

H 1315
8

El monitor

Nº8 - 5º ÉPOCA: JULIO / AGOSTO 2006

de la educación

El mundo en que vivimos



**Reportajes: Graciela Montes,
Renato Ortiz y Jaime Torres**

**El Colegio Provincial Haspen
en Tierra del Fuego**

**Docentes: el seleccionado
de los maestros**

**Cuentos de Antonio Di Benedetto
y Dora Luján Cardó**



Familias con la escuela

TODAS LAS ESCUELAS DEL PAÍS RECIBIRÁN LOS CUADERNOS **JUNTOS** PARA ENTREGAR A CADA ALUMNO Y ALUMNA.

Juntos apunta a construir un puente para que las familias conozcan lo que se enseña en los distintos años de la escolaridad, y de este modo puedan estar más cerca de sus hijos, apoyándolos en los aprendizajes e integrándose con la tarea de la escuela y de sus docentes.



Durante el año **2005** se distribuyeron
4 500 000 ejemplares.

Durante el año **2006** se distribuirán
7 700 000 ejemplares.



Para contactarse:
familiayesuela@me.gov.ar



Debatir nuestro futuro

Los argentinos nos acercamos al Bicentenario en el marco de un proceso de transformación social, económica y política que abre nuevas esperanzas: estamos saliendo de la crisis al mismo tiempo que recreamos las bases de una sociedad capaz de incluir a todos sus habitantes en los beneficios del crecimiento y de garantizar el ejercicio de sus derechos cívicos y sociales.

Ya hemos visto en la década pasada cómo el crecimiento pudo estar combinado con mayores niveles de exclusión y de pobreza. En ese contexto, la educación fue concebida como un espacio de contención social y vio disminuida su capacidad igualadora. Reafirmar un nuevo modelo de desarrollo, orientado a la producción, el trabajo, la ciencia y la tecnología, con una distribución justa de la riqueza, supone contar con una educación acorde, que garantice a todos los habitantes el acceso a los saberes necesarios para ejercer la ciudadanía plena, continuar estudiando y participar en el mundo del trabajo y en las oportunidades que abre el desarrollo tecnológico y científico. Una educación que se convierta en un factor clave de la estrategia de desarrollo nacional.

Por eso, discutir una nueva ley de educación es discutir el rumbo del país para las próximas décadas. Debemos interpretar con realismo el punto de partida y trazar una política educativa que sea la base de una Argentina más justa, igualitaria y democrática.

Los avances logrados con la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnica son fundamentales. Pero necesitamos superar la fragmentación entre diferentes subsistemas hoy desarticulados, cuyas desigualdades tienden a reproducir la brecha social y regional. La nueva ley debe sentar las bases para reconstruir un sistema homogéneo e igualitario, con altos niveles de calidad, que asegure la inclusión universal y ofrezca una formación a la altura de los desafíos de la sociedad del conocimiento. Un sistema capaz de actualizar regularmente los

contenidos y concretar cambios pedagógicos que estimulen la pasión de aprender.

Hablamos de contemplar los desafíos que plantea educar en un contexto de fuertes cambios culturales y tecnológicos, que impone nuevas demandas curriculares y de infraestructura. Hablamos de avanzar en la obligatoriedad de la educación media y en la universalización del nivel inicial desde las edades más tempranas.

Necesitamos un proyecto educativo que preserve la diversidad como valor; la solidaridad y el compromiso democrático, como fundamentos de una ciudadanía responsable.

Debatir la nueva ley es debatir cómo garantizamos el derecho de todos a ingresar, permanecer y egresar de una buena escuela; el derecho a aprender y a enseñar en condiciones dignas, el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos; el derecho de los docentes a una formación permanente, a buenas condiciones de trabajo y retribuciones justas; el derecho de las personas con necesidades especiales a contar con propuestas educativas integradoras.

Para ser legítima y convertirse en política de Estado, una norma que debe marcar un horizonte en el que se juegan cuestiones de tal envergadura, tiene que expresarnos a todos. Por eso, debe ser objeto de un debate franco, amplio y plural en todo el país, y en el que intervengan todos los sectores. Muy especialmente, queremos que la participación de los docentes sea el rasgo distintivo de la discusión que iniciamos. El debate en las escuelas deberá incluir tanto el documento inicial como el proyecto que llegará en el mes de septiembre. Contamos con ustedes.

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

Colaboradores Permanentes
Ana Abramowski
Judith Gociol
Rudy-Pati
Myriam Southwell

Jefe de Arte
Eduardo Rey

Coordinación y corrección
Silvia Pazos

Fotografía
Roberto Azcárate, Luis Tenewicki

Coordinación Editorial: Ivan Schuliaquer

Coordinación Gráfica: Isidoro Suris

Distribución: Javier Manchini

Webmaster: Federico Figueroa

Colaboran en este número:

Estanislao Antelo, Leonor Arfuch, Dora Cardó, Roberto Cubillas,
Patricia Funes, Daniela Kantor, Diego Golombek, Sergio de la Vega,
Silvina Seijas, Diego Skliar, Juan Tokatlian

Imagen de tapa: Eduardo Rey

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

Registro de la Propiedad Intelectual: 392744

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

SUMARIO

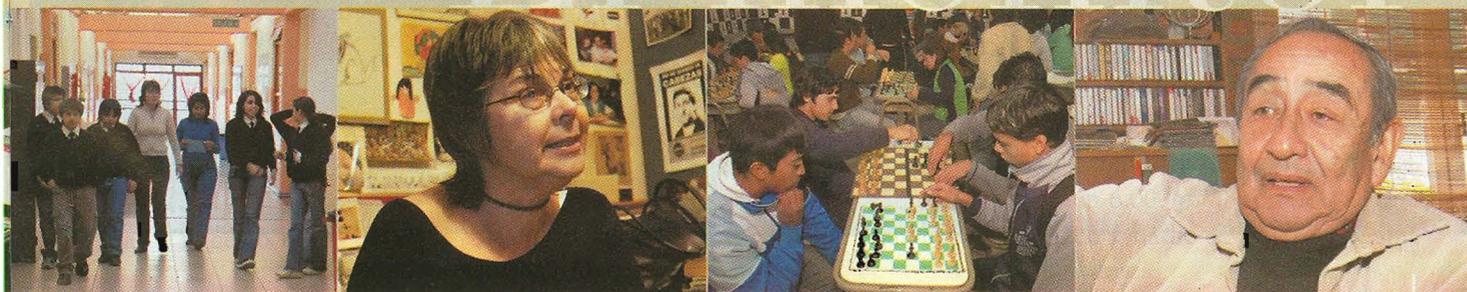
1. Editorial
4. Docentes: El seleccionado de los maestros
8. Ciencia: Atreverse a generar nuevas preguntas
10. Encuentro con adolescentes: Tienen la palabra
16. Obras maestras: *El patio*, Dora Luján Cardó
19. El museo: Las recompensas en la escuela
20. La escuela por dentro: Un lugar en el fin del mundo
24. Reseña: El film *Machuca*. Para ver en las escuelas

JULIO/ AGOSTO 2006



- 25.** Dossier: El mundo en que vivimos
- 26.** La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo
- 33.** ¿Adiós a la ONU?, Juan Gabriel Tokatlian
- 34.** Espacios de la pasión: de lo privado a lo político, Leonor Arfuch
- 36.** ¿Existe una nueva América Latina?, Patricia Funes
- 39.** La mundialización de la cultura, entrevista a Renato Ortiz
- 41.** Breves
- 42.** Entrevista a Graciela Montes: La clase como gran ocasión de lectura
- 46.** Alfabetización: Una condición de ciudadanía
- 48.** Medios: Tango en zapatillas
- 50.** El cuento: *Caballo en el salitral*, Antonio Di Benedetto
- 55.** Correo de lectores
- 56.** Ajedrez educativo: Aprender entre alfiles y peones
- 58.** Conversaciones: Jaime Torres
- 63.** Humor por Rudy-Pati

El monitor



El seleccionado de los maestros

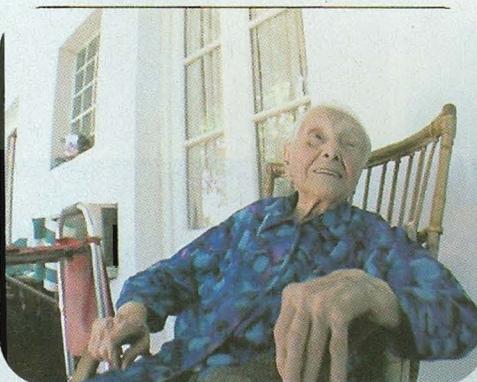
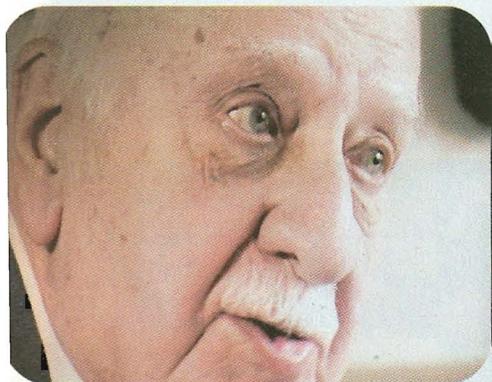
Vidas maestras es un video de media hora de duración que reúne a quince maestros y maestras de más de tres cuartos de siglo cada uno, que entre todos suman 1.365 años de enseñanza. La producción de este audiovisual -es el tercero de una serie de cuatro documentales- se enmarca en el proyecto *Memorias del futuro* de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, y sus realizadores son Estanislao Antelo y Alejandro Vagnenkos.

¿Qué siente un maestro cuando le dicen maestro? ¿Qué es ser un buen maestro? ¿Por qué este mundo precisa maestros? ¿Vale la pena ser educador? ¿Qué necesita un maestro hoy para trabajar en una escuela? ¿Qué es la experiencia? ¿Cómo es que una vida puede convertirse en maestra? Son algunas de las preguntas que responden con palabras, miradas, gestos, algunos titubeos y mucha convicción estos viejos personajes de la educación.

No todos los entrevistados han pasado por la Escuela Normal: Don Angel Tulio Zof, de 78 años,

Quince personajes de la educación, que dedicaron su larga vida a enseñar y transmitir conocimientos en las aulas, narran anécdotas y brindan sabias definiciones en un documental que indaga sobre lo que significa ser un buen maestro, tanto en la docencia como en la vida.

director técnico de fútbol, comenta con una especie de pudor mezclado con orgullo que a él le dicen maestro a pesar de haber llegado solo hasta sexto grado. Tampoco para ser un buen maestro se necesita ser un sabio. “Maestro es estar inclinándose sobre el cuaderno de los chicos, es estar todos los días”, dice con 93 años el docente y poeta chaqueño Aledo Meloni. Esto no significa que maestros y maestras no tengan que sentarse a estudiar: “Yo he estudiado toda mi carrera docente, todos los días aprendía algo nuevo”, recuerda Ida Deagna con sus 80 años. “Cuando pienso en un maestro pienso en alguien abierto, poroso, ávido de leer no solamente libros de texto”, reconoce Ovide Menin, profesor y rector universitario de 78 años. “El que piensa que es maestro porque tiene un

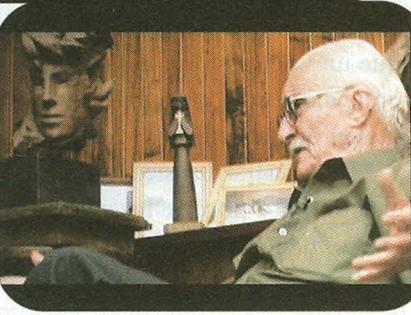
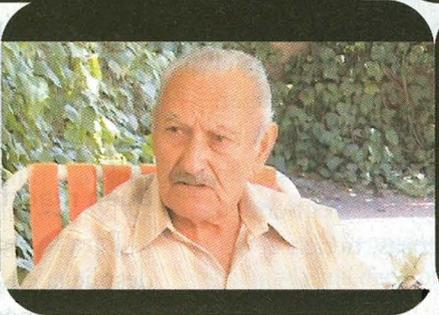
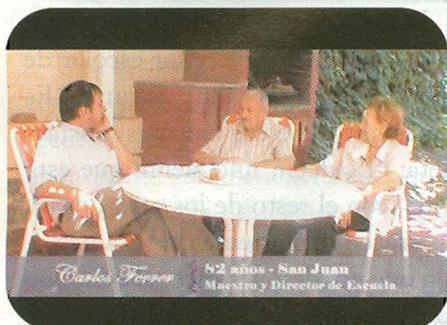


título, está muerto, no sirve, uno tiene que modificarse y crecer todos los días”, advierte Hugo Di Taranto, docente porteño de 75.

Para llegar a ser maestro hace falta mucho empeño, trabajo, dedicación, estudio, experiencia. Pero en las historias relatadas se olfatea también la presencia de un plus. Algunos dicen que ese valor agregado es la vocación; otros explican que se trata de una misión: cumplir, aunque sea de manera anónima, un papel en

Luego, Ljerko deja la tercera persona para confesar algo del secreto de su arte de enseñar: “Yo tenía interés y tenía percepción de lo que le faltaba a otro”.

“Siempre se necesita que haya alguien que sabe más con respecto a los que saben menos. El que sabe menos tiene que recurrir al que sabe más, es decir, empezamos por el principio, como proceso de desarrollo, el papel que el adulto tiene con respecto al niño”, resume la profesora Berta Braslavsky, de 93 años.



la historia. Están quienes aseguran que ese *algo* que excede a la formación sistemática es simplemente amor a las chicas y a los chicos. Lo cierto es que estos quince maestros saben, con ese saber cómplice y mesurado propio de los viejos, que han sido convocados a contarles a los otros, a los más jóvenes, cómo es eso de ser maestro con todas las letras.

Alguien que sabe algo más

El maestro es alguien que sabe más sobre algo en particular. Pero eso no es todo. Además, debe estar dispuesto a transmitirlo, a pasárselo a otros. Ljerko Spiller tiene 97 años, es violinista y docente, y nació en Croacia: “Siempre se necesita alguien que da unos pasos adelante, que con su fantasía artística o con su ilusión hace algo que otros no han hecho, y lo hace muy bien. Y si no es egoísta les enseña a los demás cómo lo hace, por qué lo hace y cómo se estudia eso para llegar a hacerlo bien, y no solo aparentemente bien”.

María Fux vive en Buenos Aires y tiene 83. Y saliendo del lenguaje corporal, expresa: “Entregar al otro la experiencia, porque ese es el maestro, es una de las cosas más enriquecedoras, uno nunca queda desnudo. Y así uno los ve que crecen, que lo que se ha plantado con buena tierra sigue creciendo aun cuando uno no esté”. “Somos sembradores. Hay que seguir andando nomás”, dice Luis Sánchez, un cura de la provincia de Buenos Aires de 80 años, en un tácito diálogo con la reconocida bailarina.

Cumplir una misión

“Uno es un modificador de almas”, define Hugo Di Taranto. Néstor Ledesma es ingeniero agrónomo y docente, oriundo de Santiago del Estero. A sus 91 años, admite, filosófico: “Yo siempre les digo a mis alumnos: ¿quién soy yo? En 6.000 millones de habitantes que hay en el planeta, yo soy un 6.000 millonésimo. No soy nada, mañana desaparezco y nadie se acuerda de mí.”

Pero tengo una misión, eso es lo sagrado. Yo tengo que cumplir un papel en la historia, no importa que el nombre aparezca o no aparezca, el papel hay que cumplirlo, eso es lo importante, eso es ser”.

Desde Cipolletti, Ida Deagna también indaga sobre la real dimensión de la tarea de educar: “Yo creo que el maestro debe saber lo que tiene entre manos: tiene seres humanos a los que él, de alguna manera, va a modelar. Los puede modelar para donde quiera, porque estoy convencida de que el maestro logra lo que quiere de un alumno”.

Hacer algo por los otros

“¿Por qué este mundo precisa maestros?”, pregunta el entrevistador en el documental. Con un pequeño gesto, María Concepción Fernández Lacour (Mery), una profesora de matemática que nació en Corrientes hace 102 años, intenta evitar lo que le parece casi una obviedad, para luego interrogar: “Y si no, ¿cómo hacés? La experiencia personal no puede ser lo único, porque uno no tiene muchas cosas para ver. A veces sí, si uno va de un lado a otro, pero si está en un solo lugar, tienen que enseñarle, tienen que mostrarle”.

Hacen falta maestros porque no estamos solos en el mundo, y porque los que ya estaban, y entienden más o menos cómo funcionan las cosas, tienen el de-

ber de orientar a los que recién llegan. Presa de una saludable compulsión por enseñar, Mery exhibe su último logro: “Ella quiso aprender a tejer y hace poco le enseñé, ¿por qué no le mostrás tu tejido, Nenucha?”, le pide a la amiga, algo más joven, que la acompaña.

Con 80 años, la cordobesa Delia Beltrán, profesora en Letras, admite la necesidad de que haya maestros: “Como primer fin, para igualar a los hombres, si no unos se quedan en un nivel totalmente diferente a otros; y también para que el hombre tenga conciencia de sí mismo, para darle valor a cada uno”.

Francisco Cabrera, docente y supervisor escolar de la Ciudad de Buenos Aires, con 89 años, asegura: “Es una de las profesiones que debe dar mayores satisfacciones”. Y completa: “Es decir, uno siente que está cumplido con la vida, con el resto de los otros, cuando ve que los otros crecen. Uno siente que esa persona que primero dijo que no, después dice tal vez. Uno me dijo que no podía multiplicar por la tabla del siete, y al principio me dejó un poco aturdido, pero cuando me fui de la escuela los pibes ya estaban multiplicando por ocho y por nueve, simplemente porque los hice jugar. Entonces, creo que ser educador es fantástico”.

Buen maestro

Para lo entrevistados, ser o no un buen maestro se despliega en una multiplicidad de detalles, algunos de ellos mínimos, sutiles. Delia Beltrán define: “Es aquel que no hace una fila de burros y una fila de buenos. El chico tiene que tener valor de sí mismo para poder caminar. Uno tiene necesidad de saber que puede hacer las cosas, para hacerlas”. Ida Deagna considera que “un buen maestro es el que sabe adaptarse a lo que es ‘ese’ chico, porque para todos no es igual. Está aquel que en un momento necesita una palabra fuerte, y está aquel a quien una palabra fuerte puede destruir”. En la misma línea, Hugo Di Taranto asegura: “No se puede enseñar sin alegría. No es posible enseñar, ni el chico puede aprender, con el terror. El chico tiene que aprender suelto”. Por su parte, Mery sigue echando mano a la simpleza: “Un buen maestro es el que sabe enseñar”. ¿Y qué es saber enseñar?, le consultan. “Transmitir lo que uno sabe”.

Elba Pérez tiene 89 años, y se desempeñó como docente y directora de escuela en la provincia de La Rioja. Sostiene que para llegar a ser un buen maestro, “hay que dedicarse de lleno a la escuela y resolver con los propios medios las dificultades que tengan los chicos”.



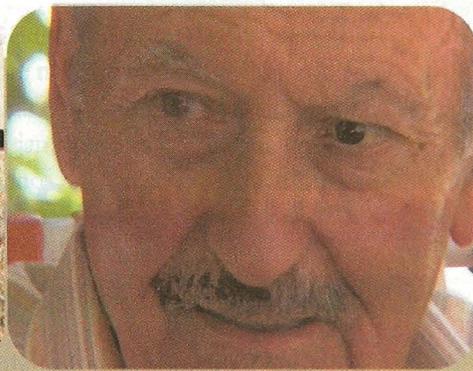
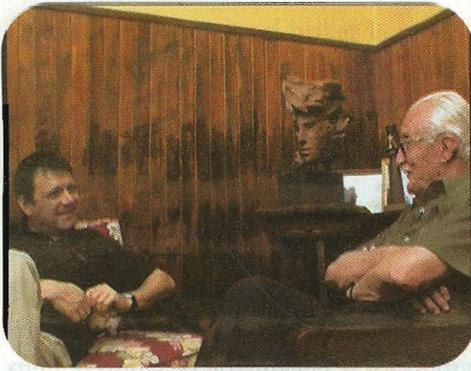
Vidas Maestras

Memorias del futuro

1365

años de enseñanza

Afiche del documental de Estanislao Antelo y Alejandro Vagnenko.



Una vez más, Berta Braslavsky empieza por el principio, y prefiere hablar del difícil camino que hay que recorrer: “Se ha producido una evolución del conocimiento, con características tales que se necesitan profesionales de la educación. Por eso creo que se requieren maestros muy bien formados, y deben ser formados en la experiencia de ser maestro. Ese es uno de los defectos esenciales de la formación de nuestros docentes. No se aprende a enseñar sino enseñando, y es un proceso complejo y lento”.

El reconocimiento

Hacer con otros lo que han hecho con uno. La elección por la docencia muchas veces admite esa explicación. Hugo Di Taranto narra un encuentro reciente con un ex alumno: “Me dijo ‘esperá’, fue y les dijo a los chicos ‘Yo me hice maestro porque este fue mi maestro de 4° grado’”. Y continúa Hugo, emocionado: “Una maravilla, son las cucardas que no te da ni el Nobel, ni el Ministro, ni el Presidente de la República. Son cucardas que tienen un valor muy especial”.

En otro tramo del documental, los quince distinguidos personajes agradecen y reconocen, a su vez, a sus propios maestros. Algunos admiten que sus voces aún retumban con nitidez en sus memorias: “Hasta el día de hoy escucho su voz”, recuerda Delia Beltrán, al referirse a su profesor de Zoología. Ida Deagna pide permiso para nombrar a todos sus maestros y maestras de la escuela primaria. Aprovecha para rendirles homenaje, porque no puede olvidarlos: “Fueron muy decisivos en mi vida, ellos crearon en mí la vocación docente”.

“Tengo buenos recuerdos de aquellos que se jugaban”, rememora el ex supervisor Cabrera. “La formación de un hombre se debe a muy pocas personas. Son las que te llegaron de tal manera que uno pudo transformar su alma en algo útil”, sintetiza Di Taranto.

Imágenes atravesadas por palabras

¿Qué les agrega a estas *Vidas maestras* la forma del lenguaje audiovisual? El video está hecho de palabras contundentes, pausas y silencios. Pero también de largas miradas, gestos ampulosos y movimientos sutiles. Se trata de imágenes atravesadas por palabras, irreductibles unas a otras. Son encuentros y desencuentros entre lo que se ve y lo que no, lo que se dice y lo que no se logra nombrar, o lo que se pronuncia tan bajito que no se alcanza a escuchar. Esta apertura de sentidos generada por la insubordinación de las imágenes ante las palabras y viceversa, posibilita que *Vidas Maestras* no se erija en diccionario de pedagogía, ni afirme que “maestros eran los de antes”. Tampoco señala verdades irrevocables sobre el magisterio. El video se compone de imágenes y palabras con historia, cargadas de decisiones, responsabilidades, política y pedagogía. Tal vez genere nostalgia, sobre todo en aquellos que se reconocen como discípulos directos de docentes como Hugo, Berta, Aledo o Mery. Cabe preguntarse qué sentirán y pensarán al ver a estos viejos maestros y maestras las nuevas generaciones, pues son ellos, a fin de cuentas, los reales destinatarios de este documental.

“Educó a mucha gente, y si no hubiera educado a nadie, me educó a mí y le debo todo”, concluye con gratitud de alumno Ljerko Spiller. *Vidas maestras* elige este testimonio como cierre. Lo que no dice Ljerko, porque es muy probable que no lo sepa, es cuántos estarán pensando lo mismo de él.

Elegir ser maestro es un bello y generoso intento por saldar las deudas contraídas con los maestros que uno tuvo, endeudando, a la vez, a otros. Así la cuenta seguirá abierta y pendiente, y las sumas y los saldos nunca darán cero.

Ana Abramowski



Atreverse a generar nuevas preguntas

¿De qué hablamos cuando hablamos de ciencia? ¿De tubos de ensayo, probetas, gente con guardapolvos y bichos en la cabeza? ¿De una zanahoria que nunca alcanzaremos? ¿De un discurso de cierre de campaña? Bueno, sí, de todas esas cosas. Pero también de otras mucho más importantes, de esas que se atesoran, que maravillan, que hacen abrir los ojos y caer las mandíbulas y que, en definitiva, nos hacen ser mejores personas. La ciencia, se sabe, no es más que un modo de conocer la realidad (y digo “un” modo porque sin duda hay otros: el que diga que nunca abrió el diario por la página del horóscopo que tire la primera piedra), pero de manera realmente muy poderosa: a puro *preguntazo*. Los científicos, entonces, nunca hemos salido de la edad de los porqués y, encima, pretendemos ser contagiosos.

Así, queremos contagiar eso que nació tal vez con los druidas, que estudiaban con detalle el hígado de un carnero (para lo cual, convengamos, hay que saber bastante anatomía) y aconsejaban al jefe de la tribu que fuera a amasijar a los vecinos de enfrente, o eso que los griegos fueron transformando en un cúmulo organizado de conocimiento (organizado en griego, claro, lo cual no nos ayuda mucho en estos

días) y que los romanos se encargaron de latinizar. Pero, ay, llegó la era de los apogones medievales y la ciencia quedó en el freezer, y allí hubiera quedado si no fuera porque una cultura más moderna que la judeocristiana (y que hoy goza de muy mala prensa) se encargó de guardarla en árabe y preservarla hasta que, poco a poco, se fue recuperando para el resto del mundo.

Ya en el Renacimiento, los pintores y los abogados requirieron de nuestros servicios. Los artistas para poder retratar un cuerpo humano con mayor realismo, y



los leguleyos porque, al brillar la práctica forense, era preciso conocer sobre mazazos de cráneo, hemorragias y otras delicias. Qué maravilla habrá sido descubrir los secretos del mundo (y de las estrellas, ya que estamos) allá por los siglos XVI y afines.

El futuro llegó, hace rato

Y luego de esta breve historia del mundo en trece renglones y medio, estamos aquí, rodeados de ciencia y de su hija dilecta, la tecnología. Más que rodeados, somos dependientes de ellas. Vean, por ejemplo, este mínimo fragmento de una novela de Michel Houellebecq (*Las partículas elementales*):

—No sirvo para nada —dijo Bruno con resignación.

—No tengo idea de cómo se hacen las salchichas, los tenedores o los teléfonos portátiles. Soy incapaz de producir cualquiera de los objetos que me rodean, los que uso o los que me como (...). Si la industria se bloqueara, si desaparecieran los ingenieros y los técnicos especializados, yo sería incapaz de volver a poner en marcha una sola rueda.

¿Suena familiar? Es tristemente cierto: casi ninguno de nosotros tiene idea de cómo se hacen las salchichas o los teléfonos. Ni qué hablar de los conceptos que aparecen en los medios como *los grandes avances de la ciencia*:
la teoría de cuerdas
la nanotecnología
la energía oscura
las células madre
los organismos genéticamente modificados
el cambio climático

... y siguen las firmas, aunque a esta altura podemos concluir que seguramente nos sirvan para ser imbatibles a la hora del *Scrabble*. Algo está pasando en las altas cumbres, que de pronto manejan lenguajes e ideas que nos son completamente ajenos, y nos relegan a ser meros usuarios o contempladores. Un momento: es necesario saber de qué se trata, y poder tomar decisiones conscientes sobre uno u otro tema, y aquí la responsabilidad es doble e ineludible. Por un lado, los científicos deben rendir cuentas de la manera más simple: contando lo que hacen (al menos por razones impositivas, ya que de algún lado nos viene el sueldo) y, por otro, la sociedad debiera ser insaciable a la hora de querer saber más. Si algo nos hizo evolucionar como especie fue la curiosidad y, como afirma Marcelino Cereijido, la angustia ante lo desconocido que nos hizo querer saber más para dejar de tener miedo, inventar máquinas para vencer a la noche, al hambre y a los fantasmas. Dejar que muera esa curiosidad y no querer saber de qué se trata es claramente involutivo, y ahí bien valen los ejemplos de los chicos con el Mecano, con el juego de química, con Mis Ladrillos (si es que todavía existen). Por otro lado, conocer cuestiones sobre agujeros negros o ingeniería genética puede aportar maravillosos temas de conversación que lo convierten a uno en el alma de la fiesta. Pero...

La ciencia está en otra parte

Parafraseando al gran científico (en el sentido de “gran preguntón”) John Lennon, podríamos decir que *la ciencia es eso que nos pasa mientras estamos ocupados haciendo otros planes*. Y tal vez eso es justamente lo que hay que saber sobre ciencia: que no es más que una actitud inquisitiva, que es romper con el principio de autoridad (ese que dice que las cosas son así porque las digo yo, o el Papa o el general) y que es atreverse a cuestionar, cuestionarse y ser cuestionado. Imagino el terror de los docentes frente a este planteo, ¿Y nosotros qué, eh? ¿Qué hacemos con tanta pregunta suelta? Muy sencillo, pero hartamente desafiante: acompañarlas, hacerlas crecer, idear experimentos para avanzar en la niebla y, sí, generar nuevas preguntas. La ciencia está allí para ayudarnos a tomar decisiones, para entender un poco más al mundo y, por qué no, querer cambiarlo, como corresponde. Aunque, sobre todo, está allí para hacernos mejores personas. Casi nada.

Diego Golombek

CONICET/ Universidad Nacional de Quilmes

Ilustración: Roberto Cubillas

Encuentro con adolescentes

Tienen la palabra

En una charla extensa, se cruzaron ocho realidades distintas: responsabilidades diferentes, entornos disímiles, familias con pocas cosas en común y experiencias personales incomparables. Sin embargo, existen puntos de encuentro entre quienes participaron en estas conversaciones: todos son adolescentes que viven en la zona del lago Nahuel Huapi, en la provincia de Río Negro, y todos pasan al menos cuatro horas de su día en el mismo lugar: la escuela.

Natalia, de quinto año; e Ignacio y Juan Pablo –de tercero– concurren al CEM 20, ubicado en el barrio El Alto de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Marianela y Darío –los dos de quinto–, Diego y Paula –de segundo– y Feliciano –de primero– van al CEM 96 de Dina Huapi, pueblo de cuatro mil habitantes ubicado a 17 kilómetros de Bariloche.

En una charla de más de cinco horas hablaron acerca de varios temas: sus gustos y pasiones, lo que creen que van a hacer después del secundario, lo que hay

Muchas veces los adultos hablamos por los jóvenes, o nos quejamos de sus actitudes. Sin embargo, no siempre nos detenemos a escucharlos. ¿Qué opinan del mundo? ¿Cómo ven sus propias vidas? ¿Qué problemas enfrentan? *El Monitor* conversó con un grupo de chicos y chicas de Bariloche y Dina Huapi sobre esos y otros temas. Sus respuestas contienen análisis y percepciones que pueden gustarnos más, o menos; y con las que podemos estar o no de acuerdo. Pero vale la pena escucharlos, y seguir pensando cómo les ofrecemos una educación que dialogue con las situaciones que atraviesan en sus vidas cotidianas.

que cambiar del mundo, qué piensan de la droga, sus opiniones sobre la política y su relación con los adultos.

Pasiones

¿Qué les gusta hacer?

Marianela: Me apasiona bailar: folclore, murga, danza contemporánea.

Feliciano: A mí me hace feliz cantar todo tipo de canciones. Es como si algo quisiera salir pero no puede; y la única forma de calmarlo es cantando. Hay canciones que me vuelven loco. Para el 2008, con mi primo vamos a formar una banda pero todavía nos falta comprar los instrumentos.

Diego: Jugar al fútbol y estar con mis amigos. Algún día queremos comprarnos un terreno en Dina Huapi para construir una casa donde vivamos todos juntos.

Paula: Leer, cantar, jugar al hándbol y al fútbol.

Darío: Me encanta todo lo relacionado con la música: escuchar, componer, leer y producir. Todo el día hago música.





Natalia: Me gusta bailar salsa. Pero mis pasiones son mi hija y mi futura familia.

¿Qué piensan hacer cuando terminen el secundario?

Marianela: Quiero estudiar medicina en la escuela de Cipolletti. Como del arte no se puede vivir, estudiaré para ser médica y por otro lado, bailaré. Tengo familiares en Canadá y me imagino viviendo allá. Pero quiero estudiar acá, quedarme un tiempo más con mis viejos.

Ignacio: Mecánica, me encantan los autos. Me gustaría irme a otro lado, por ejemplo a Buenos Aires.

Natalia: Por ahora supongo que me voy a ir a vivir con mi novio y mi hijita. Y espero el año que viene estudiar para ser guía de turismo.

Feliciano: Hay muchas opciones. Por lo que yo me tiro más es por chapa y pintura, hace un tiempo laboré con mi viejo y me gustó la cosa. No quiero ir-

me del lugar donde nací, tengo la idea de hacerme una casa en Dina y quedarme ahí siempre.

Diego: No sé. Hoy para trabajar te piden inglés, portugués, muchas cosas. Repetí primero y ahora segundo, tendría que estar en cuarto. Muchas veces dije: "Ya no quiero estudiar más". Pero charlé con mis padres y ellos me contaron que se criaron en el campo y no tuvieron la oportunidad de estudiar que yo sí tengo. Por eso quiero terminar.

Realidades

¿Cómo ven el mundo?

Feliciano: A mí no me gusta la contaminación que veo en todos lados. El Nahuel Huapi está muy mal por la gente irresponsable.

Marianela: En Bariloche se ve muchísimo y en Dina Huapi se está empezando a ver.

Da pena porque siempre fue un lugar limpio, y ahora

Historia de una madre adolescente

Natalia se mudó a Bariloche hace tres años cuando, embarazada, dejó Bahía Blanca. Hoy vive con sus padres, sus dos hermanas, y con la gran pasión de su vida: su hija de dos años y medio.

¿Cómo fue el cambio de una ciudad a otra?

Al principio, perdí un año por la maternidad y cuando llegué a vivir acá, odiaba Bariloche. Es más, estuve en una escuela antes, a la que me daban ganas de quemarla.

Después vine aquí, al CEM 20, y me doy cuenta de que me ayudaron mucho.

Tuve profesores muy copados. En general participo, me río. Si un día llego y me quedo dormida entienden que algo no funciona. Somos personas, y si un profesor capta que me está pasando algo, para mí es mucho más importante que se me acerque, como si fuera mi hermana o mi mamá, y me pregunte: "¿Qué te pasa?". Más que la educación, me importan las actitudes como personas. Esta semana tuve un montón de problemas legales y en el único lugar donde me ayudaron fue la escuela.

¿Qué te dio la escuela?

Para mí no fue un lugar de aprendizaje de conocimientos, fueron otras las enseñanzas. Me hicieron madurar, escucharon mis problemas, supieron aconsejarme. Yo quedé embarazada a los 14, era muy chica. Anduve mucho de noche y vi cosas que no tendría que haber visto. Una puede decir "Ya pasó, ya lo hice"; pero las cosas que viví -sin poder diferenciar lo que estaba bien de lo que estaba mal- me perjudicaron demasiado. Nunca tuve una buena relación con mi vieja, la amo, pero nunca pudimos charlar bien. Yo salía con un chico que me llevaba 14 años y a mí nadie me dijo: "Tené cuidado si hay drogas" o algo por el estilo.

¿Y qué esperás para el futuro?

Mi pensamiento puede ser un poco egoísta. A mí, que elegí ser mamá tan joven, lo único que me preocupa es el futuro de mi hija. Quiero tenerla en una burbuja para que nada la afecte: sea tema familiar, económico o cualquier otro. Creo que eso está mal, pero en esta sociedad se sufre mucho, tengas o no plata; si no sos feliz no sirve de nada. Estos últimos cuatro años me tocó caer de golpe. Tuve que saltar etapas y me perdí muchas cosas: no tengo la prioridad de salir a bailar con mis amigas o de juntarme a tomar mate. Lo que busco ahora es terminar los estudios, conseguir trabajo y vivir con mi novio y con mi hija.



Feliciano: "Me hace feliz cantar todo tipo de canciones. Es como si algo quisiera salir pero no puede; y la única forma de calmarlo es cantando".

la costa del lago está sucia y los baldíos son depósitos de basura.

Darío: Para mí el mundo está desunido por las guerras. Vos tenés esto y yo te lo quiero sacar. Y después, se intenta superar a la naturaleza y por eso suceden el tsunami y todas las catástrofes, porque la naturaleza no quiere que hagas esto y es sabia. El ser humano quiere llenarse de gaita, sin importarle lo que pueda pasar. La plata trae problemas.

Paula: ¿Pero quién tiene toda la plata? Estados Unidos, los países desarrollados.

Juan Pablo: Es que falta un acuerdo entre todos. En lugares como África hay recursos naturales, pero la mitad de la población se muere de hambre. Los de Estados Unidos son los dueños del mundo y no les importa nada.



Paula: "Todos dicen que nosotros, los de nuestra generación, somos los que vamos a poder cambiar algo. Lo que se puede manejar, hay que intentarlo desde uno mismo: el respeto, evitar el egoísmo".

Ignacio: Es verdad, tienen todo, destruyeron Irak y ahora quieren invadir Irán. Latinoamérica tiene que unirse. Y ya está, si tenemos de todo. Habría que hacer como Cuba, una cosa así. Pelear todos por un cambio.

Paula: ¿Qué pasa acá, en la Patagonia? De a poco nos sacan todo, vienen y compran tierras, y la mayoría es gente de Estados Unidos.

Darío: Yo creo que estamos siendo un poco egoístas,

porque la pregunta es cómo arreglar el mundo, pero estamos hablando de América Latina, nomás. No se trata de poner a este país contra este otro.

Paula: Hay que poner a todos contra Estados Unidos.

Darío: Entonces, llegamos a que se tiran las bombas atómicas y ¡se acabó el mundo!

Ignacio: Para mí ya está. Así va a ser siempre. Así o peor...

Paula: Todos dicen que nosotros, los de nuestra generación, somos los que vamos a poder cambiar algo.



Darío: "Lo que me da mucha bronca es que para los padres, los pibes no pueden sentir cosas de adultos, no pueden estar deprimidos. Creen que los sentimientos empiezan a determinada edad".

Lo que se puede manejar, hay que intentarlo desde uno mismo: el respeto, evitar el egoísmo.

Darío: Va a costar.

Política

De ustedes ocho, solo dos –Darío y Juan Pablo– participan en los centros de estudiantes de sus colegios. ¿La política sirve para algo?

Darío: La política, así como está planteada, no sirve para nada. Y está probado científicamente... (risas)

Paula: Por ahí hay políticos con buenas intenciones, pero no los dejan.

Juan Pablo: Haber gente, hay. Lo que no tiene es posibilidades de participación.

Los políticos a nivel nacional, más que buscar soluciones tratan de embromar a la gente... Nosotros, en



Diego: "A mi hermana de 14 yo le pude explicar muchas cosas sobre cómo cuidarse. Pero a mí nunca me hablaron de esos temas. Lo que aprendí fue en el colegio, porque tuvimos clases de educación sexual".

el Centro de Estudiantes, no estamos por plata; en la política que se hace aquí, cada estudiante trata de sacar lo mejor para todos. Esa debería ser la idea de la política.

Paula: Esa es la idea de la política. Lo que pasa es que a los políticos ya se les olvidó.

Marianela: Lo mejor que podría pasar es que alguno de nosotros se dedicara y pudiera cambiar las cosas desde adentro, no desde afuera.

Feliciano: Entre mi hermano y yo discutimos muchas veces y titulamos a este país como "El país de los ricos". Hay gente que vive en la calle y los ricos les pasan por el lado y no les dan ni bola. Además, los políticos se quejan de que la gente roba y no se dan cuenta de que muchas veces es para comer. Me da mucha rabia. Ojalá que cuando seamos grandes las cosas no sean tan así.

Marianela: No me gusta el país ni cómo lo preparan, todo va a terminar bastante mal. Nosotros somos los que vamos a manejar el país y no creo que nos den la educación que corresponde. A muchos de los profesores no les calienta nada, que una estudie o no, y solo les interesa la nota, aunque te copies. No están buscando que vos sepas, sino tener un estorbo menos.

Feliciano: La mayoría de los jóvenes del mundo o son pobres o no tienen un futuro bueno.

Natalia: Es verdad, y en este país está muy mal hecha la distribución de la riqueza. Que haya tanta pobreza en un país tan rico es increíble, sobre todo en la Patagonia, donde tenés de todo. Pero está relacionado con la política. Y la culpa es de la gente, porque tenemos la posibilidad de votar. También es responsabilidad nuestra que lleguemos a sacar a todos esos corruptos y poder manejar bien las cosas.

Juventud

¿Qué ventajas tiene ser joven?

Ignacio: Todo. Está bueno, me gustaría quedarme acá.

Paula: Tenés ganas de vivir. Si tenés ganas de salir, salís...

Juan Pablo: Pienso que si termino la secundaria, no voy a poder joder tanto como ahora.

Vivís la vida cuando sos joven, cuando sos grande ya no te das tanto el gusto porque tenés responsabilidades...

Darío: Yo creo que no podemos opinar porque nunca tuvimos 40 o 45 años. Aunque mi viejo me dice: "Cómo me gustaría tener tu edad".



Marianela: "La droga existió siempre. Solo que ahora es más normal el que fuma porro que el que no lo hace. Siempre que salgo, para mí es normal ver a un pibe con marihuana".

Juan Pablo: Sí, esta es la mejor edad. Por los hijos, a los 40 años no te podés mandar jodas.

Después te morís, ¿y qué? Amargo, toda tu vida. La juventud es la mejor etapa de la vida.

Darío: Igual, yo creo que la responsabilidad también hace a la felicidad, porque tampoco vas a estar todo el día tirado en la cama. Así no vas a ser un tipo feliz, te vas a sentir una larva. Si un día yo me quedo dormido y no voy a la escuela, me preguntan: "¿No fuiste a la escuela?". Y yo pienso: "Uh, lo único que tengo que hacer es ir a la escuela y no voy". Así también pasa en las vacaciones: el primer mes, joya. Pero después, cuando están por empezar las clases, ya querés volver a la escuela.

¿Qué pasa con la droga?

Juan Pablo: Hay mucha. Hasta a pibitos de 9 años los ves fumando o con la bolsa de pegamento. En todos lados.

Ignacio: En los lugares de más plata se drogarán, pero estoy seguro de que no con pegamento.

Paula: ¿En tu barrio usan éxtasis?

Juan Pablo: La gente que tiene plata, sí... Pero si no hay plata, se drogan con otra cosa, y eso les afecta mucho más que si fumaran porro.

Darío: Yo salgo de un pub, y cuando decís que vas ahí,



Ignacio: "Latinoamérica tiene que unirse. Y ya está, si tenemos de todo. Habría que hacer como Cuba, una cosa así. Pelear todos por un cambio".

la gente te identifica como alguien que fuma porro. Paula: Porque se escucha *reggae*.

Darío: Claro, te etiquetan. Por ejemplo: si escuchás *reggae*, fumás marihuana. Si escuchás música electrónica, te das con LSD o éxtasis. Y no tiene nada que ver.

Paula: Un día, yo estaba en un boliche y un pibe estaba fumando un porro. Vino el guardia y le dijo: "Si me lo das, no te echo". El pibe se lo dio y el cana se lo guardó.

Darío: Y claro, ¿qué te pensás que hace la policía cuando agarra marihuana? Camiones con toneladas... La droga está absolutamente en todos lados, hasta en el lugar donde menos te imaginás.

Marianela: La droga existió siempre. Solo que ahora es más normal el que fuma porro que el que no lo hace. Siempre que salgo, para mí es normal ver a un



Juan Pablo: "Pienso que si termino la secundaria, no voy a poder joder tanto como ahora. Vivís la vida cuando sos joven, cuando sos grande ya no te das tanto el gusto porque tenés responsabilidades...".

pibe con marihuana. En definitiva, es la decisión de cada uno.

Adultos

¿Cuál es la relación con sus padres? ¿Cómo la viven?

Ignacio: Mi vieja no entiende cosas de la calle. Como por ejemplo, el boliche. Los pibes con los que salgo, ella piensa que sabe. A veces tiene razón, aunque muchas veces, tus padres creen que te entienden, ¿pero te entienden?

Darío: A mí, lo que me da mucha bronca es que —creo— para los padres, los pibes no pueden sentir cosas de adultos, no pueden estar deprimidos. Creen que los sentimientos empiezan a determinada edad.

Paula: Hay cosas que nos molestan de los padres. Pero está bien, porque les importamos. Hay que tratarlos bien.

Darío: Y no pasarles por encima.

Diego: Mis problemas no se los cuento a mis viejos. No puedo estar en casa, me aburro y me siento mal.

Salgo de la escuela, llego a casa, como algo y me voy. Después vuelvo tarde, y algunos días ni veo a mi familia. Los fines de semana tampoco, porque ahora estamos yendo a trabajar sábados y domingos con un amigo.



Natalia: "Todo lo que yo hago, para mis padres es raro. Si no podés contener a tus hijos, que no te sorprenda que se vayan. Los amo a mis viejos pero me quiero ir".

Natalia: Si no hay contención, no tenés ganas de estar en tu casa. Todo lo que yo hago, para mis padres es raro. Si no podés contener a tus hijos, que no te sorprenda que se vayan. Los amo a mis viejos pero me quiero ir. En mi casa no hay posibilidad de opinar: si mi mamá está en desacuerdo conmigo me pega una bofetada.

Diego: A los viejos nunca los vas a dejar de querer, pero yo en mi casa no puedo estar. Y tengo un grupo de amigos –que son cinco– a los que les pasa lo mismo.

Marianela: Yo, por suerte, tengo mucha charla con mis viejos, pero hay cosas que con ellos no hablo. Aunque sé que cualquier tema como drogas, sexo o alcohol lo puedo conversar tranquila. Tal vez lo que me cuesta más son los temas personales.

Diego: A mi hermana de 14 yo le pude explicar muchas cosas sobre cómo cuidarse.

Natalia: Cómo me gustaría tener un hermano así...

Diego: Pero a mí nunca me hablaron de esos temas. Lo que aprendí fue en el colegio, porque tuvimos clases de educación sexual.

Marianela: Bueno, varias de mis compañeras tuvieron su primera relación sexual en primer año y estas clases recién se están dando desde hace dos años. O sea, esas chicas no sabían cómo cuidarse.

Silvia Pazos
Ivan Schuliaquer

Fotos: I.S.

Detrás de la postal turística

Ignacio y Juan Pablo van al CEM 20 y viven en El Alto de Bariloche, los barrios periféricos de una de las ciudades turísticas más importantes del país.

¿Cómo es vivir en El Alto?

Ignacio: Antes yo vivía en Los Kilómetros -zona en los alrededores de Bariloche camino a Llao Llao-, que es retranqui, ahí no peleaba nadie. Estuve hasta que terminé la primaria. Me podía quedar a jugar al fútbol hasta tarde, no pasaba nada. Me mudé de barrio y, la verdad, es otro mundo.

¿Por qué?

Ignacio: Y... yo también cambié un montón. Es una zona complicada. Donde vivo ahora, nadie es amigo de nadie. Yo me juntaba con unos pibes y ahí había de todo. Pensé que ellos estaban haciendo bien, pero nada que ver. Me separé de a poco, trataba de irme. Mi vieja me llevaba a otro lado, un mes, dos meses.

¿Uno puede juntarse con esos grupos y mantenerse al margen?

Ignacio: Se puede, pero es jodido, porque vos estás ahí y los pibes fuman o toman y vos estás mirando. Ahora es distinto: si quiero no tomo ni fumo pero antes tenía 14 años y ellos eran grandes, yo hacía lo que quisieran ellos. Ya no lo hago, pero antes era como estar a la par de ellos. Y ahí empiezan los problemas con la escuela, con la policía.

Juan Pablo: Yo también me crié con grandes. En la calle, tenía 11 años pero me juntaba con los de 18, y por eso vi drogas... Donde vivo yo es más jodido. Si no hacés lo mismo que ellos, sos un desconocido aunque te hayas criado con ellos, pareciera que vos estás en su contra. Más todavía si sos chico.

¿La escuela sirve de algo para esas cosas?

Juan Pablo: Sí, mucho. Porque vos entrás a un grupo y al tiempo te hacés al grupo. En la escuela te ponés a pensar, te hacés de amigos, aprendés muchas cosas.

¿Y qué dejan esas experiencias?

Ignacio: De los pibes que viven en el barrio, que serán quince, el único que estudia soy yo. Por suerte, seguí porque mi vieja me jodió mucho para que lo hiciera. Pero nadie tuvo límites. Sé que lo que yo hago a mi vieja la afecta, más porque vivimos solos. Ahora quiero estudiar, me queda poco. Quiero alejarme de todo lo malo. Y los pibes tampoco se juntan, laburan todos, todo el día. Y se arrepienten muchísimo de haber dejado la escuela. Creo que cambié la mano, aunque yo me muevo de otra manera; estoy haciendo un mundo aparte.

El patio

POR DORA LUJÁN CARDÓ

*Te iré a buscar a la muerte
para no dejarte más.*

(Cátulo Castillo, "Patio mío")

Hoy ví el patio. Pasó después de la siesta, como las otras veces. Aunque "siesta" es una manera de decirme acomodo en un sillón de respaldo alto, apoyo la cabeza y descanso unos minutos con los ojos cerrados. Estaba por volver a abrirlos cuando lo ví: rectangular y espacioso. En el piso, mosaicos de tonos ocre formaban dibujos geométricos.

Sobre la izquierda, un alero de chapa apoyado en delgadas columnas de hierro protegía cuatro puertas altas de dos hojas, coronadas por banderolas.

En la primera y la tercera, los postigos ocultaban los vidrios. La segunda estaba abierta y un par de sillas, con el asiento de esterilla hundido, flanqueaba la entrada. En la cuarta, a poca distancia del fondo, los vidrios descubiertos dejaban ver las cortinas, tejidas al crochet.

La semana pasada había un perro tendido en medio del patio; tenía la cabeza apoyada en las patas delanteras y alguien debió llamarlo desde esa puerta, porque se incorporó y movió la cola, mirando hacia allí.

Pasé varios días sin ver el patio. Es ajeno a mi voluntad: se muestra cuando quiere y cuando quiere se oculta, pero hoy apareció.



Había un grupo de chicos jugando un picadito. Debían de andar entre los ocho y los doce años. Se los veía sofocados: tomaban por las puntas los cuellos de sus camisas desprendidas y los sacudían, apantallándose. Los pantalones, sostenidos por tiradores, les llegaban a las rodillas, pero algunos los remangaban para aliviar el calor.

La esfera de goma rayada volaba de uno a otro, tras el golpe certero de una zapatilla agujereada, hasta que, de un cabezazo, fue a parar a la casa vecina.

Ayer a la tarde era mediodía en el patio. Se notaba en la luz, que daba de plano sobre las cosas. Me llamó la atención una mesa muy larga. Habían tenido que colocar dos manteles para cubrirla. En el centro un florero con claveles y alrededor vasos, platos y servilletas, esperando.

Pronto llegaron los comensales.

Entraron todos juntos y, por los movimientos de los labios, hablaban a la vez y en voz muy alta.

Se sentaron a la mesa. En la cabecera un hombre joven, de expresión confiada, trajeado de azul, y una muchacha con un sutil vestido blanco. Tenía parte del pelo rubio sostenido sobre la sien, por un tímido ramito de azahares. El resto caía en bucles sobre los hombros.

Dos señoras mayores iban y venían trayendo fuentes, mientras algunos hombres descorchaban botellas.

Los chicos no aguantaron mucho en la mesa y comenzaron a descargar su energía corriendo alrededor. Los mayores se hartaron de comer y de beber.

Parecían cada vez más contentos. Todos, menos la muchacha de blanco, que sonreía solo con los labios.

Dora Luján Cardó nació en la Ciudad de Buenos Aires en 1941. Maestra Normal Nacional, trabajó por años como titular a cargo de niños afásicos. Luego, se dedicó a la reeducación de niños con todo tipo de problemas del lenguaje. Hace cinco años que participa en talleres literarios. Su email es doralujancardo@ciudad.com.ar

Un cuarentón de bigote dejó su asiento y todos lo miraban y aplaudían. Se sentó bajo el alero y alguien le alcanzó un banquito minúsculo para apoyar el pie, y un bandoneón.

La pareja que ocupaba la cabecera se levantó. Él la tomó por la cintura y yo podía distinguir el un, dos, tres..., un, dos, tres..., en sus pasos.

En eso atravesó el patio un morocho de porte milonguero: el sombrero ladeado, una mano en el bolsillo del pantalón, alzándole el saco; y la otra a la altura de la cara, sosteniendo el pucho. Casi lo arrastran en un giro del vals. La muchacha se puso pálida. Él la miró con encono, pero no abrió la boca. Pasó rápido frente al bandoneonista y desapareció por la primera puerta.

Debió de ser muy tarde: los postigos estaban cerrados y no quedaba una sola luz encendida. Todo parecía dormir, salvo las hojas de las plantas, que de tanto en tanto se agitaban con la brisa. Era una noche clara. Seguro había luna llena.

Reconocí sin esfuerzo al morocho del otro día, volviendo del fondo con el saco doblado sobre el brazo. Apuraba el paso, pero solo las puntas de los pies tocaban el piso. Entró en su pieza y enseguida se iluminó la banderola. Yo miré hacia las otras puertas. La última estaba apenas entornada. Alguien, desde adentro, la cerró lentamente.

Me inquieta el patio. He removido viejos recuerdos tratando de encontrarlo, pero no aparece. Era de esperar. Mi madre murió cuando yo tenía quince meses. Poco después, papá decidió marcharse conmigo a Sevilla donde tenía parte de su familia. De modo que los patios que logro traer a la memoria son muy distintos del que me acosa. Evoco rejas, tinajas y mayólicas; la frescura de una fuente central y el rojo estallido de los geranios, sobre la blancura de las paredes. Allí vivimos durante treinta años. Sé que decidió nuestro regreso, la llegada de una carta de Buenos Aires. Hubo un cambio de actitud en mi padre a partir de ese hecho, y a los pocos días me dijo: "Ponte contenta, hija, que nos volvemos a nuestro país".

No esperó mi respuesta, no tenía costumbre de hacerlo y, por mi parte, a una soltera de treinta y dos años, todo cambio de vida le parece una oportunidad.

Al día siguiente se afeitó la barba y el bigote que lo

acompañaban desde que yo tenía memoria. Se quitó de encima unos cuantos años, pero dejó al desnudo la dureza de su expresión.

Y aquí volvimos. Aunque no eran épocas fáciles, los artesanos escaseaban y papá siempre se jactó de ser un buen ebanista. A mí, tras haber trabajado como peinadora en Europa, fueron muchas las puertas que se me abrieron.

Me casé, pero el matrimonio duró poco. Me quedaron dos hijos por criar y un rencor que todavía me agota.



Todo era oscuridad. Hasta que un relámpago zigzagueó en el cielo y entonces vislumbré la figura de un hombre que atravesaba el patio. No alcancé a ver sus facciones, pero juraría que era el que se sentó a la mesa junto a la muchacha de blanco. Llevaba en los brazos un bulto envuelto en una frazada y lo sostenía contra su pecho, inclinando sobre él la cabeza, para protegerlo de la lluvia.

Algo se le cayó al piso mojado, pero no lo advirtió o no quiso volver atrás para recogerlo. Él mismo era un relámpago, cruzando ante mis ojos, en dirección a la puerta cancel.

Si papá viviera podría orientarme. Quizá alguna vez estuvimos en ese patio. Aunque... no sé. Costaba arrancarle las palabras.

Por otra parte, todo comenzó después de su muerte. Es más, después del día en que encontré la foto entre sus papeles. Pequeña, desteñida por el tiempo y surcada por rayas blancas, daba la impresión de haber sido estrujada con ganas y luego vuelta a estirar. El gris pálido de los cabellos indicaba que la mujer era rubia. Sus rasgos se habían perdido pero, sobre el escote, la medalla había sobrellevado el mal trato. Fue fácil reconocerla: pende de mi cuello desde que cumplí dieciocho años. Mi padre me la dio entonces con una frase reticente: “La guardaba para ti”. Con un pañuelo apenas humedecido planché la foto



por el revés y la coloqué en un portarretrato demasiado grande para su tamaño, pero no para su importancia. La ubiqué sobre mi mesa de luz y, a través del vidrio, besé el rostro borroso. Esa noche, con más de medio siglo sobre los hombros, pude decir “Hasta mañana, mamá”, por primera vez.

La lluvia es cada vez más frecuente en el patio. La de hoy fue tan caudalosa que tapaba el dibujo de los mosaicos. El agua corría hacia la rejilla arrastrando una muñequita maltrecha.

Las piernas se desprendían del torso, que dejaba escapar el aserrín empapado. En la cara desdibujada, un único trazo- que debió haber sido rojo-, aún intentaba una sonrisa.

Ya no hay noches claras, ni días de sol en el patio. Solo oscuridad y la lluvia monótona, interminable... Siempre las luces apagadas y los postigos cerrados; menos en el cuarto del fondo, el de las cortinas al crochet. Y siempre la tenue claridad interior, asomando entre los arabescos del tejido.

Esta tarde no quise desligarme de esa imagen, tantas veces repetida. Sin abrir los ojos permanecí ensimismada en el sillón, hasta que un frío húmedo me entumeció los pies: el charco que rodeaba mis zapatos había traspasado las suelas. Friccionándome los brazos desnudos, corrí a refugiarme bajo el alero.

Estaba a pocos pasos de la puerta iluminada. Me acerqué y pegué la cara al vidrio. Vi unos pocos muebles; entre ellos una cuna vacía, con las sábanas revueltas. A su lado había una mujer sentada en una silla, con los brazos caídos a los lados del cuerpo. Los rizos desordenados le ocultaban el rostro y tenía la espalda encorvada, en una mezcla de dolor y mansedumbre.

Giré, no sin temor, el picaporte y entré como quien entra a un templo. Fui lentamente hacia la mujer; me detuve frente a ella y, alzándole la barbilla, la miré a la cara. Era hermosa a pesar de los párpados enrojecidos por el llanto. ¡Y tan joven!

Sentí una plenitud desconocida pero, a la vez, una honda tristeza. Tomé entre ambas manos la atormetada cabeza, y la apoyé en mi regazo. Le acaricié largamente los cabellos rubios, hasta que por fin pude hablar:

– No llores más –le dije–, ya estoy aquí. ¡Por favor, no llores más..! ☺

Ilustraciones: Alberto Pez

Historia de una idea polémica

Las recompensas en la escuela

Desde hace mucho tiempo, los docentes buscaron modos de reconocer a sus alumnos cuando realizan un buen trabajo o se portan "correctamente". La "aprobación y estima" de los maestros fue por muchos años para los alumnos un elemento valioso, que solía cobrar forma material en medallas, libros, estampitas o notas en los cuadernos. En la Grecia antigua, por ejemplo, se daba una corona de laureles a los atletas jóvenes que se destacaban en sus disciplinas. Esa costumbre se retomó en el Renacimiento, cuando la "corona de la virtud" se daba a los mejores alumnos como premio por su desempeño en los estudios. En la Inglaterra del 1600, se entregaban lapiceras y flechas de plata a los estudiantes destacados; sus profesores, por otra parte, también recibían un premio en monedas cada vez que sus alumnos triunfaban en disputas académicas con otros colegios o universidades.¹

Con el correr de los años, la masificación de la escuela volvió más difícil entregar medallas u objetos de valor. También surgieron posturas pedagógicas contrarias a los premios monetarios que, se afirmaba, creaban conductas especuladoras y poco independientes en los alumnos. Veamos, por ejemplo, qué se decía en la Argentina de la década de 1880:

"A efecto de asegurar el orden durante las clases y patentizar la disciplina en todos los actos del día, ...cada sección de 10 alumnos tiene un capitán que se elige a votación y está encargado de pasar revista de aseo diariamente, y cada jueves, revisar los libros y cuadernos para recompensar al que los tenga en buen estado y multar al descuidado. Las recompensas y penas consisten en ganar ó perder monedas ó billetes, que se cambian cada semana por vales y estos por cédulas, cuyo canje se conti-

núa haciendo durante el año." (Lijó, José, "Escuela elemental de varones N° 1 de Chacabuco", en: *Revista de Educación*. N° XXII abril de 1883, pág.369)

En cambio, un inspector opinaba que no debía usarse el dinero para incentivar las buenas conductas:

"La recompensa o el castigo deben ser únicamente de carácter moral. (...) Yo creo que tratándose de los niños que concurren a nuestras escuelas, ... el premio es una necesidad basada en la justicia, teniendo por objeto la recompensa y el estímulo para continuar en las buenas obras..." (Inspector General de Escuelas Dr. Nicanor Ibarra, "Recapitulación de las Conferencias Pedagógicas del Verano", en: *Revista de Educación*. Año 3. N° XXXIV. Abril de 1884: pág.395)

En aquella época, los premios dejaron de ser monetarios y tomaron la forma de diplomas o estampitas que se les daban a los alumnos en ocasiones especiales. Una maestra encargada de dar conferencias pedagógicas opinaba en 1884 que la única recompensa aceptable era el sistema de calificaciones, y que no era necesario dar otro estímulo a los estudiantes.² Esto llevó, muchas veces, a que el sistema de calificaciones fuera usado como castigo para faltas disciplinarias y no solo señalara problemas en el estudio. También convirtió en habitual una práctica como el cuadro de honor, que daba una recompensa simbólica a algunos estudiantes y creaba jerarquías dentro de

los grados, premiando muchas veces a los que venían de hogares con más preparación académica y a los que eran más obedientes.

Hoy es mucho menos común encontrarse con recompensas de este tipo. Los docentes escriben o dicen notas afectuosas y alentadoras, y las "caritas sonrientes" en los cuadernos han reemplazado las estampitas y diplomas. Sin embargo, no está de más preguntarse si los mismos sistemas clasificatorios que llevaban a recompensar a alumnos y alumnas por su carácter "obediente, prolijo y limpio"³, no siguen operando bajo formas más sutiles y cada vez más ineficaces, ya que los chicos perciben tempranamente que la sociedad no valora esas cualidades como cuestiones importantes.

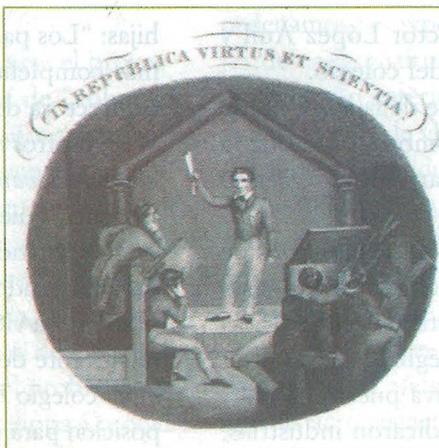
Para finalizar, es claro que todos queremos que nos reconozcan cuando realizamos un buen trabajo, cuando nos esforzamos para hacer las cosas bien, o cuando afrontamos con éxito una dificultad. Esas palabras de aliento y de estímulo son muy significativas para animarse con los pasos que siguen. Lo que hay que cuidar es que ese reconocimiento no reproduzca jerarquías sociales o culturales entre los alumnos, y esté igualmente disponible para todos. Y también es importante que ese reconocimiento tome formas consistentes con lo que buscamos transmitirles a chicas, chicos y adolescentes acerca de lo que tiene valor en nuestra sociedad. Qué conductas destacamos y alentamos, y de qué modos, es una decisión sobre la que vale la pena reflexionar.

Inés Dussel

¹ Fenn, P. y Malpa, A., *Rewards of Merit. Tokens of a Child's Progress and a Teacher's Esteem*, The Ephemera Society of America, Charlottesville, 1994.

² "Conferencia del 23 de marzo sobre penas y recompensas escolares por la Maestra Superiora Señorita Segunda Duprat" en: *Revista de Educación*. Año 3. N° XXXIV. Abril de 1884, pág. 370- 375.

³ Ginocchio, V., *Alumnos obedientes, prolijos y aseados*, Tesis de Maestría, Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, 2006.



Un lugar en el fin del mundo

En 1999, la EPEM N° 3 dejó de identificarse a partir de esta impersonal sigla para comenzar a llamarse “Haspen”, que en lengua yámana significa “cobijar”, “albergar”, “contener”. Fueron los alumnos del colegio quienes por unanimidad eligieron este nombre significativo.

El Colegio Provincial Haspen está ubicado en Río Grande, provincia de Tierra del Fuego, y fue creado en 1995 para, precisamente, incluir a aquellos alumnos que por diversos motivos eran expulsados del circuito escolar: “Eran chicos con historias de repitencia y con edad avanzada; ninguna escuela los aceptaba, eran los excluidos del sistema. Entonces se creó este proyecto. La orientación era en cooperativismo y microemprendimientos, pensando que los alumnos pudieran tener una inserción laboral”, comentan Héctor López Auil y Miriam Francesquini, profesores del colegio.

Río Grande se encuentra al norte de la isla Grande de Tierra del Fuego, y debe su nombre al río que la atraviesa para luego desembocar en el Océano Atlántico.

Es la ciudad más grande de la provincia más joven de la Argentina, tiene más de 55.000 habitantes. El paisaje que la rodea es el de la meseta patagónica. Las casas son bajas y coloridas. Gracias al régimen de promoción industrial y exención impositiva puesto en marcha en la década del setenta, se radicaron industrias,

En Río Grande, Tierra del Fuego, una de las ciudades más australes de la Argentina, funciona el Colegio Provincial Haspen, un ejemplo de integración de alumnos excluidos del sistema escolar. De los escasos 60 estudiantes de sus inicios, Haspen tiene en la actualidad alrededor de 700 jóvenes que cursan en tres turnos, y se convirtió en una de las instituciones educativas más reconocidas de la provincia.

fábricas y empresas ligadas al petróleo y a la electrónica. Esta situación la convirtió en la “ciudad industrial” de la provincia, y fue la razón para que una gran cantidad de personas decidieran migrar a la zona, atraídas por las nuevas posibilidades laborales. Río Grande es una de las ciudades más australes de la Argentina, muchos turistas extranjeros llegan allí con ansias de conocer “el fin del mundo”.

En sus inicios, la EPEM N° 3 era una escuela secundaria a la que concurrían alrededor de 60 alumnas y alumnos. Funcionaba en horario vespertino porque, durante el día, muchos de estos jóvenes trabajaban. Hoy asisten a la EGB3 y al ciclo Polimodal del Haspen –cuyas terminalidades son “Economía y Gestión de las Organizaciones” y “Humanidades y Ciencias Sociales”– cerca de 715 jóvenes distribuidos en tres turnos. Sus ocho promociones de egresados dan cuenta de que se transformó en una escuela elegida por muchas familias de Río Grande para enviar a sus hijos e

hijas: “Los padres dicen que esta es una de las escuelas más completas”, comenta Dominga María Leone, vicedirectora del turno tarde.

“Nosotros nunca hicimos diferencias, ni dijimos *¡qué elemento vamos a recibir!*”, advierte Luis Felippa Coronel, quien participó en la gestación de este proyecto y, cuando la escuela abrió sus puertas, eligió trabajar dictando asignaturas de Ciencias Sociales. Luego pasó por la vicedirección y, desde abril de este año, está al frente de la dirección del establecimiento.

El colegio Haspen se hizo conocido gracias a su disposición para recibir a los jóvenes excluidos del sistema.



Pero no solo les dio albergue, la institución también se ocupó de buscar las vías más favorables para generar buenos aprendizajes. De esta inquietud parten sus dos proyectos centrales: la articulación de niveles y la EGB3 no graduada.

Primer paso: articular

Hace seis años comenzó a implementarse el proyecto de articulación de niveles, que oficia de “columna vertebral” de la escuela: “Durante tres años nos reunimos con los docentes, directivos e integrantes de gabinetes de las EGB2, que mayoritariamente nos envían alumnos, y nos pusimos a analizar por qué se produce un quiebre entre la salida de lo que antes era la escuela primaria y el ingreso en la secundaria. Queríamos evitar lo que se dice siempre: ‘la culpa es de’. Nuestra premisa era ‘Nadie tiene la culpa, pero el problema está y lo tenemos que arreglar’”, asegura Felippa Coronel.

El objetivo de los encuentros era discutir, intercambiar y generar acuerdos para evitar que la transición de un nivel al otro dejara alumnos en el camino, así lo explica Luis: “Por un lado, ordenamos los contenidos. Muchas veces el problema es que el chico no dio en el nivel anterior determinados contenidos. Por otro lado, ordenamos las experiencias de aprendizaje, los lenguajes de cada institución. La política de articulación se inicia el año anterior al ingreso a la EGB3, porque los chicos vienen de visita a la escuela, y nosotros vamos a la EGB2. Y cuando los chicos entran a 7° tenemos diez días en los que hay juegos matemáticos, juegos de lengua, juegos de inglés, para ver qué saben y sobre eso se arman los proyectos”.

A partir de este proyecto de articulación de niveles, el colegio Haspen construyó un código de convivencia que todos los años se revisa. En la EGB3 se suprimieron las amonestaciones: “La falta más dolorosa es que



el alumno no venga a la escuela. Más allá de la merienda reforzada, que no todos toman, está la parte afectiva y hay chicos que se enganchan mucho con nosotros. No venir a la escuela es un castigo, porque acá tienen horas de paz y de tranquilidad”, dice Felippa Coronel.

Escuelas de la zona han pedido permiso para imitar los proyectos de Haspen, y adaptarlos a sus particularidades institucionales. “Es importante que los proyectos que tiene una institución no mueran allí —afirma el directivo—, sino que se expandan, se hagan populares, que sirvan. No hay que hacer diferencias con los chicos, ni rotularlos, está prohibido”, concluye, recuperando el espíritu fundacional de la escuela.

Todos y todas pueden aprender

“Cuando aparece un problema hay que definirlo, porque a lo mejor se lo puede encarar de otra manera y solucionarse antes de tiempo”, explica Felippa. Así se concibe el carácter problemático de los aprendizajes en la EGB3 no graduada, proyecto iniciado hace seis

años y pensado para contemplar las necesidades de alumnos y alumnas con dificultades para aprender.

“A la primera promoción de EGB3 no graduada le llevó cuatro años culminar el ciclo pero, en realidad, dura el tiempo que les demande a los chicos. Este primer grupo, que era de 14 o 15 alumnos, hoy ya está en segundo año del polimodal, acá y en otras escuelas”, aclara María Paula Pina, coordinadora de la EGB3 no graduada, y completa: “En algunos casos los chicos no hacen todo el ciclo, están un tiempo y vuelven a las salas comunes. Algunos vienen con la problemática bien marcada y tienen que estar sí o sí”.

Agrupar a los “chicos con problemas de aprendizaje” puede contribuir a mejorar y personalizar su atención, pero también a estigmatizarlos. Por otra parte, un riesgo de estos proyectos es que alumnos portadores del rótulo de “problemáticos” sean directamente enviados a integrar estos grupos sin demasiadas consideraciones. ¿Cómo evitar las rotulaciones y las clasificaciones? María Paula Pina, consciente de este peligro, asegura:

“Nosotros ponemos el acento en que todo el mundo tiene posibilidades de aprender, y creo que eso es lo que mantiene a este proyecto preservado de este gran riesgo”.

“Uno de los riesgos que hay en estos proyectos es que se produzca un corte, un quiebre, que se pierda de vista el contexto. Por eso los profesores tienen que saber cuándo un alumno está listo para circular por otros espacios. Esto hace que el alumno se sienta reconocido, revalorizado, y que la familia también mire a



“La falta más dolorosa es que el alumno no venga a la escuela. Más allá de la merienda reforzada, que no todos toman, está la parte afectiva y hay chicos que se enganchan mucho con nosotros. No venir a la escuela es un castigo, porque acá tienen horas de paz y de tranquilidad”, dice Luis Felippa Coronel.



su hijo de otro modo. Este es otro trabajo que también se hace en la EGB3 no graduada. No solo que el chico sepa que puede sino que la familia sepa que su hijo puede”, sintetiza la coordinadora.

Ante la pregunta acerca de la particularidad del trabajo áulico en la EGB3 no graduada, el profesor Luis Magrini, que dicta Ciencias Sociales, responde: “En los cursos comunes uno concurre, enseña y se va. En cambio, en estos cursos uno tiene que ir, enseñar, y conocer a los chicos, que son alumnos con diferentes expectativas y diferentes problemáticas. Lleva mucho más tiempo pero lo atrayente es que, a diario, se presenta un desafío nuevo; uno no sabe con lo que se va a encontrar, por más que tenga su clase preparada”.

El proyecto contempla el trabajo en parejas pedagógicas y también la presencia de tutores. Los ideólogos afirman que ahí radica su fortaleza: “El tutor genera un contexto de estabilidad –advierte Pina–, porque ante las variaciones de los profesores, los cambios de horarios, pareciera que no hay nadie estable. Entonces, el tutor es una figura permanente que acompaña al alumnado y se constituye en pareja pedagógica cuando hace falta”.

La EGB3 no graduada está vinculada al rendimiento escolar, a posibilitar que los chicos y chicas se entusiasmen con la propuesta de la EGB3, para preservarlos de la deserción. Este año se ha conformado un grupo más pequeño al que llaman “adecuaciones curriculares significativas”: “En este grupo hay adecuaciones de objetivos, de docentes, porque no tienen once profesores sino cinco. “Allí hay realmente problemas de aprendizaje, y en lo que va del año vemos que se sienten a gusto y pueden seguir aprendiendo.”, reconoce María Paula Pina.

Los profesores de la escuela cuentan el caso de un alumno, Rodrigo, que pasó por las aulas de la EGB3 no graduada. Hoy cursa el Polimodal y, en paralelo, concurre a un centro de formación profesional donde estudia electricidad: “La EGB3 parecía un agujero negro, ahora puede sostener las dos cosas”, resumen los docentes con entusiasmo.

Al colegio Haspen concurren alumnos que se han destacado en las Olimpiadas de Matemática, tanto a nivel regional y nacional como internacional. El referente de esta labor es el profesor de Matemática Héctor López Auil, quien además trabaja como coordinador del ciclo Polimodal. Por otra parte, la escuela cuenta con un espacio que se llama prensa radial y gráfica, donde los jóvenes se van acercando al mundo del periodismo y el diseño gráfico.

Luis Felippa Coronel, además de conducir el establecimiento, dicta Sociología, Proyecto de Investigación Socio-comunitaria y Ciencia Política en el Polimodal. “Mi objetivo es que los jóvenes traten de comprender lo compleja que es la realidad social donde ellos están insertos. Desde los espacios curriculares que tenemos, lo que podemos hacer es generar ciertos campos para que los chicos abran los ojos. Yo siempre les digo que hay que saber leer entre líneas, hay que pensar, no se tienen que colmar con la primera respuesta que reciben”.

“El aprendizaje se transforma en un escenario con múltiples posibilidades de logros. Nuestro desafío fue y es no decir nunca que un chico no puede”, asegura, satisfecho, el directivo.

Ana Abramowski

Fotos: Luis Tenewicki

Machuca, el film de Andrés Wood

Para ver en las escuelas

Probablemente, *Machuca* sea una película para ver en las escuelas. ¿Por qué? Porque es una historia que va *directo a lo difícil*. ¿Qué es lo difícil? No es la famosa diferencia. Tampoco es la diversidad. Es la inquietud que provoca la proximidad de lo extraño.

Pedro Machuca y Gonzalo Infante son dos niños chilenos. Machuca es pobre mientras Infante es rico, o no es pobre. Digamos de Infante que es un burgués incipiente que tiene una bicicleta buenisima. De Machuca digamos lo que dice de él, entre hipos y resaca, su propio padre: limpiará baños. Ellos se conocen (se saben próximos y diferentes) pero no se juntan. Es un párroco poco común el que lo consigue y nace entre ellos una amistad. Estamos en Chile y corre, agitado, el año 1973. Hay desabastecimiento, conflictos ideológicos, temor y esperanza. Está Salvador Allende pero está Pinochet. Hay socialismos, nacionalismos, comunismos. Y hay gente en las calles que no siempre parece más buena. Machuca e Infante tienen familia. Las familias tienen problemas similares a los de nuestras familias por aquellos años. Machuca vende banderitas en las manifestaciones, con Silvana. Silvana es una auténtica tentación.

El colegio en cuestión (privado y religioso) está lleno de trémulos muchachos en trámite de crecer. Mc Enroe (el cura poco común que tiene la batuta) no confunde lo privado con la privación y no se priva de reunir lo que no parece reunirse automáticamente. Introduce en el colegio privado y rico a unos pocos chicos pobres.

El film desoye la acusación misma de las típicas madres ricas: no se ha de mezclar lo que no puede ser mezclado. Ricos con pobres, "peras con manzanas". En la película circula uno que otro ejemplar escrito de *El Llanero Solitario*. Y está Toro, claro. Los blancos tampoco se juntan con los indios, dice alguien.

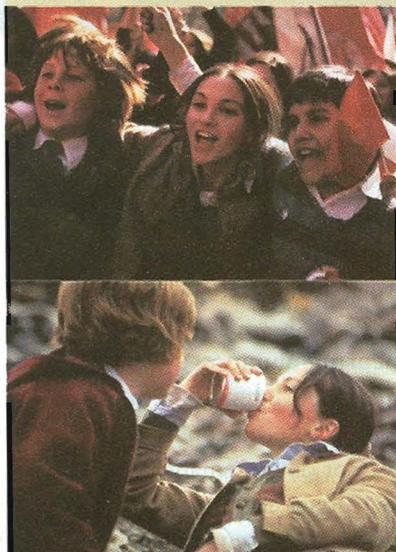
¿Y para qué juntar entonces? ¿Con qué objetivo? Para decir no a la "guerra civil". Eso que dicen las paredes chilenas anima al cura. Mientras tanto, lo civil no es objeto de una guerra sino un trabajo. Y eso cuenta la película. El trabajo (arduo, enorme, complejo) de practicar las reglas mínimas necesarias para vivir (convivir) con lo que no se comprende.

En ese trabajo, narra la vieja economía escolar entre la hostilidad y el amor. Entre el desprecio y el aprecio. Uno ve lo que uno ha visto en su trayectoria escolar: fuertes y débiles con el miedo de fondo. Uno ve la prepotencia que no parece variar. Los débiles, expuestos y desnudos frente a las humillaciones de los fuertes. Los fuertes que por momentos no son tan fuertes. Se ven solidaridades. Infante se niega a participar en una golpiza colectiva a su reciente amigo. Más tarde le hará la prueba de inglés. Machuca le dará a cambio un poco de Silvana, que además de deseable es valiente.

Por momentos, lo que sucede es bellissimo. Se puede constatar la enseñanza (irreemplazable) de ir por primera vez a la casa (y a la vida) de otros. Se aprende ahí otra versión de sí. Resulta que hay gente que vive de otro modo, se viste de otro modo, come de otro modo, cree en otras cosas y eso no es el fin del mundo. Suena una canción de Neil Diamond.

Luego vienen unos besos maravillosos y lo que parece mezclarse es el alma. El final no es bellissimo. Y eso no está mal. Porque no se trata tanto de lo que está bien o mal sino de lo que no termina. La tarea de aprender a vivir con lo que no se comprende, no termina. La tarea de lidiar con la ambigüedad que nos habita, tampoco. Como la educación y como la democracia que no son cosas hechas. Están siempre por hacerse o, como esta película, que parece estar siempre por verse.

Estanislao Antelo



Ficha técnica

Machuca

Dirección: Andrés Wood.

Origen: Chile y España (2004).

Duración: 120 minutos.

Género: Drama.

Intérpretes: Matías Quer (Gonzalo Infante), Ariel Mateluna (Pedro Machuca), Manuela Martelli (Silvana), Aline Küppenheim (María Luisa), Federico Luppi (Roberto Ochagavía), Ernesto Malbrán (Padre McEnroe), entre otros.

Guión: Roberto Brodsky, Mamoun Hassan y Andrés Wood.

Disponible en video y DVD.

El mundo en que vivimos

La escuela, se escucha decir, no está aislada del mundo que la rodea. Podríamos decir que “el mundo” no solo la rodea, sino que la atraviesa, irrumpe y se hace presente, sin tocar a la puerta y pedir permiso para entrar. Docentes, alumnos y alumnas somos sujetos que vivimos en un espacio-tiempo que nos pone objetivos y límites, nos suscita ansiedades y miedos, y a veces nos duele más de lo que nos alegra. No estamos “afuera” del mundo cuando entramos a la escuela; seguimos en el mundo, aunque de otras maneras.

¿De qué espacio-tiempo se trata este mundo en el que vivimos? ¿Será que, como dice el tango, “el mundo fue y será una porquería”? ¿Cómo nos posicionamos nosotros, como adultos que transmiten la cultura, en relación al mundo? ¿Qué claves para entender el mundo les estamos dando a nuestros alumnos? ¿Qué saberes sobre el presente y perspectivas de futuro les estamos

Docentes, alumnos y alumnas somos sujetos que vivimos en un espacio-tiempo que nos pone objetivos y límites, nos suscita ansiedades y miedos, y a veces nos duele más de lo que nos alegra. No estamos “afuera” del mundo cuando entramos a la escuela; seguimos en el mundo, aunque de otras maneras.

habilitando? En las páginas que siguen, queremos abrir el debate sobre nuestro presente. El tema es amplio, y difícil de agotar en unas pocas páginas. Esperamos, sin embargo, que las líneas de análisis que proponemos estimulen el debate y la reflexión acerca de nuestro lugar en el mundo, y ante todo sobre nuestro vínculo con este presente, tan complejo y difícil como otros momentos históricos, pero también tan fascinante y con tanto por hacer como el que vivieron otros seres humanos.

Claves para pensar pedagogías para este tiempo

La escuela en el mundo

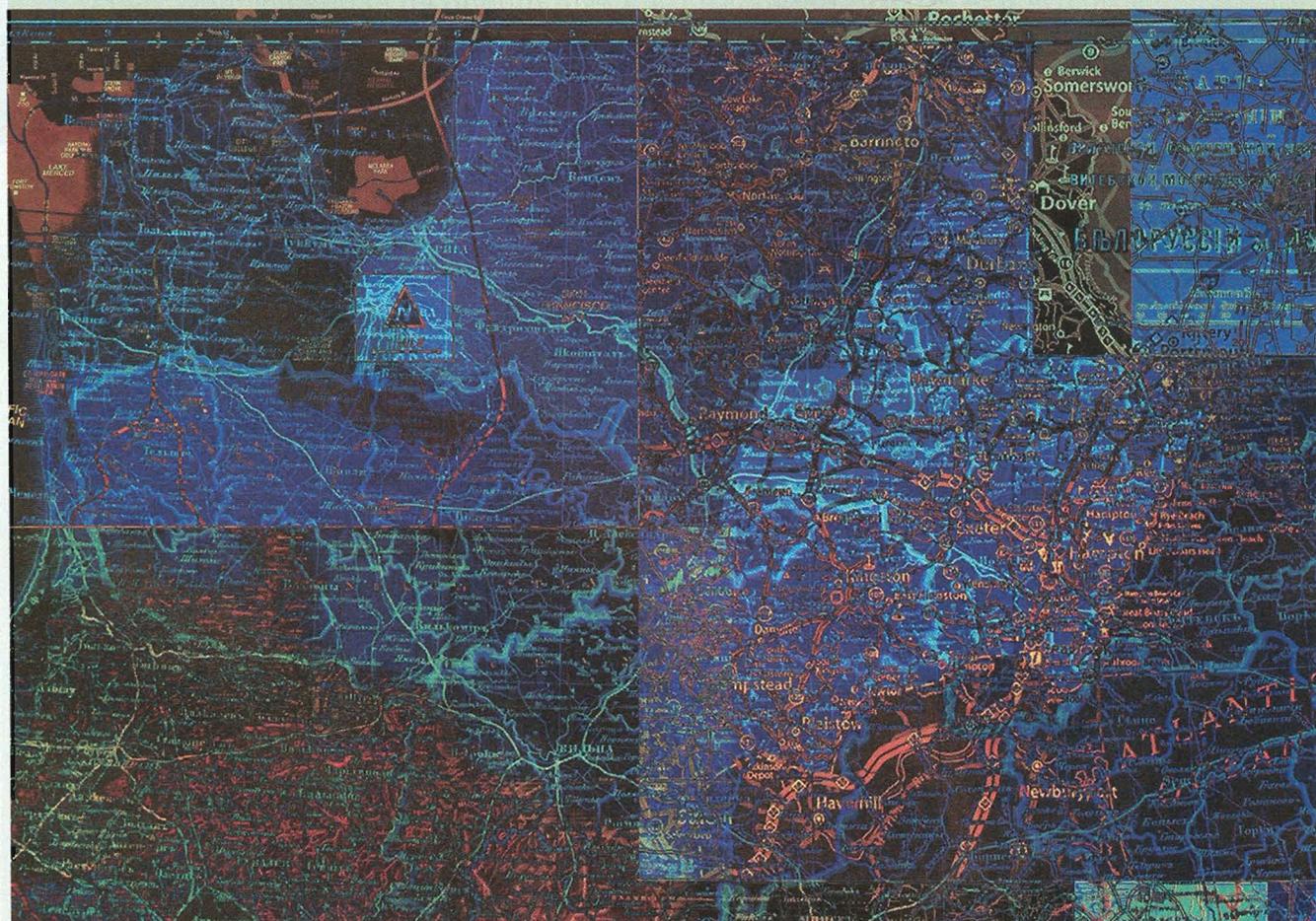
Inés Dussel y Myriam Southwell

La escuela como institución fue pensada, tradicionalmente, como un espacio de transformación del mundo. En el siglo XIX, los pedagogos de las nuevas escuelas normales pensaron que la escuela debía civilizar al mundo, formar sujetos nuevos ("los ciudadanos letrados"), y así crear otras condiciones de vida para los futuros argentinos.

Esta utopía transformadora nos legó muchas cosas, algunas generadoras de tradiciones muy democráticas en la educación argentina, y otras con consecuencias menos alentadoras. Uno de los aspectos sobre los que conviene detenerse es la relación con el mundo, que se estableció en aquel momento. Dado que se pensaba a la escuela como una institución renovadora y transformadora de la sociedad, no debe sorprendernos que los límites entre el afuera y el adentro de la escuela estuvieran rígidamente mar-

cados, y que el adentro se percibiera como superior al afuera. Transponer la puerta de la escuela era entrar a "otro mundo", un mundo donde el conocimiento y la abstracción reflexiva reinaban... o así se pretendía. El afuera sobre el que se recortó la escuela argentina fue planteado como una fuente de contaminación, una amenaza o un problema. Es cierto que había un mundo mejor al que se miraba, y era el de una Europa idealizada e inexistente, el mundo de las letras, y a veces el de las ciencias. La sospecha sobre lo contemporáneo, y antes que nada sobre los saberes y sujetos que lo anunciaban sin empacho -como el tango, el fútbol, el cine, los diarios, la democracia-, fue un elemento que persistió mucho más largamente de lo que persistieron los ecos de Sarmiento y sus discípulos.

Hoy, cuando el declive de las instituciones fuertes hace imposible demarcar el adentro y afuera en forma taxativa, y cuando el mundo se nos presenta como un rompecabezas



Anthony Giddens? ¿Qué significa educar en un mundo incierto, al decir de Immanuel Wallerstein? ¿Qué significa educar en un mundo extraño, tal como lo define Marc Augé? ¿Qué significa educar en un mundo que fabrica riesgo, como lo plantea Ulrich Beck? ¿Qué significa educar en un mundo en estado de excepción, como afirma el italiano Giorgio Agamben?"

Además del miedo y el peligro, el otro tópico común en las descripciones del presente son los cambios. Como decía Foucault en la cita mencionada, esta es una época que cree inaugurar por completo una nueva etapa. Sin embargo, conviene admitir que la superposición de cambios y permanencias tiene una historia mucho más larga. Por ejemplo, Eric Hobsbawm sostenía que ya "entre los años 1945 y 1990 se produce una de las transformaciones sociales más intensas y rápidas de la historia de la humanidad", entre las que destaca los "importantes cambios en las actitudes públicas, evidenciándose el auge de una cultura juvenil muy fuerte que generará un profundo cambio en la relación existente entre las distintas generaciones".³

Entre los cambios más mencionados, está el de la omnipresencia de la tecnología y la extensión de la comunicación, ambos estrechamente vinculados a partir de la mayor interconexión de las redes de TV y de computadoras. Esta característica no debe ser analizada solo en términos de la existencia de aparatos y tecnificación de formas de información, a los que comúnmente se les asigna una característica "des-humanizante" y anti-cultural. Debe decirse que para que la tecnología exista, se use y forme parte de nuestras vidas como lo hace, la cultura -lejos de perder terreno- se densifica, traduce lenguajes y formatos, es continente y contenido a la vez; y produce una mediación tecnológica, lenguajes clásicos y nuevos, sensibilidades, aparatos, entre otras muchas cosas. En ese sentido, convendría mantener cierta distancia de los que creen que las características de nuestra sociedad están determinadas por el desarrollo tecnológico, las fuentes de consumo o las



variables económicas y, en cambio, volver a mirar la cultura como un espacio potente de producción y creatividad, por ejemplo, en relación con las comunicaciones y las tecnologías. Como lo señala Renato Ortiz en la entrevista, son las concepciones del mundo y las relaciones sociales las que deben mirar la manera en que usamos las tecnologías, y no al revés. Aun cuando debe destacarse que las tecnologías plantean marcos y condiciones que participan en la producción de lo social, no es lo mismo la política en el marco de las sociedades mediáticas que lo que era en la época de la imprenta.

Otro elemento común a las descripciones es el de la inestabilidad. La circulación de flujos, personas y saberes en que insiste esa imagen hipercomunicacional, habla de una nueva concepción del espacio y del tiempo. La des-localización y des-temporalización son rasgos de esta época; como afirma Jesús Martín Barbero "los saberes escapan de los lugares y los tiempos legitimados socialmente para la distribución y aprendizaje del saber".⁴ Pareciera que se trata de un saber inagotable que no está afincado definitivamente en ninguna parte.

Estos intercambios reorganizan la vida laboral, cultural y social, de maneras que homogeneizan y también generan nuevas diferencias. Homogeneizan, en la medida en que pierden densidad las diferencias propias de los espacios nacionales a favor de instancias supranacionales. Y diferencian, en tanto emergen con fuerza los espacios y realidades locales. En todo caso, asistimos a la reconfiguración de los espacios y al redimensionamiento de las identidades. Estas se organizan, siguiendo a García Canclini,⁵

Entre los cambios más mencionados, está el de la omnipresencia de la tecnología y la extensión de la comunicación, ambos estrechamente vinculados a partir de la mayor interconexión de las redes de TV y de computadoras.

“cada vez menos por lealtades locales o nacionales y más por la participación en comunidades transnacionales o desterritorializadas de consumidores”.

Hay que destacar que en este mundo des-territorializado, donde los saberes circulan y la comunicación crea nuevos vínculos, hay re-territorializaciones que están atravesadas por la desigualdad y la injusticia, donde algunas deudas de larga data siguen consolidándose y otras nuevas muestran el límite de algunos sueños pasados. Esas deudas del pasado, y el modo en que se reactualizan, han puesto en evidencia manifestaciones de las violencias, el desamparo, la culpabilización y la construcción social del miedo, que continúan estableciéndose como formas de relación entre los seres humanos. Las relaciones internacionales reflejan este estado de cosas, con nuevos y viejos poderes hegemónicos, correlaciones de fuerza y organismos mundiales en crisis, como lo muestra el artículo de Juan Gabriel Tokatlián que incluimos en este dossier. Europa es un imperio en decadencia, Estados Unidos aparece como el poder hegemónico único, y al mismo tiempo la emergencia de China e India como nuevos polos económicos y culturales parece mostrar un corrimiento de ejes. En este mundo, las formas más explícitas de violencia conviven con otras menos explícitas pero igualmente devastadoras, como son ciertas formas de “indiferencia tolerante”, de relaciones humanas poco dignas y poco hospitalarias con los otros, y con nosotros mismos. Estas diferenciaciones se traducen, en algunos casos, en la construcción de identidades plurales y pluralistas; mientras en otros se posicionan a partir de la exclusión y la intolerancia, dando lugar a conductas xenófobas y expulsivas. El análisis que provee Patricia Funes sobre el contexto latinoamericano habla de estas condiciones nuevas y de la persistencia de los viejos problemas de exclusión en nuestra región.

“Vivir es cambiar... en cualquier foto vieja lo verás...”

Quizás también conviene reflexionar acerca de en qué medida este mundo sigue siendo UN mundo, es decir, en qué medida sigue habiendo algo que conecta nuestra experiencia humana como globo. En un artículo

muy sugerente sobre el campeonato mundial de fútbol, el escritor Pablo de Santis trae la imagen de Mafalda jugando con el globo terráqueo (esa pieza física con la que ella dialogaba y jugaba a poner al revés, para que el sur estuviera arriba, o a taparla “para que no mire y no sufra”), y la confronta con la ausencia de experiencias similares en los chicos de hoy. Entre las pocas que nos quedan, de Santis destaca el Mundial como la esperanza de una lengua universal, de algo en común que nos vincule, que no sean las catástrofes.⁶

Hay que señalar que esta imagen del mundo, del globo terráqueo, como bien lo identificaba Mafalda cuando planteaba poner al sur arriba y al norte cabeza abajo, surgió de la mano de los imperios europeos, y de la búsqueda de dominio del mundo por parte del capitalismo occidental.⁷ Polemizando con de Santis, habría que preguntarse para quién estaba disponible esa imagen y presencia del globo terráqueo. Quizás haya que admitir que hoy hay muchos más seres humanos que perciben que somos parte de un mismo mundo, que los que había hace unas décadas. Una imagen de la película iraní *El sabor de la cereza*, donde aparece una foto de Maradona en un puesto petrolero alejado en el desierto, muestra que esos mundos totalmente diferentes del trabajador iraní y del fútbol argentino que salió de Villa Fiorito tienen sin embargo referencias comunes, y establecen posibilidades de lazos más allá de las fronteras, las lenguas y las religiones. En otras palabras: cabe preguntarse si el fútbol vino a reemplazar una identidad mundial anterior (la que visualizaba el globo terráqueo



Los viejos modelos de síntesis y sus correspondientes matrices para la toma de decisiones no alcanzan para contener la pluralidad de experiencias y situaciones que se volvieron mucho más visibles, y que plantean otras demandas.

como representación de la mundialidad), o más bien está contribuyendo a producirla por primera vez para amplias capas de la humanidad, que hasta hace poco no iban a la escuela, no tenían televisión, ni conocían más que la aldea donde vivían.⁸

Esa identidad mundial que se está produciendo no solo se configura por el fútbol. La cultura visual global de la que todos somos parte (vía los canales informativos mundiales, el cine y la televisión) nos informa y nos forma, nos somete a imágenes parecidas, y busca producir efectos similares. La imagen de Maradona se volvió mundial precisamente como efecto de esa cultura visual global. Pero quizás lo más poderoso de esa cultura es convertirnos en sujetos que miran el dolor de los demás, como parte del mismo espectáculo.⁹ Hoy somos todos espectadores de dramas que ocurren cerca o lejos (el tsunami, Katrina, la guerra en Irak, las inundaciones en el litoral argentino),

pero que en todo caso, al posicionarnos como espectadores, nos colocan "lejos", a prudente distancia, y sin mucho por hacer salvo cambiar de canal.

Sin embargo, como señalamos antes, esta cultura globalizante homogeneiza pero también diferencia. A pesar de la estandarización de imágenes, hay que reconocer que el mundo aparece como un espacio pluralizado, casi explotado en múltiples fragmentos, que se vinculan a partir de algunas referencias débiles y hasta cierto punto efímeras (como las que provee el fútbol o las cadenas televisivas, presas de buscar la última novedad y descartar la noticia de ayer). Los viejos modelos de síntesis y sus correspondientes matrices para la toma de decisiones no alcanzan para contener la pluralidad de experiencias y situaciones que se volvieron mucho más visibles, y que plantean otras demandas. La existencia de múltiples pertenencias, la coincidencia de pequeños mundos propios y



otros espacios colectivos que son intercambiables, aunque no son fenómenos nuevos, tienen otro protagonismo. Esto tiene que ver con la deslocalización de las identidades colectivas, la crisis y transformación de la idea de "patria", y la revelación de que existen muchas pequeñas patrias superpuestas, interconectadas e intercambiables. Hay un corrimiento hacia lo doméstico y lo privado como el espacio seguro y confiable. David Morley sostiene que "la casa" no es simplemente un lugar físico sino también un espacio virtual o retórico, el espacio en el que una persona se siente cómoda con la retórica de aquellos con los que comparte la vida.¹⁰ Para un grupo creciente de humanos, la casa interconectada, o hasta el dormitorio interconectado, es el espacio-mundo en el que desarrollan su actividad. Miran a los otros (paisajes o seres humanos) con los ojos del turista que solo tiene como referencia su pequeño espacio, y ve siempre lo mismo.

Las nuevas vertientes individualistas atraviesan a todos los sujetos sociales, aunque más no sea porque todos lo ven por televisión y son influenciados por, y convocados a identificarse con, esos modelos de desarrollo personal. El nuevo narcisismo, "el individualismo posmoderno", se caracteriza por el impulso de los deseos de autonomía individual, un repliegue de las personas sobre sí mismas en persecución de sus intereses privados, a fin de lograr una mejor vida para ellas mismas, del culto al cuerpo, a las relaciones y al placer, lo que se condensa en un nuevo conjunto de valores.¹¹ Lo "privado", los sentimientos y las pasiones individuales, pasan a tener una primacía que despolitiza lo público y que vuelve más difícil conversar con otros y construir algo común, como lo señala Leonor Arfuch en su artículo. De cualquier manera, hay que destacar que la diferenciación social, así como las desigualdades en cuanto a riqueza y empleo, ejercen aquí también su peso. Es decir, este nuevo individualismo no encarna en términos semejantes ni genera similares escenarios en los distintos sectores sociales, en las distintas regiones o incluso en los distintos géneros. Mencionábamos antes el ejemplo de las casas o dormitorios-mundo. Hay muchos sectores de la población, claro, donde no hay casa ni espacio cerrado que proteja o ampare de las "inclemencias" del mundo, por decirlo de una manera suave. Nuevamente, aparece la tensión entre la homogeneización de ciertas actitudes y tendencias, y la diferenciación, ya sea en clases sociales, religiones, grupos de consumidores, o barrios.



Por último, al mismo tiempo en que en lo social se procesan estos cambios, en lo político sedimenta un sentimiento de escepticismo generalizado que revela un clima de época para el que el estado de las cosas no puede ser transformado en forma significativa. Sobre este aspecto reflexiona Norbert Lechner¹², mostrando la relación entre los cambios estructurales y los cambios en las prácticas políticas. Las dificultades para procesar políticamente los cambios, esto es, pensar soluciones políticas para los problemas sociales, vuelven más acuciantes y dramáticos los conflictos, ya que pareciera que no hay nada que podamos hacer para cambiar el curso de las cosas.

Pensar pedagogías para este tiempo y con otros tiempos

Volvamos al inicio. Hablamos al comienzo de la necesidad de mantener la humildad y la curiosidad para pensar el presente y para plantear nuestras pedagogías en diálogo con la sociedad en la que vivimos. Si bien con frecuencia nuestro mundo y nuestra época suelen ser mirados con un sentimiento de desasosiego, también es importante recordar que algunos de sus rasgos ofrecen potencialidades nuevas. Podemos pensar en un ejemplo alentador. Un efecto de la internacionalización de los saberes, de los flujos de información y de la movilidad de ciertas fronteras es la internacionalización de los derechos humanos. El afianzamiento de la validez de los derechos humanos como valor universal, más allá de los obstáculos y condicionamientos que pueden establecer ciertos momentos políticos o coyunturas, significa un paso adelante en la necesidad de velar por las garantías para todos los ciudadanos del mundo. Claro está que esto ha generado discusiones, dilemas y tensiones que no se resuelven linealmente; sin embargo, la posibilidad de la no sujeción a arbitrariedades por condicionamientos atados al lugar de nacimiento, genera mayores opciones para las libertades, las garantías y formas de vida de individuos y grupos.

También es cierto que esta nueva época ha abierto viejas discusiones que incomodan. Cuando hace más de un siglo se produjo una masiva circulación de personas de

Espacios de la pasión: de lo privado a lo político

Leonor Arfuch *

Vivimos una época donde las pasiones -privadas, públicas, políticas- son parte indisoluble de nuestra cotidianidad: crímenes pasionales, violencias desatadas, enfrentamientos de creencias, fundamentalismos, sentimientos exacerbados y una obsesiva mostración de intimidación -cuerpos, gestos, pulsiones, erotismos- se despliegan cada día en palabras e imágenes, de la gráfica a las pantallas, dejando una fuerte impronta en nuestra subjetividad.

Si la reflexión contemporánea se interroga a menudo sobre este protagonismo de lo subjetivo y pasional, que a la luz de las nuevas tecnologías de la comunicación no parece tener límites, la indagación en torno a las pasiones, su desencadenamiento y su dominio, su potencia y su poder de destrucción es de larga data: ya los antiguos griegos habían descubierto su índole problemática, el dilema encerrado en su propia etimología: pasión viene de un verbo cuyo significado es padecer, sufrir, soportar, permitir, tiene que ver con la pasividad, la falta de discernimiento, el desorden, la confusión, es una perturbación del ánimo sometido a una "causa externa", a la acción de un otro que, paradójicamente, puede provocar tanto la desdicha como la felicidad.

Si bien la oposición entre pasión y razón, entre padecer y actuar, está inscrita en el concepto mismo, son muy diversas las maneras en que los filósofos la fueron interpretando a lo largo de los siglos. Para Aristóteles, por ejemplo, actuar y padecer son inseparables, pero cada uno pone en juego una potencia distinta: actuar es mejor que padecer, porque esto último supone un movimiento, un cambio de forma, una servidumbre (ser llevado, ser movido a...) pero al mismo tiempo ambos forman parte indisoluble de la na-

turalidad humana. Un ser auténtico, completo, no sujeto a movilidad alguna no tendría pasiones (y hasta los dioses griegos, como la tragedia bien lo muestra, estaban sujetos a pasiones devastadoras). La pasión supone entonces movilidad y remite por tanto al carácter incompleto, imperfecto, de todo ser humano.

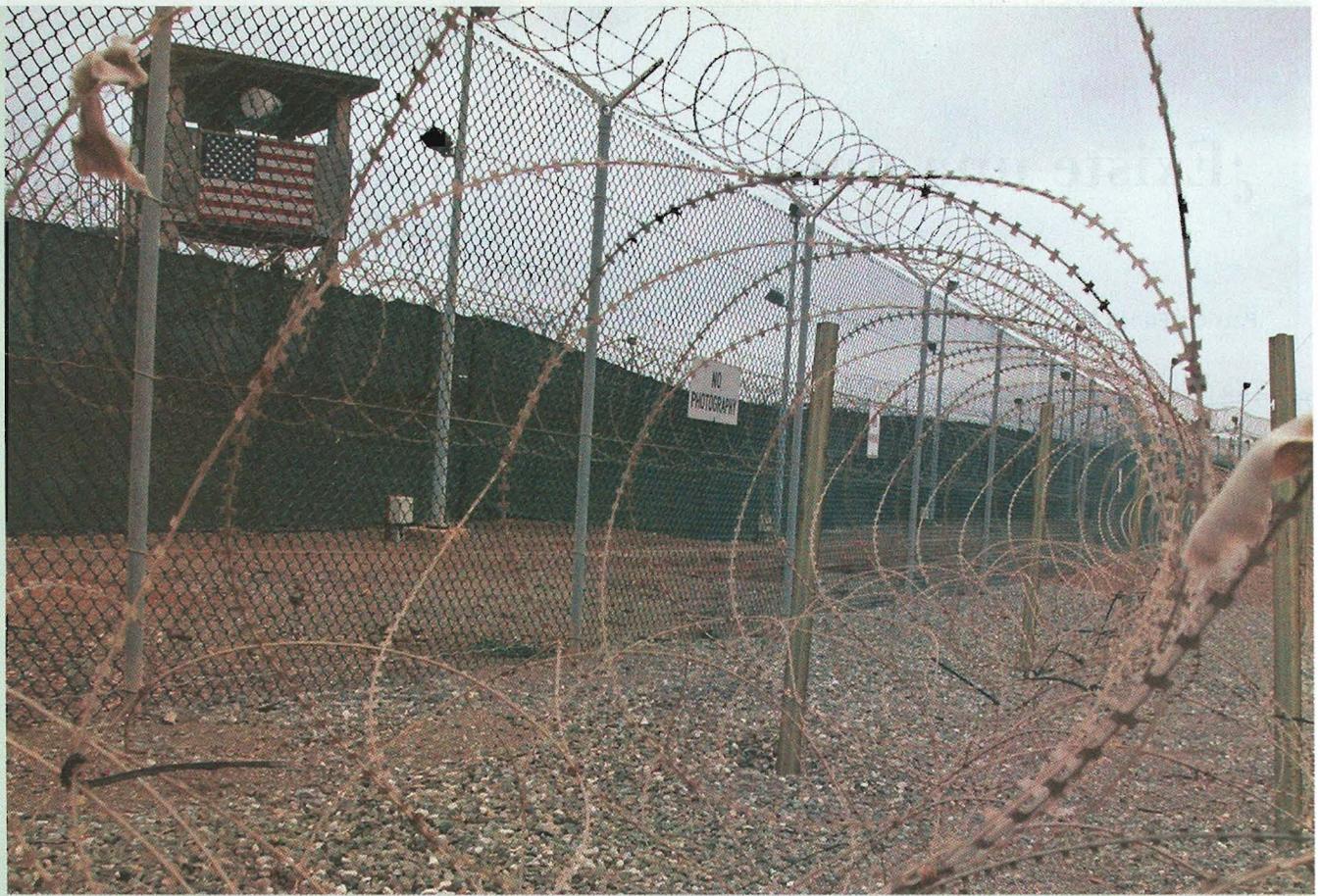
Pero esa movilidad, ese ser llevado de la pasión, conlleva un umbral de peligro: la insensatez, la irracionalidad, el exceso, la enfermedad, la muerte. Sobre ese umbral incierto se estableció una arquitectura de pensamiento con acentos de moralidad, cuyas marcas son aún reconocibles: una valoración preferencial de la acción en detrimento de la pasión (Descartes), las pasiones como tendencias acompañadas de placer o displacer que dominan la vida mental (Leibniz), la pasión como una fuerza que debe ser vencida por la razón -y entonces lo "virtuoso" como sinónimo de racional (Kant), las pasiones como pulsiones que deben ser reprimidas o sublimadas, según las diversas religiones.

En la perspectiva ética de Spinoza, y a partir de lo inalienable del Deseo, cada pasión tiene su equivalente o su contraria: hay pasiones ligadas a la Tristeza -el dolor, el miedo, la culpa, la indignación, la melancolía- que disminuyen la potencia del individuo, y otras, ligadas a la Alegría -el amor, la amistad, la fuerza de espíritu, la generosidad, la firmeza- que exaltan esa potencia, en acuerdo con la diferencia irreductible de cada ser humano en particular.

Si la valoración ética y moral de las pasiones -cuyo largo trayecto solo hemos puntuado muy someramente- apunta tanto al ser individual como a su comportamiento social, ¿qué relación podría establecerse entre lo privado y lo público? ¿Cómo aparecen las pasiones en el espacio público? ¿De qué manera participan de lo político?

Una primera respuesta nos remite a la distinción misma entre público y privado, espacios constitutivos de la modernidad, el primero como el reino de la racionalidad -la producción, el mercado, la política-, el segundo como el reino de la domesticidad -la familia, los afectos, los sentimientos. Pero esta distinción mostró de entrada su carácter paradójico: las pasiones nunca se resignaron a quedar cobijadas en el hogar, por el contrario, fueron cada vez más objeto de visibilidad. Una sociedad de masas, asentada en la uniformidad de las conductas, debía hacer explícitas sus reglas, y entre los modos prioritarios de construir el orden social estaba por cierto la educación sentimental: cuáles eran los sentimientos -las pasiones- "buenos" y "malos", lo





permitido y lo prohibido, lo encomiable y lo censurable. Las pasiones -alegres, tristes, combinadas- se transformaron así en tematización, es decir, en registro obligado del discurso de los medios de comunicación, la escuela, el Estado, la institución médica que asumió uno de los matices semánticos de la pasión (pathos), su costado “patológico” y entonces, su “medicalización”. Como afirmaba un importante sociólogo, Norbert Elías, la mostración de las pasiones, incluso en su desencadenamiento -la violencia, la pasión del deporte, la competición, el erotismo- al tiempo que amplía el margen de libertad de las costumbres opera en el autocontrol, es decir, en la contención individual y colectiva.

La globalización ha llevado al infinito esa mostración, desde el noticiero cotidiano con su carga de violencia, guerras y criminalidad, de pasiones “tristes” como el dolor, la frustración y la venganza, pero también “alegres”, como los triunfos del amor o la amistad -en los géneros de ficción y en las insistentes biografías de seres excepcionales o comunes- haciendo de la intimidad y la sexualidad uno de sus platos fuertes. Como si la visibilidad continua atenuara ese umbral de peligro, que desde antiguo aparecía ligado a la pulsión, y que la vulgarización del psicoanálisis tornó menos amenazador.

Pero nos queda aún la pregunta sobre la política, y aquí es casi obligado volver a Aristóteles, cuyo libro II de la Retórica analiza las pasiones en relación con el orador, con el modo en que es posible exaltarlas o pacificarlas, el efecto que el

discurso tiene sobre los hombres, considerando que la movilización de las emociones es esencial a la política. Así, el objetivo del orador -y también del poeta- no será simplemente convencer mediante argumentos sino utilizar los movimientos del alma que producen ciertas emociones, entendiendo por pasiones “todo lo que hace variar los juicios y de lo que se sigue sufrimiento o placer”. Si bien estos movimientos son de la naturaleza humana y escapan a la elección individual -uno no escoge sus pasiones- hay no obstante una responsabilidad por el modo en que pueda temperarlas, someterlas a su acción. Sin la posibilidad de dominar las pasiones no habría una escala de valores éticos.

En esa difícil armonía que supone el temperar las pasiones, tanto a nivel individual como colectivo, y para los líderes políticos en particular, el comprender y responder adecuadamente a los sentimientos y las expectativas de los ciudadanos -la salvaguarda de sus vidas, de los derechos, de la justicia-, y no meramente jugar el juego racional de la política en términos de mercado, competitividad y administración, se dirime una de las cuestiones más urticantes de la escena política contemporánea. Una escena donde las pasiones -las más “tristes”, como la intolerancia, la xenofobia y la venganza- aparecen a menudo desatadas a nivel global, en hechos y palabras, sin que medie responsabilidad ni temperancia.

* Profesora e investigadora de la U.B.A.

¿Existe una nueva América Latina?

Patricia Funes *

La reflexión sobre América Latina comporta no pocas dificultades. En principio, la propia existencia del objeto es problemática. Desde la ensayística y desde las ciencias sociales ha habido tenaces defensores de la idea de una comunidad de intereses regionales -incluso, de destinos- tan enfáticos como los detractores. En ambos casos, los análisis recorren un rango interpretativo que va desde esencialismos identitarios (regionales, nacionales o étnicos) hasta la aplicación mecánica de categorías teóricas clásicas (positivismo, marxismo, funcionalismo, posmodernismo). La tensión entre particularismo y universalismo se cuela en cada aproximación, constituyéndose en un problema recurrente y siempre revisitado.

Además, esa pregunta, históricamente considerada, debe cruzarse con los momentos de producción de las interpretaciones acerca de la región. En determinadas circunstancias históricas, las preguntas sobre América Latina afloran con intensidad: las independencias, la primera posguerra, los años sesenta. En otros, el Estado-nación se pone en el centro del interés, momentos en los cuales la pertenencia regional se desdibuja o desaparece: el proceso de constitución de los Estados en el siglo XIX, el "desarrollo hacia adentro" posterior a la crisis de 1930, la "década perdida", entre otros.

Otra complejidad para considerar Latinoamérica guarda relación con las definiciones sobre su inserción en el contexto mundial. ¿Es América Latina (y el Caribe) un "extremo" de Occidente? Es "otro Occidente"? Y debe advertirse que cuando se dice "Occidente", en general se hace referencia a los canónicos estándares de la modernidad.

Desde los comienzos de la modernidad, las representaciones de esta parte del mundo marcaron la "desviación" de América Latina bajo el imperio de los "sub" o los "pre" (subdesarrollo, precapitalismo). En algunos casos se subrayaba la inmadurez; en otros, la grandilocuencia. Por ejemplo, Hegel pensaba que América era un continente sin historia, con una geografía inmadura (sus leones, tigres y cocodrilos eran más pequeños, más débiles y más impotentes; sus animales comestibles, menos nutritivos).

Simón Bolívar definía la región por medio de dos negaciones: "No somos indios, no somos españoles". El problema del multiculturalismo, la multiétnicidad de las sociedades latinoamericanas se problematizó a lo largo del siglo XX. Para las elites urbanas, blancas, propietarias e hispanohablan-

tes que construyeron los Estados Nacionales, las "taras" de las sociedades latinoamericanas para absorber la modernidad estaban en su constitución racial.

La generación de la primera posguerra discutió con vehemencia el determinismo biológico de sus predecesores. Mestizajes, "razas cósmicas", crisoles no solo no obstruían la modernización de las sociedades sino que eran la representación de su vitalidad, su originalidad y sus posibilidades. Una continentalidad filiada al primer liberalismo de las generaciones independentistas, al antiimperialismo y a la revolución.

Esa fue una década en que se pensó América Latina en términos de unidad. La otra fueron los años sesenta: la revolución continental, el "hombre nuevo", la "teoría de la dependencia", el realismo mágico. En la política, la estética, los movimientos sociales y políticos se impuso fuertemente la idea de una comunidad de destinos y futuros.

Las dictaduras y las lecciones del Consenso de Washington agotaron esa dinámica a fuerza de represión, exclusión, de violencia física y simbólica.

¿Cómo pensar América Latina hoy? ¿Existe una nueva América Latina?

El nuevo siglo parece haber reavivado el debate sobre la región. Por un lado, las políticas integracionistas, los bloques regionales, más animados por el mercado que por las identidades aparecieron mostrando la perentoriedad de unidades frente a la globalización. Sin embargo, el Estado Nación tuvo un movimiento dual: si, por un lado las fronteras económicas se hacían más porosas; por otro, las sociales se endurecieron. El caso más dramático es el de México. En diciembre del año pasado, la Cámara Baja de Estados Unidos aprobó un proyecto de ley para la construcción de un muro de 595 kilómetros, endureciendo su política contra la inmigración ilegal.

Ya lo escribió Humboldt en 1806. Llamó al entonces virreinato de la Nueva España "el país de la desigualdad". Hoy podría extenderse a todo el sur del Río Bravo.

América Latina es la región más desigual del planeta. De los 544 millones de habitantes de América Latina, un 26,85% vive bajo el nivel de pobreza; además, es la región que mayor desigualdad presenta en el mundo. El 10% más rico de la población de la región percibe el 48% de los ingresos totales, mientras que el 10% más pobre solamente recibe 1,6%. En México, veinticuatro familias tienen ingresos mayores que veinticuatro millones de ciudadanos. El 10% de la población



percibe el 60% del ingreso nacional brasileño. Crecimiento e inversión no implican distribución.¹ Sin embargo, como casi siempre en la historia latinoamericana, las sociedades recuperan, una y otra vez, su capacidad creativa. No casualmente estas culturas resisten.

¿Existe una nueva América Latina? Sí y no. Hoy sabemos muy bien que crecimiento no es igual que desarrollo y que éste no es sinónimo de distribución. La muy instalada “teoría del derrame”, sabemos que no derrama sino lágrimas. Las políticas neoliberales del “Consenso de Washington” no generan consenso en América Latina, ya no colonizan las mentes y las prácticas de las dirigencias. Son impugnadas y revisadas. Las alternativas son menos diáfanas, lo sabemos. Están en tránsito, en una zona de búsquedas y procesamiento.

Pero la novedad es que cada vez con más intensidad se advierte que las alternativas no pueden disociar la economía de la cultura y éstas de la política. Concretamente: la exclusión nunca es unidimensional.

Las sociedades, entonces, intentan traducir esas demandas, esos derechos y esas alternativas, en borrador, pero con firmeza en opciones de gobierno. Por poner unos pocos ejemplos: una mujer y un indio. Por primera vez en la historia de la amañada transición chilena, una mujer ejerce la presidencia de la República. Ruptura en la continuidad. La continuidad es la de los gobiernos de la Concertación. En los noventa, el país “modélico” de economistas y consultores. Hoy, Chile junto con Brasil son los dos países más desiguales de

la desigual América Latina. La actual presidenta promete encarar esa deuda.

Las rupturas tienen que ver con un conjunto muy representativo de las políticas del Cono Sur. Bachelet fue militante de la Juventud Socialista durante el gobierno de Salvador Allende. Médica, experta en cuestiones militares, agnóstica, separada, hija de un general de la Fuerza Aérea que murió a consecuencia de las torturas sufridas durante el gobierno de facto del general Augusto Pinochet, fue sometida a interrogatorios y torturas, antes de partir al exilio en Australia y a la entonces República Democrática Alemana.

Un indio: Evo Morales, es el primer presidente indígena de la historia de Bolivia y de América Latina. Esto sí que es una novedad. El nombre oficial de esta parte del mundo es “América Latina y el Caribe”. Fue producto de varios agregados algo aleatorios: el invento de modernos monjes “franco-alemanes” que no conocieron la empresa de Colón y que le pusieron el nombre de “América”, de una latinidad heredera de Napoleón III y de genealogías románicas (“latina”), y de un nombre geográfico (paradójicamente indígena, “caribe”) para incorporar sociedades sajonas, no las originarias que están excluidas del nombre.

Existen en América Latina alrededor de medio millar de lenguas originarias y tantas o más variaciones dialectales de ellas, no contempladas en el nombre oficial de la región. En un país como el Perú, por ejemplo, se estima que los indígenas de habla vernácula son alrededor del 25% de la población total. Por caso, en Guatemala donde más de la mitad



de la población es indígena, se hablan veintidós lenguas amerindias. Pero aun en países donde la población indígena es muy minoritaria, el multilingüismo es un dato importante. En Colombia, por ejemplo, los indígenas representan menos del 2% de la población total, pero ese porcentaje habla entre sesenta y cuatro y sesenta y ocho idiomas diferentes.

Esa polifonía lingüística lleva impresos múltiples saberes, sentires y miradas. Maneras y sentidos que en su origen (ya no, probablemente) no pertenecían a los cánones de occidente: la cultura comunitaria, otra relación con la naturaleza, sobre todo con la tierra, formas de solidaridades y reciprocidades, maneras de amar, sentir, trabajar, que no están en el pasado sino que son muy presentes y rara vez se traducen más allá del espacio local. Siempre dependientes, siempre subalternas, siempre postergadas.

Esas dependencias y subalternidades muestran no solo las dificultades que tuvo (y tiene) esta parte del mundo para entrar en el mapa, sino también (o quizás, por eso) de pensarse desde adentro del mapa.

De allí que la llegada de un representante de los pueblos originarios a la presidencia de Bolivia sea no solo un hito en la historia de las comunidades de ese país (quechuas, aymaras, guaraníes) sino también un justo llamado de atención para toda la región. En este sentido, la ceremonia de Tiwanaku, el mismo lugar en el que las tropas de la Revolución de Mayo de 1810, lideradas por Castelli anunciaron el fin de la servidumbre indígena, que se concretó solo en parte recién en 1952, sería objeto de un análisis pormenorizado que no desplegamos aquí por razones de espacio.

Uno de los desafíos de sociedades multiculturales y plurilingües es la consideración holística de las varias subalternidades: la étnica, la social y la nacional. Los pueblos originarios son culturalmente diversos, diversidad que difícilmente es incorporada a las culturas nacionales, pero también (y sobre todo) son pobres. En la mayoría de los casos sus derechos de ciudadanía están conculcados. Porque la ciudadanía por excelencia del campesinado latinoamericano es el acceso a la tierra.

El gobierno de Evo Morales Ayme y del MAS, propone un

conjunto de novedades y originalidades. Algunas retoman las demandas y las luchas el pueblo boliviano en el pasado: el mayor control del Estado sobre los hidrocarburos retoma la nacionalización del estaño de la Revolución del 52 y las políticas de Torres. La reforma agraria, realizada de hecho por las propias comunidades indígenas sobre todo en el valle de Cochabamba, que fue desvirtuada y frustrada tiempo después.

Pero hay otras búsquedas en sintonía con lo que el sociólogo brasileño Florestán Fernández definió como uno de los movimientos más característicos de las sociedades latinoamericanas: la arcaización de lo moderno y la modernización de lo arcaico. Esas formas de conjugar lo universal y lo particular sobre la que nos debemos más reflexión, ya que, a nuestro juicio, es una clave de bóveda para interpretar nuestras sociedades. Por ejemplo, en el caso de Bolivia, la propuesta de construir un "capitalismo andino amazónico" donde las potencialidades familiares, indígenas, campesinas, comunitarias (de hecho una importante porción de la economía real de la mayoría de los bolivianos) sean equilibradas, articuladas, en torno a un proyecto de desarrollo nacional y de modernización productiva. ¿Una alternativa?, ¿viable? No lo sabemos. Pero sugiere búsquedas que arraigan en lo social-específico pero que toman muy en cuenta el mundo en que vivimos.

No sé si hay una "nueva" América Latina. América Latina no es tan joven como los discursos europeocéntricos pretenden. Y no es más antigua porque no la conocemos. Tenemos en la experiencia compartida por nuestra cultura pensadores que en cada momento de crisis propusieron preguntas y respuestas originales. No los conocemos. Quizás por eso la historia de América Latina hace mucho que recién comienza.

En 1828, Simón Rodríguez, apenas finalizadas las guerras de la independencia, lanzaba una exhortación: "*La América Española es Orijinal = ORIJINALES han de ser sus Instituciones i su gobierno = I ORIJINALES sus medios de fundar uno i otro. O Inventamos o Erramos*".

* Investigadora del CONICET y docente de la U.B.A.

¹ Por ejemplo: en Perú durante el año 2005 creció alrededor del 6% del PIB, registró un alza de 10% en la inversión privada y una mejora en su calificación de la deuda en los mercados financieros internacionales. Sin embargo, el país tiene a más de la mitad de la población en pobreza (51,6%), ocupa el puesto 79 (de 177) en desarrollo humano según el PNUD, y el 10% de la sociedad peruana con más riqueza acumula casi 40% de los ingresos o consumo.

Entrevista con el sociólogo brasileño Renato Ortiz

La mundialización de la cultura

Por Inés Dussel

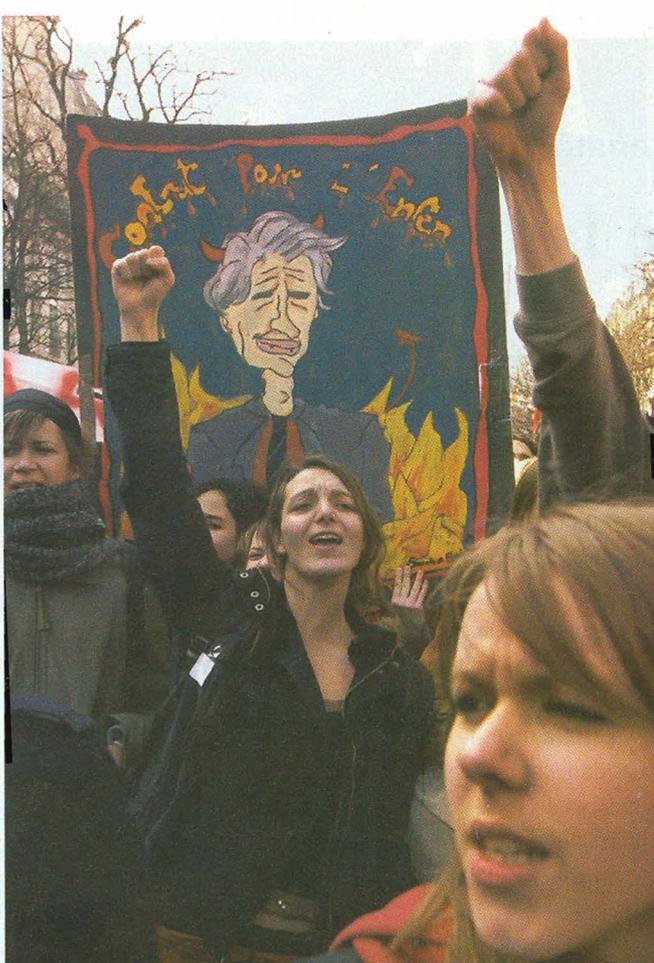
Renato Ortiz nació en San Pablo, Brasil, en 1947. Es uno de los especialistas en análisis cultural más reconocidos de América Latina. Se desempeña como profesor titular en el Departamento de Sociología de la Universidad de Campinas, Brasil. Egresado de la Universidad de París VIII, se doctoró en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Fue investigador de la Universidad de Columbia y del Kellogg's Institute de la Universidad de Notre Dame en los Estados Unidos. Ha escrito varios ensayos acerca de los alcances culturales de la globalización. Entre otros, se publicaron en nuestro país: *Otro territorio* (Universidad Nacional de Quilmes); *Mundialización y cultura* (Alianza); *Los artífices de una cultura mundializada* (Siglo del Hombre); *Mundialización: saberes y creencias* (Gedisa); *Lo próximo y lo distante, Japón y la modernidad-mundo* (Interzona).

- Usted dice en sus últimos trabajos que sería conveniente hablar de "mundialización de la cultura" y no de "globalización". ¿Por qué hace esta distinción? ¿Qué elementos nuevos encuentra en los procesos actuales de "internacionalización" de la cultura?

La idea de globalización nos remite a una dimensión de unicidad. Se habla de mercado global y de tecnología global asumiendo una connotación de que existiría una "única" economía y una "única" tecnología. Difícilmente podríamos calificar al universo de la cultura de esta manera. No existe, ni existirá, una cultura global. La cuestión en esta esfera no es la de la homogeneización sino la de la diversidad; por ejemplo, las lenguas diferentes (pese a la hegemonía del inglés). En este sentido, prefiero hablar de mundialización de la cultura. El término nos remite a la noción de concepción del mundo, que es diversa y diferenciada en función de los países, los grupos sociales y los intereses.

La mundialización cultural se encuentra evidentemente asociada con el proceso de globalización económica y técnica, pero no coincide de manera íntegra con él. Por eso los temas de las identidades nacionales y étnicas siguen





estando presentes en el contexto de la globalización.

Tal vez el elemento más característico del proceso de mundialización de la cultura sea la desterritorialización de determinados patrones culturales, que se distancian de sus raíces nacionales o regionales, para volverse mundializados. En este caso, ocurre una gran transformación de nuestras categorías espaciales. Al lado de nuestra concepción de una realidad local nacional, hay otra -transnacional- que las atraviesa, redefiniendo el propio mundo en el cual estamos insertos.

-¿Qué efectos producen los medios de comunicación de masas crecientemente mundializados?

No existen medios de comunicación de masas propiamente dichos en escala mundial. La idea de una sociedad de masas presupone la de homogeneización y la de integración. Eso ocurre en el ámbito nacional, y fue en este contexto donde emergió la idea de cultura de masas. En la esfera transnacional, los medios son de alcance mundial sin necesariamente ser de masas. Por ejemplo, la MTV elige cierto sector del público de jóvenes, no todos los jóvenes del planeta, y opera en esa franja. Lo que sucede con la cultura transnacional, mediada por los diversos medios de comunicación, es que ella genera y legitima patrones que se toman como referencia en la comprensión del mundo y en la orientación de las conductas. Por ejemplo, el universo del consumo se generaliza; pero aquí difícilmente podría ser asimilada a la noción de masas.

Conocemos en la actualidad una diversificación del mercado de bienes culturales que opera en diferentes capas: grupos étnicos, adolescentes de una "clase media mundializada", etcétera.

Se cree normalmente que una eventual cultura de masas vehiculizada por los medios de comunicación integraría al planeta en un único sistema. Sin embargo, desconfío de esta idea. Los medios de comunicación tienen la capacidad de conectar a las personas pero no necesariamente de integrarlas en un mismo patrón. Puedo escuchar una radio de Croacia en internet, pero si no sé serbio-croata entiendo poco de lo que se habla. Los militantes fundamentalistas islámicos utilizan los medios de comunicación para realizar sus actividades, pero lo que los aproxima no es la computadora, sino una concepción de mundo específica, relativa al papel de la religión junto al Estado islámico. Justamente, son esas concepciones las que los separan de los musulmanes tradicionales, de los católicos, de los protestantes, de los pentecostales, y del universo laico.

-¿Cuál cree que tendría que ser el lugar de la escuela en estos nuevos territorios de la cultura? ¿Cree que debería afirmar su lugar de transmisión del saber letrado como único saber válido, o que debería sumar otros saberes vinculados con las nuevas tecnologías o con la cultura audiovisual?

-Como institución, la escuela se encuentra en una encrucijada. Ella ya no es más la gran referencia de socialización de las personas, y debe converger, o competir, con las instancias de entretenimiento, ahora articuladas en dimensión mundial. Esta escuela, calcada del modelo tradicional, se ve obligada a revisar los principios de su organización y de sus objetivos. No observo problemas en la asimilación de elementos del universo digital en la educación, ya sea de los chicos o de los adultos. El problema es no caer en la trampa de transformar a la escuela en un lugar más de entretenimiento.

Muchas veces me preguntan si no sería necesario transformar a la escuela en una actividad "menos aborrecida", "menos aburrida". El problema es que se olvidan de que el objetivo escolar no es el entretenimiento, y mucho menos el fomento de una cultura hedonista de consumo. La cuestión es saber en qué sentido lo lúdico se puede combinar con lo pedagógico, pero sería insensato tomar al mundo del shopping y de la televisión como una solución para la crisis del sistema escolar.

Auditoría ciudadana sobre las prácticas democráticas

La Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación, invita a participar de la Auditoría Ciudadana sobre la calidad de las prácticas democráticas en municipios. La propuesta es conformar un Foro cívico en el que cada comunidad y gobierno local acuerden sus aspiraciones democráticas, las comparen con la realidad y busquen los caminos para mejorarla. Hay distintas maneras de participar: acercándose al foro cívico local, aportando datos e información sobre los temas planteados, conociendo los resultados de la Auditoría Ciudadana y/o planteando propuestas en una audiencia pública. Para más información, llamar al (011) 4342-3921 o enviar email a info@auditoriaciudadana.gov.ar.

Encuentro sobre educación en contextos de encierro

Del 5 al 8 de septiembre en la sede de Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) del MECyT, Saavedra 789, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se desarrollará el tercer encuentro del Trayecto formativo 2006-2007, en el marco del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro.

La propuesta del Trayecto Formativo está dirigida a equipos técnicos provinciales, supervisores, directivos y/o docentes de instituciones educativas en establecimientos penitenciarios e institutos de menores. Este dispositivo se propone generar espacios de reflexión, intercambio y capacitación desde un nuevo lugar, en ámbitos donde las complejidades y contradicciones se agudizan, y se hacen más visibles los efectos de la desigualdad y de la expulsión.

Red virtual sobre Educación Inicial

La Red virtual sobre Educación Inicial es un espacio de trabajo que concentra a todas las direcciones provinciales que tienen a su cargo las políticas educativas destinadas a las niñas y los niños más pequeños. Participan de la Red las directoras de nivel inicial y equipos técnicos de todo el país.

Este espacio virtual pretende ser una herramienta que abra espacios de intercambio y reflexión acerca de distintas problemáticas, preocupaciones e inquietudes en torno a la Educación Inicial. Al mismo tiempo, es un canal de comunicación y transmisión de experiencias, donde las voces de las distintas provincias pueden estar presentes. Al espacio se puede acceder desde el sitio web del Ministerio de Educación: www.me.gov.ar.

Seminario regional en Misiones

El 3 y 4 de agosto se desarrollará el seminario *Los profesores y la escuela contemporánea*. El encuentro tiene como propósito fortalecer la formación de profesores y profesoras de Institutos de Formación Docente en temas relacionados con las actuales condiciones de escolaridad: nuevas identidades infantiles y juveniles, escuela e igualdad, interculturalidad, entre otras. Está destinado a docentes que enseñan en las áreas pedagógicas o de prácticas y residencia de los institutos formadores, a profesionales que formaron parte del programa FordeCap llevado adelante en los años 2000 y 2001, y a capacitadores que se desempeñan en proyectos jurisdiccionales.

La calidad de la educación en la región

Convocados por la Unesco -del 11 al 13 de mayo pasados- 15 viceministros y 25 especialistas de 27 países de la región, además de España, se reunieron en Santiago de Chile para debatir acerca del diseño y desarrollo del currículo en sus políticas educativas. El seminario comenzó con un debate sobre tres aspectos: selección de contenidos, competencias y las relaciones entre currículo y estándares. Luego se discutió sobre la implementación del currículo en la región, para conocer sus principales fortalezas y debilidades.

Esta fue la segunda reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac). El encuentro también funcionó como preparatorio de la próxima reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe, que se realizará en la Argentina en marzo de 2007.

Cooperación Técnica en La Rioja

Del 7 al 10 de agosto, en la provincia de La Rioja, se realizará la Tercera Jornada de Cooperación Técnica. La intención de esta línea de trabajo de la Dirección Nacional de Formación Docente es abrir un espacio conjunto de intercambio y reflexión entre los equipos técnicos de gestión provincial, que enriquezcan y profundicen la interpretación, el diagnóstico de los escenarios educativos jurisdiccionales y la discusión de posibles alternativas de intervención.

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



“La verdadera educación se da solo persona a persona”

“¿Quién dijo que leer es fácil? ¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo? Precisamente porque no es fácil, es que convertirse en lector resulta una conquista”, advierte la escritora Graciela Montes en uno de sus ensayos. Y es esa premisa la que guía su experiencia de vida desde que se hizo lectora, el primer “grado” que dice haber alcanzado. Autora de ficciones para chicos y chicas, y de novelas para adultos, ensayista, traductora y editora, en su página www.gracielamontes.com están albergadas muchas de sus obras y sus reflexiones. La invitación que hace allí, vale también para esta nota: “Pase y siéntase como en casa”.

—¿Por qué las palabras deben domiciliarse en lo que llama la “frontera indómita”?

—No es que deban domiciliarse, porque las palabras atraviesan toda la actividad del ser humano, cualquiera sea el lugar donde esté colocado. Pero sí me parece que es interesante ensanchar esa zona de intercambio con el mundo donde uno construye sus propios sentidos, sus sentidos personales: la frontera indómita, justamente. La idea de esta tercera zona, donde uno construye su mundo personal, la tomo del psicoanalista Winnicott y la utilizo de otras maneras. Hay una zona que es de pura subjetividad, donde uno responde a sus necesidades, a sus impulsos y a sus pasiones; y hay otra que es el poder externo, el sistema tal como es, las relaciones de dominación o las condiciones materiales. Entre esos dos territorios existe

La relación entre la escuela y la lectura es el eje de esta charla con una de las mejores escritoras de literatura infantil de la Argentina. La autora rescata el rol esencial que los docentes deben tener en ese contacto inicial -y a veces único- que los alumnos y las alumnas establecen con los libros. “Los maestros tienen que hacerse cargo de que la clase es la gran ocasión de lectura para la mayoría de los chicos”, asegura.

una frontera, que es la de la construcción personal. Allí hay un montón de decisiones y de libertades que uno puede tomar, aunque parezcan muy pequeñas. Mi convicción, tal vez un poco optimista, es que siempre —aun cuando se está muy acorralado— existe un margen de hacer las cosas porque sí, “como a mí me gustan”.

—¿Las palabras posibilitan ese margen de libertad?

—Justamente: la palabra personal. Si lo único que uno puede hacer con su palabra es reproducir las frases que se dicen en el noticiero o gritar, o aullar, eso no construye un lenguaje personal. El lenguaje personal se debe constituir en esa tercera zona de la que hablábamos, porque tiene que ver con la reflexión y la negociación con las palabras, donde cada uno toma un papel protagónico. Piensa con su cabeza, por decirlo de la manera más tradicional. Por eso, si se obliga a alguien a repetir un discurso tal cual fue dicho por otro, nunca se va a llegar a esa zona. En cambio, si uno elige recordar un poema, por ejemplo, estaría en ese lugar.

—¿Qué relación establece la escuela con esa frontera?

—El trabajo de la educación es ensanchar esa frontera. A pesar de los lazos que muchas veces tiene con el poder, y de su función domesticadora, la educación está centrada en esa zona privilegiada del individuo, de su construcción personal. En este sentido, el maestro es una figura clave, porque la verdadera educación se da solo persona a persona, cuando el educador tiene enfrente a alguien que le importa como persona, que no es un apéndice de otras cosas. Eso le da una posibilidad única al que recibe esa relación personal. Ahora, si el maestro es un burócrata que no es más que un engranaje de una máquina de poder, nada de lo que podamos decir aquí, ni la revista *El Monitor*, ni mis textos, ni que manden cantidades de libros en paquetes a todas las escuelas, sirve de nada.

—¿Le parece que los textos teóricos, las conferencias o las visitas a los colegios también sirven para ensanchar esa frontera?

—A veces me resulta grato ver cómo lo que yo dije dialoga con la praxis de algunos maestros. Pero otras

veces me preocupa que se repita como lección, que se recite la teoría y se discurree, pero no se enganche genuinamente con la práctica. Siempre me preocupa qué pasa con eso que yo puse ahí, cómo es leído y cómo es criticado. Porque en realidad lo dialéctico, lo que funciona, es que el docente que recibió mis palabras las haga jugar con su praxis y diga si eso es efectivamente así o no. Este tipo de reflexión es lo que hay que instalar, no se trata de ser mansas ovejas, ni de gente que en lugar de un discurso, responda a otro. No me gustaría que mis textos se convirtieran en una cartilla de memorización obligatoria. Ya sé, por supuesto, que nada es tan sencillo, que yo hablo desde afuera, que después van a venir las maestras a decirme: “Ah, sí, ¿y cómo hago, eh? Tengo 45 chicos, que además no comieron, y yo no cobro, mientras usted está ahí tan tranquila, con sus libros”. Pero, de todas formas, espero que mis palabras se hagan cuestión y después me devuelvan todos los reproches que quieran.

—¿Cómo debe hacer la escuela para formar lectores?

—De lo que se trata, me parece, es de darle al lector la oportunidad de ejercer su lectura. Por supuesto que



también hay que enseñar contenidos y conocimientos útiles, eso la escuela lo tiene que hacer. Pero el eje es siempre el individuo, la relación personal. El lector no es una persona a la que hay que llenarle la cabeza, sino alguien que debe pensar con su cabeza y que, de lo que el maestro le ofrezca, pueda tomar lo que crea que le sirve para su lectura. Es una actitud bastante diferente a lo que tradicionalmente se ha concebido como la función de la escuela: un entrenamiento para no caer fuera de la sociedad. Hoy tenemos pocas ilusiones respecto a la sociedad actual. Ya sabemos que no es la sociedad en la que creía Sarmiento, la “civil-



ización”. Sabemos que hay corruptos, que hay grupos de enorme poder, que las organizaciones internacionales nos llevan y nos traen de las narices, y que ni siquiera conocemos con exactitud quiénes las integran. De modo que no podemos ser ingenuos y pasarles a los alumnos una concepción del siglo XIX. Tener la convicción que tenía Sarmiento es muy difícil. ¿Qué es hoy bueno para el otro? Hay que abrir fisuras en un pensamiento que ha sido muy compacto, aunque la gente extrañe esa solidez, y a veces diga que antes era mejor. En fin: antes era como era antes y ahora hay que pensar algo nuevo.

—Cuando habla de la lectura, ¿se refiere solo a los libros?

—Me refiero a la lectura en general, del mundo, pero también a los libros. Creo que la lectura de textos, y en particular la literatura, es una forma de construcción de pensamiento libre especialmente intere-

sante. Apoyo mucho la lectura literaria porque abre a otras maneras del conocimiento, además del aspecto gozoso. En los últimos años se ha insistido mucho en la idea de la lectura placentera, de que leer es un placer, y eso está bien. Hay una erótica en la literatura, tanto para el que escribe como para el que lee. Pero, además, la literatura siempre es una forma de conocimiento del mundo, es una lectura del mundo. Si un maestro coloca esa alternativa en el aula, está ayudando a construir un pensamiento personal que se va a revertir en el modo en que ese chico o esa chica que sale de la escuela y camina hacia su casa -sea cual fuere su casa- mire ese mundo. Porque la literatura alerta, sacude la modorra y la actitud rutinaria de mirar y no ver.

—¿La relación entre la escuela y la literatura es conflictiva?

—Es que si la literatura se domestica demasiado, como a veces se hace en la escuela, muere como literatura. Existe una instancia, que es el encuentro del lector con el texto, que hay que tratar de no perturbar demasiado. Debe darse la oportunidad de que se produzca ese encuentro, que es el que tenemos los lectores cuando leemos sin que nadie se interponga. El maestro tiene allí un papel que cumplir, pero debe cuidarse de no ser un taxidermista, de no matar al texto y empaquetarlo. Eso no quiere decir

que después no pueda hacer comentarios, o ligar ese texto con otros. Una de las cosas para mí más preocupantes en la educación es la falta de un contexto cultural. Ahora, la cuestión es cómo se retoma eso cuando el maestro no tiene un contexto. Lo ideal sería que un maestro vaya al cine, al teatro, comente una película, una música. Hacer cosas más gratificantes para él también, no solo para los chicos que tiene adelante. El mundo es ancho, grande, complejo e interesantísimo.

—¿Todos los libros promueven la lectura?

—Algunos más que otros. No creo que todos los libros sean igualmente interesantes, ni que todos lleven a más lectura. Un libro con un pensamiento detrás, que tiene muchos sentidos, con imágenes contundentes, deja una huella más profunda. Pero algunos textos casi no propician lectura. Digamos así: en el mundo cada uno hará su camino con las ocasiones de lectura que se le

presenten. Pero pensemos en la escuela. Si la ocasión será que un chico lea diez libros, yo diría que sean diez que valgan la pena porque, ¿dónde y cuándo va a tener otra ocasión? La escuela tiene ciertas obligaciones, entre otras, hacerse cargo de que es la gran ocasión de lectura para la mayor parte de los chicos. Ahora, para eso, el maestro tiene que estar convencido de la importancia de esos diez libros, no que se los bajen en forma automática a los chicos y ya está. Por genial que sea cualquier método, por puntillosa que sea la selección de libros, por eficaz que sea la distribución, si no entramos al universo personal del maestro y el alumno, no va a ser suficiente.

—En 1983, con un grupo de escritores tomaron la decisión política de darle “existencia” a la literatura infantil y la escuela fue un escenario central...

—En aquel momento, nosotros retomamos ciertas experiencias que ya se habían realizado en ese sentido en la década del 60, a partir de unos seminarios de literatura infantil en la Universidad de Córdoba. Por supuesto, nuestra experiencia se debió al momento de apertura que supuso el regreso a la democracia. En ese entonces, además, todavía no estaba institucionalizada la visita oficial de los escritores a las escuelas, y las grandes editoriales no se habían interesado por ese territorio. Todo era muy espontáneo.

—¿Cómo evalúa ahora esa experiencia?

—Ahora ese encuentro está más formalizado, y no siempre es tan genuino. Yo no entiendo exactamente cómo es la currícula, pero a veces me invitan a visitar una escuela y me dicen: “Usted está en nuestro programa”. Y a mí me da un miedo bárbaro, me suena a “Hay que agotar a un escritor” o algo así (*risas*).

—¿Cómo es la respuesta de chicas y chicos en esas visitas?

—Hace un tiempo estuve en una escuela de Lugano, que es la que atiende a la villa. Los chicos me dieron una caja con cartas, unas 600 cartas. Algunas son muy formales, o dicen, un poco escolarmente: “Me gustan mucho sus cuentos, siga escribiendo”; pero otras me ponen: “Hola escritora”, y eso ya entabla una relación

de otro tipo. Muchas dicen: “Yo quiero ser como usted”. A veces me pregunto qué vidas van a tener esos chicos, y me asusto mucho y me deprimó tremendamente. Pero, aun así, pienso que no está mal que en ese encuentro se haya producido una fisurita, una esperanza. Haber entreabierto una puerta, aunque después se cierre. Como le pasa a Alicia en el País de las Maravillas, sea muy grande o muy chica, es mejor que no haber visto ninguna. Eso me tranquiliza la conciencia porque son muchas las veces en que me pregunto qué hago yo allí; que luego me vuelvo a mi casa, que está calentita, con mis libros. Otra cosa que

me provoca mucha angustia es que los chicos me preguntan: “¿Pero usted va a volver?”. Y yo sé que no siempre voy a volver. Por eso creo que tampoco hay que poner tanto énfasis en la visita del escritor. El lazo principal es el que establece ese educador con sus chicos, esa relación de aula o de biblioteca. Eso es lo que tiene que importar.

—En el 83, escribió: “Tuvimos la convicción de que no se saldría del desierto intelectual y de una sociedad desigual si lo niños no leían”, ¿sigue convencida de lo mismo?

—Luego de la dictadura, nosotros retomamos nuestras viejas ideas de fines de los 60 y comienzos de los 70, las del Centro Editor de América Latina, sello del que todos habíamos sido lectores y algunos, incluso, habíamos trabajado allí. Había una esperanza y también un cierto voluntarismo. Sigo pensando que se pueden hacer muchas cosas, que la cultura es un bien común, que es finalmente la cosa de todos. Pero también me da cuenta de que no alcanzaba con tirar libros en el mundo. Nosotros creíamos que si estaban los libros, ya bastaba. Y no es tan sencillo. Tiene que haber una mediación, un lector que convoque a otro lector. El énfasis tiene que estar puesto en el lector adulto, porque es la garantía de que haya lectores niños. Hay que acrecentar el interés de los maestros, su curiosidad y su lectura. En el momento en el que nos empezamos a aburrir de lo que hacemos, es cuando todo se muere. Y muchas veces la escuela funciona en piloto automático.

Judith Gociol

Fotos: Luis Tenewicki



“Es que si la literatura se domestica demasiado, como a veces se hace en la escuela, muere como literatura”.

Una condición de ciudadanía

Nadie renuncia a la palabra por propia voluntad". La reflexión, que encabeza el *Cuaderno de Apoyo para Alfabetizadores*, puede parecer obvia, pero no lo es: lo prueban los miles de jóvenes y adultos que día a día se suman al Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica, para obtener finalmente esos saberes primarios que alguna vez les fueron negados.

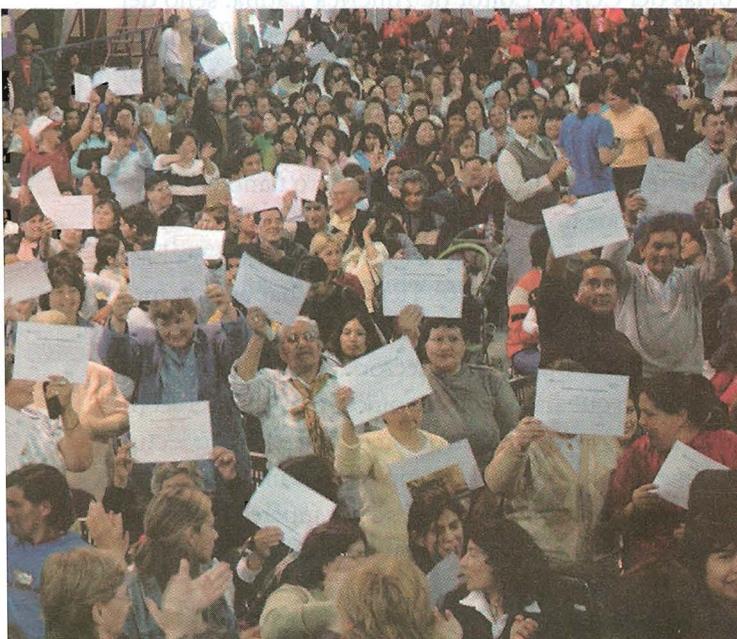
Ariel –un preso que cumple su condena en la Unidad Penitenciaria N° 24 de Florencio Varela– lo explica a la perfección: "Hoy, gracias a la educación que recibimos, estamos enseñando a pibes que no pudieron ejercer ese derecho, o no supieron que la educación es algo que tenemos que reclamar, que es nuestro; y nadie nos puede ni nos tiene que arrebatar ese derecho".

En más de una oportunidad, el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Daniel Filmus, ha señalado: "Saber leer y escribir es condición de ciudadanía. Quien no sabe leer ni escribir no puede participar en la toma de decisiones". Tal como lo plantea el documento base de la Década de la Alfabetización de las

Naciones Unidas (2003-2012), "es la base del aprendizaje de toda la vida, dentro y fuera de la escuela. Es el requisito esencial para alcanzar la 'Educación para todos.'"

Son 65.000 alumnos. La mayoría de ellos ya recibió su constancia de alfabetización básica; algunos otros están en camino de conseguirla. Los alfabetizadores que los acompañan en ese trayecto –voluntarios todos– trabajan en villas, clubes, iglesias, comedores, cárceles, casas propias o prestadas. Hasta el momento, la cartera educativa nacional –coordinadora general del Programa– ha firmado convenios de implementación con 158 entidades públicas y privadas de 21 jurisdicciones, que pueden agruparse de acuerdo con las siguientes categorías:

- Estados municipales.
- Organismos del Estado Nacional.
- Estados provinciales.
- Universidades.
- Organizaciones de la comunidad.
- Organizaciones gremiales.



Una condición de ciudadanía

Nadie renuncia a la palabra por propia voluntad". La reflexión, que encabeza el *Cuaderno de Apoyo para Alfabetizadores*, puede parecer obvia, pero no lo es: lo prueban los miles de jóvenes y adultos que día a día se suman al Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica, para obtener finalmente esos saberes primarios que alguna vez les fueron negados.

Ariel –un preso que cumple su condena en la Unidad Penitenciaria N° 24 de Florencio Varela– lo explica a la perfección: “Hoy, gracias a la educación que recibimos, estamos enseñando a pibes que no pudieron ejercer ese derecho, o no supieron que la educación es algo que tenemos que reclamar, que es nuestro; y nadie nos puede ni nos tiene que arrebatar ese derecho”.

En más de una oportunidad, el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Daniel Filmus, ha señalado: “Saber leer y escribir es condición de ciudadanía. Quien no sabe leer ni escribir no puede participar en la toma de decisiones”. Tal como lo plantea el documento base de la Década de la Alfabetización de las

Naciones Unidas (2003-2012), “es la base del aprendizaje de toda la vida, dentro y fuera de la escuela. Es el requisito esencial para alcanzar la ‘Educación para todos.’”

Son 65.000 alumnos. La mayoría de ellos ya recibió su constancia de alfabetización básica; algunos otros están en camino de conseguirla. Los alfabetizadores que los acompañan en ese trayecto –voluntarios todos– trabajan en villas, clubes, iglesias, comedores, cárceles, casas propias o prestadas. Hasta el momento, la cartera educativa nacional –coordinadora general del Programa– ha firmado convenios de implementación con 158 entidades públicas y privadas de 21 jurisdicciones, que pueden agruparse de acuerdo con las siguientes categorías:

- Estados municipales.
- Organismos del Estado Nacional.
- Estados provinciales.
- Universidades.
- Organizaciones de la comunidad.
- Organizaciones gremiales.



El convenio habilita a las organizaciones participantes a convocar y seleccionar a los alfabetizadores, y a inscribir a las personas interesadas en alfabetizarse. El Ministerio tiene a su cargo la provisión de los materiales de apoyo para los docentes y de los útiles escolares que los alumnos necesitan para llevar adelante la tarea; además de realizar jornadas de capacitación, y encuentros regionales para recoger inquietudes y conocer los avances del Programa en cada provincia.

Por otra parte, el acuerdo compromete a las entidades a prestar los espacios necesarios para que funcionen los centros de alfabetización, a equiparlos adecuadamente y distribuir el material y los viáticos que otorga el Ministerio. Cada trimestre, las organizaciones participantes deben entregar una nómina de las personas inscriptas en el Programa, con el objetivo de facilitar su posterior inclusión en el sistema educativo formal para jóvenes y adultos, y completar así su educación básica.

Durante el primer semestre de 2006 se capacitaron 2.910 alfabetizadores, y se abrieron 1.010 centros de alfabetización. A fines de junio, se iniciaron los segundos encuentros regionales en el noroeste argentino y en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba.

Silvina Seijas



Recuperar la dignidad

Por Sergio Eduardo de la Vega*

A los 18 años, cuando me tocó realizar el Servicio Militar Obligatorio, tomé por primera vez contacto con el analfabetismo.

Al estar tan lejos de nuestras casas, las cartas eran palabras que acortaban las distancias y el tiempo con nuestras familias. Pero no todos podían hacerlo. Mis compañeros, los que se animaban, me pedían que les leyera las cartas, y después que las respondiera.

Para mí era extraño, incomprensible. Mi sorpresa se mezclaba con la indignación y con la inquietud. Los domingos nos juntábamos, con algunos, a achicar distancias con la familia.

En ese entonces tomé la decisión de prepararme para esta tarea. En 1997 ingresé al Programa de Alfabetización "Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos", de la Municipalidad de Buenos Aires.

Mientras realizaba mi labor en la Asociación de Cartoneros de Villa Itatí llegó, en 2004, la propuesta de participar de una experiencia en el contexto del Programa Nacional de Alfabetización, junto con una compañera. Así iniciamos el desafío de alfabetizar a un grupo de siete personas, utilizando el manual desarrollado por el Programa. Nuestra experiencia fue registrada en una serie de videos que hoy se entregan junto con el manual.

Me sigue sorprendiendo, como aquella primera vez, la cantidad de hermanos que aún no han accedido a este derecho; el amplio margen de edades, sean hombres o mujeres. Pero lo que

más me sorprende es la valentía, la fortaleza y el deseo que tienen de superar esa situación. En cuanto se establece el vínculo de confianza con el alfabetizador, comienza un camino que no tiene fin. Y a pesar de encontrarse en situaciones profundamente desfavorables, estas personas deciden transformar ese aspecto de sus vidas.

La inclusión al mundo de la lectoescritura permite ayudar a los hijos en las tareas de la escuela, buscar direcciones, leer los medicamentos, llenar formularios, descifrar carteles en supermercados, escribir una carta... y seguiríamos sorprendiéndonos de todas las cosas que se pueden hacer. Y aunque la palabra "dignidad" no se haya leído, es el mayor valor que un alfabetizando ha recuperado.

**Profesor para la Enseñanza Primaria. Maestro de Adultos. Alfabetizador.*

Tango en zapatillas

«Lo del tango es una idea que me toca aunque no quiera», canta Fito Páez en el tema *Carabelas Nada*. La frase resume el sentimiento de una parte importante de la generación rockera hacia el 2 x 4: mezcla de admiración y contagio por ósmosis. Desde sus comienzos, una gran cantidad de letras del rock argentino transitaron tópicos instalados por el tango. ¿O acaso aquella “vía muerta calle con asfalto siempre destrozado” que describe el tema *Avellaneda Blues* de Manal no es una herencia directa de la pluma de Homero Manzi? La mirada siempre puesta en la calle, el desamor, la nostalgia, los amigos, la figura materna y los bares son parte del legado poético que la guardia del tango entregó a los rockeros.

El reconocimiento continúa. Algunos ejemplos son la versión eléctrica de Los Piojos del tango *Yira Yira* de Discépolo, las interpretaciones de clásicos como *Volver* o *Malena* en el disco “El Cantante” de Andrés Calamaro, y hasta la adopción de Osvaldo Pugliese como santo protector por parte de varios grupos de rock.

Ahora bien: hasta hace poco tiempo, la actitud de las nuevas generaciones para con el tango no parecía superar el respeto y la admiración. Este factor incidió en que las melodías de arrabal empiecen a tomar forma de piezas de museo. Las bateas dedicadas al tango se reducían para dejar lugar a propuestas más comerciales. Cada vez menos espacios mantenían esas viejas orquestas en sus parlantes modernos.

Sin embargo, la devaluación de 2001 facilitó la llegada de turistas extranjeros. Por entonces, la cumbia villera era el reflejo social de la debacle argentina. El tango, a un paso de quedar embalsamado, rompió la vidriera y

El tango y el rock siempre mantuvieron una estrecha relación en las temáticas de sus letras. Pero en los últimos años, las fronteras se acortaron para dar forma a una nueva música contemporánea. Un tango joven y renovado que adopta modelos de construcción rockeros.

se transformó en atracción turística y material de exportación. La Argentina volvió a ser la meca del tango para el resto del mundo. El auge puede verse en decenas de festivales, espectáculos y apertura de nuevas milongas.

Por suerte, la moda no logra transformar a la cultura del tango en souvenir. Dentro del abanico de posibilidades, se dieron a conocer nuevas tendencias musicales que renuevan el aire. Más cerca de la necesidad y la intuición que del oportunismo económico, los nuevos grupos comienzan a darle forma a una nueva música contemporánea.

La esencia arrabalera es el denominador común de estos proyectos con estilos diferentes. Los ejemplos que se mencionan a continuación son solo algunos exponentes de una tendencia emergente mucho más amplia. Bajo Fondo Tango Club y Gotan Project presentan la fusión entre el tango y la electrónica. Carla Pugliese, la nieta de Osvaldo, busca su identidad sonora desde el sintetizador. La Orquesta Típica Fernández Fierro interpreta clásicos con actitud rockera y sus músicos sacuden en escena sus “raros peinados nuevos”. Romina y Los Urbanos, La Chicana y Buenos Aires Negro aportan composiciones propias sin temor a mezclar la distorsión y el bandoneón. En sus letras aparecen cartoneros donde antes había un farol, trenes devastados donde

chirriaba un tranvía y gigantes marquesinas donde antes alumbraba una luz de almacén.

Hugo "Peché" Estévez, cantante y letrista de Buenos Aires Negro, hace visible en su poesía a los personajes urbanos agazapados: "Buenos días a los pibes que duermen en los rincones / como perros vagabundos / sin más madre que Retiro", entona en *Buenos Días Buenos Aires*. La descripción escapa de la postal turística y se transforma en denuncia.

Esta nueva cultura no se limita solo a cuestiones musicales o estéticas. La mayoría de los grupos toman la autogestión como modelo de construcción para sus proyectos. Intentan organizar sus propios conciertos, financiar sus discos y crear lógicas propias de relacionarse con el medio. De esta forma adoptan el lema "Hacelo vos mismo", una síntesis de la cultura punk sobre viejas consignas anarquistas. Dentro de la música argentina, esta manera de organización se ase-



La Orquesta Típica Fernández Fierro

Por su parte, Romina Grosso, vocalista de Los Urbanos, lucha por no aferrarse a la nostalgia característica del tango tradicional: "No dejes que me abandone en la muela de lo que podría ser", implora en *El cielo acá*, dándole crédito a la esperanza.

Sin dejar de reconocer las experiencias pasadas que influyen sus proyectos, los referentes de la renovación del tango eluden las comparaciones, esquivan los rótulos, no negocian su libertad artística y buscan una identidad propia. La actitud y la cofradía entre sus integrantes muchas veces están por sobre los conocimientos técnicos. Esta es una característica más emparentada al rock que al tango. Dice Julio Coviello, bandoneonista de la Orquesta Típica Fernández Fierro: "No nos interesa bajarnos los pantalones por un cura. Para nosotros el tango es de dientes apretados, pero no vamos a caminar por la calle como si fuésemos tangueros de la década del 40". Por su parte, "Peché" Estévez señala su falta de interés en definir a Buenos Aires Negro: "No me importa si es tango o es rock. A veces digo que es tango para enojar a los que se creen sus dueños, pero elijo que mi disco esté en una batea de rock. Ahí van los jóvenes, que son los que me interesan".

mejora más a la experiencia de Los Redonditos de Ricota que al modo de las antiguas orquestas. Ya sea por convicción ideológica o falta de interés de los productores en nuevas propuestas, en estos grupos asoma la necesidad de crear formas renovadoras de entender y hacer política.

Si la irrupción de Astor Piazzolla dividió las aguas entre aquellos que lo consideraban parte del tango y aquellos que no, el crecimiento de estas agrupaciones llevaría al duelo directo a los guapos de antaño. Ahora el tango se puede bailar en zapatillas. Los seguidores manejan códigos rockeros y prefieren la cresta a la gomina. Estas nuevas tendencias dan al género una chance de renovación, desarrollo, evolución y crecimiento. Sus propuestas aportan al bagaje cultural del país. Convocan a los jóvenes, incentivan a repasar la historia y continúan en la búsqueda de sentimientos comunes que identifiquen a los habitantes de todo el país.

Diego Skliar

Periodista, editor de la revista *Unísono* y conductor en FM La Tribu.

Caballo en el salitral

POR ANTONIO DI BENEDETTO

Agosto de 1924

El aeroplano viene toreando el aire.

Cuando pasa sobre los ranchos que se le arriman a la estación, los chicos se desbandan y los hombres envaran las piernas para aguantar el cimbrón.

Ya está de la otra mano, perdiéndose a ras del monte. Los niños y las madres asoman como después de la lluvia. Vuelven las voces de los hombres:

—¿Será Zanni..., el volador?

—No puede. Si Zanni le está dando la vuelta al mundo.

—¿Y qué, acaso no estamos en el mundo?

—Así es; pero eso no lo sabe nadie, aparte de nosotros.

Pedro Pascual oye y se guía por los más enterados: tiene que ser que el aeroplano le sale al paso al “tren del rey”.

Humberto de Saboya, príncipe de Piamonte, no es rey; pero lo será, dicen, cuando se le muera el padre, que es rey de veras.

Esa misma tarde, dicen, el príncipe de Europa estará allí, en esa pobrecita tierra de los medanales.

Pedro Pascual quiere ver para contarle a la mujer. Mejor si estuviera acá. A Pedro Pascual le gusta compartir con ella, aunque sea el mate o la risa. Y no le agrada estar solo, como agregado a la visita, delante del corralón. No es hosco; no está asentado, no más: los mendocinos se ríen de su tonada cordobesa.

Antonio Di Benedetto nació en Mendoza en 1922. Periodista y escritor, sus novelas *Zama*, *El silenciero* y *Los suicidas* constituyen, al decir de Juan José Saer, “uno de los momentos culminantes de la narrativa en lengua castellana de nuestro siglo”. En 1976 fue secuestrado por el ejército; lo liberaron en 1977. Se exilió en EE.UU., Francia y España. Otras obras: *Annabella*, *Novela en forma de cuento* (1974), *Cuentos claros* (1969). En 1984 regresó a la Argentina, donde murió en 1986.

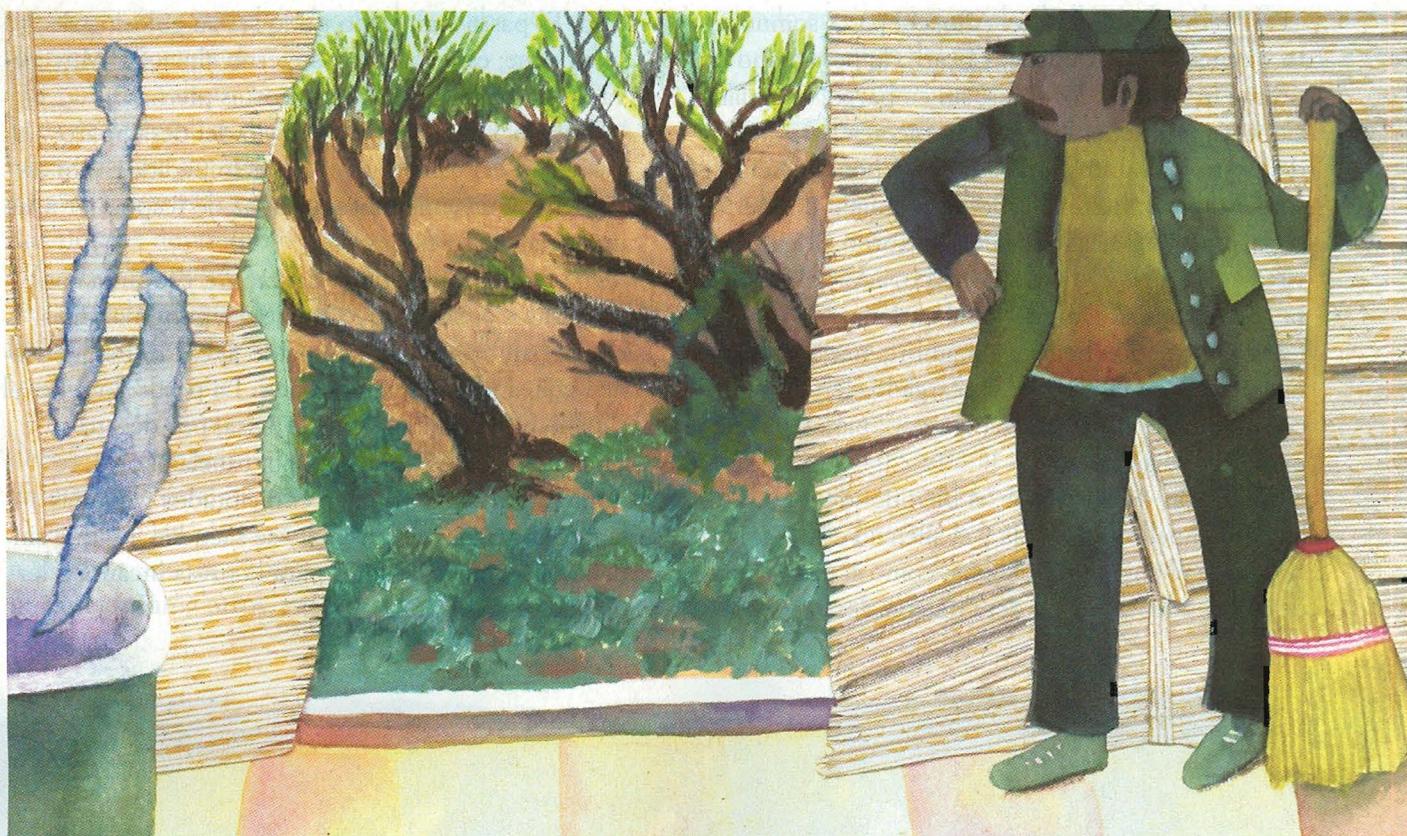
Se refugia en el acomodo de los fardos de pienso. Tanta tierra, la del patrón que él cuida, y tener que cargar pasto prensado y alambrado para quitarles el hambre a las vacas. Las manos que ajustan y cinchan dan con los yuyos que han segado en el camino: previsión medicinal para la casa. Perilla, tabaquillo, té de burro, arrayán, atamisque... Mueve y ordena los manojos y la mezcla de fragancias le compone el hogar, resumido en una taza aromática. Pero se adueña del olfato la intensidad del tomillo y Pedro Pascual quiere compararlo con algo y no acierta, hasta que piensa, seguro: “...este es el rey, porque le da olor al campo”.

¿Eso, el tren del rey? ¿Una maquinita y un vagón dándose humo? No puede ser; sin embargo, la gente dice...

Pedro Pascual desatiende. Lo llama esa carga de nubes azuladas, bajonas, que están tapando el cielo. Se siente como traicionado, como si lo hubieran distraído con un juguete zampándole por la espalda la tormenta. No obstante, ¿por qué ese disgusto y esa preocupación? ¿No es agua lo que precisa el campo? Sí, pero... su campo está más allá de la Loma de los Sapos.

La maquinita pita al dejar de lado la estación y a Pedro Pascual le parece que ha asustado las nubes. Se arremolinan, cambian de rumbo, se abren, como rajadas, como pechadas por un soplido formidable. El sol recae en la arena gris y amarronada y Pedro Pascual siente como si lo iluminara por dentro, porque el frente de nubes semeja haber reulado para llevarle el agua adonde él la precisa.

Ahora Pedro Pascual se reintegra al sitio donde está parado. Ahora lo entiende todo: la maquinita era



algo así como un rastreador, o como un payaso que encabeza el desfile del circo. El “tren del rey”, el tren que debe ser distinto de todos los trenes que se escapan por los rieles, viene más serio, allá al fondo.

Es distinto, se dice Pedro Pascual. Se da razones; porque en el miriñaque tiene unos escudos, y dos banderas... ¿Y por qué más? Porque parece deshabitado, con las ventanillas caídas, y nadie que se asome, nadie que baje o suba. El maquinista, allá, y un guarda, acá, y en las losetas de portland de la estación un milico cuadrado haciendo el saludo, ¿a quién?

La poblada, que no se animaba, se cuele en el andén y nadie la ataja. Los chicos están como chupados por lo que no ocurre. Los hombres caminan, largo a largo, pisan con vigor y arrogancia, y harían ruido si pudieran, pero las alpargatas no suenan. Se hablan alto, por mostrar coraje, mas ni uno solo mira al tren, como si no estuviera.

Después, cuando se va, sí, se quedan mirándole la cola y a los comentarios: “¡ Será !...”.

Antes que el tren sea una memoria, llega de atrás el avioncito obsequioso, dispuesto a no perderle los pasos.

Tendrá que arrepentirse, Pedro Pascual, de la curiosidad y de la demora; aunque poco tiempo le será dado para su arrepentimiento.

A una hora de marcha de la estación, donde ya no hay puestos de cabras, lo recibe y lo acosa, lo ciega el agua del cielo. Lo achica, lo voltea, como si quisiera tirarlo a un pozo. Lo acobarda, le mete miedo, trezada con los refusilos que son de una pureza como la de la hoja del más peligroso acero.

Pedro Pascual deja el pescante. No quiere abandonar el caballito; pero el monte es achaparrado y apenas cabe él, en cuclillas. El animal humilde, obediente a una orden no pronunciada, se queda en la huella con el chaparrón en los lomos.

Entonces sucede. El rayo se desgarrá como una llamarada blanca y prende en el alpataco de ramas curvas que daban amparo al hombre. Pedro Pascual alcanza a gritar, mientras se achicharra. Ruido hace, de achicharrarse.

El caballo, a unos metros, relincha de pavor, ciego de luz, y se desemboca a la noche con el lastre del carro y el pasto que le hunde las ruedas en la arena y en el agua, pero no lo frena.

Clarea en el bajo, mas no en los ojos del animal.

Ha huido toda la noche. Afloja el paso, somnoliento y vencido, y se detiene. El carro le pesa como un tirón a lo largo de las varas; sin embargo, lo aguanta. Cabecea un sueño. La pititorra picotea la superficie del pasto y a saltitos lleva su osadía por todo el dorso del caballo, hasta la cabeza. El animal despierta y se sacude y el pajarito le vuela en torno y deja a la vista las plumas blancas del pecho, adorno de su masa gris pardusca. Después lo abandona.

El cuadrúpedo obedece al hambre, más que a la fatiga. El pienso mojado de su carga le alerta las narices. Hunde el casco, afirma el remo, para darse impulso, y sale a buscar.

Huele, tras de orientarse, si bien donde está ya no hay ni la huella que ayuda y el silencio es tan imperioso que el animal ni relincha, como si participara de una mudez y una sordera universales.

drio. El pasto enfardado pudo ser su golosina de una noche; estacionado, su eterno almacén. Muy elevado, sin embargo, para sus cortas piernas.

Muy feo, además, como indicio del desamparo y la pasividad del caballo de los ojos impedidos. Ahí está, débil, consumiéndose, incapaz de responder a las urgencias de su estómago.

Una perdiz se desanuda del monte y levanta con sus pitidos el miedo que empieza a gobernar, más que el hambre, al animal uncido al carro. Es que vienen volteando los yaguarondíes. La perdiz lo sabe; el caballo no lo sabe, pero se le avisa, por dentro.

Los dos gatazos, moro el uno, canela el otro, se tumban por juego, ruedan empelotados y con las manos afelpadas se amagan y se sacuden aunque sin daño, reservadas las uñas para la presa incauta o lerdada que ya vendrá.



El sol golpea en la arena, rebota y se le mete en la garganta.

No es difícil –todavía– beber, porque la lluvia reciente se ha aposentado al pie de los algarrobos y el ramaje la defiende de una rápida evaporación.

El olor de las vainas le remueve el instinto, por la experiencia de otro día de hambre desesperada, pero el algarrobo, con sus espinas, le acuchilla los labios.

El atardecer calma el día y concede un descanso al animal.

La nueva luz revela una huella triple, que viene al carro, se enmaraña y se devuelve. La formaron las patitas, que apenas se levantan, del pichiciego, el Juan Calado, el del vestido trunco de algodón de vi-

El caballo se moja repentinamente los ijares y dispara. El ruido excesivo, ese ruido que no es del desierto, ahuyenta a los yaguarondíes, si bien eso no está en los alcances del carguero y él tira al médano.

La arena es blanda y blandas son las curvas de sus lomadas. Otra, de rectas precisas, es la sólida geometría del carro que se esfuerza por montarlas.

Sin embargo, en esa guerra de arena tiene un resuello el animal. Ofuscado y resoplante, tupidas las fosas nasales, no ha sondeado en largo rato en busca de alimento, pero el pie, como bola loca, ha dado con una mancha áspera de solupe. La cabeza, por fin, puede inclinarse por algo que no sea el cansancio. Los labios rastrean codiciosos hasta que dan con los tallos rígidos. Es como tragarse unos

palos; no obstante, el estómago los recibe con rumores de bienvenida.

El ramillete de finas hojas del coirón se ampara en la reciedumbre del solupe y, para prolongar las horas mansas del desquite de tanta hambruna, el coirón comestible se enlaza más abajo con los tallos tiernos del telquí de las ramitas decumbentes.

El olor de una planta ha denunciado la otra, mas nada revela el agua, y el animal retorna, con otro día, hacia las "islas" de monte que suelen encofrarla.

Un bañado turbio, que no refleja la luz, un bañado decadente que morirá con tres soles, lo retiene como un querido corral.

Las islas y las isletas se pueblan de sedientos animales en tránsito; disminuye su población cuando unos se dañan a otros, sin llegar a vaciarse.

ha oteado en descubierto el caballo sin hombre. Se adelanta en contra del viento.

A favor, en cambio, tiene el aire una yegua guacha, libre, que no conoció jamás montura ni arreo alguno. Acude a las islas, por agua.

La inesperada presencia del macho la hace relinchar de gozo y el caballo en las varas vuelca la cabeza como si pudiera ver, armando sólo un revuelo de moscas. En los últimos metros, la yegua presume con un trotcito y al final se exhibe, delante, cejada, con sus largas crines y su cuerpo sano.

En el caballo resucita el ansia carnal. Si ella postergó la sed, él puede superar la declinación física.

Se arrima, se arriman él y su carro. La hembra desconfía de ese desplazamiento monstruoso, no entiende cómo se mueve el carro cuando se mueve el macho. Corcovea, se escurre al acercamiento de las



El caballo se perturba con la vecindad vocinglera y reñidora, aunque nadie, todavía, se ha metido con él. Un día guarda distancia, condenándose al sol del arenal; al otro se arriesga y puede roer la miseria de la corteza del retamo.

De las islas se suelta la liebre. Ahonda su refugio el cuí. El zorro prescinde de su odio a la luz solar y deja ver a campo abierto su cola ampulosa detrás del cuerpo pobrete. Únicamente en el ramaje queda vida, la de los pájaros; pero ellos también se silencian: viene el puma, el bandido rapado, el taimado que parece chiquito adelante y crece en su tren trasero para ayudar el salto.

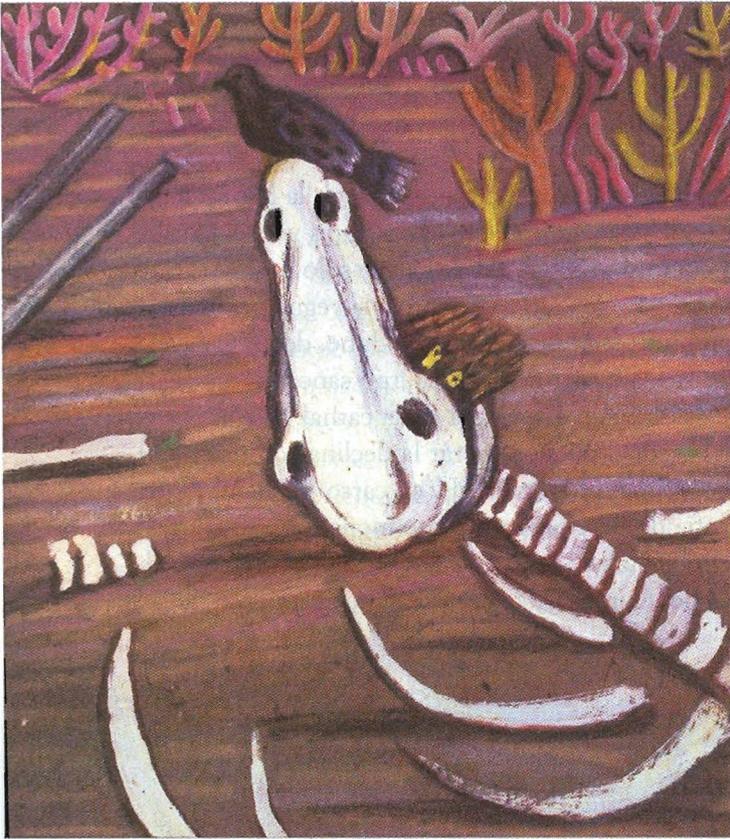
No busca el agua, no comerá conejos. Desde lejos

cabezas que él intenta, como un extraño y atávico parlamento previo.

Brinca ella, excitada y recelosa; se aturde por el ímpetu cálido que la recorre. Y aturdida, conmovida, descuidada, depone su guardia montaraz y rueda con un relincho de pánico al primer salto y el primer zarpazo del puma.

Como herido en sus carnes, como perseguido por la fiera que está sangrando a la hembra, el caballo enloquece en una disparada que es traqueteo penoso rumbo adentro del arenal.

Corta fue la arena para el terror. La uña pisa ya la ciénaga salitrosa. Es una adherencia, un arrastre que pareciera chuparlo hacia el fondo del suelo. Tiene



que salir, pero sale a la planicie blanca, apenas de cuando en cuando moteada por la arenilla.

Gana fuerzas para otro empujoncito mascando vidriera, la hija solitaria del salitral, una hoja como de papel que envuelve el tallo alto de dos metros igual que si apañara un bastón.

Más adelante persigue los olores. Huele con avidez. Capta algo en el aire y se empeña tras de esto, con su paso de enfermo, hasta que lo pierde y se pierde.

Ahora percibe el olor de pasto, de pasto pastoso, jugoso, de corral. Lo ventea y mastica el freno como

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.

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

si mascara pasto. Masca, huele y gira para alcanzar lo que imagina que masca. Está oliendo el pienso de su carro, persiguiendo enfebrecido lo que carga detrás. Ronda una ronda mortal. El carro hace huella, se atasca y ya no puede, el caballejo, salir adelante. Tira, saca pecho y patina. Su última vida se gasta.

Tan sequito está, tan flaco, que luego, al otro o al otro día, como ya no gravita nada, el peso de los fardos echa el carro hacia atrás, las varas apuntan al firmamento y el cuerpo vencido queda colgado en el aire.

Por allá, entretanto, acude con su oscura vestimenta el jote, el que no come solo.

Un setiembre

Lavado está el carro, lavados los huesos, más que de lluvia, por las emanaciones corrosivas y purificadoras del salitre.

Ruina son los huesos, caídos y dispersos, perdida la jaula del pellejo. Pero en una punta de vara enredó sus cueros el cabezal del arreo y se ha hecho bolsa que contiene, boca arriba, el largo cráneo medio pelado.

Sobre la ruina transcurre la vida, a la búsqueda de la seguridad de subsistencia: una bandada de catitas celestes, casi azules los machos, de un blanco apenas bañado de cielo las hembras.

Con ellas, una pareja de palomas torcazas emigra de la sequía puntana. Ya descubren, desde el vuelo, la excitante floración del chañar brea, que anchamente pinta de amarillo los montes del oeste.

Sin embargo, la palomita del fresco plumaje pardo comprende que no podrá llegar con su carga de madre. Se le revela, abajo, en medio de la tensa aridez del salitral, el carro que puede ser apoyo y refugio. Hace dos círculos en el aire, para descender. Zurea, para advertir al palomo que no la sigue. Pero el macho no se detiene y la familia se deshace.

No importa, porque la madre ha encontrado nido hecho donde alumbrar sus huevos. Como una mano combada, para recibir el agua o la semilla, la cabeza invertida del caballito ciego acoge en el fondo a la dulcísima ave. Después, cuando se abran los huevos, será una caja de trinos.

De: *El cariño de los tontos*, de Antonio Di Benedetto, 1961.

© Herederos de Antonio Di Benedetto.

Gentileza Adriana Hidalgo Editora.

Ilustraciones: Daniela Kantor

Maestra de José Pekerman

Quiero expresarles mi agradecimiento por la nota que le hicieron a José Pekerman en *El Monitor* noviembre-diciembre de 2005. Refleja, en forma clara y sencilla, los principios que sustenta mi querido ex alumno.

¿Cómo llegó a mis manos? Es que tengo una hija, la mayor, en la lejana Ushuaia, que también es maestra y se preocupó por mandarme la revista.

¿Quién soy? Solo una docente jubilada, de 71 años, que me sentí profundamente emocionada al leer la mención de mi nombre en el reportaje.

Es un raro placer comprobar que aún me recuerda porque -si bien es cierto que nos hemos encontrado- no creí que tuviera presente mi nombre, ¡después de tantos años! Una de las mayores satisfacciones que podemos tener los maestros es la de ser reconocidos a pesar del paso del tiempo (y no hablo de méritos sino de afectos).

Josecito fue alumno mío en sexto grado (el séptimo de hoy) y su nombre me quedó grabado, no solo porque fue abandonado en la escuela de Martín Coronado sino también por sus cualidades de honestidad y solidaridad. También Matilde -su esposa- fue alumna mía (otro encanto de persona, es maestra).

Tengo el privilegio de continuar viviendo en la zona, lo que me permite cruzarme de vez en cuando con ex alumnos que me emocionan diciéndome "Señorita Alicia". Ellos son los que me cuentan que José Pekerman -que no ha renegado de sus compañeros- sigue siendo tan "buen chico" como cuando iba a la escuela.

Por supuesto que soy consciente de que mi contribución escolar fue tan importante como la que hicieron las otras seis maestras que tuvo, pero que no tuvieron la suerte -como yo- de volver a cruzarse en su camino.

Agradezco a los periodistas que lo entrevistaron y me despidieron afectuosamente.

Alicia Beatriz Berdier

Docente jubilada

Ciudad Jardín Lomas del Palomar, Prov. de Buenos Aires

Ese pequeño aparato que todo lo puede

Somos de la Escuela de Educación Media N° 2 "Gral. Bartolomé Mitre" de la ciudad de Tapalqué, un Polimodal en Ciencias Naturales con un Proyecto Integral de Producción e Investigación orientado a los plantines florales, aromáticas y a la huerta. La institución publica mensualmente en los medios de comunicación locales, producciones textuales que no solo se refieren al ámbito científico, sino también ficciones literarias, recomendaciones de films y novelas, proclamas y otros temas de interés general de los alumnos y de la comu-

nidad. Estas actividades se producen en el taller de redacción que posee la institución.

A partir de la lectura del texto *Ese pequeño aparato que todo lo puede* de Luis Alberto Quevedo, publicado en la *Revista Monitor* N° 5, los alumnos reflexionaron sobre el uso del celular e investigaron entre familiares, amigos y vecinos sobre los límites de la tecnología y acerca del lugar que ocupa en sus vidas. Luego, produjeron textos que fueron compartidos en clase y comentados con el fin de seleccionar algunos de ellos para su publicación. Es importante destacar que esta propuesta didáctica resultó muy útil para reglamentar el uso del celular en la Escuela a través del Código de Convivencia. Algunos de los trabajos aparecieron en los periódicos locales *La Palabra* y *El Camino*.

Natalia Fittipaldi Mirta S. Casañas

Prof. de Lengua y Literatura Bibliotecaria

mm103002@abc.gov.ar

La escuela y la memoria

Desde el Instituto de Formación Docente N° 20 de Bandera, provincia de Santiago del Estero, estamos trabajando en actividades relacionadas con el tema publicado en el número 6: *La escuela y la memoria*, en el marco de los 30 años del golpe militar del 76.

Hace poco, un docente de este establecimiento -Julio Roberto Antinori- ha presentado el proyecto de cambiar el nombre de la escuela que, como resabio de la última dictadura, lleva el nombre "Teniente General Juan Carlos Sánchez", militar que fue comandante en jefe del 2° cuerpo del Ejército en Rosario, provincia de Santa Fe y que está acusado de secuestrar y torturar a más de cien estudiantes y militantes cristianos en 1971 y 1972. Se propone en su lugar ponerle el nombre de una docente -Nélida Sosa de Forti- que fue secuestrada y asesinada por los militares en la última dictadura.

La otra actividad de la misma temática es la investigación que estamos realizando del Reglamento General de Escuelas que está vigente en la provincia de Santiago del Estero desde 1981, en plena dictadura militar, y que se sigue aplicando, ya que nunca se lo cambió. Se intenta analizar si el reglamento de la época militar contiene sesgos represivos y autoritarios que deberían ser modificados.

Bety Mañanes

Rectora del Instituto de Formación Docente N° 20

Bandera, Santiago del Estero

Por cualquier consulta relacionada con la distribución de la revista, escribir a distribucion@me.gov.ar



Aprender entre alfiles y peones

Puestos a pensar en un lugar donde un grupo de chicos pasa buena parte de su tiempo libre, tal vez la escuela no sea la primera idea que viene a nuestra mente. Mucho menos si el plan involucra un juego en el que la reflexión, la paciencia y la serenidad de movimientos son premisas básicas.

Sin embargo, algo muy parecido a eso es lo que está pasando en la Escuela de Educación Media y Polimodal N° 2 de Guernica, provincia de Buenos Aires, donde más de 110 alumnos y alumnas asisten al Taller de Ajedrez que dicta Félix Fernández, junto a otros docentes de la institución.

Félix, que enseña ajedrez desde 1980 en la Municipalidad de Presidente Perón, cuenta que en un comienzo los chicos hacían tablas en los recreos o en las horas libres, compartiendo terreno con otros juegos de mesa como el truco y el dominó. Un ambiente bullicioso poco favorable para el despliegue adecuado del juego-ciencia. Hasta que Fernández, de briosos 75 años, le propuso a la directora de la escuela formar un Taller

La experiencia del Taller de Ajedrez de la Escuela de Educación Media y Polimodal N° 2 de Guernica, provincia de Buenos Aires, es un buen ejemplo del potencial pedagógico que puede ofrecer la enseñanza del llamado juego-ciencia en las aulas, en el contexto del Programa Nacional auspiciado por el Ministerio de Educación.

de Ajedrez, en el contexto del Programa Nacional de Ajedrez Educativo del Ministerio de Educación.

El taller se sumó a las otras propuestas extracurriculares que ofrece la institución, que funciona en doble turno –desde las 7.30 hasta las 18.30– y que recibe diariamente a 580 jóvenes. Los docentes coinciden en señalar que los cambios comenzaron a notarse en sus alumnos: “Yo veo cambios muy grandes en chicos que, de otra manera, nunca hubiesen accedido al ajedrez; esos chicos cambiaron la cabeza”, dice Ernesto Francovich, docente del Taller de Ajedrez de la E. E. M. N° 2 y profesor de apoyo en materias como Física y Química. Y explica: “La capacidad de razonamiento necesita ejercitarse porque si no, queda limitada. Tengo alumnos a los que les costaba mucho la matemática, y cuando empezaron a jugar ajedrez les resultó más fácil, porque el juego estimula directamente la agilidad para razonar”.

El profesor de Matemáticas del establecimiento, Rodolfo Gutiérrez, también utilizó el juego para los propósitos de su clase. Sobre la base de una capacitación organizada por el Programa Nacional de Ajedrez Educativo, sugirió a sus alumnos abordar el tablero desde la geometría y el álgebra. “La propuesta es que piensen qué pasaría con el tablero si estuviese construido con otras medidas, o con otros materiales –dice Gutiérrez–. Es útil, porque les permite observar que a





partir de fórmulas y métodos diferentes se puede llegar a un mismo resultado. En ese sentido, les da confianza en su tarea, porque desarrollan variantes que no están en ningún libro, con una orientación mínima del docente”.

Ariel Moreno, alumno de último año del polimodal, y Guillermo Avalos, recién egresado de la E. E. M. N° 2, coinciden en que aprender el juego les dio una visión más amplia para resolver los problemas, sobre todo los que involucran números. “Te hace pensar mucho y también desarrollás la paciencia, porque tenés que esperar a que el otro jugador haga su movimiento”, señala Guillermo. Él y Ariel participaron, el año pasado, del “ajedrez viviente” que se organizó en la escuela para celebrar la visita del Gran Maestro Oscar Panno. La representación, coordinada por la profesora Elizabeth Burgos –que dicta Lengua y Literatura y conduce el Taller de Teatro–, reprodujo a la perfección el tramo final de una partida que el ajedrecista ruso Alexander Alekhine le ganó a un coronel alemán.

Pero sobre todas las cuestiones, los docentes y las autoridades de la escuela valoran el espacio de encuentro para los alumnos y para la comunidad, que se generó a partir del Taller de Ajedrez: “Acá los chicos se sienten contenidos; muchos vienen a contraturno, a participar en los talleres. La escuela funciona como lugar de encuentro, donde los chicos vienen a aprender otras cosas”, explica Marcela Leoz, la vicedirectora. Tal como dice Félix Fernández: “El ajedrez, además de construir un intelecto más elevado, construye la amistad”.

Silvina Seijas

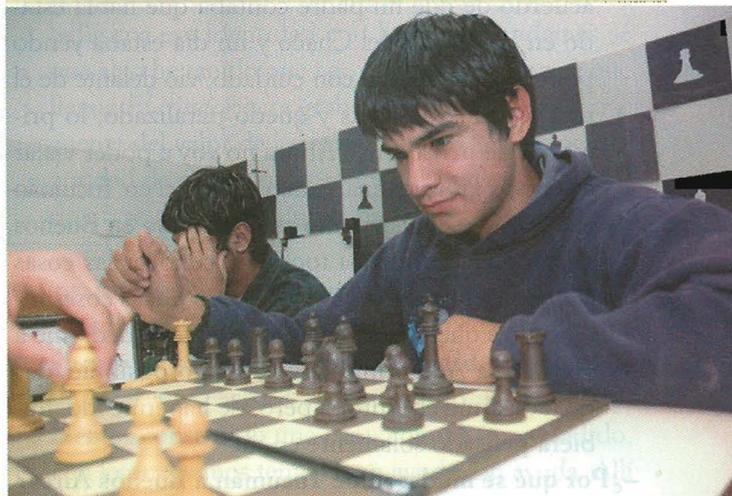
Fotos: Roberto Azcárate

Una experiencia que integra al país

- Desde 2004, el Programa Nacional de Ajedrez Educativo provee a las escuelas de juegos de ajedrez, tableros murales (pizarrones magnéticos) para facilitar la enseñanza, y libros para profesores y profesoras de esta disciplina y para maestros y maestras de grado.
- Dicta seminarios destinados a quienes enseñan ajedrez –que suelen ser especialistas sin título docente–, abordando diversas temáticas vinculadas a la implementación de esta disciplina en el ámbito escolar. Hasta el momento, el Programa ha capacitado a profesores de Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba, Santiago del Estero, Misiones, Mendoza, Neuquén, Río Negro y Buenos Aires.
- Organiza el Torneo Nacional Intercolegial de Ajedrez: 705 alumnos y alumnas de 239 escuelas de todo el país participaron en la última edición del certamen (noviembre de 2005), que se realizó en el Club Obras Sanitarias de la Nación.

Certificación para profesores

La Resolución 162 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del 1° de marzo de 2006, establece que la cartera educativa nacional otorgará un reconocimiento de gestión “a todas las personas que acrediten haber ejercido por tres o más años como profesores de Ajedrez, en establecimientos educativos de gestión pública o privada de todo el país”. La certificación se extenderá a quienes hayan sido evaluados por las direcciones de las escuelas con calificación “muy buena” o superior; tengan título secundario o equivalente; y acrediten un mínimo de 3 años en el ejercicio de la docencia.



Jaime Torres, músico

“Lo que uno hace, llega al alma”

Jaime Torres, charanguero -como se define a sí mismo-, es hijo de padres bolivianos, nació en Tucumán, vive en Buenos Aires, tiene parte de su familia radicada en la Quebrada de Humahuaca y tocó su instrumento en los pueblos de la Puna, en el Teatro Colón, en el Lincoln Center y con la Filarmónica de Berlín. Es evidente que la música es una región mucho más amplia que los límites geográficos, un derrotero impredecible y desbordante como esta entrevista, donde las respuestas se independizan de las preguntas y arman su propio itinerario.

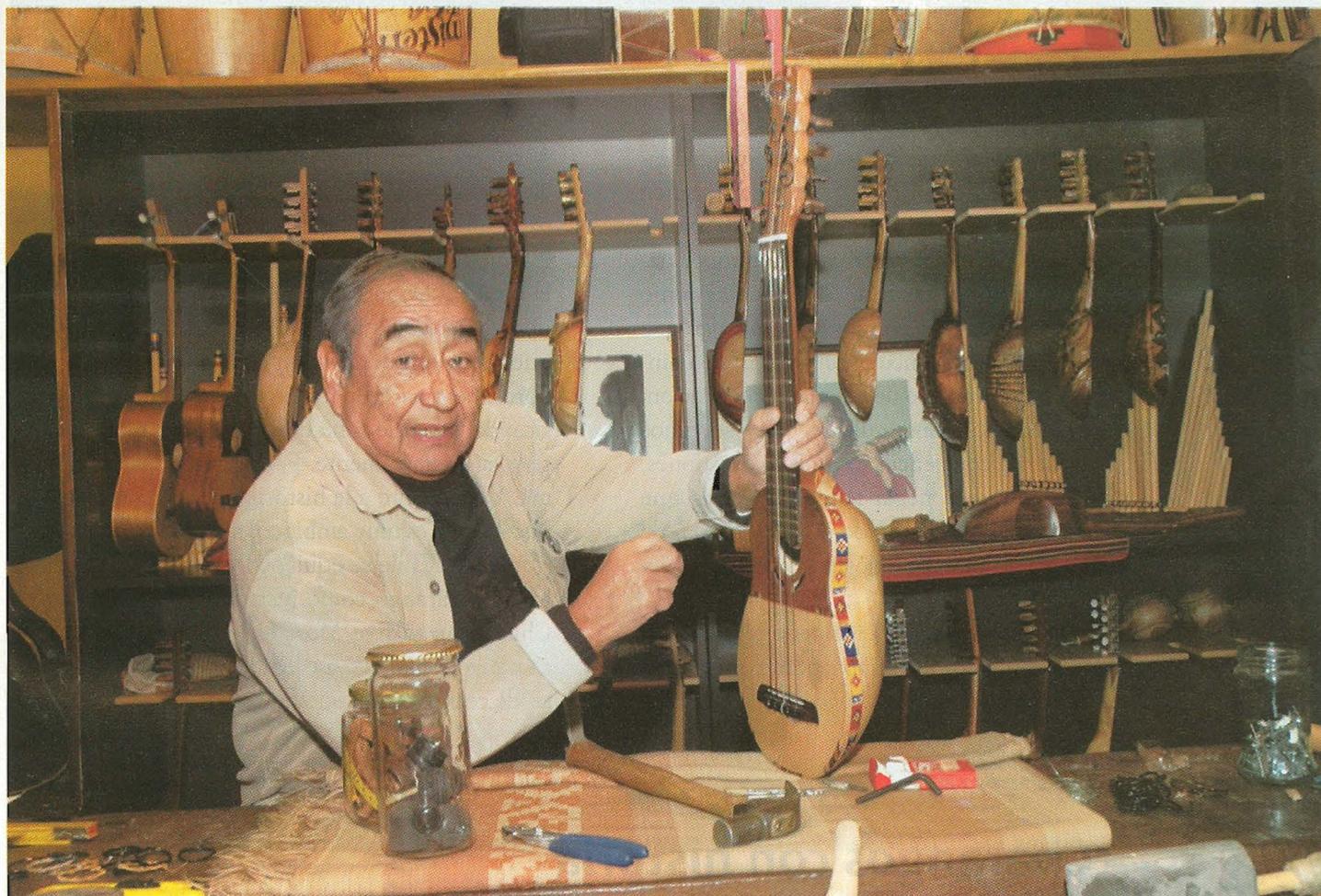
—¿Por qué sus padres vinieron de Bolivia a la Argentina?

—Mi padre adoraba este país. Por entonces la Argentina representaba algo importante en la vida de América del Sur, a través del cine, del deporte. Siempre me acuerdo de que mi padre contaba que había estado en la Guerra del Chaco y un día estaba yendo por el monte, medio con cuidado, vio delante de él una metralla de balas y quedó paralizado; lo primero que pensó fue: “Ahora no voy a poder viajar a conocer la Argentina, carajo”. Yo nací en Tucumán en 1938 y ese mismo año estábamos ya en Buenos Aires. Aquí aprendí a tocar y a conocer las cosas elementales. Y creo que una de las pocas cosas inteligentes que he hecho en mi vida fue quedarme a vivir en la Argentina. Tuve y tengo posibilidades de radicarme en Europa pero, de haberme ido, hubiera pensado solamente en mí.

—¿Por qué se mudaron de Tucumán a Buenos Aires?

A los cuatro años tuvo por primera vez un charango en sus manos y fue amor a primera vista. A los 15 supo que iba a tocar el instrumento toda la vida. Hoy, Jaime Torres es reconocido en todo el mundo como un maestro “charanguero”, como le gusta definirse, y continúa luchando como el primer día en defensa de la cultura de los pueblos originarios.

—El destino era un poco Buenos Aires. Cuando uno se refiere a la Argentina, para el 90 por ciento de la gente, el país empieza en Buenos Aires. Hemos recibido una educación donde todo lo de afuera es lo mejor, hemos cometido la taradez de decir siempre: “la Argentina es un país europeo”. Centralizada como está la cosa, todo se habla desde Buenos Aires: “Hoy es un día radiante” y uno está en Ushuaia y graniza; o “Hay mucho tráfico esta mañana” y uno está en Humahuaca. La historia nuestra está escrita así. Una vez, en la escuela primaria, pregunté qué se celebraba el 12 de octubre. “La llegada de la civilización”, me dijeron. Es como si hubieran querido hacerme sentir vergüenza de mi origen. No hay libros que traten el momento de la Independencia, por ejemplo, que muestren tipos tocando charango, ni por casualidad: acá todos bailaban el minué en el Cabildo. Es por todo esto que en los setenta hicimos un llamamiento para nuclear esta suerte de música con magia, que tiene misterio, que es la música del Altiplano. Yo veía que en Humahuaca los chicos estaban mirando para otro lado y que para ellos tocar esa música era retroceder,



volver a lo viejo, porque el mundo este te imprime ese vértigo: “llame ya”, “triunfe ya”, “gane ya...”. Pero, ¡por favor!... váyanse a la mierda, ya.

—¿Organizaron entonces los Tantanakuy?

—Cumplimos con un ritual. Tantanakuy significa, en quechua, congregación de unos con otros por mutua citación. Y eso fue lo que hicimos. Porque para mí una de las cosas más importantes que existen son las reuniones, los encuentros, las posibilidades del diálogo, de la discusión, de las propuestas. Al principio, todos interpretaban que se trataba de un festival, pero el Tantanakuy no debía ser nada de eso. Primero, por el desastre que son la mayoría de los festivales. Cuando preguntás cómo anduvo el festival en tal pueblo, te contestan: “Fantástico, se vendieron 50 mil chorizos, varias ollas de loco”. Es parte del negocio de la música. Lo que decidimos es que para acercar a los chicos a su cultura, lo que había que hacer era dar el ejemplo o tratar de mostrar las cosas como uno cree

que pueden ser. Esto no lo digo yo, sino un montón de gente que ahora es un símbolo del lugar y que antes hacía otras cosas: tocaba música tropical, estaba más cerca de la cumbia, por ejemplo. Hoy son representantes artísticos culturales de la zona. Y eso a mí me hace muy feliz. Ver a los jóvenes tocar quenenas, charangos, sikus*. Me parece bellísima esa identidad con lo nuestro, además sé que algo he tenido que ver. No hay que esperar que llegue *El cóndor pasa* grabado en inglés para darse cuenta del valor de lo propio. Tengo la absoluta seguridad de que en una cantidad de lugares del mundo no se conoce el himno argentino, pero se conoce *El humahuaqueño*.

—¿Los Tantanakuy se mantienen?

—El infantil, sí. Se hace en octubre de cada año. En alguna oportunidad el Ministro de Educación estuvo presente, asistió, sorprendido, conmovido. Hemos construido una casa, como hemos podido, con lo que hemos tenido, con ayuda, sin ayuda. Allí

funciona un cine; una bandita de sikuris, que son permanentemente convocados para las fiestas patronales; una biblioteca que lleva el nombre del escritor Jorge Calvetti. Pero no tenemos elementos para el mantenimiento de la casa: no hay quien limpie, quien corte lo que brota de la piedra, quien atienda la biblioteca, por eso no podemos abrirla todos los días. No tenemos cargos para poder hacerla funcionar como escuela de música ni como nada. Lo digo bien, pero con dolor, como algo que lastima. Porque nosotros no entramos nunca en ninguno de los proyectos que tienen para la educación, para la enseñanza, para la cultura. Pero servimos para mantener la conciencia sobre esas cuestiones, y eso no me lo puede negar nadie. Entiendo que este no es el único problema de un ministerio o de un ministro. Solo pido que nos anoten en la lista de las necesidades.

—¿Usted por qué vivió siempre en Buenos Aires?

—Yo ando con el alma por los cerros, pero con los pies en Buenos Aires. De verdad, se necesitan algunos de

los espacios que existen aquí. Tengo todavía cosas que hacer acá. Sueño con tener un lugar donde poder exhibir al público todos los objetos que fui reuniendo en estos más de 60 años con la música, pienso que quizás de repetirlo, de enojarme, de cabrearme, algún día tendrán que decir: “Bueno, sí”. Además no existe una bibliografía de la música del Altiplano, ni trabajos personalizados sobre el charango. Desde el Fondo Nacional de las Artes, desde el Ministerio de Educación o desde el de Cultura, tendríamos que preocuparnos por estas cosas. Existen algunos libros, pero parecen tratados matemáticos de la música: do, y medio tono más es do sostenido, y luego re y así sucesivamente. Falta el condimento del alma. Y en cuanto a la historia del charango, todo lo que se sabe es muy ambiguo, a tal punto que el presidente de Chile se equivocó y le regaló al líder de U2 un charango como instrumento autóctono de Chile, y luego Evo Morales le dijo que no, que el charango es boliviano y le mandó otro con unas hojas de coca. Yo creo que, en realidad, debería haberle

Charangos con historia

—La pucha, pero esta es una fábrica de charangos —dice el fotógrafo apenas se asoma en el altillo donde Jaime Torres se dispone a empezar la entrevista.

—Una fábrica, no. Cada uno de esos charangos tiene su historia, puedo decirte su nombre y su apellido y fueron construidos a mano —corrige de inmediato el músico.

La parte alta de la casa de Torres, en San Telmo, es un universo aparte. Sobre una pared hay una veintena de charangos colgados.

—Este lo construyó mi padre. Este, mi maestro. Este me lo regaló un muchacho después de un recital. Este...

De las otras paredes cuelgan más partes de su vida: un erke ubicado detrás de su silla preferida; un póster de *La deuda interna* -la película de la que fue director musical-; tapas de discos; las grabaciones de la Misa Criolla; una foto del primer Tantanakuy, en la que aparecen sus propios hijos de pequeños; una imagen de su primer recital, cuando él mismo era un niño y su mamá le cosía el poncho para actuar. Sueña con conseguir el modo de poner todos esos objetos en exposición pública.

El músico tiene un charango consigo, en la mano, y durante la charla completará sus palabras -su entusiasmo, su enojo- con el rasgar de las cuerdas. Sonidos tan penetrantes como el que se escucha de fondo: un trabajo de música electrónica que prepara junto a un compositor alemán.

Torres no se ancla en el pasado, ni le teme a la profesionalización. Dice que hay que correr el riesgo, pero sin dejar el alma. Por eso lo suyo no es una fábrica.





regalado un puñado de arena del mar que sí es de Bolivia, que sí le pertenece. Entonces, al menos hubiera habido una reacción para pensar. No tiene sentido discutir el lugar exacto en donde nació el charango, el día, la hora y la dirección. Seguramente el charango tiene un lugar de origen pero es mucho mejor pensar, como en la poesía, que pertenece a la gente del pueblo, que es un territorio mucho más grande que un límite geográfico. Creo que, en este aspecto, la Argentina ha sido tan generosa, porque el charango tuvo aquí los primeros espaldarazos y repercusiones, mucho más que en Bolivia o en el Perú.

—¿Cuándo escuchó por primera vez el sonido del charango?

—Tenía cuatro años cuando llegó una compañía de arte peruano y latinoamericano, y dentro de ella venía Mauro Núñez, que es el primero al que vi tocar el instrumento. Y tuve la sensación de que podía, de que lo podía hacer, quizás porque uno se le anima más al charango, porque es chiquito. Dicen que el charango es bullicioso, trasnochador,

encantador. Alguna vez leí que es algo así como el seductor de la orquesta, el que juega, el de la voz aguda que se hace notar. Comencé a practicar con Mauro y resultaba muy duro, porque era un aprendizaje auditivo visual de algo que no tenía más mundo que el momento en el que llegaba este hombre, después se terminaba. Cuando yo empecé a tocar, no se conseguían cuerdas para el instrumento. Para mí era un orgullo ser músico de charango, pero en la familia no querían que lo tocara porque no era oficio ni profesión. Salvo mis padres, que sí querían. Mi madre era la que me hacía la ropa y lo contaba con orgullo, y mi padre me acompañó en todo momento. Un día, a mis 15 años, le dije que solo quería dedicarme a la música, que no quería estudiar, ni ninguna otra cosa. Entonces me dijo: “Bueno, pero hazlo bien”. Mis padres sabían sentir orgullo de lo que realmente hay que sentir: los orígenes, lo propio, el lugar. Uno se asombra cuando el chiquito de un vecino, Don Otto, que tiene cinco años, habla alemán; causa una gran admiración. Y qué va a hablar si los padres son alemanes.



“También me encontré con lo que es sentir vergüenza por algunas cosas: el que tiene más, el que tiene menos, el que se parece más al hombre europeo”.

Ahora, si lo que los chicos hablan es guaraní o quechua, no existen.

—¿Cómo hizo para que ese primer aprendizaje tuviera “más mundo”?

—Cuando yo tenía nueve, diez años, mis padres decidieron volver a Bolivia y allí me encontré con todo ese universo. También me encontré con lo que es sentir vergüenza por algunas cosas: el que tiene más, el que tiene menos, el que se parece más al hombre europeo, el que no. Yo iba a un colegio privado y, como todo niño, respondí a ese medio. Cuando preguntaban por las profesiones de los padres, me di cuenta de que no había ningún hijo de albañil, así que yo tampoco podía ser el hijo de un carpintero, entonces dije que mi padre era comerciante. Después me dolió a mí mismo. Tanto como ahora me duele escuchar a un periodista decir: “Mataron a dos personas y a un boliviano”. En cambio, si hay algo que me hace feliz en Buenos Aires es ver a las paisanas extendiendo las manos, pero no para pedir sino para dar los ajos, las arvejas. Porque, además, han tenido la suficiente picardía como para darse cuenta de que a la señora no le gusta pelar, que prefiere todo ya hecho. Así, la hija de la tierra, la que tiene más raíces en ella, ofrece las verduras peladas. Hasta me río de mí mismo por este aspecto de jarrón incaico que tengo: gordito, negrito y chiquito.

—¿El charango suena igual en todos los ámbitos y frente a todos los públicos?

—Una vez fui a tocar a un concierto de rock al aire libre. Me invitaron los muchachos de Divididos y, al momento de entrar, dijeron una serie de calificativos que no sé si yo era merecedor, realmente. Aparecí con mi charanguito y mi poncho. El primer recibimiento fue “Olé, olé, olé, Jaime, Jaime”, y al rato, dijeron “el que no salta es un inglés”, y al minuto: “Argentina, Argentina”. Entonces entendí que parte de lo que uno hace, llega al alma y a la conciencia de muchos.

*Se ha elegido la grafía “sikus” y “sikuris”, respetando el uso del vocablo. El Diccionario de la Real Academia Española registra: “sicu”, voz de origen aimara, para referirse al instrumento musical de viento; y “sicuri” como “tañedor de sicu”.

Judith Gociol

Fotos: Roberto Azcárate

Hegemonía

por Rudy

La señorita Silvia se preguntó, como todos los días, si lo que estaba haciendo era correcto.

Ella era una maestra, una simple mortal, debía enfrentarse a sus propias inseguridades, y por si esto fuera poco, sostener la educación de treinta niños, de treinta pequeños críticos cuestionadores implacables, de treinta maneras distintas de preguntarse por el futuro, por el presente, por el pasado.

No pudo evitar evocar a su propia maestra... tan segura de sí misma, tan firme en sus convicciones, que por otra parte sus alumnos no se atrevían a poner en duda, ni siquiera a averiguar. Pero ella es una más de la generación de los que llegaron demasiado tarde a los huevos fritos y demasiado temprano a la computadora. Y allá va, entre el colesterol y la informática, manteniendo mientras pueda una imagen actitudinal, comportamental y presencial acorde con las coyunturas, o sea "haciendo lo que puede". Y como siempre, entró al aula. No sin antes recordar que en tiempos de su maestra ni siquiera existían las palabras "actitudinal, comportamental y presencial".

Allí estaban ellos. Todos, o casi todos. Y ella. Toda. O casi toda.

-Buenos días, chicos..., hoy vamos a hablar del mundo que nos rodea.

-¡Ay, seño! -la dulce Julieta rompió

el fuego-. ¿El mundo nos tiene rodeados? ¿en cualquier momento nos atrapa, entonces!

-Sí -se sumó Joaquín- y nos dice: "¡Ríndanse y tendrán un juicio justo!", como vi ayer en una película por la tele.

-¡A mí eso me lo dice mi papá cuando se enoja porque no quiero comer! -esta es Mónica Juanayelén- y no se da cuenta de que yo no como, para ser linda como las chicas de la tele!

-¡¡¡Vos no entendés nada, nada de nada!!! Esas chicas no comen mientras están en la tele, pero apenas las cámaras se alejan, se morfan una vaca entera!!! -este fue Joaquín.

-¿Y las que son vegetarianas? -preguntó Lucas, siempre ecologista.

-¡Una soja entera!

-¡Y entonces, ¿cómo hacen para ser flaquitas?

-¡Eso es puro truco!!! Hoy, con una cámara de tele podés hacer cualquier cosa: que un flaco se vea gordo, que un negro se vea blanco, que un huesito de carne parezca un asado completo, que un corrupto se vea honesto...!

-Sí, ¡hasta pueden hacer que lo que gana mi papá parezca un sueldo!

-¡Ríndanse y tendrán un sueldo justo! -dijo Javier.

-¿Y eso, qué tiene que ver?

-Nada, lo dije por sumarme a la mayoría hegemónica -otra vez Javi.

-¿A lo que "deje Mónica"? ¡Dejala tranquila, que coma lo que quiera; y lo que no quiera, lo tiran!

-¡No, la comida no se tira, porque contamina, ensucia y, además, en el mundo hay muchas personas que tienen hambre!

-¡Y si tienen hambre, ¿por qué no comen? ¡Todos quieren ser flaquitos como las modelos? -otra vez Mónica.

-¡¿Ay, nena, lo único que pensás es en las modelos?

-No, totalmente no, en realidad en lo que más pienso es en "los" modelos.

-Bueno, en estos últimos tiempos cambiaron los modelos económicos, culturales, sociales -atinó a decir la señorita Silvia.

-Ay, seño -otra vez Mónica-, ¡me encantaría ver a los modelos mientras se cambian!

La señorita Silvia se agarró la cabeza con las dos manos y se preguntó qué podían aprender los chicos en una escuela, cuando tenían tanta información a su alcance en la tele y en internet. Y la respuesta se le apareció clara, concisa y simple: A preguntar, en la escuela pueden aprender a preguntar. ☺



Kady
Kah.

¿VIENE CON PAPAS
Y GASEOSA?

FEDÉ... VAS A TENER
UN HERMANITO...

Comunidades
Intercambio
Tecnologías
Recursos Educativos
Especialización
Propuestas
Contenidos de excelencia

Lengua

Literatura

Matemática

Química

Física

Biología

Historia

Geografía

Par@ educ.ar

Aportes para la Enseñanza en el Nivel Medio

Par@ educ.ar. Aportes para la Enseñanza en el Nivel Medio es una herramienta de actualización docente en las disciplinas básicas del Nivel Medio: Matemática, Lengua, Literatura, Geografía, Historia, Física, Química y Biología, y un espacio de intercambio y construcción de conocimiento.

Los materiales fueron elaborados por destacados especialistas. Cada espacio virtual está compuesto por un Núcleo teórico y un Núcleo de herramientas.

Par@ educar es una **experiencia inédita** en la Argentina, que combina diferentes **instancias**:

- **Análisis** de materiales de actualización de las distintas disciplinas elaborados por destacados especialistas.
- **Discusión y evaluación** de los materiales a través de un foro con colegas y expertos, en el marco de una comunidad pedagógica virtual.
- **Desarrollo de proyectos** para el aula sobre la base de los contenidos adquiridos, proyectos que a partir de agosto de 2006 participarán en un concurso que premiará a los 100 mejores.
- **Orientación de los especialistas** para la elaboración de las propuestas y la inclusión de herramientas innovadoras.
- En noviembre de 2006 se realizará el **reconocimiento y publicación** de las mejores propuestas.

El **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación, Educ.ar S.E.** y **Alianza por la Educación** invitan a todos los docentes a participar de esta experiencia, comenzando con la lectura y análisis de los materiales de la disciplina de interés, y a presentarse en el foro de debates.



Los materiales están disponibles en

<http://aportes.educ.ar>



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA *y* TECNOLOGÍA

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

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA