí esta-



ban, tratando de decidir entre Acrobacia, Cine documental, Magia, Malabares, Mimo, Murga, Pintura mural, Rolos y zancos, Swing, Teatro o Títeres gigantes.

El proyecto *Subite al Colectivo* visita los CAJ –Centros de Actividades Juveniles–; con el propósito de acercar propuestas que amplíen el horizonte cultural de los jóvenes. Los CAJ son espacios de encuentro, funcionan en su mayoría los sábados en escuelas medias o polimodales, y ofrecen actividades artísticas, tanto a alumnos como a jóvenes que se hallan fuera del sistema escolar. Existen 496 en todo el país y antes de fin de año habrá cerca de 800.

“Estamos muy sorprendidos de ver que algunos chicos tan tímidos y cohibidos estén ahora participando y desenvolviéndose con soltura”, comenta Cristina, preceptora de la escuela.

Mauricio Gutierrez (27 años), a cargo del taller de Acrobacia, comenta: “Las diferencias entre las ciudades son clarísimas; aquí, por ejemplo, trabajamos mucho la acrobacia de dos; en otros lugares se daba más la acrobacia de piso, individual. Pero el vínculo con los chicos es siempre alucinante; aun cuando en todas las paradas es diferente, por ejemplo se nota que aquí los chicos están acostumbrados a pautas más solemnes; y por eso responden bien, porque llegan a una actividad donde se sienten libres”.

Mauricio viene de realizar una experiencia fuerte, coordinando un taller en una cárcel en la ciudad de Santiago del Estero, con 25 alumnos de entre 15 y 18 años. Cuenta que, a pesar de la situación, muchos se divirtieron con el taller y pudieron disfrutar del trabajo corporal. En sus distintos recorridos, el proyecto *Subite al colectivo* destinó algunos de sus talleres a chicos en situación de encierro; es así que los institutos de menores y los penales que alojan jóvenes de entre 18 y 21 años pudieron participar de la propuesta. Martín, uno de los talleristas de cine, comentó en su momento: “Hoy estos chicos van a soñar otra cosa”.

Paula Rosenfeld parece estar tratando de infundir ánimo a los participantes: “El teatro no solo es actuar, también hay otras tareas: vestuario, maquillaje, escenografía...”. Según ella, “esta disciplina cuesta mucho si los chicos son inhibidos verbalmente, y salvo que me encuentre con un grupo

que tenga experiencia, trabajo con lo básico; incluso así, los logros son importantes y el tercer día todos quieren participar en la muestra”.

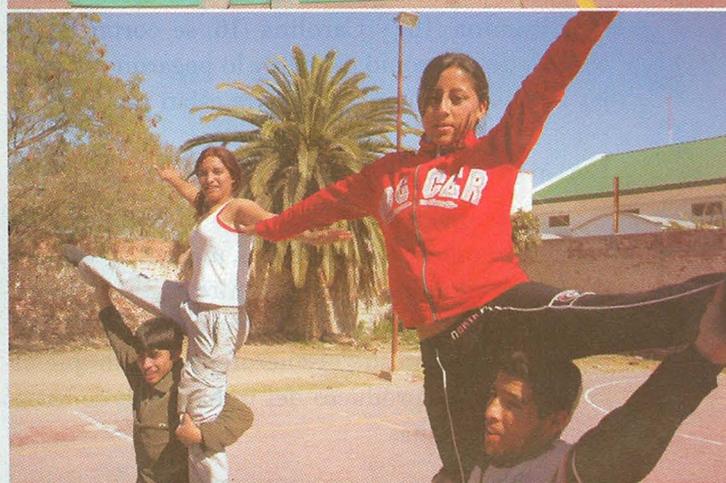
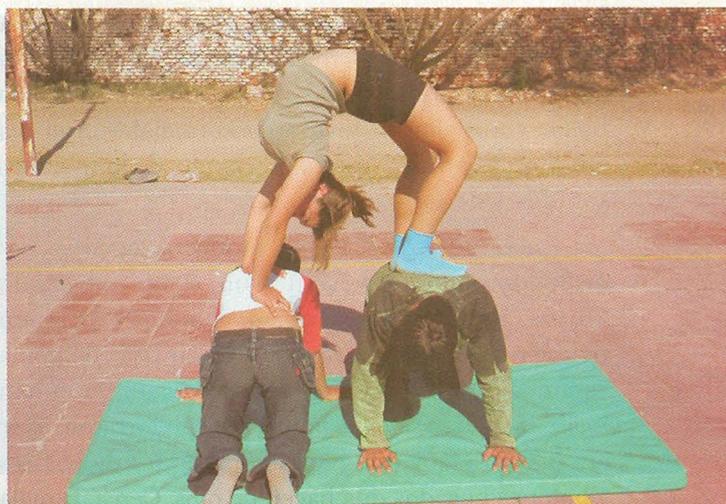
En esta parada el taller más concurrido es el de Magia. El coordinador Alejandro Moroni comienza a explicar un truco con cartas, los comentarios cesan y se genera un llamativo clima de suspenso.

En un patio que ha prestado otro colegio, el sol reverbera en los rojos, amarillos, verdes, naranjas y fucsias que producen bellos efectos visuales. Es el taller de Swing, a cargo de Mariana Rivarola (31 años). Explica que swing significa péndulo, balanceo; tiene su origen en diversas culturas de África, Europa, y países árabes; en el caso de la Argentina, también con boleadoras, como los números que –precursores– realizaban Norma Viola y El Chúcaro en la Argentina. Los objetos que las chicas están haciendo girar a distintas velocidades, son banderas y cintas flúo. En un momento, el espacio es insuficiente, porque también están ensayando los participantes del taller de Malabares, bajo la mirada de Leandro Martínez. Los chicos se ríen ante el viento que dificulta algunas pruebas con aros, clavas y pelotas.

En otra aula, está Mónica Zinna al frente del taller de Mimo; Mónica se desempeña como coordinadora de este colectivo, es médica cirujana y está convencida de que lo emocional hace a la salud, al estilo de aquel médico Patch Adams, que representó en el cine Robin Williams. “El arte en su totalidad se comporta como un camino de liberación; la risa, el juego -ya lo decía Freud, que se mantenga toda la vida- generan bienestar psíquico, físico y anímico”, explica. A su taller han venido dos docentes de Añatuya; uno de ellos da clases de Teatro en el CAJ, y el otro es su profesor de Teatro en un Centro Cultural.

La participación activa de adultos (profesores, directivos y otros) enriquece el trabajo, ya que los jóvenes están poco acostumbrados a relacionarse con sus docentes en un clima de aprendizaje con modos tan informales.

En Rolos y Zancos están jugando con el cuerpo y con objetos; “el cuerpo en función de objetos y objetos en función del cuerpo”, según Martín Moneta, el tallerista. Divertidísimo, Nicolás (13) ha descubierto que puede subir escaleras con facilidad, a pesar de los zancos. Más allá, los rolos: chi-



cos y chicas tratan de mantener equilibrio, sobre una madera que está apoyada en un caño.

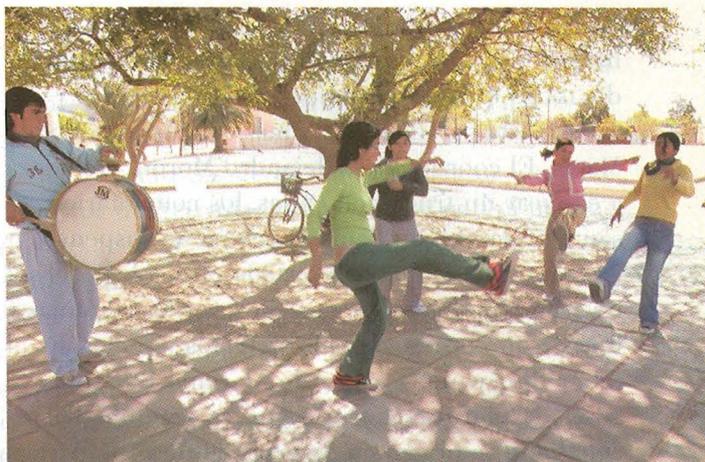
En un espacio abierto, como una plaza, llamado el Anfiteatro, está Romina Giménez con un grupo de chicas. El bombo murguero y un redoblante retumban en la tarde fría y soleada. Nadie se anima

pero, al fin, dos chicas pasan al centro a bailar. A unos metros, otros jóvenes observan sin atreverse a participar. El resto de las integrantes comienzan a bailar y a recitar el texto que compusieron el día anterior. El entusiasmo va creciendo al ritmo de los sonidos y de los cuerpos.

En el taller de Títeres y muñecos gigantes, coordinado por Florencia Massun, están trabajando Carina (14) y Yesica (14) quien, como es experta en peinar a sus primas, propuso trenzar tiras de goma espuma y colocárselas al muñeco gigante que han realizado con base de alambre, y luego forraron. Ayer era blanco y hoy está recibiendo toques de colores y botones pegados que hacen de ojos. Cerca, Pamela (16), Romina (15) y Carolina (16) se cortaron mechones de su propio cabello y lo pegaron como cejas y bigotes al títere que ahora están pintando.

### LA MUESTRA FINAL

Tercer día. Alrededor de las 16.30 se inicia el encuentro/muestra ante padres, madres, hermanos, docentes, alumnos y vecinos. Aire cargado de entusiasmo, pero también de nerviosismo. Los talleristas subrayan desde el micrófono que lo que está por verse es producto del trabajo que comenzó hace solo tres días.



Hay una actividad que recién puede verse ahora. Se inicia la proyección del video que han realizado guiados por Martín Almeyda. Entrevistan a docentes y alumnos, interrogan acerca del amor; continúan preguntando si se aprende más en la calle o en la escuela. También se habla acerca de “hacerse la cuca o cuquiarse”, expresiones que usan para referirse a “hacerse la rata”. En la primera fila, algunas autoridades se incomodan y comentan entre sí cuando los chicos ingresan a los baños y comienzan a leer en voz alta los graffitti.

Luego de varias exhibiciones, todos a la calle, que ha sido cortada para permitir el desfile de la murga;

## “Fue como encender una mecha”

*Algunas reflexiones de Alejandra Birgin, Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, acerca del Proyecto Subite al Colectivo.*

- “La inclusión de estos talleres artísticos está relacionada con hacer aportes para renovar los contenidos y las formas de transmisión en el ámbito escolar y no escolar. Pero, claro, pretender que la situación que se vive alrededor del colectivo pueda repetirse cada mañana, es difícil. La escuela tiene una serie de saberes sistemáticos que es imprescindible que transmita, pero es muy importante reconocer que existen otros formatos”.
- “El arte es un camino muy rico, pero a veces poco explorado en la escuela. La experiencia del colectivo y de los CAJ

muestra cómo los chicos producen cruces muy significativos; por ejemplo, al contar una leyenda del lugar a través de la producción de un documental o de teatro de sombras. Y también logran hablar de asuntos a los que resulta complejo ponerles palabras. Como los chicos de Tucumán, que hicieron un corto muy interesante sobre el tema de la violencia familiar. Encontraron otro modo de decir, que muchas veces podría ocupar la palabra escrita en la escuela. Sin duda, es imprescindible seguir trabajando sobre el valor de la palabra y sobre otras posibilidades de

simbolizar. La potencia de *Subite al colectivo* radica en desarmar lo que se ha convertido en una frase cada vez más repetida -y sin embargo alejada de la realidad-, esa que asegura que los jóvenes son abúlicos o indiferentes. Cuando el colectivo deja una ciudad, ya nadie se atreve a decir que a los chicos no les gusta nada, que a los jóvenes nada les interesa”.

- “La propuesta del colectivo cultural en cruce con las actividades de los CAJ lleva a otros saberes. Y en ese sentido ‘también da clase’. Pero fue como encender una mecha”.



los saltos, y el ritmo de la percusión, junto con el texto de la glosa, dan el cierre colorido y bullicioso a la alegría que se respira, contagiosa.

Nada ha quedado igual. En la pared de enfrente de la escuela, la tarea que coordinó Juan Pablo Rabal: el mural pintado por los chicos y las chicas muestra la vieja estación de trenes, que hace años dejó de funcionar. Entre sus vías se han plantado docenas de árboles. Tal vez, el mural pueda convocar a los antiguos vecinos para que les cuenten a estas generaciones cómo era la actividad agrícola que existía con la bodega, en aquella ciudad que fue y ya no será más.

El colectivo parte hacia Santa Fe y, luego, pasará por Entre Ríos. También existe otro colectivo, que está realizando un circuito en el norte; para visitar los CAJ de Jujuy, Salta y Tucumán. Ya ha habido otro que anduvo por Misiones, Corrientes y Chaco, y luego habrá otro visitando las provincias de Cuyo, y luego otro, y otro más.

Los talleristas que han participado de otros recorridos reciben noticias de los chicos de esas ciudades. Una chica le escribió a Mauricio para contarle que se seguían reuniendo los que habían tomado el taller con él, los chicos de Jujuy que estuvieron en el taller de cine cuentan que ya llevan hechos 5 cortos después de la partida del colectivo, los que participaron de teatro en espacios abiertos en La Esperanza (Jujuy) siguieron al colectivo a Monterrico (Jujuy) y a Cerrillos (Salta) y hoy están armando un grupo de teatro comunitario en su localidad.



Por otra parte, es alentador enterarse de que las ideas que propone el colectivo cultural impulsaron a los chicos de Castelli (Chaco) y de Eldorado (Misiones) a reproducir los talleres en otras localidades cercanas; en Corrientes la Secretaría de Cultura tomó la propuesta y les dio continuidad a los talleres de murga, zancos y percusión destinados a chicos de diferentes CAJ, y las habilidades alcanzadas en los talleres de malabares y de swing fueron incorporadas a una comedia musical que están poniendo en escena los jóvenes del CAJ de Ituzaingó (Corrientes) por donde también pasó el colectivo.

Los chicos y las chicas de Añatuya despiden con cariño y alegría a los talleristas, cantando y viviendo alrededor del colectivo. Seguramente nada ha quedado igual.

Silvia Pazos

### Elegir la docencia: Convocatoria becas 2006

En el 2006, y por tercer año consecutivo, el Ministerio de Educación de la Nación financiará 1500 becas de 1500 pesos anuales para jóvenes de todo el país que deseen seguir una carrera docente para EGB 3-Polimodal/Nivel Medio. Estas becas tienen como propósito ofrecer mejores condiciones para la formación y mayores posibilidades de dedicación al estudio.

Podrán participar aquellos jóvenes que **no superen los 23 años**, tengan un **promedio mínimo de 8 puntos** en el penúltimo año de su educación media y quieran iniciar **carreras de profesorado en áreas priorizadas**, en instituciones seleccionadas por cada jurisdicción.

La inscripción para presentarse al concurso de becas permanecerá abierta **hasta el 24 de febrero de 2006**.

Los interesados deberán retirar las bases en las instituciones que participen del Programa. También estarán disponibles en el sitio web [www.me.gov.ar/elegirdocencia](http://www.me.gov.ar/elegirdocencia).

Para consultar sobre las carreras y las instituciones seleccionadas, llamar por teléfono al Ministerio o Secretaría de Educación de cada jurisdicción o al Ministerio Nacional (0-800-666-6293); o bien visitar la página web del programa ([www.me.gov.ar/elegirdocencia](http://www.me.gov.ar/elegirdocencia)) o escribir por correo electrónico a [elegirladocencia@me.gov.ar](mailto:elegirladocencia@me.gov.ar).

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

### 2º Encuentro Nacional de Nivel Inicial

Durante noviembre se realiza en el Ministerio de Educación de la Nación, el segundo Encuentro Nacional de Nivel Inicial; los directores provinciales de este nivel junto a sus equipos técnicos debatirán sobre políticas educativas para la primera infancia.

De este modo se da continuidad al primer Encuentro Nacional realizado en abril y a los tres regionales que tuvieron lugar en septiembre. En aquella oportunidad entre otros temas, se realizó una conferencia sobre juego, se intercambiaron experiencias sobre ruralidad y se presentó un estado de situación del nivel inicial en todo el país.

### Cierre del ciclo Cine y Capacitación

Los días 10 y 11 de noviembre se cerró en Río Gallegos, provincia de Santa Cruz, el ciclo "Cine y Capacitación: La construcción de sentidos en contextos de encierro", organizado por el Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, en articulación con el Área de Desarrollo Profesional Docente.

### Nuevo CD-Rom de la Colección Educ.ar

En noviembre se presenta el nuevo CD-Rom de la **Colección Educ.ar: "Escuelas por la identidad"**.

Contiene videos, textos, actividades pedagógicas, experiencias de instituciones escolares, ponencias de especialistas y otros materiales para recorrer la historia argentina reciente, reflexionar sobre los derechos de los niños y las niñas y explorar organizaciones que trabajan por el respeto de estos derechos. El material es gratuito y puede solicitarse en la página de [educ.ar](http://educ.ar).

### Especial por el Día de los Niños y las Niñas

Para el 20 de noviembre, Día Universal de los Niños y las Niñas, se prepara un especial junto a varios portales educativos latinoamericanos integrantes de RELPE (Red Latinoamericana de Portales Educativos). El propósito es acercar tanto a alumnos como a docentes, recursos sobre los derechos de los niños y las niñas e intercambiar experiencias acerca de estos derechos y su cumplimiento en los distintos países que participan. El especial estará disponible en el portal y se enviará por correo electrónico a docentes y escuelas.

Por cualquier consulta relacionada con la distribución de la revista, escribir a [distribucion@me.gov.ar](mailto:distribucion@me.gov.ar)

Educ.ar ([www.educ.ar](http://www.educ.ar))

### Cursos de capacitación a distancia

Educ.ar invita a los docentes a sus nuevos cursos de capacitación a distancia: "Aplicaciones básicas de la PC" e "Internet como recurso de innovación docente". Un espacio gratuito para la formación continua de todos los educadores del país. Para más información, ingresar a [www.educ.ar](http://www.educ.ar).

### Educación y Formación para el Trabajo en contextos de encierro

El Encuentro Nacional de Educación y Formación para el Trabajo en contextos de encierro tendrá lugar el 22 y 23 de noviembre en el Ministerio de Educación de la Nación, organizado por el Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, en articulación con el Programa de Educación para el trabajo y la Integración social INET.

### Curso de apoyo para estudiantes secundarios

40 mil alumnos de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires, y del NOA y el NEA asistieron a la segunda edición –organizada por el Ministerio de Educación de la Nación– del Curso de Apoyo para ingresar a la Universidad. El ciclo, que finalizó en octubre, dictado por docentes universitarios de institutos de formación docente y del Polimodal, tiene como objetivo brindarles a los estudiantes una mejor preparación para acceder a la educación superior.

Es optativo y gratuito y está destinado a alumnos de escuelas públicas, con el fin de fortalecer los conocimientos en torno a la lectura y el análisis de textos literarios; lectura y producción de textos informativos y argumentativos; y comprensión de información matemática.

Las instituciones que quieran publicar sus actividades en **Breves**, pueden enviar textos de no más de 900 caracteres con espacio, a: [cartasmonitor@me.gov.ar](mailto:cartasmonitor@me.gov.ar). Los editores se reservan el derecho de seleccionar el material.

### Más allá de las polémicas

Me interesa expresar mi opinión sobre un tema en particular. Me refiero a la urgencia de dictar educación sexual en las escuelas. Esto, sin duda, requiere que el Ministerio de Educación (quizás articulado con el de Salud) diseñe programas que hagan que la enseñanza de estos temas sea un hecho que esté más allá de las polémicas. Muchas veces se dice que la realidad es la que impone los temas que deben tratar las escuelas, y este es un claro ejemplo. ¿Cuánto tiempo más la educación les dará la espalda a la prevención de enfermedades, a las campañas para prevenir embarazos no deseados, y a múltiples manifestaciones de la realidad que hoy vive todo el país? Con seguridad, esta ausencia de la educación resulta funcional para todos aquellos que de manera ilusa creen que quien no posee información, no conoce; y al no conocer, no realiza. Pero esto es mentira, los chicos conocen más de lo que muchos piensan –desde edades inimaginables por muchos otros– y, claro, también realizan. Y eso no está mal, porque debemos dejar de juzgar en esa supuesta disyuntiva entre el bien y el mal. Podemos caer en el facilismo de echarles la culpa a la globalización, a los medios de comunicación, a internet, o a muchas otras cosas; pero nos guste o no, les guste o no, es lo que hoy están pidiendo a gritos la escuela, los chicos y la comunidad educativa.

**Mariana Cahn**

Maestra de primaria en la Ciudad de Buenos Aires  
[marianacahn@yahoo.com.ar](mailto:marianacahn@yahoo.com.ar)

### La realidad de los maestros de grado

Mucho se ha escrito sobre la función del maestro de grado, diseños, prediseños, contenidos básicos comunes... Pero nuestra realidad dista mucho de lo planeado en cómodos escritorios.

En los primeros grados debemos hacernos cargo de una matrícula que supera los 30 alumnos, con diversas problemáticas; mientras que diariamente, además de ocuparnos de la lectoescritura debemos formar a los niños en hábitos de higiene, orden, alimentación. Todo esto sin contar con un ayudante o una pareja pedagógica. Ante la ausencia de otros maestros de grado los alumnos se reparten, con el consiguiente aumento de chicos a cargo, uno o varias veces a la semana. Y si falta un curricular –porque estos gozan de licencias o están abocados a capacitaciones en servicio y reuniones programadas por la supervisión de cada área– ¿quién si no las maestras cubrirán esas horas? ¿Y el personal de conducción?... cumple en su mayoría tareas administrativas y no siempre pedagógicas. Durante los turnos de comedor deberíamos contar con ayudantes, y, de esa manera, también se crearían nuevas fuentes de trabajo.

**María Cristina Ríos**

Maestra de primaria  
Ciudad de Buenos Aires



# Un maestro que da pelota

**J**osé Pekerman, el actual director técnico de la Selección Nacional de fútbol, está sentado en el hall de la sala de prensa del predio de la AFA. Por los enormes ventanales que lo rodean se ven los bellos bosques de Ezeiza y a distintos equipos juveniles en pleno entrenamiento. Ya en esas prácticas, los jugadores sueñan con triunfar, tal como dice el técnico que dirigió a las selecciones juveniles durante siete años y logró tres títulos mundiales. Él, mejor que nadie, sabe que lo que esos chicos necesitan aprender es mucho más que fútbol.

—¿Puede pensarse a un técnico de fútbol como un maestro?

—Para alguien del fútbol, la palabra “maestro” es demasiado grande. Pero, sin atreverme a esa comparación, creo que en algún momento, más tarde o más temprano, los técnicos también nos damos cuenta de que podemos hacer docencia. A través de nuestra forma de actuar, de mantener algunos valores, creo que uno contribuye a que el jugador entienda más qué es el trabajo en equipo, que pueda ser solidario, que tenga la idea de mejorar como persona. Muchas veces se piensa que uno sólo trabaja para lograr un resultado, que es lo que se mide en la actividad deportiva, pero el técnico también está para dar un buen consejo que vaya más allá de lo específico de jugar a la pelota o de ejecutar bien un ejercicio. Hay que ayudar mucho a la persona para que también produzca un bien a la socie-

Antes de consumar la vocación frustrada de casi todos los argentinos varones (ser director técnico de la Selección mayor), José Pekerman estuvo varios años con los juveniles. Además de conseguir tres títulos mundiales con ellos, se ocupó de que algunos consejos y la dinámica misma del juego les sirvieran para crecer no solo como jugadores. Aquí cuenta cómo es conducir a chicos cuyo único horizonte admisible es convertirse en estrellas.

dad. Porque, en definitiva, el jugador es jugador un rato, pero el resto del día es una persona más de la sociedad, que convive con otra gente, en otras áreas. Supongo que los maestros en la escuela deben pensar lo mismo que nosotros: “El chico está conmigo tres o cuatro horas, ¿qué será de él el resto del día?”. Con el paso de los años uno valora cada vez más la importancia de aquellos que fueron maestros para nosotros.

—¿A quién reconocés como maestro?

—A mí nunca me gustó la palabra “mejor” o “más importante”, ni me gustan los rankings. Además, no es fácil encontrar parámetros para medir las cosas más profundas de las personas. Pero en mi caso tomo como maestro a Victorio Spinetto, un célebre jugador de Vélez, que después fue uno de mis primeros entrenadores en Argentinos Juniors. Yo siempre encontré en él algo más que un técnico: era un padre, un señor. Era una autoridad que no mandaba, en una época en que era más difícil expresarse y había una distancia muy grande entre los protagonistas. Este maestro me dejó cosas muy profundas.

–¿Hay cosas que repetís de él ahora, como entrenador?

–Salvando las distancias de tiempo y de formas, algunas cosas muy profundas quedan incorporadas. Él siempre hablaba de que hay que tener valores. El fútbol es un juego de roces donde puede haber golpes, lesiones serias, entonces hay que tener lealtad –esa era la palabra que usaba– porque uno compite contra un rival pero enfrente tiene a otra persona, otro colega, otro compañero. Y ni hablar en los entrenamientos, porque ahí a veces aparece la competencia interna, el “yo soy mejor que vos”. A él le molestaba mucho todo eso, y remarcaba que la lealtad entre los compañeros era fundamental. Eso me quedó muy grabado.

–Cuando se trabaja con juveniles, ¿en qué medida cuenta la enseñanza para el fútbol y cuánto para la vida en general?

–Yo digo que para la vida es el ciento por ciento. No va a haber un buen jugador si primero no hay una persona bien formada. Los valores humanos son universales. Por eso yo hablaba de las actitudes y de los ejemplos. No podría ser indiferente con un grupo de jugadores que se insultan, o están distraídos mientras practican un ejercicio. Ahí es donde aparece en mí el maestro y les digo que si están desarrollando una tarea tienen que poner todo el interés. Así, además de mejorar el ejercicio, les doy un consejo que es válido hagan la tarea que hagan: en una empresa, en un colegio, donde sea. No es que un jugador solo juega al fútbol por su habilidad natu-

ral, hay que cultivar todo lo que tiene adentro; eso lo va a hacer mejor. Además, los chicos llegan con la expectativa de ser triunfadores. Y el fútbol es una competencia de habilidades donde unos van a poder triunfar y otros no; pero sí serán triunfadores en la vida si mejoran sus aspectos personales. Quien se preocupó por for-



marse, va a ser útil en cualquier actividad aunque no tenga un gran éxito en lo deportivo. Todos sabemos que popularmente se ve al fútbol solo como un espectáculo, o como un medio de vida

para mucha gente, y se olvidan del resto. Por eso es muy importante que se sepa que nosotros -los entrenadores- cuando estamos con los chicos, nos ocupamos también de esa otra parte tan valiosa para la formación de la persona.

-¿Los preparan también para el fracaso?

-Sí, por supuesto. Uno tiene claro que esto no

es una ecuación matemática: alguien estudia, da tantas materias y se recibe. El fútbol tiene mucho de aventura porque son innumerables los aspirantes y porque las reglas no son tan claras. El jugador depende de sus habilidades pero también de su estado físico, de su maduración. Y uno no sabe cómo van a evolucionar todos esos factores con el correr de los años. Con los chicos es un peligro no advertirles esto. Es como el maestro cuando no aprueba a un alumno hasta que no sabe un tema, y pasa a ser el ogro. Nosotros somos un poco el ogro, porque le pinchamos el globo al chico que viene con la ilusión de que va a ser un genio del fútbol, estimulado por la publicidad y las imágenes que siempre muestran a los exitosos... Pero nosotros tenemos que pensar antes en la persona que en el jugador. Por eso apelamos a lo otro: que vayan a la escuela, que terminen de estudiar, que lean. Y sé que es



## Cuando José era Polvorita

José Pekerman nació en 1949 en Domínguez, Entre Ríos; y es bisnieto de colonos judíos llegados de Ucrania. Entró en la primaria antes de los seis años establecidos, porque quería acompañar a su hermano. "A partir de ejemplos como este es que yo pienso que hay que interpretar las reglas, que es una cuestión que tomé para mi vida. Si no hubiera sido así, no me habrían dejado entrar en la escuela porque me faltaba un año todavía. Pero me midieron un poco y dijeron '¡cómo no lo vamos a dejar!'".

En el colegio lo bautizaron *Polvorita* porque desbordaba de energía. "Más de una vez me mandaron a la dirección. Es como en el fútbol, cuando uno era jugador y lo mandaban a correr solo. Eso cambió en la escuela y cambió en el fútbol. Pero en esa época era algo normal: mandar a alguien castigado a correr no tiene nada que ver con lo que uno quiere mejorar".

Los últimos dos años de la primaria los cursó en la escuela 21 de Martín Coronado, en el Gran Buenos Aires, donde fue abanderado en sexto grado. Cuando anda por el barrio se cruza todavía con Alicia, que fue su maestra. En Entre Ríos se crió en Ibicuy, un pueblo cuya vida giraba en torno al ferrocarril Urquiza. Aprendió a jugar al fútbol en la arena de esa zona medanosa. "En los pueblos, lo único que existía como manera de compartir cosas era jugar a la pelota. Pero no sabíamos lo que era el pasto, por eso nos volvíamos locos cuando podíamos ir a alguna canchita con césped", cuenta José. En Ibicuí, jugar era lo natural. Dice: "Estaba el famoso campeonato del pueblo, en el que hay que ser muy guapo para jugar. Hay poca formación de fútbol, es todo pasión. Después vienen las broncas, las cargadas. Ahí todo se hace por vocación de juego. No se piensa en el fútbol como posibilidad de ser

profesional". Ni siquiera a Pekerman se le había ocurrido. Hasta que un día, cuando tenía 15 años, uno de sus amigos arregló un partido amistoso con Argentinos Juniors. "Nosotros pensábamos que estaba loco, le explicamos que éramos un equipo de barrio y que las distancias eran abismales. Cuando terminó ese partido, se acercó una persona de Argentinos que me preguntó cuántos años tenía y si quería jugar con ellos. Pasaron varios meses hasta que me decidí y fui".

Y ahí sí. "A medida que pasaba el tiempo en Argentinos, el deseo más grande era jugar en la Primera. Porque recibirte de jugador es jugar en la Primera División: entrar a una cancha con público, pensar que la gente viene a verte". La decisión de ser técnico vino después, cuando a la experiencia como jugador se le sumó "la vocación de aprender para enseñar".

un esfuerzo muy grande para ellos porque además le tienen que dedicar mucho tiempo al fútbol –que tampoco queremos que abandonen–, y es verdad que el que se entrena mejor, juega mejor. Estamos siempre exigiéndoles mucho, porque somos conscientes de que estamos aplicando nuestra profesión con vocación de enseñar.

–Si avanzan en la carrera futbolística, se les complica la educación formal.

–Lo peligroso es que se mezclan mucho los problemas sociales y económicos, y entonces los chicos cada vez más prematuramente ponen más interés en el fútbol que en todo lo otro. Yo creo que los tiempos deben invertirse: todo lo otro es más importante y el fútbol –en forma gradual– se ubicará en el lugar indicado. Y si aparece algún joven con muchas más perspectivas que los otros, y debe abandonar el tercero o cuarto año del secundario porque ya está jugando en primera, igual puede hacer computación, idiomas u otras cosas. Hay que inculcarles que hoy cuentan con innumerables posibilidades de hacerlo.

–¿Cómo se hace para constituir un grupo y para fomentar lo colectivo, cuando a los jugadores se los quiere convertir en estrellas desde tan chicos?

–Creo que en el aspecto interno eso está resuelto. Desde los clubes se ha mejorado enormemente. Hoy no se puede ser entrenador si uno no tiene título, y en los clubes hay entrenadores capacitados, preparadores físicos, docentes, cuerpos médicos... Ese aspecto ha mejorado muchísimo; lo

que es incontrolable es lo externo. A nosotros no nos importa que hoy un chico salga en la tapa de *Olé*, porque ese chico va a venir aquí y tenemos todos los elementos para decirle: “Esto es una publicidad que le interesa a tu club, porque después lo capitaliza. Pero vos no te lo creas, porque vos no sos eso”.

– ¿Con “externo” te referís a la sociedad o al negocio que se hizo del fútbol?

–El fútbol es un medio de vida, entonces la actividad se hizo inmensa. Cada uno busca su lugar y su parte en esto. Cuando un medio de comunicación encuentra una noticia importante, la tiene que divulgar: contra eso no podemos ir. Como tampoco se puede evitar que a un jugador que se destacó en un partido que miraron ocho millones de personas, le griten por la calle “Ídolo, sos fantástico”. Pero los que estamos cerca del futbolista sí tenemos que actuar. Hablo del club, cuando está en el club; la Selección, cuando está en la Selección, y del entorno familiar. Muchas veces pensamos si alcanza con lo que hacemos con él. Porque, a lo mejor, todo lo que uno hace no sirve, si compite con todas esas otras cosas. Lo que pueda hacer un chico acá compite con las actividades que realiza en el resto del día.

–Cuando hablás de enseñar, ¿pensás solo en lo que les aconsejás o también en las cosas que se enseñan en la propia mecánica del juego?

–A través del fútbol se puede enseñar geometría, matemática... Porque el campo de juego está dividido en sectores; entonces los chicos empiezan

“El juego por sí solo te enseña lo que es, porque juegan once compañeros con una sola pelota y, al mismo tiempo, los once no la pueden tener”.



a saber lo que es el tiempo y el espacio. La pelota tiene que recorrer un camino y el que corre tiene que cortar una diagonal o bajar en forma vertical. No es que los jugadores solo corren detrás de una pelota, están ejercitando estrategias mentalmente. Todos los aspectos del juego ejercitan la mente y llevan al aprendizaje de un montón de cosas. Además, el juego habla también de la templanza y el carácter de los juga-

**Pero a los chicos que recién están empezando, que no han hecho nada porque no lo pudieron haber hecho, ¿cómo los de afuera les vamos a decir que son tan buenos? Estamos creando monstruos...**



dores. Aprende a contenerse aquel que es egoísta, prepotente. Aprende a cumplir las reglas. El juego es una herramienta fantástica para educar. Por ejemplo: la solidaridad. El juego por sí solo te enseña lo que es, porque juegan once compañeros con una sola pelota y, al mismo tiempo, los once no la pueden tener. La Selección de fútbol, la de básquet, la de hockey, la de vóley, han dado una muestra ejemplar de juego en equipo; de solidaridad, de esfuerzo compartido y de haber conseguido éxitos al mismo tiempo. Esto indica que cuando hay valores dentro de un grupo, los éxitos son más fáciles de lograr. En una época en que todos sabemos que es duro sobrevivir, que los equipos hayan dado esta muestra ha sido muy bueno porque indica que ese es el camino. Además, hacer las cosas como equipo siempre favorece a los individuos que están dentro del grupo.

—Pero el mensaje social es habitualmente el inverso: padres que les dicen a sus chicos, mientras los miran jugar un partido: “Dale, reventalo”.

—Es cierto, el mensaje es: “Destacate vos, hacé tu gol porque te van a llevar a tal lugar, te tenés que mostrar, tenés que ser el mejor”. Pero a los chicos que recién están empezando, que no han hecho nada porque no pudieron haberlo hecho, ¿cómo los de afuera les vamos a decir que son tan buenos? Estamos creando monstruos... Eso está contraindicado, es un mensaje equivocado; un pecado que tarde o temprano va a ir en contra del chico. Antes, los equipos argentinos estábamos esperando al genio que nos iluminara y que nos llevara al triunfo. Y no es así: el líder está en cada uno de nosotros. Si logramos que cada chico se sienta seguro de lo que está haciendo, y que sea solidario con la empresa de la que forma parte, vamos a transformarnos en una sociedad mejor.

Judith Gociol e Ivan Schuliaquer

# Alfabetización digital gratuita para docentes

## CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL

- |          |  |           |  |
|----------|--|-----------|--|
| <b>1</b> | <br><b>ALFABETIZACIÓN DIGITAL</b><br>ELEMENTOS BÁSICOS DE INFORMÁTICA               | <b>2</b>  | <br><b>BANCO DE RECURSOS INTERACTIVOS</b>                               |
| <b>3</b> | <br><b>CONVIVENCIA EN LA DIVERSIDAD</b><br>BIBLIOTECA DIGITAL Y RECURSOS EDUCATIVOS | <b>4</b>  | <br><b>INTERNET COMO ESPACIO EDUCATIVO</b><br>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN |
| <b>5</b> | <br><b>BERNI PARA NIÑOS Y DOCENTES</b>  | <b>6</b>  | <br><b>RECURSOS PARA EL AULA CON MS OFFICE</b>                          |
| <b>7</b> | <br><b>ACTIVIDADES CON SOFTWARE LIBRE</b>   | <b>8</b>  | <br><b>HABLEMOS DEL SIDA EN LA ESCUELA</b>                              |
| <b>9</b> | <br><b>EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE</b>                                       | <b>10</b> | <br><b>ESCUELAS POR LA IDENTIDAD</b>                                  |

### COMPLETÁ TU COLECCIÓN

Los docentes podrán recibir en su domicilio en forma gratuita el CD 10 y/o títulos anteriores, completando y enviando el formulario por Correo Argentino a Sres. Educ.ar S.E., C.C. 1109, Correo Central (C1000), o por fax al (011) 5129-6590. O bien, completando el formulario on line en [www.educar.ar](http://www.educar.ar). La entrega se realizará en un plazo máximo de 90 días.

#### \* Campos obligatorios

Nombre:*		DNI:*	
Apellido:*			
Domicilio de entrega del CD:*		Nº:	Torre:      Piso:      Dto.:
Localidad:*		Provincia:*	C.P.:
Tel. particular:		E-mail:	
<b>Nivel de enseñanza de los cursos que dicta:</b>			
<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:		E-mail de la escuela:	
Tipo de escuela: <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Multigrado <input type="checkbox"/> Otra		Sector de gestión: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado	
Niveles de enseñanza: <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	
<b>Otros datos de la escuela y del docente:</b>			
¿La escuela tiene computadoras?		¿Tiene internet en su casa?	
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
¿La escuela tiene conexión a internet?		¿Visita el portal educativo <a href="http://www.educar.ar">www.educar.ar</a> ?	
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
¿Tiene computadora en su casa?		¿Utiliza las nuevas tecnologías en el aula?	
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
¿Desea información sobre el lanzamiento de los próximos CD?		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
CD que solicita: <input type="checkbox"/> CD 1. Elementos básicos de informática <input type="checkbox"/> CD 2. Banco de recursos interactivos <input type="checkbox"/> CD 3. Convivencia en la diversidad <input type="checkbox"/> CD 4. Internet como espacio educativo <input type="checkbox"/> CD 5. Berni para niños y docentes		<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 <input type="checkbox"/> CD 9. Educación intercultural bilingüe <input type="checkbox"/> CD 10. Escuelas por la identidad	



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

Pizzurno 935 (C1020ACA)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
(011) 4129-1000  
[www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)  
E-mail: [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar)

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA