

1315
11

El monitor

Nº 11 - 5º ÉPOCA. MARZO/ABRIL 2007

de la educación



EDUCACIÓN SEXUAL

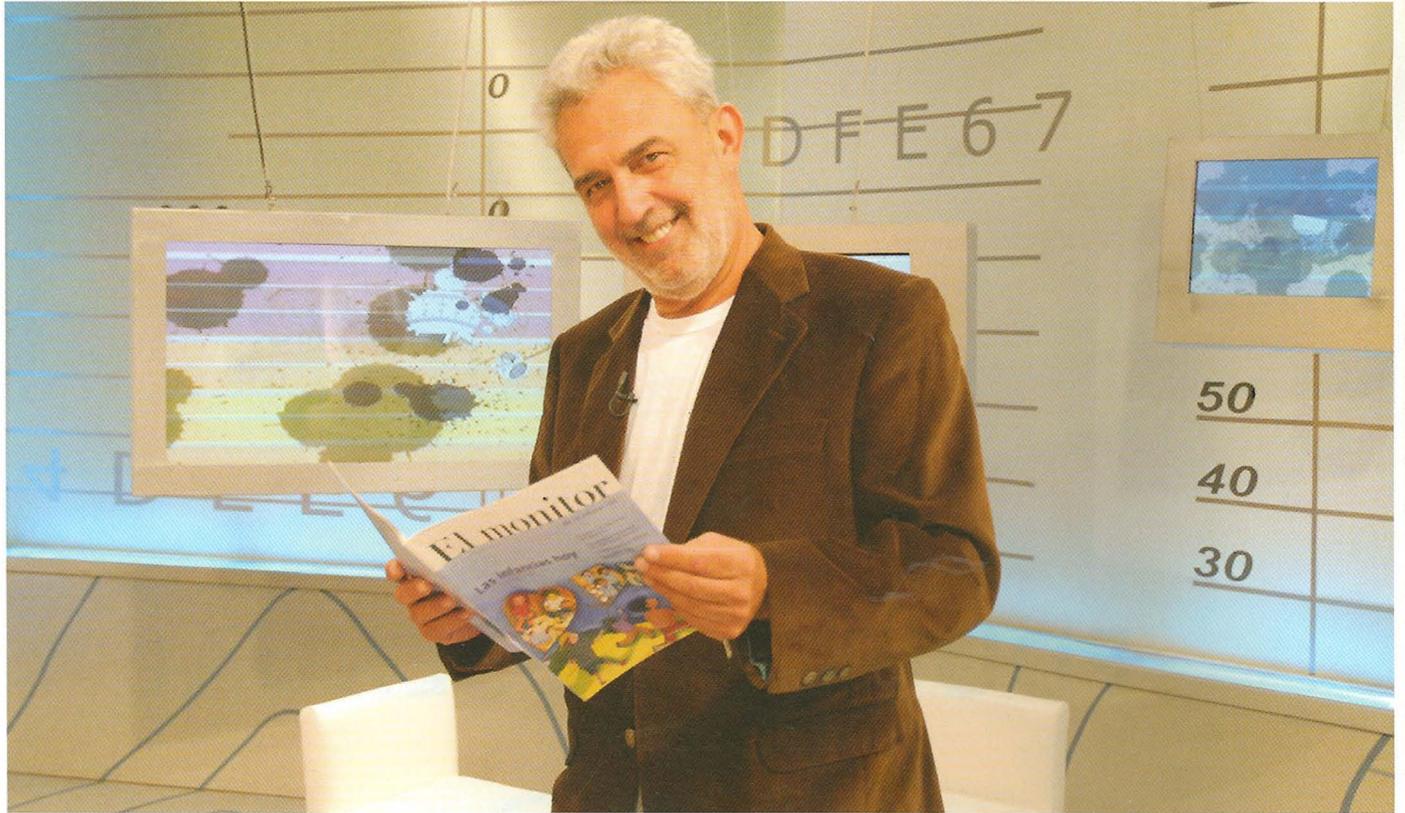


Aprender a enseñar
en San Luis

El maestro que
quiere forestar la Puna

Entrevistas: Daniel Divinsky,
Carlos Iván García Suárez,
Rafael Freda

El monitor en la tele



A partir de marzo EL MONITOR está en ENCUENTRO, la nueva señal del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Con la conducción de Lalo Mir y la participación de prestigiosos especialistas vamos a debatir los grandes temas de la Educación



encuentro



Cuatro años trabajando juntos

Ante el inicio de un nuevo ciclo lectivo, es oportuno recapitular el camino recorrido en estos casi cuatro años de gestión, repasar los avances y reafirmar nuestro común compromiso con una educación igualitaria y de calidad, capaz de convertirse en pieza fundamental del modelo de desarrollo nacional.

Este año, a los clásicos rituales y emociones del reencontro, se suma una nueva expectativa: comenzamos a implementar la nueva Ley de Educación Nacional, que expresa el consenso de los más amplios sectores sociales en torno a qué escuela deseamos para los niños y jóvenes argentinos.

El Consejo Federal de Educación ya está trabajando para coordinar las modalidades de implementación que la norma tendrá en cada provincia, pero lo fundamental para que la ley tenga éxito será el compromiso de los docentes, los padres y el conjunto de la comunidad educativa.

Esta nueva legislación corona, en cierto modo, una etapa de trabajo marcada desde sus comienzos por la necesidad de salir de la crisis, pero también por la firme voluntad de que la emergencia no nos impidiera recuperar el valor de la educación como herramienta de transformación y progreso.

En el año 2003 teníamos que resolver cuestiones tan básicas como el pago de los salarios atrasados o garantizar un piso de días de clase que permitiera desarrollar normalmente los cursos. El Gobierno nacional asumió desde el comienzo el compromiso de mejorar la inversión en educación, ciencia y tecnología que se triplicó: de 3600 millones de pesos en 2003 a 10.754 millones de pesos previstos para 2007. Esta fuerte mejora presupuestaria nos permitió atender reclamos largamente postergados, asociados tanto a cuestiones materiales -mejorar salarios, construir escuelas y equiparlas, distribuir útiles y ampliar sustancialmente el número de becas-, como a la calidad educativa -inversión en capacitación docente,

consenso en torno a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, apoyo pedagógico tanto para evitar la repitencia o el abandono, como para aquellos que se preparan para ingresar a la universidad-.

Sin embargo, quedaba pendiente la necesidad de un debate de fondo, que sentara las bases de una política de Estado para la educación. El fruto de esos debates se expresa, de manera emblemática, en una serie de normas que nos permiten vislumbrar un horizonte prometedor para la educación argentina.

En primer lugar, la nueva Ley de Educación Nacional replantea el marco general con el fin de recuperar un sistema educativo homogéneo, en el que el Estado Nacional reasume sus obligaciones, considera a la educación como bien público y fija metas racionales y mensurables que ya hemos discutido en estas páginas.

Por otra parte, la Ley de Educación Técnico Profesional recupera una herramienta fundamental para la articulación de los sistemas educativo y productivo.

Finalmente, la Ley de Financiamiento Educativo que -por primera vez en mucho tiempo- otorga previsibilidad al sistema, al establecer un aumento gradual del presupuesto hasta alcanzar el 6 por ciento del Producto Bruto Interno en 2010.

He dejado para el final la Ley Nacional de Educación Sexual, que aspira a garantizar a las niñas y niños argentinos el acceso a conocimientos indispensables para ejercer una sexualidad responsable. Indudablemente, los desafíos que supone su implementación no son menores; por eso, El Monitor ofrece sus páginas como escenario para el debate.

Quiero terminar deseándoles, a todos los docentes del país, un ciclo lectivo en el que la maravillosa tarea que desarrollan se vea recompensada con la satisfacción de ser parte de la aventura que los chicos emprenden en el camino del conocimiento.

Daniel Filmus

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

AUTORIDADES

Presidente de la Nación
Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología
Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación
Lic. Juan Carlos Tedesco

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

Subsecretaria de Equidad y Calidad
Lic. Alejandra Birgin

Subsecretario de Coordinación Administrativa
Lic. Gustavo Iglesias

Subsecretario de Planeamiento Educativo
Lic. Osvaldo Devries

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

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

Directora Nacional de Programas Compensatorios
Lic. María Eugenia Bernal

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

Jefe de la Unidad de Programas Especiales
Prof. Ignacio Hernaiz

EQUIPO EDITORIAL

Directoras
Inés Dussel
Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción
Sergio Ranieri

Jefe de Arte
Eduardo Rey

Coordinación Editorial
Ivan Schulliaquer

Colaboradores Permanentes
Ana Abramowski
Judith Gociol
Rudy-Pati
Myriam Southwell

Coordinación y corrección
Silvia Pazos

Fotografía
Roberto Azcárate
Luis Tenewicki

Distribución
Javier Manchini

Webmaster
Federico Figueroa

Colaboran en este número: Eduardo Bertolino, Sebastián Bianchi, Roberto Cubillas, Mónica Evangelisti, Eleonor Faur, Adriana Hernández, Daniela Kantor, Karen Klein, Laura Morroni, Laura Perelli, Alberto Pez, Carmen Reybet, Abel Rodríguez de Fraga, Clara Rosson, Silvina Seijas, Leandro Stagno.

Ilustraciones del dossier: Francisca Ranieri, Malena Rosemberg (tapa), Lucila Rosemberg, Leila Schwindt y Zoe Schwindt.

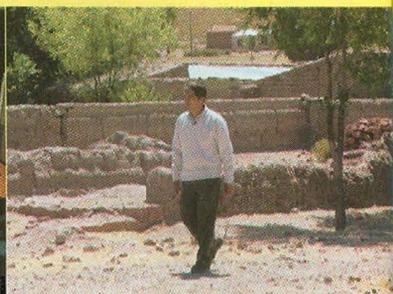
Las notas firmadas son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Registro de la Propiedad Intelectual: 538424

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: **Aprender a enseñar en San Luis**
9. El museo: **El pupitre escolar**
10. Qué hay que saber hoy sobre **Tecnología**
12. Docente: **El maestro que quiere forestar la Puna**
16. Obras maestras: **Tres cuentos**
19. La Foto
20. Entrevista: **Carlos Iván García Suárez, investigador sobre género y educación**



MARZO / ABRIL 2007

25. Dossier: Educación sexual en la escuela
26. La educación en sexualidad
Eleonor Faur
30. La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?
Adriana Hernández y Carmen Reybét
35. Una demanda ética impostergable
Eduardo Bertolino, Mónica Evangelisti
y Laura Perelli
38. Generando géneros
Laura Morroni
41. Breves
42. Entrevista: Rafael Freda, docente
46. Para evitar los bochazos
49. Correo
50. El cuento. En la costra reseca,
Juan José Saer
54. Reseña: El libro *Te contamos de nosotros*
56. La experiencia de la Fundación Del Viso
58. Conversaciones: Daniel Divinsky, editor
63. Humor por Rudy-Pati



El monitor

Instituto de Formación Docente de Villa Mercedes

Aprender a enseñar en San Luis

¿Aprenderías a enseñar? Esta pregunta, apoyada sobre un gran signo de interrogación, encabeza el afiche que publicita la oferta de carreras del Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de la puntana ciudad de Villa Mercedes.

Este IFDC se creó en el año 2000, a partir de una decisión de la cartera educativa de la provincia de San Luis de cerrar los dieciocho Institutos de Formación Docente existentes para crear dos nuevos, uno en San Luis Capital y otro en Villa Mercedes. En la actualidad, son más de 800 las personas que han decidido *aprender a enseñar* –Artes Visuales, Letras, Teatro, Música, EGB 1 y 2, y Tecnología–, y 93 los profesores que se dedican a formarlos.

En su corta vida, el IFDC ha ganado presencia en la comunidad:

“El Instituto se ha transformado en un polo cultural”, señala su rector, Gustavo Vassallo, y repasa las funciones de cine y teatro que los habitantes de la región pueden disfrutar concurriendo a su amplio auditorio. El IFDC es sede, además, de importantes eventos académicos, como las Jornadas de Energías Alternativas, las Jornadas Nacionales de Formación Docente Continua, el Coloquio de Arte y el Encuentro de la Red Nacional de Profesores de Teatro.

Villa Mercedes es la segunda ciudad más importante de la provincia de San Luis y cuenta con aproximadamente 120.000 habitantes. Favorecida por la ley de promoción industrial de principios de los años 80, esta localidad dejó atrás su fisonomía agrícolo-ganadera

Creado en el año 2000, el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes, provincia de San Luis, se ha convertido en un importante centro cultural y académico. Cargos concursados, dedicaciones full time para los profesores y el impulso a la capacitación y a la investigación, distinguen a este instituto, que no tiene nada que envidiarles a las universidades.

para pasar a albergar un importante número de industrias.

Al IFDC asisten alumnos de la zona sur de la provincia. También los profesores se desplazan, dado que muchos viajan todas las semanas desde Córdoba, Mendoza, San Juan, Buenos Aires y Tucumán.

Estos “nuevos” institutos se concibieron con una modalidad diferente respecto de los “viejos”: el acceso a los cargos docentes a partir de concursos públicos y las dedicaciones full time –para que los profesores puedan ejercer las funciones de formación inicial, capacitación e investigación– se erigieron en su sello particular. “Nosotros creemos que los IFDC no tienen que tener un nivel académico inferior al de la universidad”, afirma Mariana Sánchez, la directora académica.

Muchas veces elegidos como segunda opción, o luego de un pasaje fallido por la universidad, o por descarte, los institutos terciarios están instalados en el imaginario como una alternativa fácil y corta para proseguir estudios superiores: “Pero nosotros les tenemos que explicar a nuestros alumnos, desde los contratos cotidianos, que la cosa no es tan sencilla”, asegura Ana Inés Ferrarese, profesora del área de Artes Visuales. “Incluso creen que van a poder hacer dos carreras a la vez, y cuando empiezan se dan cuenta de que es imposible”, agrega Mariana Sánchez, quien aprovecha para comentar que el profesorado para EGB 1 y 2, incorporado a la oferta en el 2006, también dura cuatro años.

El IFDC de Villa Mercedes pretende que aquellos



que han decidido *aprender a enseñar* egresen “bien capacitados y con profesionalismo”.

“Cada institución se da su propio nivel, nadie lo fija desde afuera. Es un trabajo permanente”, señala Miguel Font, profesor del área de Tecnología, y agrega: “Nuestro lema es que cuando uno *estudea*, la cosa *cambea*”.

Los “nuevos” institutos

Los aspirantes al IFDC no tienen que rendir examen de ingreso, pero sí es obligatorio que cursen, a comienzos del ciclo lectivo, un taller de tres semanas de duración. Vasallo resume el espíritu original de la propuesta: “Nosotros queríamos trabajar un concepto que era la

‘franqueza institucional’; poner en evidencia las carreras que teníamos, para que no hubiera deserciones, o para que los alumnos supieran claramente a qué apuntar. Con ese taller les damos un primer empujón a los pibes y también los ponemos en situación”.

Un rasgo particular del IFDC es que todos los profesores ingresan por concurso abierto y público. Y, luego de cuatro años, tienen que revalidar sus cargos: “El sistema de reválida nos ubica en un compromiso fuerte, porque hay que exponer ante un tribunal la labor que se realizó en todo el período”, explica el Rector. Mariana Sánchez avanza un poco más: “Sirve para ponerse a prueba uno mismo, y a la vez como evaluación institucional”.

La modalidad de gobierno también es diferente comparada con la de los “viejos” institutos: el rector, la directora académica y el director de Extensión conforman la junta directiva. Además, hay un consejo asesor—con representantes de todos los claustros— y un consejo académico, conformado por los coordinadores de cada una de las áreas. Estos dos consejos no estaban previstos cuando se abrió el IFDC, pero fueron creados en función de las necesidades de la vida institucional. Y, si bien figuran como consultivos, en los hechos cumplen funciones resolutorias: “Todas las decisiones se toman en estos dos consejos”, dice Sánchez. “Porque si uno no lleva adelante la resolución del consejo, algo no está funcionando”, completa Vasallo.

El consejo asesor se ocupa de las cuestiones más generales de la institución; por ejemplo, la difusión, la creación de carreras, el presupuesto. El académico se aboca a discutir sobre la capacitación, los concursos, los exámenes: “Ahora se está revisando la grilla de evaluación para los concursos porque había ciertos ítems sobrevalorados y otros que no se estaban teniendo en cuenta”, explica Rosana Ugarteche, profesora de Inglés. “Y una de las modificaciones más importantes es la incorporación de una clase de oposición”, agrega Gabriel Arias, coordinador del área de Teatro.

institucional”, señala la Directora Académica. Por otra parte, “todos los profesores están obligados a capacitar a los docentes del sistema, a capacitarse ellos mismos y a investigar, además de dar sus materias. Eso cambió la impronta de estas instituciones”, finaliza el Rector.

Las tres funciones

Todos los docentes del IFDC deben implementar, por lo menos, un curso de capacitación por año. Pueden dictarlos solos o en equipo. Los cursos y talleres son aprobados por la Dirección de Extensión, a cargo de Darío Javier Garciarena. La oferta es amplia y variada y, además de recrearse constantemente, está pensada para diferentes destinatarios: docentes del sistema educativo, egresados y profesores del Instituto y público en general.

Pero el plantel del IFDC, además de dictar cursos, debe tomarlos. Ana Inés Ferrarese da un ejemplo: “Yo soy profesora de Proyecto de Investigación Visual. Hay una colega que está ofreciendo un curso sobre una técnica de grabado. Yo estoy haciendo esa capacitación como alumna y, a la vez, comparto el aula con algunos alumnos míos. Es interesante que los chicos y las chicas nos vean trabajar así; es una instancia muy rica”. Jorge Aguilar, profesor de Música, agrega: “Es imprescindible que los alumnos vean que los profesores y las profesoras también se involucran en las actividades que se proponen”.

El cruce de disciplinas es otra marca distintiva de este IFDC. En la formación inicial hay materias optativas que hacen que los alumnos pasen, sí o sí, por las distintas carreras. “Yo muchas veces les digo a los chicos que aprendan en Teatro a manejar el cuerpo, la expresión”, dice Font, del área de Tecnología.

Julietta Varela, profesora de Letras, explica: “A veces los proyectos de investigación generan problemáticas para armar cursos de capacitación. Se van retroalimentando las tres funciones, no son compartimentos estancos”.

Los proyectos de investigación generan problemáticas para armar cursos de capacitación. Se van retroalimentando las tres funciones, no son compartimentos estancos”.

El Centro de Investigaciones

“Cuando se abrió el IFDC, la urgencia y la necesidad de armar las carreras fueron relegando la función de



“Nosotros queríamos trabajar un concepto que era la ‘franqueza institucional’; poner en evidencia las carreras que teníamos, para que no hubiera deserciones, o para que los alumnos supieran claramente a qué apuntar”.

Las carreras se organizan a partir de las áreas que—en palabras de Miguel Font— “son las unidades operativas”. El área de Formación General no se yuxtaponen con ningún profesorado sino que los atraviesa a todos. Allí se aglutinan los espacios curriculares pedagógicos no disciplinares.

“Estar 35 horas en el IFDC nos ha dado una identidad muy particular y ha generado mucha pertenencia



investigación”, advierte Mariana Sánchez. “La investigación siempre queda como la tercera, como la hija menor”, observa Jorge Rodríguez, profesor de Psicología.

A medida que la actividad institucional fue estabilizándose, comenzaron a aparecer producciones investigativas aisladas; “pero se notaba cierta dispersión”, recuerda Rodríguez y destaca que no había una clara política institucional de investigación. Para encauzar esta disciplina se les ocurrió armar un espacio al que llamaron “Centro de Investigaciones Educativas y Sociales” (CIES). “El Centro se fue gestando a partir de una cadena de mails y decimos que es un centro descentrado; no hay instancias jerárquicas, no hay un director o coordinador. Nos juntamos a trabajar”.

En 2005, el CIES organizó su Primera Jornada de Investigación con el objetivo de socializar las experiencias y recorridos investigativos. De allí surgió una publicación, *Intersecciones*: “Es una mezcla de trabajos pero fue la primera posibilidad de darle cuerpo a lo que se estaba haciendo”, resume Rodríguez. La jornada

se repitió en el 2006, con mesas simultáneas, la figura de comentaristas y la inclusión de estudiantes como expositores.

Varios equipos han incorporado alumnos, y muchos de ellos reciben becas de inicio para sus investigaciones: “No se les da dinero en efectivo, sino cincuenta pesos por mes en material bibliográfico o viáticos”, aclara Sánchez.

Los integrantes del CIES quieren crear un foro regional de investigaciones y una revista. “Tiene que ver con dar visibilidad al trabajo, generar contactos”, dice el profesor de Psicología. Para ello diseñaron una página en internet: <http://www.cies.ifdcvm.edu.ar/index.html>.

Los futuros profesores

Una característica de las carreras del IFDC de Villa Mercedes es la importancia otorgada a los trayectos de prácticas y el fuerte vínculo con el sistema educativo. Desde primero a cuarto año los alumnos concurren a escuelas, realizan observaciones, diagnósticos institucio-

nales, elaboran proyectos y, finalmente, dictan clases.

Por otra parte, este año se ha implementado un proyecto piloto de acompañamiento pedagógico a docentes noveles, propuesto por el Ministerio de Educación y en convenio con el Ministerio de Educación de Francia. Las profesoras que trabajan en este proyecto son: Raquel Giménez, Susana Salinas, Marisol Iturralde y Gladis Morales.

Los profesores novatos que aceptaron voluntariamente ser parte de esta propuesta son alrededor de diez y asisten a reuniones, talleres y seminarios: "Todos estos elementos conforman un mix tendiente al desarrollo profesional y a la inserción menos traumática de un docente en su primer puesto de trabajo", explica Iturralde.

"Los directivos de las escuelas valoran muchísimo a los docentes noveles -completa-, porque llegan con



energía y con afán de cambiar las cosas. Sin embargo, desde el punto de vista de la gestión, no se los cuida, porque no hay nada que intencionalmente esté propuesto para acogerlos y facilitarles la integración a una institución educativa que es cada vez más compleja".

En efecto, los estudiantes del IFDC egresan con gran entusiasmo: "Estoy con muchas ganas de ejercer la docencia, me encanta, y mi expectativa es conseguir trabajo y dar clases, que es para lo que me estoy preparando", comenta Marisa, que está cursando el último

año de la carrera de Letras. Fany, su compañera de 23 años, agrega: "A mí me gustaría dar clases, tengo pasión por ir a una escuela y demostrar todo lo que aprendí. Además, quiero hacer la licenciatura".

Gracias a un convenio con la Universidad de Río Cuarto, los egresados del IFDC interesados en realizar la licenciatura en Letras pueden cumplimentarla cursando un año y medio más. "Yo me voy a dedicar a leer y a dar clases, y luchar.... Noto que en las escuelas, como en todas las instituciones argentinas, está todo dado vuelta", afirma Sergio a punto de egresar como profesor en Letras.

Estos jóvenes son integrantes de una comisión Pre-Centro de Estudiantes. Cuenta Andrea, que además es representante del claustro alumnos en el consejo asesor: "Estamos en un intermedio, de la nada a algo, empezando a movilizar un poco de ideas". "Tratamos de que los estudiantes se interesen, pero tenemos que tirar de un carro demasiado pesado", dice Marisa. "Es un problema de los institutos", agrega Fany. "Yo creo que es un problema del país. Es muy poca la gente que se solidariza", sentencia Sergio, y continúa: "Hace años que la organización está en germen, pero nunca se pudo consolidar un grupo que tome decisiones".

Los estudiantes quieren que el Centro de Estudiantes no sirva solo para solucionar problemas puntuales sino para generar propuestas. Imaginan que sería interesante armar una revista: "La gente de Teatro, de Artes Visuales, presenta sus creaciones; pero los de Letras, no", advierte Marisa. El año entrante, gracias a las gestiones del Pre-Centro, se va a dic-

tar un curso sobre la enseñanza de Gramática en la escuela media.

Luego de poner en la balanza los logros, las dificultades y las tareas pendientes, Sergio elige despedirse con optimismo: "Mirando los cuatro años anteriores, hemos conseguido cosas, pero hay que seguir".

Ana Abramowski

aabramowski@me.gov.ar

Fotos: Roberto Azcárate

El pupitre

Por Leandro Stagno *

De acuerdo con el aspecto del salón de clase y el estado del escritorio del maestro, es posible juzgar acerca del valor de la educación que se imparte (...). No sería excesivo insistir en la eficacia de este lenguaje de los objetos exteriores y la importancia que tendrían para las nuevas generaciones esos hábitos de limpieza, ese gusto por el orden que se desea inspirar con el cuidado puesto en la instalación material de las escuelas.

Buisson, Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie*, París, Librairie Hachette et Cie, 1887, pág. 1944.¹

Si hay un objeto que nuestra memoria nos trae cuando pensamos en escuelas es ese -seguramente- el pupitre. ¿Por qué la escolaridad necesitó que hubiera pupitres?, ¿qué clase de objeto es, qué produce?, ¿por qué hay distintos tipos de pupitre?, ¿es solo una cuestión de modernización de los materiales? El pupitre, banco, escritorio es uno de esos aspectos materiales que nos da pistas acerca de cómo la escuela se ha ido consolidando con producciones y tecnologías de distintas épocas, y que ha logrado instalarse y perdurar.

Hacer masiva la escuela implicó regular en detalle lo cotidiano; entre ello, el uso de los espacios, para alcanzar un ideal de orden y disciplina. Como dice el epígrafe, Buisson señalaba la "instalación material de la escuela" como uno de los indicios para examinar el orden y el valor de la educación impartida. El escritorio del maestro era uno de los pilares de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el *Diccionario* dedicaba gran parte de los argumentos sobre la mejora educativa a otro componente: el escritorio de los alumnos.²

Los primeros pupitres fueron, por lo general, bancos móviles de dos o más plazas, similares a los utilizados en las iglesias. No solo era parecido su formato, sino la finalidad de su uso: lograr una adecuada disposición de los cuerpos en el espacio y posibilitar -así- el desarrollo de un ritual y el logro de una transmisión. De hecho, *pupitre* proviene del latín *pulpitum*, es decir: *púlpito*, lugar utilizado en las iglesias para leer las Sagradas Escrituras y llevar a cabo la prédica.

El pupitre escolar fue puesto en el centro de discusiones y reflexiones de administradores, académicos y directores de es-

cuela. Había un acuerdo en considerarlo un objeto que podía hacer peligrar el orden y la higiene de los alumnos. Un pupitre confeccionado erróneamente no prevenía las posturas consideradas "nocivas", desencadenantes de patologías como lordosis, miopía o escoliosis. Tampoco garantizaba una posición correcta de los niños, requerida para llevar a cabo un control de los movimientos y, a través de ellos, que la tarea se estaba realizando.

Hubo discusiones acerca de las características que debía tener: dimensiones, cantidad de lugares, movilidad, uniformidad, materiales usados para su fabricación, entre otros aspectos. ¿Cuáles debían ser sus dimensiones?, ¿serían fijos o móviles?, ¿uno para niñas y otro para niños?, ¿individual o de varias plazas?, ¿graduables de acuerdo con las distintas edades? Esas diferentes opciones dan cuenta de la preocupación que ligaba la situación de enseñanza a disponer los cuerpos de determinado modo, y que pudieran ser vistos.

Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura se sumaron a las preocupaciones por el formato del pupitre. Se esperaba que sus dimensiones fuesen adecuadas a la talla de los niños, para que ellos pudiesen escribir sin levantar los hombros ni bajar la cabeza y la espalda. La distancia entre el ojo y la mesa, el ángulo óptico de la mirada, la caída de la mano y la ubicación del libro o el cuaderno eran otras de las cuestiones a considerar. Además, debían impedir el desliza-

miento de los libros, al tiempo de brindar cierto confort para leer y escribir.

Se decía que los de tipo móvil beneficiarían la libertad de movimiento, aunque podían dar lugar a desplazamientos y comunicaciones "no deseados", que quedarían fuera de la mirada del maestro. Algo parecido se sostenía cuando se comparaba el banco individual y el de varias plazas; planteando que el primero facilitaba la vigilancia, aislaba al alumno del resto de sus compañeros y permitía al maestro pasar por los pasillos fijados entre cada emplazamiento.

Si se utilizaba fundición de hierro para su construcción, se obtenía como producto un mueble liviano, fácil de trasladar, aunque se ponía en duda su resistencia frente a choques violentos y el paso de los años. La inclusión del tintero y de las pizarras en la mesa también fue objeto de análisis de las producciones higienistas, en tanto posible foco de infección debido a la costumbre de borrar con saliva o llevar la pluma a la boca antes de escribir.

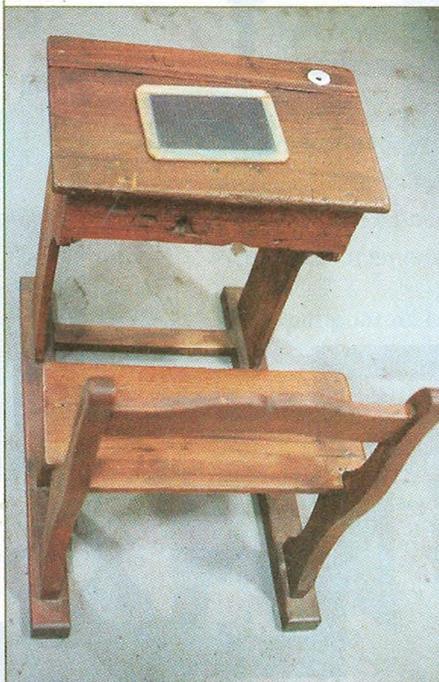
La máxima retomada por Ferdinand Buisson, "el banco debe adaptarse al niño y no el niño al banco", exigía tener pupitres de diferentes tamaños. Esto era óptimo desde el punto de vista fisiológico promulgado por los discursos higienistas, aunque excesivamente caro desde el punto de vista de los recursos económicos de los estados. Una de las soluciones adoptadas fue procurar la estandarización de las dimensiones, a través de considerar las tallas promedio, pronto nominadas como *normales*.

Así, el pupitre formó parte de la "normalización" que intentó sujetar todo a un supuesto parámetro común. El "lenguaje de los objetos exteriores" tendió a individualizar y a corregir los desarrollos físicos y los hábitos de limpieza que no se ajustaban al patrón normal, así como los comportamientos dentro del aula que no evidenciaban "el gusto por el orden que se desea[ba] inspirar con el cuidado puesto en la instalación material de las escuelas".

* Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

¹ Agradezco a la Profesora Marcela Ginestet por la traducción del francés y a los encargados de la Sala Americana de la Biblioteca Nacional de Maestros por permitir el acceso a esta fuente, de gran importancia para los estudios históricos de la educación.

² Buisson, Ferdinand (dir.), "Mobilier scolaire", *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1^o parte, t. II, París, Librairie Hachette et Cie, 1887, pág. 1940-1948.

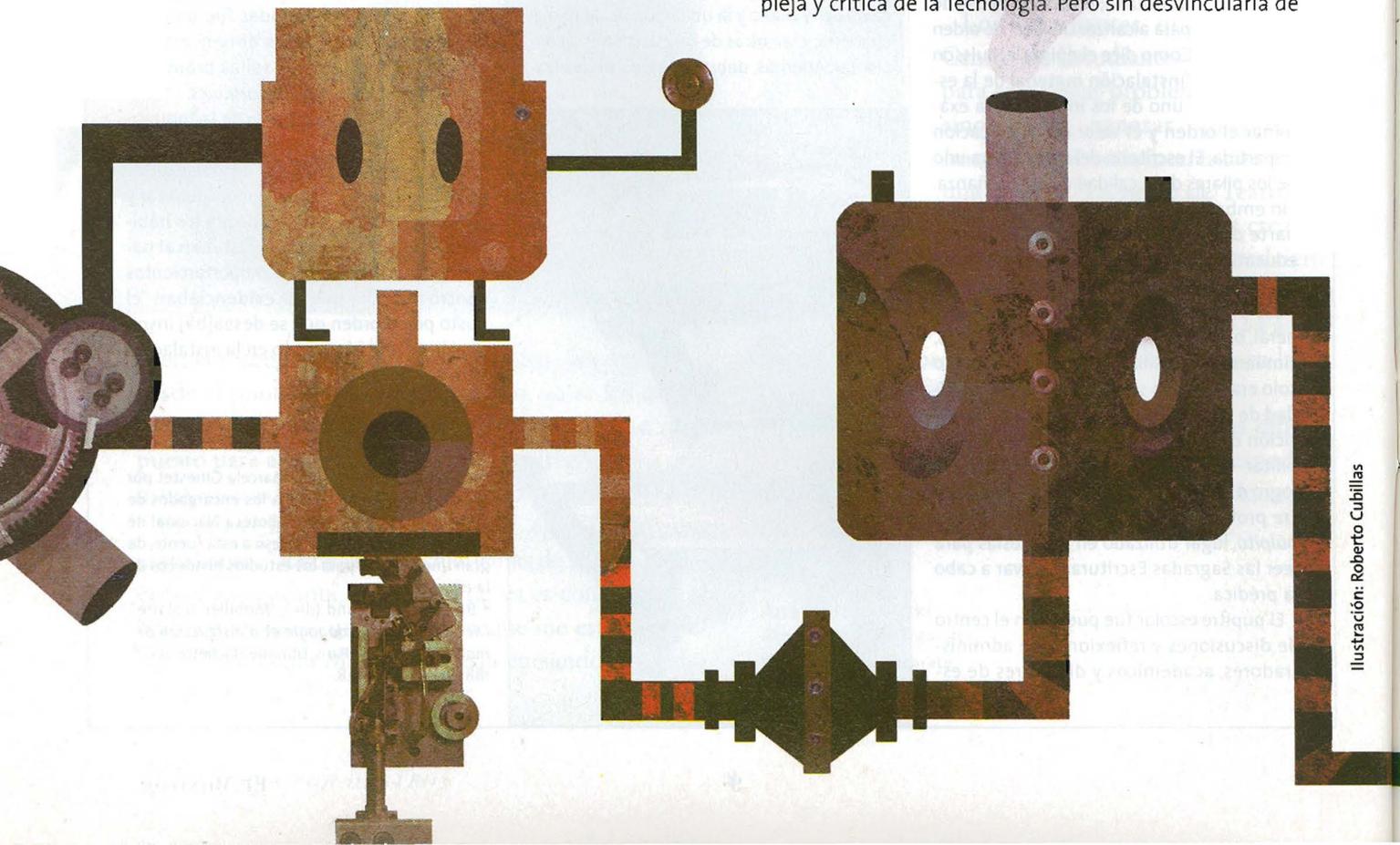




Lo nuevo debe dialogar con lo viejo

Creo que hay dos formas de responder a la pregunta. Y ambas son legítimas, en el contexto de la educación primaria y secundaria, que es a las que voy a referirme. Una de ellas podría consistir en proponer un inventario de las tecnologías más recientes y significativas, sugiriendo al mismo tiempo, marcos didáctico-pedagógicos apropiados para facilitar su abordaje. Esta alternativa es válida, ya que siempre habrá tecnologías a las que la educación querrá hacerles un lugar... aunque no siempre sepa, claramente, para qué. Otra forma de responder la pregunta, que no sustituye a la anterior pero ayuda a darle sentido, consiste en tratar de reflexionar no solamente sobre las particularidades de cada tecnología sino sobre lo que ellas tienen en común. En este caso, la tarea a emprender es verdaderamente novedosa y necesaria. Sobre todo en un contexto como el actual, dominado por las referencias cotidianas a las nuevas tecnologías.

Desde estas miradas, suele concebirse a la Tecnología como una marcha lineal y ascendente donde cada nueva tecnología, dejando atrás a las otras (y sobre todo a los otros) vinculadas a ellas, fuera construyendo "el progreso". Así se naturaliza la idea de que habría tecnologías que superan y triunfan sobre otras, cuando esto quizás solo sea aplicable a los colectivos sociales que compiten produciéndolas y, en general, a la matriz darwiniana que ostentan la mayor parte de las sociedades contemporáneas. En ese contexto, también el lenguaje pareciera haberse puesto al servicio de esta confusión. La sola mención de que la educación promueva la enseñanza de "las-nuevas-tecnologías" se traduce automáticamente en una referencia a las tecnologías de la información y de la comunicación (más conocidas en todo el mundo como "TIC") y no a otras tecnologías igualmente relevantes. Es importante entonces ir más allá del contexto dominante tratando de ofrecer una imagen más realista, compleja y crítica de la Tecnología. Pero sin desvincularla de



las cuestiones “propiamente técnicas”, si se me permite la expresión, para evitar seguir fragmentando y dispersando a la Tecnología a través del currículo. Tratando, a su vez, de comprender las relaciones existentes entre los diversos procesos y tecnologías en tanto sistemas orientados al éxito pero valorizando sus relaciones con el entorno sociocultural. Esta tarea es, sin duda, responsabilidad del conjunto de las áreas escolares, aunque probablemente la *Educación tecnológica* -solo si logra limitar su obsesión por proyectar y fabricar cosas- sea la más apropiada para entramar las cuestiones tecnológicas específicas con los intercambios microsociales. Y digo esto porque el mismo gesto que repartió a los saberes escolares en teóricos y en prácticos, en científicos y en humanistas, no pudo luego situar a la Tecnología sino en medio de campos en disputa.

Así, la estructura disciplinar resultante y su prolongación en los colectivos docentes especializados, terminó bloqueando la posibilidad de incorporación de nuevas síntesis sobre la Tecnología, como las actualmente producidas por áreas académicas creadas con posterioridad a ese reparto.

Es el caso, por ejemplo, de los aportes que podrían brindar la Antropología de las técnicas, la Sociología de la Tecnología, la Economía del Cambio Tecnológico y la Filosofía de la Tecnología. Campos a los que, en términos amplios, algunos especialistas tienden a denominar “Estudios sociales de la Tecnología” cuando se los aborda en conjunto.

Referenciar estos nuevos aportes dentro del currículum puede colaborar a que la educación abandone la idea de que existen tecnologías *últimas* y *primeras*, ya que, en rigor, las tecnologías existen básicamente como mediaciones entre los sujetos, entre ellos y su entorno ¡y entre ellas mismas!, constituyendo así los llamados *sistemas tecnológicos*. Por esa razón, las tecnologías no se escalonan a través de un angosto desfiladero donde para que una surja, es necesario que la anterior desaparezca. En principio porque las tecnologías, y no los aparatos a los que configuran, siempre se constituyen como redes donde cada una se apoya en las otras y todas, a su vez, en las que les precedieron. Muy poco de las “nuevas tecnologías” seguiría en pie si tecnologías que parecen habitar en los arrabales de esos “sistemas tecnológicos” colapsaran de golpe como son, por ejemplo, las que conforman la minería, la industria química, los transportes, la mecánica en todas sus formas, el aprovechamiento de energía, la agricultura, la distribución de agua, etcétera. En esta dinámica ocurren fenómenos interesantes que la educación no debería seguir ignorando aunque sea imposible resumirlos aquí.

Toda tecnología, por el simple hecho de haber sido imaginada por sujetos, habitantes de un estado tecnológico anterior al que finalmente habrá de alumbrarla, llevará inevitablemente la memoria de lo que en el mismo acto será superado. Así las significaciones técnico-culturales de lo nuevo no podrán desprenderse del todo de las significaciones que le precedieron.

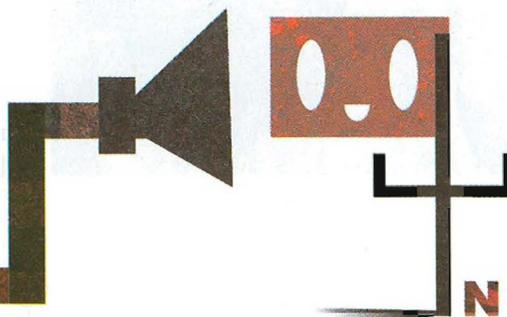
En los flamantes motores de los automóviles, para ofrecer un ejemplo conocido, sobreviven también los pistones y las válvulas de las bombas hidráulicas griegas. Y los adornos y símbolos que incorporan los transportistas a sus vehículos, además del agua y del gasoil, no les eran ajenos a los viejos carreros. Y es que las tecnologías en gestación siempre fueron imaginadas y construidas a partir de las que serán desplazadas, como ocurrió con el conjunto de las tecnologías manuales cuando crearon la base tecnológica de la Revolución Industrial.

Hubiera sido imposible fabricar las primeras máquinas a vapor mediante tecnologías accionadas por máquinas a vapor. O transportar en camiones los materiales para levantar las primeras fábricas que habrían de construirlos. O, para abundar, desarrollar nuevos programas informáticos sin apoyarse en los vigentes, o tratar de crear los teclados para computadoras sin haber espejado en ellos al viejo patrón que alguien imaginó para las viejas máquinas de escribir.

Estos diálogos entre unas tecnologías y otras, ya sean presentes o remotas, dan lugar a la construcción de redes y de trayectorias donde resulta imposible aislar qué les corresponde a los sujetos en juego y qué a los artefactos. Qué al presente y qué al pasado. Se nos ofrece así una Tecnología diferente que la educación merecería, con más articulaciones y continuidades que las que parecieran expresar las súbitas apariciones de novedades en los diarios de cada día. Una Tecnología no solo construida con hierro, plástico, silicio y funcionamientos. Sino, y sobre todo, con tiempo, con memoria y con significados.

Abel Rodríguez de Fraga

Especialista en Didáctica de la Educación Tecnológica.



El maestro que quiere forestar la Puna

En La Quiaca, José Vedia es un vecino más de la ciudad fronteriza que limita con Bolivia. Pero todo cambia luego de recorrer cuarenta y cinco kilómetros hacia Cangrejillos, localidad ubicada en plena Puna jujeña. Allí se convierte en “el maestro José”, referente ineludible para habitantes, docentes y alumnos del pequeño poblado.

De mirada profunda, con la cara curtida por la mezcla de viento, sol y frío característica de la región, José relata su experiencia. La calma no es solo una manera de hablar, es un estilo de vida. En 1982 llegó a la Escuela albergue N° 80, de nivel primario, Vicente López y Planes, de este pueblo de trescientos habitantes, ubicado a 3.500 metros sobre el ni-

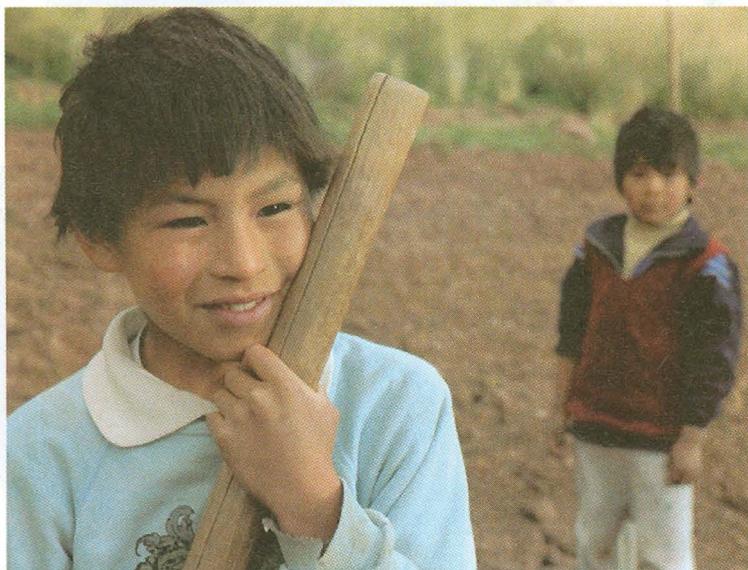
En la Escuela N° 80, Vicente López y Planes, a **José Vedia** lo conocen como “el maestro José”. El hombre que les enseñó a cultivar hortalizas en huertas a sus alumnos y que sueña con llenar de árboles el paisaje puneño. Hace un cuarto de siglo que trabaja en la comunidad de Cangrejillos, un pueblo de 300 habitantes ubicado a cuarenta y cinco kilómetros de La Quiaca, en el norte de la provincia de Jujuy.

vel del mar. Enseguida comenzó con un proyecto de huerta escolar que, con el tiempo, transformó la economía familiar de muchos hogares de la zona. Y, desde hace más de diez años, se encuentra embarcado en otro sueño: forestar la Puna.

Las huertas

Recién recibido de Agrónomo General, José salió a buscar empleo. Ya había abandonado su ciudad natal Palpalá -a ocho kilómetros de San Salvador de Jujuy- para mudarse a La Quiaca. Hace 24 años, y recién casado con una docente, su idea era ingresar en alguna cooperativa de trabajo o ingenio, pero la casualidad hizo que ese año en la provincia se decidiera que algunas escuelas tuvieran la materia Técnicas Agropecuarias. Entonces se presentó y le asignaron un cargo en la misma escuela donde trabajaba su esposa: la rural N° 80. De manera que los treinta kilómetros por la Ruta 68, más los quince por camino de ripio, pasaron a formar parte del itinerario diario de la pareja.

“Cuando me inicié, hice un estudio del lugar, el clima, el terreno y, a partir de ahí, pudimos trabajar con los alumnos asuntos relacionados con la huerta. En esos





años, las familias no sembraban ni utilizaban hortalizas para su dieta. La gente se dedicaba a la cría de ovejas, de llamas, y a comercializar la poca mercadería que conseguía”, recuerda José.

La situación era similar a la de cualquier pueblo puneño, con terrenos desparejos y suelos pobres, pero en el caso de Cangrejillos tenían (y tienen) una ventaja incommensurable: el agua que proviene de una vertiente de la cima de la montaña, que recorre tres acequias.

Junto con sus alumnos sembraron en los terrenos de la escuela. Comenzaron con habas y arvejas. Hoy cosechan todo tipo de hortalizas, con las cuales proveen al comedor escolar, y también a las familias que lo necesitan. También construyeron un invernadero -que mantiene una temperatura de alrededor de 30°C- que permite cultivar ciertos vegetales característicos de climas más húmedos y menos fríos (en invierno las temperaturas llegan a los 15° bajo cero), como tomates, cebollines y acelga, entre otros. Lo hecho y aprendido en la escuela fue llevado por chicas y chicos a sus casas. Basta con echar un vistazo al pueblo para darse cuenta de los resultados que obtuvieron: la mayoría tiene huertas y varios, también, invernaderos.

Vida cotidiana

La Escuela 80 es el único establecimiento educativo de la zona. La mayoría de sus alumnos proviene de familias de entre ocho y diez miembros, varias con madre o padre ausente. Algunos viven en el pueblo y otros llegan desde parajes de hasta 15 km de distancia. La actividad principal de los pobladores es la ganadería o la agricultura, y muchos de ellos reciben el Plan Jefas y Jefes de Hogar.

Un día en la escuela albergue comienza a las siete de la mañana para los 15 chicos que duermen allí. Los otros 71 alumnos llegan a las 8.30, hora del desayuno. A la mañana dan clase los cinco docentes de grado y por la tarde, los maestros especiales. Aunque sus clases no empiezan hasta después del almuerzo, José llega con su mujer -Felisa, maestra de quinto y séptimo grado- todos los días en el horario del desayuno y comienza a trabajar en la huerta o en el invernadero. Además, como tiene guardias rotativas con sus compañeros, cada ocho días le toca dormir en la escuela.

Leonardo Vilte fue alumno de José, tiene 34 años y reconoce que aún hoy le “duran” sus enseñanzas. “Cuando terminé la escuela secundaria me fui a Buenos Aires. Pero allí, para conseguir verduras hay que



Premio escuelas solidarias

Con el proyecto “Multiplicar árboles hace a la producción”, consistente en la paulatina forestación del pueblo puneño de Cangrejillos, la Escuela N° 80 recibió el primer Premio Presidencial de Escuelas Solidarias, consistente en 10 mil pesos.

José Vedia explica lo que hicieron con el dinero: “Nos propusimos hacer otro invernadero pero dedicado solo a la plantación de árboles, así como habíamos hecho con las hortalizas. Ya lo están por terminar. Por otro lado, necesitábamos una sala de lectura. Y había que equiparla bien y con buenas estufas porque aquí los inviernos son helados y los chicos ni se acercan a la biblioteca por el frío que hace”.

El primer premio fue entregado, según describe el documento de Escuelas Solidarias, a la escuela “Vicente López y Planes” porque “durante los últimos 23 años, la escuela ha dado continuidad a proyectos de aprendizaje-servicio, orientados a mejorar la calidad de vida de la población local. Las actividades desarrolladas por niños y niñas han tenido impactos visibles en: la mejora de los hábitos alimentarios, el desarrollo de nuevas formas de ingreso en familias en situación de pobreza, la difusión de técnicas de invernadero y de cultivo en otras escuelas y poblaciones de la región, y la forestación y embellecimiento de una localidad antes árida y desierta”.

comprarlas. En cambio aquí yo tengo mi tierra, cultivo y no necesito plata para alimentarme. Y, por suerte, hoy en día vivo de la cosecha de las hortalizas. El maestro José nos enseñó a no depender tanto de otros”.

Por su parte, Catriel, diez años, cursa cuarto grado y se encarga de cuidar los cultivos de su casa hasta que su papá vuelve del ingenio en donde trabaja: “Lo que aprendo en la escuela después lo hago en mi huerta. Y me gusta porque sacamos las habas para las gallinas, el ajo para las milanesas, las papas, el choclo, la remolacha...”, y sigue con su enumeración mientras con la pala y el rastrillo prepara surcos para la siembra.

“Es importante la repercusión que hubo en la comunidad a partir de lo que los chicos experimentaron –dice José con una sonrisa tímida–. Este es un proyecto solidario, porque se da a partir de lo que precisa la comunidad, y en aquel momento se necesitaban con urgencia hortalizas”.

Forestar la puna

“Ahora nosotros tenemos otro sueño –asegura José–, a largo plazo, porque no es que esto se arma hoy y se termina mañana”. Tal vez por eso llame “nuevo” al proyecto surgido en 1995. Su plan, que ya tiene gran apoyo de la comunidad, es ambicioso: forestar Cangrejillos.

El pueblo tiene una única calle en la que se encuentran la escuela, la comisión municipal, el local que posee el único teléfono de la localidad, los negocios y algunas casas, además de la mayoría de los árboles. En las dos montañas que enmarcan Cangrejillos se ven varios árboles más que modifican la imagen clásica del paisaje puneño. Hay olmos, churquis, pinos y tamariscos, son alrededor de 700 y fueron plantados en la última década. Además hay 1.500 árboles en los invernaderos, gracias al trabajo realizado por los alumnos y los padres.

“No se trata de plantar por plantar. Acá en el monte hay muchas erosiones eólicas. Entonces, entre otras cosas, los árboles nos permiten hacer una cortina de viento que protege nuestros cultivos. También nos sirven de sombra no solo para nosotros, sino también para nuestros animales”, explica José, y agrega: “Todos sabemos que lo que se planta o siembra es un ser vivo. Los chicos aprenden a cuidarlo, a respetarlo y a quererlo, y eso quizás con el tiempo los forme como personas consideradas por los demás y por el medio ambiente”.

Un padre comenta lo bien que le sentaría un árbol para tener una sombra que lo ponga a resguardo de la



fuerza con la que golpea el sol. El comisionado nos cuenta sobre el trabajo de concientización que se viene haciendo a partir de las iniciativas de José: afiches esparcidos por todas las paredes de la escuela hablan de otros beneficios de los árboles tales como purificar el aire, en un lugar donde la altitud lleva a que no abunde el oxígeno. La directora relata su sorpresa ante los resultados que tuvo en la comunidad el trabajo del maestro de Técnicas Agropecuarias.

“Más que nada, lo que siempre enseñé es el respeto mutuo entre los docentes y nuestra gente. Por lo que ellos me transmiten, pienso que vamos a seguir adelante y bien”, resume José.

Hacia el futuro

En los pueblos andinos, la madre tierra o Pachamama ocupa un lugar central. Como tributo, una vez por año se celebra su culto, tanto en la escuela como en el pueblo, aunque todos los días se repite la ceremonia de la ofrenda a la fuente de los frutos que cosechan, con ritos tales como darle comida, bebidas u hojas de coca a la tierra. José destaca ese vínculo insoslayable: “Las instituciones escolares tenemos que fortalecer el respeto por la Pachamama, no solo por lo que nos brinda sino también por cómo nos identifica a quienes somos de estos lugares”.

Una madre se le acerca, compañeros suyos lo consultan, y todos lo llaman de la misma manera: “Maestro José”. Su ex alumno Leonardo Vilte sintetiza el sentimiento de la comunidad: “La gente lo respeta, es un referente. El hecho de que sea profesional, aquí se valora mucho”.

Pero José no se detiene y cuenta sus planes para el futuro: “Hay que preparar a la gente para que aproveche este lugar. Nosotros tenemos un sueño: que con el tiempo todo Cangrejillos esté lleno de árboles y, quizás, poder transformarlo en un lugar turístico. Tal vez nosotros no veamos estas cosas, pero sí dejaremos algo para que lo disfruten nuestros hijos y nietos. Es lo que siempre repito, y la gente de a poco está entendiendo”.

Antes de irse de la escuela, en los ojos negros de José se adivina ese Cangrejillos forestado con el que sueña. Una mirada tal vez parecida a la de aquel joven de 24 años que imaginaba a sus alumnos cultivando hortalizas en huertas familiares.

En La Quiaca recuperará un anonimato que perderá cuando regrese la mañana siguiente a Cangrejillos y vuelva a ser el “maestro José”.

Ivan Schuliaquer
ischuliaquer@me.gov.ar

Fotos: I. S. y Karen Klein

3 cuentos

Sebastián Bianchi

La novia del futbolista

Cuando la muchacha vampiro
vio que el sol asomaba entre las nubes,
una infinita tristeza anegó su corazón
y de sus ojos cayó una lágrima.
El futbolista yacía con el cuerpo desnudo en su regazo;
lo acarició lánguida, calladamente
y dejó guardado un beso en el labio superior.
El joven despertó con la conciencia aún velada por el sueño.
Hizo esfuerzos desesperados por levantarse,
pero de momento parecía dominar la modorra.



Esta, con imaginarias cuerdas, lo sujetó hasta el mediodía.

Es cosa sabida en la naturaleza que al tomar el sol mayor altura,
mayor es la temperatura que proyecta con su luz.
Los animales, enterados de la situación,
aguardaban en sus madrigueras.
Las plantas doblaban los tallos para buscar protección.

Y las piedras indefensas,
¿a quién esperaban en medio del calor?
El futbolista dejó que la tarde se extinguiera
y salió con la pelota hacia el campo enemigo.
Pasaban a su lado árboles de pasto a gran velocidad.
Lo que producía fricción con el viento,
sacaba viento a los costados.

El césped, así, onduló suavemente.
Una torcaza silbó compañera.
El cielo se cubrió de blanco.
Un sol parecido a una torta
y un niño que parece que se lo come.

Es dios,
está contento e inventa una nube.
El viento mostró en harapos lugares del cielo.
En su lastimadura titilaron plateadas las estrellas.
La luna, trepada al alambrado,
no sabía cómo hacer para bajar.
Para manifestarse el sentimiento requiere de sus partes.

Entraron en uso,
fueron abandonadas a la espontaneidad
que la vida se cuida de guardar en sus criaturas.

El agrónomo Balvorín

Hace muchos, muchos años, vivió en el pueblo de Mar del Plata un ingeniero agrónomo llamado Balvorín. Ocupaba una cabaña de piedras a doce kilómetros de la capital, junto a sus dos hijas, Yani y Capdevila. Su esposa había muerto durante la última epidemia de fiebre amarilla y Balvorín debió refugiarse en el laboratorio para olvidar.

Yaní era una graciosa niña de ocho años. Capdevila, la mayor, se acercaba a los quince y ya en ella se desarrollaban las marcas que el hombre suele atribuir a la belleza.

Producto de un tormento similar el pespir acorrarla a su presa, hace la dicha de esta y asegura a la especie su vigencia en la total redondez del planeta.

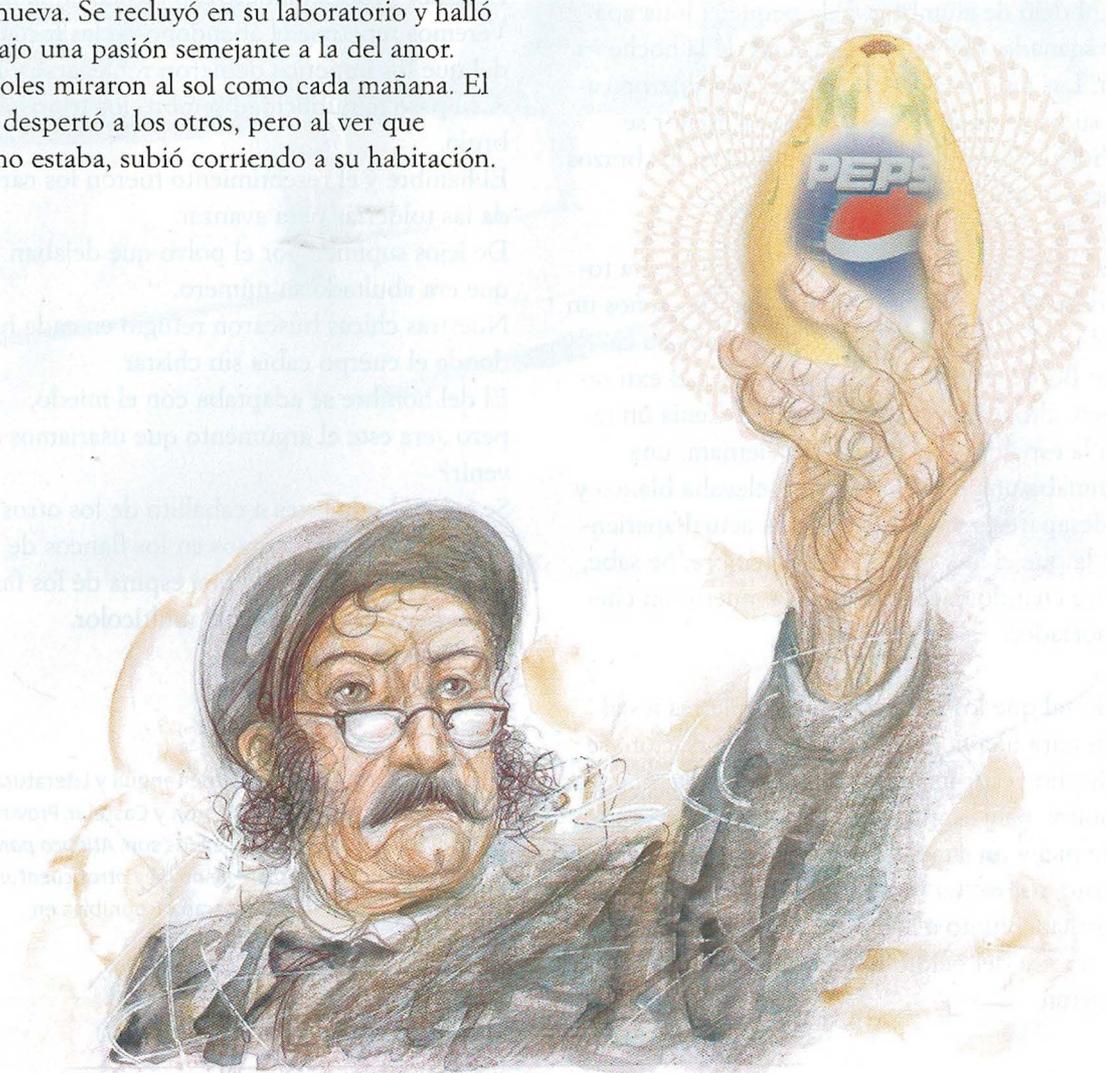
Pero en el destino del hombre feliz la piedra de la desgracia se alzaba monolítica frente a él. Si no podía esquivarla, al menos con los escombros construiría una vida nueva. Se recluyó en su laboratorio y halló en el trabajo una pasión semejante a la del amor.

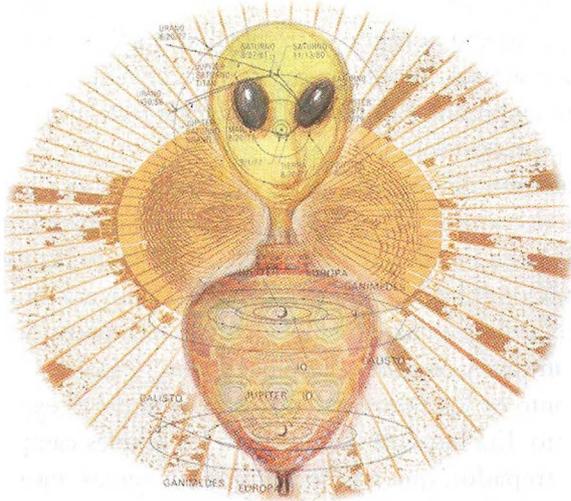
Los girasoles miraron al sol como cada mañana. El más viejo despertó a los otros, pero al ver que Balvorín no estaba, subió corriendo a su habitación.

El agrónomo dormido entró al laboratorio arrastrado por el girasol. Sobre la mesa de disección el nuevo injerto empezaba a florecer y las plantas festejaron dando confusos alaridos.

Cuidaron del injerto con las raciones de agua y luz que necesitaba. Los días se sucedieron con pareja indiferencia y al cabo de tres semanas un fruto hizo su aparición. El agrónomo lo arrancó del tallo: era un cítrico azul, que cuando se lo apretaba, salía pepsi. Sirvió en un vaso y convidó a las niñas y a los girasoles.

Pronto en los campos aledaños se difundió el experimento. Era habitual descubrir en los árboles campesinos trepados, que a la sombra de sus ramas, no sabían cómo hacer para bajar.





La tregua marciana

Ojalá que un día los animalitos dejen de morir y termine su piel para servir de alfombra de los burgueses.

Salgo a la calle tapizada de un fulgor imposible. Los marcianos han tomado el palacio municipal.

Parte de la gente observa en sus terrazas; el resto será sustento de los pordioseros.

Han descendido hacia los despojos del hombre o la mujer.

Hace rato que se alimentan de la náusea caída en el piso.

Qué infantil emoción la del marcianito que, subido a un trompo,

pide que lo hagan girar.

Rauda, la gente, y predispuesta con el invasor ensaya todo tipo de ademán con morisqueta.

Es general la algarabía que el grupo contagia a otros: la rana, el gusano y el bombero Juan Manuel.

El temor produjo un estrago cíclico en la historia.

Veremos repetirse el abandono de las fortalezas del que los imperios debieron replegarse y huir.

A su paso la publicidad sembró los frutos de su embrujo.

El hambre y el resentimiento fueron los carteles de las tolderías para avanzar.

De lejos supimos por el polvo que dejaban que era abultado su número.

Nuestras chicas buscaron refugio en cada hueco donde el cuerpo cabía sin chistar.

El del hombre se adaptaba con el miedo,

pero ¿era este el argumento que usaríamos en el porvenir?

Se suben las huestes a caballito de los otros,

nosotros nos dispersamos en los flancos de estrategia.

En el campo de batalla una espina de los fanáticos lanza bengalas por el cielo multicolor.

Fuimos al casamiento de la princesa y el mar. Estaban mis padres y las olas, entera la familia de las olas. Al atardecer sonó la música con triste murmullo. El sol dejó de alumbrar. Y la pequeña luna apareció desganada, tenía las marcas feas de la noche anterior. Las montañas altas y el ruiseñor dijeron cada uno su parte en el paisaje. Pero el ruiseñor se quedó hostil: lloró, maldijo y se durmió en los brazos de Natalia Prado, la condesa.

*

La cinta de almacén de Ester era blanca, volcada toda ella hacia su interior. Por fuera lucían los senos un vigor sobre el cual la muchachada aceleraba su camioncito bordó hasta la esquina. Allí vivía el extranjero, flaco, alto, canoso, con pelo largo. Tenía un tatuaje en la espalda de la guerra de Vietnam: una mujer fumaba una pipa, el humo se elevaba blanco y al rato desaparecía, confundiendo su actual apariencia, con la que el aire había tenido siempre. Se sabe, el hombre cuando nace le firma a la muerte un cheque al portador.

*

De modo tal que los dos camiones con letras les alcanzaran para una noche entera de conversación, se habían hecho vestir mantas gruesas anti-bala, mantas anti-cañón y mantas anti-tele y gobierno. Una gran gorda de piel y un simulacro de objeto, pardo, gris, flaco, triste, negro. La laucha, la fantasía de la playa y la encapsulada, junto a los niños cápsula, ocuparon la parte trasera del baldío que quedó tirado después de la oración.

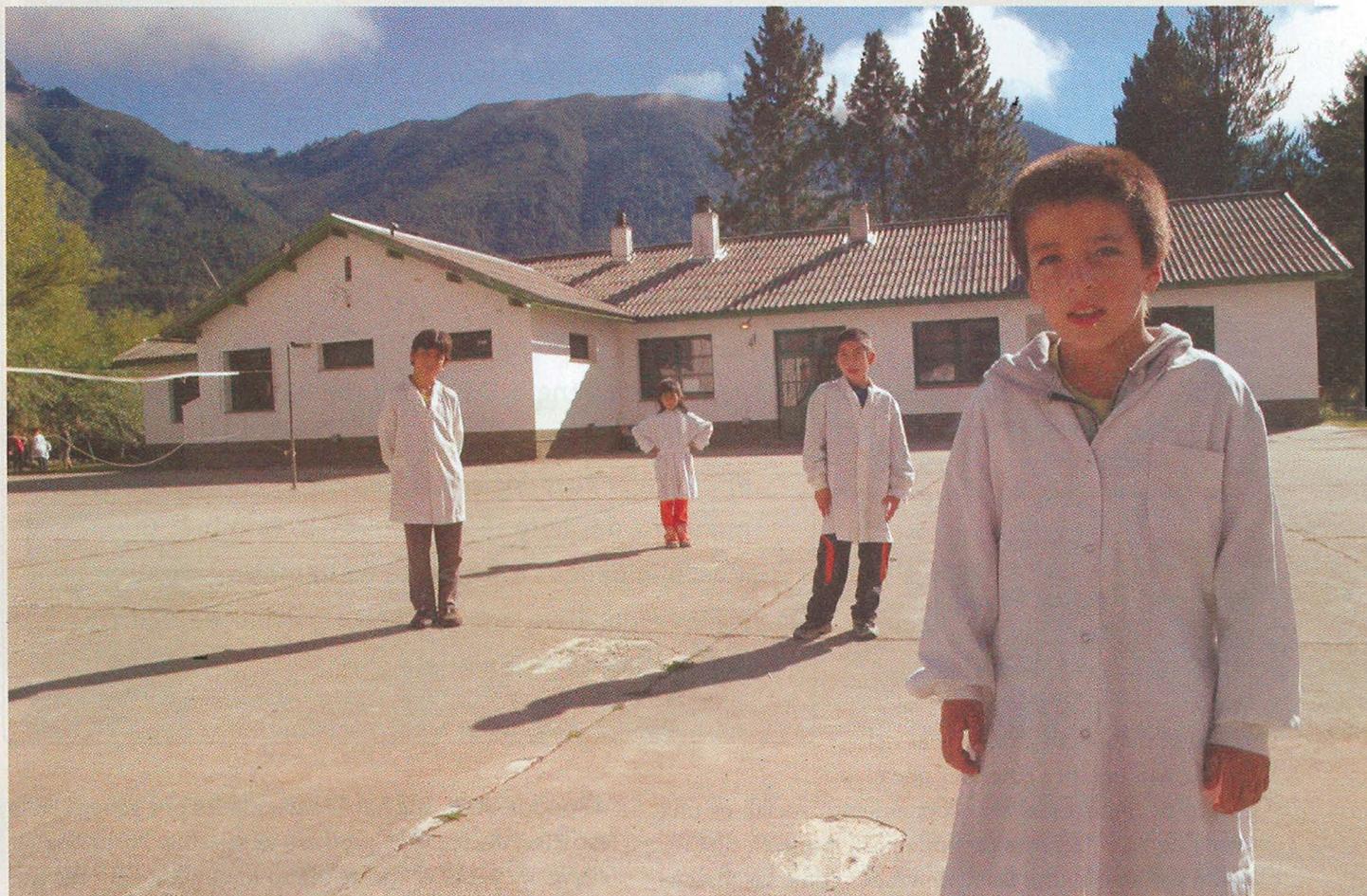
Sebastián Bianchi es profesor de Lengua y Literatura en escuelas de Nivel Medio en Morón y Castelar, Provincia de Buenos Aires. Sus libros publicados son: *Atlético para discernir funciones* (1999) y *El resorte de novia y otros cuentos* (2002).

Otros textos suyos se encuentran disponibles en www.revista-atmosfera.com.

Para contactarlo: bianchiseb@yahoo.com.

Ilustraciones: Alberto Pez

LA FOTO



El Manso, Río Negro. En la cordillera del sur de la provincia, está la Escuela Hogar N° 213. Rodeada de montañas, se encuentra a media hora en colectivo del pueblo El Manso, de 600 habitantes, y a casi dos horas de la ciudad grande más cercana, San Carlos de Bariloche. Los alumnos entran los lunes a la mañana y vuelven a sus casas los viernes a la tarde. Los inviernos son helados, lo cual hace que esta escuela rural de nivel primario funcione de septiembre a mayo.

“Hay que tener cuidado con la idea del ‘somos distintos’”

–Los estudios de género no están muy difundidos en el ámbito escolar. Además, muchas veces se asocia el género directamente con el feminismo. ¿De qué se ocupan los estudios de género?

–Hay muchos estereotipos y desconocimiento sobre el feminismo. Como ha movilizadado varias de las prácticas reivindicativas en el campo del género –en muchos países ha creado aparatos políticos, como oficinas de la mujer u oficinas de los derechos–, hay cierta mirada social que piensa que cuando uno analiza género está estudiando qué pasa con las mujeres y cuáles son sus quejas. Esa es una mirada precaria; nosotros nos movemos en lo que llamamos una perspectiva relacional del género, eso significa entender que el género es una forma del ordenamiento social, es una forma de las relaciones de poder, que pone en una relación sistémica tanto las feminidades como las masculinidades. Un aspecto importante de la perspectiva relacional del género es trabajar las relaciones entre hombres y mujeres, pero también las relaciones entre mujeres y entre hombres. Entender que hay desigualdades intergénero y también intragénero.

–¿En qué consiste la investigación que ha llevado a cabo sobre género y educación?

–La investigación sobre género y educación, la hicimos a partir del Proyecto Arco Iris en la Universidad Central de Bogotá, y está radicada en el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) que publica una revista muy prestigiosa llamada *Nómades*. Si quisiera presentar una conclusión muy pequeña y bur-

Carlos Iván García Suárez nació en Colombia. Es periodista, licenciado en Filología e Idiomas, especialista en Comunicación y Educación, y actualmente es candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Sus investigaciones en sociolingüística y su interés por ver cómo las personas utilizaban el lenguaje en diferentes contextos, lo condujeron a interiorizarse en las perspectivas de género. Desde allí fue que se acercó al ámbito de la educación, para analizar lo que ha llamado *dispositivos pedagógicos de género*. Es cofundador y miembro, desde 1996, del “Colectivo Hombres y Masculinidades”. Afirma que no hemos alcanzado el ideal coeducativo sino que hemos vivido, de manera general, la educación mixta.

da podría decir que hay desigualdades por género en la escuela. Alguien dirá: pero eso ya se sabía, ¿para qué investigar, cuál es el aporte? Pero lo que importó fue mirar el detalle, es decir, sacar del marco de naturalización, y por tanto de invisibilidad, una gran cantidad de minucias, de elementos muy sutiles en las relaciones de interacción en la escuela, tanto entre docentes y estudiantes, como entre docentes y entre estudiantes. Para ello estudiamos lo que llamamos *dispositivos pedagógicos de género*.

–¿Me cuenta algunos de esos detalles “invisibilizados” y naturalizados que pudieron mirar?

–Con esta idea de *dispositivos pedagógicos de género* miramos un gran número de mecanismos, tales como las formas de interacción, el tono de la interacción, los roles y formatos de la participación, los juegos del



lenguaje. Por ejemplo, hay una mayor legitimidad a un contacto más afectivo-emotivo entre mujeres, pero esto no ocurre entre los hombres. Hay una alta naturalización de la idea de que masculinidad va ligada a la rudeza, a la competitividad. Otro detalle es la construcción del cuerpo, la construcción del pudor femenino versus una alta laxitud en lo que los hombres muestran o no muestran. Hay una mayor regulación de los comportamientos de los cuerpos de las niñas que de los niños. Hay normativas que dicen que las niñas no pueden usar maquillaje, o que la falda tiene que estar dos centímetros por debajo de tal parte. También se usan expresiones como “una niña no se sienta así”, “una niña no muestra las piernas”.

Otro dato notable es que algunas funcionalidades se inscriben de manera diferenciada en hombres o en mu-

jer. Por ejemplo, los hombres tienen mucho más el control disciplinario, mientras que en las celebraciones escolares son las mujeres las que se encargan de la comida, de atender a los invitados, cosas que pertenecen más a un rol de domesticidad.

También examinamos las narrativas personales, cómo niños y niñas se narran a sí mismos, qué autoatribuciones tienen respecto de su mundo social, y también de su cercanía o distancia con ciertas áreas del conocimiento. Estudiamos cosas tan interesantes como el uso del espacio. En nuestra investigación vimos que hay una desigualdad bastante antidemocrática en el uso del espacio en las escuelas, sobre todo en los recreos y en las clases de educación física. Un ejemplo que recuerdo: un grupo de niñas estaba haciendo unos lanzamientos frente a un tablero de baloncesto, de repente

llegaron unos muchachos a la cancha y comenzaron a jugar un partido y, obviamente, no pidieron permiso. Entonces, cuando los chicos llegaban al extremo de la cancha donde estaban las niñas, ellas se retiraban y dejaban que ellos completaran su jugada; luego volvían y se agrupaban. Todo el tiempo cedían el espacio. El espacio se considera algo masculino, pero nadie lo ve porque se convierte en algo del orden de lo natural y de lo cotidiano. Hay muchos elementos como estos, difíciles de evidenciar.

Con nuestra investigación nos dimos cuenta de que, en realidad, no hemos alcanzado el ideal coeducativo sino que hemos vivido, de manera general, la educación mixta.

—¿Cuál es la diferencia entre educación mixta y coeducación?

—Sucede algo que yo he llamado el *espejismo coeducativo*. Creo que en general hay una confusión social, y por tanto escolar, en pensar que la simple copresencia de

los sexos en las aulas es ya un igualador de oportunidades *per se*. Entonces, uno escucha en muchos padres o en autoridades escolares un razonamiento de promoción de la educación mixta —llamando equívocamente a eso coeducación— que dice que hombres y mujeres tienen que estar juntos en la escuela porque la sociedad es así, que hay que ponerlos juntos porque en la sociedad también se van a encontrar y es bueno que se preparen. Lo que no se sabe es que eso no constituye por sí mismo una coeducación. Y muchas veces no se visibiliza de manera suficiente el gran costo que una nula intervención coeducativa tiene en términos emocionales, incluso en términos de sufrimientos físicos. La coeducación es una intervención consciente, diseñada pedagógicamente, planificada, que se pone a trabajar de manera intencional y programada en el problema de la igualdad de oportunidades.

—¿Me puede dar algún ejemplo de intervenciones pedagógicas coeducativas?

Género y diversidad sexual

—¿En la investigación sobre género y educación surgió el tema de la diversidad sexual?

—En la investigación fue un tema que no apareció mucho. Pero en la Secretaría de Educación de Bogotá se está haciendo una investigación junto con “Colombia Diversa” —que es la ONG más importante en la defensa de los derechos de personas gays, lesbianas, bisexuales y transgeneristas— que está mirando este tema en lo coeducativo. Sus trabajos demuestran que este es un tema muy incipiente, con muchas dificultades de manejo por parte de los maestros. Si en el campo del género hay actitudes naturalistas y esencialistas, en el campo de la diversidad sexual mucho más. En muchas personas existe la convicción férrea de que esto transgrede un orden de lo natural, muchas veces de lo divino, llegando incluso a ser una enfermedad. Entonces no se alcanza a considerar que el problema —y por lo tanto el desafío pedagógico para las escuelas— no es la homosexualidad sino la homofobia; eso es lo que hay que trabajar pedagógicamente en un marco de diversidad. A mí me gusta poco el término de tolerancia porque muchas veces es como aceptación a regañadientes, como diciendo “Me toca aguantármelos”, o “Sí, yo respeto que haya homosexuales, pero que no tengan nada que ver conmigo, que no estén en mi familia”. A mí me parece mucho más interesante hablar de una celebración de la diversidad, entendiendo que los grupos humanos, para que sean verdaderamente democráticos, y esa es su ganancia, son entre diferentes, no entre homogéneos.

—¿Conoce alguna experiencia escolar que aborde el tema de la diversidad sexual?

—En Nueva York hay una escuela para gays y lesbianas que ha sido muy polémica porque mucha gente dice, quizás con razón, que eso puede conducir a un mayor grado de segregación y de construcción de *ghetto*. Pero me parece también interesante escuchar a los propulsores de esa escuela cuando dicen que nadie imagina la magnitud de la violencia real, simbólica y física, que recibe por parte de todos sus compañeros un chico gay o una chica lesbiana durante sus años de escuela. Ese es un tema de derechos humanos.

—Se podría pensar que el primer ámbito de intervención es el aula, pero una escuela coeducativa no se restringe a hacer coeducación allí, sino que piensa un conjunto de intervenciones necesarias para la comunidad educativa. Por ejemplo, aboliendo desigualdades de salario entre hombres y mujeres, haciendo fluir mucho más todos los roles entre el cuerpo docente, rotando los roles directivos.

Por ejemplo, hay un colegio de élite masculina en Colombia, que funciona desde el nivel del preescolar, que tiene un proyecto de género muy interesante. En un colegio masculino o femenino es muy útil un proyecto de género; que no estemos juntos no quiere decir que el género no sea un asunto necesario. Ellos han promovido una política para que haya más mujeres en lo que se consideran áreas duras del conocimiento; es decir, docentes muy bien formadas en física, en química, en cálculo; áreas que se han visto siempre como una cosa masculina. También promueven la participación de hombres como docentes en el preescolar, y con esa propuesta transmiten la idea de que los hombres necesitamos construir una ética del cuidado de los cuerpos, tanto del propio cuerpo como también del cuerpo de los otros y las otras. Muchas cosas necesitan hacerse cuando se piensa en una escuela coeducativa.

—Hay quienes se oponen a algunas reivindicaciones de género porque dicen que se pretende borrar la riqueza de lo distintos que somos hombres y mujeres. ¿Qué piensa de esto?

—Una cosa es decir que somos distintos desde el punto de vista fisiológico, por ejemplo, porque hay un hecho determinante y es que los hombres no podemos parir. Pero otra cosa es naturalizar, como supuestamente proveniente de la biología, muchas actitudes del mundo adulto que construyen la diferencia y la desigualdad. Es lo que yo llamo la *profecía autocumplida*: suponer, por ejemplo, que los cuerpos femeninos tienen como único destino, en las clases de Educación Física, elasticidad, ritmo y armonía, versus un destino masculino de velocidad, fuerza y resistencia. Si tú en la socialización en familia, y luego en la escuela, orientas los cuerpos hacia allá los cuerpos se van a construir de esa manera, y después es fácil decir “Esto siempre fue así, o desde chiquito es así, o así tiene que ser”.

Hay una forma típicamente occidental de pensar el mundo en disyuntiva, de manera dicotómica, binaria: lo masculino y lo femenino. Pero si para algo ha servido la investigación antropológica es para darnos cuenta de

que, aunque las sociedades han coincidido en su obsesión por marcar diferencias entre hombres y mujeres, no lo han resuelto de igual modo. Hay una amplísima variabilidad cultural e histórica en cómo cada sociedad ha considerado los atributos de ser hombres o de ser mujeres. Yo no creo que haya un universal de lo femenino y un universal de lo masculino. Por eso creo que hay que tener cuidado con la idea del “somos distintos”. Esta remisión a lo masculino y lo femenino siempre hay que escribirla culturalmente. Entonces, sí, “somos distintos”, pero en este lugar y en este ahora, y hay que ver qué significa eso en este momento y, sobre todo,





“Considero que la educación debe orientarse a propiciar un despliegue pleno de las potencialidades humanas, sin ningún menoscabo por razones de género”.

qué potencialidades o desigualdades puede conllevar.

Considero que la educación debe orientarse a propiciar un despliegue pleno de las potencialidades humanas, sin ningún menoscabo por razones de género. Las verdaderas posibilidades de una educación más igualitaria y democrática provendrán de hacer fluir mucho más a los chicos y a las chicas por todos los rasgos que culturalmente han sido considerados masculinos y femeninos, y no por una demarcación obsesiva de las diferencias entre los géneros.

–Usted es cofundador y miembro, desde 1996, del “Colectivo Hombres y Masculinidades”, ¿en qué consisten los estudios sobre las masculinidades?

–Estos esfuerzos por la construcción de una escuela inclusiva y coeducativa se han nutrido muchísimo del feminismo, pero hoy en día hay una perspectiva muy interesante y es el trabajo de nuevas masculinidades. Hay

un interés de mujeres y de hombres –y en particular de hombres– por alejarse de los esencialismos, de renunciar críticamente al ejercicio de la violencia, a la demostración de una inexpresividad emocional, al no reconocimiento del dolor. Hay muchos aspectos que tienen innumerables costos para muchos hombres.

En cualquier país del mundo, los análisis por género de la morbilidad y la mortalidad demuestran que, al contrario del cuento que dice que somos el sexo fuerte, somos en realidad el sexo débil: nos morimos y nos matamos más y nos enfermamos más en razón de la masculinidad. Creo que tenemos que pensar qué hacemos los hombres y cómo desarrollamos modelos de pedagogía social para transformar una masculinidad que, en su versión hegemónica y violenta, es deshumanizante. Por eso, como dije antes, considero que los hombres necesitamos de manera necesaria, urgente e imperativa pensarnos también desde la ética del cuidado, y la escuela en eso tiene un papel determinante por realizar.

Ana Abramowski
a Abramowski@me.gov.ar
Fotos: Luis Tenewicki

Educación sexual en la escuela

La educación sexual aparece como un tema “nuevo” del que la escuela debe comenzar a ocuparse. Sin embargo, la escuela, aun cuando lo negó o incluso lo excluyó explícitamente, participó desde siempre en formar aspectos de la sexualidad. Lo hizo cuando indicó qué conductas eran esperables para “una señorita” o cuáles eran impropias para “un varón”, cuando exigió atar el pelo o tenerlo corto, y cuando prohibió el maquillaje, los escotes, o reguló el largo de las polleras. La escuela también nos enseñaba algo sobre la sexualidad cuando nos acostumbró a llamar “señorita” a la maestra, ocultando el hecho de que eran seres sexuados, con pareja, hijos y vida afectiva.

Es claro que hoy la sexualidad entra de modos distintos en la escuela, en primer término porque tiene otro lugar en la sociedad. La reciente sanción de la Ley de Educación Nacional y la creación de la Comisión Interdisciplinaria para la puesta en marcha del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, son logros a los que se les debe asignar el valor correspondiente.

La incorporación de la educación sexual como parte del currículum, y la atención a este rasgo humano como expresión de los derechos de niñas, niños y jóvenes, implica un paso adelante para hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana.

Nadie ignora que hasta hace poco el tema fue tabú, y que existen opiniones distintas en las escuelas y en las familias. Ello constituye un desafío importante a la hora de pensar la enseñanza.

Nadie ignora que hasta hace poco el tema fue tabú, y que existen opiniones distintas en las escuelas y en las familias. Ello constituye un desafío importante a la hora de pensar la enseñanza. En este dossier, presentamos algunas reflexiones y experiencias para ayudar a pensar los mejores modos en que la escuela puede acompañar y promover el desarrollo de la educación sexual, no solo centrada en la prevención y control médico sino entendiéndola como un componente importante para una vida plena. También incluimos los fragmentos más significativos del texto de la Ley Nacional, porque entendemos que la norma constituye un marco propicio para el trabajo en las instituciones y muestra los acuerdos mayoritarios en nuestra sociedad.

Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes

La educación en sexualidad

Eleonor Faur *

En octubre de 2006, el Congreso sancionó la Ley Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150). Esta ley establece: "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal".

Pero, ¿qué significa educar en sexualidad? ¿Hasta qué punto los adultos/as tenemos capacidades y posibilidades de transmitir contenidos que promuevan comportamientos saludables en este terreno? ¿Cómo podemos promover los derechos de "los educandos" con responsabilidad? ¿Qué procesos debemos atravesar los docentes para lograr transmitir contenidos significativos respecto de la sexualidad y que sean, a la vez, respetuosos de los chicos, las chicas y de sus derechos?

Suele decirse que la educación sexual es una educación "para ser" más que "para hacer". Es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo y que se construye a partir del respeto hacia los estudiantes, en tanto se los concibe como seres humanos integrales, con necesidades diversas. La educación en sexualidad es, en definitiva, un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos.

A diferencia de la transmisión de conocimientos en materias como Historia o Geografía, la educación en sexualidad parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico. Considera que el cuerpo es mucho más que una máquina que contiene nuestra razón, que el cuerpo nutre nuestra experiencia cotidiana, es un espacio de experiencia y de expresión de nuestros sentimientos y emociones, es también una fuente de sensaciones muy distintas entre sí —que van del dolor al placer— pero que son, todas ellas, importantes en la construcción de nuestra subjetividad y de nuestra ciudadanía, en la medida que podemos comprenderlas. Educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones.

De tal modo, educar en sexualidad implica tanto ofrecer conocimientos para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, como formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad. Una formación así concebida deberá incluir entre sus objetivos ofrecer información adecuada y veraz sobre aspectos vitales de la sexualidad, como forma de relación entre las personas, así como también orientar hacia el acceso a los recursos de salud pública que permitan vivir la sexualidad de forma responsable, plena y segura.

Ahora bien, el de la sexualidad es un terreno plagado de dudas no solo para los y las adolescentes, sino también para los adultos. Desde este punto de vista, es necesario que los adultos nos ubiquemos también en una situación de continuo aprendizaje, que podamos revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente tenemos respecto de la sexualidad, y ponderar en qué sentido pueden estos resultar un obstáculo para acompañar a los adolescentes en la adopción de comportamientos de cuidado.

Sucede que, en muchos casos, referirnos a la sexualidad, ponerle palabras a un tema que fue acallado durante siglos, puede producirnos miedos y confrontarnos con nuestras propias dificultades, incertidumbres y limitaciones. Pero mientras los adultos, por momentos, parecemos preferir mantener esta situación silenciada, o imprimirle una serie de mandatos, prohibiciones o significados que hemos recibido en nuestra propia educación, los chicos y chicas quedan sin el acompañamiento de adultos significativos en la búsqueda de interlocución para cuestiones que son propias de la vida, que les movilizan cantidad de emociones y sensaciones.

Así, en lugar de propiciar formas de vivir la sexualidad en forma honesta, respetuosa y responsable, podemos estar dejándolos solos frente a situaciones de riesgo totalmente evitables.

De manera explícita o implícita, los docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios acerca de la sexualidad a través de las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas.

Transmiten imágenes relativas a la sexualidad cuando, por ejemplo, alientan conductas disímiles para varones y para mujeres. Forman también al emitir comentarios acerca

Educar en sexualidad implica por tanto entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con el propio cuerpo y con las demás personas.

de lo que significa ser madre o padre y forman cuando asumen u ocultan situaciones de abuso sexual que pueden surgir en las escuelas o en los ámbitos familiares de su alumnado. Forman, incluso, cuando no hablan de sexualidad, ya que el hecho de omitir las referencias a la sexualidad en el proceso educativo transmite de por sí la idea de la sexualidad como un tema tabú y misterioso. Y así también se enseña que *"en la escuela no se habla de sexualidad"* (...) que, *"algo raro, malo o misterioso tiene hablar de esto"* y que *"si tengo inquietudes respecto a la sexualidad será mejor resolverlas con otras personas"*.¹

Es necesario, entonces, reconocer que la escuela forma ideas acerca de la sexualidad también en aquellos casos en que la considera como una cuestión personal y privada,

relativa al mundo íntimo de los jóvenes o de la cual las familias son las únicas responsables.

Educar en sexualidad implica por tanto entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con el propio cuerpo y con las demás personas. Que esta omisión tiene efectos diferenciales para distintos adolescentes y jóvenes, que en el contexto de las desigualdades sociales, regionales y culturales observables en nuestro país, muestran que existen también diferencias en los niveles de embarazo y maternidad, en los modos en que esto se vive, y en los riesgos asociados a ello, para adolescentes de distintas regiones, entornos socio-culturales o que provienen de familias con distintos niveles de ingresos. La escuela, entonces, puede operar como una de las instituciones que contribuya a equiparar las oportunidades de acceso a información y recursos de los adolescentes de todo el país.

A partir de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley 26.150, la escuela debe incorporar contenidos curriculares específicos en este terreno, pero también puede construir espacios de diálogo con los alumnos respecto a su sexualidad. Espacios que evidencien que los adultos tampoco tenemos todas las respuestas a las dudas y necesidades de los jóvenes, pero donde sea posible expresar la confianza y el compromiso de buscar juntos –adultos y adolescentes– las respuestas buscadas.

Estos espacios permitirán establecer vínculos suficientemente valiosos para que el propio acto de escuchar a los adolescentes sea, en sí mismo, un acto de cuidado. Entendida desde una perspectiva amplia, la educación en sexualidad responde entonces a la necesidad de cuidado del otro –de los alumnos y alumnas– que hace parte de toda práctica pedagógica.

Es indudable que las familias y, en especial, los padres y madres, tienen también un papel muy relevante y una responsabilidad innegable en la formación de sus hijos e hijas, también en aspectos relativos a su sexualidad. Explícita o implícitamente, en el marco de las familias, los niños aprenden una serie de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con su sexualidad y con su posición como varones o mujeres dentro de la sociedad.

A modo de ejemplo, si los padres conversan con sus hijos sobre los cambios corporales que se atraviesan durante el



En otro orden, quienes reciben demostraciones de afecto desde pequeños, mediante abrazos, palabras o acercamientos corporales que no interfieran en su intimidad, van también estableciendo formas positivas de expresión y aceptación de sí mismos.

crecimiento, pero también si **no** lo hacen, esto es ya un modo de abordar la formación en sexualidad, en períodos de importantes transformaciones no solo físicas, sino también psicológicas y sociales.

A su vez, aquellos niños, niñas o adolescentes que sufren algún tipo de violencia o abuso sexual en el ámbito familiar, también están aprendiendo algo —en este caso, algo profundamente negativo— respecto de la sexualidad, a través de una desvalorización de sus necesidades, emociones y de su dignidad como seres humanos.

En otro orden, quienes reciben demostraciones de afecto desde pequeños, mediante abrazos, palabras o acercamientos corporales que no interfieran en su intimidad, van también estableciendo formas positivas de expresión y aceptación de sí mismos.

En todo caso, es claro que la educación de la sexualidad constituye una práctica que no solo atañe a las escuelas, pero que tampoco resulta una tarea exclusiva de las familias. Esta formación se produce en muy diversos ámbi-

tos y de múltiples formas, a lo largo de toda la vida de una persona.

No obstante, la escuela es uno de los espacios donde se transmiten valores, conocimientos e información con mayor sistematicidad durante la infancia y adolescencia. Se trata de un ámbito donde los chicos y chicas pasan buena parte del día, y donde además, comparten su crecimiento no solo con pares, sino también con docentes y otras personas investidas de determinada autoridad en la transmisión de conocimientos válidos y socialmente significativos.

Se parte, entonces, del supuesto que la educación en sexualidad constituye una práctica constante que, de manera intencionada o no, desarrollan actores diversos como los padres y madres, los educadores, los profesionales de la salud, entre otros. Sin embargo, al Estado le corresponde la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y a recursos efectivos a los niños, niñas y adolescentes de todo el país, para así promover la salud de toda la población argentina. Es un

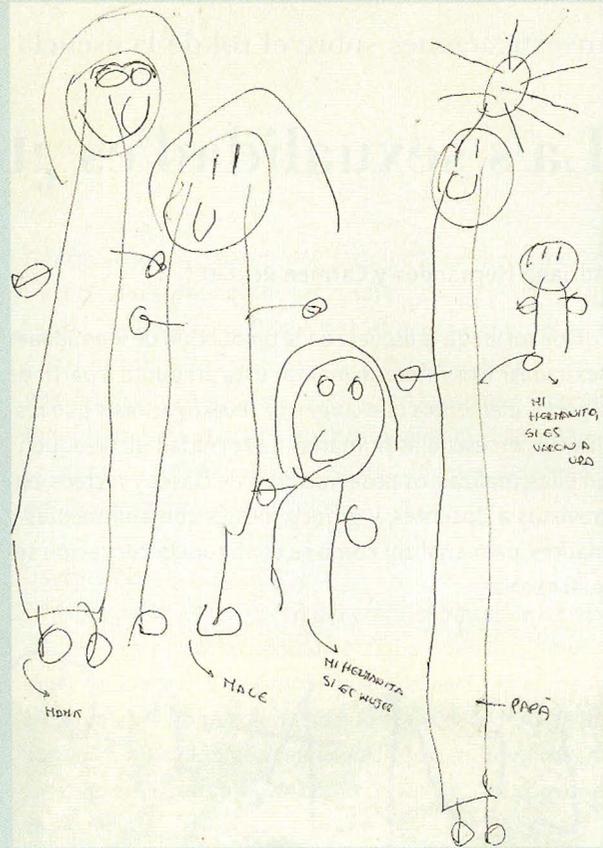


derecho que tienen los chicos del país, una responsabilidad de los adultos y una obligación del Estado.

Para ello, se requiere impulsar una educación en sexualidad que pueda ser abierta, respetuosa de las ideas y opciones de los alumnos y alumnas, y que promueva tanto el conocimiento intelectual y la transmisión de información científica y confiable acerca de la prevención de riesgos y de embarazos tempranos, como la construcción paulatina de actitudes, sentimientos, valores y habilidades para el ejercicio de una sexualidad sana, segura, responsable y sin riesgos. Las escuelas pueden también establecer puentes con las familias, a fin de desarrollar procesos de trabajo conjunto.

Entonces, es importante señalar que una propuesta pedagógica integral requiere, por una parte, impartir intencionalmente contenidos relativos a la sexualidad, la reproducción, la promoción de la salud y los derechos de los adolescentes y, por la otra, invitar a que las escuelas sean capaces de revisar y transformar formas negativas que, por acción o por omisión, pueden estar operando en sus prácticas de educación en sexualidad, y opten por asumir a este como un tema que requiere formación para los docentes y espacios sistemáticos de formación y orientación con el alumnado. Este abordaje admite que la educación en sexualidad es un **proceso continuo**, cuyas características principales serían²:

- Parte de la base de que los alumnos y alumnas son sujetos de derecho, que sus opiniones y necesidades deben ser tenidos en cuenta.
- Es un proceso de enseñanza y aprendizaje (los educadores también se educan en el intercambio), relacionado con las dimensiones biológicas, emocionales y sociales de la sexualidad humana y de su expresión.
- Busca ofrecer conocimientos, habilidades y valores para promover la salud y el desarrollo personal.
- Se desarrolla en contextos formales y no formales; a través de nuevos contenidos curriculares, así como también de espacios para el desarrollo de talleres específicos.
- Entre sus contenidos básicos deben incluirse: conocimiento y cuidado del cuerpo; sexualidad como una construcción social; embarazo y prevención; transmisión, consecuencias y protección de las ITS y el vih/sida; comportamiento sexual seguro y responsable; planificación familiar; derechos sexuales y reproductivos; violencia sexual y habilidades para decidir libremente si tener o no



relaciones, cuándo tenerlas y bajo qué condiciones de cuidado mutuo.

- Subraya la importancia de la educación para la universalización del acceso a los servicios de salud reproductiva y para el pleno ejercicio del derecho a la salud.

Finalmente, el papel de la escuela en la educación en sexualidad responde tanto al cumplimiento de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25.673) y de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), como también a una responsabilidad previamente establecida frente a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

La escuela, entonces, contribuye a la construcción de ciudadanía, también cuando es capaz de respetar las necesidades y los derechos de los niños, niñas y adolescentes que acompaña en su crecimiento. Cuando logra ofrecer herramientas para que el desarrollo de su autonomía, del cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, en el contexto de relaciones sociales respetuosas y equitativas, sea una realidad posible de construirse para todos y todas.

* Socióloga, Consultora de UNICEF y PNUD sobre temáticas de sexualidad y género.

¹ Corona Vargas, Esther y Gema, Ortiz, (Comp), *¡Hablemos de educación y salud sexual! Manual para Profesionales de la Educación. Información, herramientas y recursos*, Volumen I, Asociación Mexicana de Educación Sexual, A. C. / Asociación Mexicana para la Salud Sexual, A. C., México, UNFPA, Septiembre 2003.

² *ibid.*

Investigaciones sobre el rol de la escuela

La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?

Adriana Hernández y Carmen Reybet *

¿Qué rol juega la escuela en la producción de identidades sexuadas? Nos interesa analizar esta pregunta a partir de algunos elementos que surgen de investigaciones que realizamos en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén¹. En ellas, realizamos observaciones de clases y recreos, entrevistas a docentes, y grupos focales con alumnos/as y madres, para analizar cómo se configura la educación sexual escolar.



Una primera cuestión es revisar el 'dispositivo alianza familia-escuela' (Narodowski, 1994²) y el lugar de la educación sexual en él. Esta alianza familia-escuela se define como una suerte de contrato implícito entre maestros/as y padres/madres mediante el cual la docencia fue reconocida como portadora de los conocimientos legítimos/consensuados. Cuando surgió la educación moder-

na, en los siglos XVII y XVIII, y se traspasó la educación infantil a la esfera pública, la escuela se hizo cargo de las tareas originalmente atribuidas a las familias. Si la escuela cumple una función de transmitir aquello que está consensuado/consolidado, vemos que la temática de la sexualidad no formaba parte de esos acuerdos previos que la legitimarían como 'contenido de enseñanza' (Follari, 1996³). Así, la educación sexual tendió a aparecer como un asunto privado/intimo y como tarea de las familias, no delegada a las instituciones públicas o estatales, al menos hasta tiempos recientes.

Este sustrato inicial es importante para identificar cuáles son las "capas discursivas" que coexisten, no siempre armoniosamente, en el campo de la educación sexual escolar. En este artículo, queremos también ofrecer indicios de algunos quiebres en los acuerdos implícitos entre la escuela y la familia, que operaban históricamente –y aún operan– silenciando la sexualidad, o bien reduciéndola a un asunto médico. Por otra parte, atendemos las intersecciones que se dan entre escuela, familia y medios de comunicación que re-definen y cuestionan la efectividad del dispositivo alianza escuela-familia.

Las capas discursivas de la educación sexual escolar: continuidades y rupturas

Queremos destacar algunos elementos que surgen con fuerza de las entrevistas y observaciones en las escuelas.

a) Con relación a la operación discursiva de **silenciamiento** de la temática, el alumnado de 7° grado de una escuela primaria del centro de la ciudad de Neuquén a la que asisten los sectores medios de la población, expresa:

Secuencia 1

Alumna 1: Un librito que era de Biología y ahí traía el aparato reproductor femenino.

Alumna 2: Vi eso y capaz que leí un poquito. Porque además no era de mucho interés y no nos dieron nada.

Alumna 3: Solo vimos el aparato reproductor de las flores.

Secuencia 2

Alumno 1: Vimos el sistema digestivo y el sistema circulatorio.

Entrevistadora: ¿Y del cuerpo humano?

Alumna 1: No, nada.

b) La educación sexual parece remitir a una cuestión **natural** del reino animal, vinculada a etapas determinadas, y a la biología. Una maestra de 7° grado de una escuela de la periferia que atiende a sectores populares, alude a la práctica extendida de “secuenciar el contenido”, consistente en empezar con “la reproducción vegetal”, seguir con “la reproducción animal” para luego abordar “la reproducción humana”, de la que queda ausente una visión integral de la subjetividad. Mediante la operación didáctica, se **naturaliza** el discurso y se despoja a la sexualidad del componente cultural.

Secuencia 3

Maestra: Cuando yo di (el área de) Naturales, no lo di en un planteo de la reproducción animal comparada con la humana. Generalmente lo hacen con ese trayecto de reproducción vegetal, animal, humana, en ese orden”.

c) Sigue siendo un tema que **suscita temor** y dudas para los docentes. Los ricos testimonios de un grupo de madres de una escuela de sectores medios ofrecen una serie de indicios en torno al **temor** de los/as docentes a incluir contenidos sobre sexualidad por la posible reacción desfavorable de los padres/madres. En su relato refieren que la estrategia seguida por la escuela, eventualmente, se agota en la convocatoria a supuestos **expertos** en la temática: los y las médicas. Por último, ellas consideran que los/as docentes poseen un ‘escaso’ **saber** en la materia.

d) En las palabras de las madres también se perfila cómo los saberes sobre **sexualidad** comienzan a distinguirse respecto de la sola **genitalidad**. Esta distinción corre en paralelo con la **desmitificación** de los/as médicos/as como únicos/as poseedores/as del saber acerca de la sexualidad.

Secuencia 4

Entrevistadora: Vos sentís que la docencia tiene miedo, ¿miedo?, ¿por qué será?

Madre 3: A mí me parece que los docentes es como que tienen miedo a que salten los padres (...) entonces me parece que los docentes mucho no quieren encarar ciertos temas (...).

Madre 3. (...) O porque tendrán miedo que venga el padre a patotear a los maestros ...

Madre 6: Bueno, pero también el docente si no tiene una

Dirección que lo respalde atrás tampoco se va a jugar ¿no?

e) En los testimonios de las madres, y también en los docentes, aparece claramente que es necesario producir algunos cambios institucionales para que la educación sexual tenga otro lugar, más legítimo, en la escuela. En primer lugar, hace falta **respaldo institucional** para el abordaje de la temática de sexualidad, encarnado en el accionar del equipo de conducción escolar.

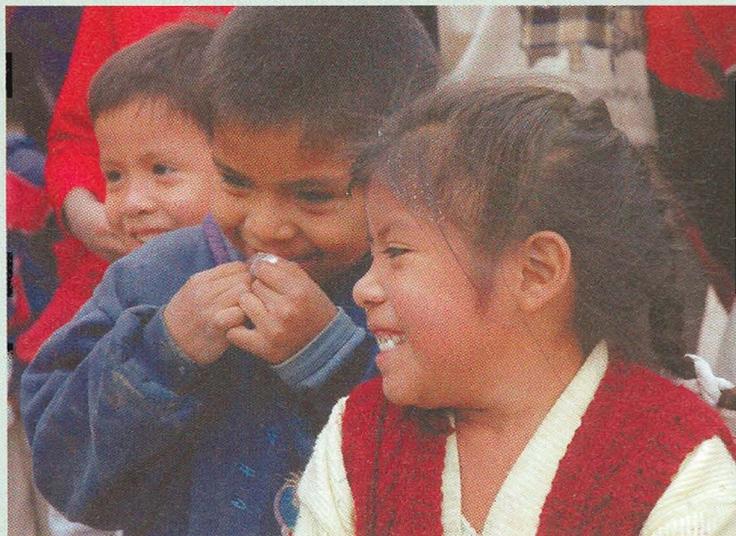
Secuencia 5

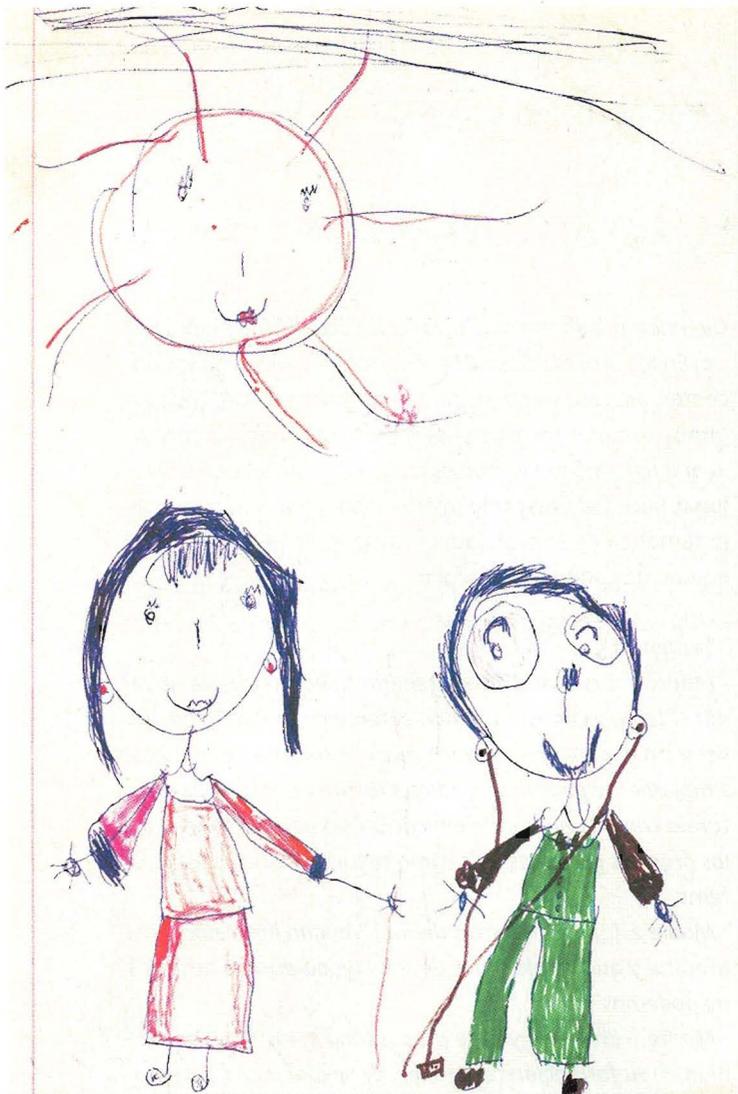
Madre 2: Las maestras en general tienen terror de abordar el tema y cuando abordan el tema creen que tiene que venir un experto y se supone que el experto es el médico, simplemente porque el médico sabe un poco más de anatomía como si hablar de educación sexual fuera describir los órganos genitales y de cómo se juntan. Ahí se acabó el tema.

Madre 2: (...) (los maestros decían) ‘Vengan los médicos del hospital y que den la parte de sexualidad porque nosotros no podemos’.

Madre 1: Entonces yo me preguntaba si los maestros tenían en su formación contenidos de sexualidad, no de biología, esta cuestión que vemos, lo de siempre, de genitalidad ... y en realidad nos pusimos a fijar que no los tenían.

Una idea adicional es el señalamiento sobre la **formación docente** y la necesidad de incluir contenidos de educación sexual para habilitar la intervención pedagógica de maestros y maestras.





Secuencia 6

Madre 1: (...) Esto es un contenido que va más allá de hablar de órganos genitales y de cómo quedar embarazada, que es lo único que los médicos se les ocurre cuando hablan de sexualidad, hablar de cómo no quedarse embarazada, cómo no contagiarse el sida (...).

Madre 2: El médico, más allá de que sabe de fisiología (...) tiene que estar preparado a entender la sexualidad desde (...) (que) no lo aprendió en Medicina, lo habrá aprendido en su vida... como lo puede aprender cualquier otro. No es su profesión (...).

Aquí se conjuga el tema de **sexualidad** no homologable a **genitalidad** y el cuestionamiento a la supuesta "experticia" de los médicos, recorte que no afecta su competencia específica en cuestiones de genitalidad: aparato reproductor, métodos de anticoncepción, embarazo, enfermedades de transmisión sexual, etcétera.

f) También se evidencian algunas **nuevas demandas** en relación a la educación sexual. En la siguiente secuencia aparece un señalamiento muy interesante que se inscribe en el orden de las discontinuidades. El cuestionamiento de una madre a la experticia médica llega al punto de ne-

gar que su hija asista a la clase de educación sexual a cargo de un médico invitado por la escuela. Con ello esta madre no solo se ubica en las antípodas de la prohibición de índole conservadora que reniega de la intervención de la institución escolar; sino que reclama la **superación del discurso de la prevención** en aras de un saber más complejo que, entendemos, abre la puerta al **deseo** y al **placer** como dimensiones de la subjetividad.

Secuencia 7

Madre 2: Nos dijeron (en la escuela) que habían conseguido un papá que era médico para venir a dar educación sexual.

Madre 3: Entonces yo le dije a mi hija 'Bueno, ese día no vas a ir'. No porque tengamos problemas con que hablen de educación sexual, en casa las cosas se hablan bien claritas (...) el médico, más allá de que sabe de fisiología, tiene que estar preparado a entender la sexualidad desde todo esto que estamos hablando que no lo aprendió en Medicina, lo habrá aprendido en su vida... como lo que puede aprender cualquier otro, digamos. No es su profesión ¿no?

Por añadidura, a la desmitificación de la experticia médica se le suma la equiparación de la función de transmisión sobre sexualidad del/a médico/a con "otros/as" agentes. Con este señalamiento se instala al/a **docente** en un lugar de **saber**. Yendo más allá en el análisis, esta apertura en el discurso habilita la resignificación del dispositivo de alianza familia-escuela.

g) Finalmente, en nuestra investigación se evidencia cómo el aprendizaje sobre sexualidad transcurre más allá de las paredes de la escuela y el hogar al incluir, como agencia de transmisión, los **medios de socialización masivos** –revistas, televisión, internet–, que vehiculizan nuevos lenguajes comunicacionales que están participando en la constitución de la subjetividad.

Secuencia 8

Alumna 4: (...) Hay un chico en el aula (...) y a mí me contaron que en la casa tenía de todas esas revistas.

Alumna 3: Bueno, pero todos las tienen...

Alumna 4: Sí, pero es muy chico para eso.

Entrevistadora: ¿Revistas de qué?

Alumna 2: Con mujeres desnudas.

Alumna 4: Sí, y todas esas cosas y videos y cosas así.

(...)

Alumna 4: Sí, porque la web y se meten en páginas de internet. (...) A mí me pasó una vez chateando con mi mejor amigo y él me dice 'che, entrate a esta página' (...) eso era una página sexy.

Alumna 6: Y a veces se abren solas... y la tele.

Alumna 5: (...) Viste esos canales, que son los codificados (...).

En este intercambio, se registra cómo la territorialidad de la escuela y del hogar se ve interrumpida y hasta amenazada ante la proliferación de espacios virtuales que proveen otros "saberes" sobre sexualidad al abordar el **deseo** y el **placer** que el discurso de la prevención deja afuera. Esa proliferación, por otra parte, se traduce en una suerte de **ruptura intergeneracional** en el proceso de transmisión de la cultura que enfrenta las prácticas de padres/madres y docentes por un lado, y de los/as jóvenes estudiantes por el otro.

Secuencia 9

Madre 2: ... Porque ellos tienen tanta información y vos no estás preparada para lo que ellos largan como esto de la Fotolog como esta cosa de cómo bajan las páginas de internet y vos no sabés cómo hacer y cómo manejar la máquina.

Madre 3: El tema a veces de internet es eso, porque se meten en pornografía.

Madre 2: Los chicos vienen con tanta información que a veces cuesta engancharse, y a lo mejor a los docentes también les pasa eso ¿no? Que los chicos están con esta cosa de más acelere y los docentes a veces como que están dentro de otra onda (...).

Sintetizando lo expuesto, diremos que hay algunos rasgos que muestran estabilidad a lo largo de la historia del sistema educativo moderno y que aún hoy continúan vigentes en las prácticas instituidas:

Qué dice la ley

ARTÍCULO 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTÍCULO 2º — Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y las leyes generales de educación de la Nación.

ARTÍCULO 3º — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

(Ley 26.150 - Programa Nacional de Educación Sexual Integral)



- El saber sobre sexualidad no es incluido, generalmente, como contenido de enseñanza. Encontramos una débil autorización social en relación a la transmisión de contenidos sobre sexualidad, y esa debilidad afecta a la escuela en tanto institución y al/a docente como agente.
- La frágil habilitación por parte de padres/madres a los/as docentes como sujetos con conocimiento autorizado en la materia, tiene como contrapartida el temor de los/as docentes a la posible reacción negativa de parte de la familia del alumnado.
- La decisión de abordar el tema por parte de la escuela supone la búsqueda del consentimiento por parte de padres/madres.
- Cuando la familia acepta y/o delega en la escuela, por lo general lo hace incluyendo una tercera agencia: los/as médicos/as. De esta manera, el discurso sobre sexualidad se vuelve preventivo y biologicista, reducido al abordaje de la genitalidad.

Sobre este fondo común de significaciones que se sostienen en el tiempo, irrumpen nuevos sentidos que, si bien no logran trastocar los cimientos del edificio de las prácticas instituidas, claramente desestabilizan los sentidos heredados. Esas discontinuidades, que fueron detectadas en los testimonios de un grupo de madres de sectores socioculturales medios de la población, sugieren que:

- Mientras se admite que la genitalidad debe ser abordada desde el área/materia de la biología o de las ciencias naturales, se postula que la educación sexual excede –en mucho– el terreno de “lo natural”, al incluir aspectos emocionales, actitudinales, roles de género, etcétera. Así, proceden a separar sexualidad de genitalidad.
- En consecuencia, el/la médica/o deja de ser percibido/a como la figura que condensa y monopoliza el saber sobre sexualidad.
- Frente a un docente débilmente autorizado, se yerguen

la ley y el currículo oficial como fuentes de legitimidad: la ley 2222/97 de la provincia de Neuquén que legisla sobre la salud sexual y reproductiva y prescribe la inclusión de contenidos de dicho campo en la currícula desde el nivel inicial, y los recientes lineamientos para el desarrollo curricular (2006).

- El impacto de los nuevos lenguajes informacionales y comunicacionales: las madres valoran su papel “formador” en la temática de la/s sexualidad/es y el efecto sobre los procesos de subjetivación de género.

Elementos mínimos para una agenda de la educación sexual escolar

En tanto la escuela deje afuera los temas considerados “tabú”, haciendo de lo escolar un espacio donde muchas cosas no se dicen, las prácticas cotidianas del alumnado transcurrirán por carriles no oficiales de transmisión de la cultura.

La riqueza de los extractos seleccionados permite esbozar los ejes de una agenda pública escolar que atienda de modo integral la temática:

- Con contenidos sobre sexualidad que superen la genitalidad y el discurso de la prevención e incluyan placer y deseo (Fine, 1999 4) desde la perspectiva de género.
- La formación docente debería contemplar la inclusión de contenidos sobre sexualidad en consonancia con el punto anterior.
- El encuadre institucional que comprometa a todos los actores de la comunidad educativa y consolide proyectos transversales a todas las áreas de conocimiento.

*Docentes e investigadoras Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

¹ Proyectos de investigación “Sexualidad y escuela primaria. Un estudio sobre prácticas discursivas desde la perspectiva de género” (2000-2003) (Co43) y “Sexualidad y ‘alianza familia-escuela’. Mirada de género y prácticas discursivas en un estudio sobre instituciones, saberes y sujetos” (2004-continúa) (Co57) Directora: Adriana Hernández, Co-Directora: Carmen Reybet. Integrantes: Soledad Roldán, Luciana Machado, Verónica Ferreira, María Fernanda Walz. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

² Narodowski, Mariano. *Infancia y poder. La configuración de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.

³ Follari, Roberto, *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1996.

⁴ Fine, Michelle, “Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo”. En Belausteguigoitia y Mingo, editoras, *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*, México, Paidós, 1999.

Educación sexual

Una demanda ética impostergable

Eduardo Bertolino
Mónica Evangelisti
Laura Perelli *

La experiencia profesional que desde hace varios años venimos desarrollando en Rosario involucra el trabajo con alumnos, padres y docentes con el propósito de instalar en el ámbito educativo una cultura que privilegie el cuidado de la salud, brindando a los jóvenes las herramientas necesarias para que puedan tomar decisiones libres y responsables con relación al modo de vivir su sexualidad y a cómo prevenir las enfermedades de transmisión sexual, especialmente el vih-sida.

El cuadro de situación en las escuelas donde trabajamos, correspondientes al gran Rosario y zona sur de Santa Fe, es sumamente variado. En nuestra provincia están vigentes las leyes que establecen que tanto la educación sexual como la prevención del vih-sida y las ETS deben ser temas abordados en las instituciones educativas, pero su enseñanza ha dependido, casi con exclusividad, de la convicción de docentes capacitados que, habilitados por sus directivos, han tenido y tienen la decisión de llevarla a cabo con sus alumnos y alumnas, dándoles un lugar de participación y protagonismo.

Si bien la ley nacional instala una decisión ética importantísima, hay que considerar todo lo que debe realizarse para que pueda ser más eficaz. La normativa se confronta muchas veces con posiciones adversas de sectores de la sociedad que, desde el prejuicio o las creencias religiosas inmovibles, obstaculizan su efectiva implementación. Es por eso que en la mayoría de las escuelas el tema sigue siendo eludido, en el mejor de los casos, y censurado en otros. Tampoco está contemplado en la currícula de futuros educadores, tanto de nivel inicial como secundario.

Este panorama coexiste, paradójica-

mente, con la preocupación de muchos docentes por el aumento de embarazos no deseados a edades cada vez más tempranas entre las adolescentes, seguidos frecuentemente del abandono escolar cuando las jóvenes madres no encuentran apoyo familiar y/o institucional que les permita sostener el aprendizaje de criar a sus bebés sin renunciar a su propia educación, circunstancia que profundiza su vulnerabilidad social.

Existen también otras formas en que la sexualidad, pretendidamente ignorada, se hace presente en la escuela: juegos exploratorios y de investigación entre los niños



La escuela está fuertemente impregnada del paradigma racional positivista *Pienso, luego existo*, donde se privilegian las ideas y el cuerpo sexuado queda afuera.

más pequeños, enamoramientos y noviazgos efusivos, discriminación de los “diferentes” (homosexuales, travestis, etcétera), conocimiento por parte de los educadores de situaciones de abuso infantil y de abortos clandestinos, presencia de alumnos infectados con vih, etcétera. En este último caso hemos capacitado y asesorado a residentes de formación docente que no se animaban a realizar su práctica profesional cuando se enteraron de que en el curso que les habían asignado había niños infectados con el virus del sida. A punto de culminar su profesorado, ignoraban por completo cómo afrontar esta situación, ya que nunca habían visto estos temas a lo largo de sus cuatro años de formación.

Si bien la especificidad del Programa Municipal al que pertenecemos es la prevención del vih-sida, con mucha frecuencia las escuelas nos piden asesoramiento y desarrollar talleres que apunten a cuestiones relativas a la se-

xualidad, tema que es considerado como más urticante y de difícil abordaje. Esto se vincula con varias razones:

1- La escuela está fuertemente impregnada del paradigma racional positivista *Pienso, luego existo*, donde se privilegian las ideas y el cuerpo sexuado queda afuera. Esta escisión cuerpo/mente atraviesa toda nuestra cultura y por lo tanto también se hace presente en las instituciones escolares, donde predomina una educación al servicio del *logos*.

2- Sostener que se puede trabajar en la prevención del vih-sida sin que previamente se haya iniciado a los alumnos en el esclarecimiento sexual es una concepción errónea. Así como muchas veces se reduce el tema de la sexualidad a sus aspectos biológicos -información sobre los aparatos genitales femenino y masculino- también se pre-

Qué dice la ley

ARTÍCULO 4° — Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

ARTÍCULO 5° — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

ARTÍCULO 6° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

ARTÍCULO 7° — La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa.

(Ley 26.150 - Programa Nacional de Educación Sexual Integral)



tende hacer prevención del vih-sida brindando únicamente información sobre las cuestiones biomédicas y epidemiológicas de la enfermedad.

Desde nuestra perspectiva, el sida es un problema social complejo y su tratamiento implica problematizar las representaciones, conceptos y prácticas que los actores tienen acerca de la salud y la enfermedad. También involucra hablar del cuerpo y la sexualidad, de relaciones interpersonales, géneros, discriminación, normalidad y desviación, vulnerabilidad social, políticas sanitarias, etcétera. Es decir, implica dar cuenta del vih-sida en sus múltiples dimensiones: biológica, económica, política, jurídica, ética, social.

Del mismo modo, introducir la sexualidad en la escuela es ante todo conectar este tema con la complejidad de las pulsiones vitales y las restricciones culturales que rigen la vida social.

3- La falta de capacitación es otro factor señalado por muchos docentes para demandar a los “especialistas” o “expertos” externos a la institución. Si bien en algunos de ellos, al igual que en el resto de la sociedad, existe aún cierta confusión entre sexualidad y genitalidad, creemos

que el mayor obstáculo no lo constituyen los errores conceptuales sino los miedos, prejuicios e inhibiciones. Quienes quieran capacitarse para educar a sus alumnos en el tema de la sexualidad y el vih-sida, deberán enfrentar previamente sus propios miedos y prejuicios, así como también aceptar que existen otros modos de pensar y posicionarse ante la vida, tan respetables como las propias convicciones.

4- El temor a las reacciones negativas de madres y padres constituye otro elemento que disuade a los docentes de encarar la educación sexual con los alumnos. En la práctica esta dificultad se sortea informando previamente a los padres acerca de la capacitación que recibirán sus hijos e hijas, y solicitándoles su autorización. Otras veces se les ofrece un espacio diferenciado de participación, que muchos valoran positivamente porque los ayuda a mejorar el intercambio y la comunicación con ellos.

* Integrantes del Área Educación del Programa Municipal de Sida de la ciudad de Rosario, desde hace 11 años.

Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista

Generando géneros

Laura Morroni *

Con el flamante marco legal que significa la aprobación de la ley de educación sexual, vale la pena continuar con la tarea de revisar críticamente nuestros propios pensamientos, prácticas y prejuicios en torno al campo problemático que establece el cruce entre sexualidad y educación.

Los Estudios de Género constituyen un área de conocimiento capaz de dar cuenta de estas cuestiones, toda vez que permiten hacer visible por un lado, los mecanismos sociales y de poder a través de los cuales se construyen las representaciones y prácticas de “lo femenino” y de “lo masculino”, ordenando a los sujetos en varones y mujeres; por otro, las resistencias subjetivas que hacen fracasar –con mayor o menor radicalidad– estos mandatos sociales.

Desde esta perspectiva de género, es posible considerar a *la escuela* como una institución social estrechamente involucrada en la producción y reproducción del imaginario social genérico; y a *la sexualidad*, como el terreno político por excelencia donde se disputan los sentidos en torno a qué un hombre o una mujer sean o deban ser, legitimando unos modos de existencia en detrimento de otros. Nos proponemos aquí reflexionar acerca de la construcción de identidades genéricas, presentando una articulación posible entre las nociones de “sexo” y “género”

desde la teoría feminista y señalando alguna inquietud sobre el papel que juega la escuela en la re-creación de estas identidades.

Una aproximación a las identidades de género podría definirse de acuerdo con una primera forma de articular las categorías de “sexo” y “género” en el marco del binarismo naturaleza/cultura.

El dimorfismo sexual representaría así, la base biológica y natural sobre la que se construyen las producciones culturales y políticas de “lo masculino” y “lo femenino”. Un ejemplo de esta articulación lo ilustra la antropóloga Marta Lamas quien utiliza el género como construcción cultural que se lleva a cabo en función de los sexos biológicos al distinguir entre “la asignación de género” que se realiza en el momento en que nace un bebé y a partir de la apariencia externa de sus genitales; “la identidad de género” a partir de la cual el niño puede identificarse en todas sus manifestaciones como “nene” o “nena”; y por último, “el papel o rol de género” que constituye el conjunto de normas y prescripciones de una sociedad respecto a lo que considera “masculino” y “femenino”.¹

Para las feministas de la llamada “segunda ola” (años 70 y principios de los 80), no se trataba simplemente de una enunciación de “diferencias” sino de la gestión política de las diferencias sexuales. El trabajo teórico y militante de estas feministas se centró, por un lado, en hacer visible la diferencia que constituían en sí mismas las mujeres (experiencias, representaciones, prácticas, etcétera); y por otro, en denunciar la manipulación política (discriminación, subordinación, devaluación, etcétera) instrumentada en función de la diferencia sexual.

A partir de la distinción entre el sexo biológico y lo construido socialmente, el uso de la categoría de género permitió hacer referencia a muchas situaciones de discriminación que padecían las mujeres, justificadas hasta entonces por la supuesta anatomía diferente, en lugar de explicitar el origen social y político de dichas argumentaciones. Se tornaba imprescindible revisar críticamente y denunciar en forma pública aquellas “naturalizaciones” con las que el patriarcado, a través de sus instituciones (familia, escuela, matrimonio, etcétera) y sus discursos



sociales (pedagógico, religioso, médico, etcétera) reproducía —y reproduce—, la condición devaluada de las mujeres respecto de los varones.

La experiencia personal de “ser mujer” pasó a considerarse una cuestión política que involucraba al conjunto de la sociedad. Su expresión más clara se plasmó en el lema feminista: “Lo personal es político”. El “ser mujer”, la experiencia personal de ser mujer, representaba un posicionamiento, una identidad social desde donde llevar adelante la lucha reivindicativa por una mejor condición de vida. Tal forma de considerar la política feminista supone que, como mujeres, compartimos una identidad política común; es decir, un lenguaje, una experiencia y una conciencia con

los cuales todas las mujeres podemos identificarnos. Dentro de este marco, el feminismo imagina dos grandes metodologías de intervención político-social: el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. Ambas posiciones parten del dato incuestionable de la diferencia sexual, tanto sea para volverla irrelevante (feminismo de la igualdad) como para profundizar en las virtudes y potencialidades políticas, epistémicas y culturales que la diferencia de ser mujer representa (feminismo de la diferencia).

Ahora bien, con el paso del tiempo y entrados los años 80, los debates del feminismo “central” cambian fundamentalmente por el ingreso de otras voces de mujeres que intervienen fuera de la visión occidental, blanca, europea y

Qué dice la ley

ARTÍCULO 8° —Cada jurisdicción implementará el programa a través de:

- a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo;
- b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios;
- c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional;
- d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas;
- e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua;
- f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

ARTÍCULO 9° — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Los objetivos de estos espacios son:

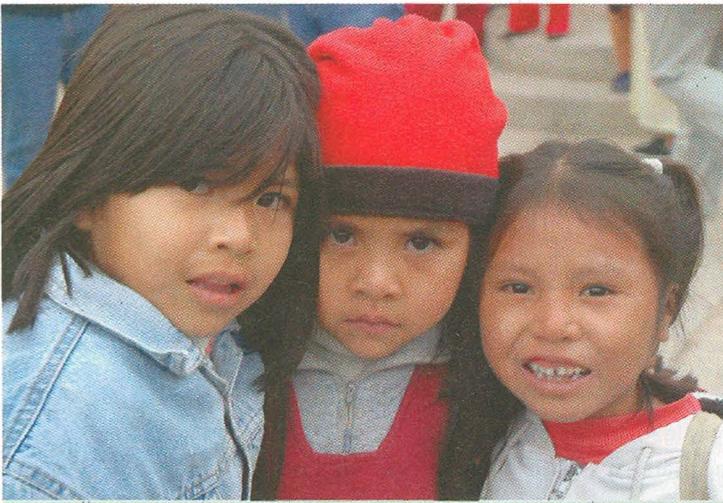
- a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;
- b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;
- c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

ARTÍCULO 10° — : Disposición transitoria:

La presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente.

La autoridad de aplicación establecerá en un plazo de ciento ochenta (180) días un plan que permita el cumplimiento de la presente ley, a partir de su vigencia y en un plazo máximo de cuatro (4) años, El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología integrará a las jurisdicciones y comunidades escolares que implementan planes similares y que se ajusten a la presente ley.

(Ley 26.150 - Programa Nacional de Educación Sexual Integral)



heterosexual. Son las mujeres inmigrantes, negras, judías, lesbianas, islámicas, orientales, latinoamericanas. Lo que denuncian estas mujeres es que no somos todas iguales ni pensamos todas lo mismo por el simple hecho de tener la misma biología. Se torna imprescindible reconocer y dar espacio a la diversidad constitutiva de nuestro colectivo. La “identidad Mujer” estalla. “La Mujer” como representación que cumplía la función de articular las diversidades, entra en crisis al no poder dar cuenta de la multiplicidad de experiencias y opresiones femeninas. Pero no solo lo “culturalmente” asociado con lo que una mujer sea, es necesario redefinirlo de un modo más situacional, sino también la “naturaleza” con la que se identifica una mujer vale la pena ponerla en cuestión.

Pues bien, es cierto que definir el género en función del dimorfismo sexual (binarismo de base biológica sobre la que se construyen las producciones culturales y políticas de “lo masculino” y “lo femenino”) permitió avanzar en lo que hace a la visibilización de las mujeres como actores sociales por derecho propio –y que aún hoy es una metodología de intervención política eficaz en el reclamo de mejoras respecto a la condición de vida de las mujeres–, pero igualmente cierto es el “acriticismo” con que se toma dicho dimorfismo, la imposibilidad de revisar la “naturalidad” con que se concibe la diferencia sexual. En este sentido cabe recordar que son las instituciones y las personas en su actuar cotidiano quienes ejercen poder, legitimando determinados significados en torno a la sexualidad, al precio de la represión o exclusión de otras posibles alternativas. Son las distintas instituciones sociales y la performance de cada uno de los sujetos, las que recrean día a día, la “naturalidad” de la norma heterosexual y en este sentido la posibilidad única de dos sexos como modo de existencia generizada.

Si no se opera un reduccionismo a la genitalidad, la sexualidad podría organizarse y nombrarse de muchas maneras, creando las condiciones necesarias para expresar otras formas de existencia igualmente reales y legítimas.

Esta otra mirada que estamos proponiendo y que cuestiona la idea del sexo como una instancia biológica predeterminada y fija, abre la posibilidad de pensar a las identidades genéricas como efectos de una relación de poder siempre inestable y abierta.

Si para los años 70, el género se pensó a partir de los sexos, para los años que corren representa un desafío interesante concebir a los sexos como productos o efectos de diferentes discursos y tecnologías de género.

Esto interpela a la escuela en tanto institución productora y reproductora de un discurso pedagógico que reconoce ciertos “tipos” de sujetos en detrimento de otros. Por ello, la escuela tiene gran importancia en la reproducción del orden existente o en la producción de alternativas posibles en general, y en lo que hace a identidades sexuales en particular.

Tanto la educación informal (familia) como la educación formal (escuela) están absolutamente implicadas, sistemáticamente en cada una de sus reiteraciones, en la configuración de aquello que será reconocido como aceptable o inaceptable, “normal” o “patológico”. La propuesta de desnaturalizar la identidad sexual, de no tomar como un dato “natural” el dimorfismo sexual, implica la renuncia a la reivindicación de la normalidad (sin el suelo discursivo que la invocación a la naturaleza proporciona, el binomio normal/patológico pierde su fuerza), y el compromiso de “radicalizar” la vida democrática, generando reconocimiento para esas experiencias y malestares que aún no tienen nombre pero que existen y son reales.

Tal vez, flexibilizar los límites, tensar la democracia y ponerla a prueba sean prácticas posibles de generar cuando la escuela se transforma en una comunidad de indagación; es decir, en una práctica social que se autogenera con la participación de todos/as sus miembros, donde los/as participantes examinan sus propias ideas y las ajenas, mediante la escucha y la cooperación.

Que la escuela se convierta en una comunidad de indagación, supone que la escuela es capaz de crear las condiciones de posibilidad para que emerjan y entren en juego las diversas formas de existir, las diversas formas de búsqueda personal y social. Finalmente, se trata de apostar por una comunidad educativa más inclusiva que expulsiva.

* Docente de la Universidad de Buenos Aires.

1 Lamas Marta “La perspectiva de género” en <http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias%2oeducacion/ENERO%2o06/Marta%2oLamas.htm>

A 25 años de la guerra de Malvinas

El Equipo "A 30 años" del Ministerio de Educación, coordinado por Javier Trímboli y Celeste Adamoli, sostendrá durante 2007 la invitación a explorar el pasado reciente argentino, en la búsqueda de respuestas para su transmisión hacia las nuevas generaciones. En esta ocasión, la Guerra de Malvinas –pero también los significados previos que las islas tuvieron en la cultura argentina– será uno de los ejes a recorrer, intentando dar con las huellas que ese acontecimiento ocurrido hace 25 años dejó en cada una de nuestras comunidades. Para contactarse: a30delgolpe@me.gov.ar.

Elegir la docencia

Por cuarto año consecutivo, el MECyT financiará 1500 becas para jóvenes de todo el país que quieran seguir la carrera docente. Las becas tienen como propósito ofrecer mejores condiciones para la formación y mayores posibilidades de dedicación al estudio.

Podrán participar aquellos jóvenes que quieran iniciar carreras de profesorado para EGB 3-Polimodal/Nivel Medio, que tengan un promedio mínimo de 8 puntos en el penúltimo año de su educación media y que no superen los 23 años, cumplidos al 31 de diciembre de 2006.

Los becarios y las becarias tendrán un plan de actividades específico, que abarcará propuestas destinadas a ampliar su formación social y cultural. Para quienes durante 2006 ya se encontraban participando en el Programa, tuvieron lugar los Encuentros Interprovinciales de Becarios de Elegir la Docencia, que convocaron a más de mil estudiantes, becarios y compañeros, tutores, profesores y autoridades de los institutos, equipos técnicos provinciales y miembros del Equipo Nacional del Programa de Renovación Pedagógica. Correo electrónico para consultas: elegirladocencia@me.gov.ar.

Centros de Actividades Juveniles

Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) proponen espacios de encuentro y actividades que respondan a expectativas e intereses de las y los jóvenes. Tienen como propósito desarrollar en las escuelas, propuestas de extensión formativa: culturales, artísticas, deportivas, de acción comunitaria, de emprendimientos escolares y de construcción de ciudadanía, con participación activa de jóvenes y acuerdos con organizaciones de la comunidad. Con esto se busca devolver a la escuela su rol de institución de transmisión cultural. En 2006 se abrieron en todo el país más de 800 CAJ, y en el transcurso de este año se abrirán, repartidos en todas las jurisdicciones, 421 CAJ de los cuales 15 estarán ubicados en Institutos de encierro. Para contactarse, llamar al: (011) 4129-1000 (int. 7043 / 7443 / 7005) o escribir a: equipocaj@me.gov.ar.

Cuadernos para el aula

Desde la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación, se avanza en el desarrollo de la Serie *Cuadernos para el aula* que, como ya lo han reflejado las producciones para el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de EGB/Primaria, son materiales que buscan acompañar a las escuelas, maestros y profesores en los desafíos de la enseñanza de saberes escolares priorizados.

A inicios de 2007 todas las escuelas del país recibirán nuevos *Cuadernos para el Nivel Inicial* –donde se abordan temáticas que vinculan con el juego reglado y la creación artístico-literaria–, y *Cuadernos para cuarto, quinto y sexto grado/año*, en las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias

Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.

En el caso de EGB 3/Nivel Medio, se está desarrollando una producción multimedial que integra material escrito, videograbado, y antologías de textos para las áreas de las ciencias, la literatura y las artes, con el propósito de abordar temáticas priorizadas en los diferentes campos del conocimiento. Para contactarse, escribir a: cuadernosparaaula@me.gov.ar.

Capacitación gratuita para docentes a través de Educ.ar

Educ.ar invita a los docentes a inscribirse en la segunda edición del año de los cursos de capacitación a distancia que se reinician el 16 de abril de 2007. Este proyecto –que contó con más de 5.000 docentes capacitados en 2006– presentará nuevas propuestas y ediciones que se publicarán periódicamente.

Entre los nuevos cursos se encuentran:

Herramientas del paquete ofimático: destinado a docentes interesados en conocer las variadas herramientas que ofrece el paquete ofimático para su aplicación tanto en la gestión docente como para el trabajo en colaboración con el área de informática.

El Procesador de Textos: gestión y uso didáctico; *La Planilla de Cálculo: gestión y uso didáctico*; *Presentaciones para la Gestión y Labor Docente*.

Para ofrecer una mejor calidad en las tutorías, los cupos son limitados. Periódicamente se abrirán nuevos cursos que respondan a las necesidades de docentes y permitan fortalecer la comunidad virtual de aprendizaje.

Más información: e-learning@educ.gov.ar.

El equipo de la revista **EL MONITOR** lamenta informar que el 8 de enero falleció el Coordinador Gráfico de la publicación, Isidoro Suris. Sus compañeros siempre recordaremos su calidez, su compromiso con la tarea y su aporte al trabajo en conjunto.

Rafael Freda, docente

“No hay que trasladarle al docente lo que la sociedad no ha podido resolver”

Rafael Freda –Profesor de Letras en la UBA, Master of Arts de Denver, Colorado, EE.UU.– se inició como maestro de primaria; a los 24 años fue nombrado titular en la Escuela 1 del Distrito escolar 19; a los 28 fue vi-

cedirector a cargo de la dirección de “una escuela de chapa sin medianera, con un patio que se inundaba y, mientras completaba el papeleo, cubría las ausencias del jardín, del grado de recuperación, de la secretaría”.

Interrumpió su tarea durante el período de la dictadura, cuando decidió refugiarse en otras actividades laborales. Realizó tareas como traductor –maneja cinco idiomas y rudimentos de ruso, alemán y rumano–, y también ejerció como profesor de Castellano y Latín en escuelas secundarias. Durante doce años estuvo al frente de cursos en la Escuela Normal N° 3.

Militante tanto dentro como fuera del ámbito escolar, peleó con igual énfasis por lograr un sistema de convivencia en las aulas como por la difusión de campañas contra el VIH: la AmFAR, Asociación Norteamericana de Investigación del sida, le otorgó una beca de acción para el proyecto “Sinsida”.

En el año 2000 comenzó a trabajar con Juliana Marino, en pro de una Ley de Educación Sexual: participó en la normativa aprobada en la Ciudad de Buenos Aires y, en menor grado, también a nivel nacional. Además, participó en el desarrollo del programa de formación de educadores sexuales, en la Federación Sexológica Argentina, Fesex, donde se elaboró un plan de dos años que fue presentado con Eva Waldman en 2004 y que hoy aplican diversas instituciones como

Un histórico luchador por los derechos sexuales, Rafael Freda cuenta cómo encara el curso de Introducción a la Educación Sexual dirigido a profesionales y docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

la Sociedad Cordobesa de Sexología, entre otras.

Freda está entusiasmado con el curso “Introducción a la Educación Sexual” dirigido a profesionales y docentes, que dicta en el Instituto Superior de Capacitación con la financiación de la O.P.S., Organización Panamericana de la Salud, y que puede ser solicitado por los Ministerios Provinciales; tal como el Ministerio de Educación de Córdoba que lo ha contratado para dictar el curso.

Se define a sí mismo como un “educador sexual” y, lejos de cualquier retórica panfletaria, los cinco encuentros semanales de su curso están estructurados a partir de los criterios de un “cientificista darwinista”.

–¿Cómo se abordaba la educación sexual en los tiempos en que era docente de la Escuela Normal?

–Yo lo que veía era chicas que se embarazaban y dejaban la escuela. Después, en algunos casos, las preceptoras se enteraban de que alguna había sido abusada en la casa. Y no se sabía qué hacer con ello. En el año 2000, cuando empezamos a trabajar las leyes, era evidente que constituía un reclamo social, y también era evidente que la escuela no estaba en condiciones de satisfacerlo. Los docentes no sabían cómo solucionar esos problemas y lo que querían era poder responder preguntas sin que madres, padres, los chicos o la directora les cayeran encima...



¿Qué debe enseñar la escuela con relación a la sexualidad?

—La escuela debe enseñar contenidos conceptuales y contenidos actitudinales mientras que lo procedimental que lo enseñe el papá, la mamá, la hermana o el hermano mayor, porque la escuela no tiene por qué solucionar lo que la sociedad no resolvió. La escuela no puede enseñar interrupción del embarazo; lo más que puede decir es que existe. La sociedad tiene que solucionar primero el problema de la interrupción del embarazo y no trasladarle al docente lo que no ha podido responder. Los procedimientos por los cuales un hombre obtiene mayor o menor placer con una mujer, pueden aprenderlos donde quieran, pero no en la escuela. Eso lo podrá discutir con Sofovich en *Polémica en el bar* o con el hermano o la hermana mayor. En cambio, es importante que la escuela pelee contra el mito de la idealización extrema del amor. Hay que enseñar los componentes del amor y el ciclo que tienen. En toda relación duradera hay dos grandes componentes. Uno inicial que funciona como enamoramiento, y del cual se desprende la idealización; la característica de ese amor es la concentración de la atención -no se puede pensar

en otra cosa-, y eso une a la pareja lo suficiente como para que cuando esa atención ceda, aparezca el apego. Desde el punto de vista sexológico esto es un hecho concreto, por lo menos para mí que soy científicista darwinista. Podría decirse entonces que, tal como ocurre con las especies animales, el primer momento del enamoramiento garantiza el embarazo y el segundo hace que el macho se quede y ayude a la hembra a cuidar a la cría. En los seres humanos esos dos momentos responden, incluso, a diferentes neuroreceptores del cerebro.

—¿Cómo se habla del cuerpo en el aula?

—El peligro más grande de la educación sexual es el de creer que hay que hablar el lenguaje de los chicos; eso es feroz, es un grave error progresista. Los alumnos y las alumnas necesitan niveles de lenguaje distintos; el asunto es proporcionárselos. Elegir las palabras con que se va a designar cada cosa es la primera gran tarea. Con relación a la educación sexual, hay distintos niveles de lenguaje: el del médico, el del docente, el del conductor de tevé, el del chico de barrio. El maestro tiene que encontrar un lenguaje medio, preciso y adecuado. Los chicos van a decir cuáles son las designaciones vulgares de las partes del cuerpo, la televisión en muchos casos

enseña las designaciones simpáticas; y los libros de biología, la terminología culta. Pero, ¿cuál es la palabra del docente? El maestro tiene que buscar un lenguaje tal que impida la risa, que no sea eidético, que no traiga imaginaria. El vocabulario vulgar, por ejemplo, es tremendamente impreciso. En la entrepierna de la mujer todo tiene el mismo nombre; no hay diferencia entre clítoris, apertura de la vagina, labios... Todo es lo mismo y no se puede enseñar algo que no diferencie entidades.

—¿Qué lugar tiene la diversidad en la enseñanza de la educación sexual?

—Si tomamos los cuatro pilares -sexo, género, orientación sexual e identidad de género-, notamos que “género” figura solo en la ley de la Ciudad de Buenos Aires, y los tópicos “orientación” e “identidad de género” no se mencionan en ningún lado. De modo que las leyes alcanzan a cubrir, con esfuerzo, el cincuenta por ciento de la cuestión; el resto hay que forzarlo desde lo académico. Por eso lo primero que yo enseño tiene que ver con lo actitudinal y es el concepto de “típico” y “atípico”, entendiendo por típico lo característico o representativo de un grupo, una especie, una sociedad... Con ello evito las connotaciones que tiene hablar de “normal” y

“La idea es abordar, desde el inicio, la noción de que la educación sexual es el conjunto de normas con las que una sociedad regula las relaciones entre mujeres y varones para poder transmitírselas a la siguiente generación”.

“anormal”. La mayoría de los varones es heterosexual, eso es lo típico; lo atípico es la homosexualidad. La diversidad no significa que todo vale y todo es cualquier cosa, sino que la mayoría existe y la minoría también y que la mayoría es lo típico y la minoría lo atípico. Decir que un homosexual es atípico no es decir que es un anormal. Creo que no hay que empezar por estudiar a un heterosexual, a un homosexual o a un bisexual sino hablar de lo conceptual, de la atracción: atracción por los hombres o por las mujeres. Lo típico en los hombres es sentir atracción hacia las mujeres pero hay una minoría que siente atracción hacia otros hombres. Cuando empiezo mis cursos, hago una ronda con la siguiente consigna: “Yo siento atracción por...” y cada uno de los integrantes de la clase completa la frase.

—¿Cómo se aborda el tema del placer?

—¿Y para qué es necesario hablar del placer? Sobre to-

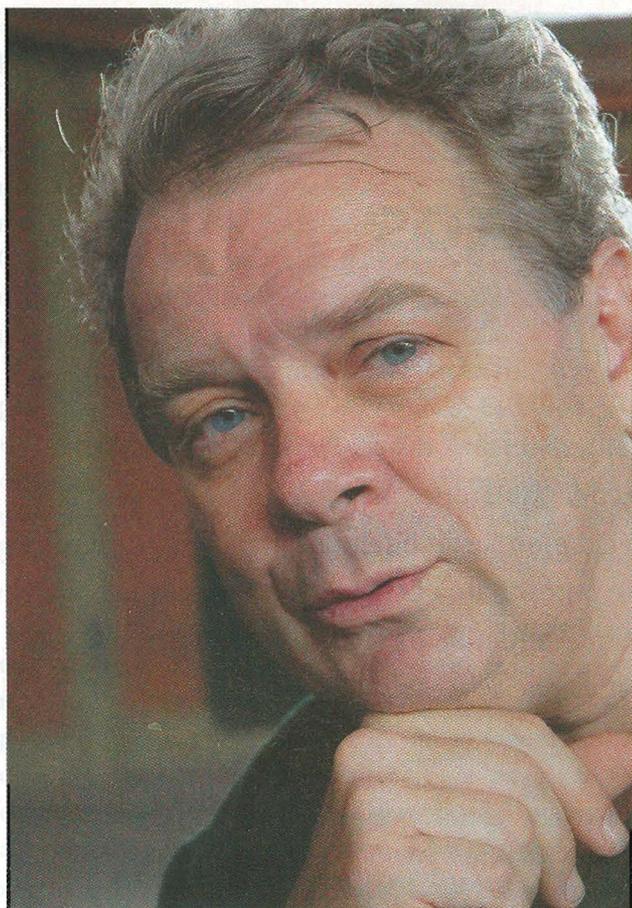
do en la secundaria, donde todo funciona sobre el placer. El tema del placer no se incorpora, el tema del placer está. En todo caso hay que batallar contra el tema de la culpa. El tema del placer es una obsesión de la clase media. El placer sí se sabe, se supo siempre en la clase baja; fue la clase media la que se enteró de que el sexo era placer cuando lo dijo la televisión. Y ahora lo sabe todo el mundo, por eso no creo que haya que enseñar el placer. El placer está desde el vamos en la experiencia de los docentes, es una dimensión que no es necesario enseñar, porque es aquello atrás de lo cual todos están corriendo.

—¿En qué consisten los cursos de Introducción a la Educación Sexual?

—La idea es abordar, desde el inicio, la noción de que la educación sexual es el conjunto de normas con las que una sociedad regula las relaciones entre mujeres y varones para poder transmitírselas a la siguiente generación. Es un conjunto de conocimientos a los que se puede acceder desde distintas perspectivas: desde las ciencias de la educación, la medicina, la psicología, la sociología... Yo lo hago como sexólogo.

—¿Y eso qué mirada supone?

—El sexólogo es un especialista que, proviniendo de una ciencia particular, reúne conocimientos referentes al conjunto de fenómenos que giran en torno al sexo. Hay sexólogos clínicos, cuya tarea es curar disfunciones, hay sexólogos dedicados a la investigación y estamos los sexólogos educativos, o educadores sexuales; es decir, aquellos que provenimos de la docencia, tomamos elementos de la sexología y los transformamos en conocimientos transmisibles. Pero hay que saber que la sexología no es una disciplina ancilar de la pedagogía, ni de la ciencia de la educación. Porque eso conlleva el peligro de que la educación sexual se transforme, en manos de alguien que no la vea como un instrumento de cambio social, en un conjunto de recetas. Es lo que pasó con la calistenia danesa. Eso viene de una tradición escandinava en la cual se sostenía que el desarrollo y el ejercicio físico no tenían un fin en sí mismo sino que permitían que el varón pasase por la adolescencia y llegase al matrimonio quemando energías. De ahí se desarrolló toda una escuela de gimnasia que era excelente, pero su deontología era absurda. Del mismo modo, cuando discutimos las leyes de educación sexual, la mayoría de los legisladores partían de la base de las recetas del siglo XIX: la educación sexual era anatómica, genital y procedimental. Mentalmente no habían pasado más allá de 1920, 1930



y por eso seguían pensando que la educación sexual era el modo en que los varones evitan infectarse y las mujeres se mantienen para tener hijos sanos.

—¿Qué significa que la educación sexual sea un instrumento para el cambio social?

—Que se debe incluir dentro de educación sexual lo que trajo el feminismo. La igualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres implica un cambio social. Desde que el peronismo sacó a la mujer de su casa y la puso a trabajar, es evidente que hubo un cambio social. Solo que no se hizo de manera organizada; de lo contrario, el sida no hubiera causado tal desastre. La igualdad de mujeres y varones, la reforma en las costumbres sexuales en pro de que cada uno tenga una vida mejor, se ha hecho a los ponchazos y así quedamos: expuestos a los desastres, el primero de los cuales fue el embarazo adolescente.

—¿Por qué el cambio social se hizo a los ponchazos?

—Porque nadie condujo ese cambio. La única que intentó manejarlo fue la Iglesia pero poniéndole freno, volviendo para atrás. Ahora el cambio ya se hizo: las mujeres ya están en la calle, y detrás de ellas los homosexuales y las travestis. Los grandes grupos ya están todos afuera. Ahora hay que pensar cómo se sigue.

—¿La educación sexual permitiría remedar esos ponchazos?

—Creo que la institución social más importante que tenemos, la escuela, es la única capaz de traer a la conciencia lo que hasta ahora no ha sido pensado. El cuerpo docente está conformado, actualmente, por un conjunto de gente de clase media baja o de clase humilde en ascenso, y eso es muy interesante porque se trata de un grupo social muy importante. El maestro actual no es un emergente de la vieja y grandiosa clase media, hija de Roca, que baja graciosamente a llevar el conocimiento, sino que ha vuelto a ser el maestro de Lugones, quien para rescatar a las mujeres de la calle creó el Normal N° 3, en Bolívar y San Juan. De modo que me parece importante forzar a esa masa humana a pensar acerca de los elementos básicos -sexo, género, orientación sexual, identidad- y transmitir ese conocimiento. Por ejemplo: estoy convencido de que en la actualidad la prostitución está siendo bien vista socialmente, eso significa que se desculpabiliza a la prostituta pero también que no se ve como necesidad sacar a la mujer de la prostitución. Si está allí, que se quede; y eso es un retroceso social. Es necesario pensar qué vamos a hacer con la prostitución y no estoy hablando de sacar la policía a la calle. Estoy hablando de tomar una decisión: ¿habrá un esfuerzo social para disminuir la prostitución mediante el enaltecimiento de la mujer? ¿O simplemente vamos a presentarla en forma menos aterradora para que haya más mujeres ahí? Todo lo que se ve en los medios va derecho a dignificar la prostitución, no a dignificar a la mujer. En este contexto, creo que el grupo de maestros y maestras que viene de esa clase media baja, o humilde en ascenso, vivió la prostitución a la vuelta de la esquina, en la casa de enfrente; y no la quiere. Por eso, en este momento, es el único grupo social capaz de ir contra el modelo Nazarena Vélez.

—El lugar que usted les adjudica a los y las docentes es clave...

—Claro que sí. Si la familia no lo hace -porque no quiere o porque no puede- lo que queda, socialmente hablando, es la escuela. El hospital podría ser otro espacio, pero allí llegan las personas cuando están enfermas, no cuando están en la plenitud, van a que les digan qué deben hacer. En cambio, el chico llega rebelde a la escuela, en pelea absoluta por autonomía e independencia.

Silvia Pazos, espazos@me.gov.ar

Judith Gociol, jgociol@me.gov.ar

Fotos: Roberto Azcárate

Para evitar los bochazos

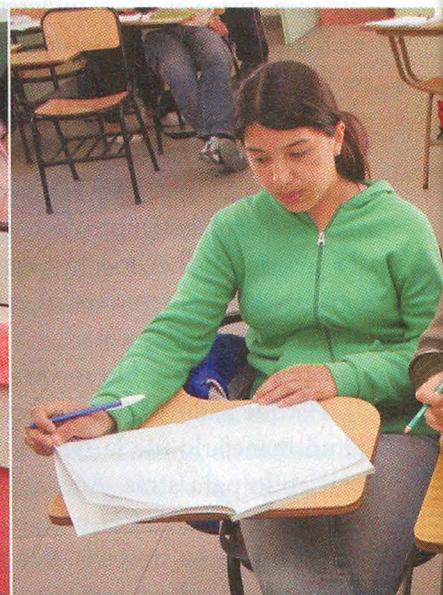
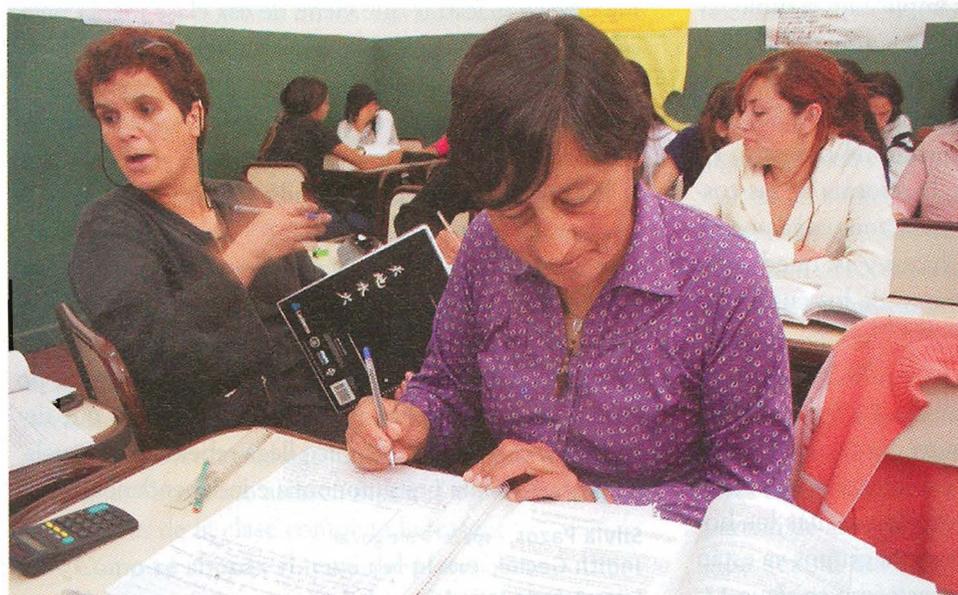
¿Cuántos chicos están realmente preparados para dar el gran salto? Luego de una década caracterizada por el profundo deterioro de la escuela media, las noticias de bochazos masivos en los exámenes de ingreso a las universidades nacionales ya no deberían sorprender a nadie.

Con esa inquietud en mente, un grupo de profesionales de las Secretarías de Educación y de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, creó en 2004 el Curso de apoyo al último año del Nivel Medio/Polimodal, para facilitar la articulación con el nivel superior. La iniciativa recibió el respaldo de diecinueve universidades nacionales con presencia en el área metropolitana, interior de la provincia de Buenos Aires, noreste y noroeste del país.

El curso –optativo y gratuito– está estructurado en

Las Secretarías de Educación y de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología decidieron llevar adelante un curso gratuito y optativo que permita una articulación entre la escuela media y el nivel superior, para facilitar el ingreso a las universidades nacionales.

nueve encuentros, que se realizan los sábados de 9 a 13. Dictadas por profesoras y profesores universitarios y docentes del Nivel Medio/Polimodal, las clases se organizan en torno a tres ejes: lectura, análisis y producción de textos literarios; lectura y producción de textos informativos y argumentativos; y comprensión de información matemática. Educadores y alumnos reciben materiales de trabajo elaborados especialmente para esta instancia por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio.



Perder el miedo

Martín Leguizamón, coordinador académico del curso por la Universidad de Buenos Aires, fue de los primeros en sumarse al emprendimiento. Impulsado por su experiencia como docente del CBC, Ciclo Básico Común, se puso al frente de un grupo de escuelas del norte de la provincia de Buenos Aires, para cambiar el punto de vista de jóvenes y adultos.

“Lo primero que encontré fue un escenario muy de película de Adrián Caetano, esos barrios bien característicos del conurbano; con escuelas de paredes descascaradas y directores que se sienten observados, cuestionados en su labor –relata Leguizamón–. Es difícil hacerles entender que uno no va a retarlos, que uno está ahí por otra cosa”.

De esa “otra cosa”, Martín sabe bastante: dificultad en la comprensión de consignas o de textos, problemas en la elaboración de respuestas, vocabulario empobrecido, *horrores* de ortografía, miedo ante el abordaje de temas nuevos. Complicaciones a las que se enfrenta todos los días en sus clases de “Introducción al conocimiento de la sociedad y el Estado”, en el ingreso a la UBA, y que los estudiantes arrastran desde su paso por la secundaria.

“Nuestro objetivo es que los chicos entiendan de qué se trata la universidad, que pierdan el miedo y vean que no hay diferencia entre ellos y los que ya están del otro lado, en el CBC”, explica. En las tres ediciones del curso, Martín llevó a los alumnos a un teórico y a un práctico en la facultad, para que conozcan cómo es el

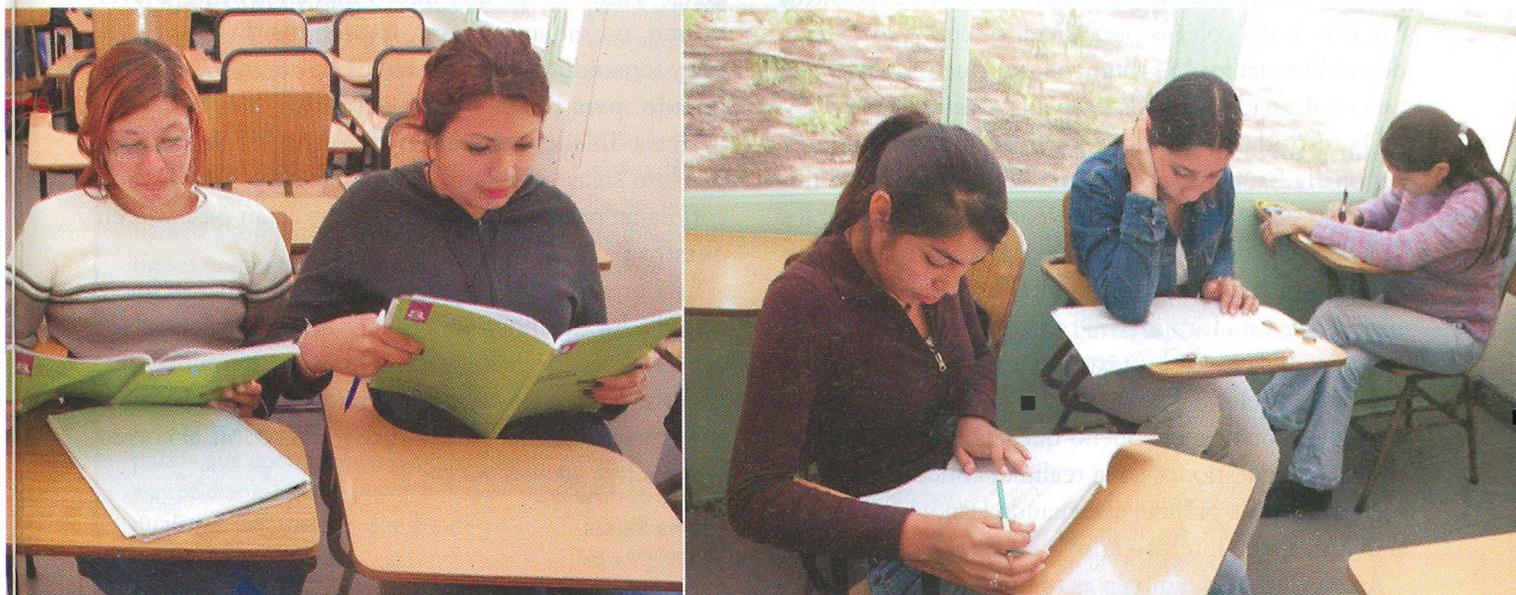
trabajo cotidiano. “Lo más gratificante es verlos llegar cada sábado, muy temprano, sin que nadie los obligue -asegura-. Estos chicos quieren superarse: muchos hablan de no repetir la historia de sus padres, de ser alguien en la vida, de tener un pasar digno para ellos y sus familias”.

La primera edición del curso, como experiencia piloto, se realizó en la Ciudad de Buenos Aires, y en el conurbano ampliado: Gran Buenos Aires, Luján y La Plata. Ese año asistieron a los encuentros 15.000 chicos. En 2005, la iniciativa se extendió a Catamarca, Chaco, Corrientes, Formosa, Jujuy, Misiones, Salta, Santiago del Estero y Tucumán: 60.000 alumnos participaron del curso; y la cifra se mantuvo en la inscripción del 2006.

“¿Por qué no trabajamos así siempre?”

Cristian Juárez cursaba el último año del Polimodal cuando hizo el curso, en 2005. Cuenta que llegó a la primera clase “sin saber de qué se trataba, con la curiosidad de probar algo nuevo”. Romina Maita, una de sus compañeras, supuso que se encontraría “con algo muy estructurado, parecido a lo que estábamos acostumbrados en el colegio”. En cambio, los esperaban reuniones distendidas, talleres, espacios preparados para favorecer la reflexión y estimular el aprendizaje desde otro tipo de práctica pedagógica.

“Ellos me preguntaron: ‘¿por qué no trabajamos así siempre?’”, recuerda una de las docentes del grupo, Nilda Albarracín. “Decían que si el resto de los espacios





curriculares se manejara de esta manera, a ellos no les resultaría tan difícil el cambio a la universidad”. José Fassio, que además de guiar algunos de los encuentros capacita a sus colegas para dictar el curso, lo explica de modo sencillo: “Se rompen las estructuras a las que están habituados, y se da paso a la creatividad”.

De eso da testimonio otra alumna tucumana: Antonella Lamontanaro cuenta: “En los talleres se trabaja diferente; nos expresamos con los profes y con los otros chicos, decimos lo que pensamos y lo que sentimos”. Romina vuelve a intervenir: “Está bueno que nos enseñen de esta forma, para razonar, para poder ver lo que está implícito en los textos”. Adriana Ibáñez López, otra de las profesoras, señala: “Hay cosas básicas que los chicos no conocen; es bueno que sepan ligar la matemática con cuestiones de la realidad cotidiana, que sepan descifrar un gráfico; que cuando lean un artículo en el diario, sepan interpretarlo”.

Ángel Corbalán también es tucumano, y también hi-

zo el curso a fines de 2005. Para él, “El problema es que en la secundaria no se tocan ciertos temas estratégicos. Vimos cosas que uno o dos años atrás, o ayer mismo, no sabíamos; vamos aprendiendo cosas nuevas y tomando conciencia acerca de cómo fue nuestro pasado, para poder mejorar el futuro”. Y completa Marcela Toledo, compañera de Ángel: “Aunque después no sigas estudiando, el curso sirve para la vida cotidiana; para pensar las cosas que están pasando en nuestro país”.

Está previsto que la edición 2007 del curso se inicie a mediados de año. Para obtener más información sobre las clases, los materiales o la inscripción, docentes, alumnas y alumnos pueden consultar la página web del programa (www.me.gov.ar/artisup) o escribir al correo electrónico: apoyo@me.gov.ar.

Silvina Seijas
sseijas@me.gov.ar

Fotos: Clara Rosson

Agradecimiento

Deseo agradecerles que llegue a nuestras escuelas, tarde pero llegan, las revistas *El Monitor de la Educación*.

Quiero contarles que a través de la revista se ha despertado en mí la curiosidad por conocer autores que nada tienen que ver con las disciplinas con las que trabajo. Tal es el caso de Francesco Tonucci y Graciela Montes, entre otros. También espero con ansiedad las notas que aparecen, historias de vida, de lucha y sacrificio. Eso reconforta y hace que uno no se sienta solo. Ahora, me encantaría contar con la dirección de esos colegas y poder así conectarnos.

Quiero destacar el placer de disfrutar el espacio que cada número dedica a la lectura, eso siempre lo comparto con mis alumnos de magisterio. Les deseo un excelente 2007 y como decía mi padre "Quiera Dios, podamos transitar siempre juntos y bajo el mismo cielo".

Claudia Ferrer, profesora de Biología y Geografía de Wanda, Misiones.
fer_cam@arnet.com.ar

Trabajo sobre

¿Qué es una buena escuela?*

Comenzamos el año reflexionando acerca de ¿Qué es una buena escuela?, inspirados en la revista *El Monitor*. En el inicio del ciclo lectivo 2006 estábamos, como hoy, todos los que anhelamos y deseamos que el espacio y el tiempo a compartir durante largos meses fueran facilitadores de nuestras aspiraciones, reparadores de las angustias cotidianas, productores de conocimientos y transmisores de cultura. Porque imaginamos y sentimos como necesarios e imprescindibles espacios que opongan la paz a la violencia cotidiana, la solidaridad al individualismo destructor, y que ponderen el respeto por todos.

Fundamentalmente, por uno mismo

porque, ¿alguien puede querer si no se quiere a sí?, ¿alguien puede considerar al otro si no puede mirarse a sí mismo?

Intentamos con mucho esfuerzo privilegiar la palabra, el diálogo, y apostamos por el aprendizaje y la experiencia como fuente de conocimiento y crecimiento humano. Lo fuimos logrando. Aunque claro que hubo obstáculos y frustraciones.

Una docente me preguntaba la semana pasada con mucha indignación: "¿La escuela no tiene instrumentos frente al atropello, la incomprensión, la demanda ilimitada y las manifestaciones violentas e irrespetuosas de muchos?". Sí, solo tiene una respuesta: mostrar que hay otros modos de convivencia que pueden albergar el disenso, la reflexión pero, sobre todo, la palabra como persuasión.

Buscamos desarrollar los aspectos más luminosos de los humanos ya que como adultos -padres y maestros- tenemos el deber ineludible de ser referentes de estos niños que nos miran.

¿Constituimos una buena escuela? Creemos que sí: porque hubo proyecto pensado entre todos; porque trabajamos y pusimos ganas; porque como educadores no eludimos el conflicto; porque fuimos respetuosos, escuchamos; y porque logramos definir este espacio como un lugar saludable en el cual cada uno tuvo oportunidades y logros. Cuando surgieron dificultades, también pudimos pensar. Y cuando no alcanzó con los que la habitamos, otros especialistas, con otros saberes, nos ayudaron a orientar nuestra tarea, y a orientar a los padres y a los niños, principio y fin de la tarea educativa. Así tuvieron una posibilidad más de crecer, disfrutar, alegrarse y aprender.

Nosotros seguiremos trabajando por una buena escuela para nuestros niños y porque merecemos todos confiar en las instituciones, construcciones so-

ciales necesarias. En los caminos de lo posible se orientó nuestro trabajo. Estoy viviendo por última vez la preciosa experiencia, rica y emocionante de cerrar un ciclo lectivo. Mi jubilación llegará en los próximos meses del año 2007. Mi gestión de 17 años en esta querida escuela me lleva a pensar que he tenido el privilegio de descubrir que este era mi lugar en el mundo profesional. Lugar que amé, donde aprendí, crecí y di todo lo que estaba a mi alcance frente a la responsabilidad de dirigir y sostener una institución. Y, por supuesto, he aportado a la lucha cotidiana por la Verdad, la Paz, la Justicia, los Derechos de las Niñas y los Niños y los Derechos Humanos y sigo creyendo, con firmeza, tomando las palabras del poeta y libertador José Martí en que "un mundo mejor es posible".

A los niños solo puedo decirles que siempre alenté el anhelo de que todos tuvieran las mejores posibilidades de vida. Y ahora sí: ¡Gracias! Y hasta el año próximo.

Evangelina Morales, directora de la Escuela de nivel primario Maximio Victoria, Ciudad de Buenos Aires.

* Fragmentos del discurso pronunciado en el acto de cierre de año.

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

Escribir a:

cartasmonitor@me.gov.ar

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

En la costra reseca

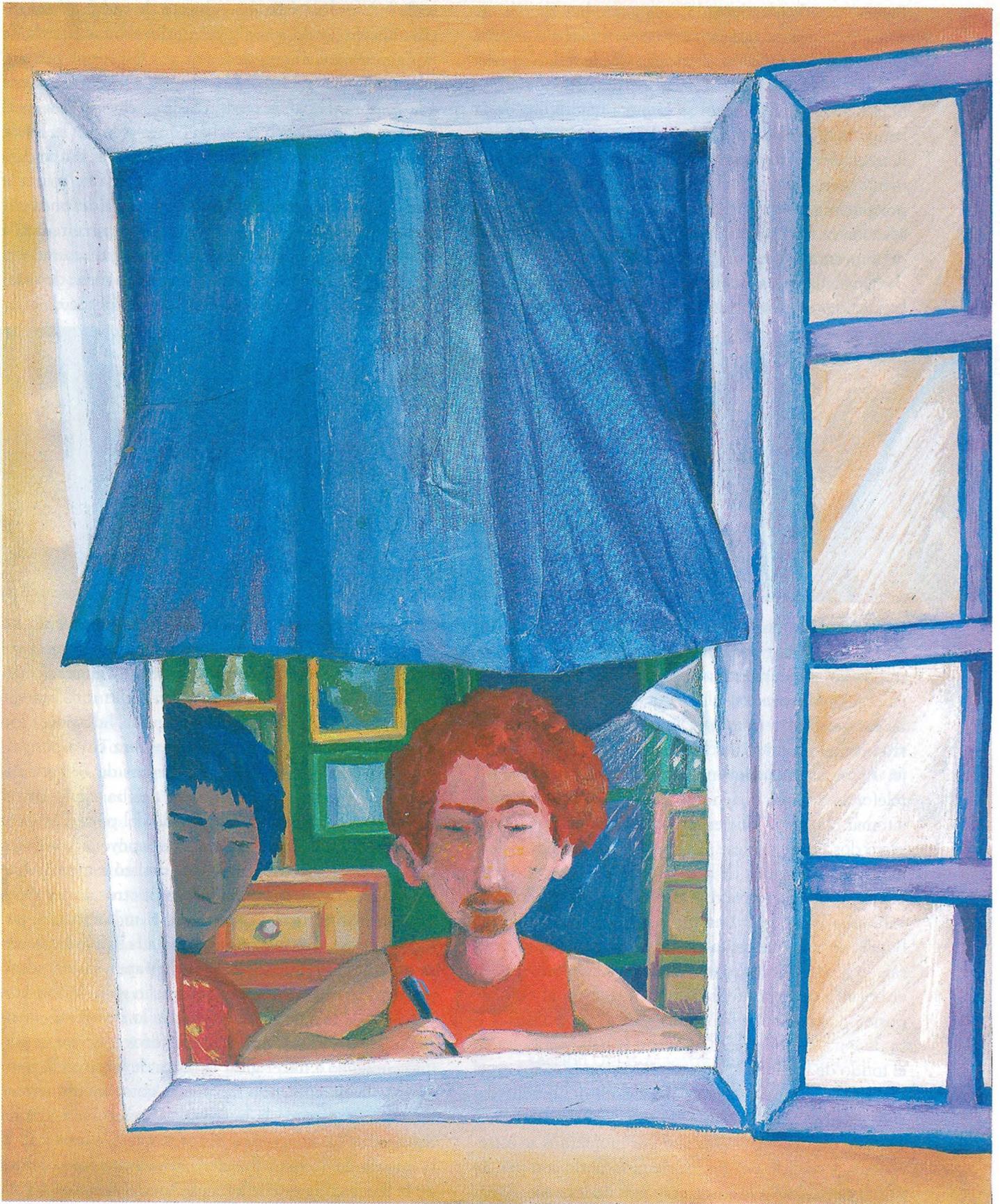
Juan José Saer

Al día siguiente de rendir el examen de geometría, Tomatis consiguió que el padre le renovara el carnet de socio del club de Regatas, así que pasó casi toda la tarde en la secretaría del club haciendo los trámites de la renovación. Mientras esperaba el carnet nuevo, sentado en una salita de la secretaría, concibió el plan del mensaje y cuando le entregaron el carnet pasó por el bar y llamó a Barco por teléfono. Barco estuvo de acuerdo con la idea. Dijo que él tenía lacre -porque había que lacrar el pico de la botella- y que era necesario reunirse esa misma noche para discutir el contenido del mensaje. Así que a eso de las nueve, cuando acababa de oscurecer, Tomatis oyó desde su cuarto la voz de Barco que hablaba con su padre en la cocina, y después sus pasos subiendo la escalera hacia la terraza. La ventana de la pieza estaba abierta y después de entrar sin saludar, Barco dijo algo sobre el cielo estrellado cuando se asomó por ella. Se desabrochó dos botones de la camisa y empezó a sacudírsela a la altura del pecho para secarse el sudor. Tomatis le gritó a su madre desde la ventana que le preparara una sangría, porque en su casa había inclinación a darle todos los gustos desde el día anterior, en que con el examen de geometría había terminado su bachillerato. Mientras esperaban la sangría Barco le ayudó a colgar en la pared amarillenta, sobre el sofá cama, al costado de la biblioteca, la reproducción del *Campo de trigo de los cuervos*

Juan José Saer: Nació en Serodino, Santa Fe; murió en París el 11 de junio de 2005. En su producción figuran cuentos: *Lugar* (2000), *Unidad de lugar* (1967), *Palo y hueso* (1965); novelas: *Glosa* (1985), *Nadie nada nunca* (1980), *El entenado* (1983); *Cicatrices* (1969) de la que Carlos Gamerro ha dicho: "La mejor (en mi modesta opinión) novela del autor y una de las mejores -y más conmovedoras- de nuestra literatura"; ensayos: *La narración-objeto* (1999), *El concepto de ficción* (1997). Ha sido traducido al francés, inglés, alemán, italiano, holandés, portugués, sueco y griego.

que Tomatis había hecho enmarcar esa mañana en un taller de cuadros.

Discutieron el texto del mensaje durante más de dos horas, tomando la sangría que Barco revolvía con una cuchara para que el azúcar no se asentara en el fondo y el hielo que tintineaba en el interior de la jarra helada se fundiera más rápido. La idea de que el texto debía escribirse en verso, propuesta por Tomatis, fue descartada inmediatamente. "Pueden llegar a creer que hablábamos así", objetó Barco. Enseguida comenzaron a barajar posibilidades: una reseña de la historia de la ciudad, o bien un catálogo de los inventos de la época, o mejor todavía una síntesis biográfica de Carlos Tomatis y Horacio Barco, y hasta una descripción deliberadamente falsa del cuerpo humano para inducir en el futuro una teoría errónea de la evolución. Por un momento, esta última posibilidad los tentó y estuvieron riéndose un buen rato, a las carcajadas, tan fuerte que el padre de Tomatis, que se había acostado desde hacía rato, les chistó desde abajo, desde la oscuridad, para que bajaran la voz. Entonces Barco dijo que la inclinación al humor siempre echaba todo a perder y que, al fin de cuentas, el contenido del mensaje no importaba, que lo fundamental era el mensaje mismo, porque lo importante de un mensaje no era lo que decía sino su facultad de revelar que había hombres dispuestos a escribir mensajes. Dijo que si un mensaje le daba tanta importancia al contenido no era en realidad un mensaje sino una simple información. "Lo mejor que puede decir un mensaje", dijo Barco, "es justamente, *mensaje*. Por lo tanto, aun cuando todo pareciera indicar que debiéramos escribir ¡*Socorro!*, propongo que escribamos *Esto es un mensaje* o lisa y llanamente *mensaje*". Tomatis estuvo pensando un momento y por fin aceptó, y enseguida planteó la cuestión nueva, la de quién escribiría la palabra. "Teniendo en cuenta", dijo



Barco, “que la idea ha sido tuya y que hay fuertes razones para pensar que con el tiempo te vas a convertir en escritor de profesión, propongo que la redacción del texto corra por tu cuenta”. Así que Tomatis separó una hoja blanca, la colocó sobre la mesa bajo la luz de la lámpara, limpió la pluma de su lapicera, la probó en el margen de su cuaderno de geometría y después, lentamente, con gran cuidado, sintiendo la mirada de Barco por encima de su hombro, fija en la mano firme que sostenía la lapicera, fue escribiendo en grandes letras de imprenta, negras, la palabra: MENSAJE; y a medida que la mano iba moviéndose, de izquierda a derecha, la hoja blanca, rectangular, salía de la blancura extrema,

tenía la cara roja y estaba cubierto de sudor. El sol estaba blanco, árido, y sus rayos perforaban la fronda de por sí porosa y abierta de los sauces llorones y proyectaban manchas de luz sobre el agua. Dejaron la canoa a la sombra -la canoa recibió las manchas de luz en el fondo- y se internaron en la isla con la pala y la bolsa de lona. Vagabundearon cerca de media hora. Barco descubrió una culebra y con el filo de la pala de punta le sacó la cabeza, limpia, de un solo golpe; después eligieron el lugar. Era un claro rodeado por un círculo de árboles, pero tan chicos que sus ramas no se entrecruzaban en la altura para formar ninguna bóveda de sombra. El sol había resecado el suelo y la hierba de alre-



indiferenciada, del limbo, del horizonte plano y anónimo, sacada al azar por una mano ciega de entre el montón de hojas idénticas que yacían polvorientas y mudas en el cajón del escritorio, hasta que la palabra estuvo toda escrita, nítida y pareja, y la identidad de la hoja se borró otra vez, comida por la titilación oscura del mensaje. Al otro día se levantaron al amanecer. Tomatis telefoneó a Barco diciéndole que en un minuto bajaba a tomar el tranvía, que esperara el próximo tranvía número dos porque en ese iba él y después vio por la ventanilla, en la esquina de la casa de Barco, que este traía la pala, la botella y la barra de lacre. Él, por su parte, llevaba una lata de sardinas, tomates y duraznos, y una botella de vino que había sacado de la heladera. El mensaje lo llevaba doblado en cuatro, cuidadosamente, en el bolsillo derecho de la camisa. Llegaron al club, se pusieron los trajes de baño, guardaron todo en una bolsa de lona, salvo la pala, pusieron la pala y la bolsa en el fondo de la canoa, y después metieron la canoa en el río. Barco empezó a remar alejándose del muelle del club y del puente colgante, se metió por entre islas y riachos, bordeando orillas que por momentos se estrechaban, y cuando por fin fue maniobrando con pericia y aproximándose a la costa, eran más de las once. Barco

dedor era rala y amarillenta. Tomatis empezó a cavar: los primeros golpes de la pala sonaron secos y la pala rebotaba contra la tierra, descascarándola y haciendo saltar astillas de barro endurecido en todas direcciones, pero la capa superficial cedió enseguida y después vino la tierra profunda, blanda, fría y oscura cuyo peso tiraba suavemente hacia abajo los brazos de Tomatis cada vez que sacaba una palada y la dejaba caer sobre el montón que iba formándose al lado del pozo. Después de un rato siguió Barco, y Tomatis se apoyó jadeando en uno de los árboles irrisorios y se dedicó a mirarlo trabajar. Cavaron un hoyo de casi dos metros, lo suficientemente ancho como para enterrar a un hombre en posición vertical. Después se sentaron a la sombra y Barco dobló cuidadosamente la hoja de papel, la introdujo por el pico de la botella, puso el corcho golpeándolo con la palma de la mano hasta hundirlo lo suficiente, y enseguida preparó el lacre y los fósforos y encendiendo uno comenzó a hacer girar la barra de lacre en la punta de la llama cuidando de que las gotas fuesen cayendo sobre el pico de la botella y la superficie redonda del corcho. Gastó muchos fósforos antes de terminar. Y la mirada de Tomatis iba alternativamente de la punta de la llama en la que la barra se fundía (a veces seguía

la caída de las gotas rojas que destellaban diseminándose sobre el pico de la botella, gotas a las que Barco terminaba de empastar y distribuir con la punta fofa de la barra) al interior de la botella en el que podía ver, a través del vidrio verde, la hoja doblada muchas veces hasta adquirir la forma de una cinta rígida una de cuyas puntas se apoyaba en la base de la botella y la otra en la pared verde, en posición oblicua. Aun cuando Barco moviese la botella, la hoja de papel quedaba inmóvil. Y cuando terminó, Barco la recogió y la sostuvo con tanta delicadeza que Tomatis se preguntó si no se trataba de otra de las bufonadas de Barco, pero enseguida, viéndolo alejarse hacia el hoyo sosteniendo la botella con las dos manos, y arrodillarse después junto a la boca e inclinarse metiendo el brazo con la botella para depositarla lo más suavemente posible en el fondo, hasta casi tocar la tierra con la frente, Tomatis comprobó que Barco no bromeaba, y que si bien no estaba rebajándose hasta la solemnidad, se sentía lisa y llanamente dispuesto a llevar las cosas hasta el fin. Barco dejó caer la botella en el fondo, consideró el resultado de la caída, lo juzgó adecuado, y después se incorporó y empezó a echar tierra con la pala. Después le pasó la pala a Tomatis y cuando la tierra cubrió el hoyo hasta la superficie, volvió a tener la pala entre sus manos y empezó a emparejar la superficie tratando de no dejar rastros de la excavación. “Sí esta noche llega a llover”, dijo cuando terminó, apoyándose en la pala y secándose el sudor, “mañana no va a quedar rastro de la tierra removida”.

Y llovió. Tomatis oía la lluvia golpear contra el techo, en la oscuridad, acostado en su cuarto de la terraza. Después habían dejado otra vez la pala en la canoa, se habían dado un chapuzón, habían comido las sardinas y los duraznos y se habían tomado la botella de vino, habían dormitado un rato bajo los árboles y después habían vuelto remando lentamente, turnándose, río abajo, y llegaron tan tarde que cuando amarraron la canoa al muelle del club, enredados en una nube de mosquitos, ya era el anochecer, azul y lleno de ruidos y de voces que llegaban desde la playa y desde el bar iluminado. Tomaron el tranvía y Barco bajó de un salto y desapareció por la puerta de su casa. Tomatis se dio una ducha fría, comió algo y se acostó. Casi enseguida estuvo dormido. Más que el rumor lo despertó el olor de la lluvia que hacía chisporrotear los techos caldeados, y después la frescura, como gruesa, del agua, entrando por la ventana abierta de par en par. Cuando estuvo lúcido, Tomatis pensó en la botella enterrada en la os-

curidad de la tierra, como él mismo estaba enterrado en la oscuridad del mundo, y se preguntó cuál sería el destino del mensaje. Porque podía pasar que, o bien quienes lo encontraran hablasen ya un idioma diferente, o el mismo idioma conocido en el que, no obstante, la palabra mensaje tenía ya un significado diferente, incluso opuesto al que ellos le habían dado, incluso el sentido de “información” que Barco había querido eliminar, o bien que nadie encontrara jamás la botella, se borrara la raza de los hombres, y la botella continuase perpetuamente enterrada en el interior de un planeta vacío, reseco, girando en el espacio negro. Pero, finalmente, antes de dormirse, Tomatis consideró que aun



cuando hombres capaces de comprenderlo encontrarán el mensaje, ellos, Barco y Tomatis, no estarán en él, así como no estaban tampoco las orillas que cabrilleaban, los sacudones lentos de la canoa a cada golpe firme del remo, el bar iluminado que divisaron desde el muelle, engastado en la oscuridad azul, y el olor de la lluvia fría que entraba por la ventana, de ráfagas, en ese mismo momento.

© Juan José Saer.

Gentileza de MC Editores / Seix Barral

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.



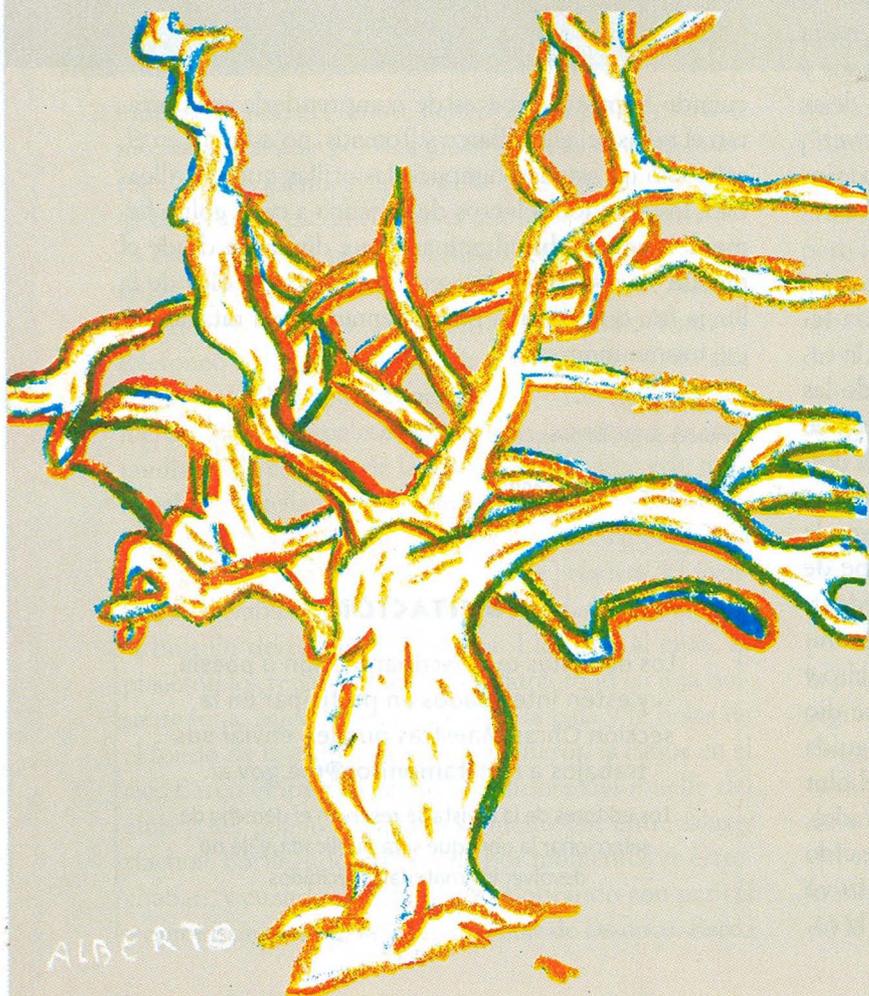
“Nuestras mamás cuentan que para hacer los tejidos, obtienen el hilo de la lana de las ovejas con un instrumento que se llama pushca (huso de hilar)”, tal como cuentan los chicos coyas.

El libro *Te contamos de nosotros*

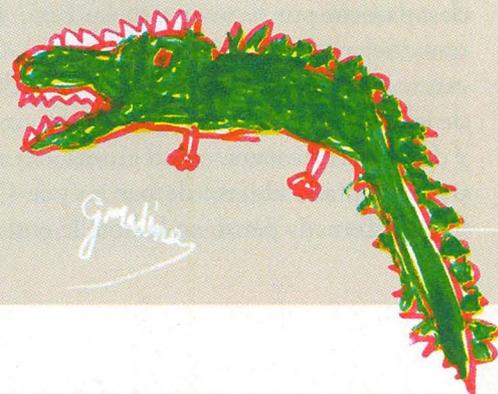
Las voces silenciadas

Implacables, unos ojos color azabache sostienen la mirada en la tapa: *Te contamos de nosotros* lleva por título el libro escrito y dibujado por chicos de siete comunidades originarias de la provincia de Salta. Desde la portada, queda establecido que hay un uno y hay un otro. Y, si bien en toda comunicación existe un emisor y un receptor, lo notable es que, en estas páginas, esa distancia (geográfica, social, cultural) no es disimulada sino que es asumida a conciencia. Y desde allí se habla.

¿Quiénes conforman ese *nosotros*? Nosotros –dicen en el libro– somos los dueños de estas tierras, los que estábamos allí cuando llegaron los hombres de otros continentes. Les contamos de nosotros –afirman– y mediante dibujos y palabras infantiles aparecen paisajes, animales, plantas medicinales, trabajos, juegos, leyendas...



Según explican Alberto y Marcial, dos chicos wichís, el yuchán (palo borracho) es el “árbol que enseña, adentro está la sabiduría”. Quizás por ello la primera escuela que tuvo la comunidad se construyó bajo la sombra de un yuchán.



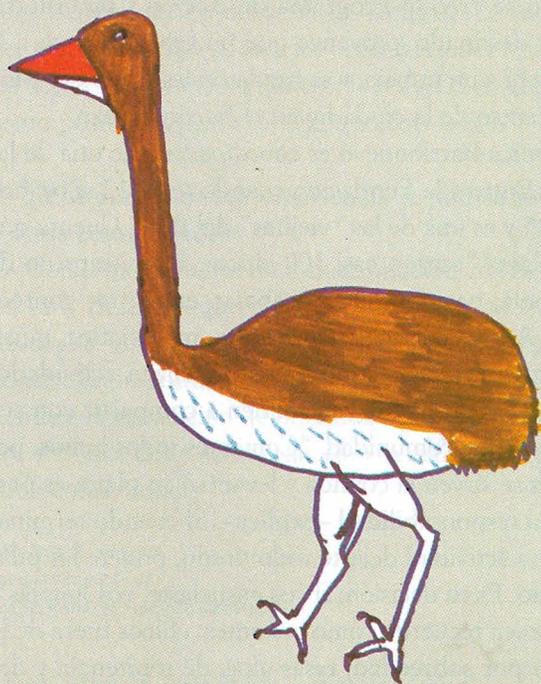
¿A quiénes les hablan? A otro *nosotros*. A los que bajamos de los barcos, a los que llegamos después, a los que no sabemos su lengua, a los que no conocemos su vida.

“Abrimos el libro y cada vez más nuestra boca se va abriendo, y nuestros ojos también. Sorprendidos por los colores, por los cuentos —escribe Osvaldo Bayer—. ¿Sabíamos o no sabíamos? Sí, sabíamos pero los teníamos escondidos”.

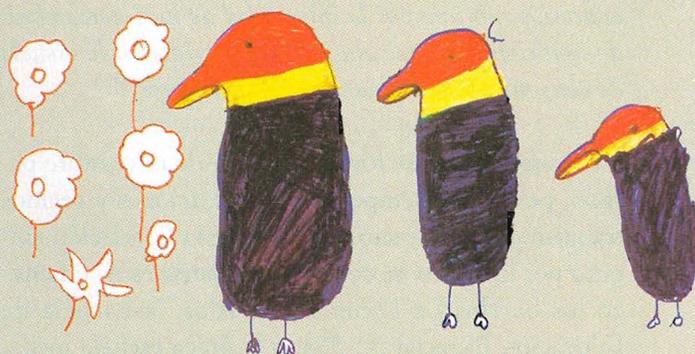
Te contamos de nosotros fue publicado en 2003 por la organización Derechos Humanos de Cháguar, la Embajada de Dinamarca y Save the Children Argentina, y recientemente reeditado por el Ministerio de Educación de la Nación. Aquí se presentan algunos extractos de esas voces silenciadas para que —tal como se propone en uno de los textos— en el futuro podamos decir: “Nos contamos de nosotros”.



“Les comento que nosotros, en esta comunidad de Kilómetro 1 concurrimos a la escuela de Misión La Paz, distante a un kilómetro. Faltamos a veces a clase por varios motivos. Cuando no tenemos algún material o cosa que es importante por ejemplo calzados, pantalones, etcétera, no podemos llegar a concurrir a la misma. Algunos desde que empiezan a estudiar no tienen nada, entonces no se preocupan porque están acostumbrados”.



Hugo Darío Medina



ALFREDO

Dibujos realizados por integrantes de la comunidad guaraní Piquirenda.

Una Ciudad Educativa

Apoco más de cuarenta kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires, en una localidad donde el 52 por ciento de los vecinos vive bajo la línea de pobreza, trabaja desde hace 20 años la Fundación Del Viso, dirigida por el periodista Marcos Cytrynblum. Allí, más de 80 instituciones se unieron para firmar el compromiso de involucrarse activamente en el mejoramiento de las condiciones educativas de la comunidad, mediante la declaración de Del Viso como “Ciudad Educativa”.

El concepto de “Ciudad Educativa” surge del informe *Aprender a Ser*, presentado en 1972 a la Unesco por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Dice el informe:

“Las colectividades locales, lo mismo que la comunidad nacional, son también instituciones eminentemente educativas. [...] Y en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no solo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y solidaridad que ella constituye”.¹

El compromiso se formalizó el 15 de noviembre pasado, pero hace tiempo que organizaciones y vecinos trabajan en el proyecto. La tarea de la Fundación empezó por lo básico: se construyeron jardines de infantes en los barrios La Loma y Los Tilos, la Escuela de Educación Especial N° 504; y la única escuela media de la localidad, la N° 4; todos establecimientos de gestión pública. Además, se refaccionó la EGB N° 39 y se equiparon otras escuelas de la zona.

En Del Viso, en una de las zonas más pobres del conurbano bonaerense, se desarrolla un proyecto educativo singular. La participación y el compromiso activo de la comunidad constituyen la base para que la educación genere las condiciones de un desarrollo social más igualitario en la ciudad.

Llegó después el momento de las tutorías para chicas y chicos de EGB 2 y 3; la implementación de los proyectos “Analfabetismo Cero” –destinados a jóvenes de más de 15 años y adultos– y “Cambiar la Historia” –una escuela de formación en educación popular–; y la puesta en marcha del Centro Tecnológico Educativo. El vínculo con la comunidad renovó fuerzas en 1992, cuando se creó el Programa de Acción Comunitaria (PAC) destinado a jóvenes que no tenían acceso a la escuela ni a un trabajo, y se fundaron las Casas del Niño en el centro de la ciudad y en el Barrio Pinazo.

Verónica Barrionuevo es coordinadora de una de las Casas. Entró a la Fundación cuando tenía 12 años; hoy tiene 25 y es una de las “viejitas” del PAC. Cuenta que a las Casas “asisten casi 300 chicos, a contraturno de la escuela; para formarse, trabajar, encontrar contención”. Allí reciben clases de inglés, matemática, música, lectoescritura y comprensión; realizan actividades deportivas y artísticas y aprenden a compartir con sus pares y con la comunidad. “Comemos todos juntos, pero ellos se sirven la comida y levantan su plato; es parte de su responsabilidad –explica–. Si cuando terminamos una actividad dejaste todo tirado, ponete las pilas y juntalo. Es tu decisión: si vos ensuciaste, vos limpiás”.

Verónica recuerda cómo era antes: chicos fuera de la escuela por sobreedad, tasas altas de repitencia y deserción, situaciones de abandono o de maltrato familiar. “Chicos que no hablaban, que eran muy retraídos,

que no tenían amigos, ahora se plantan y te dicen qué les gusta y qué no; se organizan, trabajan en equipo. Hablamos de procesos muy largos, pero ves cambios increíbles: juegan en grupo, entienden lo que están

leyendo, se van soltando con su cuerpo y su forma de expresarse; organizan actividades para los más chiquitos”.

Pero ninguna comunidad educativa está completa sin sus maestros: Daniel García, coordinador de Educación Temprana de la Fundación, explica que la prioridad para el año próximo es arrancar con los ciclos de capacitación para docentes. “En primer lugar, porque la mayoría de ellos no pueden acceder a estas oportunidades viviendo en Del Viso; y además, porque reclaman la posibilidad de reflexionar sobre su labor, y construir una práctica educativa diferente”, señala.

García coincide con Barrionuevo en el diagnóstico de la situación educativa local, pero advierte: “Para nosotros era muy importante pararnos, más que en las debilidades, en las posibilidades y fortalezas que nos brindan la articulación y el planeamiento de los recursos. Es decir, poder pensar a las escuelas, a las organizaciones sociales, a los actores comprometidos con la realidad de Del Viso, como posibles agentes de una transformación”.

—¿Y le parece que la experiencia se podría trasladar a otras comunidades?

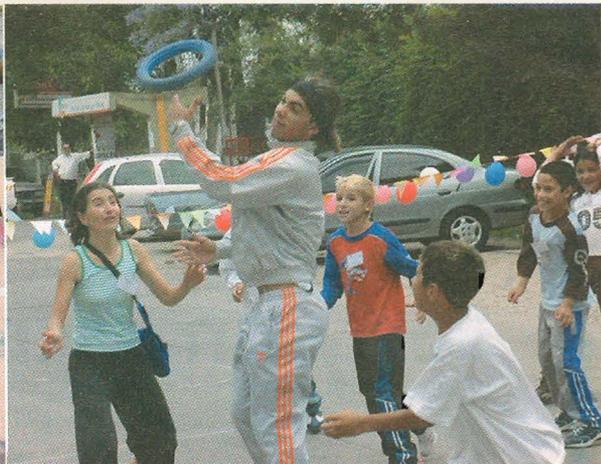
—Como movimiento de transformación educativa sería muy deseable que eso ocurriera; pero no hay que perder de vista que este es un trabajo de hormiga, una construcción cotidiana de vínculos. Es un trabajo que tiende a la generación de un nuevo tejido colectivo, y en ese sentido, debe asumir las características propias de cada comunidad.

Silvina P. Seijas

sseijas@me.gov.ar

Fotos: Roberto Heraldo Azcárate

¹ Faure, Edgar, et al, *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, Alianza/Unesco, 1973, pág. 242.



Una utopía hecha realidad

Desde hace casi 20 años, las actividades de la Fundación Del Viso comparten entre sí criterios comunes acerca de la importancia de la educación y del protagonismo de los actores involucrados en el proceso educativo. Cada nuevo proyecto que se inicia se suma a un proceso mayor que busca generar las condiciones para que Del Viso haga de la educación la base de su desarrollo.

Nuestro trabajo con la comunidad se fortaleció en el año 1992, a partir de la creación de un programa de jóvenes dirigido a chicos que no tenían acceso a la escuela ni al trabajo y que, por ende, se encontraban en situación de exclusión social. Son esos mismos jóvenes los que, a partir de un proceso de formación sistemático, sostienen y proyectan las acciones de “Del Viso, Ciudad Educativa”.

Hace un año, aproximadamente, comenzaron a reunirse algunos maestros, maestras, directores, jóvenes educadores, inspectores, vecinos, madres y padres de Del Viso, debido a la gran preocupación que provocaba en la comunidad el fracaso escolar. A partir de esos encuentros, donde se pensaba qué hacer frente al creciente deterioro de la educación y la injusticia educativa en Del Viso, se puso en marcha el sueño de una ciudad con inclusión educativa para todos.

Así surge “Del Viso, Ciudad Educativa”, un movimiento con participación organizada para desafiar una realidad compleja. Desde un proceso genuino de desarrollo local: escuelas, jardines y organizaciones comunitarias de Del Viso, sumados a las autoridades educativas municipales, provinciales y nacionales nos comprometimos públicamente, en un encuentro que resultó una verdadera fiesta, a trabajar para que en el año 2011, nuestra ciudad logre condiciones educativas más justas e igualitarias.

Lizzie Wanger

Directora Ejecutiva Fundación Del Viso.

ciudadeducativa@fundaciondelviso.org.ar

Daniel Divinsky, editor

“Soy un escritor solapado”

Prólogo. En los años 90, la desmesura del mercado del libro argentino fue tal, que los librerías devolvían cerradas las cajas con novedades que les enviaban las editoriales. Por eso a Daniel Divinsky se le ocurrió mandar las suyas con un ruego: “Ábranme enseguida, traigo novedades de Ediciones de la Flor”. El ingenio, cierta mesura, y una filosa ironía son parte de la estrategia de supervivencia de este sello que encontró su identidad sin doblegarse ante las leyes de la oferta y la demanda.

Dirigida por Divinsky y por Kuki Miler, su compañera, el seguimiento que ambos hacen de los libros es persistente y minucioso. El plantel de trabajo es un equipo pequeño, cuyo empleado más nuevo está hace tres años y el más antiguo hace veinte.

Pese a que los libros de humor gráfico no son más que el treinta por ciento de un catálogo de 600 títulos (que incluye también narrativa, teatro, psicología, infantiles), De la Flor es –sin duda– la casa de Quino, de Roberto Fontanarrosa y de Caloi, entre otros *longsellers*. Nacida en julio de 1967, “está por cantar las cuarenta”, como dice entre risas su director.

Capítulo 1. El pequeño Divinsky es un niño aplicado, que lee precozmente la obra del escritor brasileño Monteiro Lobato, unos 32 tomos que le regaló su tía progresista, militante del Partido Comunista. En primer grado de la escuela pública N° 2 del Consejo Escolar 7° Francisco Desiderio Herrera, donde cursa la primaria, las maestras lo ponen de ejemplo y lo llevan a sexto para que los chicos vean cómo se debe leer. Un certificado elaborado por su padre médico lo exime de tomar el mate cocido que dan en el recreo principal y que le parece horrible. Entonces, le adjudican la tarea de servirlo.

–¿Cuál fue el primer contacto con el libro?

–La nefritis. Estando en el Jardín de Infantes me en-

En el mes de julio, Ediciones de la Flor cumplirá cuarenta años de vida. Un recorrido que acompaña la tumultuosa historia reciente del país. Su legendario fundador recuerda en esta entrevista el nacimiento del sello, y deja en claro por qué De la Flor es muchísimo más que “la editorial de Quino, Caloi y Fontanarrosa”.

fermé de nefritis –una infección renal de lentísima curación– y mis dos tías solteras, maestras, se ocuparon de enseñarme a leer a los cuatro años. A partir de entonces desarrollé una especie de compulsión por lo escrito, que todavía se mantiene: no puedo pasar frente a un afiche callejero sin leer qué dice ni fijarme si está bien redactado. Es otra enfermedad, pero de las buenas.

–¿La escuela estimuló esa compulsión por la lectura?

–Creo que, en primera instancia, fue mi ineptitud para los deportes, nunca ocupé mi tiempo en esas actividades sanas que mucha gente ejerce. En la primaria, en los recreos, prefería quedarme leyendo. Algunas maestras me daban bolilla con eso y otras intentaban que mi formación física fuera paralela a la literaria. En el secundario, que cursé en el Nacional Mitre, hubo algunos profesores –unos con más placer y otros aun a pesar suyo– que incitaban a la lectura. Tuve una profesora de Castellano estupenda en primer año, Elvira Beltrán de Marcolini, que una vez nos hizo leer, entre otras cosas, la *Antología apócrifa* de Conrado Nalé Roxlo, que había escrito una cantidad de textos imitando el estilo de otros autores, que eran desopilantes... Entonces, por un lado me divertía mucho y por el otro me daban ganas de leer a esos autores para ver cómo

eran. Y también hubo un profesor de Castellano en tercer año, el doctor Zambrano –un abogado cultísimo y muy gorila, que festejó con agudas ironías el derrocamiento de Perón–, que era de un rigor terminológico y de una claridad en la enseñanza tales que todavía hoy, cuando tengo que evitar el antidequeísmo, utilizo las reglas que él nos explicó.

–¿Utilizaban textos peronistas en las clases?

–Por supuesto. Yo era una especie de peronista espontáneo que cuando murió Evita llevé de mi casa flores y otras cosas al altarcito que empezó a armar todo el barrio. Hasta que mi padre me paró y me dijo: “Vos hacé lo que quieras, pero nosotros no somos peronistas”. Él era un socialista aficionado, que no militaba, y yo era un experto en *La razón de mi vida*. Tanto era así que cuando a mi tía le exigieron presentar una especie de monografía sobre *La razón de mi vida* antes de otorgarle el título de kinesióloga, se la hice yo que estaba en primero o segundo año del secundario. Para mí fue una gran desilusión saber que ese libro no lo había escrito Evita.

Capítulo 2. El joven Divinsky se recibe de abogado en 1962 y durante algún tiempo ejerce “una de las más

lamentables profesiones que se pueden tener para ganarse la vida”, a su decir. Según recuerda, al comienzo atiende a las tres P: “putas, parientes y pobres”, que son los clientes iniciales de todos los jóvenes letrados. Mientras estudia, tiene su primer contacto con la fabricación de un libro, como subdirector primero y director luego, de la colección *Cuadernos del Centro de Estudiantes de Derecho*. En la librería donde compra sus libros de Derecho lo atiende un empleado culto y generoso con los descuentos: Jorge Álvarez, un editor de los años 60, originalmente por la importancia y audacia de los títulos que publica, y más adelante por el tendal de derechos de autor que deja adeudados.

De la editorial de Álvarez, De la Flor hereda a Mafalda de Quino y el aporte de dos escritores/periodistas/traductores/lectores/amigos desaparecidos durante la última dictadura militar: Rodolfo Walsh y Píri Lugones. Nieta del Leopoldo escritor e hija del inventor de la picana, es ella quien bautiza al flamante sello: “Pero, entonces, lo que ustedes quieren es una flor de editorial”, dice en cuanto puede arriesgar alguna conclusión en medio de la seguidilla de propuestas de nombres y proyectos.

El primer gran éxito de Ediciones de la Flor es *Paradiso*, de José Lezama Lima que agota 3.000



ejemplares en una tarde. La aparición de los treinta títulos iniciales de la editorial se celebra en la confitería del Jardín Zoológico de Buenos Aires bajo la convocatoria: "No deje que los animales sean más".

—¿Cómo era la relación con Jorge Álvarez?

—Jorge era una especie de *cafishio* de las inquietudes intelectuales de todos sus amigos. Cuando nos convocó para trabajar, gratis por supuesto, en la editorial que quería abrir lo tomamos como un emprendimiento político-cultural que nos concernía. Para Jorge Álvarez hice traducciones, corregí pruebas de decenas de libros y tuve a mi cargo el cuidado de las ediciones del *Diccionario de los lugares comunes* de Flaubert, traducido por Alberto Ciria.

También supervisé la traducción que hizo Rodolfo Walsh de *El diccionario del diablo*, de Ambrose Bierce, que fue la primera vez que se editó en castellano y luego resultó pirateado hasta el cansancio, puse en orden alfabético las palabras que estaban en el orden que les daba su grafía inglesa. Fue justamente Álvarez quien nos ofreció poner una editorial en sociedad: él aportaba su crédito y mi entonces socio jurídico y yo, el capital que teníamos: 150 dólares que había aportado mi padre y 150 el padre de mi socio. Con eso pagamos tres o cuatro anticipos de derechos de autor. El primer título que compramos fue *Adén Arabia*, de Paul Nizan, que comienza con la frase "Yo tenía veinte años y no permitiré que nadie diga que es la edad más hermosa de la vida", una cita que ha sido repetida hasta el aburrimiento pero que sigue siendo muy reveladora.

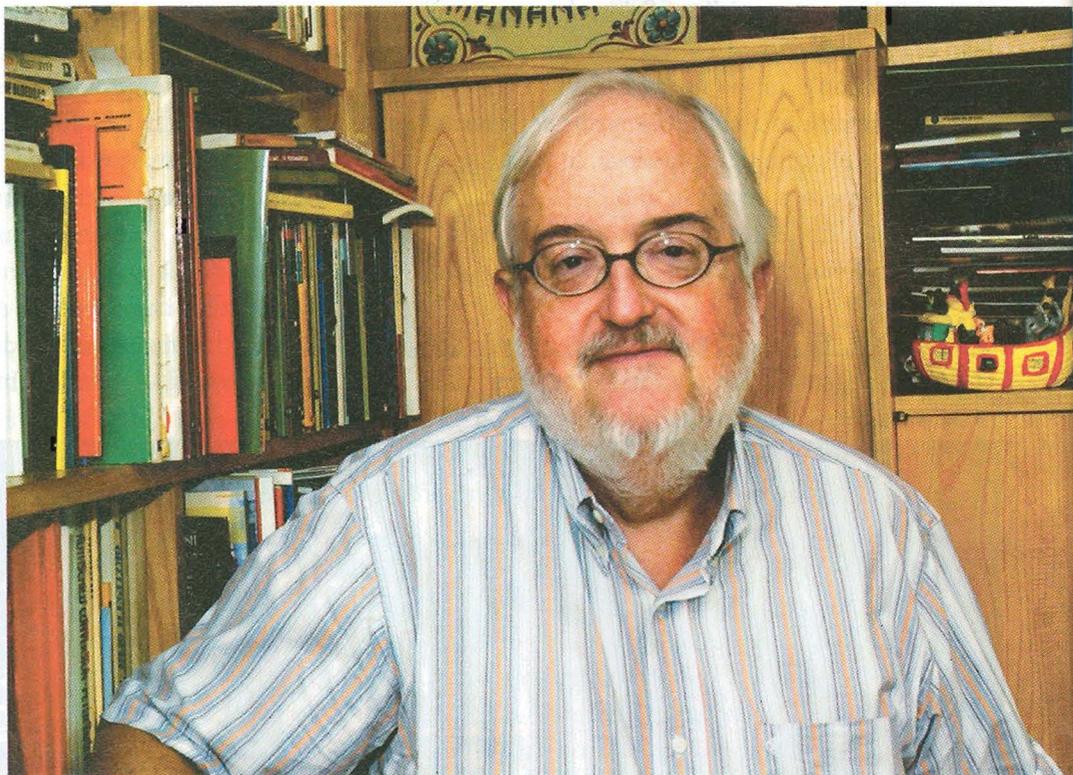
—¿Cómo se detecta a un nuevo autor?

—Con el criterio de que, si me gusta a mí, les va a gustar a otros dos mil tarados como yo. No hay ningún análisis de mercado, ni de tendencias. Felizmente toda la fuerza del capital aplicada a la promoción y la publicidad no es suficiente para imponer a unos autores ni

para que se omita a otros. Como la editorial se sostiene por sus *longsellers*, que venden hace mucho tiempo —Quino, Fontanarrosa, Caloi, Rodolfo Walsh— nos podemos dar el lujo de apostar fichas a otros autores.

—¿Cómo se transformó de la Flor en la casa del humor gráfico?

—Así como Fontanarrosa dice que lo que a él le hace reír, hace reír; a mí me divierten los libros de humor. A eso debe sumársele también mi admiración por lo gráfico, a partir de mi negación absoluta para el dibujo. Fue la única materia que me llevó a examen, siendo que me gradué con medalla de oro en el secundario.



—¿El humor sirve como estrategia de supervivencia cuando el mercado se pone más duro?

—Es lo que se llama un nicho de mercado, que es una expresión muy fúnebre pero que alude a tener una especialización. Es una ubicación dentro del mapa.

—¿Le hubiera gustado escribir?

—Sí, sin duda. La edición empieza así, como un ejercicio vicario de la escritura que se reduce a la redacción de solapas y contratapas; por eso siempre digo que soy un escritor solapado.

Capítulo 3. A poco andar, la editorial conoce los efectos no deseados de su creciente florecimiento. Cansado

del patriotismo reinante en 1971, el periodista Alfredo Grassi publica una novela de título provocativo: *Me tenés podrido, Argentina*, cuyo éxito de ventas provoca las iras de una comentarista de televisión, la Tía Valentina, quien insiste hasta lograr que la dictadura de Lanusse prohíba el libro, medida luego revocada. En 1973, la División Moralidad de la Policía Argentina secuestra ejemplares de *Orilla de los recuerdos*, del brasileño Hermilo Borba y promueve un juicio por “publicaciones obscenas”, que termina en sobreseimiento. También considerada una obra contraria a la moral pública, se desautoriza la circulación en la Ciudad de

Buenos Aires de *Feiguele y otras mujeres*, de Cecilia Absatz. Ya producido el golpe militar del 76, ese es el antecedente de la prohibición de *Cinco dedos*: con la persecución a esta versión de la fábula según la cual “la unión hace la fuerza”, publicada originalmente por un colectivo de libros para niños de Berlín Occidental, la censura toma una dimensión inusitada.

—¿Cómo se desencadenó la prohibición de *Cinco dedos*?

—Al parecer un coronel de la guarnición de

Neuquén, cuya mujer había comprado el libro para sus chicos, fue a increpar al librero porque vendía un texto donde la mano que triunfaba era roja y la vencida era verde, el color del uniforme de fajina de las Fuerzas Armadas. Yo me había enterado de que alguien tenía el libro entre ojos porque, en la Feria del Libro de Frankfurt de 1976, me encontré con Osvaldo Bayer y él me comentó que un jefe de la Side lo había llamado para decirle que se tenía que ir urgente del país y como ejemplo de lo que estaba ocurriendo blandió un ejemplar de *Cinco dedos*. “Me parece que sería prudente que no volvieras”, me advirtió Bayer. Efectivamente, la prohibición se produjo en los primeros días de febrero

de 1977. El decreto decía que el libro “preparaba a la niñez para el accionar subversivo” y yo obré de la misma manera que con *Me tenés podrido, Argentina*: presenté un recurso de amparo para que la medida fuera revocada. A las 48 horas emitieron otro decreto que nos ponía a Kuki Miler, a Amelia Hannois —la entonces mujer de Roa Bastos, que era la directora de la colección pero ya estaba radicada en París— y a mí a disposición del Poder Ejecutivo. Nos vinieron a buscar a la oficina, nos llevaron a Seguridad Federal y nos pusieron juntos en una celda grande. Así terminó, o empezó, todo.

—¿Por qué fue atacada *De la Flor*?

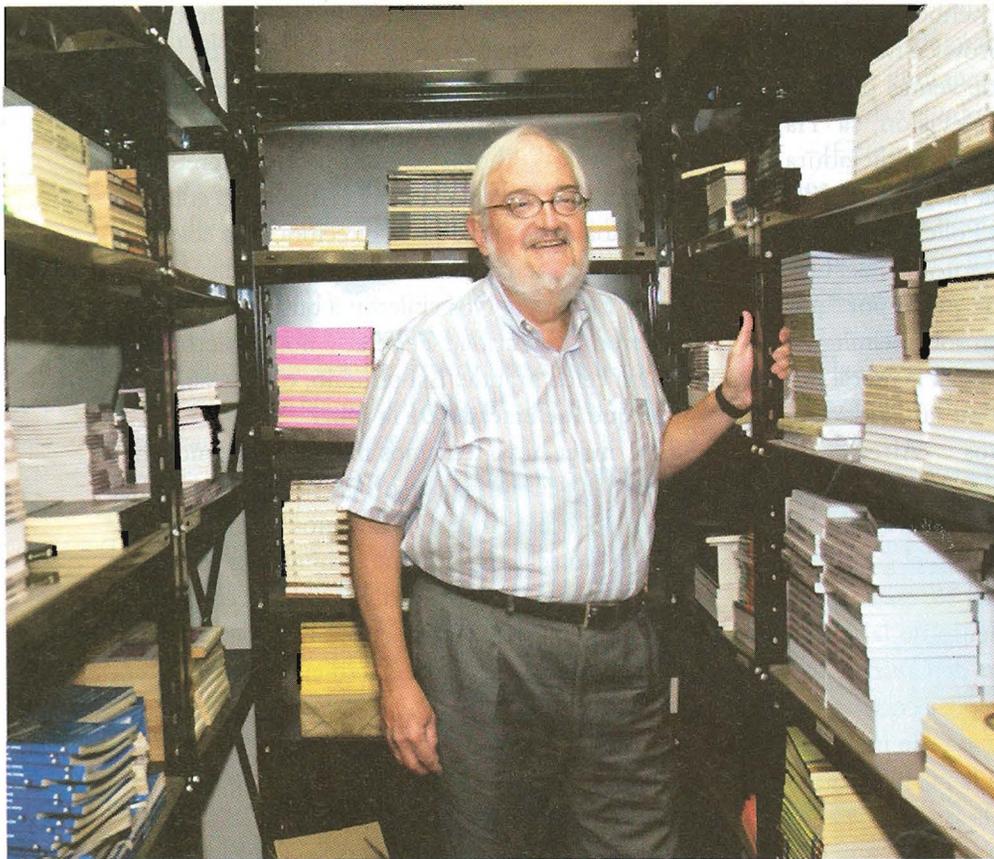
—Ni mi mujer ni yo teníamos ninguna militancia política, éramos genéricamente progresistas y la editorial era, como se dice de los medicamentos, “de amplio espectro”, de un eclecticismo que terminó por ser sumamente peligroso... Creo que la eligieron precisamente por eso, porque no era una editorial militante y tenía dueños visibles, entonces el efecto ejemplificador era mucho más eficaz.

Capítulo 4. Los editores pasan en prisión 127 días. Frente a la tragedia inconmensurable de la desaparición forzada de personas, Divinsky minimiza su encierro, entre chistes y risas intermitentes hace silencio sobre las partes más dolorosas de esos cuatro meses privados de libertad. Hay un núcleo de esa experiencia que se reserva para sí.

—¿Cómo fueron esos días?

—Al principio no teníamos ninguna relación con los carceleros y luego pensaron que éramos empresarios que estábamos por algún delito económico, y ahí empezamos a adquirir cierto respeto. Como todo, uno se acostumbra y se instauran las rutinas. No era un sitio de torturas sino el lugar por el que pasaban las personas antes de salir en libertad o donde eran alojados los presos legales, como nosotros. Un día nos presentaron a Adolfo Pérez Esquivel que siempre recuerda que llegó aterrado y nosotros le preparamos café, le dimos galletitas. Éramos una especie de comité de bienvenida. En ese lapso hubo una huelga de telefónicos, una de las primeras que se le hizo a la dictadura, y allí sí llevaron a gente que nosotros no podíamos ver por el estado en el que estaban. Entonces nos trasladaron al Departamento de Policía durante una semana, que fue mucho más dura para Kuki que para mí. Al cabo de ese lapso volvimos “a casa”, es decir a la celda de Seguridad Federal que ya

“Con el criterio de que, si me gusta a mí, les va a gustar a otros mil tarados como yo. No hay ningún análisis de mercado, ni de tendencias. Felizmente toda la fuerza del capital aplicada a la promoción y la publicidad no es suficiente para imponer a unos autores ni para que se omita a otros”.



nos parecía un lugar amistoso. Un día nos anunciaron que nos iban a trasladar con lo cual nosotros sentimos, esa vez sí, que eso iba a ser para siempre. A mí me llevaron a la vieja cárcel de Caseros, y a Kuki a Devoto y luego a Humberto Primo. En todo ese tiempo no habíamos tenido contacto con nuestro hijo que tenía dos años y medio, y que había quedado en casa de unos tíos míos. Fue muy duro y cuando empezó a venir a visitarnos, no fue nada fácil.

—¿Leían en la cárcel?

—En el pabellón hacíamos largas partidas de *scrabble*, juego que ahora odio como el mate, y también leíamos muchísimo. Yo, cantidad de novelas policiales que me traía mi viejo. Leyendo el diario, estando preso, me enteré de que también habían prohibido *Ganarse la muerte*, de Griselda Gambaro. Era un decreto disparatado que argumentaba que era un libro nihilista y contrario a los valores familiares y que, por ser la editorial contumaz en la publicación de este tipo de materiales, se le imponía una clausura por treinta días, que nunca se efectivizó. Mi papá, que me mandaba cartas muy prolijas, me aclaró que contumacia era la persistencia en el error. También por el diario supe que un decreto nos ponía en libertad, medida del 20 de junio, Día de la

Bandera, fecha que cada vez respeto más.

Epílogo. El matrimonio consigue su liberación gracias a la concreta y solidaria presión de las asociaciones de editores internacionales, cuyo apoyo capitanea el periodista Rogelio García Lupo, y que le permite salir del país. Pasan la mayor parte del exilio en Venezuela. En la Argentina, no consiguen más que una carta firmada por ocho escritores: Silvina Ocampo, Eduardo Gudiño Kieffer, José Bianco, Ulyses Petit de Murat, Juan José Hernández, Héctor Yánover, Ramón Plaza, Luisa Mercedes Levinson y un nombre que se hace difícil de reconocer en el papel que Divinsky aún conserva. La editorial sobrevivió gracias a la fidelidad de Quino, de Fontanarrosa y de la

madre de Kuki —Elisa Miler— que se hizo cargo de su funcionamiento.

—¿Cómo era el mercado cuando empezaron?

—Hace cuarenta años todo tenía una visibilidad mucho mayor, al haber menos editoriales y una menor cantidad de novedades y al competir el libro contra pocos puntos de entretenimiento, todo lo que se hacía era visible de inmediato, se convertía en tema de conversación.

—¿Había menos editoriales entonces que ahora?

—Menos que ahora sí, quizás más que hace cinco años. Actualmente, por suerte, hay una cantidad de editoriales medianas y chicas estupendas, cada una bien ubicada en lo que hace, que sobreviven razonablemente; no *se vienen ricos*, como decía Catita, pero no les va mal. Esto, de todas formas, se da en el contexto de la compra de sellos nacionales tradicionales por grupos editoriales transnacionales. Nosotros mismos hemos tenido propuestas de compra que hemos rechazado diciendo: “No, por el momento”.

Judith Gociol
jgociol@me.gov.ar

Fotos: Luis Tenewicki

Educación sexual

por Rudy

La señorita Silvia se preguntó si ella era la persona adecuada para enseñarles a sus alumnos “educación sexual”. Porque, por un lado, ella era maestra, tenía los recursos académicos, pedagógicos y conceptuales requeridos, se consideraba una persona sana, con una sexualidad normal y de mente abierta. Pero... porque siempre hay un “peeeeeeeeero”: ¡del otro lado estaban “los alumnos”! Esos seres sorprendentes, inclasificables, de reacciones actitudinales tan diferentes que nadie entendía cómo era posible que todos pertenecieran al mismo género, teóricamente “ávidos de saber” y en la edad que la sociedad marca como la indicada para el aprendizaje. ¡Pero hay que estar en el aula para saber lo que pasa adentro! ¡Y si Sarmiento es el “padre del aula”, ella misma y miles de maestras y maestros son “madres del aula”, en el “día a día, minuto a minuto”.

Y la educación sexual es un tema delicado. No todos los chicos están en el mismo momento de desarrollo, cada uno tiene sus inquietudes, sus dudas, sus mitos, sus preguntas. Pero por algo la señorita Silvia es la señorita Silvia. Enfiló hacia la clase cual misil teledirigido, y ¡ahí se metió!

–¡Buenos días, chicos! –saludó al ruido.

–¡Buenos días, señorita! –le contestó la muchedumbre.

–Chicos, hoy vamos a hablar de un tema muy especial... la educación sexual!

–¡Uy, qué bueno! –gritó Ariel.

–¡Seño, Ariel trató de darme un beso! –gritó Raquelita.

–¿Es cierto eso, Ariel? –preguntó la señorita Silvia.

–¡Por supuesto, seño, por supuesto! ¿Acaso no estamos en una clase de educación sexual? ¡Si fuera una de matemáticas, haría cuentas...!

–¡¡Ariel!!!! ¡¡¡Parte de la educación sexual es saber que hay algunas cosas que no se deben hacer!

–Bueno, seño, hagamos una cosa... Yo hago lo que quiero, y usted me dice si está bien o si está mal... ¿qué le parece?

–¡No, Ari! Parte de la educación es que la gente sepa lo que puede hacer o no “antes” de hacerlo ¿entendés?

–Entiendo pero no me gusta, seño.

–Bueno, Ari, eso es parte del tema...

–¡Educación sexual es no poder las cosas que me gustan, seño? ¡Es una porquería, entonces!

–No, Ari, no es eso... es hacer lo que te gusta pero con límites... por ejemplo, el lugar; por ejemplo, la edad; por ejemplo, que las demás personas también estén de acuerdo...

–Seño –este fue Joaquín–... lo de las demás personas no lo entiendo. Si, supongamos, Ariel le quiere dar un beso a Raquelita ¿le tiene que pedir permiso a la mamá, al papá, a la mamá de Raquelita, a usted, a mí?

–¿Qué?

–Usted dijo “que las demás personas estén de acuerdo”.

–Las demás personas que tengan que ver, Joaquín. Por ejemplo, si vos le querés dar un beso a Raquelita, ella tiene que estar de acuerdo.

–¡No, seño, eso está muy mal! –Ariel, otra vez–. ¡Si Joaquín le da un beso a Raquelita, yo le pego una trompada a él, y no le pregunto si está de acuerdo, ni a él ni a Raquelita!

–Perdone, seño, pero... ¿esta clase es de educación sexual, o de violencia? –esta fue la dulce Julieta– porque a mí me dan muchas ganas de escucharla hablar de besos, abrazos, sonrisas, caricias.

–¡Qué dulce! –dijo la señorita.

Y Julieta siguió:

–Mimos... eso que hacen las parejas, ¿vivo, seño?

–¿Eso que hacen las parejas?

–Sí, seño, lo que hacen las parejas... empiezan con unos mimos... ¿sabe de qué estoy hablando, no?

La señorita Silvia se puso roja, naranja, amarillo, verde, azul, índigo, violeta; recorrió el arco iris en su cara y volvió al rojo.

–Yo sí, nena, pero vos, ¿cómo lo sabés?

–Very-Calentitos.com, seño, la página hot más visitada por los chicos.

La señorita Silvia suspiró. Inspiró. Y con su mejor cara actitudinal, dijo:

–Chicos, hoy vamos a hablar de educación sexual ¿qué tienen para enseñarme?



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
 BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
 H E M E R O T E C A

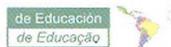
025 (0020) Con. Fed. Rep. Argentina



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

REVISTA IBERO-
—AMERICANA



CONOZCA LA REVISTA DE LA OEI:

<http://www.rieoei.org>

TÍTULOS MONOGRÁFICOS DE LA RIE QUE PUEDE CONSULTAR:

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

Para más información puede visitar la página

www.oei.es



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