

1315  
10

# El monitor

Nº10 - 5º ÉPOCA. VERANO 2006/ 2007

de la educación

## Las infancias hoy

Enseñar a los más chicos  
en Catamarca

Una profesora misionera  
que elige formar docentes

La larga historia de Billiken

Pedro Cahn habla sobre  
el sida y los prejuicios



# ENSEÑAR ES HOY LA PRIORIDAD

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, A TRAVÉS DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE Y OTRAS UNIDADES MINISTERIALES, PRODUCE Y DISTRIBUYE MATERIALES PARA ACOMPAÑAR EN SU TAREA A ESCUELAS, MAESTROS Y PROFESORES.



**nap**

Materiales para la enseñanza en relación con los  
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)  
PARA MAESTRAS Y MAESTROS

## CUADERNOS PARA EL AULA

### “Enseñar, propuestas para abrir diálogos”

Materiales producidos para las maestras y maestros del Nivel Inicial y cada uno de los años del Primer Ciclo de EGB/Primaria. Pretenden apoyar las prácticas de los maestros en las aulas con propuestas para la enseñanza en los diferentes campos de conocimiento priorizados (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), y establecer relaciones con otros saberes escolares. Buscan abrir diálogos múltiples, entre los maestros, con y entre saberes, con y entre los chicos.

Para el Nivel Primario/EGB esas propuestas se organizan a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Se muestran caminos posibles para su enseñanza, incluyendo problemas, casos, secuencias didácticas, experiencias de maestros. Se analizan también consignas de tarea, se exponen para su uso en el aula algunos recursos (fotografías, relatos, etc.) no siempre disponibles.

Para el Nivel Inicial se explicitan propuestas en torno a los ejes de la narración y a la biblioteca en la sala y los juegos y juguetes, que integran diferentes saberes priorizados para el Nivel. Se ofrecen recorridos posibles, actividades múltiples, secuencias alternativas de trabajo, recursos para su uso en las salas de cinco. Las orientaciones apuntan a recuperar la identidad del Nivel, en relación con el juego, la indagación del ambiente social y la iniciación en los procesos de alfabetización.



## Diez números de *El Monitor*: Mirada retrospectiva

**H**ace dos años iniciábamos esta nueva etapa de *El Monitor* con la esperanza de revitalizar su tradición como vínculo comunicante entre el Ministerio y los docentes. Al mismo tiempo asumíamos el nuevo desafío de abrir un espacio plural de debate y reflexión en torno a los problemas que marcan la tarea educativa en la Argentina de hoy.

Uno de los objetivos centrales fue expresar la diversidad de voces de nuestro sistema educativo. Hemos intentado hacer de *El Monitor* un medio de comunicación abierto a docentes y alumnos de regiones diferentes, que estudian y enseñan en escuelas con problemáticas diversas y que incluso provienen de tradiciones culturales o lingüísticas disímiles. En cada uno de estos espacios, nos hemos encontrado con docentes que trabajan con creatividad y constancia para ofrecer una mejor calidad educativa para sus alumnas y alumnos. Los caminos, las búsquedas pedagógicas, los obstáculos a sortear varían enormemente; las preguntas, las preocupaciones y los ideales, en cambio, suelen ser recurrentes.

Algunas de esas cuestiones son las que hemos ido transitando en los distintos números de *El Monitor*: desde la enseñanza y apropiación de la lengua, hasta la transmisión de la memoria o la calidad y la igualdad para todas las escuelas, desde la convivencia y el cuidado hasta los nuevos desafíos que impone el mundo contemporáneo. Tratamos de hacer una revista que abriera preguntas importantes sin postular respuestas preconcebidas. No queríamos la voz unívoca y monocorde de un Estado central que emitiera la línea oficial –decíamos en octubre de 2004– y sí buscábamos palabras escritas con y por los docentes, en diálogo con la sociedad. Una revista en la que convivieran las voces de reconocidos especialistas de

larga trayectoria académica, las de trabajadores de la educación y la cultura que aportan la experiencia y la reflexión cotidianas, y últimamente las de niños y jóvenes que participan todos los días de la aventura de aprender.

Apostamos a una revista en la que hubiera espacio para la literatura y el humor, para diferentes expresiones artísticas, para el deporte. Hemos querido que *El Monitor* fuera una publicación hecha fundamentalmente desde el respeto al trabajo, a la formación, a la vocación de los maestros. Por eso, en cada número, mostramos maestros y escuelas no “modelos” ni “ejemplares”, sino con una experiencia que creemos estimulante para sus colegas.

Hemos querido que más que “la revista del Ministerio” *El Monitor* fuera una revista que edita el Ministerio pero que expresa la pluralidad de experiencias de las escuelas y los docentes argentinos. Nuestros lectores son quienes deberán juzgar hasta qué punto logramos acercarnos a estas metas. Pero vale señalar que, para el equipo de *El Monitor*, la experiencia ha resultado más que gratificante. Por eso deseamos agradecer muy especialmente a todas aquellas escuelas, docentes, alumnos, artistas, académicos, directivos, dirigentes sociales que en estos dos años aceptaron compartir su saber y su experiencia con nosotros y con todos los educadores argentinos. Gracias a ellos, estos diez números de *El Monitor* fueron posibles.

De ahora en más, *El Monitor* aspira a crecer. Nos proponemos llegar a más docentes, con más ejemplares y más números. También abriremos una nueva etapa con *El Monitor TV*, un programa del Canal Educativo Encuentro, próximo a comenzar a transmitir. Con las ganas de siempre. Las que nos contagian nuestros lectores, nuestros entrevistados y, sobre todo, los chicos que se esfuerzan, aprenden y crecen en las escuelas argentinas.

Inés Dussel  
Inés Tenewicki  
Directoras de El Monitor

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  
Lic. Juan Carlos Tedesco

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

Subsecretaria de Equidad y Calidad  
Lic. Alejandra Birgin

Subsecretario de Coordinación Administrativa  
Lic. Gustavo Iglesias

Subsecretario de Planeamiento Educativo  
Lic. Osvaldo Devries

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica  
Lic. María Rosa Almandoz

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente  
Lic. Laura Pitman

Directora Nacional de Programas Compensatorios  
Lic. María Eugenia Bernal

Directora Nacional de Información y Evaluación  
de la Calidad Educativa  
Lic. Marta Kisilevsky

Jefe de la Unidad de Programas Especiales  
Prof. Ignacio Hernaiz

## EQUIPO EDITORIAL

Directoras  
Inés Dussel  
Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción  
Sergio Ranieri

Jefe de Arte  
Eduardo Rey

Coordinación Editorial  
Ivan Schuliaquer

Colaboradores Permanentes  
Ana Abramowski  
Judith Gociol  
Rudy-Pati  
Myriam Southwell

Coordinación y corrección  
Silvia Pazos

Fotografía  
Roberto Azcárate  
Luis Tenewicki

Coordinación Gráfica  
Isidoro Suris

Distribución  
Javier Manchini

Webmaster:  
Federico Figueroa

Colaboran en este número: Sandra Carli, Roberto Cubillas, Ariel Denkberg, María Cristina Linares, María Delia Lozupone, Periodismo Social, Alberto Pez, Walter Rago, Graciela Resio, Silvina Seijas, Juan Vasen.

Ilustración de tapa: Daniela Kantor

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

Registro de la Propiedad Intelectual: 392744

Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación  
Pizzurno 935 - (C1020AC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina

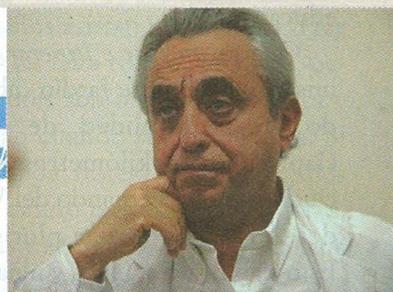
## SUMARIO

1. Editorial
4. La escuela por dentro: Una "plurisala" en el Valle Catamarqueño
9. El museo: El recreo
10. Divino tesoro: Locos por la música
14. Censo Nacional de Docentes
18. Docentes: Formarse en la diversidad
22. Obras maestras: 3 cuentos



VERANO 2006 - 2007

- 25. Dossier: Las infancias de hoy
- 26. La niñez contemporánea
- 28. Niños, padres y docentes, hoy, Juan Vasen
- 33. Notas para pensar la infancia en la Argentina, Sandra Carli
- 36. Los discursos sobre la infancia en los medios, Periodismo Social
- 38. Entrevista a Valerie Walkerdine
- 41. La Foto
- 42. Medios: El largo camino de Billiken
- 47. Correo de lectores
- 48. El cuento: *Los ahogados*, Orlando Barone
- 52. Qué hay que saber hoy sobre historia
- 54. Programa de Inclusión Educativa: La escuela soñada
- 57. Reseña: Para virtuales escritores
- 58. Conversaciones: Pedro Cahn, médico especialista en HIV
- 63. Humor por Rudy-Pati



# El monitor

# Una “plurisala” en el valle catamarqueño

Mientras los niños y las niñas del Jardín de Infantes N° 226 arrastran carretillas llenas de hojas secas, cargan pequeños baldes con agua o, junto con sus padres y madres, visten con una camisa a cuadros y un enterito celeste al espantapájaros que se encargará de custodiar la huerta, las docentes hablan, con absoluta familiaridad, de Jardines de Infantes *Nucleados* (JIN), equipos directivos *itinerantes* y *plurisalas*. Mientras los chicos a simple vista juegan -disfrutando y aprendiendo a la vez muchas cosas-, los adultos que integran el Nivel Inicial de la provincia de Catamarca se preocupan por buscar nuevas formas institucionales que sostengan la oferta educativa.

¿Qué es *nuclear e itinerar*? ¿Y una *plurisala*? Este Jardín -ubicado en la localidad de Villa Capayán, a 45 kilómetros de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca- es una *plurisala*. Esto significa que niños y niñas de

cuatro y cinco años comparten todas las actividades con una sola maestra: Liliana Canelo. En algunos pueblos, la baja matrícula impide la apertura diferenciada de salas de 3, 4 y 5 años. La *plurisala* es el recurso que permite sortear esta dificultad y hacer que todos los pequeños puedan ir a la escuela.

En 1997, cuando se inició el proceso de *nuclearización*, este Jardín dejó de pertenecer a la EGB N° 226 para pasar a depender del JIN N° 15. A partir de ese

El Jardín de Infantes N° 226 -ubicado en la localidad de Villa Capayán, a 45 kilómetros de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca- es una *plurisala*. Allí, niños y niñas de cuatro y cinco años comparten todas las actividades con una sola maestra, un recurso que permite sortear la baja matrícula escolar de la zona. A su vez, la escuela forma parte de un JIN, Jardín de Infantes Nucleado, cuyo equipo directivo itinerante recorre las salas pertenecientes a un radio geográfico determinado.

momento, tuvo un equipo directivo y una supervisión propios. Pero los vínculos con la EGB continúan: además de participar en los actos escolares y en algunas actividades de articulación, los niños y las niñas del Jardín almuerzan en su comedor todos los mediodías.

Un JIN (Jardín de Infantes Nucleado) es una institución escolar que, como su nombre lo indica, *nuclea* un conjunto de salas de Jardín de Infantes distribuidas en un radio geográfico más o menos cercano. El JIN N° 15 está en el Departamento de Capayán y nuclea 26 salas, con un total de 430 alumnos.

Desde 2001, Graciela Heredia es la directora; y Clelia Miranda, la vicedirectora, y si bien ejercen su función directiva *itinerando*, su sede está en la escuela N° 490, en Miraflores Este: “Hoy recorrimos 30 kilómetros para llegar hasta este Jardín. El estado de las rutas, los caminos de tierra, de cornisa y de cuesta, hacen que tengamos que movilizarnos en vehículos par-

ticulares, porque no hay buenos servicios de transporte”, cuenta la directora. La tarea de ambas es visitar cada sala entre una y dos veces por mes. “La escuela más alejada está a 95 kilómetros, sobre la Ruta N° 33, y tenemos que cruzar tres Departamentos para visitarla”, concluye Clelia.

A la escuela N° 226 se accede por la Ruta Nacional N° 38, que conecta la provincia de La Rioja con Córdoba. Se la considera ARU (Alejada del Radio



Urbano), pues se toma como centro urbano a Chumbicha, la capital del Departamento.

Pero no solo las directoras se desplazan. Muchas familias se trasladan por la cosecha de mandarinas y del tomate. Por su parte, la cosecha del olivo hace que algunos pobladores viajen por temporadas a La Rioja. En ese ir y venir, los padres retiran a los chicos de la escuela y luego de unos meses vuelven a mandarlos. Muchas salas del JIN N° 15 tienen alumnos y alumnas que provienen de familias golondrinas de este tipo.

### Villa Capayán

En Villa Capayán viven entre 800 y 1000 habitantes. Está emplazada en una zona rural, productora de citrus y olivo. La mayoría de los pobladores son empleados del Municipio o tienen planes Jefes y Jefas de Hogar. Unos pocos trabajan en empresas agropecuarias de la zona. Todas las familias tienen huertas para consumo doméstico y crían animales: cerdos, conejos, gallinas.

En Villa Capayán hay una EGB con jornada completa. Para cursar el nivel medio es necesario viajar 10 kilómetros, hasta Huillapima: "Los que pueden van,

pero sería lindo que hubiera una escuela secundaria acá, porque hay muchos que no estudian porque no tienen plata para el boleto; además, está el gasto del material", explica Aída, que es una Jefa de Hogar que trabaja como ordenanza del Jardín.

"Los padres, a pesar de las dificultades y las distancias, procuran que sus niños asistan a la escuela. Hay chicos necesitados; veces les falta ropa o zapatillas, pero a pesar de eso los padres son muy responsables y muy colaboradores, están cuando se los necesita. Si queremos hacer alguna salida, festejo o proyecto, ellos participan. Si hace falta dinero para alguna actividad, organizan beneficios, rifas y empanadas", relata Liliana Canelo y agrega que están organizando un paseo a la Ciudad -se refiere a San Fernando del Valle de Catamarca- para ir al cine.

### Dirigir itinerando

Graciela y Clelia cuentan que el grupo de docentes del JIN "es joven y demandante, con muchas ganas de aprender". Desde la gestión directiva han implementado tutorías personalizadas para las maestras que

tienen dificultades pedagógicas: “Trabajamos en contrurno, porque cuando visitamos las salas, las maestras están con los alumnos y cuesta hacer bien la apoyatura en ese momento”. Y continúa la directora: “Las dificultades que encontramos se refieren sobre todo a la metodología de trabajo. Por ejemplo, en el JIN no usamos fotocopias, el niño hace su propia producción, la pinta, la recorta. En una oportunidad, se incorporó una docente recién recibida y trajo fotocopias, entonces tuvimos que hacerle ver cuál era la metodología que usamos y por qué. El trabajo con fotocopias es muy esquematizado y estructurado, al niño no le queda otra que pintar. Nosotras empezamos a ver que

aquellos que usaban fotocopias empezaban a hacer otros dibujos en la misma hoja; había una necesidad de expresión que no se estaba contemplando”.

El JIN N° 15 tiene, además, un proyecto de co-capacitación. “En la itinerancia -narra la vicedirectora- detectamos ciertas problemáticas comunes, y a la vez algunas fortalezas en varias docentes”. Y explica Graciela: “Les proponemos a las maestras que trabajan bien un tema, que lo preparen y se lo expongan a sus colegas. Se trata de valorar lo que saben y sus experiencias. Nosotras les damos bibliografía y hacemos monitoreo de lo que van a presentar”. Clelia continúa: “Veíamos que, si bien las maestras nos escuchaban cuando les

decíamos que trabajaran de determinada manera, nuestro mensaje no tenía mucho impacto y, al momento de llevarlo a la práctica, no funcionaba. Entonces implementamos estas co-capacitaciones”.

“A partir del proyecto ‘Nos despedimos del jardín’, los chicos y los padres tienen la oportunidad de conocer a todas las maestras y darle dimensión a lo que es el JIN”, relata Graciela Heredia y agrega: “Realizamos tres actos de cierre en distintas zonas: sur, centro y norte. Y se movilizan las docentes, el equipo directivo y las salas cercanas. Preparamos una obra de teatro, y a veces hay salitas que presentan algún número”. Entonces se suma la maestra: “Todas las docentes colaboramos en los tres cierres y a mí me toca trasladarme con mis niños a Huillapima”.

El Departamento Capayán fue uno de los más golpeados por el sismo ocurrido el 7 de septiembre de 2004. A partir de ese momento, en el JIN se trabaja el tema de la prevención. “La idea es que todos sepan cómo tienen que salir, que puedan detectar cuáles son las zonas más seguras alrededor de la escuela para refugiarse”, explica la directora. “Después del sismo quedamos muy marcados: pasaba un camión, los chicos sentían la vibración en la ventana y ya estaban con miedo”, cuenta la maestra.

### El pluritrabajo en la plurisala

Liliana Canelo está al frente del Jardín de la Escuela N° 226 desde hace seis años: “Yo vivo en la Capital y viajo todos los días. Antes iba y venía a dedo, ahora tomo un colectivo a las 6.10





**“Al principio me preguntaba si iba a tener que hacer actividades diferentes, pero estoy trabajando con los mismos diseños curriculares, y con los meses he visto que colaboran entre ellos, los más grandes ayudan a los más pequeños. Estos, a su vez, imitan a los mayores. Es hermoso verlos trabajar”, cuenta la maestra.**

de la mañana y llego a las 6.45. Cuando vuelvo a mi casa, casi siempre viajo a dedo. Hace poco pusieron un colectivo, pero a veces llega muy tarde o no cumple bien el horario. Entonces salgo a la ruta y veo”.

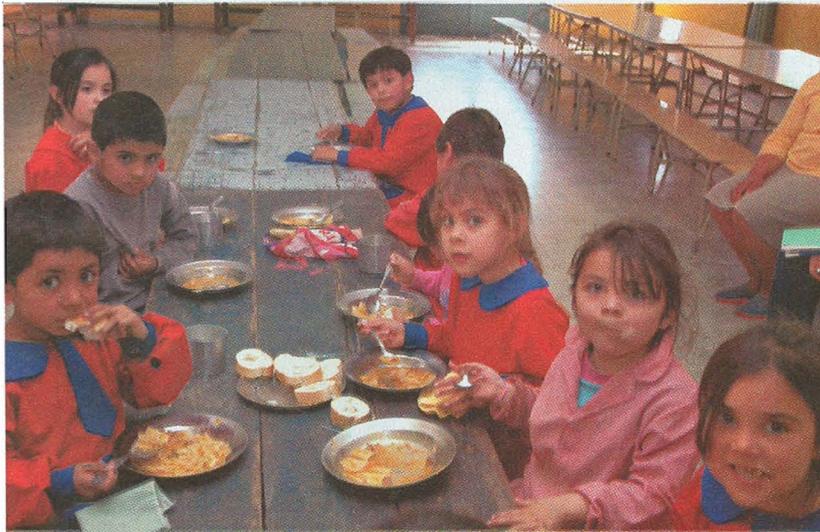
Agrega que el tema del transporte también es un problema para las familias: “Hace dos meses pusieron un vehículo que trae a todos los niños y niñas. La mayoría vive en zonas alejadas; en el barrio Estación que está a dos kilómetros, o en el barrio Mataderos que

queda a un kilómetro y medio. Años atrás, la inasistencia era importante porque los chicos que no tenían alguien que los trajera, no venían al Jardín”.

La plurisala a cargo de Liliana tiene alrededor de quince alumnos: “Este año vienen chicos de cuatro años. Al principio me preguntaba si iba a tener que hacer actividades diferentes, pero estoy trabajando con los mismos diseños curriculares, y con los meses he visto que colaboran entre ellos, los más grandes ayudan a los más pequeños. Estos, a su vez, imitan a los mayores. Es hermoso verlos trabajar”.

### **La huerta**

Cuando finaliza la unidad sobre la huerta, las familias son invitadas a participar en la actividad de cierre. La maestra pone música y los nenes y las nenas se acurrucan para hacerse tan chiquitos como las semillas que usaron para armar la huerta. La mamá de Rodrigo se acerca y hace el ademán de tirarles tierra para cubrirlos. Luego, los chicos despliegan los brazos y se



transforman en los pájaros que intentarán comer las semillas recién sembradas. Para evitar que esto suceda, hace falta un espantapájaros que los asuste. “¿Cómo se imaginan la cara del espantapájaros?”, pregunta la maestra, y los chicos ensayan morisquetas de malicia.

“Soy Roberto, el papá de Juliana. La huerta la hicimos en conjunto con los chicos. La idea surgió porque esta es una zona rural y todo el mundo tiene una huerta en la casa, de la cual se vive también”, comenta un padre. La mamá de Rodrigo agrega: “Rodrigo sale con el abuelo, a él le gusta andar sembrando”.

Al rato, los niños y las niñas dejan de ser semillas, pájaros y plantas y se ponen a trabajar junto con sus padres en la huerta. Algunos riegan, otros ayudan a remover la tierra y a hacer más surcos, varios transplantan los plantines que habían hecho primero en un telgopor. Los papás y las mamás les indican cómo utilizar las

herramientas. Un grupo de chicos se dedica a armar el *lombrizario*: “Se echan las hojas, un poco de tierra, y se humedece para que se descomponga; después se le ponen lombrices. También se pueden usar cartones y desechos de comida; lo único que no hay que agregar son hojas de pino y laurel porque contienen azufre y eso mataría a las lombrices. Luego se cubre con un plástico para que no pierda la humedad y el proceso de descomposición sea más rápido”, describe con precisión Aída, la ordenanza del Jardín.

Casi al ras de la tierra se ven carteles escritos por los nenes: “tomates”, “sandías”, “acelga”, “lechuga”. La huerta, además, llevará un nombre. Una nena propone que sea “La huerta infantil”; otra, “La huerta de plantas”. El espantapájaros también será bautizado. La propuesta es llamarlo “Asusta pájaros”.

“A esta altura del año, la mayoría de los niños ya conocen las letras. En este caso, para escribir “huerta” no sabían la H y la identificamos en el abecedario”, dice la maestra. El abecedario está pegado debajo del pizarrón y tiene espacio suficiente como para que los chicos escriban con fibra algunas palabras: en la T pusieron “tierra” y “tomate”. En la S dice “semilla”.

La huerta fue trabajada desde todas las áreas: “En lengua leímos un cuento; en artística hicieron dibujos con semillas; en música elaboramos instrumentos, sonajeros, maracas. Ellos tenían que diferenciar el sonido que producen las distintas semillas, las de porotos, las de lechuga.

También las contamos y las clasificamos por el color, la forma y el tamaño. Los niños y las niñas vieron que además de sembrarlas se podía jugar con ellas a la lotería. La finalización del proyecto sería poder cosechar lo que se ha sembrado y preparar alguna comida, por ejemplo, una ensalada”, cuenta Liliana Canelo.

“Los chicos son muy inquietos, todo el tiempo están demandando hacer cosas. A principios de año recorrimos el pueblo: vimos la policía, el municipio, la posta sanitaria, la iglesia y la plaza. El otro día me estaban pidiendo ir a trabajar a la plaza, así que ese será nuestro próximo tema”, promete la maestra del Jardín de Villa Capayán, y admite con una sonrisa: “Hay que saber escuchar a los chicos”.

Ana Abramowski  
Fotos: Luis Tenewicki

Ese momento tan esperado

## El recreo

“En los patios juegan, corren, saltan, se ríen como todos pero sin excesos. No se atropellan, no se arrojan al suelo, no se estropean la ropa. A Sarita le gusta mucho saltar a la cuerda y dar vueltas a ésta para que salten sus compañeras, mientras que algunas prefieren el ¡Pescador, pescador...me dejará pasar!” (Pablo Pizzurno, *Prosigue, libro segundo de lectura corriente*, 1925).

El tiempo y los espacios para el recreo no existieron siempre. En lugares cerrados o abiertos, chicos o grandes, de baldosas o tierra, los juegos infantiles pasaron de generación en generación, muchos fueron olvidados.

A principios del siglo XIX hubo experiencias de recreo como la realizada por Samuel Wilderspin en Inglaterra, pero con el propósito de vigilancia, corrección y disciplinamiento del niño. Para este maestro el patio se comparaba con el mundo, donde los pequeños eran dejados libres y los maestros tenían la oportunidad de observarlos y darles consejos. El recreo era visto como remedio para evitar las malas costumbres, corregirlas y rescatar a los niños de las malas tendencias.

A fines del siglo XIX triunfaba la escuela pública, obligatoria y laica, el método de enseñanza simultánea (según el cual treinta o cuarenta alumnos realizaban a la vez la misma actividad) y la escuela graduada. Fue en este momento, con la constitución de los sistemas educativos nacionales, cuando se instituyó el re-

creo de manera generalizada. Los fundamentos para la implementación de los recreos escolares se basaron en la biología, la fisiología y la higiene. El objetivo del recreo era reponerse de la fatiga.

En la Argentina, la educadora Juana Manso impulsó la práctica de los recreos y los patios. Más tarde, la ley 1420 la incorporó como normativa obligatoria. En su artículo 14° establecía: “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”.

Las diferenciaciones por género, tan comunes en el origen de la educación, llegaron a los patios. Rodolfo Senet, un reconocido pedagogo, prescribía que “en las escuelas mixtas los patios deben ser separados para ambos sexos y también separados los de niños pequeños y los mayores”.

Las posibilidades edilicias no necesariamente se ajustaron a esta recomendación, pero los juegos separaron a ambos sexos durante muchos

años. En los recreos se jugaba al Arroz con leche, La Farolera, La Paloma Blanca, La Ronda de San Miguel, Aserrín aserrán, Mambrú se fue a la guerra, Pisa pisuela color de ciruela, la escondida, el balero, la rayuela, las bolitas, las figuritas y muchos más.

Varios pares opuestos existieron entre el aula y el patio. En el aula, generalmente, el niño no podía decidir con quién sentarse, en el patio podía elegir con quién jugar; el aula es un espacio cerrado, el patio es abierto; en el aula el control es casi total, en el patio es difuso. El recreo significaba la libertad de poder ser tal cual se era.

¿Qué significa el recreo en la actualidad? ¿Qué continuidades y qué cambios se pueden observar?

**María Cristina Linares**

Universidad Nacional de Luján  
Museo de las Escuelas  
(museodelasescuelas@yahoo.com.ar)



# Locos por la música

**E**l ensamble musical de una chacarera con una pieza de Mozart, al ritmo de música pesada y con baile murguero suena novedoso. Esa fue la propuesta de Manuel Zeruffo antes de terminar la charla: “Los quería invitar porque estamos grabando un CD y estaría bueno sumar un contrabajo, un piano y que la murga venga a algunos recitales”.

Los destinatarios del convite eran Vanesa Córdoba, Leandro Marquesano y Jessica Juárez que, al igual que Manuel, viven en la Ciudad de Buenos Aires. Pese a que tienen una fuerte identificación con la música y que están en la escuela secundaria, envueltos en el anonimato de una ciudad grande podrían no haberse conocido nunca. Sin embargo, el encuentro se produjo y en la charla que compartieron pasaron por diversos temas: el inicio de su relación con la música, lo que opinan sus padres sobre esto que hacen, las ventajas de pertenecer a un grupo, y lo que quieren hacer en el futuro, entre otros asuntos.

Manuel Zeruffo –17 años– va a la Escuela Técnica Cornelio Saavedra y es bajista de la banda de hardcore Zerafines. Leandro Marquesano –20– estudia en el Conservatorio Manuel de Falla y cursa un secundario acelerado. Jessica Juárez, de 15, asiste a tercer año en el colegio técnico Juan San Martín Sarmiento y es contrabajista en la Orquesta Infantil y Juvenil de Villa Lugano. Vanesa Córdoba –18– baila en la murga Endiablados de Villa Ortúzar, terminó el secundario hace un año; probó estudiar guitarra en el conservatorio, pero dejó.

–¿Cómo comenzó la relación de ustedes con la música?

**Manuel:** Tuve mucha influencia desde chiquito, cuan-

Son adolescentes, viven en la Ciudad de Buenos Aires, cursan o cursaron el secundario en escuelas porteñas y tienen algo en común. Una contrabajista de la Orquesta Infantil y Juvenil de Villa Lugano, un rockero *hardcore* y pacifista, una murguera de los Endiablados de Villa Ortúzar y un estudiante del Conservatorio Manuel de Falla fueron reunidos por **El Monitor** para que hablen de la pasión que los une.

do lo escuchaba a mi hermano mayor tocar la guitarra eléctrica, hacía heavy metal y yo decía “guau”. Después seguí escuchando ese tipo de música y empecé a tocar la guitarra. Un día, chateando con el baterista de Zerafines, me invitó a que los acompañara a tocar a Pinamar como bajista. No sabía tocar el bajo, pero me prestaron uno y me fui.

**Leandro:** Mi mamá y mi papá siempre estuvieron tocando folclore; y en las reuniones en mi casa después de comer, se tocaba la guitarra. Desde muy chico me dieron instrumentos para que tocara: bombo, charango, piano. En el viaje de egresados de séptimo grado llevé la guitarra y no largué más la música. Después, estudié en el conservatorio y con maestros particulares.

**Jessica:** Me acerqué a la orquesta a los 11 años porque iba a ver a mi hermano más chico a todas las funciones en las que tocaba, y un día me llegó un papeli- to que decía que buscaban gente. Cuando entré a la orquesta quería un instrumento muy grave, me gustaba el chelo, pero el contrabajo recién se incorporaba y necesitaban contrabajistas. Con el tiempo me encantó y hoy ni loca cambiaría.

**Vanesa:** Yo iba los domingos a la plaza y miraba la murga, aunque no me animaba a acercarme. Hasta que

un día, hace ocho años, averigüé cómo era y no me fui más. Cuando era más chica, mi mamá y mi papá estaban en una comparsa de Entre Ríos y yo quería eso. Pero después me gustó más la murga.

**-¿Qué ventajas tiene pertenecer a un grupo?**

**Vanesa:** Para mí, al ser muchos, se puede aportar más. Por ejemplo, en el baile, podés mirar y decir: "Che, quizás ese paso conviene darlo de tal manera". Y funciona como una protección, eso está bueno. Por otro lado, quizás estás peleada con alguien, muy enojada. Pero cuando hay que salir, la murga no te va a dejar pelear. Es como cuando salís con tu familia. Si tenés algún problema en la murga, lo charlás.

**Jessica:** En mi caso, una también tiene que aprender para el grupo. Porque si vos estudiaste la base pero ninguno de los de tu fila no, te arruina el trabajo. Y también si a alguno le está costando un poco más, te acercás y lo ayudás. Todos queremos que salga lo mejor

posible porque eso es fundamental para que la orquesta funcione bien. Y eso, a la vez, depende de cada uno.

**Leandro:** Lo que tiene la música clásica es que como es tan estructurada no tenés la libertad que te dan otros estilos, en los que alcanza con la armonía y los acordes.

**Jessica:** A mí eso me encanta. Es difícil porque hay que cuidar la clavija, colocar los dedos correctamente, intentar tocar bien y, además, mirar al director.

**Manuel:** Yo, si me pierdo, miro al guitarrista y ya está. A veces tocamos temas después de haberlos ensayado una sola vez.

**-¿Qué creen que transmiten?**

**Vanesa:** Para mí, la murga y el carnaval son alegría. No hay una murga triste. Los bombos, las banderas, es increíble. Si bailás en la murga es porque te gusta la fiesta, el brillo, las lentejuelas. Es muy bueno que transmitamos eso: con las canciones, con el baile.



**Manuel:** Es un show. Está bueno porque nos amigamos con el público, que hace lo que quiere. A veces, a fanáticos de la banda y que se saben los temas, los invitamos a subirse al escenario a tocar. El otro día fue la primera vez que cobramos entrada: un peso más una fruta. Y antes de tocar repartimos ensalada de frutas a toda la gente para que comiera mientras nosotros tocábamos.

**Jessica:** En mi caso tiene más que ver con lo que hay que transmitir: depende de la parte, hay que tocarla como te diga el director. Si la canción es triste, tenés que intentar que la persona que te escuche se conmueva y

## La murga Endiablados

Tentada por la alegría vestida de rojo que veía los domingos en la plaza de su barrio, Villa Ortúzar, Vanesa Córdoba se acercó hace ocho años a la murga. Los Endiablados se habían formado un año antes, preocupados por modificar la indiferencia que observaban en esa misma plaza. El trabajo de la murga -como el de muchas otras- no se desarrolló solo para las presentaciones. Empezaron a sumar chicos, chicas y adolescentes que en muchos casos venían de lugares marginales. Fue política de la murga ir a buscarlos para ofrecerles un lugar de encuentro con otros. En un barrio donde se mezclan caserones y casas tomadas, se generó un punto de encuentro que no existía, en el que todos comenzaron a relacionarse con realidades distintas a las de su ámbito cotidiano.

Marcelo Luna, docente de escuela primaria y ex director de Los Endiablados, explica: "Hay mucho prejuicio en juntarse con alguien distinto y, hoy en día, que cien personas se pinten la cara, se disfracen y bailen juntos es un milagro. Se trata de que los chicos tomen conciencia de ese milagro. No es algo natural ni fácil de lograr".

Con un origen cultural parecido al del tango -atravesada por el lunfardo, los suburbios y el arrabal-, para Luna la murga genera fuertes lazos de identidad: "Es una de las pocas maneras de acercarse a la historia del lugar propio. Hoy los pibes están inmersos en la cultura del consumo: un día les gusta esto, al otro día lo otro. Que de repente aparezca algo con raíz e historia que los identifique, lo quieran y lo entiendan es valioso. Lo ideológico está ahí, en juntarse y hacer algo copado por el barrio, por ellos y con otros".

sienta el momento por el que estaba atravesando el compositor.

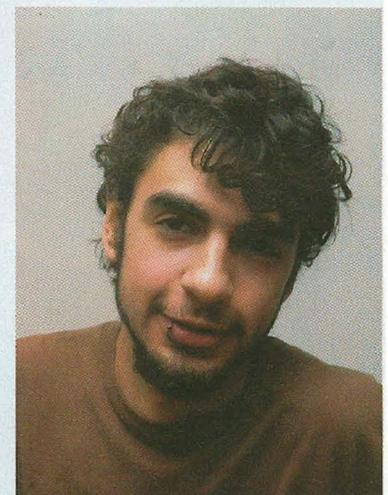
**Manuel:** Quizás nos presentamos en algún lugar punk y creo que les abrimos la cabeza. Tocamos temas hardcore, y después hacemos cosas que nada que ver. Así la gente escucha todo tipo de música. Nuestro estilo lo autodenominamos *hippie-happy-hardcore*. *Hippie* porque somos pacifistas y humanistas; *happy*, por la buena onda y la felicidad, y *hardcore* porque casi todas las canciones son de ritmo rápido.

**-¿Cómo fueron sus experiencias con las clases de Música?**

**Leandro:** En el colegio tuve un gran profesor de Música, Aníbal Gluzman, que incentivaba a todo el mundo. Me acuerdo de que estaba en la sala de Música y una nena estaba tocando dos cosas, bastante mal. Y el profesor se acercó y le dijo: "Muy bien, estás mejorando". Estuvo muy copado al darle un apoyo, el aliento es muy importante. No podés decirle a un chico que recién empieza que toca pésimo. Eso no lo incentiva, todo lo contrario.

**Vanesa:** A mí eso me pasó en guitarra. Cuando fui por primera vez al conservatorio, me pidieron que tocara algo; y como me costaba, el profesor me dijo: "Esto lo toca hasta un pibe de 12 años". Y eso te tira abajo, una le pone la mejor onda... Creo que era maestro solamente porque le pagaban.

**Jessica:** Yo me quedé pensando en lo que comentaba Leandro acerca de cómo no hay que tirar abajo a los demás. El director de nuestra orquesta dice que evitemos el "pero" porque esa



sola palabra anula todo lo anterior. Mejor decir: "Qué bien tocaste. La próxima tratá de agregarle...". Por otro lado, no tengo Música en el colegio, pero en la primaria era horrible. Solo cantabas las marchas. No era música, era cantar.

**—¿Cómo ven sus padres la relación que tienen con la música?**

**Jessica:** Para mi familia es una responsabilidad. El instrumento pesa mucho, o sea que mi mamá o mi papá me tienen que acompañar. A ellos les gusta porque no tuvieron la oportunidad, y les encanta ver en el escenario a sus tres hijos. Siempre se ponen primeros: mi hermana toca el corno y mi hermano el trombón.

**Manuel:** A mis viejos no les gusta el cantante de mi banda. No lo entienden mucho. A veces estoy escuchando música que a mí no me suena para nada pesada (menos al lado de otras cosas que escucho), y ni bien la pongo me dicen: "¡Sacá eso!". Pero me ayudan, mi papá me da una mano para trasladar las cosas.

**Vanesa:** Mi mamá a veces se enoja conmigo porque el único día que tiene libre es el domingo, y yo estoy en la murga. Se queja porque quizás hay una fiesta familiar y salgo, entonces me cuestiona: "¡Preferís viajar tres horas para bailar cinco minutos, sin cobrar, en lugar de venir a comer con nosotros!".

**Jessica:** Mi mamá, con los conciertos se pone muy nerviosa. Es terrible. Nosotros tres estamos tranquilos, y mi mamá "¡Pasame esto, traeme aquello!". Y eso nos altera.

**Leandro:** Lo que me aconseja mi papá es que cuando toque, cobre. A los 20 años, ya tenés otro tipo de responsabilidad. A la música la estoy viendo desde un punto de vista mucho más económico, sé que no voy a vivir del amor.

**—¿Qué piensan que harán en el futuro?**

**Manuel:** Algo que tenga que ver con el sonido o con la música. Y si nos va bien con la banda, me quiero dedicar a eso.

**Vanesa:** Me encantaría vivir de la murga, aunque no se puede. Todo el mundo me pregunta qué pienso seguir. Iré a trabajar. Aunque no sé si voy a estudiar porque nada me apasiona como para dedicarme. Me gustaría algo relacionado con los chicos: maestra jardinera o de primer grado.

**Jessica:** Quiero hacer algo relacionado con la música porque siempre aprendés algo nuevo, nunca vas a conocer todo. Lo que me llena es la orquesta, aunque al-

go voy a estudiar cuando termine el colegio y me gustaría ir al conservatorio.

**Leandro:** Me quiero dedicar a la música. Me encanta tener la posibilidad de viajar. Me aburre todo lo que sea rutinario: despertarse temprano para ir a la oficina, llegar a las seis de la tarde y que tu mujer te reciba con tus hijos.

**Vanesa:** Yo lo vivo al revés. Si no tengo un horario me cuelgo: me pasó con el conservatorio porque iba si quería. Entonces, al no tener la obligación, nunca entraba.

**—¿Qué los sorprendió de lo que hacen los demás?**

**Vanesa:** Me pareció muy raro lo de Manuel porque no conocía bandas de hardcore así, parecen humanistas, tienen canciones en las que le cantan a la naturaleza.



Pensaba que ese estilo de música pesada era siempre "muerte, muerte, sangre".

**Jessica:** Yo creía lo mismo.

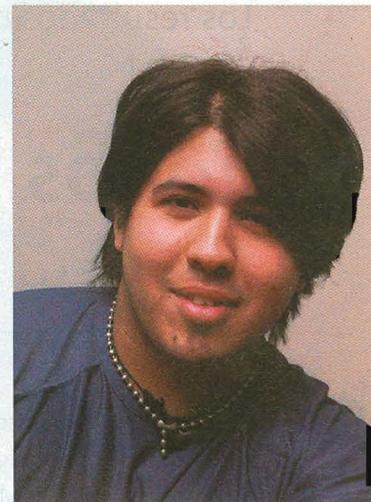
**Leandro:** A mí lo que me llamó la atención es lo que contaba Vanesa: que viajan tres horas para actuar cinco minutos y que no les pagan un peso.

**Vanesa:** Yo justo me quedé impactada por lo de Leandro

porque hace algo que le gusta y le pagan. A mi hermano le encanta tocar la guitarra y a veces dice: "¿Te imaginás cuando llegue el día en que me llamen para tocar la guitarra y me paguen?". Es muy bueno que te pase eso.

**Manuel:** Los quería invitar porque estamos grabando un CD y estaría bueno sumar un contrabajo, un piano y que la murga viniera a algunos de los recitales.

Ivan Schuliaquer  
Fotos: Roberto Azcárate



# Todos los maestros, todos

Si todos los maestros argentinos fuesen hinchas de River, completarían una docena de Monumentales, y aun podrían llenar medio estadio más: según el último Censo Nacional de Docentes -que se realizó a fines de 2004, y cuyos resultados definitivos fueron presentados el pasado 6 de octubre- hay 825.250 educadores en el país, un 22,6 por ciento más que en 1994, cuando se efectuó el anterior relevamiento.

El total de trabajadores del sector representan el 8,5 por ciento de la población argentina ocupada, ubicando a la educación en el tercer lugar de importancia entre las actividades económicas, detrás del comercio y la industria manufacturera.

Los datos fueron recogidos por 6.000 censistas, que visitaron 46.000 establecimientos y confeccionaron 1.300.000 cédulas, y el procesamiento de la información estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Información y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

## Las cifras

Apenas un 0,3 por ciento de los docentes argentinos desarrollan sus tareas en unidades de gestión escolar (aquellas vinculadas con la supervisión y orientación del servicio educativo). El resto de los educadores se desempeñan en establecimientos educativos: un 70,8 por ciento en el sector estatal, un 22,2 en el ámbito privado, y un 7 por ciento trabajan en ambos. El sistema de educación formal reúne a 804.181 maestros y profesores: el 94,4 por ciento se concentran en el subsistema

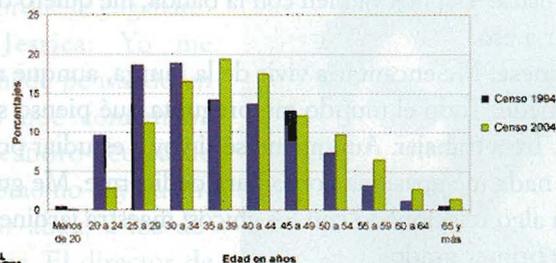
En la Argentina hay 825.250 educadores, de acuerdo con los datos del último Censo Nacional realizado en 2004, cuyos resultados fueron presentados recientemente.

El registro permitió obtener información sobre diversos perfiles institucionales, sociodemográficos, laborales y profesionales de los docentes de todo el país.

de educación común; mientras que los subsistemas de educación especial, de adultos y artística congregan el 3,3; 5,6 y 1,4 por ciento, respectivamente.

El nivel de enseñanza primaria (o primero y segundo ciclo de la Educación General Básica) convoca a 4 de cada 10 docentes. Del resto, un 33,8 por ciento ejercen su profesión en el nivel medio (o Polimodal); un 24,1 por ciento en EGB 3; un 12,4 por ciento en el ni-

## Docentes por grupos de edad (1994-2004)



CENSO NACIONAL DE DOCENTES 2004

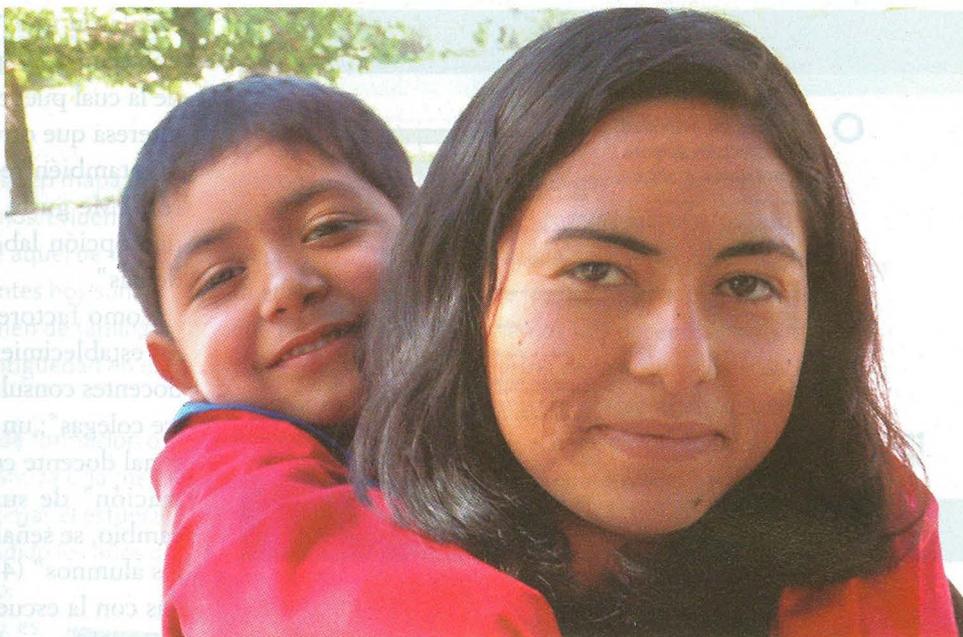
vel inicial y un 7,7 en el nivel superior no universitario (compuesto por institutos de formación docente y de formación técnico-profesional). Más del 75 por ciento de los educadores de cada nivel se desempeñan dictando clases.

Con relación a los resultados obtenidos en 1994, el Censo Nacional de Docentes de 2004 mostró en los planteles docentes una estructura de edades más envejecida: el promedio es de 41 años. Este envejecimiento puede explicarse sobre la base de dos fenómenos.

En principio, en aquellas jurisdicciones donde la matrícula de alumnos no creció significativamente, tampoco aumentó el número de vacantes -que permitiría a educadores más jóvenes el ingreso al sistema- y los mayores se estabilizaron en sus puestos.

En segundo lugar, cabe recordar que, durante la década del 90, once jurisdicciones transfirieron sus cajas al Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones, y elevaron la edad de retiro a 60 años para las mujeres, y a 65 para los hombres. A inicios del 2005 se revirtió esta situación, con lo que se volvió al antiguo régimen de 57 y 60 años, respectivamente. Al reducirse el tiempo de permanencia en el sistema, es de esperar que el próximo censo refleje un promedio de edad menor.

El Censo reveló además que las damas son mayoría en



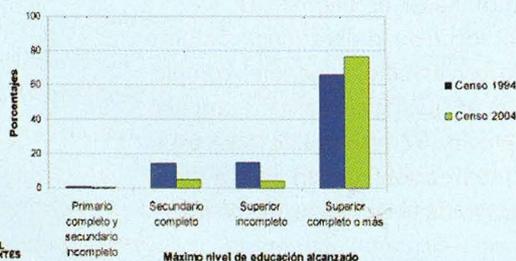
todos los niveles de enseñanza: ocho de cada diez docentes son mujeres, aunque la presencia masculina aumenta en los niveles más altos del sistema. Mientras que en el nivel inicial más del 90 por ciento de los cargos están cubiertos por mujeres, en el nivel no universitario de formación técnico-profesional, la relación es casi 50 a 50.

### La preparación

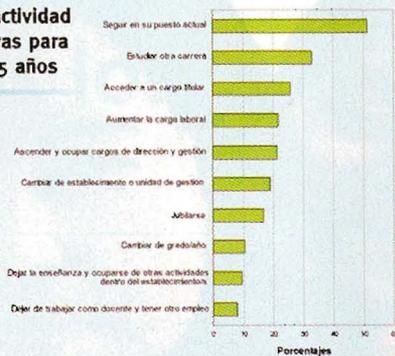
También con respecto a los resultados del relevamiento de 1994, el CND 2004 señaló que los docentes argentinos mejoraron su nivel de formación: el 76,5 por ciento completaron estudios superiores. Esta mejoría acompaña a la que se ha observado en el total de la población del país y en el total de argentinos empleados, según los datos obtenidos del Censo Nacional de Población 2001. Resulta significativo, asimismo, señalar que todos los docentes tienen un mayor nivel de formación que sus padres: un 76,7 por ciento completaron estudios superiores, contra el 13,8 de los progenitores en igual situación.

Más del 65 por ciento de los docentes al frente de cursos tienen formación pedagógica, con excepción de quienes se desempeñan en el nivel no universitario de formación técnico-profesional (47,8 por ciento). Del mismo modo, en todos los niveles se observa una asistencia a cursos de capacitación (de 40 o más horas presenciales) que supera el 50 por ciento, y llega a más del 70 por ciento en el caso de los niveles inicial y primario/EGB 1 y 2. Entre las temáticas preferidas al momento de recibir capacitación, los educadores

**Docentes por máximo nivel educativo alcanzado (1994-2004)**



### Docentes en actividad por expectativas para los próximos 5 años



CENSO NACIONAL DE DOCENTES

señalaron “relaciones sociales y humanas”, “estrategias de enseñanza y didácticas especiales”, “características de los sujetos que aprenden” y “nuevas tecnologías de la información y la comunicación”.

#### Los motivos

Consultados sobre las causas por las cuales ejercen la docencia, el 60 por ciento de los encuestados respondieron: “Porque me gusta enseñar”. Un porcentaje del 37,5

señalaron que “Me gusta trabajar con chicos o jóvenes”; un 35,7, que desempeña “Una profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad”; y un 34,4: “Me interesa que otros aprendan”. Entre otras opciones, las que también recibieron adhesiones significativas fueron “Me gusta la disciplina que dicto”, “Representa una opción laboral” y “Me gusta hacer cosas por los demás”.

Como factores que favorecen su tarea cotidiana en los establecimientos educativos, el 67 por ciento de los docentes consultados señalaron “el clima de trabajo entre colegas”; un 66,5 se refirieron a la “actitud del personal docente con la tarea”; y un 63,5: “al nivel de formación” de sus compañeros. Como obstáculos, en cambio, se señalaron la “condición socioeconómica de los alumnos” (48,9 por ciento), la “actitud de las familias con la escuela” (32,2).

Por último, cabe mencionar que más del 50 por ciento de los educadores argentinos esperan seguir en su puesto actual durante los próximos cinco años. Más del 40 por ciento desean estudiar otra carrera, mientras que un 25 por ciento ansían lograr la titularización.

Silvina Seijas

“Fuente de los gráficos”: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

## El potencial de un relevamiento exhaustivo

El objetivo del Censo Nacional de Docentes fue conocer la cantidad de personas que se desempeñaban como docentes en cada uno de los niveles de enseñanza y tipos de educación, su formación y trayectoria profesional, así como las características de su inserción en el sistema educativo: trabajo en el aula, en funciones directivas o de apoyo a la enseñanza, inserción en uno o varios establecimientos y/o niveles, carga horaria semanal, antigüedad, situación de revista, entre otras variables. Adicionalmente, fue posible conocer sus motivaciones, expectativas y opiniones, así como su interés en capacitarse en determinadas problemáticas.

Si bien algunas características permiten observar cierta homogeneidad dentro del conjunto de los docentes -gran mayoría de mujeres, de mediana edad, con estudios superiores completos y formación pedagógica-, muchas diferencias se vislumbran cuando se realizan comparaciones entre los diferentes niveles de enseñanza y en cada provincia en particular. Todas estas posibles miradas constituyen hoy una potente fuente de información, que en base a datos exhaustivos y confiables, enriquece el diseño y la construcción de las políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación argentina.

Marta Kisilevsky  
Cristina Diríé

# Una imagen distinta de la que tiene la sociedad

**E**l último censo docente muestra un buen mapa de la situación de los docentes argentinos. Evidencia un panorama levemente distinto de aquel de 1994, cuando se tomó por primera vez. Los docentes hoy son más que antes; están mejor formados; vienen de familias con mayor nivel educativo y tienen más antigüedad en el oficio.

Podría argumentarse que tener más años de formación o de experiencia en el cargo docente no garantiza una mejor docencia, pero tampoco habría que subestimar el esfuerzo social y personal que significa haber extendido los años de escolaridad y de permanencia en el trabajo.

Lo que nos interesa destacar, sin embargo, es que la visión de un cuerpo docente más profesionalizado no se corresponde con la imagen que la sociedad argentina tiene de sus docentes, y tampoco es la que tienen sobre sí mismos los propios docentes, que vienen denunciando el deterioro de sus condiciones de trabajo. Es esta imagen la que habría que discutir, no para refutarla, pero sí para definir mejor qué sería necesario cambiar, y cómo hacerlo.

La docencia es un oficio muy complejo. Requiere conocimientos pedagógicos y de las disciplinas; sensibilidad y respeto a la opinión de otros; preocupación por lo que aprenden los alumnos; innumerables saberes administrativos y flexibilidad para moverse en la micropolítica de la escuela. Hoy, hay muchas tareas asistenciales y de contención que se suman a este largo listado.

Algunos datos del censo permiten abordar algunos de estos problemas del trabajo docente. Por ejemplo, hoy muchos más docentes trabajan en más de un establecimiento, en porcentajes que van del 30% en el caso de los primeros niveles de la escuela primaria al 62% en la EGB 3 y al 57% en el nivel polimodal. El tener cargos en varias escuelas es producto de la necesidad de contar con más ingresos, tanto por la caída salarial como por el hecho de que el sueldo docente, de ser el segundo ingreso del hogar, pasó a ser el primero y a veces el único, ya que muchos son jefes o jefas de familia. Trabajar en más de una institución dificulta el hecho de establecer mejores víncu-

los con los alumnos, con los colegas y con las familias, y también vuelve más difícil el comprometer a los docentes en proyectos de toda la escuela.

La edad y la antigüedad de los docentes son otros datos que conviene analizar. Tenemos hoy docentes más grandes y con más años de experiencia en la docencia; un dato auspicioso, porque los maestros y profesores adquieren buena parte de su saber en el ejercicio diario de su docencia. Pero también puede ser un dato preocupante: ¿estamos haciendo lugar a la renovación de la docencia? ¿Por qué no promover más explícitamente la presencia de do-



centes jóvenes, con aires frescos y formación renovada, en las escuelas? Por otra parte, estos datos nos urgen a tomar decisiones políticas inmediatas, porque hay que planificar cómo se responde a la jubilación, de aquí a 10 años, del 20% de los docentes en ejercicio.

La información que provee el censo docente permite recordar que los cambios en el sistema educativo son de largo plazo y que hay que invertir hoy para que dentro de 20 años se produzcan algunos de los efectos que buscamos. No hay soluciones mágicas: se requiere un trabajo sistemático, continuo y articulado que destine recursos para que los docentes trabajen mejor y para que los chicos puedan aprender mejor.

**Inés Dusse**

Columna publicada en el diario *La Nación*

# Formarse en la diversidad

“**N**ací por accidente en Buenos Aires, pero mi primer año lo cumplí en Oberá”, advierte Liliana Seró, que más allá de lo que diga su partida de nacimiento, se siente misionera. Es licenciada en Antropología Social, egresada de la Universidad Nacional de Misiones: “Estudié de grande, ya con una hija, y la carrera me llevó bastante tiempo, empecé en 1983 y me recibí en el 92”.

Luego de incursionar en diferentes ámbitos laborales, que le permitieron vincular su saber antropológico con la cuestión educativa, desde el año 2001, Seró se dedica *con todas las pilas* a la formación docente: “Creo que hay que patear y batallar desde la formación de maestros”, enfatiza con una voz suave y a la vez muy firme.

Trabaja como profesora en el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de la Escuela Normal Superior “Estados Unidos del Brasil”, de Posadas, donde se cursa el profesorado para EGB 1 y 2. Allí dicta un taller optativo: “Diversidad sociocultural y educación”. Además, es suplente en dos comisiones del “Trayecto integrador de la práctica” (TIP), y desde hace tres años se desempeña como coordinadora de la formación inicial.

En su modo de enfocar la enseñanza, Seró transmite *un no sé qué* proveniente, tal vez, de su formación como antropóloga. Hay en sus planteos una particular disposición por acercarse y llegar a los demás, y, sobre todo, una preocupación sostenida por lograr que cada uno encuentre la manera de “expresar su propia identidad”.

Liliana Seró trabaja como profesora en el Instituto de Formación Docente Continua de la Escuela Normal Superior “Estados Unidos del Brasil”, en Posadas, provincia de Misiones. Como antropóloga, considera que la diversidad tendría que incorporarse dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Asegura que es imprescindible revalorizar la formación docente; para ello, no se debe definir a los estudiantes desde la pedagogía del déficit. Su apuesta es ampliar las oportunidades de aprendizaje.

## El aula como un campo

Sus primeros pasos en la docencia fueron en la Universidad: “En esa época, los estudiantes avanzados podíamos concursar como ayudantes de segunda categoría y obtuve un cargo en una materia de primer año, “Introducción a la Antropología Social”. En un instante, Seró hilvana mentalmente distintos momentos de su carrera y resume: “Creo que encuentro cierto encanto en trabajar con chicos de primer año”.

“Tenía grupos muy numerosos -recuerda-, de 200 alumnos o más, y no quería dar los contenidos del programa y listo. Me di cuenta de que debía formarme para encontrar estrategias de trabajo con grupos más grandes. Por eso me puse a leer cuestiones de educación y empecé a hacer algo así como una autoformación. Cada etapa me fue demandando cosas que me llevaron a estudiar. Realmente me preocupaba el tema de la enseñanza y, como antropóloga, consideraba que mi trabajo de campo estaba también en el aula”.

“Siempre me interesó el tema de las desigualdades sociales, la diversidad. Yo veía que el aula era un campo de



lucha y quería hacer repensar estereotipos, formas de discriminación. No es un tema fácil porque hay matrices de interpretación que están tan instaladas que a veces se dice algo y bum, vuelve como un boomerang. En lugar de poder ampliar las posibilidades de ver la diversidad en diferentes contextos, se refuerzan aún más los estereotipos. Por eso creo que hay que tener cuidado en las estrategias para presentar cada tema”, explica Liliana con un tono cauteloso, que permite percibir que ella también se confrontó con la sacudida de sus propias matrices.

“Cuando empecé a cursar Antropología, necesité romper con muchos estereotipos que yo misma tenía, debí empezar a rebobinar muchas cosas. No me resultó sencillo. La diversidad -concluye- no debería darse como un tema, tendría que incorporarse dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje”.

### Docentes que escriben para sus alumnos

“Algo que siempre me preocupó fue la cuestión de la lectura, la escritura y la oralidad. Siempre me gustó leer, y escribir me encanta, más cuando es para los alumnos.

Hubo un texto brasileño que me marcó mucho porque estaba escrito pensando en un alumno, en una persona que quiere aprender. Yo decía ‘así quiero aprender a escribir’. Son textos académicos que tienen la búsqueda de una estética, de un estilo”, dice Liliana y sonríe.

“Yo les digo a los estudiantes: ‘Anímense a escribir para sus alumnos, no esperen que todo venga escrito. Traten de ir construyendo su propio estilo para escribir’. Los distintos estilos tienen que ver con expresar aspectos de la identidad. Es necesario que el docente se ubique como autor y no como reproductor”, sintetiza esta profesora que posee una vasta experiencia en escribir materiales para diferentes interlocutores, y no se cansa de repetir que le encanta esta tarea. En 1998, Seró fue convocada desde un Programa de Educación a Distancia, “Educación secundaria abierta”, perteneciente a la Subsecretaría de Educación, para elaborar los libros de Ciencias Sociales.

“Creo que este tipo de ideas se puede transmitir a los alumnos, pero no es posible hacerlo si se los define, de entrada, como carentes de todo. Hay mucha *pedagogía*

*del déficit*: el que va al magisterio es el pobrecito, el que no puede hacer otra cosa, el que no le da la cabeza. Hay una desvalorización institucionalizada bastante generalizada”. Luego de describir la situación, Liliana plantea su propia visión: “Creo en la posibilidad de trabajar desde otra perspectiva. Me parece que hay que tratar de dar mayores oportunidades de aprendizaje: los chicos vienen en distintas condiciones, con diferentes trayectorias escolares y distintas biografías, entonces no se puede pensar que una receta va a funcionar para todos; algunos necesitan más tiempo, un trabajo más personalizado. Busco trabajar el tema de las narrativas, ayudarlos en los procesos de autocorrección; las consultas y las tutorías son muy necesarias, al igual que la colaboración entre ellos. Tenemos un universo heterogéneo de alumnos, y en lugar de reconocer esta realidad, se los suele categorizar como carentes”.

### Trabajo de campo educativo

A fines de los 90, Liliana Seró fue convocada para trabajar en el diseño curricular de la EGB 3 de la provincia de Misiones. Esa tarea implicó, durante meses, jor-

nadas enteras de trabajo de campo en diferentes comunidades. Liliana lamenta que aquello no haya tenido continuidad, pero recuerda la experiencia como muy gratificante: “Trabajé mucho en un paraje muy chiquito del Departamento 25 de Mayo, donde la mayoría de las familias habían venido de Brasil. Los chicos y las chicas llegaban a la escuela hablando su lengua materna, el portugués, y los más grandes oficiaban de traductores. Había una escuela que era muy particular, porque el maestro habilitaba a los chicos a hablar portugués en el aula. Las consignas estaban escritas en castellano, pero los chicos las leían, las discutían entre ellos en portugués y después las presentaban en castellano. En otras escuelas no pasaba lo mismo, decían: ‘No, no se puede, si hablás portugués no te dejo jugar al fútbol en el recreo’”.

Y continúa: “Me acuerdo de algo que me impactó mucho. Una chica de 6° año me dijo: ‘Lo que pasa es que yo no sé qué hablo. A mí me dijeron que yo no hablo ni una cosa ni la otra, ni castellano ni portugués’. Eso es una desvalorización terrible de la cuestión lingüística. Los chiquitos del paraje iban perdiendo



vocabulario de su propia lengua. Todo lo que tenía que ver con el contexto familiar lo decían en portugués, y lo relativo a la escuela lo aprendían en castellano. Por ejemplo, no sabían nombrar los útiles escolares en portugués”.

“En ese momento habían salido los posgrados, las maestrías, y la gente gastaba un montón de plata para aprender portugués, mientras que a estos chicos que lo sabían desde la casa se los estaba frenando. Me parecía una contradicción terrible. Yo les contaba que había personas que pagaban para hacer cursos de portugués y se me quedaban mirando. Me parece que con la cuestión lingüística hay un cierto temor a ampliar y diversificar las opciones. Por otro lado, en los institutos no existe una formación en educación bilingüe, y sería bueno que la hubiera”.

### Batallar en la formación docente

Luego de diecisiete años de trabajar en la Universidad, Liliana Seró decidió renunciar: “Opté y elegí el IFDC”. Hacía varios años que venía considerando la necesidad de priorizar la formación docente: “Cuando iba a las escuelas a realizar trabajo de campo, veía que los colegas tenían una determinada formación y les costaba engancharse con otras posibilidades de ver las cosas”.

El IFDC tiene las tres funciones acreditadas: formación inicial, capacitación e investigación. Seró coordina la formación inicial y su principal tarea es articular: “Tratar de impulsar miradas más consensuadas respecto de una serie de temáticas, y eso no es fácil porque implica revisar lo que cada uno está haciendo. Además es muy difícil por los tiempos institucionales. Una meta que tengo para el año que viene es redefinir los tiempos y tener un horario común, sin clases, para que docentes y alumnos podamos reunirnos a ver una película, a discutirla, organizar ciclos de debates”.

Liliana insiste con el requisito de flexibilizar las estructuras curriculares: “Muchos alumnos trabajan, muchas alumnas son mamás o ingresan embarazadas, o tienen sus hijos durante la cursada. Estas chicas están en desventaja en un montón de cuestiones y hay que ofrecerles otras oportunidades para que no dejen la carrera”.

En el “Trayecto integrador de la práctica” (TIP) de primer año están viendo el tema de los actos escola-

res. Los estudiantes realizaron observaciones, hicieron narrativas sobre los actos que ellos mismos experimentaron, leyeron bibliografía sobre población afroargentina -entre otros textos- y vieron un video. El objetivo es que los alumnos y alumnas puedan imaginar y llevar a cabo un acto escolar diferente. También es necesario repensar el concepto de práctica; la práctica docente no es solo estar en el aula y dar contenidos, la práctica está en el acto escolar, en el recreo, en todos lados. El tema de los actos me pareció interesante por-



“Busco trabajar el tema de las narrativas, ayudarlos en los procesos de autocorrección; las consultas y las tutorías son muy necesarias, al igual que la colaboración entre ellos. Tenemos un universo heterogéneo de alumnos, y en lugar de reconocer esta realidad, se los suele categorizar como carentes” explica Seró.

que todavía están muy sacralizados, son muy solemnes, y es un punto donde se construyen estereotipos”.

Para que los jóvenes tuvieran contacto con diferentes modos de concebir las prácticas, Seró invitó a un grupo de maestras de la Escuela N° 298, Salvador Simsolo, de Posadas, para que relataran sus iniciativas pedagógicas vinculadas con el teatro.

Cuando se le pregunta por sus proyecciones para el futuro, Liliana mira por arriba de sus anteojos y responde: “Yo querría seguir haciendo esto, me gusta, y a la vez estoy aprendiendo. Ya tengo 50 años, no estoy empezando, pero me pongo a estudiar cosas nuevas porque realmente las necesito y me sirven para trabajar mejor. Me gusta este lugar y quiero seguir apostando a la formación docente, me parece imprescindible revalorizarla, más aún cuando está destinada a la escuela primaria. Tenemos muchas cosas por hacer”.

Ana Abramowski

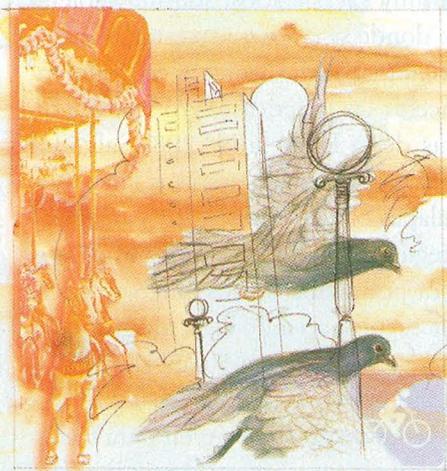
Fotos: Luis Tenewicki

# 3 cuentos

## ¡Se aceleró la plaza!

Mirá... hay chicos ... bajan... suben... ¡el perrito!  
¡Mirá papá! ¿Dónde estás? ¿Me subís a la calesita?, ¿me das plata para un helado? Cruzo solo, dale dejame, vos me mirás desde acá, enseguida vuelvo, uy no preguntes, dentro de dos horas más o menos, estoy jugando al fútbol allá en la cancha más chica, esa mirala, esa es la chica que me gusta a mí, el próximo fin de semana le hablo, de eso se trata, de hablar si estamos dispuestos a arriesgarnos por algo, una idea, los amigos, vivir, pero en serio, comprometerse, sí yo también creo que ya es momento de vivir juntos, mirá ese departamento justo enfrente de la plaza no está mal, no podemos continuar así mal, siempre lo mismo, es mejor separarse, cada uno por su lado y del otro lado había allá, donde ahora jugamos a las bochas una calesita azul, me parece verla... todo pasó tan rápido.

Walter Rago



**Graciela Resio** nació en 1958, vive en la Provincia de Buenos Aires, es profesora de ESB y Polimodal y especialista en investigación educativa. *La fiesta del abecedario* lo escribió cuando su hija "comenzó a luchar con la ortografía".

**Walter Rago** nació en Buenos Aires en 1957. Es profesor en Psicología y Ciencias de la Educación en la Escuela Media "Rodolfo Walsh". Este es el primer cuento que publica.

## La fiesta del abecedario

En el mapa, la ruta parecía un espinel que sembraba de puntos el recorrido. El último era obra de Don Zoilo. Él había fundado el pueblo. No se sabe si por falta de imaginación, o por pura gana de hacerse notar, le puso por único nombre, su inicial.

Como la zona solía ser zarandeada por el viento zonda y Don Zoilo comprobó que no era difícil pescar buenos zurubíes, se convenció de que el zodíaco en pleno le había señalado ese lugar como el indicado.

Al no encontrar ningún prócer que pudiera hacer honor al nombre del pueblo, y como la plaza central requería de una estatua capaz de brindar la sombra necesaria para el paseo del domingo, erigió el monumento al zaparrastroso. Si bien no resultaba elegante, le daba al lugar un espacio para reunirse.

Al pie plantaron un cantero de zapallos y zanahorias que si no atraían por sus hermosas flores, lo hacían por sus sabrosas raíces.

Lo que empezó como un juego, se le transformó en una obsesión y Don Zoilo, muy fiel a su iniciativa, no permitía hablar más que con la zeta.

Hasta la construcción de las casas fue reglamentada: zócalo, techos de zinc y, por jardín, una zanja. Las calles se diagramaron en zigzag, lo que produjo que los chicos se marearan tanto en el camino a la escuela, que llegaban con más ganas de zoncear que de aprender.

Los deportes que se practicaban eran: la zambullida, en verano, y la zancadilla en las demás estaciones.

Bailar era una verdadera fiesta. Zambas por aquí y por allá. Disfrutaban cada zarandeo y zapateo porque si algo les sobraba, era el calzado. Podían elegir entre zapatos, zapatillas, zuecos y hasta zancos. Es verdad que estos últimos eran de lo más incómodos para bailar, pero los reservaban para alguna ocasión importante.



A pesar de la gran demanda de calzado, comenzaron a sobrar los zapateros. Es que en este pueblo tan particular, eran pocas las profesiones que se podían ejercer además de la de zurcidora y zoólogo. Eso sí, de su zoológico estaban orgullosos. Era un tanto pobre en variedad de animales: solo zorros, zorrinos y algún ave zancuda, nada más, pero no todas las ciudades tenían uno.

El día que echaron a las abejas obreras y solo conservaron a los zánganos, fue el comienzo del fin y hasta los zorzales lo notaron.

En el afán de zetaizar todo, comenzaron a hacer trampas.

Primero fueron la s y la c, luego la f y hasta la p. Todas sonaban como z. Se armó una zafacoca terrible entre los más apegados a las costumbres y los jóvenes, que tenían la lengua dolorida de tanto estar prisionera entre los dientes.

Lo curioso fue que las poblaciones vecinas, por imitar o por oponerse, habían elegido cada una, una letra distinta como guía para comunicarse.

Los más próximos criaban yeguas, usaban yerba en el desayuno y la merienda, navegaban en espléndidos yates y hablaban sin cesar de los yankees:

Siguiendo el espinel, se llegaba a un pueblo donde

era casi imposible entender una palabra. Solo hacían sonar su xilofón.

Los del whisky y el week-end, preferían entenderse en otro idioma.

Cada uno se mantuvo aislado de sus vecinos hasta que la situación se tornó insostenible. Entonces, los más sabios y valientes se arriesgaron a un encuentro. ¿Qué pueblo sería la sede de la reunión?

En algo estuvieron todos de acuerdo: H era el más indicado. Por lo menos, en cinco oportunidades, con las representantes de las vocales, gentilmente dejaron hacerse oír a sus compañeras.

No todos acudieron bien dispuestos. Por ejemplo, Don Zoilo se calzó sus zancos y causó comentarios de desaprobación por pretender mirar a todos desde arriba.

Uno a uno, los representantes de las distintas localidades intentaron explicar sus dificultades, pero era imposible entenderse. Tanto trampear las palabras para no usar más que la propia inicial, produjo un desconcierto total.

Entre el griterío y la impaciencia, se escuchó un xilofón. Los que se sabían más débiles para explicarse, propusieron con este gesto, una solución que fue útil a todos.

A los primeros sonidos respondió un violín, una trompeta, un saxo; acompañó un ruiñeñor, las vocales insertaron un coro y el piano donó un pentagrama.

No faltaron el arpa, la guitarra. Las manos aplaudieron al compás de una música compartida.

Uno a uno se fueron incorporando. Todos tenían algo para aportar al improvisado concierto. Si no era su instrumento local, era su ritmo preferido. Tango, milonga, carnavalito.

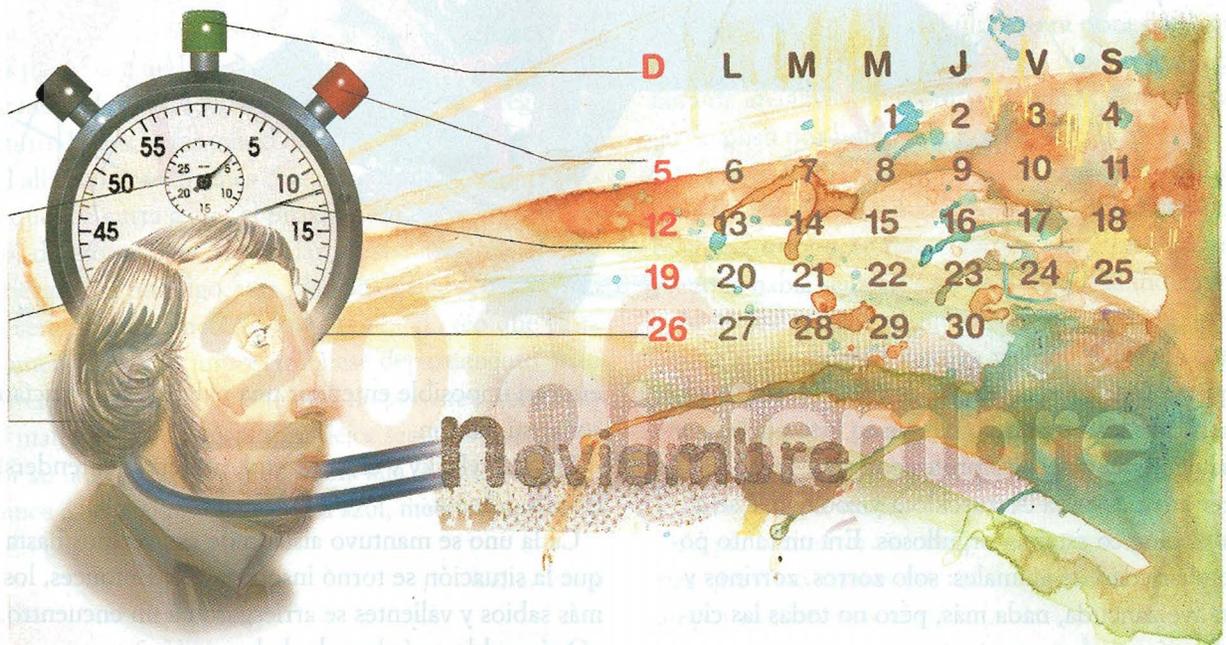
Asombrados, descubrieron que juntos sonaban mejor.

Don Zoilo bajó de sus zancos. Estar arriba no le permitía disfrutar de la fiesta.

La riza, perdón, la risa le resultó contagiosa. Habían encontrado un lenguaje común. Habían bailado juntos, ya no eran extraños.

Luego vendría la tarea de escucharse, entenderse y ayudarse, pero el primer paso ya estaba dado, o mejor dicho, bailado.

Graciela Resio



## Mañanismo

También llamado “síndrome de atención temporal adelantada”, el mañanismo consiste en una pulsión por la cual los afectados viven solo en el tiempo por venir. Desde el día lunes a la mañana por ejemplo, solo piensan en que llegue el fin de semana, pero el viernes a la noche ya comienzan a angustiarse por la llegada del próximo lunes.

Esta relación con el tiempo se traslada a otras situaciones, suelen cambiar de pareja cada dos meses (siempre puede haber alguna persona que les brinde más placer o cariño, dicen) y renuevan sus electrodomésticos cuando los últimos que compraron aún conservan el típico olor a nuevo. Los casos más graves desarrollan una fobia por la que les resulta insoportable la quietud

de máquinas preparadas para el movimiento: escaleras mecánicas rotas o semáforos en rojo les provocan un fuerte deseo de agarrarlos a martillazos.

Durante todo el año, su único objetivo son las vacaciones, pero ya en el mar o la montaña, sus mentes se concentran en planear el verdadero descanso, que según ellos, solo llegará con la jubilación.

Al morir, los herederos encuentran entre sus pertenencias muchísima vida sin usar y una cantidad enorme de días intactos, que indefectiblemente se vuelan sin dejar rastros al ventilar la casa.

Walter Rago

Ilustraciones: Alberto Pez

# Las infancias hoy

**E**stamos acostumbrados a pensar en la infancia como un estado biológico que tiene atributos psicológicos definidos. Y sin embargo, no es lo mismo ser niña o niño, crecer en Purmamarca, Chaco o La Matanza, formar parte de una familia tradicional o una de otras características, tener acceso a una pluralidad de medios electrónicos o solo a la televisión, entre muchos otros aspectos. ¿Qué experiencias tienen hoy niñas y niños? ¿Cómo cambió el estatuto de la infancia en los últimos años?

En este dossier, presentamos aportes de pedagogos, psicoanalistas, estudiosos de la cultura y periodistas para contribuir a pensar la niñez contemporánea. Ellos analizan los efectos de la crisis social y política reciente en la niñez argentina; las transformaciones más generales de las relaciones entre adultos y niños; la importan-

*No es lo mismo ser niña o niño, crecer en Purmamarca, Chaco o La Matanza, formar parte de una familia tradicional o una de otras características, tener acceso a una pluralidad de medios electrónicos o sólo a la televisión, entre muchos otros aspectos.*

cia de la socialización que proponen los medios, no solo en sus contenidos sino en las formas en que construyen espectadores, usuarios o jugadores; y los discursos mediáticos que ven una infancia en peligro o una infancia peligrosa, subrayando la violencia como forma de constitución de identidades. Esta especie de cartografía sobre los modos de ser niña o niño busca equiparnos mejor para recibir y educar a la infancia en las condiciones actuales.

La niñez contemporánea

## Aportes para repensar a los sujetos de la escuela

Inés Dussel  
Myriam Southwell

Alguien decía, hace bastante, que los hijos se parecen más a su tiempo que a sus padres. Con esa frase querían evidenciar que cada época imprimió características peculiares a los sujetos, confrontándolos con determinados problemas, con instituciones particulares, con tecnologías y modos de entender la cultura que los moldearon y los ayudaron a devenir adultos.

La escuela tuvo mucho que ver con la delimitación de la infancia, tanto por la difusión de un discurso psicológico que estableció de manera taxativa qué debía esperarse de los niños, como por la expansión de una idea de minoridad-incompletud-inmadurez que colocó a la infancia en un lugar subordinado, cuya voz y perspectivas no debían tenerse en cuenta. También tuvo mucho que ver con la producción de una infancia “correcta” y “aceptable” en términos

morales y políticos. Una recorrida por los textos escolares nos permite ver los esfuerzos estatales para construir “un buen niño”: patriota, ejemplo ciudadano, moralmente medido y con pautas de higiene y con roles sociales claramente delimitados. Veamos una lectura clásica:

### *Amigos que no convienen.*

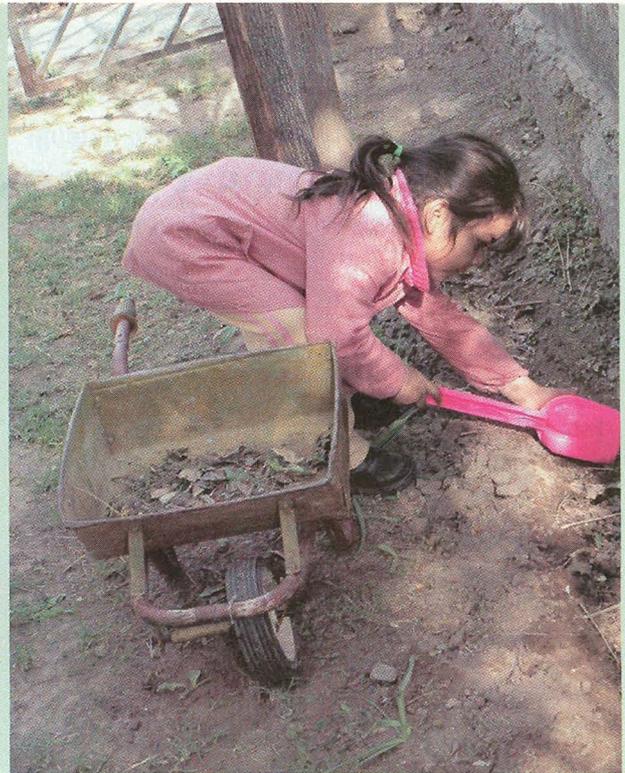
*Diez clases de personas que no convienen para amigos de un joven: 1) Los que no tienen sentimientos religiosos. 2) Los que no tienen lenguaje decente y pulcro. 3) Los que tienen malos modales y son muy despreocupados. 4) Los amigos de murmuraciones y de críticas a todo el mundo. 5) Los mundanos y que solo saben de modas, teatros, bailes, etc. 6) Los muy presumidos y amigos del lujo. 7) Los que no saben hablar más que de tonterías. 8) Los que están siempre manoseando a sus compañeros. 9) Los que mienten más que un periódico liberal. 10) Los que no son buenos con sus padres y hermanos. Pues todos estos no pueden ser jamás buenos amigos.<sup>1</sup>*



Pero hay que destacar que esas formas de entender a la infancia fueron desplegadas de maneras diversas, y que siempre hubo distintas experiencias de la infancia. Nuestro colega Pablo Pineau hace una riquísima descripción de algunos modos de ser infante en torno a los años 60 en la Argentina a través de la historieta Mafalda, esa magnífica obra de Quino. En esa banda de amigos hay modos muy distintos de ser niño o niña. Manolito, el niño trabajador, es quien más manifiesta su condición de descendiente de inmigrantes -y esto le juega en contra-; Mafalda impugna a los adultos que han hecho del mundo un lugar injusto, desigual y violento desde un lugar de niñez lúcida y crítica; Miguelito, el infante inocente, permanece protegido de los desvelos de una vida adulta en un tiempo de juego; Susanita aparece como el prototipo de una concepción conservadora y pueril de ser mujer; Libertad enuncia la politización de una generación que pronto decidiría intervenir activamente en los asuntos públicos.<sup>2</sup>

Mafalda nos ayuda a entender que hay modos distintos de experimentar la niñez. La pluralidad de infancias es un elemento a destacar, en contra de una visión escolar que tendió a encerrar las experiencias infantiles en un armazón rígido que excluyó formas de ser niño o niña que no encajaban en estos parámetros. Pero además hay que destacar que en el último tiempo se suceden discursos tremendistas/alarmanentes/implacables/severos sobre la infancia: la infancia en peligro por las nuevas tecnologías; la infancia en crisis (o la infancia finalizada, la infancia inexistente) por la irrupción de los medios electrónicos y la transformación de las familias; la infancia peligrosa, la infancia abandonada, la infancia cartonera o la infancia de la calle, todas figuras que aparecen investidas de una falta de futuro y una falta de presente, difíciles de asimilar para la institución escolar...

En las notas que siguen, queremos presentar algunos aportes para hablar de la infancia de otras maneras, que es un modo de buscar aproximarse a las formas múltiples de ser niño o niña en la Argentina de hoy. Nos interesó reunir aportes de distintas disciplinas: psicoanalistas de niños que ven en el consultorio la transformación de las relaciones entre adultos y niños/as; pedagogos a quienes les preocupan nuestras maneras de educar, y el cruce entre la economía, la política y la institución escolar; periodistas que analizan la manera en que se habla de la niñez en los medios, fenomenales constructores de la opinión



pública cuya tematización contribuye a visibilizar problemas y a ofrecer lenguajes que no siempre ayudan a una relación mejor con los niños; sociólogos que están investigando la niñez actual, sobre todo en su relación con los medios electrónicos y los videojuegos, para entender qué se ha transformado, y cómo, en estos últimos años.

Infancias plurales, entonces, pero también infancias que hay que ver en sus posibilidades, y no solo desde sus amenazas. Quisiéramos, a través de este dossier, ayudar a pensar en la infancia sin enarbolar el discurso del riesgo y del peligro inmediato. Buscamos poder vincularnos con las distintas maneras de ser infante de hoy, sin sentir que una amenaza inmediata se cierne sobre nosotros, y sobre la niñez. También, claro, hay que mantener el alerta sobre las consecuencias de las transformaciones que estamos viviendo. ¿Qué pedagogías necesita hoy esta infancia? ¿Qué políticas educativas son necesarias para atender sus necesidades, para protegerla y cuidarla y a la par ir dándole márgenes crecientes de autonomía? Son preguntas que todos los que estamos involucrados en la educación debemos tomar en serio, para que la escuela sea una experiencia relevante para la niñez de hoy, para ampliar sus márgenes de acción, sus recursos culturales y sus posibilidades de imaginarse como adultos plenos, con proyectos y con futuro.

<sup>1</sup> *Lecturas Graduadas, Cuarto Libro*, Edit. H.M.E, Artes Gráficas Modernas, 1925.

<sup>2</sup> Pineau, Pablo, *Otra vez sopa: imágenes de infancia y escuela en Mafalda*. Conferencia en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador, 2005.

# Niños, padres y maestros, hoy

Juan Vasen\*

*En las inconsistencias, apoyarse.*

Paul Celan

Esta reflexión intenta aportar a un pensamiento sobre las modalidades actuales de criar y educar. Prácticas de crianza, formación y cuidado determinantes y a la vez determinadas desde lo epocal. El "piso" de estas prácticas fundantes de la subjetividad no ha sido el mismo a lo largo de la historia. Y ahora parece que se mueve.

## Ayer

En sus albores, la descendencia humana no alcanzó un estatuto que la diferenciara sensiblemente del hecho biológico. El pasaje que la llevaría desde la *cria al hijo* es inseparable de la configuración de una dimensión adulta cada vez menos accesible. En las hordas primitivas los chicos participaban al unísono con los grandes de tareas y rituales, todos como *hijos* de dioses y tótems. A medida que los adultos comenzaron a tomar parte del destino en sus manos, inscribieron, ya como *padres*, a sus crías en la condición universal de *hijos*.<sup>1</sup>

El lenguaje constituyó la materia de ese puente entre los adultos y sus cachorros. Una brecha que ya no se llenaba solamente por vía madurativa. El período de indefensión se fue extendiendo a medida que los circuitos instintivos quedaban en falta. La fijeza se debilitaba para dar cabida a una variabilidad de experiencias que requerían para su transmisión soportes ya no genéticos, sino culturales.

Las crecientes posibilidades de que fuera garantizada su subsistencia, hicieron de los niños soportes más consistentes de los anhelos de trascendencia. La inversión educativa, material y simbólica que supone la transmisión, es correlativa de la libidinal. La infancia es hija contradictoria del narcisismo parental y, al unísono, de las determinaciones históricas que lo posibilitan.

El arte medieval anterior al siglo XII era "incapaz de representar un niño salvo como un hombre en menor escala". Es Durero quien realiza el primer estudio de las proporciones corporales del niño. Tampoco las palabras que representaban al niño lo hacían de modo discriminado. "*Garçon*" era equivalente tanto a *niño* como a *criado*. Recién a partir del Renacimiento se hace posible pasar del estatuto de *hijo* al de *niño*.<sup>2</sup>

El siglo XVIII es el punto angular para la formación en Occidente de una "esfera" infantil. Separados trabajo y vi-

vienda, a la infancia se le asignan espacios propios donde permanecer. Surgen los cuartos de los niños y las plazas de juegos, así como una vestimenta particular que diferencia más nitidamente edades y también a las nenas de los varoncitos. Comienza la masificación de los juguetes y el auge de una literatura específicamente infantil.

De la *gran casa* feudal llegamos este *hogar-nido*, un remanso de paz, pero también de intrusión. La presión de la socialización comienza a abarcar todas las expresiones vitales del niño y determina así, en última instancia, las reglas de decencia que convienen. Y esto significa determinar, al mismo tiempo, las *fronteras del juego*. En este sentido el combate contra la masturbación fue un paradigma por los niveles de crueldad que alcanzó. Se convirtió en el punto de arranque para la eliminación de la actitud "indeseable" que entraña, a saber: la autosuficiencia y el placer del juego con el propio cuerpo. Ambas costumbres debían rechazarse por improductivas. La entrega al disfrute del momento entraba en contradicción con la actitud de previsión sistemática, a largo plazo, con que la ascética burguesa en ascenso quería derrotar a la decadente moral de la aristocracia.

Pero, una vez consolidada como clase, el objetivo predominante de la burguesía pasó a ser la estimulación de la "industriosidad". Más que coartado, el juego debía ser instrumentado. Entonces, a través de una pedagogía de la simulación de determinadas operaciones sociales, se impuso el "como si". Más que ascéticos, los pequeños debían ser hábiles, optimistas, comunicativos y conocedores de las cosas prácticas; moderados, flexibles, adaptables y diestros en fin en el trato social.<sup>3</sup> A las niñas se las entrenaba para el rol de recatadas esposas y futuras madres.

## Un piso que se mueve

*Perdimos estabilidad, no sabemos de qué lado, vamos a quedar parados.*

Andrés Calamaro

La familia compartió, en Occidente y durante siglos, un espacio formativo con la Iglesia. Actualmente ocupa un escenario decreciente en relación a otros ámbitos de socialización formales (escuela) e informales (medios masivos de comunicación). Una niña preguntaba a su mamá, mientras veía el programa de Galán: "Mami, para casarse, ¿hay que ir a la tele?".

**Las relaciones que el consumo instituye no igualan pero simetrizan. No hay que construir un saber estructurado como en la escuela, no hay que esperar a ser grande. El consumo es ahora.**

Esta vivencia de disolución de la familia es registrada por algunos pensadores de nuestro tiempo, como George Duby:

“Así la familia pierde progresivamente sus funciones que hacían de ella una microsociedad. La socialización de los niños ha abandonado totalmente la esfera doméstica. La familia deja pues de ser una institución para convertirse en simple lugar de encuentro de vidas privadas”.<sup>4</sup>

Parecería que si la familia ya no es lo que era, ya no es. Lo que nos dificulta inteligir sus transformaciones.

Familia y escuela, como instituciones, creían ser “fundadoras” de diferentes marcas generadoras de distintos tipos de lazo social. Esta función determinante velaba su condición de determinadas por la sociedad, la cultura y la época. Y lo que ha cambiado en el pasaje de la modernidad a la que solemos llamar posmodernidad es la relación entre los estados nacionales y el mercado internacional. Podemos apreciar el reflejo de esta situación en la tapa de nuestros DNI, donde formar parte del Mercosur como consumidor está por encima de ser ciudadano argentino.<sup>5</sup> Este contrapunto ciudadano-consumidor con el creciente predominio del lazo que el consumo instituye, marca aquel pasaje. Y lo hace porque produce dos subjetividades distintas. La instituida por el estado y la instituida por los medios y el consumo. Si antes los estados se proponían

ser naciones y regular sus mercados internos formando ciudadanos futuros para el ejercicio de esas funciones, ahora los estados ya no saben ser naciones y tampoco saben si quieren. Esta determinación que podría considerarse “exterior” y lejana a los niños de hoy produce efectos trascendentes tanto en la escuela como en la crianza. Lo que antes parecía instituido sólidamente pasó a ser un piso de características fluidas como el movimiento de los capitales, que se mueve. El consumo es una práctica instituyente de subjetividad, desbordante y difícil de limitar. No solo en otros, en cada quien. Una práctica que aparenta incluir pero en rigor excluye y fragmenta. Si los ciudadanos son iguales ante la ley, los consumidores son claramente desiguales según su capacidad adquisitiva. El consumo (mediado por la publicidad) produce marcas que también marcan y establecen formas de linaje. Una desesperada pertenencia ante una licuadora excluyente. Si hasta los más pobres al acceder al consumo se desesperan por mostrar las marcas a las que pueden acceder, tal como ocurre en las “villas” con los jovencitos que venden drogas y se visten con las mejores marcas de ropa o zapatillas.

Las relaciones que el consumo instituye no igualan pero simetrizan. No hay que construir un saber estructurado como en la escuela, no hay que esperar a ser grande. El consumo es ahora. La inundación de *gadgets* lleva a una

suerte de *homogeneización* y borramiento de las diferencias entre niños y adultos en relación a los consumos. “Los juguetes de los niños de hoy son también los ‘juguetes’ de los adultos. Y los juguetes de los adultos (teléfonos móviles, laptops, autos, iPods, etcétera) tienen cada vez más un diseño infantil”.<sup>6</sup> Si los chicos juegan a ser grandes porque hay una distancia a recorrer y un deseo de hacerlo cuando esta se instaura, y si los grandes juegan



como chicos (peor, en realidad, pues los chicos son mucho más rápidos para absorber las novedades), ¿por qué crecer?

Por otra parte, esa incidencia del consumo nunca ha alcanzado tanta intensidad. Se ha instaurado una especie de insaciable "carrera armamentista" en la que juguetes cada vez más caros envejecen cada vez más rápido. Como los autos y los celulares. Y nos hipnotizan, a los que consumimos y a los que quedan con la "ñata" contra el vidrio.

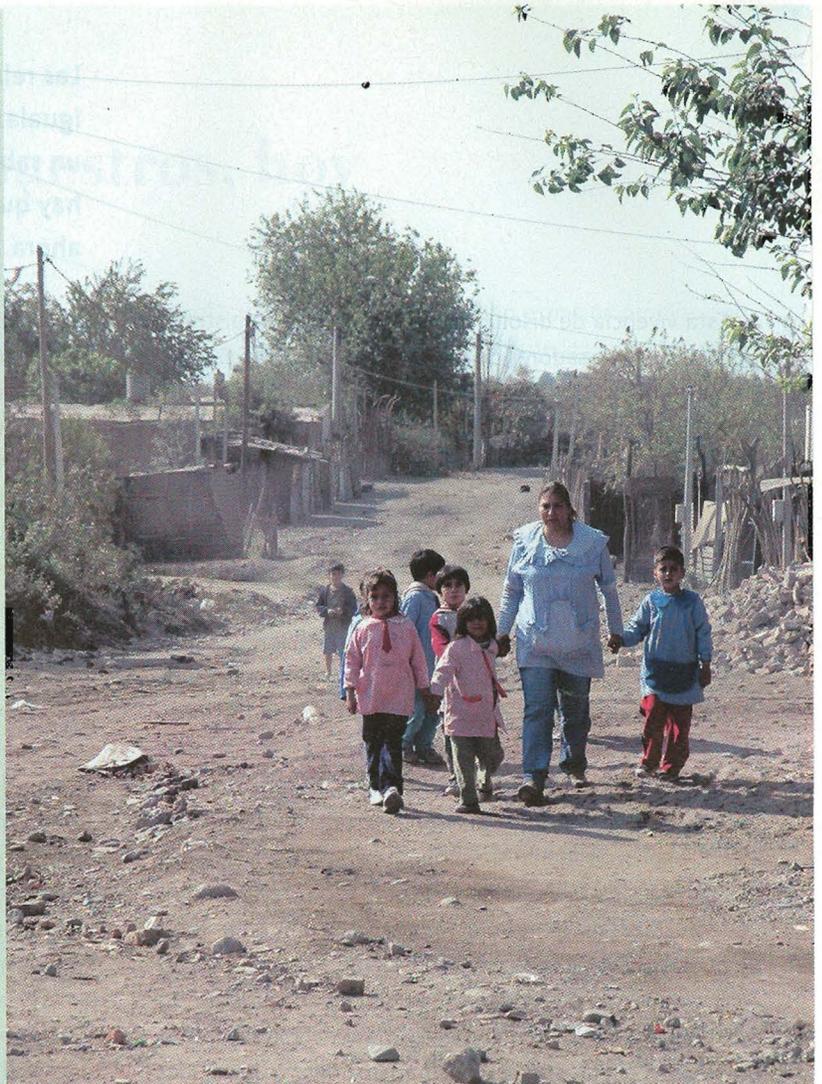
La publicidad es quien se encarga de dar imagen y significación a las marcas que marcan ese territorio profundo que llamamos ingenuamente "uno mismo", donde parecen haberse alojado no solo las huellas de experiencias vitales sino también las marcas de las marcas comerciales. Nuestra subjetividad ya no alberga solamente los arroyos y mimos, los olores y las voces, los nombres y apellidos. También ha sido colonizada por las marcas.<sup>7</sup> Horadada la roca moderna del *hogar nido*, nuestra intimidad se ha tornado cada vez más *ex-timidad*.<sup>8</sup>

James McNeal describe en su libro de marketing para niños el proceso de socialización en la sociedad de consumo de un modo contundente: "Cuando llega el momento en que el niño puede estar sentado derecho, se lo instala en su puesto de observación culturalmente definido: el changuito del supermercado". Luego, dice, caminará a un costado.

Claro que criar en el consumo no es fácil. Ir al "súper" hoy, para muchos, tampoco. Si no resiste la miseria, resisten los padres. Paciente, McNeal alecciona:

"A menudo sucede que los padres no hagan caso o rechacen la demanda de sus hijos. Los niños pueden tener problemas con esas reacciones. Puede haber enfrentamientos, discusiones, palizas y rabieta, todo lo cual puede resultar fastidioso para ambas partes. Hay maneras de prevenir esos resultados y maneras de manejarlos, en particular si los padres confían en la ayuda de los comerciantes interesados".<sup>9</sup>

Si en la modernidad los padres eran los agentes de socialización primaria de los niños; ahora, en cambio, la pu-



blicidad asume la tarea de "educarlos" a ambos, simetrizando a padres e hijos para que hagan *carrera* como consumidores. Casi un posgrado. Una maestra comentaba hace poco: "Los medios son otro maestro en el aula".

## En familia

*A mí me crió la televisión.*  
Nicolás

Hace muchos años, Robert Young protagonizaba una serie de gran audiencia televisiva: "Papá lo sabe todo". Por esa época, el cabo Rusty, casi un niño -integrado a la estructura de un ejército- adiestraba y domeñaba a su fiel amigo animal, Rin tin tin. Un saber supuesto e hipertrófico y el dominio sobre lo irracional a partir de la integración a una estructura jerárquica eran el modo de estructurar relaciones.

En la actualidad, la figura paterna más popular es Homero Simpson, que sabe menos de casi todo que su opinador hijo Bart. Y este, lejos de integrarse a una estructura jerárquica que lo ayude a controlar sus desbordes, cuestiona y desnuda las hipocresías y el manojito de intereses que determinan aspectos de su crianza y educación. La palabra paterna pasó de hipertrofiada y

solemnizada a devaluada. El linaje -hijo de oficios y de lo que se produce- empieza a estar cada vez más ligado a las marcas y a lo que se consume.

La desintegración familiar manifiesta por la precariedad habitacional, ocupacional, o las exigencias de la supervivencia velan que hay otras formas de des-integración más sutiles. Aquel hogar nido se ha convertido en un multi-espacio (cuando hay lugar), donde se intersectan -no necesariamente se comparten- vidas privadas. Los rituales familiares se ven jaqueados por las solicitudes mediáticas. Pensemos si no, en la cantidad de veces que se suele tener que llamar al ritual de la cena a quienes están "ocupados" por el chateo, la televisión o la música. La exogamia también se abre camino por estas vías.

Con un agregado. Los semejantes pierden consistencia ante esta mediatización. Un niño le dice a su padre cuando frena en una esquina: "Papá, si pisamos a la viejita ganamos un *bonus* de mil puntos". Una niñita resiste la orden de ir a dormir que le imparte su madre, mientras mira desde la ventana de su casa a una pareja que pone pertenencias en el techo de su auto que está a punto de ser arrastrado por una inundación: "Mamá, esperá un poco que quiero saber cómo termina...!". Era el pedido de una espectadora curiosa, no de una niña angustiada por la suerte de los inundados.

## En la escuela

*-¿Vos creés que cuando vaya a buscar trabajo me van a preguntar qué nota me saqué en Instrucción Cívica? Juan, la escuela educa muy bien para la escuela. Pablo, 16 años*

En apariencia hay escuelas, hay edificios y maestras, pero todo funciona de otra manera. La escuela moderna educaba al soberano futuro, ciudadano que se hará representar. Era una escuela que formaba (el término alemán *Bildung* marcó ese rasgo) ciudadanos. De ahí, instrucción cívica. Ahora la escuela capacita para ingresar a un mercado. ¿Para qué, entonces, el civismo, la historia, incluso la gramática? ¿Para qué estudiar si, según Castoriadis<sup>10</sup>, los títulos se pueden comprar?

Antes, la escuela era fuente única de formación. Ahora se ha convertido casi, casi...en una empresa entre otras que provee de habilidades y opiniones para su venta en el mercado laboral. Antes se trataba del *a-lumno* al que había que iluminar, una especie de página en blanco. En su

**Si en la modernidad los padres eran los agentes de socialización primaria de los niños ahora, en cambio, la publicidad asume la tarea de "educarlos" a ambos, simetrizando a padres e hijos para que hagan carrera como consumidores.**

lugar los chicos, hoy usuarios de servicios educativos, vienen a desaprender.

Si antes se trataba de esperar, el consumo no espera. Si se trataba de igualar (guardapolvos mediante) ahora lo importante es "estar primero".<sup>11</sup> Si antes un maestro, aun desconocido, era esperado con respeto por su investidura, en el aula, ahora puede serle necesario ingresar cuerpo a tierra para no ser alcanzado por los proyectiles. El saber estructurado, la investidura del maestro (junto con la del Estado y del padre), han caído. La norma pasa a ser una opinión más. Y esto merece un análisis y, a la par, una autocrítica.

Los chicos, no solo uno como en el cuento sino casi todos, señalan a las fuentes de autoridad y saber con el dedo y les dicen que están desnudos. ¿Cómo crear respeto y, mejor aún, confianza desde ese incómodo lugar?

Antes, la consistencia de la autoridad aplastaba y el chico se escapaba ("rateaba") o se rebelaba y transgredía. Ahora ante la inconsistencia se dispersa, fragmenta y se aburre.<sup>12</sup> Y actúa. No por rebeldía, por vacío.

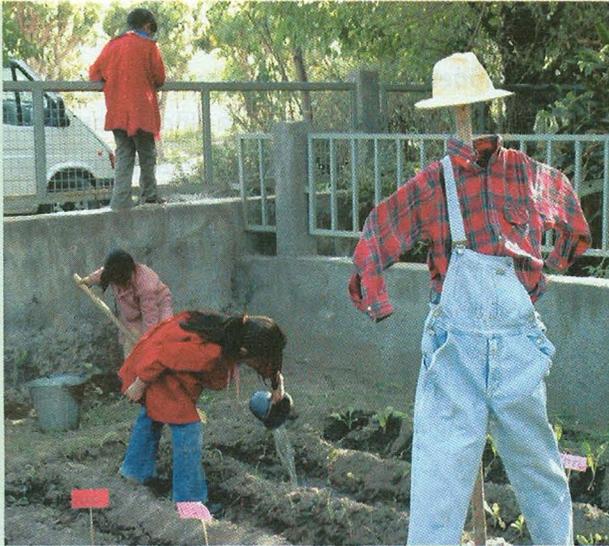
## Desnudos y exigidos

*El cuerpo humano no es una estructura ni muy eficiente ni muy durable, con frecuencia funciona mal [...]. Hay que re proyectar a los seres humanos, tornarlos más compatibles con sus máquinas.*

Stelarc

Desde esa desnudez, en que nos han dejado muchas de las instituciones (pero también de las caretas) caídas, ¿qué hacer? O tal vez ¿qué no hacer? Haber perdido pie lleva a una nostalgia de lo que no fue, a buscar algo rígido que nos sostenga, que empareche las investiduras caídas o desgarradas. Y sobre todo, la autoridad devaluada. De allí la impotencia y la depresión cuando no los estallidos de cólera impotentes cuando no es posible marcar la subjetividad de hijos y alumnos de acuerdo con valores y modos de relación que son vividos por sus receptores como obsoletos. Se trata de comenzar a construir algo más firme, no más duro. Se trata de partir de la confianza en camino a la reconstrucción de una autoridad *con autoría* y no como mímica vacía, mero discurso de orden, eco de papagayos.

Solo podremos desmarcarnos del consumo cuando podamos, en la crianza y en la escuela, establecer nuevas marcas. Y cada época hace (de) las suyas. Convendría no



olvidar que en estos tiempos hay niños que enfrentan presiones sobrehumanas de eficiencia. Expectativa casi robótica ante la cual *Tiempos Modernos* podría pasar por una película filmada en cámara lenta. Ellos son sujetos a un marcapasos social que suele asumir un ritmo *cocaínico*. Él les impone las pilas para que puedan *andar a mil*. Con lo que no solo dejan de ser niños, casi dejan de ser humanos.

¿Habrá que hacerle caso a Stelarc? Habrá llegado el tiempo de una *post-infancia*? ¿Modo de producción subjetiva de *post-mocosos*? ¿Tiempo de constitución de *lo maquinal*, en lugar del momento fundante de lo infantil? ¿Sustitución del lapsus por la falta de batería? ¿Del juego por la programación? ¿De la intimidad velada por el automatismo expuesto? ¿De la aventura de hacerse la película por el goce de ser espectador de la ya hecha? ¿Se destituirán los espacios de juego? ¿O la niñez tal como la conocemos? ¿Será esta la tendencia?

Y si bien los soportes institucionales que hacen al niño tienden a ir ausentándose de la escena, hay interrogantes, procesos y dimensiones de la subjetividad que se mantienen a cierto resguardo de la intrusión descarnada del presente. Siempre y cuando haya padres y no "*sponsors*" o *botellones de clonación*. Siempre y cuando haya procesos de subjetivación y aprendizaje mediados por humanos y fundados en anhelos de trascendencia, y no *hipnopedia*.<sup>13</sup>

En la producción de esa clase de riqueza no virtual que son los seres humanos, no hay manera de emanciparse totalmente de esas viejas conexiones de la ternura y la palabra. Se seguirán creando nuevos puestos para el trabajo de la crianza -más allá de las probetas- que estará en manos de padres que son los insustituibles agentes de una doble función. De inscripción erógena y simbólica por un lado, pues son ellos quienes marcan con aquellos "arroyos y mimos" pero también transmiten en tanto sujetos al inconsciente sin saberlo o sin quererlo, lo que los excede o lo que los hace padecer. Y, a la vez son quienes coadyuvan

a metabolizar y metaforizar eso inscripto, por otro. Eso inscripto por ellos o a través de ellos. Pero también a pesar de ellos o sin ellos, por la sociedad, la cultura y la época tanto más cuando la situación de los padres como transmisores está en desventaja frente a otras fuentes de inscripción, como hemos intentado resaltar en este ensayo. Lo inscripto requiere ser ligado libidinalmente. Esto es lo que ocurre -por ejemplo- cuando una mamá amamanta y acompaña ese estímulo placentero con el sostén, arrullo, mirada, caricia. O cuando un reto paterno es acompañado por una explicación acorde, o cuando se comparte una película ayudando a un niño a entender e incorporar aquello que, de lo contrario, sería vivido como un cuerpo extraño. De las condiciones de inscripción y de las vías abiertas para su elaboración surgirá, en el mejor de los casos, un ser que puede jugar y podrá jugarse. Y aunque no podamos "penetrar los esquemas divinos del universo", nadie debiera disuadirnos de crear, tal como Borges nos sugiere "esquemas humanos, aunque nos conste que estos son provisorios".<sup>14</sup>

\* Psicoanalista, autor de *Post-mocositos*, *Contacto animal* y *Fantasmas y Pastillas*. [www.juanvasen.com.ar](http://www.juanvasen.com.ar)

<sup>1</sup> Vasen, J., *¿Post-mocositos?*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2000.

<sup>2</sup> Aries, P., *L'enfant dans l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1998.

<sup>3</sup> Eisembroch, D., *El juego de los niños*. Barcelona, Zerox, 1988.

<sup>4</sup> Duby, G., *Historia de la Vida Privada*, Buenos Aires, Taurus, 1988.

<sup>5</sup> Corea, C. y Lewkowicz, I., *¿Se acabó la infancia?*, Buenos Aires, Lumen, 1999.

<sup>6</sup> Fresán, R., "Ser de juguete", *Diario Página 12, Argentina*, 5 de enero de 2005.

<sup>7</sup> Míguez, H., "Mercados, adicciones y espejos", *Diario La Nación, Argentina*, 11 de marzo de 2005: *Se invierten 12.000 millones de dólares/año para investigar los hábitos de consumo de niños norteamericanos de entre 8 y 12 años*.

<sup>8</sup> Lacan, J., *La Ética*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

<sup>9</sup> McNeal, J., *Marketing para niños*, Buenos Aires, Granica, 1998.

<sup>10</sup> Castoriadis, C., *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

<sup>11</sup> Publicidad de telefonía celular.

<sup>12</sup> Corea, C. y Lewkowicz, I., *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

<sup>13</sup> El término *hipnopedia* refiere a un proceso de crianza sin padres, vehiculado por miles de repeticiones sobre el *deber ser*, escuchadas durante el sueño. Es propuesto en la genial novela de Aldous Huxley, *Un mundo feliz*, Madrid, Editorial Rotativa, 1975.

<sup>14</sup> Borges, J. L., citado en el excelente libro de Paula Sibilia, *El hombre post orgánico*.

Notas para pensar la infancia en la Argentina

## Figuras de la historia reciente \*

Sandra Carli

El ciclo que va de la pos dictadura al año 2000 ha dejado en la niñez argentina las huellas de cambios globales y locales que lo diferencian de otros ciclos históricos. El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los años setenta al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida de fines de los años noventa, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades. La cuestión de la infancia se constituye, entonces, en un analizador privilegiado de la historia reciente y del tiempo presente<sup>1</sup> que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad argentina, pero a la vez es también un objeto de estudio de singular importancia en tanto la construcción de la niñez como sujeto histórico ha adquirido notoria visibilidad.

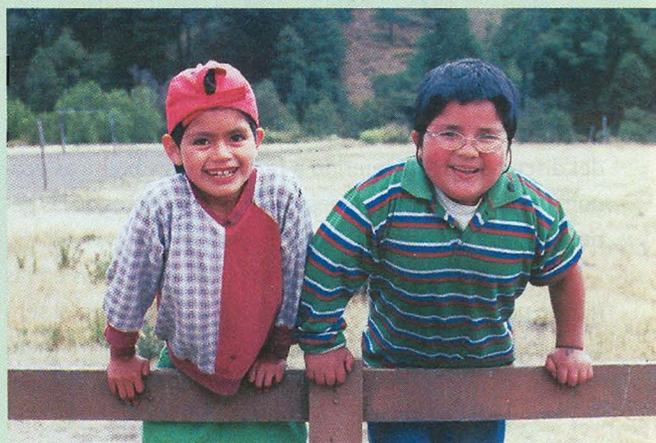
Las décadas de 1980 y 1990 del siglo XX en la Argentina fueron de estabilidad democrática y al mismo tiempo de aumento exponencial de la pobreza. Desde la perspectiva de una historia de la infancia podemos decir que este ciclo histórico, que es posible analizar retrospectivamente luego del impacto de la crisis del 2001, muestra a la vez tendencias progresivas y regresivas: si por un lado se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos del niño y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, y en ese sentido estos perdieron condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos. En buena medida la infancia como experiencia generacional se tornó imposible de ser vivida según los parámetros de acceso e integración social del ciclo histórico anterior, pero al mismo tiempo se convirtió en signo, en una sociedad crecientemente visual que puso en escena los rostros de esa imposibilidad y los rasgos emergentes de las nuevas experiencias infantiles.

Una mirada desde el presente ilumina el ciclo histórico reciente y nos permite en forma preliminar esbozar una *serie de hipótesis*:

I. La niñez devino un verdadero *laboratorio social* en el marco de un proceso histórico dominado por la acelera-

ción del cambio científico-tecnológico, la desaparición gradual del mundo del trabajo, la globalización económica y tecnológica y la mundialización de la cultura. Decimos "laboratorio social" porque los niños nacidos en la Argentina durante los años ochenta, y más aún en los noventa, crecieron en un escenario en profunda mutación, y se convirtieron en testigos y en muchos casos en víctimas de la desaparición de formas de vida, pautas de socialización, políticas de crianza. En el caso argentino, el pasaje del viejo país al nuevo (Feijoo, 2001) -marcado por el desempleo, la movilidad descendente y el aumento de la pobreza- produjo una brecha mayor entre generaciones contemporáneas en cuanto a condiciones de vida y horizontes de *futuro* y un aumento notorio de la desigualdad social dentro de la misma generación infantil. Se produjo, por otra parte, el pasaje de una sociedad infantil caracterizada por la mezcla social a una sociedad crecientemente marcada por las diferencias sociales. Pasaje traumático que permite identificar distintas temporalidades de la historia argentina en el presente, desde el niño que en un carro tirado por un caballo recorre por la noche la gran metrópoli y que recuerda el siglo XIX, hasta el niño que accede a las más modernas tecnologías del siglo XXI desde la privacidad del hogar familiar.

II. En este escenario en franca mutación, *la niñez adquirió visibilidad*, al mismo tiempo que se produjo cierta invisibilización de las consecuencias trágicas que tuvo sobre los niños el cambio de estructura social en la Argentina. En esta nueva visibilidad colaboró el reconocimiento de los derechos del niño, que dio lugar a cierta universalización de la identidad infantil en la medida que en la concepción del niño como "sujeto de derecho" se inscribieron signos mundiales que disolvieron las diferencias y desigualdades locales



**Se desarrolló en este ciclo histórico un proceso de creciente mercantilización de los bienes y servicios para la infancia, [...] que van desde la explosión de los maxiquioscos y las jugueterías hasta la privatización comercial del festejo de cumpleaños infantiles...**

y territoriales en una estética global. A la vez que el niño "sujeto de derecho" fue enunciado de un discurso de democratización de las instituciones de menores y de interpelación a los gobiernos nacionales, este se constituyó en una figura global en un escenario de aumento inédito de la vulnerabilidad de la infancia en la Argentina. Los medios, en tanto espacios de la visibilidad y del reconocimiento social (Barbero, 2003a: 108), generaron en estas décadas productos que colaboraron de diversa manera con una estetización o espectacularización dramática de la experiencia infantil.

III. Se desarrolló en este ciclo histórico un proceso de creciente *mercantilización* de los bienes y servicios para la infancia, los cuales incluyen un espectro amplio y variado de fenómenos que van desde la explosión de los maxiquioscos y las jugueterías hasta la privatización comercial del festejo de cumpleaños infantiles. Bienes y servicios que adquirieron valor de cambio, valor de uso y valor de signo en un escenario de acceso material desigual de la población infantil al consumo, y de debilitamiento general de los espacios públicos. El proceso que algunos autores denominan de macdonalización de la sociedad como nueva racionalidad económica (Ritzer, 1996) intervino en la circulación de un nuevo tipo de signos que asumen aspectos polémicos -en un contexto de aumento de la desigualdad- por la combinatoria de deseos, necesidades e investimentos afectivos que el consumo infantil genera, y su impacto en la constitución de las identidades sociales.

IV. Esta creciente mercantilización fue contemporánea del debilitamiento del Estado-Nación como cuerpo de pertenencia imaginaria durante estas décadas (Sidicaro, 2000: 12), dejando atrás en el tiempo aquella potente y a la vez polémica interpelación estatal de la población infantil de las décadas de 1940 y de 1950 (véase Carli, 2005). Si bien en el caso de la niñez no hubo un debilitamiento de la acción estatal en sentido estricto -en tanto en la década de 1990 se diseñaron políticas educativas y sociales activas con rasgos polémicos-, se produjo la escisión entre cierta retórica del discurso estatal referido a la niñez y las políticas económicas que operaron un despojo sin precedentes de las generaciones futuras.

Las políticas de infancia pensadas como políticas en las que se pone en juego la representación del niño en el sentido de "hablar en nombre de" otro ausente en el momento de la representación (Carli, 2003a), a la vez que se espe-

cializaron y dieron lugar a otro tipo de presencia en el organigrama y en la agenda estatal, encarnaron la crisis de la relación entre representantes y representados, con el telón de fondo de la reforma del Estado y el cambio profundo de la estructura social. Maestros que a lo largo de los años noventa ocuparon la escena pública hablando "en nombre de" los alumnos del sistema educativo, y más tarde familiares que hablan "en nombre de" sus hijos víctimas de situaciones de muerte o maltrato, comenzaron a llevar adelante políticas de representación de niños y adolescentes que indican tanto la crisis de las mediaciones estatales como el componente político de los vínculos educativos y filiales.

V. Las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de *homogeneización* y *heterogeneización* sociocultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil, si solo atendemos al contraste entre el *country* y la villa como hábitats paradigmáticos (véase Svampa, 2001; Del Cueto, 2003; Arizaga, 2004; Redondo, 2004). Si bien es posible realizar una lectura totalizadora de la identidad infantil en el período teniendo en cuenta ciertas marcas globales y la permanencia de dispositivos modernos como la escuela, es necesario un trabajo de destotalización de las identidades (Hall, 2003) que tenga en cuenta los procesos de apropiación diferencial de los niños.<sup>2</sup> Ello no implica dejar de destacar el predominio de elementos de estandarización y de estereotipia en la oferta cultural-comercial para niños que sesga los modos de apropiación, recordando a su vez la mayor permeabilidad del niño frente a los relatos. Las condiciones desiguales para el acceso provocaron no solo el aumento de diferencias, sino también la presencia de nuevas formas de *distinción social* a través del consumo infantil, distinciones que parecen retrotraernos a la etapa previa a la ampliación del acceso al consumo que se produce en las décadas de 1940 y de 1950 en la Argentina.

VI. El carácter simétrico o asimétrico de la relación entre niños y adultos resulta una clave de lectura de fenómenos y procesos de este ciclo histórico. La interacción asimétrica entre niños y adultos (Galende, 1994), que en el terreno psíquico se liga con las diferencias entre la sexualidad

infantil y la sexualidad adulta, asume desde el punto de vista sociocultural formas y contenidos variados, lo que da cuenta de la dislocación y/o inversión de las posiciones de los sujetos en la cadena generacional y del cuestionamiento de sus fundamentos, en un período atravesado por debates referidos a la "crisis de autoridad" en la familia, en la escuela y en la sociedad en general y por la presencia de fenómenos como el aumento de la violencia en los vínculos intergeneracionales, el crecimiento del trabajo infantil y



hasta la expansión de la pedofilia en el país. Las fronteras entre las edades y el sentido social y cultural de la prohibición están permeados por la crisis de un imaginario de continuidad, de pasaje intergeneracional para la sociedad en su conjunto y de alcances de la responsabilidad adulta [...]. Finalmente, queremos destacar que la experiencia cultural contemporánea es también una experiencia crecientemente audiovisual en la que el proceso de construcción visual de lo social requiere abordar la realidad también como realidad de representaciones (Barbero, 2003b). La realidad infantil nos habla así a través de su representación, pero también de lo que en ella está ausente.

#### BIBLIOGRAFÍA:

Arizaga, María Cecilia, "Prácticas e imaginario en el proceso de suburbanización", en Cuenya, B., Fidel, C., y Herzer, H., *Fragments sociales. Problemas urbanos de la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Barbero, Jesús-Martín, *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma, 2003a.

Barbero, Jesús-Martín, "Estética de los medios audiovisuales", en: Xirau, R. y Sobrerilla, D., *Estética*. Madrid, Trotta, 2003b.

Carli, Sandra, "Educación pública. Historia y promesas", en: Feldfeber, M. (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Noveduc, 2003a.

Carli, Sandra, "Los únicos privilegiados son los niños", en: *Todo es historia* N°. 457. Agosto de 2005, pp. 58-65.

Del Cueto, Sandra, *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias*. Tesis de maestría, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín, 2003.

Feijóo, María del Carmen, *Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001

Galende, Emiliano, "El niño y la historia", en: *Diarios Clínicos* No. 7, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1994.

Hall, Stuart (2003). "Introducción: ¿Quién necesita la identidad?", en: Hall, S. y Du Gay, P. (comps), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.

Lash, Scott (1997). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires, Amorrortu.

Ludmer, Josefina (2002). "Temporalidades del presente", en: *Boletín/10*, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Universidad Nacional de Rosario.

Redondo, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.

Ritzer, George (1996). *La macdonaldización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona, Ariel.

Sidicaro, Ricardo (2002). *La crisis del Estado y los actores políticos y socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)*. Buenos Aires, Libros del Rojas.

Svampa, Maristella (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires, Biblos.

\* Extraído del capítulo "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)", en: *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Sandra Carli (comp.), Buenos Aires, Paidós, 2006. Publicado con la autorización de la autora y la editorial.

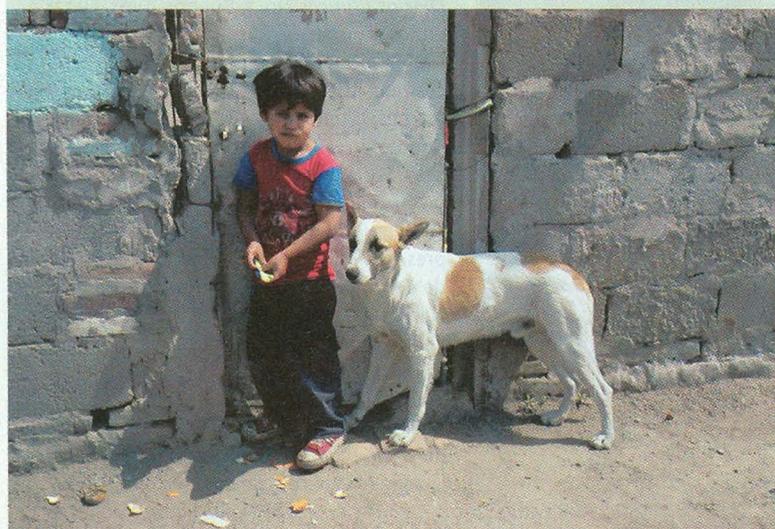
<sup>1</sup> Decimos "analizador" en tanto es a partir de la pregunta por la infancia en la Argentina que podemos comprender procesos históricos más generales. Entendemos por tiempo presente "una yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y una conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos". (Ludmer, 2002: 94).

<sup>2</sup> Scott Lash define a la mercantilización como uno de los procesos de des-diferenciación en la cultura posmoderna, que cuestiona la autonomía de la esfera cultural y la vincula con la esfera del consumo y de la producción que avanza en la actualidad sobre la educación y el ocio (1997).

# Los discursos sobre la infancia en los medios

El Capítulo Infancia de Periodismo Social lleva analizadas más de 50 mil notas periodísticas para observar la manera en que los diarios construyen las noticias que involucran directa o indirectamente a niñas, niños y adolescentes. El trabajo demuestra que sus voces son pocas veces consultadas y que, cuando son nombrados, el tema que más aparece es la violencia.

La violencia es el tema dominante de las notas periodísticas que involucran directa o indirectamente a niños, niñas y adolescentes. Esta es una de las conclusiones principales de la investigación "Niñez y Adolescencia en la Prensa Argentina", que desde 2004 realiza el Capítulo



Infancia de la Asociación Civil Periodismo Social, basada en un monitoreo de doce diarios de circulación nacional y provincial.

El estudio es una de las herramientas que Capítulo Infancia de Periodismo Social, sus socios estratégicos, Unicef y las fundaciones Arcor y C&A, y la Red ANDI América Latina (Agencias de Noticias por los Derechos de la Infancia) ponen a disposición para que periodistas y medios de comunicación logren cada vez más y mejores coberturas sobre niñez y adolescencia, que contribuyan a instalar los derechos del niño como una prioridad en la agenda pública nacional.

Semejante predominio de la violencia (27,1 por ciento de los textos estudiados en 2004/2005) entre los temas que concentran la atención periodística al ocuparse de los ni-

ños, quita espacio en el debate público a cuestiones como, por ejemplo, la educación, que quedó en un lejano segundo lugar en el ranking de temas (18,8 por ciento), pese a ser un área clave para el desarrollo de la sociedad y uno de los caminos para erradicar esa misma violencia.

La investigación comprobó que la agenda periodística sobre infancia puede ser dividida en tres grandes bloques. El primero agrupa: violencia, educación, salud, temas internacionales y cultura, y ocupó poco más del 73 por ciento de los textos de 2004/2005. Le siguió una segunda gama de temas, medianamente tratados (deportes, comportamiento y pobreza, por ejemplo). Luego quedó relegado un tercer conjunto de asuntos poco abordados —muchos de ellos muy sensibles (trabajo del adolescente, explotación del trabajo infantil, situación de calle, discapacidad, entre otros)—; cada uno no pasó del 1 por ciento y, sumados, apenas superaron el 4 por ciento.

## Cantidad y calidad

La cantidad de noticias que refieren a la niñez y la adolescencia se incrementaron —de 2004 a 2005— en alrededor de un 5 por ciento, si se proyecta una media anual. Este incremento es un primer indicio de que es posible alcanzar el objetivo de poner a la infancia en el centro de la agenda mediática. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este aspecto cuantitativo está ligado a una coyuntura informativa que cambia año a año y que durante 2005 estuvo, en parte, do-

minada por las coberturas del complejo episodio de Cromañón, que absorbió 8,9 por ciento de las notas estudiadas.

La calidad de las notas dedicadas a los niños se analizó a través de indicadores como la identificación de temas y fuentes de información, la cita de datos estadísticos y legislación, el enfoque (fáctico, denuncia o búsqueda de solución), la utilización de términos peyorativos, el tipo de texto (editoriales, crónicas, entrevistas, opinión), entre otros.

## Información y contexto

En este aspecto cualitativo, varias veces durante el año pasado la prensa recayó en estereotipos, se concentró en unos pocos temas, incurrió en la falta de contexto y de profundidad para abordarlos, e ignoró la perspectiva de niñas, niños y adolescentes, entre las

**Las voces de los chicos, chicas y adolescentes (4,15 por ciento) aparecieron disminuidas, y siguen necesitando un esfuerzo por parte de los diarios para incluir sus puntos de vista sobre asuntos que les atañen directamente.**

voces menos escuchadas para construir sus textos.

Otras veces, sin embargo, se comprobó el potencial de los diarios en la promoción de los derechos de niñas y niños. De manera incipiente, y muy tímidamente, temas sensibles empiezan a aparecer en la agenda de los medios (las condenas a cadena perpetua, la institucionalización de niños y niñas por situaciones de pobreza) y se abre el juego a la diversidad de actores involucrados para que expresen su opinión en una proporción más equilibrada (como en las notas sobre violencia institucional). También hubo oportunidades en las que los diarios lograron superar una cobertura reactiva de los casos, y ubicar una situación particular en el contexto de graves violaciones de derechos que afectan a muchos chicos y chicas, y que necesitan ser denunciadas para movilizar a la acción, en alianza con la sociedad civil.

Otra señal alentadora es que el uso de términos peyorativos pasó de 12,9 por ciento de los textos en 2004 a 9,8 en 2005 en toda la muestra. En especial, bajó el uso de palabra "menor", un término que no suele utilizarse en referencia a todos los niños sino para identificar a la población infantil pobre o "en problemas" y que refuerza los prejuicios sobre ella.

### Voces oídas

Las fuentes de información más consultadas por los periodistas para construir las noticias sobre niños y jóvenes pertenecieron a distintas áreas de los poderes públicos (39,5

por ciento de las fuentes de información de los textos analizados en 2004-2005). Sin embargo, los funcionarios disminuyeron levemente su participación en los textos publicados en 2005 y hubo más espacio para otras voces más cercanas al niño y la niña (familiares, amigos y vecinos).

Las voces de los chicos, chicas y adolescentes (4,15 por ciento) aparecieron disminuidas, y siguen necesitando un esfuerzo por parte de los diarios para incluir sus puntos de vista sobre asuntos que les atañen directamente.

### Desafíos

El estudio demuestra estadísticamente que es posible cambiar la mirada distorsionada sobre niños y adolescentes que se advierte todavía en algunas coberturas periodísticas, pese al esfuerzo de muchos profesionales que asumen plenamente su responsabilidad social y los deberes que conlleva el derecho a informar. Ese cambio es posible y es necesario porque los medios tienen la capacidad de influir decisivamente en la agenda pública que discute toda la sociedad.

La misión del Capítulo Infancia de Periodismo Social es colaborar con los periodistas mediante servicios, contenidos y recursos a fin de conseguir que los derechos de nuestros niños sean una prioridad para todos.

### Capítulo Infancia de Periodismo Social

Más información: [www.periodismosocial.net](http://www.periodismosocial.net) y [www.redandi.org](http://www.redandi.org).

## Educación, en segundo lugar

Educación es el segundo tema más tratado por los diarios monitoreados en las noticias sobre niñez y adolescencia, lo que confirma que es una preocupación central de la sociedad que los medios abordan de manera permanente.

En 2005, un tercio de las notas educativas estuvieron relacionadas con huelgas y reivindicaciones (15,2 por ciento), infraestructura (11,7) y presupuesto (6,5), asuntos que determinan unas primeras condiciones para educar/aprender y se corresponden con la realidad de un país con déficit elementales. En tanto que los enfoques sobre la calidad de la enseñanza, la formación de los maestros, el material didáctico y la alimentación escolar sumaron reunidos un 11,8 por ciento.

La fuente de información principal en estas notas fueron los poderes públicos (39,9 por ciento de las fuentes citadas en este tema), mientras que la comunidad escolar -chicos, docentes y familias- representó solo el 20,9 por ciento de las voces oídas.

Entrevista a Valerie Walkerdine

## “Hay una multiplicidad de infancias”

Inés Dussel

Profesora de la Universidad de Cardiff, Reino Unido, la socióloga Valerie Walkerdine es autora de numerosos libros y artículos sobre la infancia, entre ellos *Schoolgirl fiction* (Ficciones de alumnas), y *Daddy's Girl: Young girls and popular culture* (La hija de papá: Las niñas y la cultura popular). En esta entrevista, Walkerdine señala la necesidad de analizar los diferentes tipos de infancias que habitan este mundo, y se detiene en el papel de los medios y los videojuegos en la producción de identidades infantiles.

—¿Cómo pensar sobre la infancia hoy? ¿Podemos seguir hablando de la infancia en los términos en que se hablaba hace cincuenta o cien años?

—Bueno, lo primero que se me ocurre es que hay muchos tipos diferentes de infancia, y eso no solo es un dato de la actualidad, sino que siempre ha sido así. Incluso en el trabajo del historiador Philippe Ariès, que planteaba la emergencia del sentimiento de infancia en el siglo XVI y XVII, puede observarse que la infancia no existía de la misma manera para todos, y que las concepciones de infancia de los trabajadores no eran las mismas que las de los aristócratas. El tema es que no debemos pensar solo en los cambios históricos, sino también en los cambios culturales actuales; por ejemplo, en las disparidades entre regiones. En el mundo globalizado, hay que ver que estas diferentes infancias se relacionan de maneras complejas, por ejemplo hay chicos en talleres textiles en Guatemala que producen los bienes que consumen los chicos del llamado Primer Mundo. Hay una multiplicidad de infancias, y también hay relaciones de explotación entre los diferentes tipos de infancia.

En esa dirección, algunos psicólogos y pedagogos norteamericanos plantearon la idea del “fin de la infancia”, del fin del estado de minoridad, inocencia y subordinación en que se tenía a la infancia. ¿Usted qué opina de este argumento?

—Creo que para pensar en el fin de la infancia, en realidad habría que interrogar al “comienzo” de la infancia, esto es, al surgimiento del estudio científico de la infancia que dictamina que hay una especie de ser que es el niño, que debe ser considerado un objeto científico, y que ese objeto niño puede separarse de sus condiciones sociales y culturales. Este “sujeto-niño” definido por la psicología del desarrollo infantil plantea una niñez inocente, asexual, incompleta, y claramente separada del universo adulto que posee las

otras características. Fue una forma muy eficaz y muy fuerte de pensar y definir un universo infantil que está en la base de cómo pensamos a la niñez en las escuelas y en la sociedad. Creo que hay que cuestionar esta idea de infancia para discutir entonces el argumento del fin de la infancia. Lo que estamos viendo no es el fin de la infancia sino la crisis de ese tipo de discurso.

Por otra parte, estos argumentos sobre el fin de la infancia, sobre la pérdida de la inocencia, y el susto frente a la emergencia de una infancia sexualizada en los medios, surgieron en Estados Unidos en un momento preciso que es la época de Ronald Reagan, con el neoliberalismo en ciernes. En realidad movilizan discursos viejos, porque la idea de la inocencia del niño, y también de la pérdida de la inocencia, estaba ya en Rousseau en el siglo XVIII, entre muchos otros. Pero ahora hay un desplazamiento que tiene que ver con la emergencia de familias plurales, de organizaciones sociales plurales, de nuevas formas de ser madre o padre, de nuevas infancias. Me parece que el discurso del fin de la infancia responde a cambios en los países del Atlántico Norte en la organización social y cultural, y que viene a condensar una serie de ansiedades sobre estos cambios, que se expresan muchas veces como nostalgia.

También creo que la situación actual es mucho más complicada que lo que argumentan quienes dicen que la infancia “se acabó”. El niño de la psicología evolutiva todavía existe como objeto discursivo, junto a muchas otras diferentes clases de infancia, a otras condiciones. Hoy tenemos un régimen global de producción de la infancia, que tiene una organización discursiva muy compleja. Como decía antes en relación a cómo se vinculan las infancias de distintas regiones del mundo, o aun dentro de las mismas regiones, hay que tener en cuenta que las relaciones y los flujos de intercambio son bien complejos.

Pensemos por ejemplo en cómo se piensa habitualmente, al menos desde el llamado Primer Mundo, sobre la infancia del llamado Tercer Mundo. Pareciera que el chico que trabaja en el Tercer Mundo no tuviera una infancia. Es decir, pareciera que hay una especie de estado natural que no tiene, y esa afirmación naturaliza una cierta idea de infancia, y excluye otras prácticas de los niños como si no fueran infancia.

—Por eso mismo, hay que cuestionar esa construcción discursiva sobre la infancia.

—Exacto, hemos dicho desde hace tiempo que la infancia es un objeto discursivo; es decir, está moldeada por discursos diversos (discursos científicos: sobre todo psicológicos, pero también médicos, pedagógicos, etcétera; y también por discursos político-legales, por discursos morales, entre otros). Creo que hay que volver a pensar cómo se relacionan de maneras complejas estas diferentes formas de pensar o hablar sobre la infancia. Y además, hay que pensarlas más *relacionalmente*. Los objetos discursivos se constituyen en un conjunto de relaciones complejas con otros. Pensemos por ejemplo en la historia de Peter Pan: él es un niño de una familia rica, pero en sus fantasías las infancias ricas y pobres se ponen en contacto entre ellas, se entrecruzan, y producen una historia compleja.

Creo que tenemos que llevar más allá la idea de multiplicidad, porque no es cuestión de decir simplemente: hay muchas infancias, todo vale, y listo; lo que importa hoy es mirar cómo está teniendo lugar una reorganización

discursiva, de qué maneras complejas está sucediendo eso hoy.

—En relación con ello, ¿qué papel juegan los medios y las nuevas tecnologías en la producción de nuevas infancias?

—Bueno, hace un buen tiempo, más de 15 años, que vengo trabajando sobre la relación entre infancia, medios, y cuestiones de género y sexualidad. En mi trabajo “La hija de papá”, me interesó en especial centrarme en esta idea de la infancia inocente, de la inocencia de las niñas, y el discurso mediático que en forma creciente erotiza a las niñas, las convierte muy tempranamente en objeto de la mirada masculina, tanto a través de los comerciales como de los programas infantiles y adolescentes. En esa época miré lo que se mostraba en la TV inglesa en los años 80 y 90, y si bien hoy aparecen otras cosas, es bastante similar a lo que observé en ese momento. Estoy trabajando en cómo hoy se caracteriza a las niñas en los medios, y aunque ostensiblemente uno ve más pluralidad en los tipos





tengas buenos reflejos, etcétera. Y pensar eso me ayudó a entender por qué las chicas la pasan mal, o no les va bien, cuando juegan con los videojuegos. No es que no les interese ganar o matar a otros, sino que están atrapadas en una contradicción. Si quieren parecer competitivas, como hay que serlo en los videojuegos, entonces tienen que dejar de lado la

de niñas que se presentan como personajes, me parece que esa erotización de las chicas se da por sentado, y los patrones de género se mantienen bastante estables. Por ejemplo, cuando aparecen chicas interesadas en la tecnología, se las presenta como menos femeninas, más rudas. No es que se muestre cualquier cosa en la TV.

En el libro *La hija de papá* planteé que los medios presentan a las niñas ya sea como inocentes o como objetos eróticos, y a veces como ambas cosas. Pero lo que resulta más interesante es analizar cómo ellas se involucran con estas construcciones mediáticas televisivas o del cine, y por eso me dediqué a estudiar cómo ellas miran TV, qué cosas aprenden, qué cuestiones les impactan o las afectan. No es un impacto directo e inmediato, sino que está mediado por muchas cosas. Ahí, por ejemplo, no habría que olvidarse de que en un punto las fantasías de los chicos que trabajan y viven en la calle en Brasil o en Argentina no difieren tanto de las fantasías de una chica de clase media en Inglaterra. O más bien habría que decir que probablemente hoy estén compuestas de elementos parecidos, solo que se combinan de maneras muy distintas...

**—¿Qué está sucediendo con los videojuegos?**

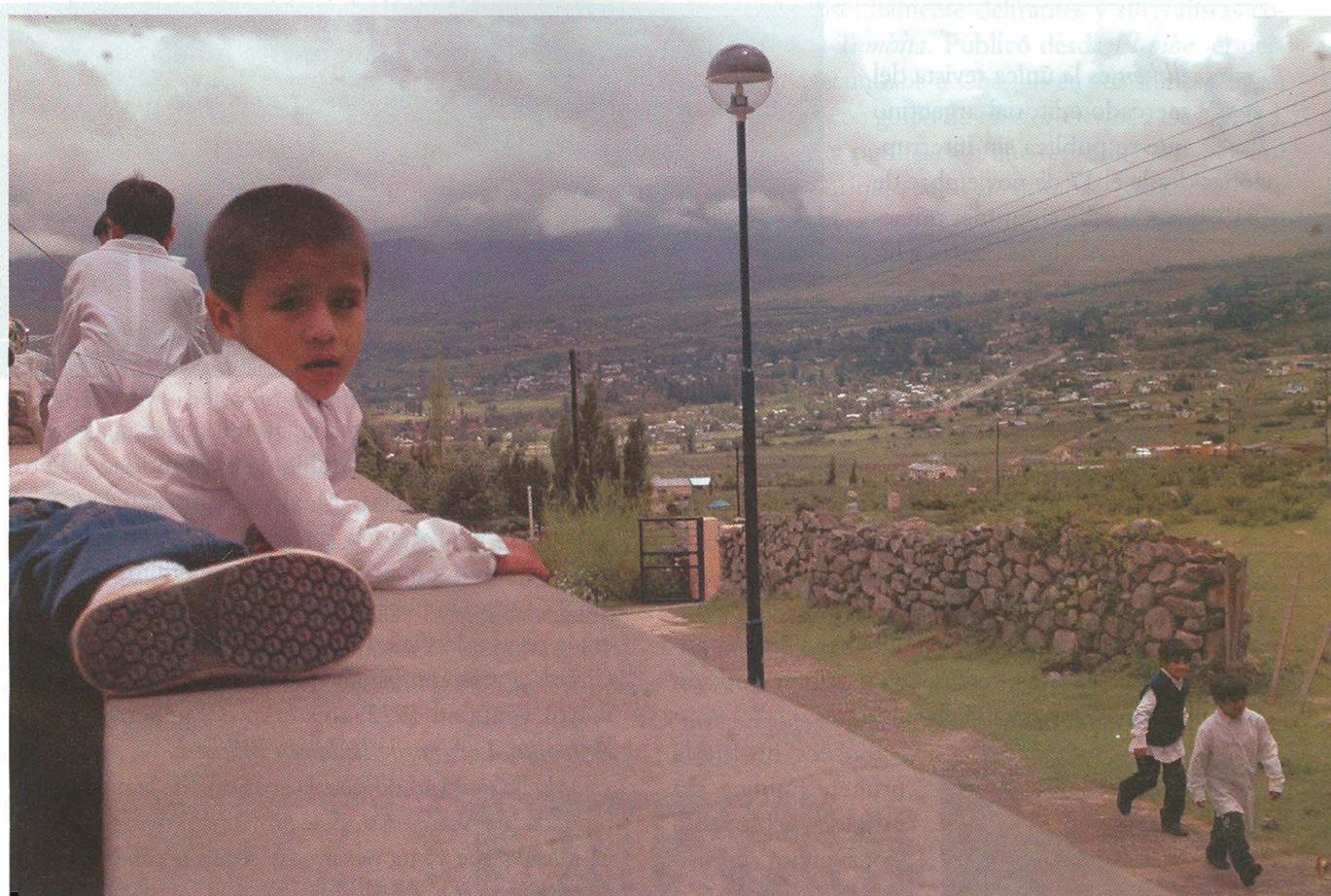
—Bueno, ahí creo que se abre otro tipo de reflexiones y problemas. Me parece que los videojuegos son hoy un ámbito privilegiado de construcción de la masculinidad contemporánea. Ellos requieren e involucran la producción de acciones que se supone son parte de lo masculino. Me parece que hay muchos vínculos entre lo que proponen los videojuegos y la estructura del relato de los viejos western de Hollywood, donde el héroe es golpeado pero siempre se recupera y vuelve a la pelea hasta vencer... Me parece que esta idea está en el centro de la organización de muchos videojuegos. Hay una serie de movimientos tecnológicos, ya no con una pistola sino con el control del videojuego, que exige que seas rápido con la coordinación de tu mano, que

cooperación, pero eso parece contradecir un mandato tradicional de la femineidad que es cuidar a todos, sentirse responsables de que todos estén bien, y entonces las chicas buscan la forma de ser al mismo tiempo cooperativas y competitivas. Eso se ve en muchos aspectos: en el mercado de trabajo sucede algo parecido, porque se les pide a las mujeres que se desempeñen con algunos atributos supuestamente masculinos pero también que mantengan los femeninos, que sigan siendo maternales, que estén bellas a los ojos de los hombres; entre muchas otras cosas que en realidad resulta bastante difícil sostener todas juntas.

En mi investigación sobre cómo las chicas juegan videojuegos, enseguida observé que ellas no llegan muy lejos, tienen que combinar cuestiones contradictorias y eso las frena. En cambio, los varones no sienten que tienen que hacerlo. Quieren ser héroes, quieren ganar, quieren superar a sus amigos, y eso no contradice los sentidos tradicionales de la masculinidad. Las chicas en cambio pretenden que no quieren ganar. Nos decían en la investigación que ellas odian la violencia, que les asusta la violencia; pero uno las ve jugar y las compañeras les gritan apasionadamente, "Matalo, matalo", ¡como un varón más! Lo que uno puede ver es que se construye una especie de posición imposible para ellas, en la que hay que querer ganar a la par que cuidar de otros, estar atentas a que estén todos bien, preocuparse si alguien se pierde o es atacado... realmente, una posición imposible. Me parece que estas maneras de aproximarse a la infancia y a la construcción del género son más interesantes que mirar el contenido de los videojuegos, o en qué medida tienen personajes femeninos o no. Me parece que la producción de la femineidad y la masculinidad se da más bien en el desempeño y en la forma en que se ejerce cotidianamente, y en ella los medios electrónicos hoy tienen un peso importante.



# El largo camino de Bilikén



**Tafí del Valle, Tucumán.** De septiembre a mayo, mientras muchos chicos de otras partes del país están de vacaciones, los alumnos de la Escuela 390 tienen clases. La mayoría recorre varios kilómetros para llegar a la escuela: quien no hace el trayecto a pie desde la puerta de su casa hasta la entrada del colegio, toma el colectivo que lo deja en el valle y esto lo obliga a subir

paso a paso por el camino de tierra que atraviesa los cerros y, a veces, las nubes. Los 1976 metros sobre el nivel del mar de la localidad de Los Cuartos, sumados a las temperaturas –que llegan a los 10 grados bajo cero en invierno– y las nevadas, hacen que ese mismo camino sea intransitable de junio a agosto.

Foto: Roberto Azcárate

Tres investigaciones analizan la historia de esta publicación infantil

## El largo camino de Billiken

**B**illiken es la única revista del mercado editorial argentino que se publica sin interrupciones desde el 17 de noviembre de 1919, cuando salió su primer número. Lectura heredada de padres a hijos, a lo largo de cuatro generaciones, forjó tanto la relación entre los medios de comunicación y la escuela como el imaginario político y social de buena parte de la clase media -y media alta- de la Argentina. Moderna y algo desprejuiciada en el momento de su aparición, rápidamente se cristalizó en las figuritas de próceres de mármol, que son hoy un recuerdo generalizado. Publicada por una editorial, Atlántida, que dio apoyo explícito a la última dictadura militar, en la actualidad parece haber perdido público e identidad. Los “pequeños patriotas” no son concebidos más que como consumidores.

Billiken no fue la primera publicación infantil -el propio Constancio Vigil, su creador, había tenido un intento fallido con *Pulgarcito*- pero puede considerarse la primera revista concebida especialmente para niños, con criterios y estética modernos. Exitosa desde sus inicios, fueron muchos los chicos que aprendieron a leer con esta revista que llegó a vender 500

En sus 85 años de vida, la célebre revista fundada por Constancio Vigil pasó por diversas etapas que fueron forjando una imagen poderosa en el imaginario de la clase media argentina. Desde sus inicios hasta la actualidad, el medio demostró una enorme capacidad de adaptación a los avatares políticos y sociales del país.

mil ejemplares cada semana, 30 mil de los cuales eran enviados a España y el doble de esa cantidad a Perú, Colombia, Venezuela y México. Según señala Carlos Ulanovsky en *Paren las rotativas*<sup>1</sup>, los españoles que llegaron como inmigrantes en la primera mitad del siglo XX conocían pocas cosas del país, pero una de ellas era la revista de Vigil. Datos del Instituto Verificador de Circulaciones confirman que de las cinco revistas de mayor venta en 1972, tres eran del género infantil: *Anteojito*, *Locuras de Isidoro* y *Billiken*.

De bello estilo art nouveau, la aparición de la publicación fundada por Vigil fue posible en el contexto de una nueva mirada que venía posándose sobre la niñez en todo el mundo y, sobre todo, debido a la formación de un mercado alfabetizado, producto de la sanción de la ley 1420, de educación pública, obligatoria y gratuita. La política oficial entendía que era necesario escolarizar a la infancia para hacer de las diferentes identidades extranjeras que bajaban de los barcos, una sola nacionalidad.

“Es el imaginario educativo implantado por el normalismo que las maestras llevan a la práctica de las maneras a veces más extremas, apunta Beatriz Sarlo en el libro *La máquina cultural*<sup>2</sup>. La escuela debía enseñar lo que no se aprendía en las familias y en este caso se trataba de valores igualmente fundamentales para la época: el aseo personal, que se vincula con un ordenamiento programado de los cuerpos y un ideal de



respetabilidad cultural y material, por una parte; el patriotismo como núcleo de identidad colectiva, por la otra, que instala a los sujetos en la escena nacional”.

Nacida como “la revista de los niños” -tal como rezaba su slogan- y no como una publicación para la escuela, como dirá después (“10 puntos en material escolar”, por ejemplo), la tapa del N° 1 está dedicada al “campeón de la temporada” y allí se reproduce la imagen de un chico desaliñado, con aire provocador, un parche en el ojo y una pelota debajo del brazo. Mirta Varela señala en *Los hombres ilustres del Billiken*<sup>3</sup>: “Es el modelo infantil menos compatible con la escuela de ese entonces -y también de la actual- que uno pueda imaginar” e intenta pensar en “los esfuerzos denodados que debieron realizar madres y maestras para convertir al atorrante de la tapa en el pulcro escolar sarmientino de las fotos interiores”.

Lo interesante, justamente, es que en los inicios de la revista convivían estos dos modelos. *Billiken* se proponía educar pero también divertir. Primordialmente estaba la impronta moralizadora, cristiana y de vocación pedagógica de Vigil.

Autor de *El Erial* y de docenas de libros para chicos -desde *El Mono Relojero* y *La Hormiguita viajera* hasta el clásico libro de lectura *Upa*-, Vigil tenía a las lecturas bíblicas como textos de cabecera. Sin embargo, cuando murió se descubrió, según señala Alberto Mangel, en *Una historia de la lectura*<sup>4</sup>, que había reunido una de las mayores colecciones de literatura pornográfica de América Latina.

Pero en la revista campeaba también otra preocupación: la de concentrar el mercado infantil. Para ello, la aventura, los entretenimientos, los dibujos, las anécdotas y las viñetas resultaban buenos recursos para asegurarse un público fiel.

La historieta no era todavía el género popular que llegó a ser décadas después, cuando *Billiken* incluyó los primeros cuadritos en sus páginas. Si bien muchas de esas historietas tenían un marcado fin didáctico, otras eran absolutamente delirantes y surrealistas como *Ocalito* y *Tumbita*. Publicó desde *El pibe* -el personaje que secundaba a Chaplin en sus filmes-, hasta Marvo Luna, con guión de Héctor Germán Oesterheld. Fue la primera publicación que reprodujo a *Superman* en la Argentina, con el nombre traducido de *Superhombre* y, en 1971, incorporó el suplemento “El clan de Mac Perro” que, dirigido por Eugenio Zoppi, tuvo tanto éxito que llegó a opacar al resto de la revista.

En la publicación de Vigil nacieron también *Pelopincho* y *Cachirula* y *Pi-pío* que -en los 60- se mudaron a *Anteojito*, revista que rompió la hegemonía de *Billiken* en el mercado infantil. Rival de años, la revista de Manuel García Ferré, estaba dirigida -sin embargo- a un público más popular.

*Billiken* podía citar máximas bíblicas pero también presentar a los héroes escolares como aventureros, malos alumnos, revoltosos, de mal carácter. Perfiles que no se animaban a mostrar ninguno de los libros de lectura de la época, según la investigación de Varela: “Lo más notable es que en una primera lectura de la sección,





la escuela no pareciera tener incidencia alguna en el futuro de los niños. Aquellos que fracasaron en su educación sistemática (algunos por incomprensidos, pero otros simplemente por torpes) llegaban a grandes hombres igual”.

Durante los primeros tiempos, esa puja solapada fue ganada por la revista porque, explica Varela, en entrevista con **El Monitor**, “podía permitirse más libertad para moverse respecto a los modelos que debía presentarles a los chicos, no tenía por qué ser subsidiaria de ningún otro objetivo como la pedagogía, la formación de ciudadanía; entonces se permitía historias atractivas, historietas fascinantes, personas que tuvieran una arista de aventura mientras que la escuela, en esa etapa, estaba más ceñida a la obligación de presentar modelos potables”.

Hasta que *Billiken* se escolarizó.

### El silencio es salud

En esas primeras biografías, *Billiken* no hacía referencias históricas ni daba contextos políticos o sociales que enmarcaran a los personajes. No había alusiones a la coyuntura, quizás porque los que dirigían el me-



dio suponían que los niños no debían interesarse por esos temas de adultos. En cambio, sí está presente una cosmovisión de lo social, desde la óptica fuertemente cristiana de Vigil.

“También tiene que ver con la construcción de un nosotros -puntualiza Varela en la charla-. Nosotros los redactores, nosotros la editorial, nosotros las maestras, nosotros los niños como uno, nosotros los hijos de familias que hacen caridad con los pobres”.

En las páginas de la revista hay referencias a los niños que no pueden comprar *Billiken*, se insta a los lectores a que se la presten a sus compañeritos pobres e informan que entregan ejemplares a las escuelas sin recursos que lo soliciten. En muchas de las narraciones que la revista ofrece a sus lectores a lo largo de la década del 20, los personajes son un chico benefactor y otro sin recursos.

En el número 252, de 1924, se escribe: “Si quisiéramos hablar en sentido figurado diríamos que un niño pobre es como una flor que un vano capricho ha hecho abrir en un lugar sombrío, helado, triste. Los tintes de su corola al no recibir el beso del sol no podrán ser nunca brillantes y bellos; la savia que alienta el tallo que las sustenta ha de estar envenenado por la humedad

malsana que descompone los jugos de la tierra en sitio tan ingrato. ¡Qué hermoso sería que todos los niños y todas las flores gozaran de la caricia dulcísima del sol y del cuidado solícito de un buen jardinero! Pero no es posible esto, hay flores desamparadas y hay niños pobres. Es decir, pobreza y riqueza responden a un orden natural [...]. Tal vez por eso se afirme que no es posible un cambio, siempre habrá niños pobres”.

Según observa Clara Brafman en su artículo *Billiken. Poder y consenso en la educación argentina*<sup>5</sup>, la diferencia de clases era natural para la revista y en todo caso lo que había eran injusticias puntuales; la lucha de clases es suplantada por la caridad.

Los pobres son definitivamente desterrados de la publicación en la década del setenta, al mismo tiempo que la revista reforzaba su lugar de enunciación. “En el campo cultivan materias primas que son la base de nuestra alimentación”, sostienen varios de los textos, tal como señala Paula Guitelman, autora de *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*<sup>6</sup>, y en ese nosotros inclusivo, la publicación dejó clara su posición: sus lectores son de clase media urbana, de raza blanca, católica, con cuerpos disciplinados y pulcros. La investigadora recuerda una sola mención a un chico judío, que usaba kipá y que no asistía a la sinagoga sino que “iba a otra Iglesia”, según se explicaba en uno de los párrafos.

Hacia tiempo que la editorial Atlántida estaba a cargo de los hijos del viejo fundador y las revistas que editaba la empresa no eran el órgano oficial del gobierno pero lo parecían.

En 1979, Atlántida y el Comando en Jefe del Ejército invitaron a los institutos de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires, incorporados a la enseñanza oficial, a los actos de celebración del sexagésimo aniversario de *Billiken*, en coincidencia con el cierre de la campaña educativa “El niño, la escuela y el ejército” y el IV Centenario de la Fundación de Buenos Aires.

El apoyo del grupo editorial a la dictadura fue explícito en revistas como *Gente* o *Para ti*, con sus lamentables campañas de persecución y ocultamiento. Amparada, quizás, en la idea de que los materiales para chicos son apolíticos, la estrategia con *Billiken* fue el silencio.

No se hacían menciones a la dictadura que tomó el poder en 1976 ni, en general, a hechos ocurridos durante el siglo XX. La historia es más bien universal antes que argentina, y casi siempre de los siglos XVIII y XIX. No aparece presentada ni como un proceso ni con conflictos.

Esto no implicaba que las Fuerzas Armadas no fueran mencionadas en las páginas de la revista. Por ejemplo, el Ejército patrocinaba un concurso para premiar a los mejores alumnos de séptimo grado. A la vez, el discurso de la revista estaba cargado de metáforas bélicas: “Guerra contra las caries”, “Disparen contra la gripe”, “Lucha contra la rabia”. Frases similares a las presentes en el discurso militar que refería a “Extirpar los elementos anómalos del cuerpo social” y a “El silencio es salud”.

Sostiene Guitelman: “No es que se ignore la historia; por el contrario, se la tiene especialmente en cuenta pero para reinventarla”.

En las páginas de la revista hay referencias a los niños que no pueden comprar *Billiken*, se insta a los lectores a que se la presten a sus compañeritos pobres e informan que entregan ejemplares a las escuelas sin recursos que lo soliciten.



La actualidad -y el futuro- es referida solo a través de los descubrimientos y los avances de la ciencia y la técnica: desde temas sobre cómo usar un telescopio hasta la conquista del espacio y las megaobras de ingeniería. Eran parte de un discurso “de modernización pero de tipo reaccionario porque al mismo tiempo que se difundía un ideario modernizador de la estructura tecnológica del país (tanto en lo que concernía a las políticas públicas como a la vida doméstica de la población) se apelaba a valores tradicionales y retrógrados”. Tal como explicó la investigadora en la entrevista con **El Monitor**, era “una manera de dejar circunscripto el cambio: lo que avanza es la ciencia, la técnica; no la historia”.

### Útil escolar

“Nunca fue necesario que la escuela transformase la revista porque ella misma se presentó escolarizada -entendiéndola Varela-. A pesar de tratarse de un proyecto decididamente periodístico y empresarial, *Billiken* entró en la escuela de manera legítima. No enfrentó resistencias del sistema ni de los docentes”.

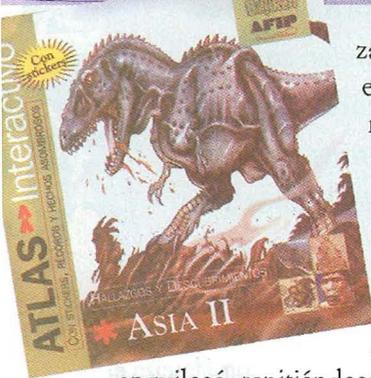
Si en sus inicios era mucho más que un útil escolar, el

proceso de transformación de la publicación en material para el colegio fue muy rápido y hacia la década del 30 el viraje ya estaba dado: los maestros eran los que garantizaban el público de la revista. Las directoras respaldaban los concursos y los llamados Comités



IMÁGENES PARLANTES

En un momento de la historia de la educación argentina, los niños eran considerados como seres que debían ser educados y disciplinados. La escuela era el lugar donde se les enseñaba a leer, a escribir y a comportarse adecuadamente. Este tipo de ilustraciones era común en los libros de texto de la época.



*Billiken* -agrupaciones infantiles dedicadas a la caridad que llegaron a tener 40 mil socios- eran organizados en las escuelas. La tensión se resolvió: la aventura fue desplazada mientras que el contenido empezaba a acomodarse a la currícula escolar. Los héroes fueron subidos al mármol, los textos se asemejaron a los libros de lectura y la revista adquirió el tono ejemplar que le dio su perfil más reconocible.

A partir de entonces *Billiken* se anquilosó, repitiéndose por años: las figuritas, los cuadros de botánica, las fiestas patrias, las maquetas de la escuela. “Las carabelas de Colón salieron del Puerto de Palos, en España, y llegaron a América después de un largo viaje”, dice el texto de la edición del 6 de octubre de 2006 que en su fascículo anuncia “El descubrimiento de América”. No hay ninguna referencia a la Conquista ni a los pueblos originarios, salvo en una viñeta (donde una chica con una pluma en la cabeza recita un menú americano: choclos con manteca, pochoclo, papas fritas y chocolate) y en un juego: “Este collar, armado con cuentas y plumas de colores, es igual a los que usaban los indios y llamaron la atención de los españoles cuando estos llegaron a América. Completá la pintura del collar, siguiendo el orden de los colores indicado en la parte que está pintada”.

Como sucede con los recreos y las horas de clase, la diversión y el entretenimiento fueron separados de los contenidos, y el viejo magazine fue dividido en secciones fijas: matemática, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales. Con el tiempo, algunas de estas áreas se conformaron en separatas hasta que, en la actualidad, los conocimientos formales están directamente afuera

de la revista. La información escolar se ofrece en fascículos y álbumes -independientes del menguado cuerpo de la publicación- auspiciados por la AFIP. Los textos son cortos, con poca información y muy esquemática.

“Se modernizó gráficamente y se empobreció en sus contenidos”, sintetiza Guitelman.

En el N° 4521, del 29 de septiembre de 2006, se anuncia en tapa la entrevista al detective Rodrigo Noya “Coprotagonista de uno de los unitarios más exitosos de la televisión”; las historietas son de personajes de *Cartoon Network*, y ya no hay calendario escolar adentro de la revista pero sí horóscopo. En el número de la semana siguiente, la tapa anuncia el estreno de la película *Open Season. Amigos salvajes*, que tiene un aviso unas páginas más adelante. Ese ejemplar viene acompañado con figuritas y un póster de *Piratas del Caribe*.

“La revista deja de autoabastecerse, empieza a ser subsidiaria de lo que otros medios traen. Y, en este punto, no hay que olvidar que Atlántida devino en multimedio -destaca Varela-; más allá de todas las críticas que me merece el primer modelo de *Billiken*, allí había un sentido moral. Ahora todo es más lábil, ni siquiera hay una cuestión moral fuerte a la que se pueda contrarrestar o, en todo caso, la moral es la del consumo”.

Para el inicio de las clases del año 1920, en *Billiken* pueden verse fotos de niños con delantal llevando la revista a la escuela; el contenido era un valor en sí mismo. Ahora lo que se lleva al colegio son los accesorios que ofrece: la regla, el transportador, la mochila...

En una misma entrega pueden convivir las imágenes de las Abuelas por el Día de la Identidad y una lámina del Día de la Raza. Es que si hay algo característico de los medios de comunicación de hoy -tal como subraya Varela- es la capacidad de poder incorporar todo.

#### Judith Gociol

<sup>1</sup> Ulanovsky, Carlos, *Paran las rotativas*, Espasa Calpe, Buenos Aires, 1997.

<sup>2</sup> Sarlo, Beatriz, *La máquina cultural: Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel, 1998.

<sup>3</sup> Varela, Mirta, *Los hombres ilustres de Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*, Buenos Aires, Colihue, 1994.

<sup>4</sup> Manguel Alberto, *Una historia de la lectura*, Buenos Aires, Emecé, 2005.

<sup>5</sup> Brafman, Clara, “*Billiken*. Poder y consenso en la educación argentina (1919-1930)”, *Todo es Historia* N° 298, abril de 1992.

<sup>6</sup> Guitelman, Paula, *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2006.

### Trabajo con la exigencia y el mundo en que vivimos

Hace unos meses recibimos su donación de ejemplares de El Monitor de la Educación. Los estamos usando en la Cátedra de Fundamentos de la Educación, donde iniciamos la unidad de sistema educativo. La sección especial sobre el tema de la exigencia está siendo trabajado por los alumnos de cuarto año, tanto como lectura básica con producción de una reseña posterior como para insumo a fin de diseñar una observación en una institución educativa y, sin duda, dará elementos para el trabajo de cierre. Leyendo el número El mundo en que vivimos, que nos ha parecido excelente, creemos que es un material interesante para ser trabajado en la unidad de Sociología de una de las cátedras, a comienzos del año entrante. Los ejemplares nos resultan de gran utilidad en este bachillerato con orientación docente.

Silvia Staib de Chanes, Dpto. de Cs. Pedagógicas del Instituto María Auxiliadora de Neuquén, Provincia de Neuquén. [silima@speedy.com.ar](mailto:silima@speedy.com.ar)

### Una experiencia para compartir

Soy docente de Nivel Medio, de Ingeniero Huergo, Río Negro. Me gustaría compartir con mis colegas un proyecto que realizamos con mis alumnos de cuarto y quinto año: "Quien quiera oír, que oiga".

Se trata de un musical que recorre diferentes acontecimientos históricos y sociales de nuestro país en las últimas tres décadas, siempre relacionados con la música que ha acompañado cada momento de nuestra historia (en su mayoría de Rock Nacional).

A través de este musical, los alumnos han logrado conocer algunos aspectos de la realidad del país, de su historia, tomar contacto con los responsables que marcaron esa época, se han involucrado -de algún modo- y llegaron a tomar postura en relación a los regímenes de muerte, al totalitarismo, a la defensa de los derechos humanos individuales y sociales.

Lograron adquirir confianza en sí mismos y en los demás, desarrollando su autoestima y reforzando la identidad individual y grupal.

Se sensibilizaron ante las expresiones artísticas y ampliaron su universo estético y su capacidad crítica.

Incorporaron contenidos de distintas disciplinas e interactuaron con otras áreas como: Historia, Música, Plástica, Ciencias Sociales, etcétera.

Algunas de las etapas que muestra este musical son: 1976 (Los militares, los desaparecidos, las Madres de Plaza de

Mayo), 1982 (Guerra de Malvinas), 1983 (Democracia), 1986 (Mundial), 1989 (Las privatizaciones y entrada al "Primer Mundo"), 1997 (Los piqueteros), 2000 (Hambre y desocupación), 2001 (El cacerolazo y que se vayan todos), 2001/02 (Tocamos fondo), 2004 (Cromañón); y termina con el Himno Nacional Argentino.

Tiene una duración aproximada de 30 minutos y son 38 adolescentes en escena.

El motivo de mi carta es hacer conocer esta obra y proponerla para difusión en los espacios donde valoren y respeten el trabajo, ya que por la importancia de la temática y el compromiso de los chicos son un ejemplo a seguir.

Marisa Rolo, docente de Nivel Medio, de Ingeniero Huergo, Río Negro. [marisarolo@hotmail.com](mailto:marisarolo@hotmail.com)

### Cuando los adolescentes toman la palabra

Este año empezó a circular en la escuela esta revista que en cada número me permite descubrir, conocer y aprender. Quería felicitarlos porque en El Monitor N° 8 me gustó mucho la nota que realizaron con adolescentes de Río Negro, "Tienen la palabra", ya que ellos no suelen ser escuchados ni tenidos demasiado en cuenta.

Me parece de suma importancia dar a conocer cómo viven, qué piensan y qué quieren para su presente y su futuro, ya que todos los adultos que los rodeamos, cualquiera sea nuestro rol, somos responsables de su porvenir.

Me gustó mucho la posibilidad de conocer qué les pasa, cómo viven y cómo se proyectan los chicos de otras partes del país, dado que estamos tan ocupados por lo que nos pasa en esta ciudad que olvidamos mirar más allá.

Con estas notas nos permiten viajar y conocer a la gente del país, por eso y porque sigan así, ¡muchas gracias!

Vanesa Fainstein, Docente de Educación Especial Esc. N° 2 "Domingo F. Sarmiento" de la Ciudad de Buenos Aires.

### Número 10 de El Monitor

Convocamos a todos los lectores y lectoras para que nos cuenten sus experiencias con la revista: ¿Qué número le gustó más? ¿Qué tema le resultó más interesante? ¿Pudo llevarlo al aula? ¿Qué tema le gustaría que desarrolláramos? ¿Otros comentarios?

Escribir a: [cartasmonitor@me.gov.ar](mailto:cartasmonitor@me.gov.ar)

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

# Los ahogados

Por Orlando Barone

**L**a mujer tendría treinta y tantos años. O más quizás. Pero el tono bronceado de su piel, su cuerpo deportivo y delgado metido en un buzo, y el pelo rubio, revuelto, la rejuvenecían. Al menos ante los ojos del pescador solitario que sin querer la había descubierto cuando ella caminaba entre los peñascos.

Era un atardecer de otoño en Punta del Diablo, ese pueblito uruguayo que sin los turistas del verano parece sacado de *Moby Dick*, y donde solo es posible encontrar hombres toscos, barquitos destartalados que al alba se hacen al mar, tiburones vaciados y secándose en largas filas al sol, y una taberna miserable llena de olor a tabaco. Hay allí un cementerio increíble con diez o doce cruces desorientadas semihundidas en un arenal sin fronteras ni ninguna entrada ni salida. Se siente la impresión de que allí no se muere nadie, aunque se sabe que son menos los que se entierran que los que se ahogan y pierden para siempre en el mar.

La muchacha —ahora podemos decir la muchacha, desde la visión de aquel hombre duro y fatalmente solitario— vacilaba cada tanto entre los pequeños obstáculos de piedra. Al rato pudo lograr su objetivo: pararse en la roca más alta desde donde se alcanzaba a dominar todo el mar. Mientras ella, levemente temblorosa por el viento o la soledad, o quién sabe qué sentimientos profundos que la acosaban miraba como encantada hacia lo infinito, el hombre la miraba a ella arrebatado.

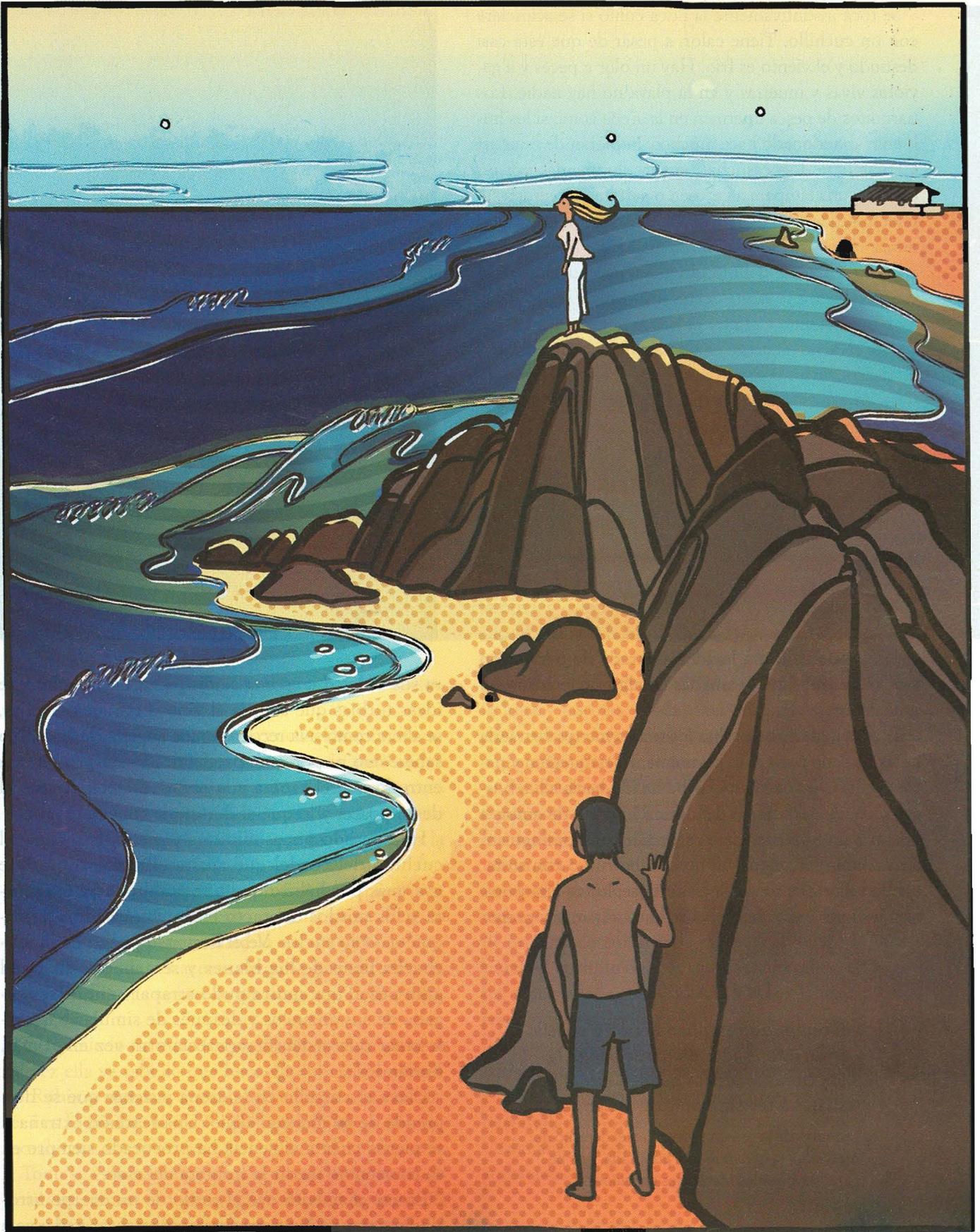
Orlando Barone nació en Buenos Aires en 1941. Periodista y escritor. Sus textos se caracterizan por su aguda e irónica observación sociológica. Su última novela *La locomotora de fuego* (1991) fue finalista del Premio Plaza y Janés, de España. Actualmente es columnista del diario *La Nación*, la revista *Debate* y Radio Continental.

A lo lejos, entonces, se oyó el motor del auto que ella había contratado en el Este, que se volvía con el chofer. En el pueblo nadie parecía darse cuenta de nada; los rumores del paisaje sepultaban los pequeños rumores de una bomba de agua o de una voz entre las casas sin destino aparente. La muchacha y el pescador seguían en la playa, apenas separados por un trecho de arena húmeda. Ninguno de los dos se había visto nunca; aunque ahora el pescador era el único de los dos que había visto al otro.

Acaso para la sencilla preocupación de aquel hombre esa mujer, esa tarde, había ido allí por extravagancia, sin saber dónde iba. Tantas turistas aburridas de una situación confortable se creían capaces, un instante, de integrarse a esa vida incómoda que les parecía bellamente salvaje. Pero solo un instante.

Sin embargo, la manera en que ella se inclinaba en la roca sin interés por el pueblito ni por ninguna otra cosa fuera del mar, revelaban una actitud decidida, una elección meditada, no empujada por el azar o por un acto irreflexivo.

El hombre antes de eso había tomado vino. El vino dentro de él se movía como el agua que él veía agitarse delante. Eran dos mares, el de afuera y el de adentro buscándose, arañándose, lamiéndose, y él en el medio ahogándose. Por culpa de la intrusa, de esa presencia conmovedora y confusa, el vino empieza a inquietarlo. Ve imágenes alteradas: las de una mujer desnuda entrando y saliendo del mar; un tiburón arponeado en el corazón, desangrándose; una gaviota sobre una almeja, picoteándola. En cada una de esas imágenes hay curvas, hay algo rojo o húmedo, hay movimientos eróticos. Aunque el hombre no sabe interpretar esos signos y jamás se le hubiera ocurrido esa palabra —eróticos— siente que esa circunstancia es un privilegio y quiere asumirla. Gozarla.



Se toca instintivamente la nuca como si se acariciara con un cuchillo. Tiene calor, a pesar de que está casi desnudo y el viento es frío. Hay un olor a peces y a gaviotas vivas y muertas y en la playa no hay nadie. Los barquitos de pesca duermen en la arena como si los hubieran abandonado hace mucho y hubieran de estar así eternamente. Las casuchas, apenas iluminadas por un pabilo o una lámpara a kerosén o garrafa, se pierden semienterradas entre los médanos. Las sombras entre las dunas hacen que todo parezca mar. Algo irreal le concierne a esa parte del mundo; ni siquiera tocándose el cuerpo el hombre siente que es una prueba de que existe. Nunca el vino y el mar juntos le han producido ese efecto: el de un náufrago en una isla desierta que acabara de descubrir un tesoro. No se pregunta si el tesoro le sirve en esa situación límite. Tampoco si el tesoro es auténtico o apócrifo, y si no lo han puesto allí para engañarlo. Es crédulo esta vez porque la pasión no duda: arremete.

La luna surge como un ojo de pescado obsesivo y lleno de una luz muerta, una luz alimentada por restos de cosas hundidas e irrevocables; ahogadas.

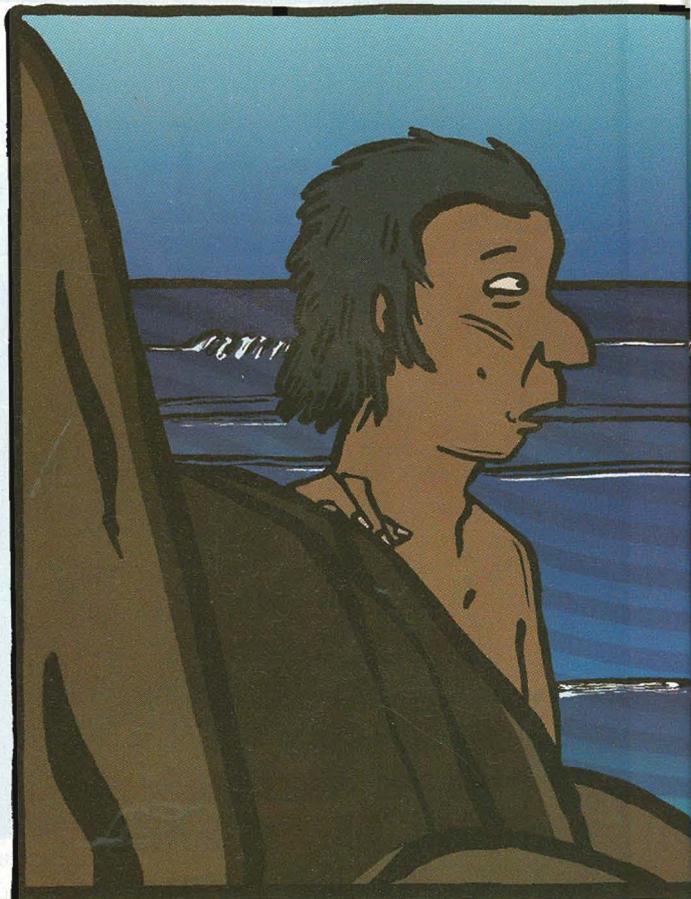
La mujer, ágil y decidida, se saca el buzo; no tiene puesto nada debajo. A treinta metros el otro cuerpo se sacude instintivamente; jamás sintió el hombre lo que ahora sentía con una lucidez saturada de perversión y de incontrolables varahadas de algo sucio o limpio, quién sabe.

En él la tentación de saltar los treinta metros y atraerla hacia sí, cede paso a un pensamiento estratégico y paciente. Intuye que la muchacha ha ido hacia allí a buscar algo. A despojarse de alguna historia de amor, a borrar a un hombre. Cree recordarla un domingo anterior acompañada de un muchacho rubio con su tabla de velas. Los recuerda besándose; los ve una y otra vez desde el barco mientras se hace a la mar y prepa-

### INVITACIÓN

Los docentes que escriban ficción o poesía, y estén interesados en participar en la sección Obras Maestras 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.

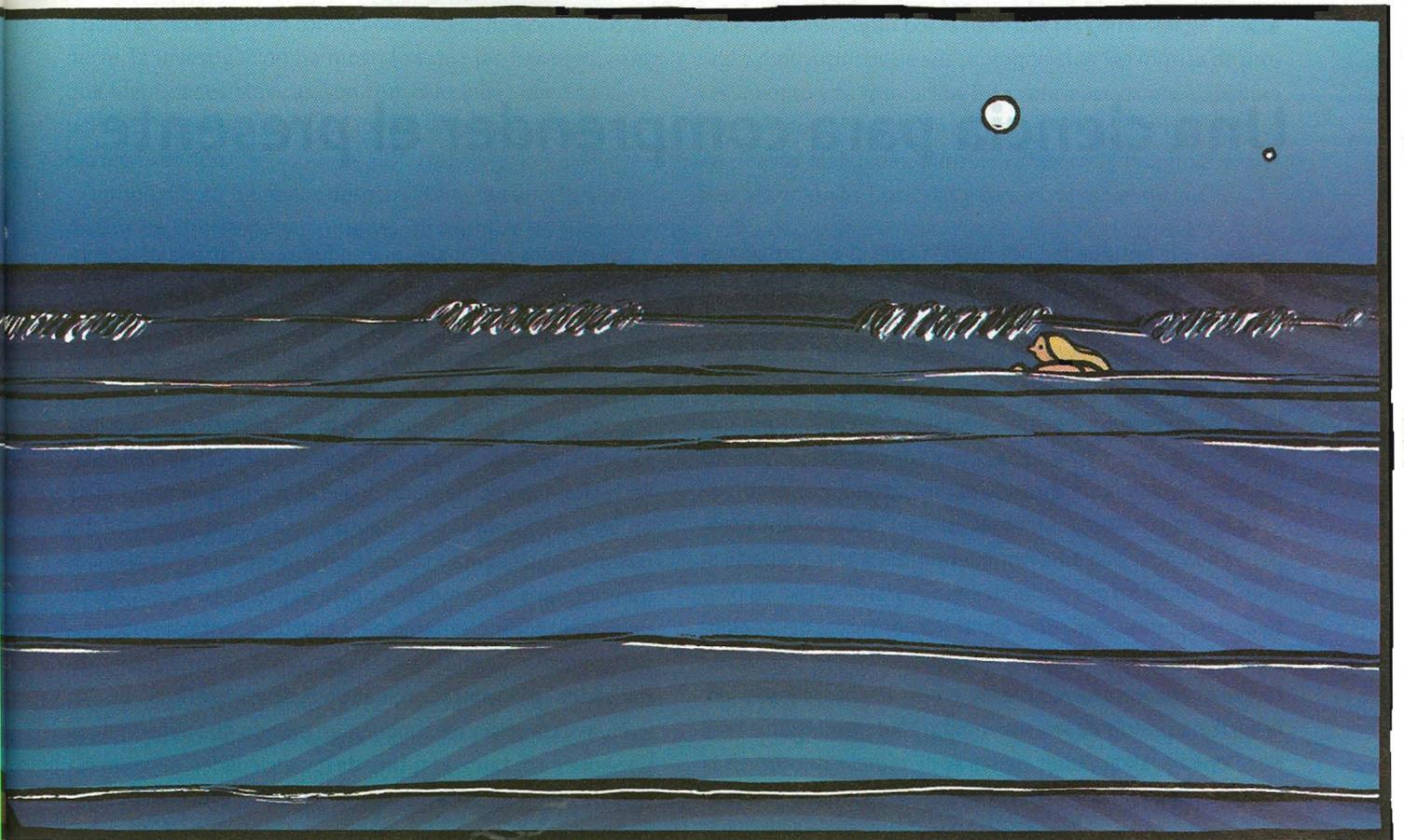


ra sus redes. La escena se disipa en un remolino de ideas turbias que achaca al vino. La mujer se agita, se altera como si la recorriese una anguila eléctrica. No sabe cómo ni por qué: presiente una desproporción entre lo que él espera y la realidad, entre lo que él desea poseer y lo que el destino le concede.

Han pasado pocos minutos y acaba de sacarse el cuchillo del cordel que ajusta el único trapo que usa, más por hábito que por pudor, entre la cintura y los muslos. El tacto en la empuñadura lo inquieta. O lo excita. Ve el hermoso pecho de la muchacha lleno de luz blanca y se acuerda de aquel gran pez al que nunca pudo atrapar aunque se colgaba de sus anzuelos y después de simular y hacerle creer que cedía, desaparecía otra vez en el mar, burlándose.

Clava el cuchillo en la arena y siente que se desprende de un mal con alivio. Una reacción extraña si se piensa cuánta violencia ha provocado siempre en su corazón no medir la frontera del vino.

En ese momento oye el ruido de un cuerpo arrojándose al mar. No tiene tiempo de pensar nada; ve a



la muchacha nadar y alejarse y ve que su estilo es suave, como de alga.

Absorbido por su propia inocencia el hombre resume su perpleja visión lleno de esperanza: piensa que la muchacha nadará y volverá antes de cruzar la rompiente. Él se le acercará entonces, se le acercará, eso piensa ya olvidado del cuchillo que ha clavado en la arena. Ya olvidado de todo.

Se agarra con los pies en el médano. Está en una posición de animal hechizado por una presa. Pero lo que distingue en la oscuridad lo sacude y conmueve: la ve alejarse hasta hacerse chiquita que parece perderse. Donde ella se pierde los tiburones podrían encontrarla.

Tiene miedo de eso, de que ella no vuelva; aunque tal vez ella ya sabe lo que hace. Es rubia. Y está triste. Rubia o morena, del color que alguien sea la tristeza es la misma. Nunca el pescador lo ha sabido como ahora.

Todo se esfuma de pronto; se complica como si alguien enturbiara el paisaje agiténdolo con la mano. El pescador ha decidido arrojar al agua; se zambulle

mirando el pelo de oro de la muchacha plateado por la luna y las olas. Nada. Sus brazadas son fuertes y profundas y desprolijas, no obstante cree que llegaría a cualquier parte si se trata de seguirla.

Ha nacido en el mar. Sin darse cuenta nada y nada hasta convertirse él también en un puntito indescifrable desde la orilla.

Son dos puntos colocados tangencialmente en el borde del paisaje lejano. En el borde del mundo. Hay una escena vacía iluminada brutalmente por los faros de un auto detenido en la playa. A la escena se incorporan el cuchillo del pescador semihundido en la arena; y más allá la ropa de la muchacha lamida y arrastrada por la creciente.

El enamorado que acaba de bajarse del auto corre en la oscuridad de un lado a otro. Mira el cuchillo. Mira el mar sin ver nada. Los pobladores de las casuchas destartaladas, todos, dormirán hasta el alba.

Mañana la imaginación popular tejerá historias desorbitadas. □

Ilustraciones: María Delia Lozupone

# Una ciencia para comprender el presente

**D**e la antigüedad nos llegó la idea que la historia es una “maestra de vida”, un reservorio de hechos y valores que deben guiar a las sociedades del presente, que deben atesorarlos sin modificarlos. En esta lógica, el pasado es una suerte de edad de oro perdida, un tiempo idílico de personas y hechos ejemplares, que la historia nos ayuda a recuperar. Esta concepción asigna al conocimiento histórico una función conservadora y restauradora.

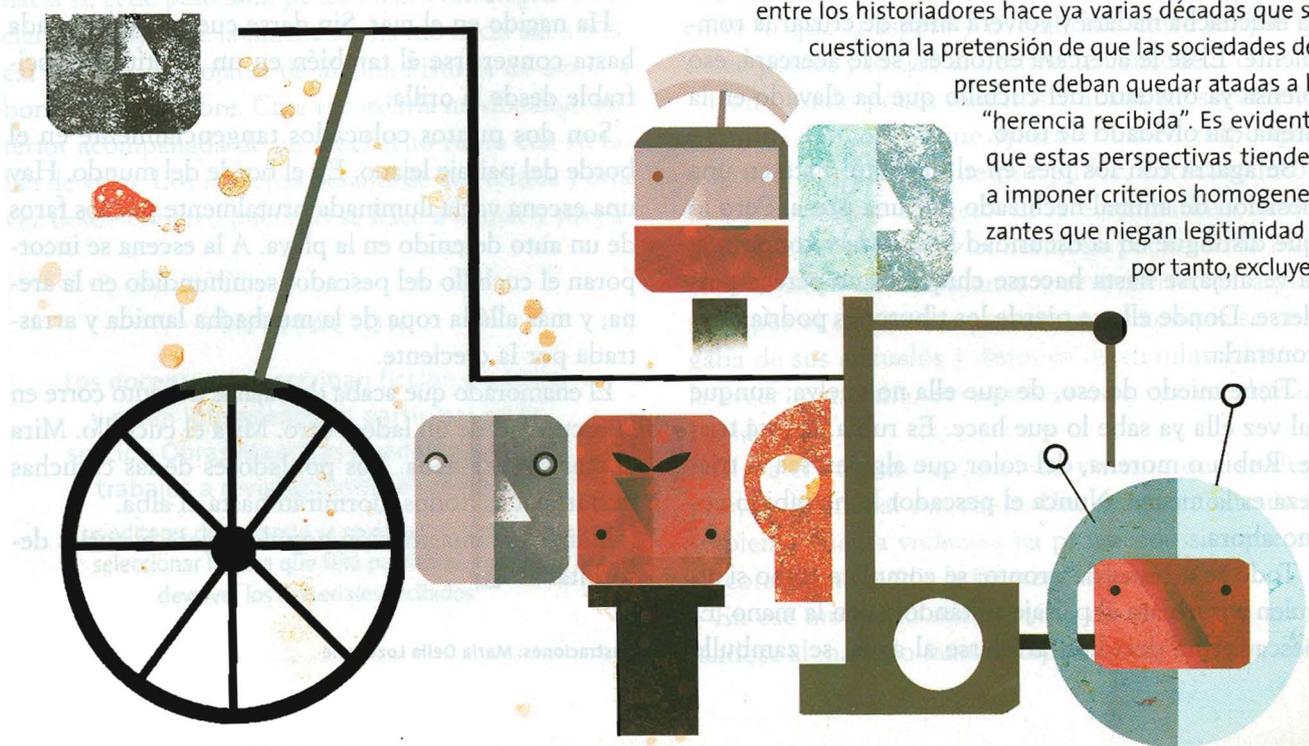
En la edad contemporánea, en cambio, se comienza a proponer a la historia como una herramienta para predecir, al menos en sus rasgos generales, el futuro. Para ello, se postuló -apropiando el modelo científico positivista de las ciencias naturales- la necesidad de descubrir “las leyes de la historia”. Analizando lo recurrente en los hechos del pasado, la historia podría develar la regularidad que organiza las relaciones y las acciones de las sociedades. Conocer estas leyes haría posible esbozar los rasgos del futuro y actuar en función de ellos. No hacerlo, supondría un esfuerzo vano, que puede retardar, pero no modificar, el “curso de la historia”. Esta perspectiva determinista supone una función progresista, concibiendo al progreso como una trayectoria y un punto de llegada preestablecido y único.

Los estados nacionales que se fueron construyendo y consolidando en Europa y América hacia fines del siglo XIX promovieron la investigación, la divulgación y la enseñanza de la historia como herramienta fundamental para fortalecer la identidad nacional. Recuperando aspectos de las dos tradiciones antes mencionadas, la historia “nacional” destinará principal atención al conocimiento de hechos “ejemplares” y “fundadores” de la nacionalidad, por lo general ubicados en un pasado remoto, y cuanto más remoto, mejor. Dicho pasado habría signado el destino y la esencia de la Nación, que permanece inmutable hasta el presente y está destinada a perdurar eternamente. La historia, entonces, permitiría develar el “alma nacional” y ayudar a mantenerla “inmaculada” e “incontaminada” de factores exóticos.

Todas estas visiones suponen un pasado que determina el presente y por tanto el futuro de las sociedades, dejando escaso o nulo margen para la contingencia, la voluntad o la iniciativa. En esta lógica, los protagonistas de la historia cumplen su designio histórico y en ello radica su grandeza. Los seres humanos son objeto pero no sujetos de su propio devenir.

## Herencia recibida

Estas visiones tienen aún un arraigo notable. Sin embargo, entre los historiadores hace ya varias décadas que se cuestiona la pretensión de que las sociedades del presente deban quedar atadas a la “herencia recibida”. Es evidente que estas perspectivas tienden a imponer criterios homogeneizantes que niegan legitimidad y, por tanto, excluyen



a quienes no se sienten convocados por esa herencia. Por otra parte, la investigación ha mostrado que las naciones, más que identidades atávicas, son construcciones identitarias y políticas modernas, que se apropian del pasado para su propia legitimación.

También está bastante desacreditada la capacidad predictiva de la historia y el intento de asimilar los procesos sociales a la regularidad de los fenómenos físicos y biológicos. No se trata tampoco de proponer a los procesos sociales como meros actos de voluntad. Es evidente que en cada sociedad, en cada época, hay relaciones de poder, estructuras socioeconómicas y visiones ideológicas que enmarcan la acción social y la condicionan, le establecen ciertos límites y posibilidades. Pero estas relaciones, estructuras y visiones son, a su vez, resultado de la acción social, que les da origen, las modifica y -por ejemplo en las revoluciones- les pone fin. Estas modificaciones son posibles, justamente, por el carácter contingente del accionar humano. La realidad en la cual actúan las sociedades y sus integrantes es un marco que condiciona su acción pero no la determina inexorablemente. Dicha realidad, a su vez, no es un producto de generación espontánea ni la concreción de una "ley natural" sino producto de la propia acción humana. Los humanos organizados en sociedad construyen su realidad y son modificados por ella. Por ello, la historia y otras ciencias sociales piensan a los protagonistas de la historia en tanto actores o mejor aún, sujetos de su propia experiencia.

La historia se presenta hoy como una disciplina que busca comprender el presente. En esto comparte la tarea con otras ciencias sociales, como la sociología, la economía, la ciencia política, la antropología, etcétera. La especificidad de la historia es que busca comprender el presente, tratando de conocer su construcción. Más que hurgar en el pasado por el pasado en sí, los historiadores formulan preguntas al pasado -desde el presente, con las preocupaciones del presente- para comprender cómo llegamos a la actualidad. La historia aspira a explicar cómo el mundo ha llegado a ser como es, sabiendo que mañana será distinto. Conocer el origen de nuestras sociedades, su devenir, las alternativas y opciones que tuvieron sus protagonistas, las motivaciones y resultados de su accionar, nos permite comprender los problemas del presente como producto histórico y no como destino inexorable. Para ello es preciso ubicar a los conflictos sociales como inherentes a la vida social, compuesta por la acción de individuos y colectivos sociales que actúan en función de intereses específicos, cuyo antagonismo no les resta a priori legitimidad. Lejos de una visión de la sociedad como un cuerpo orgánico y de los conflictos como señal de disfunción, la

historia se pregunta por la razón de los conflictos, la identidad y motivaciones de sus protagonistas, las formas de procesamiento y su resolución. Esta conciencia sobre el cambio como vector de la vida social, y del conflicto como generador de nuevas realidades, permite reflexionar, imaginar y evaluar alternativas, opciones y caminos para el futuro.

### Los protagonistas históricos

Una y otra vez se insistió en estas páginas sobre el lugar central del sujeto en la historia. De manera tradicional se consideró a los protagonistas de la historia exclusivamente en términos individuales. Por lo general fueron identificados como seres excepcionales, cuya misma excepcionalidad los hizo dignos de ser recordados. Se trata de hombres (rara vez mujeres), blancos (o blanqueados), de los sectores sociales altos o ilustrados (o que llegaron a formar parte de ellos por su excepcional esfuerzo o talento), que desarrollan su acción primordialmente en el campo político, diplomático y militar. Son los "próceres" de nuestra historia escolar.

Obviamente, hay individuos que han tenido una capacidad mayor que la de otros para intervenir y modificar la realidad. Sin embargo, es interesante preguntarse qué los dotó de esta singularidad. Aquí puede resultar relevante indagar qué colectivos sociales integraban y en qué medida sus motivaciones y opciones son resultado de dichas adscripciones sociales. La historia se interesa hoy también por los sujetos sociales colectivos, tratando de historiar su formación, los aspectos que los identifican como tales, su relación con otros sujetos colectivos, sus transformaciones y desapariciones del escenario histórico. Particular atención se le presta a la historia de los sectores socialmente desfavorecidos o marginados: los trabajadores, los sectores populares, las mujeres, los niños, los grupos étnicos, etcétera. Este listado es en sí mismo un producto histórico, donde los protagonistas que despiertan nuestro interés dependen del problema que deseamos entender.

El historiador es una persona de su tiempo, que piensa el pasado con las inquietudes y las esperanzas de la sociedad que analiza. El desafío de la historia es mostrar que el mundo que habitamos, con sus virtudes y miserias, no es el producto de un destino manifiesto, ni de una condena irreversible. Saber que el presente no es la repetición del pasado sino el pasado modificado, nos permite pensar en futuros diferentes. Pensarlos y hacerlos.

### Ariel Denkberg \*

\*Docente de Historia Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Coordinador de Ciencias Sociales de la Escuela de Capacitación CEPA, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

# La escuela soñada

Isabella me cuenta su historia como si no fuese propia; como si hablara de algo que le pasó a cualquiera de sus vecinos del barrio Los Vázquez, ubicado a solo 20 minutos del centro de San Miguel de Tucumán. El sol aprieta lindo en esta mañana de septiembre, y ella acomoda las palabras en su relato con tanta fluidez que me hace dudar, por un instante, de los 18 años que acusa con su cara de nena.

Dice que no tuvo más remedio que dejar la escuela; que el trayecto de cada mañana se le hacía largo y trabajoso, aunque nada le gusta más que estudiar. Dice que, al final, eran más las veces que faltaba que las que asistía, y que un día su madre le pidió que se quedara en casa para cuidar a sus hermanas más chicas. Que se quedó libre, y ya no pudo volver.

Lo mismo le pasó a Jorge, que es dos años más chico que Isabella, y que carga y descarga camiones en el Mercofrut –el mercado concentrador frutihortícola más importante del noroeste argentino– hasta bien entrada la madrugada. Empezó tarde la escuela, a los 11; a du-

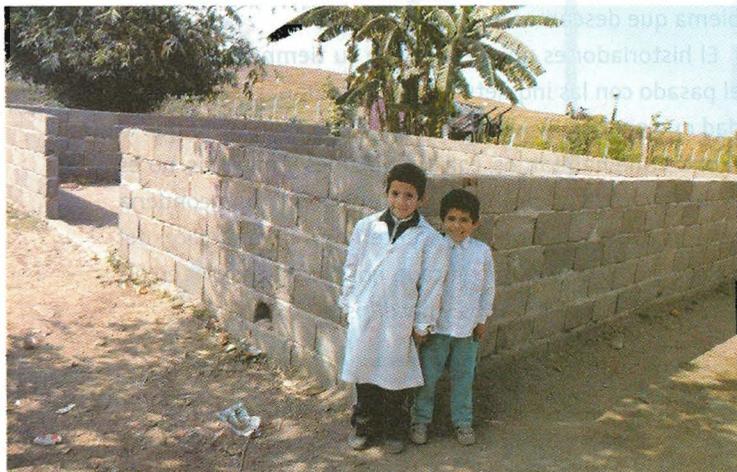
Al lado de lo que antes era un basural a cielo abierto, hoy funciona una escuela donde concurren chicos y chicas que hasta no hace mucho revolvían la basura en busca de cartones y botellas para sobrevivir. En el barrio de Los Vázquez, en los suburbios de San Miguel de Tucumán, la inclusión social a partir de un proyecto educativo es un sueño hecho realidad.

ras penas pudo terminar la primaria. Como Romina, que vendía cartones y botellas; y Leonardo, que trabaja todas las noches de la semana con su tío albañil, en una obra, para llevar algo de dinero a su casa.

Los cuatro son alumnos de una escuela soñada, una escuela donde todos los chicos son iguales y en la que a ningún profesor se le ocurriría desaprobado a un estudiante porque no lleva el uniforme completo. Una escuela que nació hace más de tres años, cuando Karina Martínez comenzó a dar clases en un aula improvisada a la vera del pasillo por el que los chicos iban y venían del basural.

“No hubo un solo día en que esa puerta estuviese cerrada –recuerda Karina–. Ellos se asomaban y veían a una maestra, con su delantal blanco; y sucios como estaban, dejaban su bolsita de cartones y botellas en la puerta y se quedaban escuchando la clase”. Norma Segura, compañera de batalla de Karina y “preceptora” de la escuela soñada, recuerda que a algunos chicos “había que guiarles la mano, porque no sabían siquiera agarrar el lápiz”.

Primero fueron diez, veinte alumnos. Después Karina se enteró de que había un Programa Nacional de Inclusión Educativa, que becaba a los jóvenes para que retomaran sus estudios. Conoció a Rosario Rodríguez, la referente provincial del Programa, y a Ana María Acosta, la directora de la Escuela Delfín Jijena, y entre las tres diseñaron una estrategia



institucional que permitió que casi trescientos chicos recibieran ayuda económica para completar su formación. Y entre todos, echaron el sueño de la escuela propia a andar.

### Volver a los libros

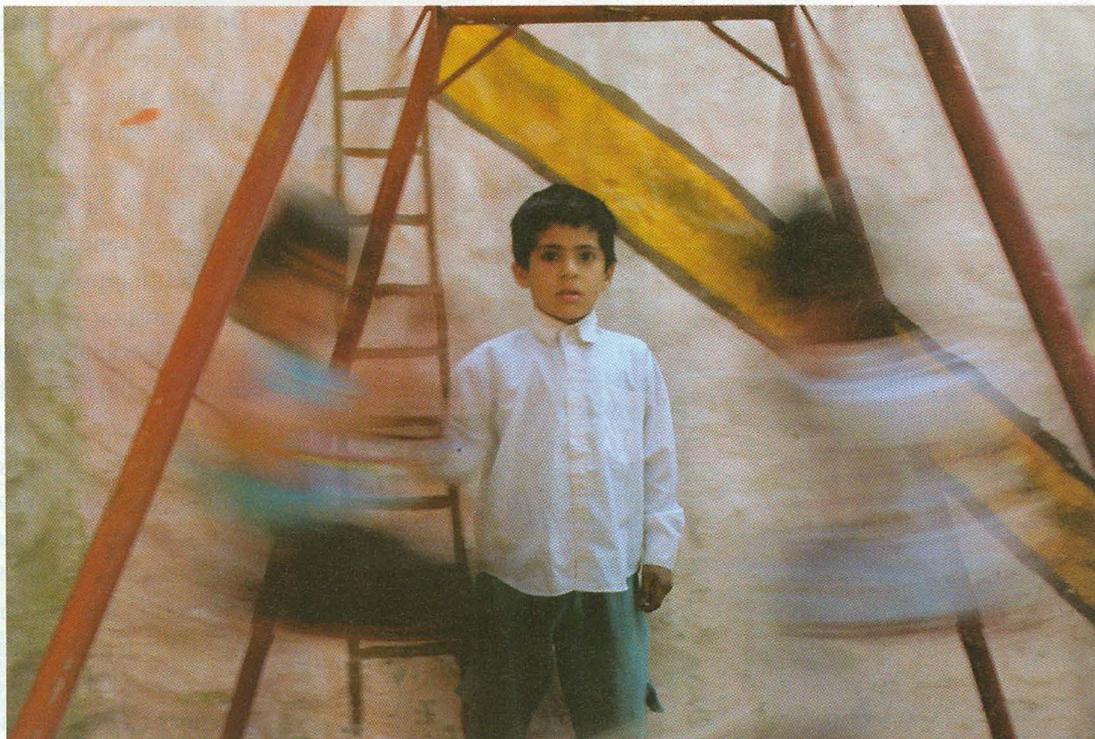
El barrio Los Vázquez se formó hace 30 años, a la vera de un vertedero de residuos creado durante el gobierno de facto de Antonio Domingo Bussi. En el basural, Isabella, sus amigos y sus familias encontraron un medio de supervivencia. Norma recuerda que a

los chicos “había que salir a buscarlos por la calle” y Luis Rocha, otro vecino, apura otra anécdota: “Muchos no querían ir a la escuela porque saliendo de la basura no tenían tiempo de bañarse ni de cambiarse, y cuando llegaban con las manos sucias al aula, las maestras los corrían”.

Después, cuando la administración del gobernador José Alperovich decidió erradicar los vertederos a cielo abierto, Karina encontró la cuña para convencer a los adolescentes del barrio que ya era hora de volver a los libros: “Cuando venían del basural, yo no podía decirles ‘hoy vamos a practicar escritura’, porque la situación no daba. Primero tuvimos que prepararlos bien, trabajar mucho sobre la parte social, para después incorporar lo pedagógico”.

Y agrega que, en un principio, “los chicos se sentían discriminados; después, con el tiempo, fueron aprendiendo que no cualquiera puede decirles ‘acá no entrás’, fueron aprendiendo que tienen los mismos derechos que cualquier otro adolescente”. Por eso, dice que “este no es un trabajo para cualquier docente: hay que tener un perfil especial. Nosotros no hacemos asistencialismo; hacemos un trabajo de contención social que acompaña el proceso educativo”.

Isabella enseguida se hace eco de lo que dice “la profe”: “Acá se han abierto muchas oportunidades para nosotros; cada uno ha aprendido a hacer algo distinto.



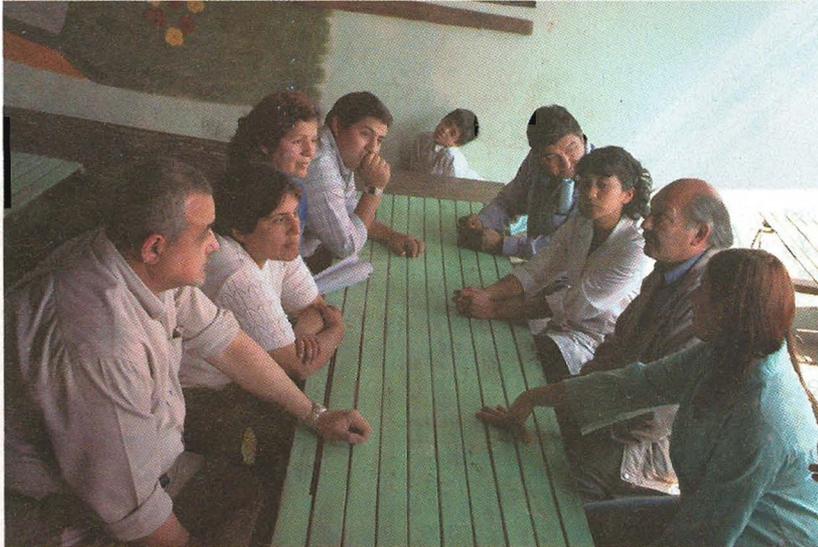
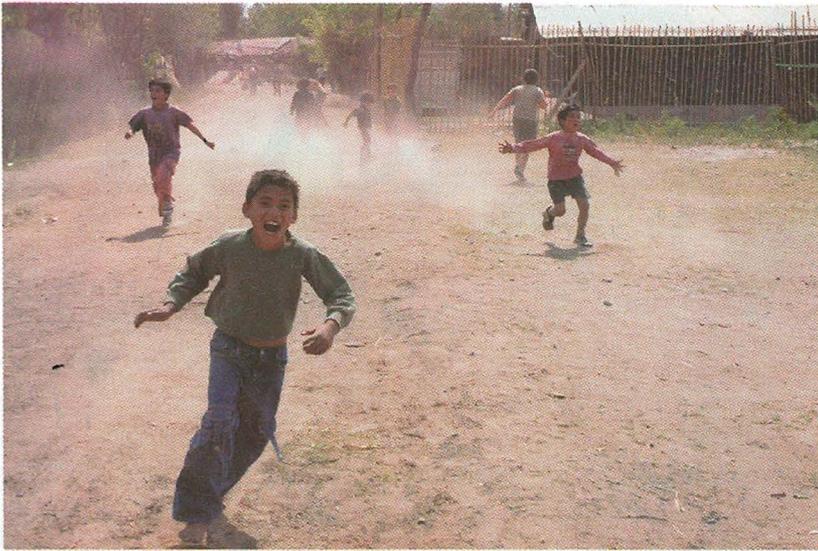
A veces nos parece que podríamos hacer muchas cosas más, pero nos faltan los materiales, o la persona que nos enseñe a hacerlo”. De lunes a miércoles, Isabella y sus compañeros cursan las asignaturas corrientes de EGB 2 y 3; y los jueves y viernes participan de los espacios puente, una serie de talleres de microemprendimiento.

Ya practicaron talabartería y tarjetería, aprendieron a hacer jabones, y un profesor les enseñó a realizar conservas de tomate y de ajíes en la Delfín Jijena, con mercadería donada por el Mercofrut.

Con el paso del tiempo se sumaron los más chiquitos, por eso en el comedor “Virgen María de Los Vázquez” funciona un jardín, y en el mismo lugar donde se dan las clases de EGB 2 y 3 se dictan también las de EGB 1. A Cecilia Campigi maestra como Karina se le humedece la mirada cuando piensa en las cartitas que le escriben, en los besos y caricias que le dedican: “Lo importante es que ellos van saliendo adelante, van aprendiendo cada día más. Eso es lo que a nosotros nos ayuda a seguir, porque a veces se hace duro venir, más cuando una viene de lejos”.

“Un pueblo que no valora su cultura y tradición no puede pensar si quiere tener un país mejor. El pasado, nuestra historia, tenemos que respetar, si queremos ante el mundo mostrar nuestra identidad”.

Escrito en una pared



## Volver a la Escuela y Todos a Estudiar

### La posibilidad de la inclusión social

El Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE), del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, posee dos líneas de acción: "Volver a la Escuela" -para chicos y chicas de 6 a 14 años- y "Todos a Estudiar", para los de 11 a 18.

En ambos casos, se trata de reincorporar a niños y jóvenes que quedaron fuera del sistema educativo formal, brindándoles ayuda económica -una beca de 400 pesos anuales- y respaldando a los docentes, instituciones pedagógicas y organizaciones de la sociedad civil que acompañan a estos chicos en su regreso a las aulas.

Hasta octubre de 2006, "Volver a la Escuela" llevaba otorgadas 44.758 becas, distribuidas en 750 escuelas donde trabajan 2.100 facilitadores pedagógicos. Y "Todos a Estudiar" ha entregado 40.197 becas, para 1.627 escuelas que reúnen a 2.669 facilitadores.

## De aquí en adelante

Esa escuela con la que tantas veces soñaron Isabella y sus compañeros tiene dos formas: una, a medio construir, la levantaron con sus propias manos los vecinos de Los Vázquez, en un territo que le da la espalda al viejo basural, ahora cerrado y saneado. En la conversación se cuela todo el tiempo esa escuela, la que ellos sienten como propia; y también el aula que improvisaron en el comedor parroquial y que tantas veces pintaron, barrieron, arreglaron. "Nosotros necesitamos ser reconocidos", pide Isabella, y su pedido lleva escondida la esperanza de que alguna vez el barrio sea finalmente un barrio, con todas las letras; con plaza, y también, por qué no, con escuela propia.

Pero otra escuela toma forma también del otro lado de la Circunvalación, un edificio nuevo, que abarcará todos los niveles, y que estará listo muy pronto. Los frena el miedo a la autovía, demasiado transitada para que los más chicos la crucen de lado a lado para llegar a clase; y también los frena el miedo a ser discriminados de nuevo, a ser despreciados por no tener zapatos lustrosos o medias azules.

"Ellos reclaman lo que les corresponde -señala Alberto Villagra, el profesor que alfabetiza a los adultos del barrio-, piden que se les reconozca su derecho a insertarse en la sociedad, a tener un trabajo digno".

"Son chicos que han conocido la parte fea de la vida a muy temprana edad; por eso, recibir esta oportunidad los ayuda a querer salir de eso que han vivido, a progresar", dice Norma.

Por eso, Karina augura para sus chicos un futuro venturoso: "Ellos son mi orgullo. Yo los vi descalzos en la basura, desnudos, drogándose; y hoy los tengo acá sentados, estudiando". Confía en que Isabella ingresará el próximo año al Polimodal en el Colegio Mark Twain, y llegará a ser enfermera; sospecha que Jorge algún día dejará de cargar camiones en el Mercofrut y podrá dedicarse finalmente a los trabajos de electricidad que tanto le entusiasman.

Mientras tanto, sigue a la vera del callejón polvoriento, como hace tres años. Y la puerta de su aula inventada sigue abierta, para todos los que quieran entrar.

Silvina Seijas [ssseijas@me.gov.ar](mailto:ssseijas@me.gov.ar)

Fotos: Luis Tenewicki

Un sitio que fomenta la escritura y la lectura infantil

## Para virtuales escritores

En un sentido, [www.chicosyescritores.org](http://www.chicosyescritores.org) es una propuesta factible gracias a internet: niños de distintos países de habla hispana escriben textos, recomiendan lecturas e intercambian ideas con autores que a veces contestan desde su casa, a veces desde un congreso, o en mitad de un viaje. Pero, en otro aspecto, este sitio web va contra la práctica vertiginosa y destellante de la red. En este espacio se recupera el tiempo lento y afanoso de la escritura.

La propuesta, impulsada por la Universidad Nacional Autónoma de México y la editorial Fondo de Cultura Económica, fue ideada por la reconocida especialista Emilia Ferreiro quien durante dos años siguió la página de cerca. Ahora sigue ligada al sitio “desde el afecto”, pero quien está a cargo es Marina Kriscautzky, una ex alumna suya, de la UNAM.

Este espacio fue creado con el propósito de que chicos de 4 a 12 años:

- escriban textos de muy variada naturaleza,
- conversen con otros niños sobre sus escrituras,
- aporten ideas a un autor sobre cómo crear una historia, cómo mejorar un texto, o cómo ilustrarlo,
- sepan argumentar sus gustos y se formen un criterio propio sobre lo que leen.

Contra la relación anónima y preestablecida que muchas veces presenta la web, esta página recupera una conversación de protagonismo compartido. La propuesta escapa a los roles tradicionales del emisor y el receptor y, para que funcione, requiere de una conducta activa, mucho más comprometida que la de entrenar los reflejos en un videogame.

En la sección “Tu texto” las chicas y los chicos pueden publicar sus escritos. Ya hay 1700 relatos subidos a la página. Los niños envían sus trabajos, Kriscautzky los lee y, si lo considera necesario, antes de publicarlos le manda al autor un comentario sobre el texto para mejorarlo. Si este lo considera, retoma las sugerencias y envía una nueva versión que a veces resulta mejor que la original y otras, no.

Lo importante no es tanto el resultado y su publicación, como la trama que se teje en el proceso: el intercambio, la revisión, la escritura. También hay un espacio para que los chicos comenten sus escritos entre sí.

En “Trabajando con...” la aventura es la de una redacción colectiva. Está coordinada por un escritor que trabaja un texto junto con los chicos: toma algunas ideas, rechaza otras, explica por qué algunas propuestas pueden y otras no pueden ser parte de la trama. Ya participaron en esta experiencia Graciela Montes, Triunfo Arciniegas, Francisco Hinojosa, Mónica Brozon y Jorge Luján, y en cada uno de estos proyectos intervinieron más de cien niños.

El saber pasa así de un lado al otro, por eso son los propios chicos –y no los adultos– los que recomendaron los 992 textos que están ahora en la página.

“Estos datos muestran que la escritura puede ser una actividad placentera para los niños, ya que en general participan espontáneamente y no como consigna de la escuela. Escriben porque les gusta y porque quieren ser leídos. No necesitan de juegos, animaciones, ni colores muy llamativos para sentirse invitados a publicar y a leer”, se entusiasma Kriscautzky al explicar el proyecto.

El sitio tiene registrados, desde su comienzo, 10.100 usuarios y recibe un promedio de 3000 visitas semanales.

Es evidente, desde el inicio, que el modo de apelar a quien entra en la página es diferente. Porque las personas que impulsan la idea saben perfectamente a quiénes les hablan, y encuentran interlocutores que se sienten convocados. Por eso la construcción de este vínculo –lento, consciente– consolida una comunicación duradera. Hay chicos que entraron por primera vez a [www.chicosyescritores.org](http://www.chicosyescritores.org) cuando tenían nueve o diez años y todavía siguen publicando, por lo que la página fue ampliando el rango de edad de los participantes, que crecieron junto al espacio que acaba de cumplir cuatro años de vida.

Judith Gociol

### Ficha técnica

[www.chicosyescritores.org](http://www.chicosyescritores.org)

Es un proyecto desarrollado entre el Fondo de Cultura Económica, a través de la Gerencia de Obras para Niños y Jóvenes, y la Universidad Nacional Autónoma de México, a través del Área de Cómputo para Niños de la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico.

**Idea Original:** Emilia Ferreiro

**Coordinación Académica:**

Emilia Ferreiro, Daniel Goldin  
María del Carmen Larios y  
Marina Kriscautzky.

**Coordinación Técnica:**

Marina Kriscautzky

**Asistente:** Diana Niño

**Diseño e ilustración:**

Ricardo Peláez

Patricio Betteo



Pedro Cahn, médico especialista en HIV

# “La población de mayor riesgo es heterosexual y de los sectores más pobres”

En 1971, cuando Pedro Cahn –actual presidente de la Fundación Huésped y de la Sociedad Internacional de SIDA– se recibió de médico, no podía imaginar que diez años después iba a descubrir los primeros síntomas del HIV, la epidemia más cruel de las últimas décadas. Hoy está al frente del Servicio de Infectología del Hospital Fernández, y los avances que se han logrado para combatir la enfermedad son muchos.

La sala de espera del Hospital desborda de pacientes y –aunque Cahn ya está bastante curtido– el panorama diario al que se enfrenta es durísimo.

**–¿Por qué eligió dedicarse a las enfermedades infectocontagiosas?**

–A mí me interesa la confrontación inteligente, y las infecciosas son el único tipo de enfermedad en el que no se trata un síntoma o un mecanismo de enfermedad, sino un agente vivo: una bacteria, un virus, un parásito o un hongo. Eso determina que sea el juego del gato y el ratón, los microorganismos desarrollan mecanismos de adaptación y de resistencia que hacen que haya que aguzar el ingenio. Creo que por eso me atrajo. Por otro lado, en las enfermedades infecciosas interviene un alto componente social. Son epidemias que hacen llover sobre mojado, porque los sectores más desfavorecidos son los que más las padecen y eso constituía también un desafío para mí.

**–¿Cuáles eran las enfermedades infecciosas que se trataban por entonces, cuando empezó a trabajar?**

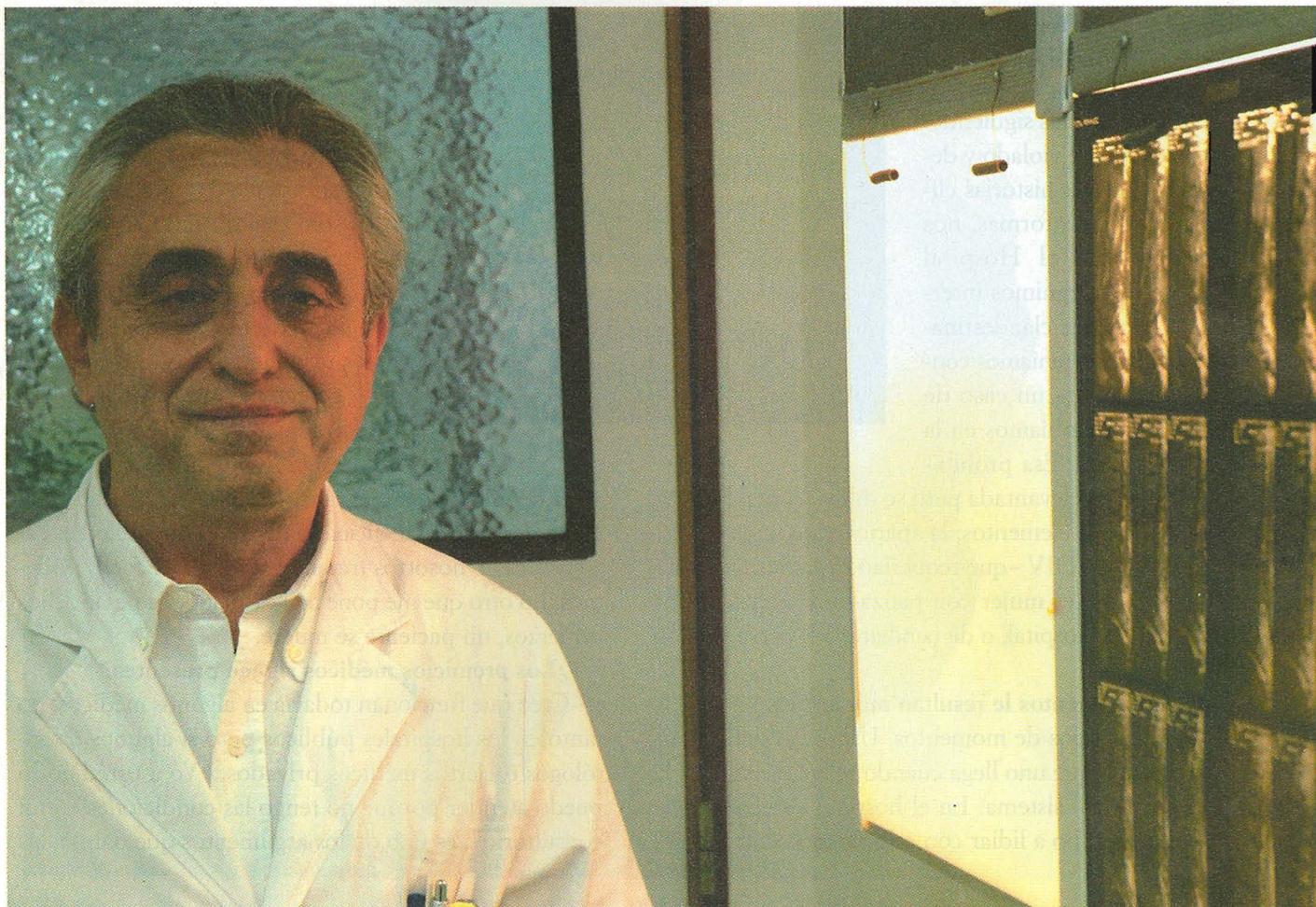
–La tuberculosis, el Chagas y la hepatitis. Era una especialidad en la cual, en general, se lograban altas tasas de curación, no había –casi– gente que se muriera

Como pionero de la lucha contra el sida en la Argentina, Pedro Cahn es una de las voces más autorizadas para hablar de la epidemia. En esta entrevista, traza un panorama desolador sobre el desarrollo de la enfermedad en el país, y también enfrenta los prejuicios, las trabas burocráticas y la desinformación. Considera indispensable difundir cambios de conducta sociales desde adentro y desde afuera del sistema educativo.

de enfermedades infectocontagiosas. El primer caso de sida en el mundo apareció en 1979, y en la Argentina en 1982. Recuerdo que durante los primeros 15 años de expansión de la enfermedad, la época negra, tenía un colega oncólogo que me decía: “Qué especialidad brava la tuya, a vos se te mueren todos”. Afortunadamente, esa época pasó y hoy estamos en una situación totalmente distinta.

**–¿Cómo enfrentó el primer caso de HIV?**

–Al principio fue curiosidad, aparecían pacientes con enfermedades raras. La primera idea era juntar algunos casos para ver de qué se trataba y publicar esas experiencias, pensábamos que serían una docena de situaciones a lo largo del tiempo. Pero a lo que nos estábamos enfrentando era a la peor epidemia contemporánea.



**–¿Qué sintió cuando percibió esa gravedad?**

–Que tenía una responsabilidad social. Cuando uno se ha formado en la educación pública, llega un momento en el que se está obligado a devolver ese esfuerzo a la sociedad, y uno se puede negar. En esa época había muchos profesionales que se negaban a atender pacientes con HIV. Era muy común que yo fuera a una charla y que me preguntaran si, como médicos, podían negarse a atender la enfermedad. “Sí, claro que pueden negarse –contestaba yo– pero entonces lo que tienen que hacer es cambiar de profesión”. Ningún médico admitiría que si se le está incendiando la casa, un bombero le dijera: “Mire, a mí el fuego me da un miedo bárbaro”. Los que trabajábamos con HIV sufrimos la discriminación de los médicos. Por ejemplo, cuando llegábamos al bar y nos decían “Ahí viene la patota rosa”. Hubo un jefe, que ya se jubiló, que me dijo: “Esto no es nada personal, vos disculpame, pero entre estos pacientes hay muchos homosexuales y drogadictos y yo tengo hijos”. A lo que le respondí: “Quedate tran-

**“Cuando uno se ha formado en la educación pública, llega un momento en el que se está obligado a devolver ese esfuerzo a la sociedad, y uno se puede negar. En esa época había muchos profesionales que se negaban a atender pacientes con HIV”.**

quilo, ni la homosexualidad ni la drogadicción son enfermedades infectocontagiosas”. A nosotros, la Secretaría de Salud de la Nación nos llegó a prohibir la internación de pacientes con sida en el Hospital Fernández, a pedido de los profesionales. Eran señores con título de médico y educación universitaria, lo que prueba que tener un diploma colgado en la pared no necesariamente indica un cerebro en funcionamiento.

**–¿Se refiere a la época de la dictadura?**

–Estoy hablando de la democracia, del año 1986, durante la administración radical. Por entonces teníamos

un archivo, que guardábamos en un locker, con las 400 historias clínicas de los pacientes que estábamos siguiendo. Ese archivo fue violado y desaparecieron las historias clínicas. De todas formas, nos quedamos en el Hospital Fernández y seguimos internando pacientes clandestinamente: cuando teníamos confirmado que era un caso de sida, no lo escribíamos en la historia clínica. Esa prohibición nunca fue levantada pero se diluyó con el tiempo, a partir de dos elementos: la aparición de mujeres embarazadas con HIV –que requerían de la misma ternura que cualquier mujer con panza– y la aparición de personal del Hospital, o de familiares del personal, con HIV.

–¿Qué momentos le resultan más arduos?

–Hay dos tipos de momentos. Uno es el de la exasperación a la que uno llega cuando se encuentra con la ineficiencia del sistema. En el hospital dedico un tercio de mi tiempo a lidiar con estupideces, con papele-

**“Uno es el de la exasperación a la que uno llega cuando se encuentra con la ineficiencia del sistema. En el hospital dedico un tercio de mi tiempo a lidiar con estupideces, con papele-  
río, con trámites que no se hacen y entonces dejan a la gente sin medicación”.**

río, con trámites que no se hacen y entonces dejan a la gente sin medicación. Es, además, un sistema de características darwinianas porque si bien es un sistema de puertas abiertas, solo está dirigido al que llega al hospital; al que no llega, no se lo va a buscar. Y a lo mejor ese enfermo no llega porque no tiene las monedas para el colectivo o porque tiene que trabajar en el horario en que están los médicos, o porque se

trata de una mamá con cinco chicos que no tiene con quién dejarlos. La ineficiencia del sistema de salud es catastrófica. Y nosotros tratamos de paliarla como podemos. Lo otro que me pone mal es cuando, a pesar de los esfuerzos, un paciente se muere.

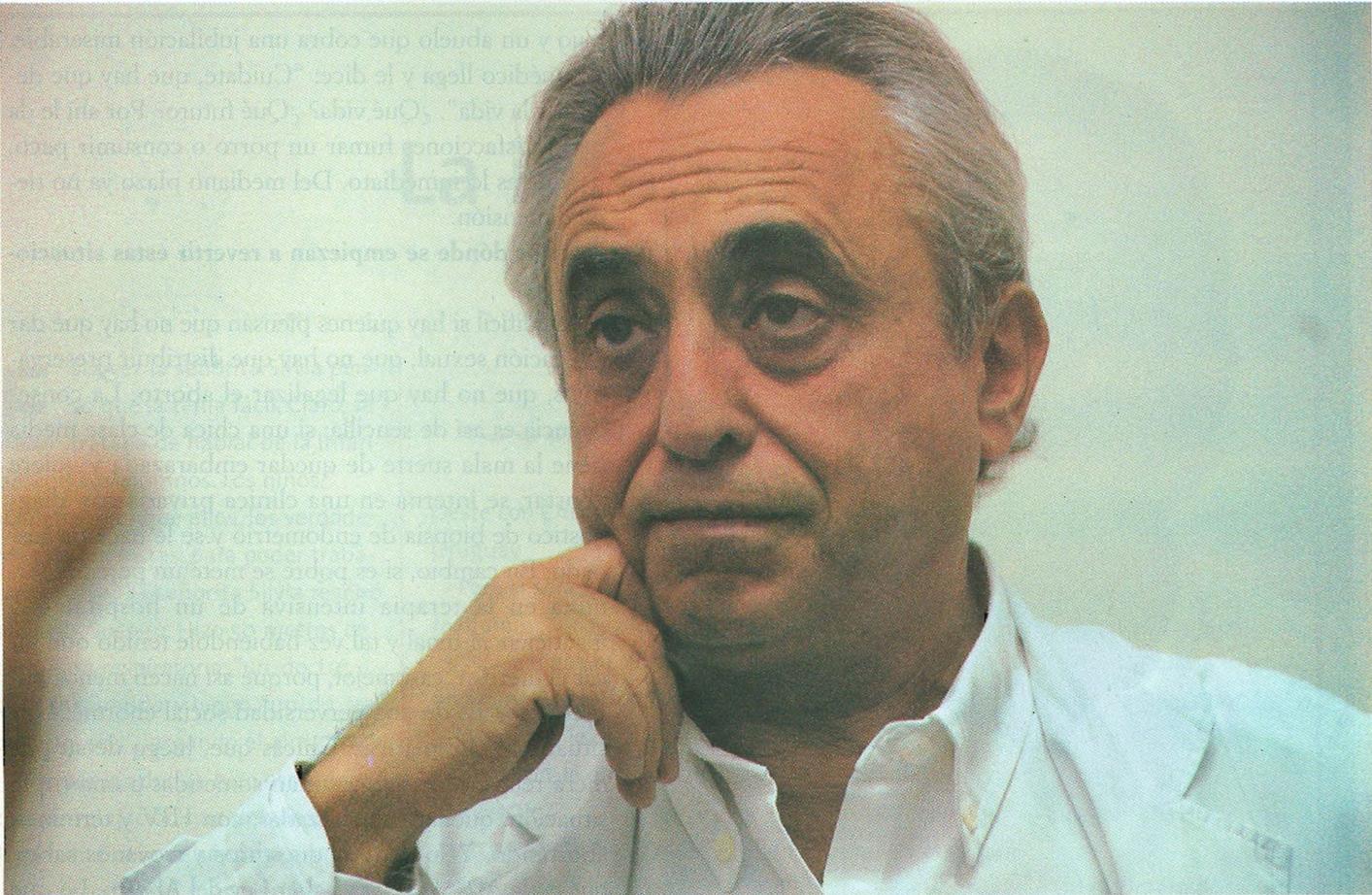
–¿Los prejuicios médicos siguen presentes?

–Creo que funcionan todavía en algunos médicos, no tanto en los hospitales públicos pero sí algunos odontólogos o ciertos médicos privados. “Yo a usted no lo puedo atender porque no tengo las condiciones en mi consultorio”, es uno de los argumentos que dan. Y las

## Cortos que animan

En la Argentina hay casi nueve millones setecientos mil jóvenes de entre 15 y 29 años, el 60 por ciento está en condiciones de pobreza. También existen notificados 8.000 casos de jóvenes de esas edades con sida. Desde 2001, Fundación Huesped -que preside Pedro Cahn- adoptó una estrategia educativa interesante: que sean los propios jóvenes los que se transformen en multiplicadores de información entre sus pares. Así nacieron los talleres de cine, de circo, de historietas, de vóley o guitarra, entre otras actividades en las que participan más de 1000 jóvenes que luego difunden lo allí vivido y aprendido. En este marco fueron producidos *La Amistad* y *La tentación de Tanito* -dos cortos realizados por jóvenes de zonas vulnerables-, la edición de dos historietas y una revista de publicación bimestral. La Fundación lanzó también Preventoons -el primer video animado de prevención de VIH realizado especialmente para chicos de escuelas primarias- y la campaña “Cortos que animan”, compuesta por cinco trabajos de animación.

Por el material, contactarse con la Fundación Huesped, Ángel Peluffo 3932, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 4981-7777 [fhuesped@huesped.org.ar](mailto:fhuesped@huesped.org.ar) y [www.huesped.org.ar](http://www.huesped.org.ar).

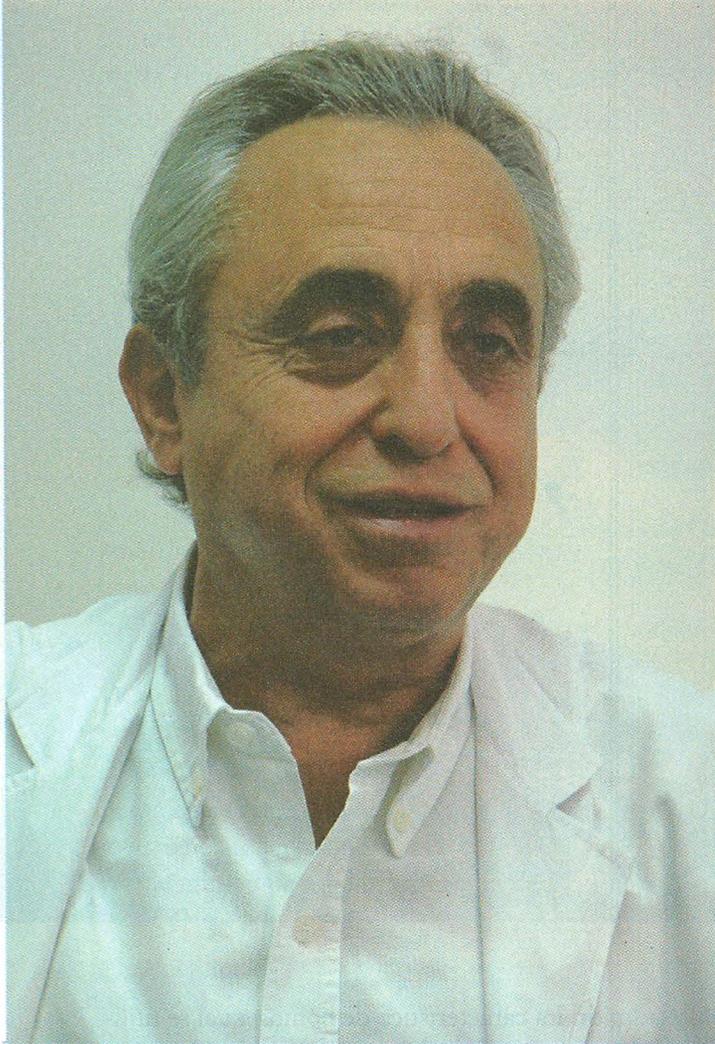


condiciones no son más que guantes y materiales descartables. Hay enfermedades que se transmiten mucho más fácilmente que el HIV, como la hepatitis B, por ejemplo. En general, socialmente, si alguien dice que tiene HIV el resto de inmediato piensa en su conducta sexual, o en la drogadicción. A nadie se le ocurre pensar que la mitad de las mujeres que nosotros asistimos son mujeres que han contraído el HIV por transmisión heterosexual, porque han tenido sexo no protegido. Una encuesta realizada en Kenya mostró que el 40 por ciento de las mujeres infectadas había tenido una sola pareja sexual en su vida: su marido. La discriminación hace que muchos pacientes se conviertan en enfermos clandestinos. Hoy, año 2006, tengo historias terribles de pacientes que esconden la medicación en su casa para que sus hijos no se enteren. Eso hay que combatirlo, porque no hace sino aumentar la gravedad de la epidemia. Si alguien se entera de que a otro le hicieron un vacío porque tenía HIV, no va a querer enterarse si tiene o no el virus. La sociedad argentina es mucho más discriminadora de lo que se per-

mite admitir. La característica de homosexual se utiliza en las canchas de fútbol como un insulto. “Puto” es un insulto, “negro villero” es un insulto, cuando en realidad no deberían ser adjetivos calificativos sino, en todo caso, sustantivos.

#### —¿Cuál es el mapa del sida en la Argentina?

—La población de mayor riesgo es heterosexual —particularmente mujeres jóvenes—, localizada en la periferia de las grandes ciudades, sobre todo en los sectores de mayor pobreza. Como sucede con todas las epidemias, el más castigado es el sector económico y social más excluido. Es el colofón natural. Porque estos sectores no están solo excluidos del trabajo sino también de un ingreso, de una educación adecuada, del contacto social, de la información. Y aun cuando algunas de estas personas finalmente acceden a la información, es decir que saben que tienen que usar preservativo, se les presenta otra encrucijada: tienen solo ocho pesos hasta fin de mes, y entonces o compran comida o compran preservativos. A la persona que no tiene ingresos, o le damos la información junto con el preservativo



**“Hay situaciones dramáticas. Chicas que, luego de su primera relación sexual, resultan sometidas a una triple situación: quedan embarazadas, con HIV y terminan abortando. Y lo peor es que tirios y troyanos saben que en la Argentina va a haber Ley del Aborto. Lo que se está discutiendo es cuándo”.**

o simplemente no los van a usar. Es siempre lo mismo, llueve sobre mojado. El problema con el sida, como con tantas otras epidemias, es que resulta muy difícil decir que se la va a erradicar si no se modifica el tejido social. Yo me pregunto qué razón puede encontrar para cuidarse un chico de 15 años, que vive en una villa, en una casucha con siete hermanos, con un padre sin tra-

bajo y un abuelo que cobra una jubilación miserable. Un médico llega y le dice: “Cuidate, que hay que defender la vida”. ¿Qué vida? ¿Qué futuro? Por ahí le da más satisfacciones fumar un porro o consumir paco, porque es lo inmediato. Del mediano plazo ya no tiene dimensión.

**—¿Por dónde se empiezan a revertir estas situaciones?**

—Es difícil si hay quienes piensan que no hay que dar educación sexual, que no hay que distribuir preservativos, que no hay que legalizar el aborto. La consecuencia es así de sencilla: si una chica de clase media tiene la mala suerte de quedar embarazada y quiere abortar, se interna en una clínica privada con diagnóstico de biopsia de endometrio y se le hace un raspado. En cambio, si es pobre se mete un perejil y termina en la terapia intensiva de un hospital con insuficiencia renal y tal vez habiéndole tenido que sacar el útero. Y casi mejor, porque así nacen menos pobres, ¿no? Es de una perversidad social enorme. Hay situaciones dramáticas. Chicas que, luego de su primera relación sexual, resultan sometidas a una triple situación: quedan embarazadas, con HIV y terminan abortando. Y lo peor es que tirios y troyanos saben que en la Argentina va a haber Ley del Aborto. Lo que se está discutiendo es cuándo. Y no es un tema de discusión teórica, cada día que pasa se cobra vidas. Todos los días mueren mujeres en la Argentina por abortos clandestinos. No creo que nadie en su sano juicio esté a favor del aborto, yo estoy profundamente en contra del aborto, pero para que no lo haya tiene que haber planificación familiar y la mujer tiene que tener el derecho a decidir cuándo quiere tener un hijo. Entonces, evitemos los abortos con una amplia difusión de la educación sexual y un amplio acceso popular a los medios de planificación. Nadie ignora que el tabaco hace mal, y sin embargo mucha gente fuma. Los motociclistas saben que tienen que usar casco, y sin embargo los índices de fractura de cráneo son altísimos. La información es necesaria pero no alcanza: hay que promover cambios de conducta. Y eso hay que hacerlo desde adentro y desde afuera del sistema educativo.

**Judith Gociol**

Fotos: Luis Tenewicki

# La infancia

por Rudy



**E**sta vez la señorita Silvia pensó que la tenía fácil. Claro, se trataba de hablar de la infancia, con sus alumnos. Los niños.

¿Quién mejor que ellos, los verdaderos protagonistas, para poder trabajar el tema? La señorita Silvia respiró aliviada. Suspiró. Hizo 50 metros de caminata respiratoria: "un, do, tré, cua", inspirando, y luego, "un, do, tre, cua, cin, seis", largando el aire.

Solo por las dudas, hizo esos ejercicios de relajación que uno de sus colegas -maestro de séptimo grado, él- le recomendó, más bien le advirtió, que hiciera antes de entrar en clase.

Y entonces, conceptualmente relacionada, actitudinalmente confiada y procedimentalmente activa, entró.

En el aula, los chicos. Como siempre. Como nunca.

-¡Hoy vamos a hablar de los límites de la infancia!- anunció la señorita Silvia al vacío, ya que el ruido que hacían los alumnos transformaba en imposible cualquier intento de escucha más o menos razonable.

Insistió a los gritos:

-¡¡¡¡ La infancia y sus límites, dije!!!!

DE pronto, el silencio resaltó su voz.

-Seño, yo los sé -dijo la dulce Julieta-: la infancia limita al Norte con Bolivia, Paraguay y Brasil, al

Oeste con Chile, y al Este con Uruguay

-Pero si serás bestia -le dijo Joaquín.

-¡NO le digas bestia, no ves que es una nena!? -ese fue Gonzalo.

-¡Y por eso le digo "bestia"! ¡Si fuera un varón, le diría "bestio..."!

-¿Ves, tío?

-Yo no soy tu tío... ¡Y además, la infancia es desde que no te hacés más pis encima, hasta que le das el primer beso a una chica!

-Para mí, la infancia es desde que nacés, hasta que tu papá o tu mamá te advierten: "Ya sos grande para..." y dicen alguna cosa que según ellos no deberías hacer más, y la seguís haciendo.

-Para mí, sos un chico desde la primera vez que mirás la tele y le decís "mamá".

-¿Le decís "mamá" a la tele?

-Nooo, le decís "mamá, comprame" a tu mamá, por algo que viste en la tele.

-A mí me parece que uno deja de ser niño cuando le suben las hormas.

-¿Qué?

-Las hormas de la mona, eso que nos explicó la seño.

-¡Ah, las hormonas!

-Esas, las armónicas! Y entonces uno se vuelve odorescente.

-¡Adolescente!

-Odorescente... porque no se baña nunca.

-Y te cambia la voz.

-El otro día me resfrié terrible, y me cambió la voz, estaba afónico ¡me había convertido en adolescente?

-No, Javi, quedate tranquilo, todavía no cruzaste el límite.

-Pero el verano pasado fui a Brasil.

-Es otra cosa.

-Seño, para cruzar la frontera de la infancia, ¿hace falta pasaporte?

-No, Luisito.

-Pero entonces, ¿cómo hace para volver, si no tiene documento?

-Es que no se vuelve, Luisito, a la infancia no se vuelve más.

-Uy, seño, pero eso está mal, uno tendría que poder ir a probar suerte a otro lado, y si no le va bien, volver a la infancia.

-NO seas bestio, no es así como funciona el mundo!

-¡Entonces funciona mal!

-¡No funciona mal, ni bien, funciona... así!

-¡Y no me gusta!

-¡Bueno, cambialo... si podés!

-¡Qué linda la infancia...! -pensó la señorita Silvia- con todas sus ilusiones, sus utopías... suerte que ya pasó.

YA EMPECÉ A PENSAR  
QUÉ LES VOY A PEDIR A  
LOS REYES MAGOS...

PERO... ¿VOS TODAVÍA CREÉS  
EN LOS REYES?

YO NO... PERO  
MIS PAPA'S SÍ...



Rudy  
Peji



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

REVISTA IBERO-  
AMERICANA

de Educación  
de Educação



## CONOZCA LA REVISTA DE LA OEI:

<http://www.rieoei.org>

### TÍTULOS MONOGRÁFICOS DE LA RIE QUE PUEDE CONSULTAR:

- |   |   |
|---|---|
| Número 1 <i>Estado y Educación</i>                                | Número 21 <i>Universidad siglo XII</i>                      |
| Número 2 <i>Educación, Trabajo y Empleo</i>                       | Número 22 <i>Educación inicial</i>                          |
| Número 3 <i>Descentralización Educativa 1</i>                     | Número 23 <i>¿Equidad en la educación?</i>                  |
| Número 4 <i>Descentralización Educativa 2</i>                     | Número 24 <i>TIC en la Educación</i>                        |
| Número 5 <i>Calidad de la Educación</i>                           | Número 25 <i>Profesión docente</i>                          |
| Número 6 <i>Género y Educación</i>                                | Número 26 <i>Sociedad educadora</i>                         |
| Número 7 <i>Educación y Democracia 1</i>                          | Número 27 <i>Reforma educativa: mitos y realidades</i>      |
| Número 8 <i>Educación y Democracia 2</i>                          | Número 28 <i>Enseñanza de la tecnología</i>                 |
| Número 9 <i>Reforma de la Educación Secundaria</i>                | Número 29 <i>Ética y formación universitaria</i>            |
| Número 10 <i>Evaluación de la Calidad de la Educación</i>         | Número 30 <i>Educación y conocimiento: una nueva mirada</i> |
| Número 11 <i>Educación ambiental: teoría y práctica</i>           | Número 31 <i>Educación básica</i>                           |
| Número 12 <i>Educación y gobernabilidad democrática</i>           | Número 32 <i>Escuela y medios de comunicación</i>           |
| Número 13 <i>Educación bilingüe intercultural</i>                 | Número 33 <i>Los maestros y su formación</i>                |
| Número 14 <i>Financiación de la Educación</i>                     | Número 34 <i>Pactos educativos</i>                          |
| Número 15 <i>Micropolítica en la escuela</i>                      | Número 35 <i>Calidad y acreditación universitaria</i>       |
| Número 16 <i>Educación ambiental y formación</i>                  | Número 36 <i>Pedagogías high tech</i>                       |
| Número 17 <i>Educación, lenguas, culturas</i>                     | Número 37 <i>Violencia en la escuela I</i>                  |
| Número 18 <i>Ciencia, tecnología y sociedad ante la educación</i> | Número 38 <i>Violencia en la escuela II</i>                 |
| Número 19 <i>Formación docente</i>                                | Número 39 <i>Educación para el desarrollo</i>               |
| Número 20 <i>OEI: 50 años de cooperación</i>                      | Número 40 <i>Educación para el desarrollo sustentable.</i>  |

Para más información puede visitar la página

[www.oei.es](http://www.oei.es)



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

Pizzurno 935 (C1020 ACA)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
(011) 4129-1170  
[www.me.gov.ar/monitor](http://www.me.gov.ar/monitor)  
E-mail: [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar)

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA