1315
9

El monitor de la educación

N°9 - 5° época. Septiembre / Octubre 2006

De quién y para quién es la escuela

Reportaje: Luis María Pescetti

Escuela por dentro: Fray Pío Bentivoglio, en Córdoba

Docentes: María del Mar Acuña

Cuento de Liliana Heker

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

www.me.gov.ar

ENSEÑAR
ES HOY LA PRIORIDAD

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

nap

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

CUADERNOS PARA EL AULA
"Enseñar, propuestas para abrir diálogos"

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

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

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

Comentarios, sugerencias, relatos de experiencias: **cuadernosparaelaula@me.gov.ar**

HEMEROTECA 1315

Una ley que nos exprese a todos

La llegada de este número de *El Monitor* probablemente coincidirá con el arribo del anteproyecto de Ley de Educación, que vuelve a las escuelas para que los docentes y los diferentes actores de la comunidad educativa propongan ajustes y mejoras.

El documento que presentamos recupera aquellos elementos comunes que más de 4 millones de participantes nos hicieron llegar a través de los distintos canales abiertos para el debate. En los últimos meses se trabajó intensamente para incorporar los aportes de más de 750.000 docentes –que representan a las 44.000 escuelas que componen el sistema educativo nacional–, cientos de miles de padres y madres, más de 700 organizaciones de la sociedad civil; sindicatos docentes y no docentes, académicos, intelectuales, dirigentes gremiales, empresarios y representantes de movimientos y organizaciones populares. Los aportes recibidos están disponibles y pueden ser consultados en el portal educativo (www.educ.ar).

La respuesta que obtuvo la convocatoria –a pesar del ajustado tiempo disponible– expresa el profundo compromiso de nuestra sociedad con la educación y el anhelo de recuperar los niveles de calidad que han sido una de nuestras tradiciones más preciadas.

La propuesta que presentamos introduce cambios de gran importancia para nuestra tarea como educadores: amplía las responsabilidades del Estado –y en particular del Estado Nacional– y ratifica su obligación como garante del derecho a la educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación. La educación será considerada bien público y no se admitirá ninguna forma de mercantilización, a fin de asegurar las condiciones para el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Este anteproyecto se articula con las leyes de Financiamiento Educativo y de Formación Técnica y Profesional, anteriormente sancionadas, y garantiza un marco adecuado para su plena vigencia. Asimismo, representa un avance crucial para la homogeneización del sistema, ya que propone ir avanzando desde el mosaico de los 50 subsistemas que rigen en la actualidad hacia dos estructuras básicas: un formato con seis años de primaria y cinco de secundaria; y otro, con seis años para cada ciclo. Esta cuestión se complementa con la universalización del nivel inicial y la extensión de la obligatoriedad de 10 a 13 años.

Otro punto importante son las innovaciones propuestas en lo que hace a la jerarquización profesional, a la formación y a la carrera de los docentes; y a la institucionalización de la figura del tutor y coordinador de curso para garantizar la orientación y el apoyo de los jóvenes en la escuela media. Se prevé, además, la creación de seis consejos consultivos, que serán canales para la participación sistemática de los diferentes sectores sociales en el gobierno del sistema educativo.

En este número de la revista, debatimos desde diversos abordajes acerca de lo que significa afirmar que la escuela es de todos. También en este aspecto el anteproyecto propone un horizonte de inclusión e integración de directivos, docentes, padres, madres y/o tutores, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación. Todos conforman una comunidad de trabajo democrática y participativa.

Quisiera añadir que la escuela de todos y para todos merece ser regida por una legislación que interprete cabalmente los sueños y las aspiraciones de toda la sociedad. El aporte que ustedes realicen en esta segunda etapa del debate es fundamental para que el proyecto que llegará este año al Congreso Nacional sea, efectivamente, la ley que expresa nuestra mirada común acerca del modelo de país y de educación que queremos para el futuro.

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:
Patricio Agüero, Pablo Alabarces, Roberto Cubillas, Equipo de Educación Inicial, Horacio Giardini, Daniela Kantor, Alberto Pez, Alberto Quiroga, Patricia Redondo, Malena Rosemberg, Alejandro Schmidt, Gabriela Tijman, Cecilia Veleda.

Imagen de tapa: Roberto Cubillas

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

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

SUMARIO

1. Editorial

4. La escuela por dentro: Dar clases en *el otro lado*

9. El museo: Arquitectura y formación

10. Divino tesoro: Un invento entrerriano

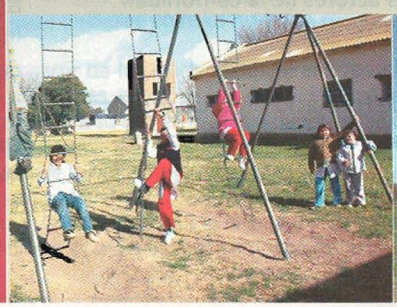
14. Obras maestras: Poemario

16. Docentes: La buena de la película

20. A 30 años del golpe: Preseminario en el NOA

24. La Foto: Bolivia

SEPTIEMBRE/ OCTUBRE 2006



25. Dossier: **De quién y para quién es la escuela.**

32. Las clases medias y la escuela, Cecilia Veleda

35. Un jardín maternal en una escuela para adultos, Alberto Quiroga

37. Lecciones e inquietudes para un nos–otros, Patricia Redondo

41. Correo de lectores

42. Philippe Meirieu: Educar en la incertidumbre

46. Medios: Fútbol y televisión

48. El cuento: *Berkeley o Mariana del universo*, Liliana Heker

53. Breves

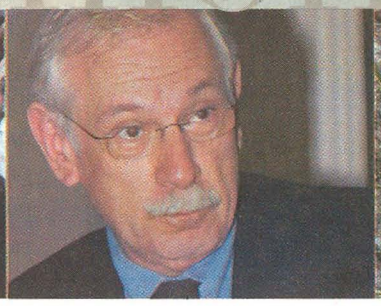
54. Qué hay que saber hoy sobre Educación Inicial

56. Reseña: Cuando la ciencia se divulga

58. Conversaciones: Luis María Pescetti, escritor y músico

63. Humor por Rudy-Pati

El monitor



Dar clases en el *otro lado*

No vaya a ser que por buscar salidas nos quedemos sin entradas, ¿eh?

Mafalda

En General Cabrera, a 60 kilómetros de Río Cuarto, provincia de Córdoba, la escuela primaria Fray Pío Bentivoglio desarrolla un espacio de capacitación institucional impulsado por la gestión directiva y respaldado por la pasión de sus docentes, la creatividad de sus alumnos y alumnas, y la activa participación de la comunidad.

Los docentes de la escuela primaria Fray Pío Bentivoglio parecen haber prestado atención a la recomendación de Mafalda. Desde hace varios años vienen ensayando múltiples *entradas* para que la enseñanza y el aprendizaje sucedan, en un intento por contrarrestar el estigma que la escuela arrastra desde su fundación: "Esta escuela nació en 1926 con un mandato asistencialista por excelencia, por eso siempre tuvo comedor. Esa era la función principal de la institución, nunca se priorizó lo académico", admite Laura Bongiovanni, quien comenzó a trabajar en la escuela en 1983 y desde el año 2002 es la directora del establecimiento.

La escuela Fray Pío –ex Escuela Nacional N° 253– se encuentra en el Barrio Argentino de la ciudad de General Cabrera y recibe cerca de 280 alumnos. Gracias a un trabajo pedagógico sostenido –y no por un cambio en la composición de su matrícula–, la institución se está sacando de encima el mote de ser "la escuela de los pobres, de los negritos". "Tuvimos que trabajar mucho internamente para entender que a los alumnos y alumnas hay que aceptarlos como son, esto es lo que tenemos, y hay que ofrecer a partir de ahí. La situación socioeconómica no la vamos a cambiar, así que hay que trabajar con esta realidad", resume Bongiovanni.

General Cabrera tiene 12.000 habitantes y está ubicada a 60 kilómetros de Río Cuarto, provincia de Córdoba. Su sostén económico es la cosecha e industrialización del maní. La ciudad tiene una aceitera, Olca, pero la empresa de renombre de la zona está en General Deheza, un municipio ubicado también sobre la Ruta 158, 10 kilómetros al norte.

Como muchos pueblos y ciudades de la Argentina, Cabrera se constituyó alrededor del trazado del ferrocarril. Hoy el tren ya no transporta pasajeros sino cargas de la Aceitera General Deheza, pero sus vías insisten en dividir a la localidad en dos, y la escuela Fray Pío está del *otro lado*.

Del *otro lado* viven las familias que envían a sus hijos a esta escuela, algunas de las cuales proceden de Santiago del Estero y de Tucumán. La mayoría de los padres se emplean como jornaleros rurales: "Se ocupan de recibir las bolsas de maní, palear el maní para trasladarlo de silo en silo", explica Elsa Vieira,

vicedirectora de la escuela, y agrega: "Muchas mamás son sostén de la familia, y trabajan de empleadas domésticas o de *picoteadoras* de maní. En esta zona hay muchas empresas que se dedican a producir el maní confitería y eso exige el separado y la limpieza, que se hace en forma manual".

Una oferta ampliada

Desde inicios del 2006, la Fray Pío está dentro del plan de jornada ampliada de la provincia de Córdoba, concretándose así una demanda realizada durante casi diez años para extender la jornada escolar: "Los chicos no tenían el hábito ni las posibilidades económicas de realizar actividades extracurriculares: estudiar inglés, teatro, hacer deportes. Nosotros pretendíamos que permanecieran más tiempo en la escuela para que tuvieran más formación y pudieran compensar eso que el resto de la comunidad hace en forma privada", explica la directora. La jornada ampliada implica dos horas más de trabajo por día, y las disciplinas que se agregaron al currículum son: literatura, música, inglés, mutimedia, teatro y educación física.

La inclusión en este proyecto posibilitó que la escuela sistematizara un trabajo vinculado a la expresión y al arte que ya venía realizando. Además, permitió incorporar –en palabras de Bongiovanni– un "plantel de gente con una cabeza y una mirada distinta, más abierta, y eso está contribuyendo, porque los docentes en general somos un poco estructurados". "Pretendemos que se abra la posibilidad de dar clases desde otro lugar", argumenta Martín "Pachi" Falcati, el profesor de circo.

Autoconvocadas a estudiar

La búsqueda de abordajes renovados atraviesa a esta escuela desde los años noventa. En esa época, Laura Bongiovanni era maestra de primer grado y le preocupaba que muchos de sus alumnos tuvieran dificultades para aprender a leer y escribir. Durante unas vacaciones de verano, un libro de Emilia Ferreiro llegó a sus manos y la perspectiva psicogenética se convirtió en una alternativa seductora. De inmediato se armó un grupo de estudio y en marzo comenzaron los primeros ensayos: "Había que animarse –recuerda Bongiovanni–, nosotras habíamos estudiado la teoría y teníamos que arriesgarnos

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA

a hacer el diseño de la didáctica. Con los años fuimos mejorando la propuesta, nos pudimos conectar con profesionales que estaban haciendo investigación didáctica".

Lo que comenzó como una formación autoconvocada por un grupo de maestras despreocupadas por los puntajes y los escalafones, se fue sistematizando y hoy la Fray Pío tiene un espacio de capacitación institucional impulsado por la gestión directiva: "Todos los años tratamos de hacer formación específica en un área, con algún profesional. Empezamos con el área de Lengua, que siempre fue una de las debilidades de la institución, después hicimos Matemática, luego Sociales, y nos queda para profundizar el área de Naturales", sintetizan la directora y la vice.

Planificar en equipo también se considera una tarea formativa que comparten los docentes con el personal directivo. Bongiovanni asegura: "Es prioridad de la gestión directiva estar en contacto con el trabajo pedagógico, realizar las planificaciones con los docentes, conocer lo que están haciendo en las aulas, porque de otro modo no se puede asesorar". Y considera que "si bien el docente es autónomo, hay que tener unidad de criterios para poder trabajar con coherencia desde la perspectiva didáctica pedagógica".

Mafalda como eje

Durante el mes de febrero, mientras realizan el proyecto institucional anual, las maestras eligen un eje de trabajo común a todos los grados. Este año decidieron

El circo y el trabajo social

Es muy común el uso de metáforas circenses para nombrar realidades actuales, entre ellas las escolares: hacer malabares, sentirse un poco un equilibrista, a veces un payaso. En la escuela Fray Pío también se hacen malabares, equilibrio y payasadas: desparramados en colchonetas o colgados de telas y trapecios, los niños y las niñas transitan la delgada línea que separa –al mismo tiempo que acerca– al juego de la realidad más cruda.

"El riesgo está implícito en el circo, pero como juego y con un mecanismo de control: las colchonetas, los adultos que tratamos que los chicos no se golpeen. Los chicos que están en situación de riesgo todo el día se enganchan muy fácil con el circo. Siguen trabajando lo riesgoso, se divierten, pero en una forma distinta a la de la calle", detalla Martín Falcati, a cargo de las clases de circo. Bongiovanni completa la idea: "El circo permite que el riesgo azaroso al que están expuestas estas comunidades se convierta en un riesgo cuidado, controlado. El circo es utilizado como herramienta de intervención, y se prioriza el trabajo social por sobre la disciplina circense".

"Lo que buscamos es modificar la actitud de los chicos y empezar a darles la posibilidad de que utilicen el cuerpo para otra cosa; y que lo valoren, lo respeten, lo cuiden", resume Falcati.

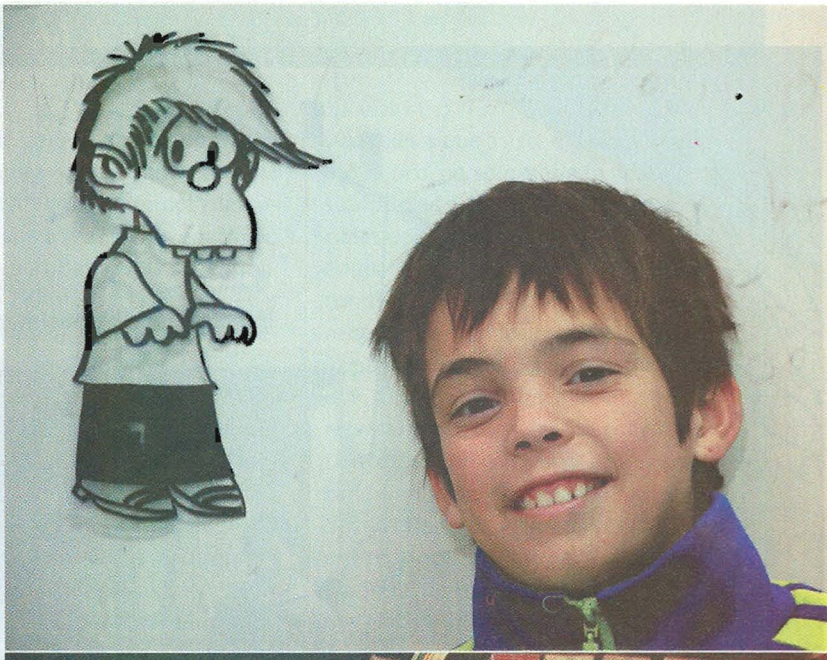
que la historieta de *Mafalda*, de Quino, iba a atravesar el conjunto de las planificaciones.

Mafalda se lee, se tararea, se dramatiza, se dibuja. Sus preguntas pueblan las paredes de la galería y de las aulas, se reparte en forma de señaladores, sirve para jugar al dominó o para descifrar enigmas. En la clase de Lengua, a cargo de Gloria Borra, los chicos y las chicas de 2° grado cantan un *mantantirulirulá* en el que Mafalda y su mamá discuten por un tema crítico: la sopa. Los de 1° juegan a las adivinanzas con los personajes de la historieta: "Tiene un almacén. No quiere recibir lo que le devuelven los clientes porque siempre quiere ganar plata. ¿Quién es?".

Los alumnos y alumnas de 3° y 4° abrieron el *Todo Mafalda* y trabajaron en profundidad los episodios en los que Mafalda y sus amigos van a la escuela. En la hora de Multimedia, con el profesor Luis Marcelo Fiorito, dramatizaron y filmaron distintas situaciones escolares protagonizadas por la famosa nena del moño. Los de 5° y 6° trabajaron las viñetas desde la perspectiva política y sociocultural. Luego se dio paso al trabajo con otras historietas e historietistas: Nick, Fontanarrosa, Caloi, Sendra y *Anteojito y Antifaz*.

Todas las producciones de los chicos y las chicas se presentaron entre el 30 de junio y el 4 de julio en la Feria del Libro organizada por la Fray Pío. La Feria se realiza desde hace cuatro años y una de sus finalidades es abrir la escuela a todo el pueblo y lograr un impacto comunitario: "A raíz de estas actividades, la gente del otro lado de la vía empezó a visitar la escuela", explica la directora, y advierte: "El objetivo no es recaudar fondos, sino introducir la lectura. El primer año, nuestros alumnos no compraron un solo libro. Estos dos últimos años, los chicos se reservan aunque sea dos pesos para comprarse un libro".

Los papás y las mamás también son invitados a colaborar en el armado de la Feria. Este año, un grupo de padres concurrió a la escuela para elaborar, junto con los chicos, unos rompecabezas de madera con los distintos personajes de la historieta. El año pasado, las madres de los alumnos de 5° grado cosieron los disfraces de



los personajes de Robin Hood que sus hijos vistieron en la muestra. La confección fue realizada en la escuela, a partir de la implementación de un taller de costura.

Las familias también participan en otro proyecto institucional, la Expo Chef, que se organiza hace cuatro años desde el área de Ciencias Naturales: "Se trabajan los contenidos de las distintas disciplinas y después se realizan actividades extra, como por ejemplo fabricar pan, leche saborizada, ensaladas de fruta, eso se hace con los padres", concluye Bongiovanni.

El disco de Los primeritos

A partir de un proyecto llamado "Seguimiento de autor", todos los grados abordan en profundidad un autor de literatura infantojuvenil. Durante el año pasado, los alumnos de 1° grado trabajaron con María Elena Walsh, leyeron su obra, escucharon distintas versiones de sus canciones e hicieron un CD, *A nuestro gusto... Lo mejor de María Elena*. El último tema está compuesto e interpretado por los nenes y las nenas –Los primeritos de la Fray Pío– y se llama *Manuelita después de París*. La canción narra el regreso de Manuelita a Pehuajó a buscar a su Tortugo, luego de su fallido tratamiento de belleza realizado en París. Indiferente a las arrugas, el Tortugo le declara su amor y le propone matrimonio. Y se casan, tienen cuatro hijos y viven felices.

Esta Manuelita se parece bastante a Susanita, ¿qué diría hoy Mafalda ante esta escena? Los alumnos y alumnas de la Fray Pío Bentivoglio están en condiciones de imaginar, sin duda, un sinnúmero de respuestas.

Ana Abramowski / aabramowski@me.gov.ar
Foto: Luis Tenewicki

Arquitectura y formación

Hacer escuela

Por Myriam Southwell

La construcción de un sistema de Instrucción Pública para la Argentina tuvo –como una de sus preocupaciones políticas– el dominio, sometimiento y vigilancia del espacio geográfico. Esta preocupación entendía que las condiciones físicas del medio condicionaban la conducta de los individuos y –por lo tanto– el sometimiento del territorio despoblado y el dominio del mal llamado "desierto" era parte de esa mirada de la función civilizatoria de la escuela. Así lo relataba el Inspector Raúl B. Díaz: "Los vivientes a mediados del presente siglo (1909) al estudiar estos problemas de educación, podrán decir: el *rancho–escuela* no pertenece a esta época; ha pasado ya a la historia junto con el Inspector–arriero que internaba material de enseñanza en los solitarios valles andinos. [...] Esta es también la época de la iniciación del ferrocarril, para los Territorios. [...] mostrando y facilitando la entrada a los grandes emporios del comercio, las industrias y la civilización distantes, distribuyendo nuevas ideas de la vida y del trabajo, cambiando los gustos, las costumbres y las necesidades del cuerpo y del alma. Es el medio más poderoso de información, instrucción, educación y transformación que conoce el mundo." [...] "Al desierto, el mayor enemigo del pasado, ha sucedido la diseminación en los habitantes, lo ralo, el mayor mal del presente. Es la evolución lógica hacia la población densa del porvenir. Si la población surgiera más concentrada, la asistencia a la escuela, la vigilancia del comisario de policía y la acción del juez, serían mucho mejores que en la actualidad".[1]

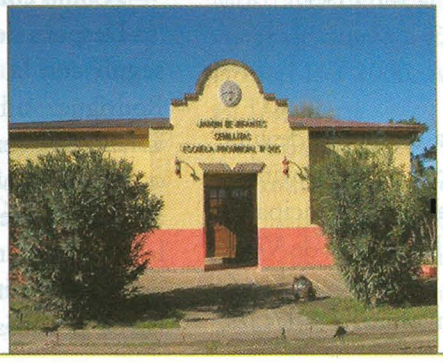
Pero el afán por el control del espacio físico no finalizaba allí, sino que encontraba específicas prescripciones acerca de cómo debían construirse espacios cerrados que delimitaran el lugar civilizado, contenido y encerrado, cuna del conocimiento legítimo ("templo del saber"). Para cuando el sistema educativo moderno se plasmaba en la Argentina, de la mano del método simultáneo y de la formación de profesionales enseñantes, las escuelas tenían ya varias décadas de funcionar en locales específicos. Sin embargo, el despliegue del Sistema de Instrucción Pública a finales del siglo XIX puso especial énfasis en la fuerza modeladora que tendría la arquitectura escolar sobre la formación de los "futuros ciudadanos".

"La Honorable Corporación Municipal se ha preocupado mucho y en el presente con más fervor, del embellecimiento de la ciudad, construyendo hospitales y otros edificios públicos, pero ha descuidado mucho su objeto fundamental. La Casa Escuela y el mejoramiento gradual de la enseñanza, con proporciones regulares, disminuirían considerablemente el número de dolientes y mendigos, redimiendo a tantos niños que ahora salen ciudadanos indefensos e ignorantes".[2]

Como se ve, la presencia del inspector en los confines del territorio era un mecanismo práctico para hacer coincidir los límites del Estado con los de la Nación. Esta presencia era, además, productora de un relato que daba cuenta de la existencia de instituciones educativas como parte del *brazo largo del Estado*, junto con otros dispositivos institucionales como la "vigilancia del comisario de policía y la acción del juez de paz".

"El amplio edificio de elegantes formas y detalles a que asiste el niño pobre como el rico, no solo tiene la ventaja de suavizar las diferencias de las clases sociales por el roce frecuente y la común educación, sino que es también una condición de nuestra democracia que necesita del molde común de la escuela, para formar la sociedad homogénea que, a la vez haga posible el régimen representativo de gobierno, evite las catástrofes que la diversa educación y condición social han engendrado en todos los tiempos y en todas las partes del mundo". (Memorias del Consejo Nacional de Educación, 1887, XLIV).

Por ello, existía una peculiar atención sobre los edificios escolares, cuyo control ponía en manos de los inspectores. Su recurrencia, en los informes publicados en *El Monitor de la Educación Común*, permite abrir un interrogante sobre el carácter fundacional del proceso de escolarización. Debe decirse que la preocupación por los edificios que hubo entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, no debería referenciarse solo con la difusión de las ideas positivistas e higienistas. El análisis de los inspectores estuvo centrado en la adecuación de los edificios para la actividad escolar pero, también, en la administración adecuada de los fondos de la subvención o los esfuerzos de los distintos niveles del Estado. Además, es posible identificar un movimiento generalizado por la adecuación de la arquitectura y la demanda por nuevas condiciones de la modernización de las sociedades. Esta preocupación fue persistente, y significó un punto de enfrentamiento entre el nivel de los inspectores y la conducción política del sistema educativo en distintas ocasiones.



[1] Díaz, Raúl B., *La educación en los Territorios y Colonias Federales. Veinte años de Inspector: 1890–1910*. Compañía Sud–Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1910, pág. 57–60.

[2] Antequeda, Manuel, *Informes de los inspectores de Escuelas en las Provincias de Salta, Tucumán, la Rioja y Mendoza*, 1883. En: El Monitor de la Educación Común N° 26.

Un invento entrerriano

En Viale, provincia de Entre Ríos, Hugo Chiardola, un alumno de la Escuela Técnica de Producción Agroindustrial N° 139, creó un artefacto que permite pasteurizar la leche de manera económica, lo que resolverá un problema clave de los pequeños productores de la región.

En la Argentina se inventó la primera pasteurizadora de leche portátil del mundo. La máquina soluciona diversos problemas de muchos de los pequeños y medianos tamberos del país. Es barata, permite pasteurizar la producción propia evitando la comercialización de leche cruda, aumenta la calidad de la mercadería y, a la vez, genera un contrapeso a los oligopolios lecheros que fijan precios de manera arbitraria. Ahora, ¿dónde surgió este invento? En la pequeña ciudad de Viale –de 13 mil habitantes–, en la provincia de Entre Ríos. Su principal artífice es Hugo Chiardola, un alumno que lo elaboró para el proyecto anual que le exigían en su escuela, la Provincial de Nivel Medio Técnica de Producción Agroindustrial N° 139.

Hugo hoy tiene 20 años, y estudia ingeniería electromecánica en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) de Paraná. Hace más de un año que terminó su educación media; aunque nunca dejó de ir a la escuela, donde conserva y sigue mejorando su producto, por el cual –además de recibir llamados desde distintas partes del mundo– fue premiado el año pasado y este en la Feria Internacional de Ciencias e Ingeniería estudiantil más grande del mundo, la Intel Isef.

La pasteurizadora portátil

Viale es una pequeña isla urbana en medio de una de las zonas tamberas más importantes de la provincia de Entre Ríos que, a su vez, es una de las principales cuencas lecheras del país. La Escuela Técnica de Viale les exige a sus alumnos un proyecto por año, en el cual a partir de un plan de trabajo se involucran todas las materias. En este marco, Hugo Chiardola tuvo que detectar un problema para solucionar.

–¿Cuándo empieza el trabajo?

–Un año antes de desarrollar la pasteurizadora, nosotros armamos una enfriadora que permitía al productor conservar la leche por más tiempo. La idea surgió por un problema que estaba frente a mis narices. Vengo de una familia de lecheros, mi papá nació en el campo y toda la vida tuvo tambo. Digo tuvo, porque no lo tiene más. Él entregaba la producción a distintas industrias lácteas de la zona. Pero cuando comenzó la crisis económica, el campo se empezó a venir abajo y las exigencias se hicieron cada vez más duras: las industrias solicitaban mayor calidad, lo que requería otro tipo de tecnología. Ya no convenía ni siquiera sacar la producción para venderla puerta por puerta. El problema en casa nos tocó a todos: a mis padres, a mis tres hermanas y a mí.

–¿Cómo continuó el proceso de investigación?

–Después de la enfriadora, y ya en sexto año, decidí seguir con la investigación. Ahí trabajé con Ignacio Rodríguez, un compañero. La situación del campo se volvía cada vez peor. Nos preocupaban los problemas que genera la venta de leche cruda, una costumbre muy arraigada en el campo. Para evitar riesgos a la salud, la gente la hierve y pierde la gran mayoría de sus componentes nutritivos (proteínas, vitaminas y minerales). A la vez, por más que la comercialización de leche cruda

esté prohibida, los tamberos no tienen otra alternativa. Esto se mantiene porque el municipio no puede decirle al productor: "Yo te ofrezco otra cosa". Pasa acá, en localidades vecinas y en diferentes provincias.

–¿Y cómo surgió la idea de la pasteurizadora portátil?

–Buscábamos un artefacto que sirviera para que el productor siga haciendo lo que sabe, de manera que mantuviera su forma de trabajar y de vender; y que esto permitiera que aquellos que tienen la costumbre de comprar leche cruda recibieran un producto de mayor calidad. De esa manera, llegamos al pequeño productor y ayudamos a la sociedad.

–¿Y cómo fue la construcción del artefacto?

–Propusimos varias soluciones, y la que elegimos fue la de hacer una pasteurizadora portátil, de bajo costo y que funcionara con energía eléctrica (la más económica y accesible). Casi el cien por ciento de la máquina está hecha con materiales reciclados. Para el recipiente –la cuba– de leche, usamos un tanque de lavarropas antiguo de aluminio, con una capacidad de 75 litros. Entre otras cosas, también usamos garrafas; y toda la parte electrónica la sacamos del mismo lavarropas. La pasteurización consiste en elevar la leche a 65°C y mantenerla sin variaciones durante media hora. Luego, se baja en forma brusca a 4°C, y se la conserva a esa temperatura. Esto permite eliminar las bacterias.

Planeta Chiardola

La pasteurizadora construida tenía un costo de tres mil pesos que contrastaba con los 60 mil que valía una planta pasteurizadora grande. Con una solución entre manos para un problema que afectaba a gran parte del sector primario de la actividad lechera, Chiardola, Rodríguez y el profesor Humberto Javier Jose –padrino del proyecto– ganaron en la Feria Nacional de Ciencias, donde además obtuvieron la posibilidad de ir en 2005 a la feria internacional de ciencias estudiantil más importante del mundo en Phoenix, Estados Unidos. Allí, en la prestigiosa Intel Isef, participaron junto con 1.500 finalistas de 47 países. En esa oportunidad, obtuvieron el segundo premio en Ingeniería. Chiardola siguió trabajando y el mismo año –ya sin Rodríguez– presentó el proyecto mejorado en la Feria Mostratec de Brasil, donde obtuvo la posibilidad de viajar de nuevo a Estados Unidos para participar en la Intel Isef 2006. Allí se quedó con el cuarto premio en Ingeniería.

–¿Cómo fue el trabajo para participar en la Feria Internacional de Ciencias?

–Cuando salió lo de ir a participar a Estados Unidos en el 2005, ni Ignacio ni yo teníamos computadora. Lo único con lo que contábamos era la escuela. Para no molestar a los alumnos, nos dejaban la llave y trabajábamos

Foto: Karen Klein

Docentes de la Escuela Técnica de Viale

Resolver los problemas del entorno

Aldo Grinóvero –tallerista de Tecnología– y Humberto Javier Jose –profesor de Tecnología– trabajan en la Escuela Técnica de Viale desde su creación, en 1993, y son referentes para alumnos y alumnas, pero también para cualquiera que busque conocer un poco más acerca del proyecto institucional.

¿Cuál es el proyecto pedagógico de la escuela?

Humberto Jose: Nuestro planteo pedagógico se basa en un plan de trabajo en el que se involucran todas las disciplinas. Cada materia hace su aporte para que, una vez detectado un problema, surja un proyecto. Se estudian las soluciones tecnológicas posibles y luego se propone una de acuerdo con las posibilidades y recursos con los que contamos. Claro que el desarrollo de un trabajo así, depende de la voluntad del alumno: en algunos casos será muy amplio, y en otros se limitará a cumplir con lo formal.

¿Cómo surgió este método de trabajo?

Aldo Grinóvero: Cuando comenzamos con la escuela, nos preguntamos qué tipo de alumno y egresado buscábamos. Y en el debate participó toda la comunidad: concejales, ingenieros, amas de casa, albañiles, etcétera. Empezamos en un momento en que los alumnos emigraban a la ciudad, no querían saber nada con el campo. Desde acá intentamos inculcarles que podían transformar su realidad a partir de la aplicación de tecnología, y varios lograron replantear toda su economía familiar.

H. Jose: Hoy muchos de los egresados trabajan como emprendedores. Y esto tiene que ver con que logran detectar problemas de su entorno. Lo de Hugo Chiardola es un ejemplo: luego de haber localizado algo que sucedía en su familia, obtuvo el producto que brinda la solución.

¿Qué genera este trabajo de agenda abierta?

H. Jose: Cuando viene un docente nuevo, lo primero que debe advertir es que el procedimiento acá es al revés: uno tiene que estudiar. Y eso genera resistencia. No es que uno se dedica a volcar lo que sabe y se va. Al contrario, los proyectos de los alumnos nos motivan, nos generan más problemas y nos replantean lo que sabemos.

a la madrugada. Fue un esfuerzo muy grande. Los ratos libres sí o sí, los teníamos que aprovechar. Muchos sábados y domingos en la casa del profesor, metidos en la computadora todo el día.

–Además, hay un planetoide al que le pusieron tu nombre...

–Sí, lo cuento pero todavía no lo creo. El año pasado, cuando ganamos el segundo premio, me llegó una carta del Massachusetts Institute of Technology, notificándome que era candidato a que un pequeño planeta llevara mi nombre. Creí que me estaban cargando, no se lo conté más que a mi familia. Y bueno, un día me llegó una carta en la que decía que entre la órbita de Júpiter y Marte, habían descubierto un planetoide al que nombraron "21511 Chiardola".

El papel de la escuela

La escuela técnica de Viale funciona en un tinglado que antes era una estación de trenes. La vía, que en otro momento unía distintas zonas del litoral argentino, hoy solo sirve para cruzar desde las aulas hasta el taller. El predio, que fue entregado como lugar provisorio, aún alberga a los estudiantes pese a que hoy –gracias al respeto que ha acumulado en estos años– tiene más de 300 alumnos. Hugo recuerda cuál fue su primer contacto con la escuela: él estaba en la primaria y chicos de la Técnica se arrimaron hasta su colegio para enseñarles a armar un timbre. Hoy, a ocho años de haber ingresado, no se decide a egresar.

–¿Qué significa la escuela para vos?

–Si bien acá en invierno te morís de frío porque hace tres grados menos adentro que afuera, llega un momento en que a la escuela no la podés dejar, la querés.

Durante las vacaciones de invierno no había clases, y yo estaba en la escuela trabajando. Para mí es más que una segunda casa. Pasaba más tiempo acá que en mi casa, donde solo comía, dormía y me venía para la escuela. Aún hoy, ya terminé y sigo viniendo. Creo que nosotros hemos llegado a quererla gracias a los profesores, que son los que han luchado con mucha gente para que se aceptara la propuesta.

–¿Qué te dio la escuela?

–Sobre todo alegrías. Hay libertad, porque uno puede realizar proyectos que realmente quiere hacer –a diferencia de otras escuelas técnicas–, y también se puede tomar mate mientras trabajamos. Todo lo que he logrado es gracias a la escuela. Si no fuera por ella, hoy no me estarían haciendo esta nota, porque la escuela a mí me permitió cruzar la frontera.

Tiempo presente

Hugo reparte sus días entre el trabajo y el estudio. Por un lado, contratado por la municipalidad, mejora el prototipo de la pasteurizadora portátil, para entregar una máquina con materiales que cumplan con las normas sanitarias. Por el otro, estudia ingeniería electrónica en Paraná, a 50 kilómetros de Viale.

–¿Cómo continúa el proyecto de la pasteurizadora?

–La demanda que ha tenido el trabajo es impresionante. Me han llamado desde distintos puntos del país porque necesitan una máquina de estas características, parece que es una buena solución para un problema de mucha gente. Tengo que ver cómo me arreglo. La situación económica de mi familia no es la mejor, y debo trabajar. Y más allá de que haya desarrollado un producto como este, la necesidad de aprender me hace estudiar.

–¿Cómo imaginás tu futuro?

–Dios quiera que me pueda recibir. Me gusta solucionar problemas aplicando tecnología, y me apasiona poder modificar cualquier artefacto mecánico que tenga movimiento, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la gente. A mi moto, la compré vieja y la restauré. Y mi sueño es hacer eso: lo que me gusta. Ojalá algún día pueda concretarlo. Pero todo se va dando. Uno a veces planifica una cosa y sale otra.

Hugo saluda, se acomoda la campera, y se sube a la moto. Toma la ruta que atraviesa Viale. Su imagen se va haciendo difusa. El camino que sigue, desde acá no se ve.

Ivan Schuliaquer / ischuliaquer@me.gov.ar
Foto: I. S.

Controlador a distancia para calefones

En la Feria Internacional Intel Isef de este año en Estados Unidos, Hugo Chiardola no fue el único participante de la Escuela Técnica de Viale. También viajaron con él, los alumnos que habían obtenido el primer premio en Tecnología en la Feria Nacional de Ciencias de 2005: Daniela Saavedra, Rodrigo Martiñan y Marcelo Haffner –de quinto año–, quienes inventaron un controlador a distancia para calefones que permite regular la temperatura del agua. El profesor que coordinó el proyecto fue el tallerista de Tecnología Aldo Grinóvero.

El aparato, según sus creadores, tiene varias virtudes: utiliza en forma racional la energía, prolonga la vida útil de los calefones y brinda mayor comodidad para el usuario, ya que evita los inconvenientes que surgen cuando uno quiere modificar la temperatura del agua y no está cerca del calefón. El controlador fue realizado de manera íntegra con materiales reciclados: un motor de levantavidrios de autos y dos engranajes quitados de una piedra de afilar cuchillos, entre otros objetos.

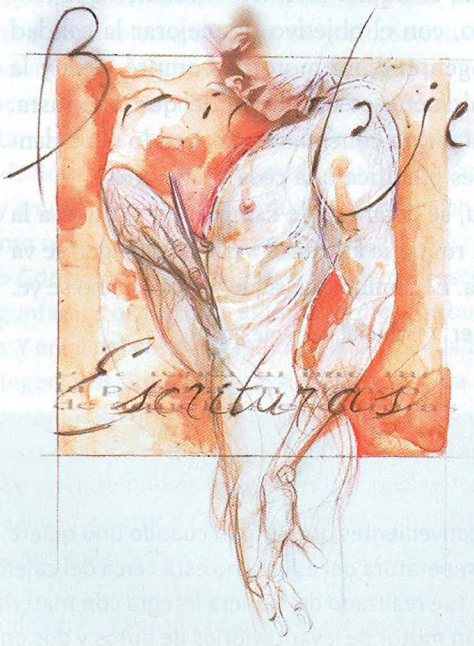
Marcelo explica cómo funciona el artefacto: "El cableado eléctrico va hasta donde haya agua caliente (al baño, la cocina, o donde sea). Y allí se colocan dos pulsadores conectados desde el calefón: uno sirve para bajar la temperatura y el otro para subirla". Rodrigo completa: "El calefón no sufre ninguna modificación. Solo se adapta el dispositivo, que está preparado para reducir o aumentar el caudal de gas a distancia".

Poemario

Bricolaje

he lijado
las paredes de mi alma
las capas
de todas sus pinturas
para tener al natural
la página en blanco
de aquellas escrituras

Horacio Alberto Giardini



subí al techo

algo debe suceder en el mundo

subí al techo de mi casa
al árbol de mi casa
y subí al cielo
y llevé tu corazón con su gran boca

todo eso hice

vestido como siempre
pensando como siempre
sintiendo como siempre

bajé al patio
a la calle
a todo el que pasó, el que pasaba

y hubo más

pasó el mundo cayéndose en el mundo

selvas
ojos de volcanes
de pájaros
y el mar
y sus costados

eso veo

ellos también subieron al palacio
al olvido y todos sus desgarros

si esto es eterno
porque mi madre mojó su luz
dándome huesos

Horacio Alberto Giardini es profesor de Educación Física de nivel terciario en el ISEF N°11 "Abanderado Mariano Grandoli" de Rosario, Santa Fe. Para contactarlo: hgiardini50@yahoo.com.ar.

Alejandro Schmidt nació en 1955. Se desempeña desde hace 16 años como preceptor en el IPEM N°49 "Domingo Faustino Sarmiento", de Villa María, Córdoba. "Esta lluvia" y "esa nube" pertenecen a su libro *Esquina del universo*. Su email es: radamanto@arnet.com.ar.

Patricio Agüero tiene 25 años. Es profesor de Castellano, Literatura y Latín en los colegios William Shakespeare y San Agustín, de Temperley, Buenos Aires. Su email es: pha1981@hotmail.com.

pared
sombra del tiempo
doy por bien hecho
error
belleza
apartamiento

a la muerte que venga
–va viniendo–
al cruel
su canto

a la palabra
su trago de silencio

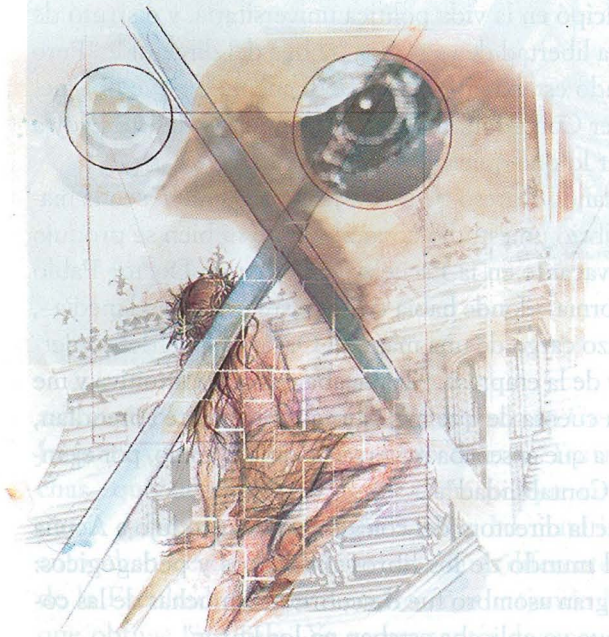
a mi hijo
la fiebre
el crecimiento

subo con el hombre de siempre
su mujer de siempre
su estupor de siempre

no se me ocurre más

algo debe suceder en el mundo.

Alejandro Schmidt



Esa nube

esa nube
irá ahora
hacia la disolución
o el éxtasis
sin preocuparse por
la cursilería de mi consuelo
o el gastado tema

ocupada por su panza transparente
donde la noche
besa el agua
y me llama.

Alejandro Schmidt

extracción de la madrugada

Cuando el mediodía obliga a consultar
las estrellas
que quedaron plasmadas en el vientre
de la noche.
Mastico la noche.
Mastico el rumor de la respiración de trenes en la
sangre.
El humor de los gatos.
Mastico los gatos
y mastico mastico mastico.
Cuando el mediodía obliga a cerrar
los ojos
hasta que negros los rumores
se inflen de luz blanca.
Mastico la luz blanca.
Mastico el día.
Mastico este masticar sin sentido
las palabras.

Patricio Agüero

Ilustraciones: Alberto Pez

La buena de la película

Existe cierto estereotipo que vincula la tarea de la supervisora escolar con la imagen de la villana del cine. No es el caso de María del Mar Acuña, aunque las apariencias engañen, como bromea, debido a su parecido físico con la célebre "mala" Cruella De Vil. Acuña trabaja en trece escuelas de la provincia de Corrientes, y considera que el rol controlador de su función, basado en el respeto por el temor, debe ser redefinido porque se trata de un concepto obsoleto.

"Soy morocha y tengo un mechón blanco sobre la frente, como Cruella De Vil", dijo por teléfono María del Mar Acuña ofreciendo un par de señas particulares para facilitar el encuentro. El juego entre la ficción y la realidad no es un detalle menor porque María del Mar es supervisora escolar. Más tarde comentará que el paralelo entre ella y la villana de *101 Dálmatas* no se produjo en el sistema educativo, sino en el seno de su familia –fueron sus nietos los que la apodaron de ese modo. Acuña es alta, tiene una voz muy potente y sabe que su contextura física no contribuye a romper la analogía con el estereotipo de la *supervisora–villana*. "Una vez una profesora me dijo: 'Cuando la vi por primera vez creí que usted era dura, fría y hostil, y jamás pensé que podía encontrarme con una persona con su sensibilidad'", recuerda. En efecto, en su vasta experiencia docente, Acuña siempre estuvo lejos de encarnar a la mala de la película.

La decisión

Nació en Cañada de Gómez, provincia de Santa Fe, pero creció en otra ciudad del sur santafesino, Firmat. A pesar de ser la única hija de un matrimonio de docentes entusiastas y muy comprometidos con la profesión –ambos maestros normales y directores de escuela–, sus padres trataron de evitar que ella siguiera su vocación: ser maestra. Argumentaban que se trataba de una carrera que no le iba a dar "tranquilidad económica". Ya en el secundario, un profesor de Contabilidad y su papá la convencieron de que su futuro profesional eran las Ciencias Económicas. Así partió hacia Rosario a estudiar balances, sumas y saldos en la Universidad Nacional del Litoral. Eran los años sesenta y Acuña participó en la vida política universitaria, y disfrutó de cierta libertad de ya no ser "la hija del director": "Pero cuando estaba en 3° año me di cuenta de que no quería ser Contadora. Dije voy a terminar y después voy a hacer lo que quiero".

Cuando regresó a Firmat, ya con el diploma en la mano, abrió un estudio contable. Pero ni bien se produjo una vacante en la Escuela de Comercio Doctor Pablo Tiscornia –donde había cursado su escolaridad media–, se hizo cargo de una materia: Organización del comercio y de la empresa. "Trabajaba en forma intuitiva y me daba cuenta de que mis alumnos realmente aprendían, pese a que enseñaba materias tan áridas como, por ejemplo, Contabilidad".

Fue la directora del colegio la que introdujo a Acuña en el mundo de los libros didácticos y pedagógicos: "Mi gran asombro fue descubrir que muchas de las cosas que yo aplicaba estaban en los libros".

Luego de estudiar un tiempo a solas y de manera

asistemática, decidió iniciar el profesorado en Ciencias Jurídicas que se dictaba en Venado Tuerto: "Tenía muchas equivalencias pero no las tomé porque cursé a partir del convulsionado año 1972 y las materias se enfocaban desde una perspectiva muy diferente a la de la Facultad. Me pasé cuatro años viajando hasta que obtuve mi título. Yo ya me sentía docente pero quería legitimar mi carrera, para que nadie me pudiera decir: 'Pero vos sos profesional, no sos docente, no podés opinar'".

Ir y venir

Hasta que se instaló en la ciudad de Corrientes, donde vive desde 1991, su vida se vio surcada por múltiples traslados, originados por el trabajo de su marido como empleado bancario. Partieron desde Firmat, y su primera escala fue Bahía Blanca; luego volvieron a la provincia de Santa Fe, pero se radicaron en Venado Tuerto. Al poco tiempo, decidieron irse hacia la zona del litoral y vivieron en varias localidades de Entre Ríos, entre ellas Basavilbaso. El siguiente destino fue Corrientes, pero todavía no de manera definitiva, pues al poco tiempo se mudaron a Metán, en la provincia de Salta. Con sus hijas ya grandes y sin ganas de continuar con los traslados, a principios de los noventa la familia decidió establecerse en Corrientes en forma definitiva.

Sin perder la titularidad de las horas que tenía en Firmat, Acuña las llevó de acá para allá para no dejar nunca de trabajar como docente. Eso sí, los contextos y las modalidades fueron muy variables: educación de adultos, colegios nacionales, escuelas normales, experiencias con chicos y chicas con necesidades educativas especiales, cátedras en el nivel superior, acciones de perfeccionamiento docente.

El ir y venir de Acuña por la Argentina tuvo su correlato en el sistema educativo: pasó por las aulas,

accedió a cargos directivos y luego volvió a dictar materias pedagógicas y contables como profesora. De esa experiencia extrajo un aprendizaje muy importante: "El hecho de haber sido varias veces directora, vicedirectora, y después nuevamente profesora, me hizo entender que se trata nada más que de una función. Esto no es peyorativo, es entender que una no es la dueña del puesto. No somos propietarios ni de la cátedra ni del cargo en el que estamos. Una no se sienta para siempre en un sillón para decidir soberanamente sobre la vida de los otros".

"Yo me mudé muchas veces, en trece años tuve diez traslados –enumera–. Siempre que empezaba algo lo tenía que dejar, y me preguntaba: ¿por qué no puedo disfrutar de la semilla que puse? ¿Por qué no puedo gozar de lo que estuvimos armando, trabajando, haciendo? Una amiga monja una vez me contestó: 'A lo mejor tu destino es sembrar'. Lo que sí puedo afirmar es que en cada lugar trabajé como si nunca me fuera a ir".

La función de supervisar

En 1999 se produjo una vacante y la designaron supervisora interina: "Para mí, ser supervisora es la culminación de la carrera. Cuando dejaba de ser docente para ejercer cargos directivos, algunas compañeras me decían: 'Yo no dejaría nunca el aula, jamás dejaría de enseñar'. Mi respuesta era: '¿Vos creés que siendo rectora no hay que enseñar y aprender?'. Yo concibo así el cargo de supervisora, a lo mejor no trabajo directamente con los chicos, pero con los profesores yo hago mucha docencia", enfatiza con convicción.

Para Acuña y muchos de sus compañeros supervisores, la imagen del *supervisor–villano*, que transmite respeto fundado en el temor, que solo se ocupa de ver lo que está bien y lo que está mal, es obsoleta. Considera que se tiene que redefinir el rol, pero no con circulares que manifiesten intencionalidades, sino desde el hacer: "Concibo la supervisión como asesoramiento, como acompañamiento, como facilitación, como contención. No estoy de acuerdo con la supervisión controladora,

aquella que solamente va a buscar el error. El control es necesario para poder ir viendo qué hay que mejorar, qué hay que reajustar y qué hay que validar, porque también hay que darle a la gente procesos de validación, y creo que eso está muy ausente en la función supervisora".

"El supervisor tiene mucho para dar, para enseñar, para aprender, para vivir en las escuelas", afirma Acuña, y completa: "Tenemos que ir más a la interioridad de las escuelas, atendiendo a la particularidad de cada una, atentos a lo que demandan, pero no debemos esperar que los canales de comunicación se abran solos: hay que abrirlos. Yo creo que el asesoramiento no puede consistir en ir a decirle al otro lo que tiene que hacer, sino en provocar situaciones que lleven a reflexionar, a contrastar. A generar formas para que la gente cambie los posicionamientos, para poder mirar desde otros ángulos y desde otras perspectivas. Y donde debemos poner énfasis es en la observación de la dinámica que se da adentro de la escuela. Esto no está internalizado ni en los docentes ni en los supervisores: observar el aula, la sala de profesores, la rectoría. Debemos tener como un *zoom*; si nos acercamos demasiado no vemos el todo, y si nos alejamos demasiado tampoco vemos la totalidad de la situación".

La cuestión de los vínculos es algo que en particular moviliza a la supervisora: "El asunto es involucrarse, a veces hacer 'con' la comunidad educativa, a veces mirar lo que hacen, tomar distancia. Es un juego difícil. El tema es estar comunicado de manera tal que no sea 'subordinación y valor', y que se haga lo que una dice y nada más. Una tiene que generar las condiciones para que ese involucramiento no resulte confuso y que todos crean que deben hacer caso porque una tiene la verdad absoluta".

Realidades escolares

En la provincia de Corrientes, el trabajo de supervisión no es zonal: todos los supervisores tienen escuelas en la Capital y en el interior. Acuña trabaja en trece escuelas: "De todo tipo, me encanta eso. Así todos tenemos un panorama de toda la provincia". Escuelas diurnas y nocturnas, periféricas y céntricas, muy grandes, con más de mil alumnos; y muy pequeñas, en pueblos chicos o parajes, al lado de los Esteros o a la vera del río Paraná.

"En este momento tengo una propuesta de armar un consejo de rectores de las escuelas que están en mi jurisdicción; quieren visitar y conocer las escuelas y ver las experiencias que se están realizando", asegura Acuña.

"Tenemos que ir más a la interioridad de las escuelas, atendiendo a la particularidad de cada una, atentos a lo que demandan, pero no debemos esperar que los canales de comunicación se abran solos: hay que abrirlos".

Además de visitar escuelas, el trabajo de supervisión exige la realización de muchos expedientes y la inclusión en proyectos especiales: "Trabajo en la Dirección General de Proyectos, Planes y Programas, en el área de Ruralidad. Después estoy en un proyecto de experiencias de designación de escuelas de profesores por cargo, y estuve trabajando en competencia de títulos".

Aprender a ser supervisor

"Estoy haciendo un master virtual de 'Democracia y Educación en valores', dictado por la Universidad de Barcelona. Antes, en la misma Universidad, hice el curso de posgrado 'La práctica de los valores en contexto educativo', con una beca del Ministerio de Educación de la Nación y de la Organización de los Estados Iberoamericanos", describe con mucho entusiasmo por seguir aprendiendo a esta altura de su carrera.

Aunque todavía no esté dentro de sus planes, cuando llegue el momento de la jubilación como supervisora, le gustaría trabajar en ámbitos educativos no escolares, con adolescentes judicializados o en cárceles, e indagar en formas de capacitación no convencionales.

Hacia el final de la entrevista, Acuña advirtió que había dejado una pregunta sin responder: ¿cómo se aprende a ser supervisor?

Su voluntad de retomar ese tema puso en evidencia que había estado dándole vueltas al asunto: "Se aprende analizando qué cosas una hubiera necesitado del supervisor en instancias anteriores, como directiva, como profesora. Y después, haciendo. Porque se aprende haciendo y trabajando en equipo con los pares".

Ana Abramowski / aabramowski@me.gov.ar
Fotos: Roberto Azcárate

El pasado que atraviesa el presente

En **San Salvador de Jujuy** se desarrolló el Preseminario Regional del Noroeste Argentino, organizado por el Ministerio de Educación de la Nación. Durante dos jornadas, estudiantes de los institutos de formación docente de las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca, Tucumán y Santiago del Estero aprendieron, debatieron y reflexionaron acerca de la historia reciente de la Argentina.

En el norte argentino se habla en voz baja y se camina lento. Quizás sea un efecto de la altura, que no solo influye en el volumen de las conversaciones y en el ritmo de los pasos, sino también en los tiempos de la historia. Pensamientos como éste despertaron en San Salvador de Jujuy, donde se desarrolló el Preseminario Regional del NOA en el marco del programa A 30 años del golpe, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación. Entre el 3 y el 4 de julio, estudiantes de los institutos de formación docente de la región mostraron sus proyectos, vieron películas, participaron en debates, tomaron nota de las exposiciones y también, por qué no, bailaron e hicieron música.

Las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca, Tucumán y Santiago del Estero fueron protagonistas y dieron su testimonio. No fue un encuentro de capacitación en el significado clásico de esa palabra. Se trató de un espacio de intercambio de pensamiento y experiencias. Quizás una de las frases más escuchadas fue "Yo no sé mucho del tema, pero...", lo que dio pie a la reflexión, la pregunta y la inquietud por el propio desconocimiento de hechos y personajes del capítulo más oscuro de la historia contemporánea, sobre el que, al finalizar el encuentro, se habían arrojado valiosos rayos de luz.

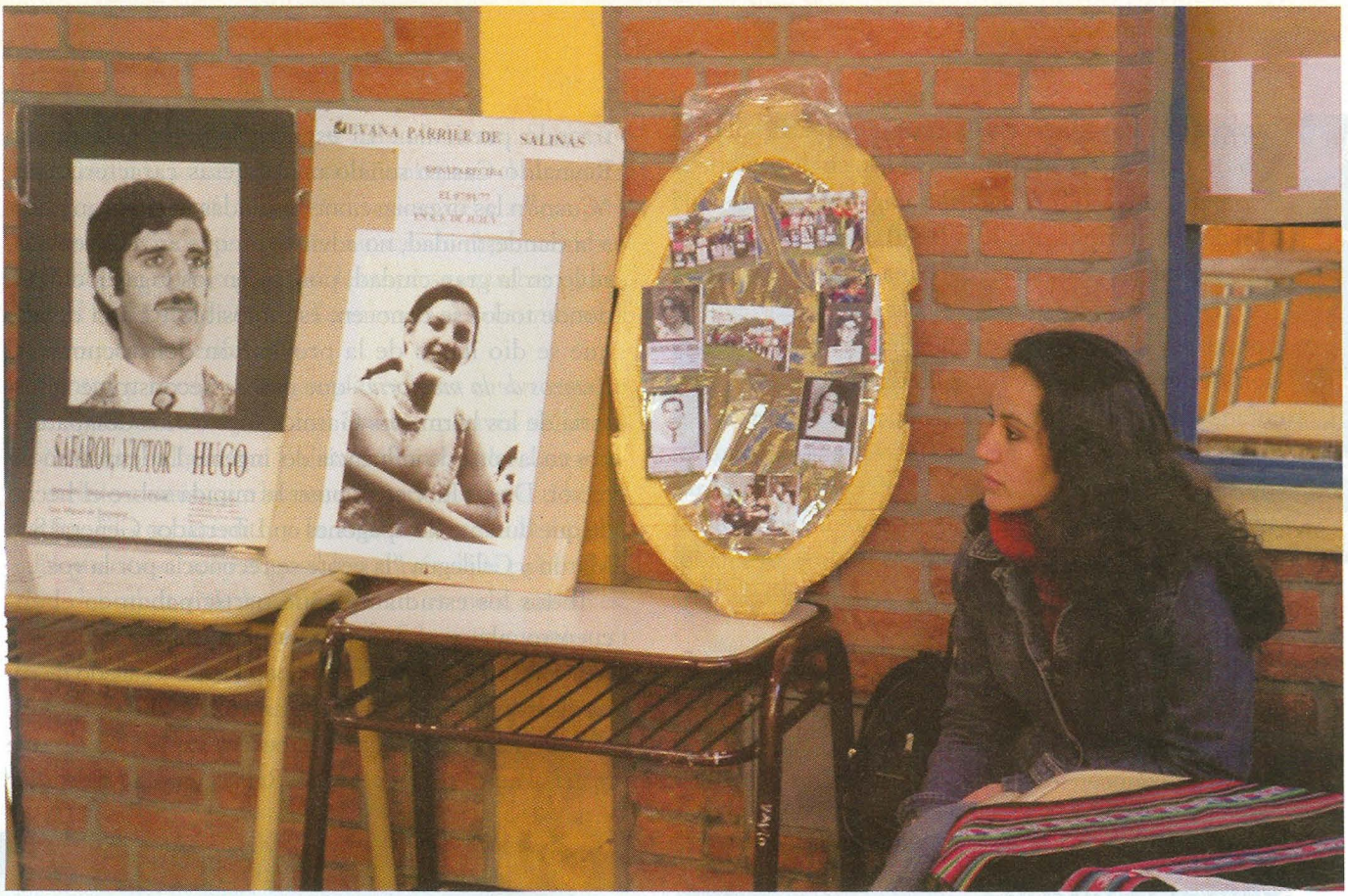
Todos tuvieron la posibilidad de opinar, ya fuera en los debates luego de las películas como en los talleres sobre movilización popular, terrorismo de Estado y Guerra de Malvinas, siempre teniendo frente a sí a los integrantes del Equipo A 30 años, quienes también se fueron de Jujuy con la mochila más pesada de lo que había llegado.

Es que la visión de la historia reciente desde la gran ciudad, desde los centros urbanos –que suelen concentrar el conocimiento y el debate–, es bien distinta a la que existe en las provincias, donde –según quedó de manifiesto en más de un momento del encuentro– la dictadura iniciada en 1976 dejó heridas que aún no cierran, quizás por aquello del caminar lento norteño.

La huella de Agustín Tosco

La dictadura no es un capítulo cerrado de la historia. Así es como cobra fuerza la exposición de un grupo de estudiantes del Instituto de Formación Docente de La Quiaca, quienes comentaron las dificultades que tienen que atravesar para realizar su investigación sobre la Quena, aquella operación económica llevada adelante por los militares en esa ciudad fronteriza que consistió en saquear a los comerciantes que solo pretendían vivir de su trabajo. "Existe una cultura de silencio y represión que lastimosamente sigue –explicó la representante del grupo–. Conseguimos pocos testimonios, nos cuesta mucho sacar a la luz esa historia. Porque en la frontera no superamos el proceso dictatorial. Es historia presente".

O como la afirmación de un estudiante que, micrófono en mano, alertó: "Hay que tener cuidado al plantear el tema de la violencia; el Estado no debe usar la violencia porque el Estado somos nosotros. Y el terrorismo de



Estado también existió en democracia, como en el Jujeñazo, el Santiagueñazo o en Cutral Có. O sea, que el Estado también puede ser opresor en democracia".

Fue en el contexto del debate que se realizó luego de la proyección de la película *Tosco, grito de piedra.* La historia del sindicalista, un emblema de las luchas obreras en Córdoba a fines de los años sesenta, los testimonios desde el presente de quienes formaron parte de ese tramo de la historia y las imágenes documentales de la represión policial al Cordobazo, despertaron la inquietud de los participantes del Preseminario. Sobre todo, porque nunca habían oído hablar de Agustín Tosco. Y muchos de ellos dejaron entrever un sentimiento de enojo hacia sus mayores por los conocimientos que les habían escamoteado.

¿Cómo no me lo contaron?

En medio del mismo debate, Javier Trímboli –historiador perteneciente al Equipo A 30 años– planteó que la proyección de ese documental deja en claro el problema del desconocimiento sobre el personaje. "Tosco es prehistoria para los jóvenes –afirmó, mientras algunas cabezas asentían–. Y esto es serio, porque significa que hay un vacío, una grieta".

Una estudiante que cursó su secundaria en Córdoba, contó que una profesora le había explicado que el Cordobazo había sido, apenas, "una movilización obrera". "Gracias por mostrarme esa parte de la historia –se emocionó y emocionó la joven–, porque estos temas se callan, se evaden, no se enseñan. Y los necesitamos". Quizás una de las síntesis más profundas de esta necesidad fue la planteada por una estudiante de La Quiaca: "El conocimiento otorga libertad".

Otra alumna propuso que cada uno se formulara preguntas acerca de la violencia, no solo de aquellas formas de violencia sino también de la violación de los derechos por parte de las instituciones: "Yo tampoco conocía a Tosco. Y veo que esta gente que trataba de construir algo mejor, fue violentada, borrada. Nosotros seremos formadores, o sea que debemos tomar ejemplo de los que lucharon y luchan. Va a seguir costando vidas, fuerzas y sueños".

Roberto Pittaluga –historiador, otro miembro del Equipo A 30 años– propuso un recorrido en imágenes por los tres ejes del proyecto: el terrorismo de Estado, la movilización popular y la Guerra de Malvinas. Ante una fotografía de una ronda de las Madres de Plaza de Mayo, invitó a pensar en el modo de hablar sobre los desaparecidos, tomando como punto de partida la búsqueda de los familiares para poner su reclamo bajo el foco de luz. El dictador Jorge Rafael Videla había dicho

"no están", y las Madres salieron a mostrar. Primero la foto de cada uno de los desaparecidos, en su mayoría la del documento, lo que para Pittaluga fue además una forma de reafirmar una identidad concreta. Y hubo otras estrategias para hablar del tema, como el Siluetazo. "¿Qué nos atraviesa aún de ese pasado?", se preguntó y preguntó Pittaluga. Y ante una imagen de la excavación del centro de detención clandestino El Atlético, enfatizó la importancia de la recuperación de ese centro de detención que había quedado debajo de una autopista construida por la misma dictadura, como un símbolo: los cimientos de ese testimonio de modernidad eran un espacio donde se había torturado y asesinado. La excavación, entonces, "es una metáfora de la búsqueda de huellas, de marcas propias".

Centro y periferia

En las ciudades pequeñas, en los pueblos en los que "todos se conocen", las marcas del pasado tienen un trazado particular. El escritor y periodista jujeño Reynaldo Castro señaló una de esas características: "Cuando las organizaciones armadas decidieron pasar a la clandestinidad, no advirtieron que eso solo era posible en la gran ciudad, porque en los lugares chicos, donde todos se conocen, es imposible". En el debate que se dio luego de la proyección del documental *Retazos de la memoria* –que narra y reconstruye la historia de los hermanos Garnica, dos de los desaparecidos en la zona de influencia del ingenio Ledesma– su director, Diego Ricciardi, puso la mirada sobre el hecho de que durante los apagones en Libertador General San Martín y Calilegua "la gente se reconocía por la voz".

Todos los estudiantes que participaban en el encuentro, algunos estimulados para la participación a viva voz, otros manteniendo el perfil lento y callado de cada día, sabían de qué se estaba hablando. Uno de ellos pidió el micrófono: "Agradecemos la proyección de este material aquí en Jujuy. Soy del Ramal, viví en Libertador

Pensar la historia desde las preguntas de hoy

Los integrantes del Equipo A 30 años comenzaron a trabajar con una idea previa sobre las diferencias con que debía encararse el tema en cada una de las provincias, pero iniciado el programa se cruzaron con nuevos relatos que aportaron características particulares a todo el trabajo. "Encontramos distintas marcas en relación a la movilización popular previa al golpe, a la guerra de Malvinas y también en relación al modo en el que operó el terrorismo de Estado en las distintas localidades", enumera Alejandra Birgin, y destaca el hecho de que son las nuevas generaciones las que, a través de sus preguntas, permiten que salgan a la luz historias locales que fueron silenciadas durante treinta años.

–Si bien para los jóvenes este tramo de la historia es casi tan remoto como cualquier otro, se trata de un pasado que escurre hacia el presente y se mantiene vivo. ¿Cómo manejar desde la escuela esta característica para transmitir el conocimiento de los hechos incluyendo la reflexión sobre ellos desde el presente?

–Nosotros partimos de la idea de que todo acto de memoria se realiza desde el presente, y tomamos una idea de Pilar Calveiro: pensar a la memoria en un doble movimiento. Por un lado, recuperar el sentido que tuvo para sus protagonistas, y al mismo tiempo cargarlo de sentido en el presente. En este aspecto, el proyecto busca pensar en nuestra historia reciente desde las preguntas que nos podemos hacer hoy.

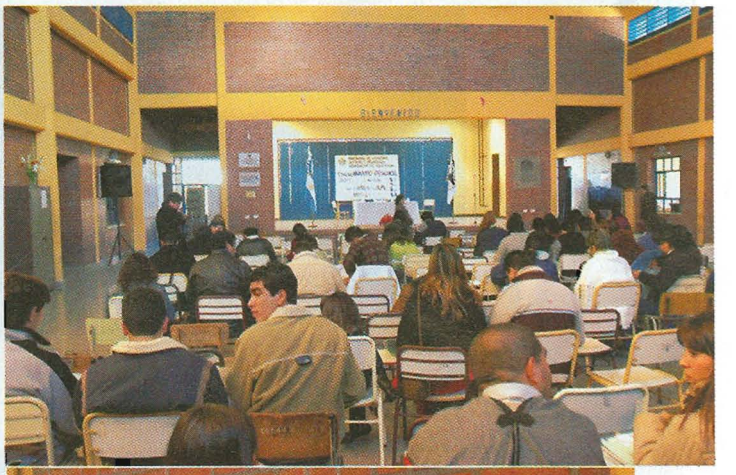
–Reponer saberes y reflexiones sobre temas como estos en esta etapa de la formación de los futuros docentes, ¿es una manera de recuperar el tiempo perdido y darles aquello que quizás la escuela debió haberles dado antes?

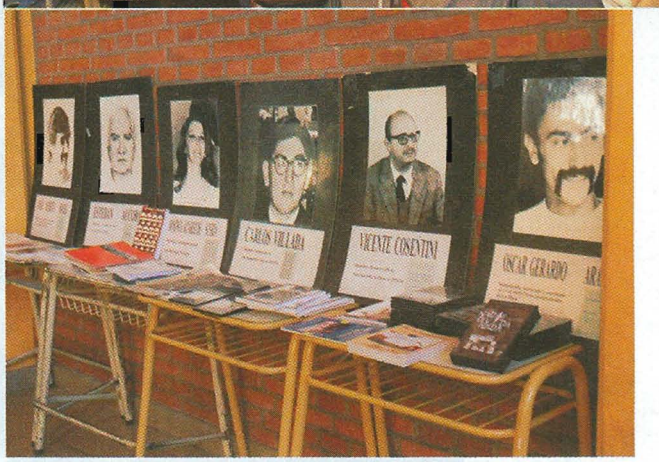
–Si en los estudiantes de educación media–polimodal, de terciario o incluso de nivel universitario existe un vacío de información y de contenidos respecto de estos temas, sería simplista y a la vez tranquilizador suponer que ese vacío es estricta responsabilidad de la escuela. Evidentemente, no fueron pocos los obstáculos que dificultaron que, en la cultura argentina posterior a la dictadura, los sentidos acerca de lo que había acontecido en nuestro pasado reciente pudieran ser transmitidos desde los adultos hacia los jóvenes. Por otra parte, esto tiene que ver con un momento de efervescencia de la memoria y de una clara voluntad política en nuestro país para que así sea. Hablar de esto treinta años después, permite tomar una distancia –que para algunos es poca, quizás para no-

y es verdad que aún hoy no se habla del tema. Sobre todo, porque la principal fuente de trabajo es el ingenio".

Ricciardi aportó: "El silencio no se debe solo a presiones o al temor, sino que está instalado el pensamiento hegemónico que asegura que la empresa es trabajo, y como tal es futuro y es vida. La memoria es distinta en el centro y en la periferia".

Centro y periferia, así, se dieron cita en un espacio que significa una apuesta al futuro, a través del reconocimiento del pasado. Y descubrieron, todos, que existe un hilo común que hermana a todo un país en la tragedia. El crecimiento y la superación del dolor, en cualquier caso, solo es posible a través de la palabra dicha, del saber y de la reflexión. La escuela, entonces, aparece como un ámbito insustituible para cumplir esa tarea. "La escuela tiene una función básica que es la función de la transmisión –afirmó en su exposición Alejandra Birgin, Subsecretaria de Equidad y Calidad del Ministerio–; y sin esa transmisión no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que, por lo tanto, las habilitan a ocupar el tiempo que sigue". Birgin eligió con justicia un ejemplo de esto: "Siempre recuerdo a uno de los últimos nietos recuperados, que al tiempo de recuperar su identidad iba a ser papá y decía: 'Recién ahora puedo ser papá'. Porque recién cuando uno entiende de dónde viene, puede construir un hacia dónde ir".





En el norte argentino se habla en voz baja y se camina lento. Quienes tienen la fortuna de transitar esas calles cada día, saben del valor del susurro y de la cadencia demorada. La historia precisa del tiempo para convertirse en semilla de futuro. En el norte argentino, quizás, se precisa más tiempo que en las grandes ciudades del sur. Pero el tiempo está a favor de los pequeños, como escribió un poeta alguna vez.

"Nuestra posibilidad de transmitir el pasado –afirmó Javier Trímboli– va a determinar qué futuro van a construir o idear los más jóvenes".

sotros suficiente– que nos habilita a reflexionar, a formular nuevos interrogantes, a hacer ese movimiento que permita vincularlo con el presente.

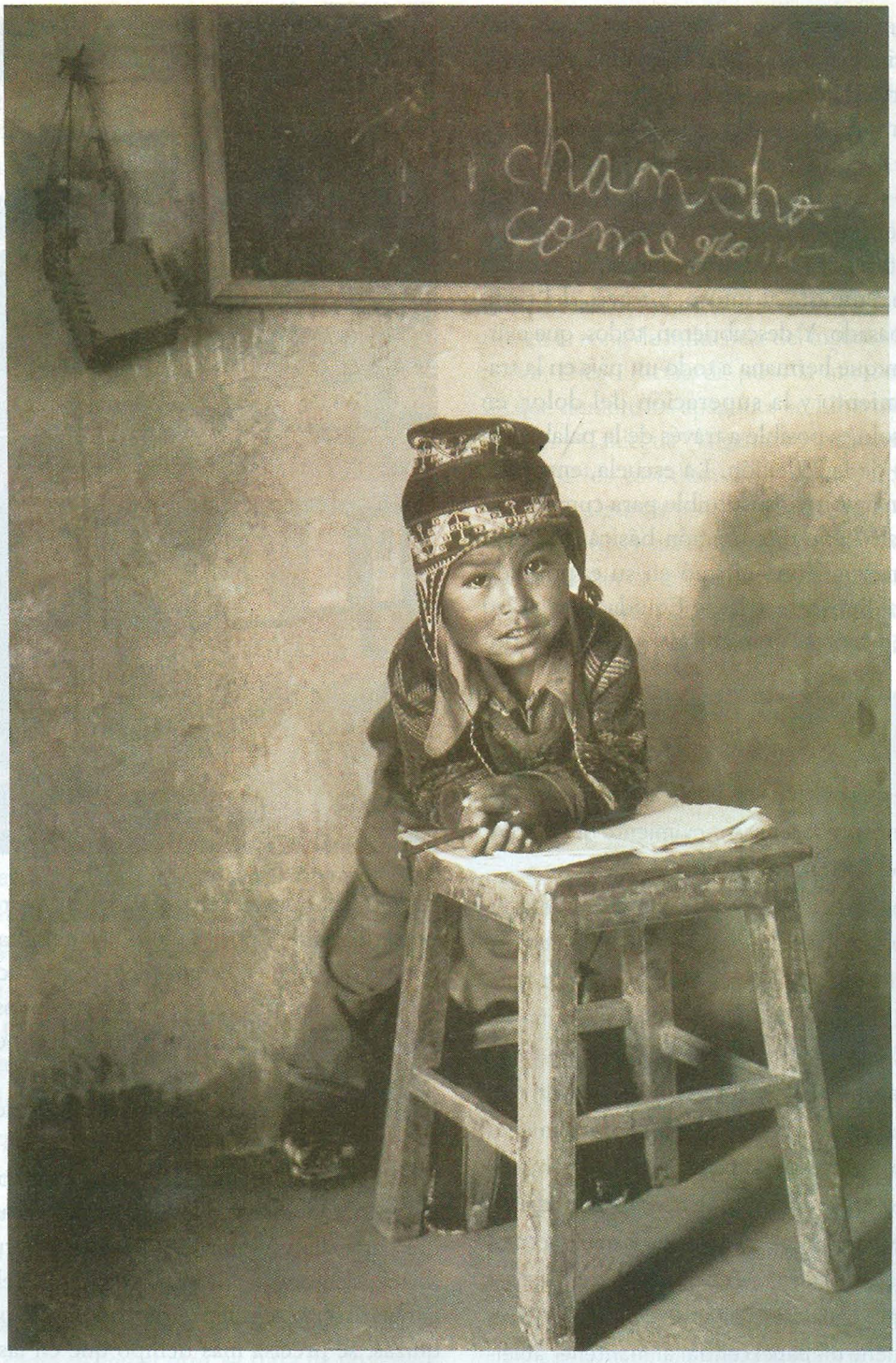
Es posible que en estos años se haya dañado la cadena de la transmisión que uno supone debería haber de una generación a otra. El Equipo A 30 años utiliza mucho la figura de una "grieta" haciendo referencia a las transformaciones y, particularmente, a los silencios y temores que obturaron esa transmisión. En este sentido, hay allí una apuesta muy grande que tiene que ver con poder al menos aportar a zanjarla, restableciendo el diálogo interrumpido entre generaciones. Esperamos estar haciendo algo de esto.

–¿Qué papel juega la educación para que la energía cuestionadora, natural en los jóvenes, no desaparezca y sea canalizada sanamente en la etapa adulta?

–La educación tiene un papel central al mantener abiertas e inquietantes un conjunto de preguntas. Preguntas que alimentan la curiosidad por el mundo de la matemática, de la naturaleza y, por supuesto, por la construcción del mundo social, más aún cuando son muchas las injusticias que continúan acechándonos. Y los aportes que podemos construir desde la educación, para abrir otros horizontes.

G.T.

Gabriela Tijman
Fotos: Luis Tenewicki



BOLIVIA. Esta mañana, en un rincón de la clase, fotografié a un alumno que se aburre. Es el hermano de un alumno más grande. Se encuentra allí porque sus padres trabajan en el campo. Está esperando a ser mayor para poder aprender.
Le han dado un papel. Quizás, para que se acostumbre.
Este chico es bello como una postal de América del Sur. Tengo miedo de esta foto, y de la ambigüedad de esta forma de estetización.
Tengo miedo de que en otros lugares, la gente no vea más que un niño pobre de otro país pobre de una América del Sur forzosamente pobre.
Sin embargo, yo no quise más que fotografiar a un alumno que se aburre.
Olivier Culmann

De quién y para quién es la escuela

En momentos en que se está debatiendo una nueva Ley de Educación, creemos importante reflexionar sobre el carácter público de la escuela, tanto la de gestión estatal como la de gestión privada. La escuela, ¿es propiedad del Estado? ¿Es propiedad de quienes la hacen todos los días? ¿Debe responder antes que nada a la sociedad, y entenderse que esta es representada directamente por las familias? Estas son preguntas de fondo que emergen, explícita o implícitamente, en la discusión social sobre la nueva ley. La escuela, ¿es de todos? ¿Qué quiere decir ese "de todos"?

En este dossier, nos gustaría poner a debate qué entendemos por público y por común en la sociedad actual. Si bien no puede decirse que la escuela es solo patrimonio del Estado, tampoco puede decirse que debe ser propiedad del mercado, las familias, o los sujetos singulares. ¿Cómo se construye una escuela pública que se organice en torno a una idea democrática de lo común? ¿Qué lugar tienen en esa construcción los docentes y directivos, las familias y el Estado? ¿Cómo pensar hoy los conflictos, competencias y desplazamientos entre los distintos actores que hacen la escuela? ¿Quiénes participan y quiénes están silenciados en las escuelas de hoy? Sobre estos temas nos gustaría proponer algunas reflexiones, que ojalá ayuden a que organicemos un debate con aire fresco, para proponer una escuela más democrática, más acorde con lo que hoy somos quienes la hacemos, y con lo que queremos ser como sistema educativo y como sociedad.

Si bien no puede decirse que la escuela es solo patrimonio del Estado, tampoco puede decirse que debe ser propiedad del mercado, las familias, o los sujetos singulares.

De quién y para quién es la escuela

Inés Dussel
Myriam Southwell /dossier@me.gov.ar

Es común hablar de "mi escuela", o "nuestra escuela". El lugar donde trabajamos, enseñamos y aprendemos adquiere un sentido de propiedad que es necesario para hacerlo un espacio propio, para comprometernos con lo que pasa allí, y para crear lazos afectivos y proyectos colectivos. Todo eso, sin un movimiento de apropiación, no sería posible.

Al mismo tiempo, hay que recordar que la escuela no es solo de aquellos que la hacen todos los días sino que es una institución de la sociedad toda, donde se transmiten saberes a las nuevas generaciones, se construyen ideas sobre lo público, y se apuesta por una continuidad de la sociedad que también produzca una renovación de lo común.

¿Cómo conjugar ambos aspectos, de pertenencia y apropiación, pero también de generosidad y de referencia a la sociedad en su conjunto? Podríamos decir que la escuela busca contribuir al bien común, y que en ese bien común deberían confluir todas las partes, pero también vale preguntarse: ¿qué significa el bien común? ¿Es el "justo medio" entre dos partes equidistantes? ¿Es tan sencillo como eso que proclama el dicho: "mi libertad termina donde comienza la de los otros"? ¿Qué pasa si consideramos, como lo hace la política democrática, que en las sociedades actuales hay pluralidad de actores, cuyos intereses no siempre coinciden? ¿Qué pasa, además, cuando las sociedades son desiguales, y la capacidad de hacerse escuchar y de imponer posiciones no es equiparable para ricos y pobres? ¿Cómo se construye allí lo común? Para abordar estas preguntas, habría que pensar en la relación entre lo público y lo privado, lo público y lo común, lo público y lo íntimo o individual de cada uno, lo público y su relación con "el público" de los medios de comunicación, y con el público de consumidores.

En este artículo, sin pretender agotar todos estos temas, queremos poner algunas ideas a discusión. Nos interesa, en primer lugar, reflexionar acerca de la construcción de lo común y de lo público en estos tiempos que corren; luego, abordaremos tres dimensiones de la construcción pública de la educación: para quién es la escuela, quiénes definen qué enseña la escuela, y de quién es la escuela. Nos gustaría que estas ideas sirvan para aportar a una reflexión más rica y profunda sobre el rol de la escuela, y sobre la calidad de nuestra participación en los debates educativos, presentes y futuros. Porque queremos una buena escuela de y para todos, vale la pena detenernos a pensar en quiénes y cómo construimos ese "todos".

Lo público: tensiones y problemas de la construcción de lo común

Sin ánimo de ponernos excesivamente abstractos, nos gustaría puntualizar algunos elementos conceptuales para entender mejor el debate. Quizás convenga empezar definiendo que lo común se construye a través de una mediación que no tiene que ver con la concepción más actual de "mediación de conflictos" entre intereses particulares, sino que hace referencia a la intervención que realiza la política, que interpreta cuáles son las necesidades y prioridades que debe abarcar lo común a todos. Por política, en este caso, no nos referimos a los partidos políticos exclusivamente, sino a las instituciones políticas, y a la acción política que nos constituye como comunidad. En el caso de las instituciones propiamente políticas, ellas deben reflexionar sobre los problemas comunes de su tiempo y disponer de los recursos, las ideas y los formatos necesarios para ofrecer respuestas a ellos. La inclusión de lo particular y de los distintos intereses siempre es dilemática, y es resultado de luchas de poder, en las que algunos ganan y otros pierden.

La cuestión de la mediación que hace la política está en el tapete desde hace tiempo, con una crítica cada vez mayor a la poca representatividad de los políticos; y a la poca eficacia, o poca justicia, con que realizan esa mediación entre lo particular y lo general. Pese a ello, creemos que esa intervención de la política sigue siendo necesaria. Lo común no surge de una negociación bilateral entre actores singulares; exige articular una idea de interés común, proyectarse, hacer alianzas, pensar en lógicas más amplias. Eso no quiere decir que no pueda hacerse "desde abajo" o por fuera del Estado, sino que, en todo caso, debe hacerse siempre con una voluntad política de establecer algo común, algo público.

Un segundo elemento a considerar son las condiciones en que hoy se produce lo público. Hay que destacar que la ampliación de lo "público" que mencionamos más arriba

vino impulsada por dos movimientos distintos. Por un lado, hubo una demanda de ampliación de los derechos animada por los sectores excluidos, que llevó a perspectivas más democráticas sobre lo público. Como ya dijimos, nadie sostendría hoy que el único actor relevante es el Estado; y se habla de "públicos", de grupos, de minorías, con mucho más respeto y tolerancia que hace 50 años. Por otro lado, hay un desplazamiento de las relaciones político–estatales de ciudadanía a las relaciones de mercado. Parece que hoy todas las interacciones tienen que medirse con parámetros mercantiles: una relación es útil en la medida en que me sirve, es efectiva, me satisface, me entretiene; y si no, busco otro bien que produzca esos efectos. Lo "público" parece entonces definirse como el "público consumidor". Todos nos volvimos clientes, antes que ciudadanos. El lenguaje de lo público está atravesado por estas ideas mercantiles, y eso conlleva nuevos desafíos para las políticas que buscan articular lo común. ¿Puede lo común sustentarse en la satisfacción de *todos* los clientes? ¿Importa antes que nada la satisfacción del cliente como forma de relación humana? ¿La suma de x número de clientes da como resultado lo "público"? Para los gerentes de marketing, la respuesta es sí; pero como bien lo saben quienes hacen políticas y quienes educan, eso está muy lejos de ser cierto, y sobre todo, de ser la mejor garantía para una sociedad más justa y democrática, o para una educación que transmita la cultura de la mejor manera posible a las nuevas generaciones.

La escuela común, escuela para todos

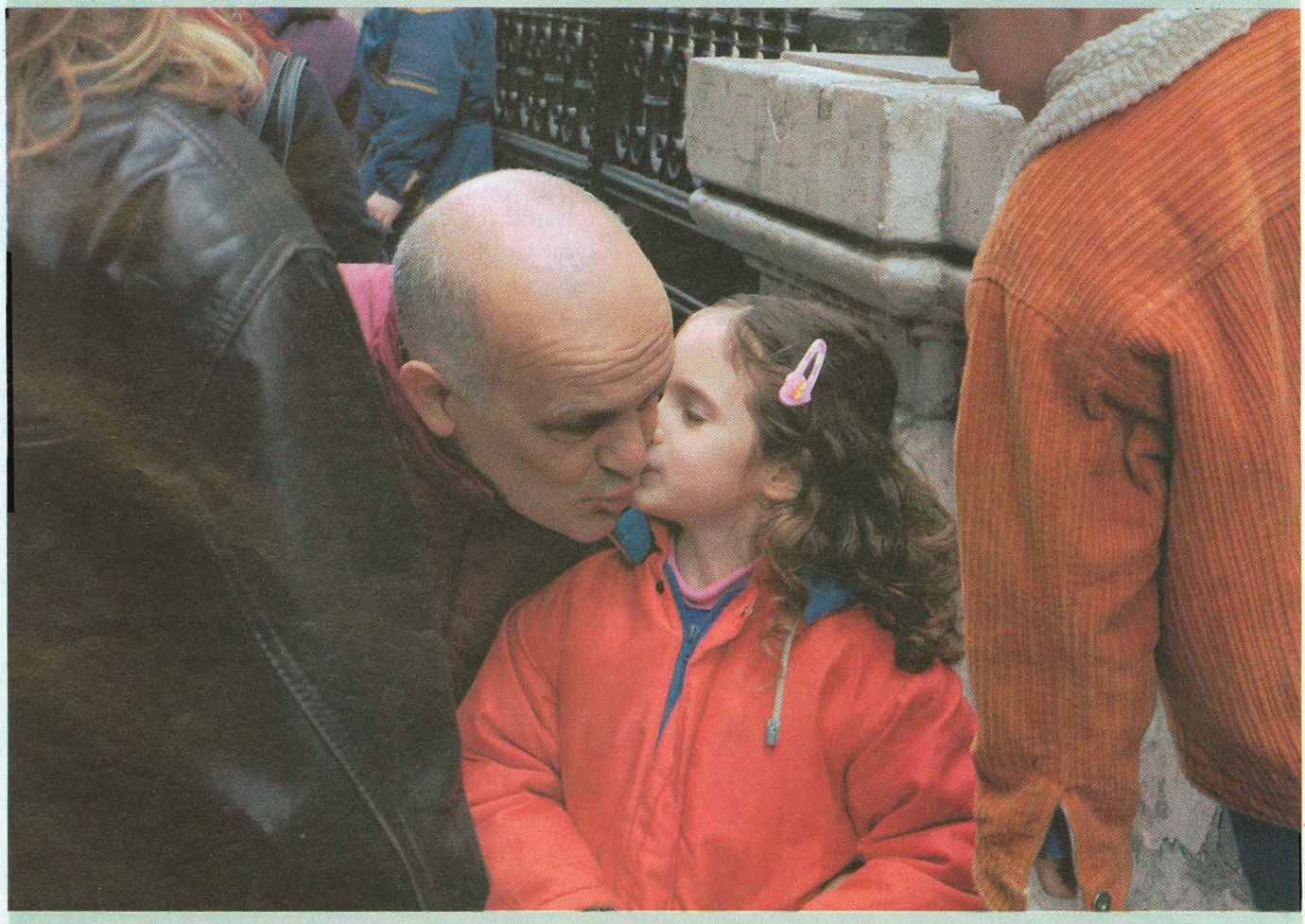
Volvamos a la educación, y a la idea de lo público en la educación. Un aspecto por el que se definió lo público en la educación fue la convivencia de distintos sectores sociales. Sentar en el mismo banco de escuela a los pobres y a los ricos, a los hijos de inmigrantes y a los nativos, a niñas y niños, fue uno de los medios por los que los educadores del siglo XIX pensaron que podía conformarse una sociedad común. Las clases medias y las clases más desfavorecidas mandaban a sus hijos a las escuelas estatales del barrio, con la convicción de que la escuela pública estatal era la mejor forma de integración y de igualación social, que se mantuvo hasta hace poco tiempo.

Desde hace medio siglo, pero sobre todo en los últimos 30 años, la sociedad argentina vivió un proceso de segregación social y espacial mucho más marcado que antes. No es que antes no hubiera desigualdad o exclusión; la había, y muy grave. Pero en el último tiempo, hubo un cambio fuerte no solo en la realidad sino también en el imaginario, que empezó a considerar legítima esa desigualdad, y esa segregación. Los barrios dejaron de ser heterogéneos, y se produjo el éxodo de amplios sectores de

las clases medias urbanas a las escuelas privadas. Hoy, las escuelas públicas estatales en las grandes ciudades suelen ser escuelas a los que asisten los sectores sociales más empobrecidos. Lo "público" en esta vieja acepción de "lo que une a ricos y pobres" es cada vez menos frecuente.

Una película chilena reciente habla sobre este proceso. Se trata de "Machuca" (Andrés Wood, 2004), que cuenta la experiencia de una escuela privada de élite que incorporó alumnos de las "poblaciones" (barrios marginales de Santiago), en los días previos al golpe militar de 1973 que derrocó a Salvador Allende.[1] La película se detiene en la amistad entre un niño rico y un niño de las poblaciones, cuyas vidas se cruzan por un rato pero después tuercen hacia caminos bien distintos. La perspectiva desde la que se cuenta esta historia es la del niño de clase alta, que aprende otros saberes sobre la amistad, la política, la sociedad y la pobreza, a través de la interacción con su amigo. Una escena es interesante para el tema que nos ocupa: la asamblea de padres y madres de la escuela rica, en la que discuten sobre la conveniencia de incorporar chicos pobres a "su" escuela. La mitad de las familias están en contra, porque creen que los "rotos" (como se les dice despectivamente a los pobres en Chile) traerán malos ejemplos para sus hijos; pero la mitad se manifiesta positivamente, alegando a favor de la igualdad educativa, la necesidad de conocerse y compartir experiencias, y de producir un Chile más integrado. ¿Cuántas familias de clase media alta o clase media se pronunciarían a favor de una experiencia semejante en el Chile de hoy, o en la Argentina de hoy? ¿Cuánto se valora este carácter de mezcla, de intercambio, de estar y aprender con extraños, que tiene lo público?

La discusión sobre el "para quiénes" es la educación pública,



Pensar en lo público implica un espacio complejo que incluye el hacer de cada uno de nosotros, pero ese hacer de cada uno debe volverse más general, más inclusivo y menos sometido a lo individual.

entonces, podría enriquecerse si ubicamos cómo se está produciendo hoy esa idea de lo público, a quiénes incluye y a quiénes excluye, qué circuitos imagina, y cuáles descarta.

La idea de lo público en la educación: ¿quiénes la definen?

Hay una segunda dimensión de lo público que queremos desplegar en este artículo, y se refiere a la articulación entre los intereses particulares y los generales. La educación común –como el bien común y el común denominador– era designada así no solo por remitir a lo básico para todos, sino además por poner de relieve el carácter abarcador de aquello que pone en común a todos, por encima de los deseos y necesidades particulares. ¿Qué es lo público en educación hoy? ¿De quién es? Lo público, claramente, no es solamente del Estado, ni de los docentes como representantes de lo público, ni de las familias o comunidades. Pensar en lo público implica un espacio complejo que incluye el hacer de cada uno de nosotros, pero ese hacer de cada uno debe volverse más general, más inclusivo y menos sometido a lo individual.

Pensemos, por ejemplo, en la discusión sobre los contenidos de la enseñanza. ¿Pueden docentes y familias decidir libremente qué enseñar y qué no enseñar, o a quién hacerlo? ¿Puede hacerlo cada escuela en particular? Las leyes y el currículum marcan un límite que, si bien puede ser muy flexible y abierto, muestra los acuerdos públicos de la sociedad en un momento determinado, y que, afortunadamente, excede lo que a cada uno de nosotros se nos ocurre que es bueno en cualquier momento. Para citar algunos casos actuales y polémicos: ¿puede un docente decidir por sí mismo si enseña o no enseña el *Nunca Más*, cuando el texto ya es lectura obligatoria en numerosas provincias argentinas? O pensemos en la educación sexual: ¿es prerrogativa de las familias o del acuerdo público –expresado en las legislaturas y los órganos ejecutivos– definir qué contenidos se enseñan? En todos los casos, acerca de qué contenidos y métodos incluir, habría que preguntarse si la escuela, como espacio de socialización más amplio, no debe precisamente proveer contenidos o formas de enseñanza que no necesariamente están en las familias, y que son contenidos y formas que hacen a la educación mínima de todos los ciudadanos. Si nos guiáramos solamente por lo que quieren las familias, como se plantea en ciertos sectores que toman como parámetro la satisfacción del cliente, en muchos casos no habría posibilidad de una sociedad común. Pero si, por otro lado, solamente hiciéramos lo que deciden los docentes o directivos de cada escuela, tampoco habría sociedad común, porque cada escuela tendría una propuesta totalmente distinta. Tampoco puede hacerse una escuela "desde arriba", desde las políticas del Estado central, contra lo que opinan y quieren familias y docentes porque, pese a que son producto de representantes electos por el voto popular, una política *contra* la sociedad no es sostenible, ni es democrática. Lo que queremos plantear es que la escuela participa de la construcción de un espacio común, de una noción de lo público, en la que las particularidades tienen peso, pero que tienen que articularse en una construcción colectiva, que las incluye y también las excede.

Hay muchos actores para incluir y pensar en el espacio educativo, no solo los que mencionamos hasta ahora. Pero también hay que considerar que esos actores no son independientes, ni se autodefinen desde la nada. En este

Hay que ver cómo el saber que les ofrecemos se hace relevante para sus vidas, y cómo los enriquece intelectual, afectiva y físicamente, para enfrentar mejor lo que les toque vivir.

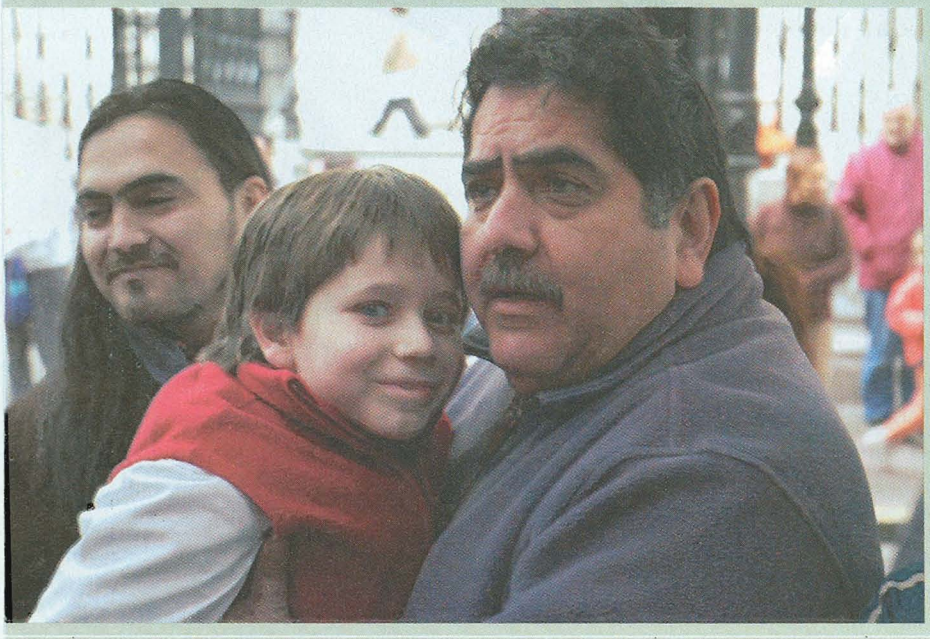
punto, nos parece interesante detenernos a pensar acerca de quién se habla cuando nos referimos a los actores educativos, y a visualizar múltiples matices. El texto de Cecilia Veleda que incluimos en este dossier muestra la disparidad de opiniones de las familias, que señalan que no hay "una familia" a la que ir a consultar, sino múltiples demandas, mediadas y moldeadas por discursos sociales, por retóricas de los medios de comunicación, y por situaciones particulares que hablan de mucha desigualdad. Las decisiones y demandas de las familias son el resultado de múltiples procesos de socialización, de esquemas interpretativos, de disposiciones éticas y estéticas que se incorporaron a través de su educación, familiar, escolar y social. Los "públicos" también se construyen, y se organizan, en función de lo que la sociedad ofrece y estructura.

La escuela de todos: republificar la escuela

Una tercera dimensión de lo público y lo común en la educación es la apelación a la comunidad educativa. Muchas veces se habla de la escuela "de todos", como si se tratara de un conjunto homogéneo. Así, parece que la escuela tal como está ya es un espacio público, es una "escuela de todos", enunciando un "nosotros" que parece incluir a todos armoniosamente, sin disensos. Ahora bien, ¿cuáles son los alcances de la comunidad educativa? ¿Se trata de un todo homogéneo? Y también, ¿cuáles son los alcances de la participación que proponemos?

Por ejemplo, habría que examinar si la escuela interpreta que ella es tanto de aquellos miembros de la comunidad que son nativos o extranjeros, o que residen desde hace mucho o poco tiempo, si tienen hijos que asisten a la escuela o no, si varía según el rendimiento de sus hijos, entre otros aspectos. Hay algo más que no debería dejar de decirse, y es que la escuela –la nuestra, la del barrio, la de lejos, aquella a la que nunca entramos, la pública, la privada– pertenece también a la sociedad toda. Parte de su carácter de pública implica también que su pertenencia no se circunscribe solamente a su comunidad más inmediata, sino a una sociedad de la que es producto, que le plantea nuevas tensiones, que echa a correr nuevas formas culturales y que se nutre de todo lo que la escuela produce.

Hoy, la escuela de todos debe también ser la escuela de los alumnos y las alumnas, y para los alumnos y las alumnas. Hay que ver cómo el saber que les ofrecemos se hace relevante para sus vidas, y cómo los enriquece intelectual, afectiva y físicamente, para enfrentar mejor lo que les toque vivir. Tenemos que hacernos responsables de que aprendan, y de que la experiencia escolar les resulte del mayor provecho posible. El éxito de la escuela se mide por eso; no se trata solo de la cantidad de alumnos que logramos matricular, sino también de darles una experiencia intelectual significativa, que les abra horizontes y los coloque en mejores condiciones que las que tenían cuando los recibimos. A veces, esto se lee como la incorporación acrítica de "los intereses de los alumnos", o el conocer más a los alumnos. Como agregado a ello, parecería que cuanto más vulnerable se percibe la vida de un alumno o alumna, más conocimiento hay que tener de él o de ella.



Hay, en este sentido, que marcar una diferencia entre el conocer y el reconocer; no es indispensable conocer exhaustivamente a un alumno o alumna para enseñarle y para

"hacerle lugar"; pero sí, sin lugar a dudas, hay que reconocerlos. Hay que reconocerlos dignos legatarios de aquello que la escuela tiene para enseñar, hay que reconocerlos portadores de saberes y experiencias, hay que reconocerlos con capacidades, con derechos y como ciudadanos, no en el futuro sino en el presente que la escuela construye con ellos.

Para finalizar, el lema de la escuela de todos es un lema democratizador que hay que renovar y sostener, porque es lo que permite enunciar un interés general que aporta a enriquecer lo público. Pero esa escuela de todos no es un dato de la realidad, sino un horizonte que hay que buscar todo el tiempo. Una escuela de todos es una escuela que revisa las acciones que lleva adelante cotidianamente porque empiezan a resultarle insuficientes, que "le busca la vuelta" para enfrentar situaciones nuevas, que mira las culturas de las que sus alumnos son parte, las nuevas maneras que sus alumnos y alumnas ponen en juego para relacionarse, para vivir, para aprender, para demandar; y se deja interpelar por ellas y les da cabida. Es una escuela que actualiza esta apuesta comprendida en el lema de la escuela para todos.

Sin lugar a dudas, la escuela nos pertenece a todos; lo que produce es nuestro patrimonio y es la muestra de lo que la sociedad lega a las nuevas generaciones. También nosotros, como sociedad en general, más allá de nuestra vinculación con el trabajo educativo, somos el patrimonio en el que la escuela se respalda. Ahora bien, no es un problema menor el ver y hacerle espacio a los modos cotidianos en que se concreta esta idea de que la escuela es para todos. Todas las personas, las escuelas y las sociedades llevan implícita o explícitamente una idea acerca de "para quién y de quién es la escuela". Por ello, las decisiones que operan sobre y en ella deberían tener muy presente el sentido profundo de lo que implica que se trate de una institución pública. También deberían tener presente que esas acciones, decisiones y elecciones operan mucho más allá de los individuos involucrados; operan hacia un horizonte político de lo "en común", y delimitan una forma de ser comunidad que se enlaza en lo micro y en lo macro, con el derecho y con la justicia. Una forma más de renovar la escuela puede consistir en dejarse interrogar por estas preguntas y mirar qué plural, qué amplio y qué democrático es su modo cotidiano –trabajoso, problemático, esforzado– de construir un "de quién" y "un para quién" es la escuela.

[1] Reseñamos la película en el número anterior de *El Monitor de la Educación*.

Las clases medias y la escuela

¿Sálvese quien pueda?

Cecilia Veleda*

Tributarias de la educación pública y protagonistas del modelo inclusivo de sociedad que esta encarnaba, las clases medias han modificado a través del tiempo sus visiones y prácticas frente al sistema educativo. En el pasado, y a menos que se buscara una formación religiosa o comunitaria particular, madres y padres confiaban en la escuela pública del barrio como la institución capaz de integrar y permitir el ascenso social de sus hijos e hijas. Frente a una oferta más diversificada, los padres de clases medias se muestran hoy cada vez más atentos a la elección de la escuela a la que enviarán a sus hijos. Intuyen que las oportunidades educativas y hasta laborales de estos dependen de esta elección. La mutación sugiere entonces que si la escuela era antes una extensión y un espacio de construcción de la comunidad barrial, de una cultura común y de un compromiso compartido, hoy se ha ido transformado en un espacio de competencia por la obtención de títulos, de acceso a un servicio donde los usuarios –sobre todo los de clase media– procuran obtener los mayores réditos posibles en función de sus recursos económicos, culturales y sociales.

Varios son los factores que explican este viraje. En primer lugar, la pauperización de la población escolar por el efecto conjunto del crecimiento de la pobreza y de la extensión de la obligatoriedad escolar. Ante el empobrecimiento del alumnado, las clases medias modifican sus estrategias frente al sistema educativo, procurando preservar contextos educativos favorables. Tanto más cuando la "caída" en la pobreza las afecta también en gran medida y acentúa el valor de la escuela como medio para mantener la posición social. En segundo lugar, las exigencias crecientes del mercado de trabajo, no solo en lo concerniente a la posesión de títulos educativos sino también al manejo de ciertos saberes y capacidades, agudiza la necesidad de inversión de las familias en la escuela, sobre todo en un contexto de altos niveles de desempleo. Por último, la segmentación del sistema educativo en circuitos socialmente desiguales parece justificar las preocupaciones de los padres: la propuesta educativa varía hoy de un modo significativo entre las escuelas, no solo entre las públicas y las privadas, sino entre las de un mismo sector. Esas diferencias mucho tienen que ver con la composición del alumnado.

Por todas estas razones, las familias de clases medias tienden a posicionarse cada vez más como consumidoras frente a las escuelas –tanto privadas como públicas–, optando entre ellas como si se encontraran frente a productos de distintas marcas ofrecidos en el supermercado. No es casual el surgimiento en los últimos años, de información educativa para asistir a los padres en el incierto proceso de decisión: los diarios nacionales de mayor tirada, importantes editoriales y hasta flamantes consultoras privadas se dirigen al padre consumidor. Este, tironeado por prioridades diferentes y contrapuestas entre sí, y con opciones y recursos más o menos limitados según la posición social, comparte en las reuniones sociales sus angustias por la elección de la escuela para sus hijas e hijos.

Esquematizando procesos complejos –que varían mucho según los estratos dentro de las clases medias–, podría decirse que, para las familias con los recursos económicos necesarios, la escuela privada aparece, en la mayoría de los casos, como la mejor opción. Así lo ve una madre: "En la escuela pública no les interesa qué chico va mal, qué chico va bien, y los padres tenemos que pagar el pato enseñándoles o mandándolos a una maestra particular. En la escuela privada están más encima de cada uno de los chicos. Y no dejan que se les vayan, porque pierden la cuota. Las maestras de la escuela pública están más achanchadas, como que no les importa mucho, quizá más por el peso que cobran, pero bueno. Pero todo influye y recae en los padres que mandamos los chicos a la escuela pública. Entonces, me parece que el que paga tiene un derecho y el que no puede pagar no puede tener un derecho".

Para las familias con menor poder adquisitivo, evitar las escuelas públicas que atraen a alumnos desfavorecidos y "colonizar" las escuelas públicas más prestigiosas surgen como medios privilegiados para asegurarse un "buen entorno" y mejorar las condiciones materiales de la escuela de sus hijos. En busca de comunidades educativas homogéneas, madres y padres de clases medias no solo se aseguran contextos de socialización protegidos, sino también potenciales padres y madres aliados para hacer valer conjuntamente sus exigencias ante directores y docentes. Así lo explicaba otra madre que envía a sus hijos a una escuela pública: "Con este venirse abajo de las clases sociales... si bien yo no discrimino, pero... bueno, sí me fijo un poco el nivel familiar que tiene, no el económico. No es lo mismo mandarlos a un colegio adonde van chicos que no

tienen un núcleo familiar, que a otro donde sí lo tienen. En los grados donde están mis hijos, yo conozco a los padres desde jardín y todos tenemos una misma ideología en cuanto a la educación. Los acompañamos bastante. Hay un grupito, yo creo que los chicos intentan estar con sus pares de alguna manera, con los que se sienten identificados".

Progresivamente, la lógica del mercado ha invadido el espacio escolar y no solo entre quienes acceden y eligen las escuelas pagas. Según la lógica del mercado, el consumidor demuestra una posición activa frente al bien o servicio a adquirir hasta tanto toma la decisión. Como cliente, en todo caso planteará sus quejas antes de cambiar de servicio. Si uno elige y corrobora cotidianamente la justeza de esa decisión, permanece. Si uno elige y se equivoca, migra. Poco espacio parece quedar en esta dinámica para la participación, el compromiso, el trabajo conjunto, la conformación de una comunidad educativa, entre padres, docentes y alumnos.

Más allá de las muchísimas excepciones que puedan existir en las escuelas del país, todo indica que el compromiso con el interés colectivo resulta cada vez más trabajoso para los padres. Como tan bien lo ilustra el protagonista de clase media de la última película de Daniel Burman (*Derecho de familia*) que, interpelado como padre a participar en la escuela privada de su hijo, se queja: "Por qué tengo que ir a una clase abierta, si yo justamente pago para no participar". La falta de colaboración y de compromiso de los padres con la escuela es, cierto, una de las lamentaciones más frecuentes de los docentes. Del lado de padres: el tiempo escaso, las presiones laborales, el trabajo de las madres, los cortocircuitos en el diálogo con los docentes y la frustración a la hora de sumar otros padres comprometidos son algunas de las explicaciones de la desafección.

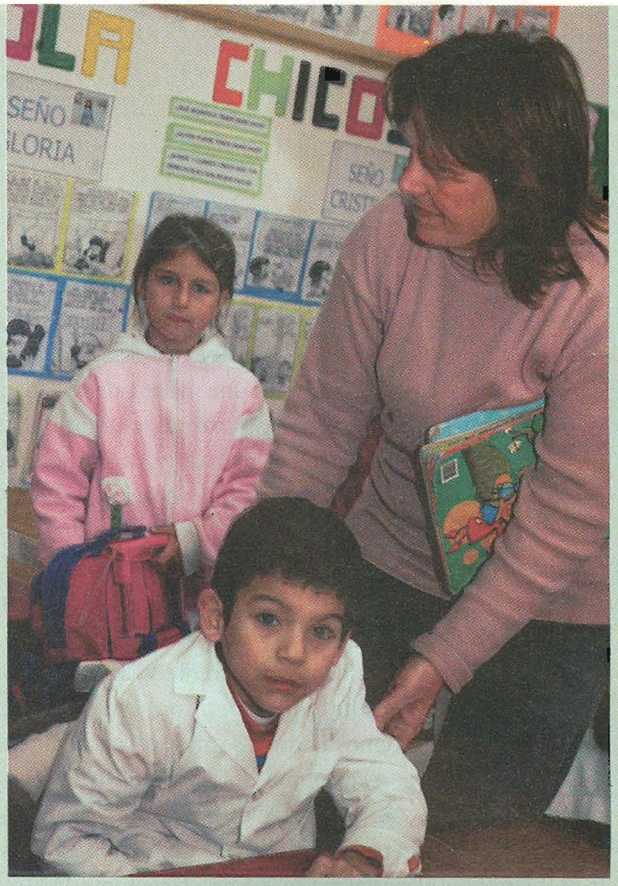
Pero si padres y madres desertan, las escuelas también encuentran dificultades para abrir espacios genuinos de participación. Por lo general, sin intercambios con el barrio en

el que se encuentran, las escuelas toleran la presencia de los padres cuando se trata de conseguir recursos, pero se quejan cuando estos buscan intervenir "demasiado" en la vida escolar cotidiana. Se suele escuchar en las salas de profesores que el mayor problema de los chicos son sus padres. Muchas veces desbordada por los problemas cotidianos, por los bajos sueldos, la escuela siente que los padres solo se acercan para formular críticas o para delegar aún más carga en la ya recargada escuela. Pero cuando lo hacen de otra manera, la escuela tiene dificultades para acoger sus iniciativas, para retenerlos, para congregar a otras familias en una actividad conjunta.

Peor aún, en lugar de colaborar en la construcción de una comunidad integrada, muchas escuelas compiten entre ellas por atraer alumnos y, en el caso de ser demandadas, seleccionan ellas también los alumnos más favorecidos. Una vez más: esto sucede no solo en las escuelas privadas gracias al "derecho de admisión", sino también y cada vez más en las escuelas públicas. Así, en connivencia con las prácticas de elección de las familias de clases medias, las escuelas procuran ocupar la mejor posición posible dentro de sus preferencias, para atraerlas y preservarse del empobrecimiento de su alumnado. Paradójicamente, las escuelas responden a las demandas particulares de los padres estrategas y perjudican a las familias menos "advertidas" en los mecanismos ocultos del mercado.

Esta complicidad entre las escuelas y las clases medias, que adopta la forma de intercambios interesados entre una oferta y una demanda más que la de un encuentro entre actores movilizados en torno de un objetivo común, contribuye a acentuar las desigualdades y aleja a la escuela actual del ideal de integración democrática que esta representó en el pasado. La lógica del "sálvese quien pueda", que termina por imponerse, mina toda posibilidad de una acción colectiva comprometida con el ideal de una escuela anclada en el espacio público.

A la vez insatisfechos, impotentes y cómplices, unos y otros se fugan hacia el pasado. Las madres y los padres evocan nostálgicos la antigua escuela pública mientras se lamentan de no poder acceder a la escuela privada. Los docentes reclaman el lugar sagrado que ocupaban otrora y extrañan al "alumno y las familias de antes", respetuosas, aplicadas, colaboradoras. En unos y en otros, la añoranza permite justificar las propias fallas, conduce al inmovilismo y contribuye así a la persistencia del *statu quo*.



En un libro sobre los malentendidos entre las escuelas y las familias, François Dubet proponía: "En estos tiempos de pragmatismo y desencanto, importa recordar que la educación es un proyecto, una acción voluntaria, si se quiere intentar atenuar el aspecto negativo de la 'complicidad' entre la escuela y las clases medias. La tensión entre la escuela y las familias no puede ser reducida, debe ser negociada"[1]. Esta negociación no debería ser entendida como una transacción, sino como un pacto, una alianza conjunta en pos de objetivos comunes, de un proyecto diseñado no exclusivamente en función de las demandas de los padres, o en base al saber experto de los docentes, sino gracias al encuentro de la comunidad educativa toda, incluyendo a otras instituciones barriales.

Si madres, padres y docentes se conforman con el rol de consumidores y trabajadores, alcanza con elegir una escuela de buen nivel para unos, y con cumplir con el horario y con los contenidos para los otros. El malestar de padres y docentes, la añoranza de una escuela distinta son tal vez los últimos trazos del lugar que otrora ocupó la escuela en un proyecto de sociedad integrada. Pueden ser también el punto de partida para una escuela mejor.

**Coordinadora del Área de Política Educativa de CIPPEC. Profesora de la UNQ. Candidata doctoral de la EHESS.*

[1] Dubet François (dir.), *Ecole et familles: le malentendu*, París, Textuel, 1997.

Un jardín maternal en una escuela para adultos

La concreción de los sueños interrumpidos

Alberto Hugo Quiroga *

Hace ya 20 años, se fundaba el bachillerato de adultos de la Escuela de Educación Media N°2, destinado a alumnos que, por diversas razones, no habían podido finalizar su carrera durante la adolescencia. Como docente desde su comienzo, fui creciendo junto con esa nueva experiencia, que pasó a ser parte nuestra.

En una primera etapa, la escuela se poblaba de alumnos y alumnas que tenían la ilusión de saldar una deuda con su propia vida, una materia pendiente, una etapa sin cerrar. La mayoría eran adultos y su retorno a la escuela dejaba de lado la sensación de que no podían retomar los estudios. Por el contrario, sentían que volvían al alumno que llevamos adentro, vinculado con la curiosidad por saber siempre un poco más, y con la fuerza de voluntad que ello implica. La recuperación de esa matrícula fue difícil y requirió mucho esfuerzo por parte de los docentes.

Con el tiempo, y a través de cambios en la normativa, se incorporaron alumnos desde los 16 años. A este nuevo grupo se lo solía llamar "golondrina", en referencia a que su paso era algo fugaz y tenía mayormente el propósito de saldar asignaturas previas o resolver equivalencias. Este retorno a la escuela estaba asociado a que el ejercicio de la vida adulta –con frecuencia, temprano– planteaba la necesidad de tener la certificación de la secundaria terminada. Dadas las características de fuerte competencia en un mercado laboral reducido y lo vertiginoso de los tiempos que se viven, la demanda por esa certificación se presentaba como prioritaria.

En el contexto que ha marcado a nuestro país en los últimos años, la deserción pasó a ser muy frecuente; y las estrategias de retención que ensayaba la institución, insuficientes. Así, la escuela de adultos se fue nutriendo –en su mayoría– con una franja de edad de entre 20 y 35 años, compelida a terminar su secundario, y cuyas vidas tenían problemas de difícil solución. La situación nos ponía ante la necesidad de entrar en diálogo con los motivos que causaban la deserción.

En ese marco, y de un modo paulatino que inicialmente no despertó demasiado nuestra atención, los docentes "no nos dábamos cuenta" de que en el aula se encontraba, sentadito en un banco alejado y aleccionado para no molestar y no hacerse notar, algún chiquito, cuya mamá o papá no había conseguido con quién dejarlo. El problema se agudizó y empezaron a ser dos, tres o cuatro. Los docentes interactuábamos con la situación "corrigiendo" dibujitos y oraciones de los "alumnos postizos", pero en un momento eso no nos satisfizo y empezó a parecernos insuficiente. Ello también nos planteaba problemas o riesgos con cuestiones más formales, relativas al orden y la –famosa y odiosa– responsabilidad civil.

Un primer modo de acercarnos al problema fue relevar las dificultades que nuestros alumnos tenían, que provocaban su ausentismo o deserción. Así, supimos que ellos tenían inconvenientes con su organización familiar, respecto al cuidado de los hijos menores, en especial entre el grupo de las mujeres; y esto era aún más acuciante en el grupo de madres solteras. El problema había sido visualizado y, desde el año 2001, se empezó a pensar mucho acerca de cómo avanzar hacia alguna solución.

Analizamos muchas opciones: solicitar a la Dirección General de Escuelas que un jardín maternal vecino extendiera su horario, pedir permiso para implementar un sistema semipresencial, utilizar internet y no sé cuántas cosas más. Algunas de ellas comenzaron a intentarse, pero no lograron prosperar. En ese mismo proceso se buscaba interesar a otros docentes para poder repartir un poco el esfuerzo, pero eso también resultaba muy difícil, ya que si bien se conseguía adhesión a la idea, no se concretaba luego en la conformación de un grupo de trabajo, dado que a pesar de la existencia de voluntades, el tiempo disponible de cada uno siempre resultaba insuficiente.

Pese a ello, se fue plasmando un sueño: la escuela iba a tener un Jardín Maternal. Se contaba con el apoyo de las

autoridades de la escuela, que pusieron en juego una gran sensibilidad para este proyecto, proveyeron la voluntad de que se concretara, así como espacio físico y tiempo de trabajo. Dejamos atrás la pretensión de un subsidio y finalmente entendimos que un espacio propicio para impulsarlo era la Asociación Cooperadora; al convertirme en autoridad de la Asociación, el primer proyecto impulsado fue el del Jardín Maternal.

Así fuimos, a través de este proyecto, acercándonos más a la preocupación de nuestra escuela, en el sentido de facilitar la educación para todos, sin excluidos. La institución ofrecía un buen punto de partida, dado que es una de las pocas que cuenta con gabinete para disminuidos visuales y con otras dificultades físicas, con el propósito de brindar apoyo a alumnos con esta necesidad.

Por otro lado, la Asociación Cooperadora –pese a poseer escasos recursos– venía apoyando fuertemente a los alumnos con mayor necesidad, proveyendo de boleto escolar, vestido y alimentación, de modo que no interrumpieran su concurrencia a la escuela y, así, generar las mayores condiciones de igualdad posibles. De ese modo, se apuntalaba el objetivo del establecimiento, guiado por una política de educación para todos. Desde ese punto de partida, el proyecto del jardín maternal abonaba esa intención y favorecía el normal desarrollo de la actividad.

A instancias de la Cooperadora –con ayuda de los docentes del turno, las autoridades de la escuela y el personal de mantenimiento– se logró transformar un depósito, en una hermosa y amplia aula, adornada con figuras de Patoruzito y Pamperito, Clemente, Guille y Mafalda; se incluyó un mobiliario compuesto de mesitas y sillitas elaboradas y donadas por alumnos de la escuela, realizadas a través de un convenio con el Centro de Reubicación de Menores. Para la iniciativa se requería personal y conseguimos un acuerdo con el centro comunitario "Por un futuro mejor".

Así, en abril del 2005, comenzó a funcionar nuestro Jardín Maternal, comenzando con dos chiquitos que luego fueron dieciséis al finalizar el año. El 2006 nos encontró ya más experimentados y comenzamos con diecinueve niñas y niños, hijos e hijas de alumnos, del personal docente y del mismo personal de jardín. El trabajo fue mucho pero el premio de verla funcionando, y de saber que es una condición necesaria para nuestros alumnos, la convierte en un orgullo y una satisfacción muy difícil de contar.

De este modo hablan de la experiencia los docentes: "Se ve la tranquilidad que tienen los alumnos y las alumnas en la clase. Saben que su hijo está a diez metros. Antes perdían actividades o tenían que irse porque los llamaban". Y también lo hacen los alumnos: "La guardería me permite venir a estudiar y estar tranquila porque sé que los nenes están cerca".

** Docente de E.E.M. N°2 , La Plata, y presidente de su Asociación Cooperadora.*

¿Para qué y a quién sirve la escuela?

Lecciones e inquietudes para un nos–otros

Una de las preguntas frecuentes, asociada a las funciones de la escuela, ha sido el interrogante en torno a si la escuela sirve, a quiénes y para qué.
A continuación, Patricia Redondo abre ese interrogante y vincula la pregunta de este dossier acerca de "para quién y de quién es la escuela" con la pregunta sobre a quién le sirve y para qué.

Patricia Redondo*

Borronear alguna respuesta a esta pregunta nos sitúa frente a una cuestión central y compleja referida a si la escuela tiene que servir para algo o alguien. Si se sostiene la pertinencia de la pregunta, cabe pensar que tal como se encuentra la escuela hoy, rápidamente se puede responder que no sirve y, por el contrario, si se mira la situación social de decenas de miles de niños, adolescentes y jóvenes, es factible afirmar que afortunadamente existen las escuelas para que una parte de esta población –indeseable para la sociedad– esté dentro de las escuelas.

Es posible, entonces, pensar que estamos transitando un momento de opacidad sobre su papel. Con relación a la primera respuesta y tomando como punto de partida el hecho de que la escuela sea una construcción social e histórica que expresa una forma de escolarización hegemónica de hace más de doscientos años, habla de que es susceptible de ser transformada y superada en el marco de la dinámica de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales.

Asimismo, es sencillo en un arco discursivo heterogéneo, hallar argumentos que permiten sostener que la escuela no sirve, ya que –y a modo de ejemplo– no responde a los requerimientos del mercado laboral, no forma en términos de ciudadanía para una sociedad democrática, no incluye a los sectores sociales más vulnerables, no educa en valores, no resuelve el tema de la violencia, no enseña saberes actualizados, etcétera. Es decir que, de acuerdo con el posicionamiento de los diferentes sectores sociales y actores sociales y políticos, la escuela responderá o no a sus intereses particulares ligados a la educación.

Del mismo modo, se plantea la afirmación contraria: que la escuela sirve sobre todo a los más pobres, que es la institución privilegiada para educar en valores, la que puede incluir a las generaciones nuevas excluidas del terreno de sus derechos, la que puede reemplazar lo que las familias no pueden etcétera, etcétera. El señalamiento que quiero realizar es que plantear de este modo la pregunta habilita a responder de modo dicotómico con puntos a favor o en contra. Entonces, ¿cuál es la pregunta, o cuáles son las preguntas, para pensar la escuela hoy?

Como contrapunto, desde un lugar propio de enunciación, es posible sostener que aún sirve pero que requiere de transformaciones radicales y urgentes que sean sostenidas. Respecto de a quiénes sirve la escuela, la inquietud es que si solo es pensada como cerco de contención para las nuevas generaciones, no las está reconociendo como sujetos educativos.

Pasando en limpio y con el objeto de abrir alguna polémica, plantearía lo siguiente: si la escuela se cristaliza como el espacio en el cual se reparte un conocimiento anquilosado, empobrecido en su potencialidad de producir experiencia y como contención de la violencia social, no hay un horizonte de inclusión social que reenvíe otros sentidos a la escuela. Cabe señalar, además, que en la actualidad se condensan en el espacio escolar de modo inédito todo tipo de dificultades y se conjugan, al mismo tiempo, la desigualdad con la fatiga, la ausencia de un mayor protagonismo estatal y de la sociedad civil con la dimisión de una posición educadora; la falta de articulación de las políticas estatales con una sobrecarga de problemas y tareas en la escuela. Es sencillo imaginar que, mientras no se alteren las condiciones estructurales del sistema educativo, la escuela se reproduce infinitamente en sus prácticas institucionales y educativas –más allá de los programas estatales que la atraviesen, que no alteran los núcleos más duros de las instituciones educativas–, que pueden estar inscriptas en renovados discursos sobre la equidad, la calidad y/o la igualdad, ya sea como se la nombre, pero que sobre todo tienen lugar en un proceso al que nadie sabe exactamente cómo ponerle freno: un proceso de declinación. Declinación del deseo de enseñar y aprender; deseo que al ausentarse en el espacio escolar adquiere presencia traducido en padecimientos múltiples de docentes, directores, alumnos y comunidades; y produce, desde equipos técnicos y de quienes gobiernan la educación, claves de lectura reducidas y esquemáticas sobre lo que acontece.

Parece ser que todos podemos hablar sobre la escuela y responder –diría, banalmente– la pregunta que titula este texto a sabiendas de que hay otros fenómenos a los

En la escuela hay algo de lo desconocido, innombrable que acontece y que se escapa al lenguaje de la política y del discurso educativo instituido, con frecuencia anclado en el sentido común.

que nadie puede referirse sin inquietarse hasta la médula. En la escuela hay algo de lo desconocido, innombrable que acontece y que se escapa al lenguaje de la política y del discurso educativo instituido, con frecuencia anclado en el sentido común.

Para que estas reflexiones adquieran cierta claridad, intento proponer lo siguiente: si todos y ninguno podemos responder a esta pregunta construida como un "sirve o no sirve" o "a quiénes sirve y a quiénes no", lo que sucede es que se construyen respuestas dicotómicas y monolíticas, que podemos ejemplificar sin inconveniente pero que desertifican la discusión política. Al mismo tiempo, se posterga un auténtico debate en la sociedad sobre la urgencia de poner en marcha transformaciones verdaderas –en términos materiales y simbólicos– a riesgo de que, al no hacerlo, más allá de la buena voluntad de diferentes actores, el acto educativo en las escuelas públicas en nuestro país se termine de cristalizar de modo instrumental como una sumatoria de saberes mínimos para sujetos mínimos de acuerdo con el sector social que se atiende.

Y, a pesar de ello, todos durmamos tranquilos. Se satura el discurso sobre la escuela, tanto de retóricas igualitarias que no se terminan de traducir en la vida cotidiana de las escuelas, como también de descalificaciones apresuradas que más que pensar, inventar o proponer otras alternativas, son expresión de discusiones de otro siglo.

Por ello, responder a esta pregunta requiere de un acto de rebeldía, una apuesta, un pensamiento activo y colectivo que subvierta el orden de lo dado e imagine en prospectiva una escuela que no se debata entre asistir o enseñar, entre obtener los recursos imprescindibles para sobrevivir o enseñar, contener la violencia o enseñar, mediar los conflictos o enseñar, etcétera. Con excesiva frecuencia se nombra como escuela a una institución que no se reconoce a sí misma como una institución privilegiada, y con capacidad de filiar a los sujetos y vincular a las generaciones nuevas con los saberes, la cultura, la ciudadanía, la justicia y otras experiencias sociales y educativas.

¿Qué pasa con quienes las habitan? Inquietud y contradicción

En ocasiones, teniendo el privilegio de conocer realidades educativas de diferentes puntos del país, lo que emerge es una mezcla de emoción y pensamiento sobre aquellos que día a día sostienen la tarea escolar. Emerge traumáticamente la contradicción de pensar: ¿qué más se le puede pedir a alguien que trabaja en estas condiciones? Y, a la vez, la conciencia de que sin otro plus –es más, sin actos educativos– la escuela ha dejado de ser escuela. A modo de ejemplo, hago referencia a dos diálogos con docentes de diferentes puntos del país. La primera, que en un momento específico de capacitación no podía despojarse de un sentimiento de mucha impotencia sobre la realidad social de sus alumnos; la segunda, que espeja en su rostro la realidad de los adolescentes en situación de extrema pobreza, presentados por los medios de comunicación, ya como víctimas de un orden social injusto, o como victimarios. Pasemos a los relatos:

I. "Hoy se acercó una madre, tenemos muchos chicos que faltan por estar enfermos, es que las viviendas en las que viven son muy precarias. A mi alumno de dos años, hijo de la madre que me vino a ver hoy, lo cubre con diario para abrigarlo por la noche. (...) Las lluvias perforan las chapas y se destruye toda protección".

Esta maestra se encontraba en un espacio de capacitación en servicio, derecho al que aspiran miles de docentes de otros lugares del país y, sin embargo, la posibilidad de estar allí para formarse se cruzaba con una realidad que inundaba el espacio y sobre la que no se esbozaba una solución. Su relato ponía en evidencia que, para que la posibilidad de aprender y enseñar se materialice, no alcanza con la escuela; no es suficiente, ya que para poder enseñar y que la escuela sirva, los niños tienen que poder estar en las escuelas.

El estar en las escuelas parece así de obvio, pero no lo es tanto, no solo para que no estén en la calle sino para habitar un tiempo de infancia y la oportunidad y derecho de aprender. La soledad que expresaba con desgarro esta docente, parecía decir que ella misma quería que su cuerpo se convirtiera en frazada, pero lo único que puede convertirse en frazada/abrigo/amparo/derecho para la infancia en la Argentina es algo que sucede en el orden de lo político. Políticas activas y articuladas que se asienten en el ejercicio responsable de la función pública y en la decisión de no ceder en proteger, cuidar, asistir a los niños para que puedan ser acogidos/alojados como ciudadanos plenos por la sociedad y la cultura en clave de porvenir.

II. El segundo diálogo transcurrió unas horas atrás, con una integrante de un equipo directivo del conurbano

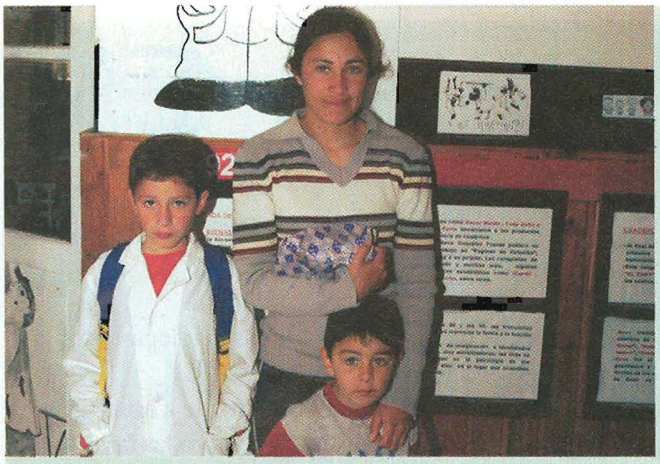
bonaerense. Frente a la pregunta acerca de la situación de la escuela respondió:

"Ya llevamos este año cuatro adolescentes muertos, ahora estoy yendo al hospital para ver cómo está una nena accidentada que pertenece a una familia pobrísima...".

No es la primera vez que una se encuentra con este relato. ¿Qué cuentas se sacan hoy en las escuelas? Si una se aproxima y escucha con atención a docentes y directores a lo largo de nuestro país, la cuenta de los adolescentes que se suicidan, se ausentan por semanas enteras o son asesinados o fallecen por falta de atención crece de modo alarmante, pero su gravedad no parece ser un tema de la agenda pública. ¿Qué cuenta debemos hacer con el tiempo de la historia? Frente a estas situaciones que se reiteran con excesiva y nauseosa frecuencia, cabe interrogarse acaso, ¿es que la escuela puede hacer algo? La respuesta se ancla en una contradicción, puede y no puede. ¿Es posible que un profesor pueda enseñar logaritmos y la teoría del caos en estas condiciones?

Y allí retorna, lacerante, la pregunta, frente a estas realidades: ¿la escuela les sirve a sus alumnos y a las familias? ¿A quién y para qué sirve la escuela?

Por mi parte, sostendría que en las condiciones actuales, la situación es muy difícil aunque los indicios que recogemos es que los profesores y maestros tienen mucha tarea por hacer y hacen –efectivamente– mucha tarea. Una de ellas –la primera, tal vez– es reponer un tiempo de enseñanza, tiempo que no se circunscriba justamente a las circunstancias y urgencias más próximas, sino –como Zambrano nos inspira desde sus textos filosóficos– un tiempo *desujetado*, un tiempo y una gramática de la escuela que rasgue con dolor el sentido del enseñar, que no deje dormir a quienes tienen que responder en el plano de las políticas, que discuta e instale un espacio abierto y culturalmente plural, que instale frente a la caída de todo



sentido una trama más abierta de significados y oportunidades educativas, una trama coherente que le permita plegarse, ensancharse y casi desaparecer, sin rutas preparatorias pero con la certeza de que aún se torna necesario y de que vale la pena pararse y erguirse frente a la devastación. Pararse y fortalecerse en la fisura que se abre entre el "no se puede", del nada sirve, del imposible. Y, desde allí recoger *lecciones* de otros, de otros legados, de otras transmisiones.

Lección I

Tiempo atrás, una madre de sectores populares me relataba que ella sabía que la escuela a la que iban tres de sus siete hijos no era la misma a la que iban otros chicos de su misma edad y pensaba que, en general, "los políticos" se olvidaban de los pobres excepto en tiempos de calendario electoral. Sin embargo, ella creía que sus hijos tenían que terminar la escuela. Ella y su marido no escribían, no podían ayudarlos con su tarea; suponía que los maestros y profesores no se daban cuenta de que muchas veces los padres, no es que no quieren ayudar a sus hijos en la casa, sino que no pueden. Se avergonzaba por ello. Pero... frente a la falta de ganas de sus hijos de estudiar, el padre albañil que trabajaba desde muy pequeño decidió llevarlos una madrugada a su trabajo. Salieron temprano y en silencio, hacía frío, tomaron dos colectivos y llegaron a la obra. Sin más, les mostró el balde, la cuchara y sus herramientas de trabajo, por delante se deshilvanó el día sin pausa; estuvieron allí junto con él, volvieron a la noche fatigados y hambrientos. El padre les dijo con pocas palabras, que quería que fuesen a la escuela para aprender porque si no, solo tendrían –en el mejor de los casos– un balde y una cuchara para defenderse en la vida.

Lección II

Era un edificio al que no se lo había llevado el río; nuevamente había escuela. Maestros con guardapolvo blanco. El tiempo transcurría apacible como suele suceder en los parajes rurales, donde llegan pocos y se cuentan con las manos los que están. Maestros en comunidades wichis, casas donde los ancianos ocupan su lugar, las abuelas tejen y el fuego permanece siempre encendido.

A media mañana, los gritos de la maestra alteraron el lugar. ¡¿Hacia donde van los niños en el recreo?! Ellos, tranquilos, salían por un momento de la escuela. La directora, baqueana conocedora de esa cultura, les hizo aprender la ausencia de muros y cercos entre dicha comunidad y la escuela. La decisión de que no hubiera gritos ni sanciones, al mismo tiempo que la imperiosa necesidad de una educación intercultural bilingüe que legitimara la lengua materna e incluyera las estructuras lingüísticas que recibieron a los alumnos de la escuela en el mundo.

Más tarde, la producción de imágenes en video sobre la comunidad invitaron a las familias a acercarse y –por primera vez– se vieron en una pantalla. La llave de la escuela se alojó en las manos de los ancianos que cada fin de semana contemplaban con asombro esa producción; los maestros, formados en una cultura blanca y occidental, se asombraban de que la escuela no les perteneciese solo a ellos, ya que allí se había construido un *nos–otros*, una escuela–comunidad o comunidad–escuela que abría sus puertas todos los días.

Poesía, pedagogía y política

Así como el poeta sueña, la pedagogía puede no renunciar a hacer de la escuela un lugar donde la educación acontezca y la política adquiera la presencia necesaria para no naturalizar la desigualdad, haciendo de cada día, un **día con día** que enlace el sentido público y político del conocimiento con lo que a cada uno de nos–otros nos permite ser sujetos de derecho deseantes de otro por–venir. Para ello, la pregunta no será a quién/es le sirve la escuela sino que –en clave de experiencia– podrá pensarse como un territorio que, en el orden de la transmisión, anude generaciones incluyendo las diferencias, y dispute el modo en que se vincule la política con la subjetividad, así como el derecho a la educación con el deseo de aprender y enseñar. Una apuesta al porvenir, aunque el presente aún no dibuje con claridad su contorno, para que la poética de otro devenir se instale frente a lo fatalmente determinado.

* Docente de Nivel Inicial y Magister en Educación, Coordinación del "Proyecto de Formación e Investigación para Escuelas de Sectores Populares" del SUTEBA.

correo de lectores

El acto de leer

Nada menos agresivo, dice Enrique Vila–Matas, que un hombre que agacha su cabeza para leer el libro que tiene en sus manos. Ningún acto más creativamente silencioso, ninguno menos cruento en un mundo cada vez más cruento.

Agachar la cabeza es la figura universal de la sumisión: ante el amo, remordiendo en la mudez obligada la rebelión posible; ante el libro único, razón y fuente de todos los fundamentalismos... pero cuando es la cabeza del lector la que se reclina ante el libro plural, es otra cosa: el latido de una libertad, el recogimiento del mundo en el espacio que media entre los ojos y las manos sosteniendo un libro, como un recibimiento, una acogida calladamente humana.

Tal vez leer no sea más que eso: reinventarnos una reconciliación con el mundo, un acercamiento a la humana libertad.

La mirada del hombre o la mujer que lee no es la misma de siempre. No hay –como dice Vila–Matas– ninguna agresividad, pero tampoco hay apetencia ni tormento. Hay un dulce olvido del yo, una tierna debilidad que abandona las fatalidades de la soberbia y se deja estar para que el libro sea, se pierde en una afasia apaciguada para que el libro se encuentre. Una sumisión que deviene en libertad, una sumisa libertad.

Las manos de la mujer o el hombre que lee no aprietan ni someten, no fuerzan ni maniatan: se abren hacia arriba, como el humo o los pájaros, y sin embargo, acogen –quietas– las páginas fecundadas y las vírgenes, y cierran sin cerrar el círculo que la mirada empieza, como un vientre que atesora un libro.

Sergio G. Colautti. Docente en Río Tercero, provincia de Córdoba.

No estoy solo

Hola, soy entrenador de fútbol (trabajo con juveniles) en el club Aldosivi de Mar del Plata, y cuento con vasta experiencia nacional e internacional como jugador y técnico. El motivo de mi envío tiene que ver con la espléndida nota realizada a José Pekerman, en El Monitor N° 5, donde me complace enormemente lo que allí se desarrolla. Pues en un país tan aciago como el nuestro, que la cultura y el deporte se tomen de la mano es muy difícil.

Soy una persona que ama su trabajo y, sobre todo, la formación de los jóvenes desde todo punto de vista. La nota llegó a mí a través de mi esposa que es docente (con lo que eso implica en este país) del Jardín de Infantes Belén, de mi ciudad. El ex seleccionador argentino de fútbol posee los conceptos muy claros y precisos, y sus palabras me manifestaron que no estoy solo en mi lucha.

Me considero un formador nato como tantos otros que debemos existir, y no renuncio a creer en que si el compromiso es compartido por muchos, la minoría verá amenazada su vulgaridad del "todo vale y a cualquier costo".

Mando esta misiva con humildad y satisfacción, sin importarme que el costo que debo afrontar por pensar como nuestro seleccionador es muy alto. Solo los que somos capaces de soñar, somos capaces de conseguir el objetivo, porque estaremos más próximos a él. Reciban un cordial saludo, y gracias porque me hacen saber que no estoy solo.

Facundo Alvanezzi, Entrenador juvenil de fútbol. Mar del Plata, provincia de Buenos Aires.E–mail: alvanezzifac@yahoo.com.ar

El valor de la educación

Además de las específicas del cargo, muchos de los docentes cumplen otras funciones. A veces tanto es lo que se les exige, que va quedando en el olvido que es un profesional con una formación específica. Y que cumple la noble tarea de educar, la de transmitir conocimientos socialmente significativos, para formar ciudadanos. La educación es el punto de partida de un proceso de reformulación e intercambio permanente, pensando en la calidad de vida de una sociedad.

Debemos formar futuros ciudadanos, los que hoy transitan en la escuela, que necesitan ser "mirados, escuchados y hablados"; mirados no solo como sujetos pedagógicos, sino como sujetos íntegros. De esta forma evitaremos que nuestra escuela se convierta en un simple lugar por el que el niño transita. Tiene que ser un lugar prioritario para él, donde además de entablar lazos sociales, también pueda enriquecer su subjetividad, con el respeto, la solidaridad y tolerancia que merece. Y precisamente el respeto tiene un lugar prioritario dentro de la escuela, aunque muchos niños no lo reciben del adulto porque o no son escuchados, o no se los mira, o no se les habla.

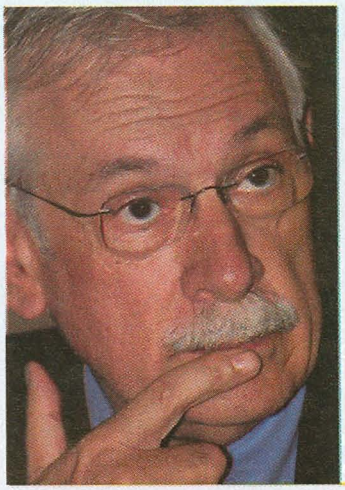
Todo esto sugiere revisar nuestras prácticas; cambiar de actitud; volver a las teorías que nos sustentan y animarse a rescatar lo que sirve para este momento social. No será fácil salir de las estructuras que nos fueron moldeando; pero tampoco será imposible.

Considerar la escuela un espacio de intercambio, de encuentros, pensando en términos de posibilidad y no de discurso autosuficiente y excluyente es tarea que llevará muchísimos años. ¡Empecemos de una vez! ¡Animémonos a revalorizar uno de los pilares más importante para un hombre íntegro: la educación!

Claudia Faoro. Profesora de nivel inicial. Rosario, provincia de Santa Fe.

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

cartasmonitor@me.gov.ar / Pizzurno 935, oficina 16 (C1020 ACA) Ciudad Autónoma de Buenos Aires



Charla abierta de Philippe Meirieu

Educar en la incertidumbre

El prestigioso pedagogo francés Philippe Meirieu estuvo en la Argentina invitado por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación para participar en el seminario nacional de rectores de Institutos de Formación Docente, que se desarrolló en la Ciudad de Buenos Aires a fines de junio. A continuación, algunos de los fragmentos de la conferencia que brindó – y que lleva el mismo título que su último libro– "El significado de educar en un mundo sin referencias".

Vivimos, aunque sea una banalidad decirlo hoy, en un período de crisis en materia educativa. Y esta realidad está ligada, en cierto sentido, al surgimiento de la democracia. Nunca hay crisis de la educación en sociedades totalitarias; la crisis es el reverso del vacío que instalamos en el corazón mismo de la sociedad. La democracia afirma que el lugar del poder está intrínsecamente vacío, nadie en sí está habilitado a ocupar ese lugar de poder, ni el intelectual, ni el hombre de dios, ni el hombre providencial: el lugar del poder está vacío y debe seguir así, solo puede ser ocupado provisoriamente por hombres que acepten ser los mandantes de aquellos que les confían provisoriamente el poder. Entonces tenemos que alegrarnos de la crisis de la educación.

La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral y social. Cuando una democracia afirma que no hay poderes en sí y que son los hombres quienes asumen el poder, no puede entonces imponer a la educación una dirección única, una trayectoria que sea la misma para todos. En la dictadura, los padres que no educan a sus chicos correctamente son considerados disidentes y, en las sociedades totalitarias, incluso les retiran a sus hijos.

Entonces, en cierta forma, no solo hay que aceptar sino también reivindicar que hay y que haya crisis de la educación. Eso quiere decir que nadie detenta la verdad educativa, que nadie sabe ni puede imponernos la manera en que debemos educar a nuestros hijos.

Esta crisis de la educación se ve reforzada por algunos fenómenos sociológicos, en particular, la desligazón entre generaciones. Vivimos una formidable aceleración de la historia que hace que la transmisión que tradicionalmente se efectuaba por una superposición de generaciones ya no pueda efectuarse así. Las generaciones se separan cada vez más una de otra; y hoy, en Occidente, lo que separa a los padres de 40 años con respecto a un hijo de 15, es eso que separaba, hace un siglo, a una generación respecto de siete generaciones. Aparecen problemas totalmente novedosos, para los cuales los padres no pueden usar con sus hijos los métodos que sus propios padres utilizaron con ellos. Hoy, ningún padre puede buscar en sus recuerdos para preguntarse a qué edad hay que comprarle un celular a un chico.

Esta aceleración de la historia, de la aparición de nuevas tecnologías, nos pone ante problemas inéditos para los cuales no hay ningún catecismo escrito y tenemos

que inventar soluciones. Es por eso que la propia parentalidad plantea problemas, porque los padres de hoy no tienen escrito su oficio en ninguna parte; y tampoco existe un lugar donde encontrar soluciones para lo que les plantean sus propios hijos.

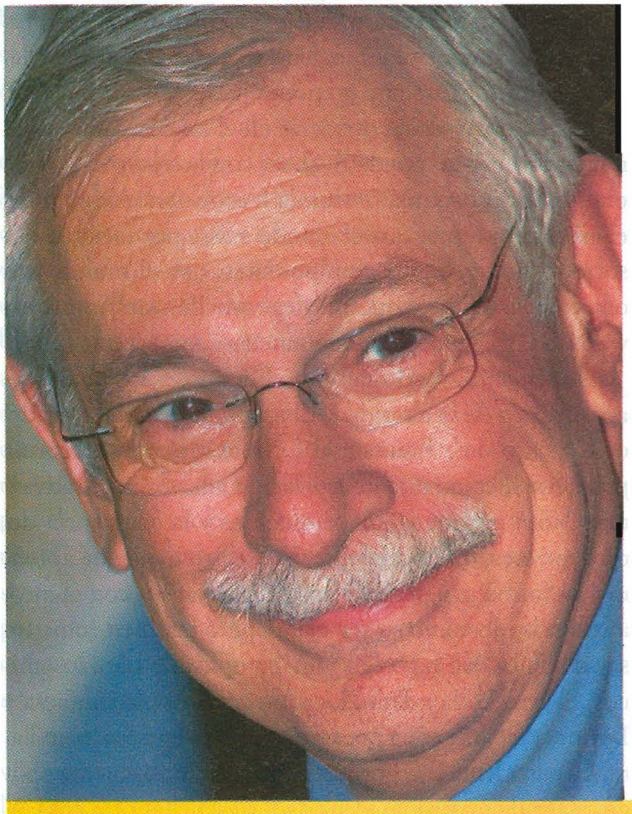
Y a esto debe agregarse además, un medio ambiente mediático y comercial que exacerba el infantilismo en la propia sociedad. La publicidad, el conjunto de los medios de comunicación reducen al individuo a la condición de consumidor, que es aquel que está en estado de regresión infantil. El motor de la economía y la sociedad es el capricho, es la pulsión de compra, como dicen los psicoanalistas. El educador debe liberar al chico de eso.

Vivimos en un mundo que, en forma constante, les dice a todos: "Tus deseos son órdenes". Mientras que nosotros tenemos que enseñarle al chico que sus deseos no son órdenes, los adultos somos, en forma constante, requeridos para regresar a nuestra propia infantilización, para comprar por ejemplo montones de cosas que no necesitamos pero que son el objeto de nuestros caprichos.

Lo que hoy hace difícil la educación es que está a contracorriente del carburante económico de la sociedad, del consumo individual, de la pulsión inmediata y de la satisfacción de todos nuestros deseos. Respecto a ello, me parece importante volver a eso que yo llamo *los fundamentos educativos*. Entre esos, voy a citar brevemente algunos: el nacimiento, por supuesto. "El hombre –dice Hannah Arendt– es un ser para el nacimiento", "el nacimiento es la continuidad del mundo"; el nacimiento es también para cada uno de nosotros un arranque permanente y continuo de la nostalgia de una felicidad solitaria y prenatal. Tenemos que hacer nuestro duelo, constantemente, de la satisfacción de todos nuestros deseos y todas nuestras pulsiones; y este duelo no termina nunca y en este punto nacemos y renacemos a cada momento hasta el momento final, el de nuestra muerte.

El nacimiento, en realidad, es el surgimiento de un sujeto capaz de dotarse de proyectos y por tanto de proyectarse en el porvenir, de hacer elecciones, de tomar decisiones, de dejar de lado y de darse prioridades; y la prioridad, por supuesto, es salir de aquello que los psicólogos llaman el egocentrismo inicial, el del niño rey. Todo niño que llega al mundo y que ha sido deseado es un niño rey. Tiene a los adultos a criterio suyo, porque los chicos saben que lo primero que quieren los adultos es ser amados; que haríamos todo por tener el amor de nuestros hijos y que eso que se denomina el círculo familiar está siempre amenazado porque, en el seno de una familia –así sea la más unida–, cada uno quiere ser querido por el chico más de lo que el chico quiere a otro, aunque la familia sea la más solidaria.

Siempre estamos ahí tratando de tener la atención del chico, de reivindicarnos con su amor y el chico sabe que tiene un poder terrible y distribuye su sonrisa y sus besos, sabiendo que es él quien tiene todo el poder sobre nosotros (a pesar de que nosotros pensemos que tenemos todo el poder sobre él). Él podrá hacer lo que quiera con nosotros; porque bastará con hacernos pensar que él no nos quiere para que caigamos deshechos. Ese niño rey, que por definición es un tirano, vive la totalidad del mundo de acuerdo con su propia subjetividad, es un brujo, es



Un pedagogo de reconocida trayectoria

Philippe Meirieu dirigió el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica francés (INRP) y fue jefe de redacción de la prestigiosa revista *Cahiers pédagogiques*. Es autor de numerosas publicaciones, entre ellas "Frankenstein educador", "La opción de educar" y "Referencias para un mundo sin referencias", en los que trabaja sobre el vínculo pedagógico, el oficio de enseñar, y las relaciones entre ética y pedagogía. Actualmente se desempeña como director del Instituto Universitario de Formación Docente de la Academia de Lyon, dirige la colección *Pedagogías*, de editores ESF, y es profesor universitario de Ciencias de la Educación.

un mago. No es casualidad que en los cuentos infantiles el brujo y el mago tengan un lugar tan especial, vean sino a Harry Potter.

De a poco, el niño tendrá que ir comprendiendo que su deseo no hace la ley, que su deseo choca con la existencia de los demás y va a tener que aceptar salir de su omnipotencia. Es difícil y doloroso salir de la omnipotencia, sobre todo cuando uno vive en un mundo que nos invita a ella todo el tiempo, y nos distribuye objetos como el control remoto, por ejemplo, que es por excelencia el objeto de la omnipotencia ya que en décimas de segundo uno puede optar por el mundo que quiere ver. Y vemos las consecuencias pedagógicas en las clases mismas: en los países desarrollados los chicos llegan a la escuela con un control remoto insertado en la cabeza y lamentan profundamente no poder hacer *zapping* en clase. Ahí están obligados a quedarse en el mismo canal, y como el docente no puede rivalizar con la televisión, viven esa situación con una profunda frustración. Ahora bien, el crecer es aceptar que el mundo existe por fuera de nosotros, que no somos omnipotentes, que el mundo nos ofrece resistencia y que no depende de nuestra propia voluntad, y que debemos renunciar a interpretar todo.

Este es un aprendizaje muy difícil para los chicos: el aprendizaje de la alteridad. El aprendizaje del rostro del otro, como dice Emmanuel Lévinas, aparece en forma progresiva, como una interpelación a la vez imperativa y misteriosa porque jamás sé quién es y la conciencia del otro me escapa radicalmente. Y el chico tiene que aprender en forma progresiva a entrar en relación con el otro, a reconocerlo como su semejante pero también como un ser distinto. Allí hay algo muy complicado para los chicos, el otro le da miedo, lo pone nervioso, lo inquieta y Lévinas dice que en la presencia del otro hay como un llamado a la identidad, porque su existencia misma me obliga a salir de mi propia identidad, a escuchar otra cosa. Y ahí hay todo un trabajo permanente de aceptación de la alteridad que es consustancial a la educación.

La educación es aprendizaje para renunciar a la omnipotencia. El niño cree que su deseo es ley, siempre está a punto de su pasaje al acto. En mi trabajo, yo lo llamo el *niño bólido*, no se queda nunca en el mismo lugar. "Es como un resorte continuo" nos dicen los maestros; no le interesa nada, se levanta y si tiene ganas de beber agua va y lo hace, si le molesta otro chico va y lo toma de los pelos; siempre está en el pasaje al acto, en la inmediatez. No ha construido el espacio interno entre el pasaje y el acto.

Ningún deseo está prohibido, ni aun el deseo de matar; sabemos desde Freud que aquel que no desea matar a alguien es porque tiene un electroencefalograma chato, que lo que está prohibido no es desearlo sino hacerlo; porque entre el deseo y el acto hay una caja negra que unos llaman conciencia, otros alma, otros razón. No importa cómo la llamen, para el educador es solo el aplazamiento del acto. Aplazar el pasaje al acto, aceptarlo para tomarse el tiempo de analizar, de encarar sus consecuencias.

La caja de peleas

Un pedagogo polaco que me gusta mucho, Janusz Korczac –que murió en Treblinka en 1942–, había creado en Varsovia orfelinatos para chicos de padres deportados. Allí existía mucha violencia entre los chicos, él intentó una cantidad de métodos para que dejaran de pelearse: dijo que los iba a castigar, que los iba a dejar sin comer, que los iba a golpear. Nada de eso funcionó, la violencia era más fuerte. Un día se le ocurrió algo extraordinario, dijo: "A partir de hoy, cualquiera puede agarrar a golpes a cualquiera, con la condición de que lo prevenga por escrito veinticuatro horas antes", e instaló la caja de peleas que era como un buzón donde los chicos escribían: "Quiero agarrarte a golpes mañana". Ese buzón se vaciaba y se volvía a llenar y los chicos contestaban "¿Por qué me querés pegar?". Korczac se lo impuso a chicos más chiquitos que no sabían leer ni escribir y que tenían que encontrar a alguien que les escribiera esa carta o descifrara lo que otros habían intentado escribir.

Cuando el pedagogo inventa esta caja de peleas inventa, a la vez, la educación y la democracia; y sobre todo muestra que el desarrollo psicológico y ciudadano es el mismo. Hay una perfecta simetría entre acceder al estado adulto y acceder al estado ciudadano. La modernidad descubre esto: el ciudadano es aquel que renuncia a lo infantil, el que sabe tomarse el tiempo de examinar las consecuencias de sus actos, que no está en la inmediatez, sino en el tiempo de la reflexión y por esto digo que toda educación es para el aplazamiento, no para la frustración.

Como decía Freud, no creo que la cuestión pase por decirle al chico que trate de renunciar a sus deseos, sino que hay que examinar sus deseos, pasarlos por el tamiz de su conciencia, anticipar las consecuencias de sus actos y examinar –más allá de su interés individual– el interés colectivo. Por eso es que la educación y la democracia se inscriben en el mismo movimiento: es la renuncia al narcisismo. Educar a un chico es ayudarlo a renunciar a su narcisismo. Y educarnos como pueblo democrático es

para renunciar a nuestros intereses individuales, para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo. En una democracia, la escuela no es otra cosa que el lugar de proyección posible del aprendizaje de la democracia, justamente.

Para nosotros, educadores, nuestra misión hoy es crear espacios donde los seres puedan comunicarse sin pelear y en eso hay algo fundamental, el gran desafío de la modernidad. En las sociedades tradicionales podía esperarse que la gente dejara de pelearse o bien por el miedo al castigo o porque estaban bajo influencia de una ideología única. En una democracia que acepta la diversidad y la pluralidad para que la gente no se enfrente, la gente va a tener que aprender primero a encontrarse. Cuando aceptamos la diversidad, el encuentro y la creación de su posibilidad hacen al fundamento mismo de la socialidad, solo hay socialidad en torno de la mesa redonda. Hemos construido eso que se llaman las grandes instituciones del Estado, el parlamento, que funcionan más o menos bien pero que funcionarán mejor si construimos en todos los niveles y desde la infancia mesas redondas donde los seres puedan encontrarse.

La educación, entonces, tiene que ver con lo político. Lo político es hacer nacer la sociedad, que no es una comunidad. En una comunidad vivimos juntos porque compartimos el mismo pasado, los mismos gustos, las mismas elecciones; puede haber una comunidad de pescadores, o una comunidad de gente a la que le gusta el rap.

Una sociedad es un conjunto de comunidades que acepta que existen leyes que trascienden su pertenencia comunitaria. A tal título la escuela es una comunidad, es una sociedad que enseña que más allá de las comunidades existen reglas societales que les permiten coexistir a las comunidades, que le permite a cada uno hacer sus elecciones, tener sus gustos, sus deseos pero que también permite vivir juntos y darse un marco común. La sociedad impone *Educamos para el bien común, para la polis griega* y ahí la educación es a lo político.

Cuando yo le pido al chico que renuncie a ser el centro del mundo, le estoy pidiendo como ciudadano que se inscriba en un colectivo que renuncia a que su comunidad le imponga su ley a lo colectivo. Renunciar a ser el centro del mundo es a la vez la condición para aprender una lengua extranjera, historia, matemática, pero también para vivir en la sociedad democrática. Por eso el aprendizaje de saberes es condición para la ciudadanía, no son dos cosas diferentes, es lo mismo. El aprendizaje de la alteridad es la renuncia a estar en el centro, es el hecho de hacer existir la democracia reconociendo siempre el espacio vacío del centro. Es un esfuerzo permanente de los hombres mantener ese espacio vacío en el seno de la familia, de la clase, del barrio, de la ciudad, del país, del mundo. Mantener el espacio vacío, diciendo que nadie tiene derecho a instalarse en el centro del mundo: ni el chico en la familia ni el tirano en la ciudad.

En cierta manera lo que hay de formidable hoy es que vivimos la muerte de los dioses. Vivimos la muerte de los ídolos y estamos en los inicios de la invención de algo que es la posibilidad de un mundo fundado en la cooperación, en la solidaridad, en la confrontación y no en la adoración de ídolos.

Por eso es que no soy nostálgico del pasado. Pienso que hay muy grandes razones para inquietarse por el porvenir, pero también creo que hay muy buenas razones para tener esperanzas. El hecho de que el cielo esté vacío quizás quiera decir que ha llegado el tiempo de los hombres, de que hagan su ley y les enseñen a sus hijos que son los hombres los que hacen la ley, y que la hacen juntos y no por separado.

Para leer la conferencia completa, ingresar a www.me.gov.ar/curriform

Entre el espectáculo de masas y el monopolio

El formidable desarrollo global de las transmisiones deportivas modificó la manera de percibir y concebir el fútbol, como hecho cultural de las sociedades contemporáneas. Un análisis de la tensión entre la aún impredecible lógica del juego y los mecanismos de mercantilización de la industria del entretenimiento.

En un relato de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares (con el seudónimo de H. Bustos Domecq), publicado en 1963 y titulado "Esse est percipi", un dirigente deportivo le confiesa al narrador: *El último partido de fútbol se jugó en esta Capital el día 24 de junio del 37. Desde aquel preciso momento, el fútbol, al igual que la vasta gama de los deportes, es un género dramático, a cargo de un solo hombre en una cabina o de actores con camiseta ante el cameraman.*

En la florida imaginación de los autores se desata una posibilidad increíble: que la realidad sea solo un género dramático, un relato; radial, gráfico o televisivo. Y si es una imaginación increíble, se debe a que es pretelevisiva: en esos años, la televisión argentina recién inicia su despegue hacia la masificación, no ocupa –de ninguna manera– el espacio inconmensurable que hoy llena en la vida cotidiana. Pero Borges y Bioy Casares anuncian una posibilidad semiótica y tecnológica: digitalización de la imagen mediante, el partido virtual hoy puede tener lugar, ser puro simulacro. En el creciente influjo de las lógicas de los medios sobre el deporte puede leerse una tensión no resuelta. Que de solucionarse en favor del polo televisivo e industrial significaría, decididamente, el escenario que, entonces de manera risueña, proponían Borges y Bioy.

El actual es un paisaje dominado por la televisación continua, sistemática y cotidiana del espectáculo deportivo, en el que hasta cuatro señales de cable transmiten simultáneamente veinticuatro horas de programación continua –con una notoria predominancia del fútbol. Pero el fenómeno de expansión del fútbol en la televisión argentina, y en especial la cantidad de los capitales involucrados, no es novedoso en el mundo. La década de los 90 significó el auge global de las transmisiones televisivas, pasando la televisión a ser el principal capitalista del fútbol. La aparición de nuevas tecnologías de distribución –el cable, primero, pero principalmente la antena satelital doméstica– permitió la comercialización hogareña de eventos, tanto habituales, un campeonato; como especiales, un partido.

En Europa, los dueños del fútbol pasaron a ser los empresarios televisivos, el italiano Berlusconi o el australiano Murdoch. En la Argentina, el fútbol, así como había posibilitado la aparición del color en 1979, motorizó la expansión del cable en los 80 y las trasmisiones codificadas en los 90, funcionando como una suerte de locomotora tecnológica.

En forma progresiva, las lógicas mercantiles han dominado la televisión futbolística. Hoy, a pesar de que *todo* el fútbol puede ser visto por TV, la selección de imágenes procede por criterios estrictamente comerciales, lo que hizo de *Fútbol de Primera* un programa limitado a las escenas de los llamados "clubes grandes". El fútbol no sobreviviría hoy sin las ganancias procedentes de la televisación, aunque un reparto desigual –donde el monopolio Torneos y Competencias se lleva la parte del león– y la crisis económica de los clubes hacen dudar de esa misma supervivencia. A la vez, esto implica una absoluta dependencia de los deseos e imposiciones de

TyC respecto de días, horarios y pautas de programación. La expansión es indetenible: a la captación de audiencias –por ejemplo, las femeninas– y la multiplicación del *merchandising*, se le suman los canales deportivos de cable, lo que permite pasar todo el día haciendo zapping deportivo. La vida se ha *futbolizado*: la pantalla no puede escapar a ese síntoma. El cuadro es, por lo menos, redundante: una televisión *futbolizada* y un fútbol puramente televisivo. ¿Quién podrá salvarnos?

Pero la relación entre fútbol y televisión puede leerse también, de manera intensa, en la tensión entablada entre dos lógicas en principio irreductibles: la lógica del juego, la vieja marca lúdica del deporte; y la lógica de la maximización de la ganancia, propia de la mercantilización y la industrialización, irreductible a todo argumento que no contemple costos y beneficios, inversiones y saldos.

El fútbol es importante en nuestra cultura, entre otras razones, porque puede ser el reducto de lo imprevisible. El lugar donde el favorito de los medios, omnipotentes, fracase ante el eterno derrotado. Pero además, porque provee infinitos relatos: partido tras partido, desde el comienzo hasta el final la incertidumbre se mantiene, el bueno puede vencer, pero también ser vencido por las fuerzas del mal. La televisión intenta desplazar este desorden: a la imprevisibilidad del resultado le imprime la supresión del azar y la manipulación de la agenda de partidos; a la aleatoriedad de la jugada, la trasgresión y la picardía le impone la mirada industrializada que restablezca el orden. A la lógica del juego, en suma, lógica del deseo y la fantasía, la industria televisiva le contrapone la lógica del capitalismo, del orden, del control, de la ganancia.

La relación entre fútbol e industria cultural parece definirse solo en esa tensión perpetua. Es decir: por ahora, un empate.

Pablo Alabarces
Doctor en Sociología. Investigador Independiente del Conicet.
Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Berkeley o Mariana del universo

Por Liliana Heker

– ¿Cuánto falta para que vuelva mamá?

Es la cuarta vez que Mariana ha hecho esta pregunta. La primera, su hermana Lucía contestó que enseguida volvía; la segunda que cómo diablos iba a saber ella cuándo volvía; la tercera no contestó nada: todo lo que hizo fue levantar las cejas y mirarla a Mariana. Razón por la cual Mariana decidió que las cosas empezaban a marchar mal y que lo mejor era no hacer más preguntas. *Después de todo,* pensó, *para qué quiero que mamá vuelva si Lucía...,* se corrigió: *para qué quiero que mamá vuelva si mi hermana mayor está aquí conmigo.* Entrecerró los ojos, conmovida. *Las hermanas mayores protegen a las hermanas pequeñas*, pensó como quien declama; *qué suerte tan grande es tener una hermana mayor.* Lucía, con anchas alas de ángel de la guarda, planeó durante un segundo sobre su cabeza. Pero ferozmente la imagen alada fue reemplazada por otra: la que volvía cada vez que su madre se iba y las dejaba solas: Lucía, con los ojos desorbitados y el pelo revuelto, estaba apuntándola con un revólver. Otras veces no había tenido revólver: todo lo que intentaba entonces era arrancarle los ojos con las uñas. O ahorcarla. La causa sí era siempre la misma: se había vuelto loca.

Ya se sabe que los locos matan a la gente, es decir que si Luci se volvía loca cuando estaban solas, la iba a matar a ella: he ahí la cuestión. De modo que Mariana decide abandonar sus buenos propósitos y por cuarta vez pregunta:

– ¿Cuánto falta para que vuelva mamá?

Lucía deja de leer y suspira.

– Lo que yo querría saber –dice, y Mariana piensa: *dijo querría; es decir que en estos casos se dice querría, no: quisiera*– ; lo que yo querría saber es para qué diablos la necesitás siempre a mamá.

– No –*Ahora ella me va a preguntar: ¿no, qué?; esta idiota siempre se las arregla para amargarle la vida a una*, pero Lucía no dice nada y Mariana sigue– : Preguntaba por curiosidad, nomás.

– A las doce –dice Lucía.

– ¡Cómo a las doce! –grita Mariana– . ¡Si recién son las nueve menos diez!

– Caminando –dice Lucía.

Mariana se ríe enormemente del chiste; por un momento cree que va a reventar de risa. Para ser franca, nunca ha conocido ni cree que exista sobre la tierra alguien tan gracioso como su hermana. *Es la persona más chistosa y simpática del mundo; y nunca se va a volver loca. ¿Por qué tendría que volverse loca justamente ella que es tan fantástica?*

– Lu – dice con adoración– , juguemos a algo, ¿querés?

– Estoy leyendo.

– ¿Qué leés?

– *El Hombre Mediocre.*

– Ah – *seguro que ahora me pregunta si yo sé qué quiere decir hombre mediocre, y yo no voy a saber, y ella me va a decir para qué decís ah si no sabés, pedazo de estúpida.* Rápidamente pregunta:

– Luci, ¿qué era lo que quería decir "hombre mediocre"?

– El hombre mediocre es el que no tiene ideales en la vida.

Liliana Heker nació en Buenos Aires en 1943. Crítica literaria y escritora, fue cofundadora y codirectora de las revistas literarias: "El Escarabajo de Oro" (1961–1974) y "El Ornitorrinco" (1976–1985), donde trabajó –entre otros– junto con Abelardo Castillo y Julio Cortázar. Entre sus libros se encuentran: *Los que vieron la zarza* (1966), *Las peras del mal* (1982), *El fin de la historia* (1996) y *La crueldad de la vida* (2001). "Berkeley o Mariana del universo" pertenece a *Acuario* (1972).

EL HOMBRE

– Ah –eso la tranquiliza porque ella sí tiene ideales en la vida: siempre se imagina que ya es grande y que entonces los problemas se acaban, y todos la comprenden a una, y las cosas salen bien, y el mundo es maravilloso. Y eso es tener ideales en la vida.

– Luci –dice– , nosotras dos no somos mediocres, ¿no?

– Una hincha –dice Lucía– . Eso es lo que sos vos.

– Luci, ¿por qué será que vos *nunca* te podés llevar bien con la gente?

– Oíme, Mariana, ¿por qué no me dejás leer en paz?

– Te llevás mal con *toda* la gente. Qué barbaridad, Luci. Siempre te peleás con mamá y papá. Y con *toda* la gente –Mariana suspira– . Vos les das muchos disgustos a tus padres, Luci.

– Ojalá te mueras, Mariana.

– ¡Sos una porquería, Luci, eso es lo que sos! La muerte no se le desea a nadie, ni al peor enemigo se le desea, y mucho menos a una hermana.

– Claro, ahora ponete a llorar, ¿sabés?, así después me gritan que yo te torturo.

– ¿Después? ¿Cuándo después?¿Vos sabés con exactitud cuándo va a volver mamá?

– Después –Lucía ha vuelto a la lectura de *El Hombre Mediocre*– . Después es después – levanta los ojos y frunce el ceño como si estuviera meditando algo muy serio– . El futuro, quiero decir.

– ¿Qué futuro? Vos me dijiste que mamá va a volver enseguida.

Lucía sacude la cabeza con fatalismo y vuelve al libro.

– Sí, sí, sí, va a volver enseguida –dice.

– No. Sí, sí, sí, no. ¿Va a volver enseguida o no va a volver enseguida?

Lucía mira a Mariana con ojos fulminantes; después parece recordar algo y sonríe brevemente.

– ¡Y qué más da, después de todo? –se encoje de hombros.

– ¿Cómo qué más da? Decís cada cosa, vos. Si uno vuelve antes, está antes, ¿no?

– Si uno vuelve, sí.

– ¿Qué?

– Digo que si uno vuelve, sí. ¿Me vas a dejar leer?

– ¡Perra! ¡Eso es lo que sos! Lo que pasa es que a vos te gustaría que mamá no vuelva nunca.

Lucía cierra el libro y lo apoya sobre la cama. Suspira.

– No es que a mí me guste –dice– . Decía que para el caso da lo mismo que mamá esté acá, o esté allá.

– ¿Allá, dónde?

– Allá. Da lo mismo.

– ¿Cómo, da lo mismo?

Lucía apoya el mentón sobre las dos manos y mira fijamente a Mariana.

– Oíme, Mariana –dice– . Tengo que decirte algo: Mamá no existe.

Mariana se sobresalta.

– No digas idioteces, querés –dice, aparentando serenidad– . Ya sabés que a mamá no le gusta que digas idioteces.

– No son idioteces. Además, ¿qué importa lo que diga mamá, si mamá no existe?

– Luci, por última vez te lo digo: no-me-gus-ta que inventes estas cosas.

– Aay, Mariana –dice Lucía con tono de fatiga– , si no lo invento yo: hay toda una teoría que dice eso; un libro.

– ¿Dice qué?

– Lo que te dije. Que nada existe. Que el mundo lo inventamos nosotros.

– ¿Inventamos *qué*, del mundo?

– Todo.

– Querés asustarme, Luci. Las teorías no pueden decir cosas así. ¿Cómo, cómo dice? En serio, Luci.

– Te lo dije mil veces. El escritorio, ¿entendés? No es que acá haya un escritorio de verdad: vos pensás que hay un escritorio. ¿Te das cuenta? Vos, en este momento, creés que estás adentro de una pieza, sentada en la cama, hablando conmigo, y te parece que en otro lugar, lejos, está mamá. Por eso querés que mamá vuelva. Pero resulta que los lugares no existen, que no hay ni cerca ni lejos. Que todo está dentro de tu cabeza. Vos lo estás imaginando.

– ¿Y vos?

– ¿Yo qué?

– Claro –dice Mariana con súbita alegría– , ¿cómo puede ser que vos pienses que el escritorio existe justo en el mismo lugar en que yo pienso que existe?

– Pero no, Marianita mía. Nunca entendés nada. No es que las dos nos imaginemos que existe en el mismo lugar: es que vos te imaginás que las dos nos imaginamos que existe en el mismo lugar.

– No, no. Vos no me entendés, Luci. No es que cada uno piense por separado y una no se pueda enterar de lo que pensó la otra. Una habla de lo que se imagina. Yo te digo: ¿cuántos cuadros hay en esta pieza? Yo pienso: en esta pieza hay tres cuadros. Y justo en ese momento vos me decís que en esta pieza hay tres cuadros. Quiere decir que los tres cuadros están aquí, que nosotras los vemos, no que los pensamos. Porque dos personas no pueden pensar lo mismo al mismo tiempo.

– Dos personas, no.

– ¿Qué?

– Que dos personas, no.

– No entiendo.

– Que a mí también me estás imaginando, Mariana.

– ¡Mentira! ¡Mentira! Sos la persona más mentirosa que vi en el mundo. Te odio, Lucía. Pero, ¿no te das cuenta? Si yo te estoy imaginando, ¿vos cómo lo sabés?

– Yo, ni lo sé ni lo dejo de saber. Sos vos la que me inventa. Inventás a una persona que se llama Lucía y es tu hermana, y que sabe que vos la inventás. Eso es todo.

– No, ¡Luci! ¡Decí que no! ¿Y el libro?

– ¿Qué libro?

– El libro que lo dice.

– ¿Qué dice qué?

– Que las cosas no existen.

– Ah, el libro... El libro también te lo imaginás vos.

– ¡Mentira, Luci, mentira! Yo nunca me podría imaginar un libro así. Si yo nunca sé esas cosas, ¿te das cuenta, Luci? Cómo iba a imaginarme algo tan difícil.

– Pero Mariana, ese libro no es nada comparado con las otras cosas que te imaginaste. Pensá en la historia, y en la ley de gravedad, y en las matemáticas, y en todos los libros que se escribieron en el mundo, y en las vacunas, y en la telegrafía sin hilos, y en los aviones. ¿Te das cuenta?

– No, Lucía, por favor. Todo el mundo conoce estas cosas. Mirá: yo traigo un montón de gente a esta pieza; les digo: cuando cuente hasta tres, todos, al mismo tiempo, señalamos la radio con un dedo. Y todos, vas a ver, todos íbamos a señalar para el mismo lado. Juguemos, Luci, juguemos a señalar cosas. Te lo pido por favor.

– ¿Pero sos estúpida, vos? ¿No te estoy diciendo que sos vos la que se imagina a toda la gente del mundo?

– No te creo. Lo decís para asustarme. Cómo me voy a imaginar a toda la gente del mundo. ¿Y mamá? ¿Y papá?

– También.

– ¡Entonces yo estoy sola, Lucía!

– Completamente sola.

– ¡Mentira! ¡Mentira! ¡Decí que mentís! Lo decías para asustarme, ¿no es cierto? Claro. Si acá está todo: las camas, el escritorio, las sillas. Yo lo veo, lo toco si quiero. Decí que sí, Luci. Que todo es como antes.

– ¿Y para qué querés que te lo diga si igual vas a ser vos imaginando que yo te lo digo?

– ¿Siempre yo? ¿Pero entonces no hay nada más que yo en el mundo?

– Claro.

– ¿Y vos?

– ¿No te digo que me estás pensando?

– No quiero, Luci. Tengo miedo. Tengo mucho miedo, Luci. ¿Cuánto falta para que venga mamá?

Mariana se asoma al balcón. ¡*Mamá, vení pronto*!, ruega. Pero ya no sabe a quién le está rogando, ni para qué. Cierra los ojos y el mundo desaparece; los abre y vuelve a aparecer. ¿Por qué justamente ella, existiendo sola en el Universo? Si no puede pensar en mamá, ya no tendrá mamá, y son demasiadas cosas para pensarlas al mismo tiempo. De pronto puede olvidarse del sol, o de la casa, o de Lucía. O peor: puede acordarse de Lucía, pero de Lucía loca que viene con un revólver para matarla, y ahora sí que ella sabe lo peligroso que es eso. Porque si no puede dejar de pensarlo, Lucía será así, loca, y la matará. Y ya no existirá nadie para pensar en todas las cosas. Se irán los árboles, y el escritorio, y las tormentas. Se irá el color rojo y se irán los países. Y los leones en África, y el globo terráqueo, y la luna, y los cantos. Y nadie sabrá nunca que una vez, una chica que se llamaba Mariana inventó un lugar muy complicado, que llamó el Universo.

© Liliana Heker

Ilustraciones: Daniela Kantor

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.

breves

Nuevos Centros de Actividades Juveniles

En los meses de septiembre y octubre continuará la apertura de nuevos CAJ en las provincias de La Pampa, Río Negro, San Juan, San Luis, Buenos Aires, Mendoza, La Rioja, Salta, Tucumán, Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes, Misiones y Tierra del Fuego. En total, suman 375.

La conformación de Centros de Actividades Juveniles constituye una propuesta que propicia recorridos pedagógicos alternativos en las escuelas secundarias. En ellos se desarrollan actividades que promueven la pertenencia a la institución escolar y estimulan la inclusión de jóvenes que se han alejado de ella. Para contactarse, escribir a: equipocaj@me.gov.ar o llamar al: (011) 4129–1000 interno 7043.

Subite al colectivo en San Juan

En el mes de octubre, el proyecto *Subite al colectivo* pasará por la provincia de San Juan. La propuesta pone en marcha un colectivo que visita localidades de las distintas provincias, en este caso San Juan, llevando artistas–docentes de diversas expresiones culturales. Durante los tres días en que el colectivo se detiene en cada lugar, se realizan talleres de formación primaria en diferentes especialidades artísticas y espectáculos, con chicos y chicas de las comunidades donde funcionan o funcionarán los Centros de Actividades Juveniles (CAJ).

El recorrido del colectivo por San Juan es el siguiente: del 5 al 7 estará en Valle Fértil, del 9 al 11 en Rawson, del 12 al 14 en Climbas, del 16 al 18 en San José de Jáchal, del 19 al 21 en Iglesias, del 23 al 25 en Calingasta y del 26 al 28 en Albardon. Para más información, escribir a: equipocaj@me.gov.ar.

Escuela Itinerante de educación inicial

Del 19 al 22 de septiembre en Chubut y del 17 al 20 de octubre en Corrientes se desarrollarán dos Escuelas Itinerantes de Capacitación para docentes de Nivel Inicial.

La Escuela Itinerante es una propuesta de formación intensiva para docentes de los distintos niveles de enseñanza, propiciada por el área de desarrollo profesional docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación en articulación con otros programas nacionales, y llevada adelante en colaboración con los ministerios provinciales. Para contactarse, llamar al: (011) 4129–1000 (int. 7004) o escribir a: pmiranda@me.gov.ar.

Concurso para docentes de escuela media

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Educ.ar S.E. y Alianza por la Educación invitan a docentes de Nivel Medio a participar en un concurso de propuestas para el aula que incluyan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Se premiarán los 100 mejores trabajos, con una PC personal. Más información en www.aportes.educ.ar.

Capacitación gratuita para docentes a través del portal educ.ar

Educ.ar invita a docentes a inscribirse en una nueva edición de los cursos de capacitación que se iniciarán el lunes 11 de septiembre.

Estos cursos se desarrollan de manera íntegra a distancia –a través de internet– y tienen como objetivo brindar herramientas que permitan fortalecer la capacitación continua y autónoma, la investigación y la interacción entre colegas, en cualquier momento y lugar. Ofrecen también una experiencia concreta del uso de las nuevas tecnologías con fines educativos. Los cursos son: Aplicaciones básicas de la PC; Internet como recurso de innovación docente; Las webquest en la gestión de la información; Comunicación, sociedad y educación - Conceptos y debates. Más información en www.educ.ar.

III Jornadas Virtuales para docentes de nivel medio

El Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González de la Ciudad de Buenos Aires invita a docentes que se desempeñan en el nivel medio 3°EGB / Polimodal a participar en las III Jornadas Virtuales que se realizarán entre el 1 y el 30 de septiembre de 2006.

Estas jornadas son un espacio académico de comunicación para acercar la práctica profesional docente del nivel medio y/o equivalente entre pares y con los futuros graduados. A partir de la presentación de experiencias de trabajos en interdisciplinas y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los docentes compartirán sus criterios de decisión acerca de qué y cómo enseñar en escuelas reales. En los foros se recrea de manera asincrónica el espíritu de jornadas académicas, ya que es el lugar para confrontar ideas y acordar mejoras en la tarea profesional. Más información en http://jornadas–virtuales–jvg.buenosaires.edu.ar.

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.

El privilegio de recibir a los más pequeños

En esta etapa clave para la vida, las instituciones escolares deben tener en cuenta algunas características y condiciones que posibiliten el desarrollo de la tarea pedagógica, y enriquezcan la construcción del mundo simbólico infantil.

En Educación Inicial, cuando reconocemos que el ingreso de los niños y las niñas en nuestras instituciones es una de las experiencias vitales más importantes, hablamos de enseñanza, de cuidados, de ambiente estimulante, de acompañamiento, entre otras cuestiones.

Tenemos la responsabilidad y también el privilegio de recibir a los más pequeños; de acompañarlos en su crecimiento individual y social y de esta manera tejer una trama rica en experiencia infantil.

Construcción subjetiva, condición humana, constitución del aparato psíquico, tienen en la primera infancia un tiempo y un espacio donde las interrelaciones entre los adultos y los niños posibilitan u obturan los procesos de simbolización.

La interacción entre los niños abre a otros modos de relacionarse, de confrontarse, de descentrarse, de enfrentarse a otros conflictos y a otros guiones de juegos.

En tales sentidos, consideramos a la Educación Inicial tanto un derecho como una oportunidad para los niños como sujetos singulares. Nuestra sociedad tiene la tarea de recibirlos y constituirlos en sujetos de derecho.

Cualquiera sea el ámbito de la Educación Inicial que reciba a niñas y niños, desde la sala de bebés hasta la de cinco años, tiene como plataforma común la problemática del ingreso al terreno del aprendizaje, a la construcción de vínculos, a comenzar a significar el mundo, a aprehender el lenguaje, a aprender a relacionarse afectivamente en el vínculo con el otro. Estos objetivos comunes no desconocen las distintas condiciones emocionales e intelectuales que hay entre un bebé y un niño de 5 años; solo los niños nos plantean el enigma que nos impone la presencia del otro y la necesidad de ofrecer una envoltura en el marco de la tarea pedagógica que les permita pensar, explorar, probar, indagar, aprender.

Las instituciones de Educación Inicial

Pensamos en instituciones de Educación Inicial que reciban con hospitalidad, al reconocer la singularidad de cada niño, que pongan a su disposición los bienes culturales y permitan su participación en la construcción de la cultura.

Pensamos en una Educación Inicial que abra un espacio de juego, de libertad, de imaginación; un espacio para establecer una multiplicidad de lazos.

Pensamos en una Educación Inicial en la que el fuerte desafío que enfrentamos en términos de inclusión social sea también percibido y pensado como problema de la transmisión cultural, de la justicia curricular y del entramado entre las generaciones.

Pensamos en la posibilidad de que el vínculo pedagógico permita construir una diferencia respecto del punto de partida de niños y niñas en términos de experiencia y ampliación de saberes y de capital cultural.

Pensamos una Educación Inicial en la que el abordaje del conflicto permita la reflexión sobre las reglas implícitas que toda gramática institucional tiene, en la

que los rituales y los estereotipos sean objeto de un trabajo profesional que permita su desnaturalización y su transformación.

Pensamos en una Educación Inicial que genere condiciones para la tarea colectiva, así como momentos de reflexión y de encuentro profesional, que posibiliten vivir la institución como soporte para enseñar y aprender.

La confianza en el futuro a partir del conocimiento

Con el objetivo de contribuir a asegurar una base de unidad del sistema educativo nacional y garantizar que todas las niñas y los niños que acceden a la Educación Inicial alcancen saberes equivalentes, con independencia de su ubicación social y territorial, es que el Consejo Federal aprobó en 2004 un conjunto de saberes prioritarios y relevantes que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura. Revisemos brevemente los principales entre ellos:

El juego. Es en los niños un motor del desarrollo cognitivo y promotor de diferentes tipos de conocimientos. Nos referimos al juego dramático y de construcciones, a los juegos tradicionales que si no son enseñados se pierden, a los juegos con convenciones como los de cartas, dados, tableros entre otros para el estímulo del pensamiento matemático, a los juegos en espacios abiertos, entre los principales formatos a los que intencionalmente se les da lugar.

La lengua oral y escrita. Las oportunidades que tendrán los niños de explorar las posibilidades de representación y comunicación son múltiples y variadas. El trabajo en el nivel apunta a la posibilidad de formar una comunidad de lectores. En sus diferentes géneros, los cuentos, poesías, adivinanzas presentan a los niños un mundo imaginario y fantástico; los textos informativos, por su parte, dan respuestas a las primeras preguntas sobre el entorno social y natural que tanto asombran a niñas y niños.

El movimiento. Se trata de ofrecer un espacio de exploración de las posibilidades y límites que ofrece el cuerpo, a través de su peculiar forma de expresión y de la educación física.

Las producciones visuales plásticas y artesanales que la humanidad considera valiosas tanto en el ámbito internacional como local, son una oportunidad para que los más chicos inicien su conocimiento del campo y al mismo tiempo para promover el hacer de los niños con diferentes herramientas y soportes.

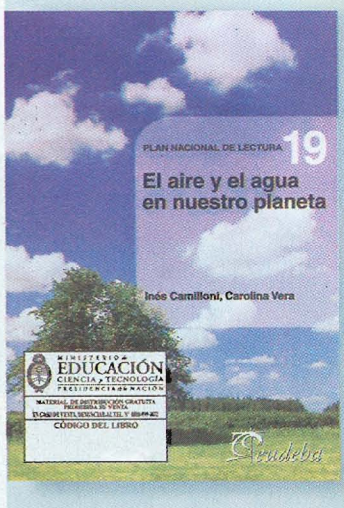
Y la música deviene placentera a través de la escucha y la composición. Así, se espera que ingresen en las salas, no solo las excelentes obras destinadas a los niños, sino también el tango, la música clásica, el rock, el folclore, las murgas, el canto, el baile.

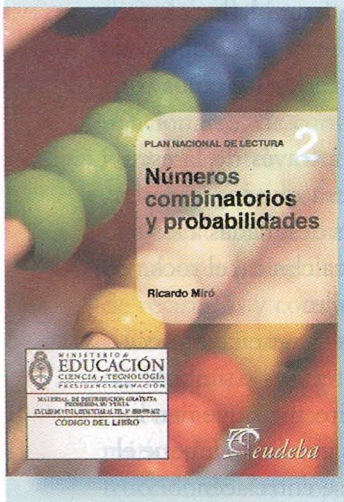
Para terminar, creemos que la buena enseñanza necesita, además de las condiciones materiales y simbólicas necesarias, contar con maestros y directivos que den lugar a los aportes y problemas de las familias para que el deseo de enseñar y el de aprender se entrelacen.

Equipo de Educación Inicial
Patricia Miranda (coordinación)
Analía Quiroz
Susana Santaren
Rosana Ponce

Libros de Eudeba y de la Universidad de Quilmes

Cuando la ciencia se divulga





Durante este año, el Ministerio de Educación de la Nación publicó, junto con la Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba), veintiún títulos sobre ciencias exactas y naturales para distribuir en 6700 escuelas medias. Esta nueva serie, Ciencia Joven, coincide en su temática con otras dos propuestas editoriales: las colecciones ¿Querés saber?, para chicos de primaria –de la misma Eudeba–, y Ciencia que ladra –una propuesta para un público más amplio, que combina rigurosidad y humor–, ideada por la Universidad de Quilmes y publicada por Siglo XXI. Las tres ponen, sobre el papel, una de las obligaciones éticas de la ciencia: su democratización.

Que el saber salga de laboratorios y gabinetes para ser accesible a otros públicos es, en general, una premisa teñida de preconceptos. Aunque nunca reconocida, entre muchos científicos ronda la idea de que hay temas que no pueden ser comprendidos en forma masiva, que ser claro va en desmedro de la profundidad y que el conocimiento se banaliza cuando tiene alcance popular. De manera tácita, esos criterios son avalados por quienes, frente a un libro difícil, piensan que es tan profundo que ellos no pueden entenderlo.

Entre otras cosas, la divulgación científica pone en cuestión al lenguaje, en el sentido más básico, pero a la vez más poderoso, de su concepción: ser una herramienta de comunicación.

"Los papers, los artículos científicos, pueden ser muchas cosas pero, por sobre todo, son instrumentos retóricos, es decir, piezas discursivas destinadas a convencer. Los papers no son la ciencia, y mucho menos la verdad, sino que se trata de ejercicios que practican los científicos para convencer a los otros de lo importante que son las cosas que hacen", apunta el sociólogo Pablo Kreimer, en *Demoliendo Papers*. La trastienda de las publicaciones científicas, uno de los veinte títulos de Ciencia que ladra. Entre otros ejemplos, el especialista explica que no es lo mismo afirmar "los chinos comen arroz" que escribir: "A lo largo de 5 años de experiencias y de trabajo de campo realizados en 7 provincias (ver Mapa 1) de la República Popular China, se ha podido establecer que el consumo de arroz (en sus diversas variedades y preparaciones) resulta predominante en los diferentes segmentos etarios de dicha población, según se puede observar en los Diagramas 1 a 3. Las propiedades del arroz en términos nutritivos son ya bien conocidas (ver Tabla 2) y, a su vez, se ha comprobado fehacientemente que este alimento proporciona gran satisfacción a los sujetos en cuestión, tal como puede apreciarse en la Figura 3".

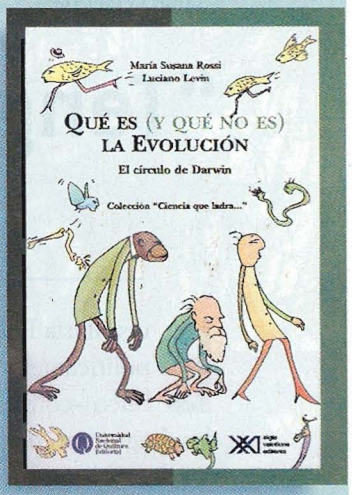
Lo interesante de este título compilado por el director de la colección, Diego Golombek, es que, con tono humorístico, logra ser una síntesis no solo de la serie preparada por la Universidad de Quilmes sino del entramado –profesional, técnico, político, moral, ético– de la divulgación científica.

La herencia

Sin duda, el editor que con mayor convicción ha comprendido que el conocimiento debe estar –filosófica y materialmente– al alcance de todos fue Boris Spivacow, fundador del Centro Editor de América Latina (CEAL) y gerente general de Eudeba entre 1958–1966, considerada la época de mayor esplendor del sello y la universidad pública.

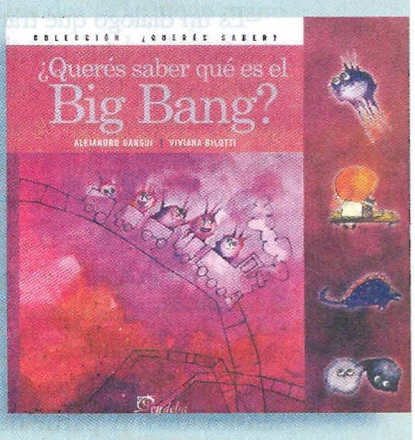
De las 166 novedades lanzadas por la editorial entre julio de 1964 y junio de 1965, la mayoría (78 títulos) correspondía a obras científicas y, según consta en uno de los libros de balance y memorias, Uno de los méritos de Eudeba está en haber ´divulgado´ entre un vasto público general y de universitarios, obras de verdadera importancia en su campo pero que –por la riqueza y la claridad de sus conceptos– trascendían su materia específica y lograban interesar al lector de otras disciplinas.

Por supuesto, ese logro solo puede entenderse como parte de una concepción integral, que no subordinaba lo ideológico a lo económico, con parámetros inusuales para la actual conformación del mercado editorial. De modo que, salvando estas distancias, no deja de ser un gran aliciente que estos nuevos títulos editados conjuntamente entre Eudeba y el Ministerio de Educación, se inscriban en la colección Ciencia Joven, creada por el viejo Spivacow.



Tampoco es casual que *Por los senderos de la noche. Guía de viaje para mochileros del Universo*, de Pedro Saizar –uno de los títulos más logrados de esta serie– explique en su presentación: Este libro es un circuito autoguiado dividido en seis tramos que nos llevará a través de la Galaxia. [...] Hace tiempo, cuando cursaba mis últimos años del colegio secundario y ya estaba decidido a convertirme en astrónomo porque el espacio estaba tan increíblemente lejos y yo quería conocerlo, mi abuelo materno me regaló un libro publicado por Eudeba, La vía láctea, de Bart J. Bok, uno de los grandes pioneros en el estudio de nuestra galaxia. Aquel regalo me guió en mis primeras excursiones por el Universo y jamás lo olvidé".

Dirigido a chicos de 6 a 8 años, Eudeba publica también ¿Querés saber?, otra serie de divulgación científica donde el tratamiento gráfico resulta un estimulante complemento de los textos.



El ADN, los astros, los átomos y moléculas, el sonido, el ecosistema, la geología, los números... son algunos de los temas desmenuzados en estas colecciones, centradas en las ciencias naturales y en las llamadas (nada inocentemente) ciencias duras. Cada serie tiene su público y su tono, y tampoco todos sus títulos son homogéneos. Los más estimulantes logran transmitir el entusiasmo y la pasión que quien escribe tiene por su disciplina, y confirmar –tal como sintetiza Golombek– que "se trata de contar, de compartir un saber que, si sigue encerrado, puede volverse inútil".

Judith Gociol / jgociol@me.gov.ar

Luis María Pescetti, escritor y músico

"Tengo en mente al chico real y al

Es un personaje singular por donde se lo mire. Llena teatros cantando canciones infantiles con historias "poco convencionales" y escribe libros protagonizados por chicos y chicas parecidos a los de la vida real. En esta entrevista, el creador de Natacha habla de la particular relación que establece con su público, que lo sigue como si se tratara de un ídolo pop.

Luis María Pescetti es una especie de juglar de lo políticamente incorrecto. Se pone frente al público –con su guitarra y sin el apoyo de ningún despliegue escenográfico– y desde allí, solito, les grita a los chicos, hace callar a los padres y canta canciones sobre los mocos y la caca; o se burla de las madres que quieren que sus hijos coman a toda costa. Creador de personajes como Frin y Natacha, *ezcrive libroz con faltaz de lortografía*, o *conlaspalabrastodasjuntas* y es capaz de decir, en un cuento, que hay que leer menos para cuidar a los árboles. Sin embargo, Pescetti no para de publicar nuevos títulos, de recibir mensajes en www.luispescetti.com, de ser escuchado los sábados por Radio Nacional y de llenar salas de teatro. Ser auténtico es parte de su secreto.

–¿Con qué premisas te relacionás con los chicos?

–Es un diálogo que trato de mantener de igual a igual, a toda costa, sabiendo que hay un niño y que yo soy un adulto, y que las dos cosas son ciertas. Hay un trabajo que es el de afinar la antena: leo, leo, oigo, leo, veo. De ahí, tomo lo que me llama la atención, lo que me resuena como tema; sobre eso escribo o canto. Por eso, cuando digo: "Mamá, no quiero que vayas al trabajo" no me refiero solo a los niños, sino a la relación niños–mamás, manipulación emocional–mamá. Para decirlo algo tontamente: hay un trabajo que es el mantenimiento de la antena, que tiene que ver con afinar la sensibilidad. A partir de allí, concebir qué cosas son tema y cuándo con eso es posible escribir algo para chicos, o transformarlo en una novela para adultos. A todos nos pasan cosas; el asunto es reconocer, entre todas esas cosas que nos pasan, cuál es un tema.

–¿Y cómo lo reconocés?

–Eso sí que no es consciente, esa es la parte más difícil de la tarea. Por ahí estoy dando vueltas, paseo, camino y de repente me llaman la atención las preguntas que les hacen las mamás a sus hijos para tener conversación: "¿Cómo fue tu día?", "¿Qué hiciste?" Y los chicos responden todo cortadito: "sí", "no", "nada". Y un día me doy cuenta: ahí hay un tema. Si tuviera que dar un taller con docentes o un taller con chicos, de lo que más me ocuparía es de que se den cuenta de que la vida cotidiana está llena de temas que uno descarta porque cree que la creación es otra cosa. Y escribir es volver a los demás sensibles de cosas que a uno le llamaron la atención, iluminar algún aspecto en los demás.

–Y una vez que encontrás el tema, ¿cómo lo plasmás en la obra?

–Si se puede, trato de que sea con humor. Me fijo quién es el que la está pasando mal en la relación. Si es el chico porque recibe muchas órdenes, o son los padres porque tienen un hijo tirano. Y me pongo del lado del que la está pasando peor.

–De todas formas sos más piadoso con los chicos que con los adultos...

–Más o menos. Quizás porque los chicos tienen menos palabras para expresar lo que les ocurre. Pero a los papás también trato de aliviarlos del rol de padres. Me parecería medio patético si yo me pusiera en un lugar demagógico: "Niños desobedezcan las reglas", y nada más. Creo que lo que más conmueve es que existe cierto equilibrio: puedo traducir y reflejar ciertas cosas que les pasan a los chicos. Pero no como un sindicalista de los niños. Yo no soy eso *(Se ríe y aclara: "Por favor no pongas eso como título del artículo").* Por ejemplo: yo hablo mucho en voz de Natacha, pero lo que te queda de ella es que es una hincha y eso va para el lado de los papás.

–¿A qué tipo de chico y a que padres tenés en mente cuando trabajás?

–Lo que seguro no hago es pensar en un ideal de niño o en un ideal de padre. Lo que tengo en mente es el chico real y el papá real. Y los pienso en esos momentos en los que todos sentimos un poco de vergüenza. Si uno hace comedia y quiere hablar de la pareja, no habla de la pareja en su momento más equilibrado, sino cuando a uno de los dos se le fue la mano. Cuando uno se puso tan romántico que hacía el ridículo, se puso tan celoso que parecía tonto. Si hablo de la relación alumno–maestro, la trato cuando la directora organiza un acto que es un plomo. Porque lo que intento relajar, iluminar, son esos momentos humanos en los que nos gana el rol, o la formalidad, o el quedar bien. Porque cuando uno "queda bien", también se siente un poco oprimido. Entonces, hago un ridículo del momento de quedar bien, para que el otro se libere un poco, o mucho, y se dé cuenta de que no pasa nada. Por lo tanto, como decía, tengo en cuenta un papá real y un hijo real en los momentos menos lucidos de esa relación. Si es un chico que quiere conquistar a una chica, cuando le sale mal: *¡doinch!* Si es un papá que quiere educar a su niño, cuando le sale mal: *¡doinch!* ¿Por qué? Porque eso es catarsis, porque produce alivio.

–¿Esa idealización a la que te referís está presente en la educación?

–Sí, claro. Los padres suponen que tienen una idea clarísima de lo que debería ser la educación. Los periodistas, los docentes, las cooperadoras, los obispos tienen una idea clarísima de lo que debería ser el niño. Pero entre tantas ideas clarísimas, ¿dónde se encuentra el niño en su experiencia cotidiana? Para mí, a los niños lo que más les angustia es la incongruencia, fuera –por supuesto– del maltrato físico o verbal. La incongruencia, concretamente, quiere decir que perciban hacia ellos toda una serie de mensajes que apuntan a un mundo ideal que los adultos después no cumplen.

Los chicos son como cualquier adulto cuando dice: "Los franceses son así", "los norteamericanos son asá", "los bancos tal cosa". Los chicos hacen tantas generalizaciones como hacemos los adultos. Y ellos perciben que los adultos les dicen: "Hace esto, esto y esto"; y luego ven que en la televisión, los adultos hacen lo otro, lo otro y lo otro. Lo que perciben es la incongruencia. Si uno persiste en decirles: "Lo que está bien es esto, esto y esto", y ellos siguen viendo que lo que se hace es otra cosa, lo que perciben es que uno no lo está preparando para la vida real, o que uno no está enterado de cómo es la vida real, o que se les está mintiendo y que hay hipocresía.

Entonces cuando uno les habla de la vida real, se vuelve un adulto más confiable y, a la vez, les da herramientas para manejarse en ese mundo. Esto quiere decir que cuando a los chicos solamente les hablamos de situaciones ideales, contrariamente a lo que se cree, no los apoyamos. Es como enseñarles a manejar con un auto último modelo europeo en la mejor ruta de Estados Unidos, para que después salgan a la calle y tengan que manejar un auto usado argentino en una ruta llena de baches. No van a tener idea de cómo se hace. Eso es dañino para los chicos, porque en lugar de ayudarlos los estamos dejando sin recursos.

La regla, la escuela y los actos escolares

Luis María Pescetti nació en San Jorge, Santa Fe, y lo que recuerda de su paso por la escuela es –sobre todo– la regla. "Aunque –aclara– por otra parte, los perros entraban al patio mientras se izaba la bandera. Una vez entró una perra en celo y, detrás, los perros que la perseguían y se peleaban entre ellos. La directora mandó a todos los chicos a las aulas. Así que eso también convivía con la norma". Maestro de música durante muchos años, ese fue el espacio que le permitió a Pescetti aprender mucho de lo que luego constituyó su cosmovisión de lo infantil. Se indigna, todavía, cuando señala que lo que se espera de esos profesores es que organicen las celebraciones de las fiestas patrias. "El acto escolar es como una columna en medio de una habitación: uno se la choca siempre. Cada dos por tres, el maestro ve suspendidas sus actividades porque tiene que preparar un acto escolar, es una vergüenza. Y no es que las fechas a las que se homenajea no sean importantes, sino que el mejor homenaje que se le puede hacer a la patria es trabajar, en lugar de que todo se interrumpa para homenajearla".

De todas formas, reconoce que las cosas van mejorando. Además, agrega, "La escuela hace lo que puede. Está en la frontera –así sea en un barrio de Buenos Aires– aguantando un montón de problemáticas sociales, está haciendo de parche de un montón de realidades".

Los chicos son como cualquier adulto cuando dice: "Los franceses son así", "los norteamericanos son asá", "los bancos tal cosa". Los chicos hacen tantas generalizaciones como hacemos los adultos.

–¿Esa idealización esconde lo vergonzante?

– Es que todos aspiramos a estar bailando en el salón de un gran palacio y la vida real no es así. En el mejor de los casos, nos pasamos chocando contra las columnas del palacio. Para dar un ejemplo concreto: la otra vez un profe de música llevó uno de mis discos a la escuela y puso Juancito Tirapedos *(se ríe)*, que es una canción de un chico que se pone tan nervioso que se descompone y se le escapan unos pedos. Una madre fue a hablar con el director porque el maestro le había hecho escuchar al chico un tema pornográfico. ¿Y por qué pasan esas cosas? Por una confusión. Por ejemplo, yo no creo que los chicos no tengan que decir malas palabras, creo que hay que enseñarles cuándo las pueden usar y cuándo no. A veces las malas palabras cumplen una función de expresividad; y otras, quedan desubicadas. La regla básica es que la mala palabra implica una relación de confianza. Si yo la uso en una relación de confianza, no ofendo a la persona a la que me dirijo; pero si la uso con alguien a quien no conozco, puedo ofenderlo. Creo que a los chicos hay que enseñarles eso. En cambio, si se les dice que las malas palabras no hay que usarlas, no lo creen, porque saben que no es cierto. Esa señora que fue con la queja al director se sintió ofendida sin entender esta diferencia.

–Y en un espectáculo, ¿cómo se logra que chicos y grandes, a los que no se conoce personalmente, se rían en lugar de ofenderse?

–Hay que pensar que se trata de gente que elige ir a ver ese espectáculo. No es que yo me meto en su casa. Entonces, como soy el dueño de casa, yo ahí hablo como quiero. En cambio, si me invitan a una escuela en la que yo no tengo confianza, no hago algunas cosas. Es

"No sean tarados, porque a mí me da miedo". Ahí, aunque les digo "tarados", me estoy poniendo por debajo de ellos, entonces no se sienten ofendidos.

decir: cuando se establece una relación de confianza, me permito hablar con malas palabras. En el espectáculo, además, hay muchas señales de mucho respeto, de mucho cuidado y de mucho cariño. Todo se da en un contexto. Supongamos que durante la canción de terror, el iluminador empieza a bajar las luces y yo digo: "Nooo... no empiecen a bajar las luces", los chicos se sienten contentos porque yo tengo más miedo que ellos y gritan: "Sí, bájelas, bájelas", y yo digo "No sean tarados, porque a mí me da miedo". Ahí, aunque les digo "tarados", me estoy poniendo por debajo de ellos, entonces no se sienten ofendidos. Piensan: "Este dice tarado porque tiene más miedo que yo". Y, a la vez, en el mismo espectáculo donde los llamo tarados, de repente un bebé llora y la mamá se va a levantar; entonces le pido: "No, no te vayas, este es un espectáculo para chicos, tengamos paciencia". Si algunas personas se emocionan y aplauden, les digo: "No, no aplaudan cualquier cosa". Vale decir que la ironía es posible cuando hay un contexto apropiado.

Si a uno –por tomar otro ejemplo– le queda claro que el escritor que está leyendo sabe cómo se escribe, y que la editorial tiene correctores y el texto pasó por varias correcciones, y así y todo está mal escrito, entonces hay que concluir que está hecho a propósito. No obstante, he recibido cartas de chicos que, cuando leyeron *Nadie te creería*, que está escrito con faltas de ortografía, dijeron: "Es una vergüenza que un autor...", porque no entendieron la ironía, o el maestro no se las explicó. De todas formas, pasó algo que yo quería que sucediera: que los chicos asumieran la defensa de la regla.

–¿El maestro debe enseñar la regla o la trasgresión?

– *(Silencio, piensa)* Digamos que el maestro debe enseñar a comunicar y a expresar: para comunicar enseña la regla; y para expresar, la regla y también su trasgresión.

Judith Gociol y Malena Rosemberg
Fotos: Luis Tenewicki

Padres

por Rudy

Esta vez la señorita Silvia pensó que la cosa iba a ser fácil. Una reunión de padres, de gente de su misma edad, o parecida. De personas educadas con el mismo modelo que ella, en tiempos en los que nadie decía "actitudinal" ni "presencial". Y, de hecho, todo era presencial. Porque lo virtual no existía. Con el relax que puede darle la proximidad de un clima adulto, pacífico, de consenso, de ideas que se debaten no que se arrojan, la señorita Silvia se aproximó al aula. Esperaba contar, además, con la presencia de la señora directora. Pero, a último momento, la máxima autoridad de la escuela no se hizo presente. *Ella se lo pierde*, pensó la señorita Silvia; y enfiló recta, confiada como nunca, hacia el aula.

A pocos metros de su objetivo, ciertos sonidos a mitad de camino entre un murmullo y un huracán, la detuvieron en seco.

¡Guau, sordos ruidos oír se dejan de la charla entre los padres!, se dijo. *Bueno, es que la escuela los debe hacer regresar a tiempos más felices. Igual van a tener que revisar su "actitud áulica" ¡Son adultos, no pueden tener un perfil comportamental tan infantil!*

Al abrir la puerta del aula, no pudo creer lo que veían sus oídos, lo que escuchaban sus ojos. Gritos, saltos, tizas que volaban... pensó que se había equivocado de colegio, de siglo. Pero no, eran los padres de sus alumnos.

Decidió apelar a un viejo truco. De pronto, gritó:

–¡Buenos días, alumnos!

–¡Bue–nos–dí–as se–ño–ri–ta!– se escuchó masivamente.

¡Dio resultado! La señorita Silvia no dejó pasar la oportunidad.

–Bueno, hoy vamos a hablar acerca de qué es lo que queremos de la escuela.

–Uy, seño, no estudié... –este fue el padre de Lucas.

–Yo, hay una cosa que quiero..., seño –esta fue la madre de la dulce Julieta–, quiero... quiero... quiero ¡Uy, no sé lo que quiero!

–¡Yo sí sé qué es lo que quiero, seño! –dijo el papá de Sebas–, ¡quiero ir al baño!

–Yo no entiendo a estos padres –esta fue la mamá de Ariel–, a mí me parece que como padres tendríamos que pedirle a la escuela más clases de inglés, de computación, de artesanías, de esperanto, de artes marciales antiguas, talleres de reflexión, de teatro, de filatelia, de nutrición, de integración, de sobreadaptación, de interacción, de interjección.

–¿Algo más?

–¡Síiií, grupos de "solos y solas" para padres separados! –esta fue la mamá de Joaquín.

–A mí me gustaría que la escuela fuera de cuádruple jornada. Y que haya clases los sábados, los domingos, los feriados, los días de vacaciones, los 29 de febrero si el año es bisiesto.

–¡Pero entonces no van a estar nunca en tu casa!

–No hay problema, vengo a visitarlos a la escuela y si me dejan, me quedo a vivir yo también acá.

–¡YO quiero que les enseñen a cocinar en inglés! ¡Dis is a churrasco!, ¿du iu uant a chóripan?... así después vienen los turistas y nos podemos ganar unos pesitos.

–¡Paren, paren! ¡estamos hablando de la escuela, del templo del saber, del segundo hogar de nuestros hijos! –este fue el padre de Merce.

–¿Segundo hogar? ¿Qué, no me digan que el chanta del padre de mi hijo se vino a vivir a la escuela?, ¡jah! –esta fue la mamá de Gastón María.

–¡Paren, chicos, digo padres... la idea es pensar entre todos cómo hacer que la escuela sea mejor.

–¡Sí, cómo salvar a la escuela pública, y evitar que se privatice, se contamine, se pulverice, se convierta en un conejo! –este fue el padre de Alejandrito.

La señorita Silvia no sabía qué hacer... y casi casi se le ocurre pedirles a todos el cuaderno de comunicaciones, y ponerles una mala nota, que luego tuvieran que traer firmada... por sus hijos.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA
Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina

educar

Alianza por la Educación

MINISTERIO de EDUCACIÓN CIENCIA y TECNOLOGÍA PRESIDENCIA de la NACIÓN

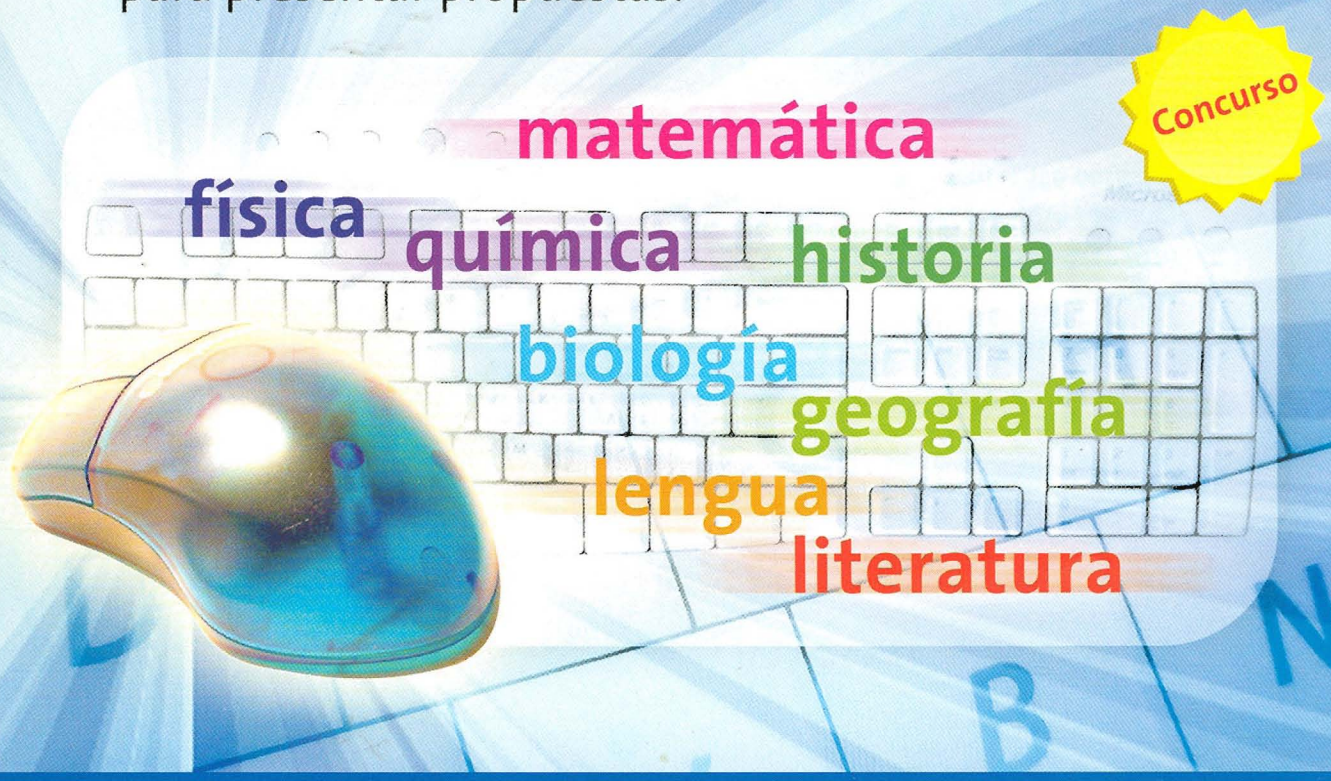
Microsoft
Tu potencial. Nuestra pasión.

Par@ educ.ar

Aportes para la enseñanza en el Nivel Medio

Te invita a participar del concurso de propuestas innovadoras para el aula, de física, química, biología, historia, matemática, geografía, literatura y lengua.

Ingresá a **www.aportes.educ.ar** y consultá las bases para presentar propuestas.

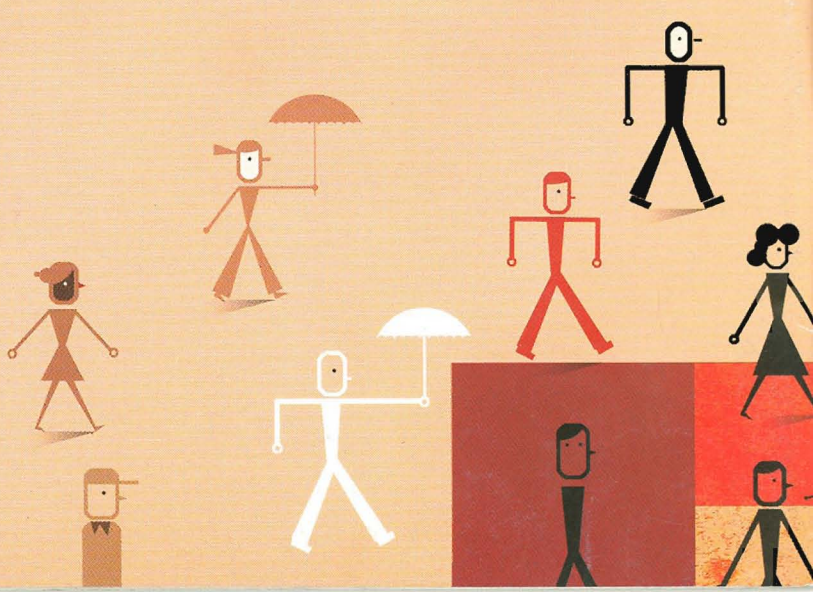


Participá y ganá una de las 100 PC

Cierre del concurso 15 de octubre de 2006

http://www.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