1315
13

El monitor de la educación

Nº13 - 5ta época. Julio/Agosto 2007

Nuevas alfabetizaciones

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

Organización de Estados Iberoamericanos

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

REVISTA IBERO-AMERICANA de Educación / de Educação

NUEVA PÁGINA DE OEI SOBRE EDUCACIÓN INICIAL, DEDICADA AL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA EN IBEROAMÉRICA:

VISITE

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura cuenta con una página web donde podrán encontrar información sobre publicaciones, cumbres iberoamericanas, convocatorias y novedades. **http://www.oei.es**

La Revista Iberoamericana de Educación tiene una versión digital en la que se reproducen los trabajos de los 40 números editados y que pueden consultarse en los formatos HTML y PDF: **http://www.rieoei.org**

La OEI publica la Revista Pensar Iberoamérica en soporte digital, con el propósito de elaborar un discurso y un diálogo sobre la identidad y la diversidad iberoamericana a partir de reflexiones y experiencias de interés político, social y económico relacionadas con la cultura: **http://www.oei.es/pensariberoamerica**

http://www.oei.es/educacioninicial.htm

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS - HEMEROTECA
1315
82

Enseñar, hoy

Hace años -con su entrañable genialidad- Quino ponía en boca de Manolito, el amigo de Mafalda, una pregunta inquietante para cualquier docente: "¿Para qué me sirve saber que el Everest es navegable?". Junto al absurdo, la frase desliza múltiples interrogantes acerca de qué conocimientos debe transmitir la escuela y condensa una ácida crítica a la enseñanza exclusivamente memorística de datos fragmentarios y descontextualizados.

Hoy, el vertiginoso avance en el campo del conocimiento está siempre desfasado con respecto a los ritmos de transformación de los contenidos escolares, y a veces lo que se aprende en el aula se vuelve rápidamente obsoleto, frente a la realidad exterior en la que las niñas y los niños se sumergen en procesos tecnológicos y sociales que suelen estimular su curiosidad y deseos de aprender de manera más eficaz.

En ese contexto, interrogarnos acerca de cuáles son las destrezas básicas que debe adquirir un chico para desempeñarse correctamente en su vida escolar y social y cuáles los instrumentos pedagógicos más adecuados para su formación, resulta un tema trascendente. Como ya hemos señalado en otros números de **El Monitor**, la lectoescritura es una base irrenunciable no solo por sus rasgos intrínsecos sino también porque es la puerta de entrada a todo saber posterior. Pero también resulta evidente que actualmente las destrezas básicas no se limitan a la lectoescritura. La escuela no puede quedar al margen de las transformaciones que vive la sociedad. Un ejemplo de ello es la creciente pérdida de importancia de la acumulación de información frente a la relevancia del desarrollo de la capacidad para encontrarla y saber utilizarla. Denominar a estos saberes "nuevas alfabetizaciones" implica asignar una importancia tan crucial como la que tiene la lectoescritura al manejo de TICs (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), a la adquisición de segundas lenguas y a la competencia para hacer una lectura crítica de los mensajes audiovisuales. Lejos de constituir un rival para la escuela, la emergencia de las TICs nos desafía a profundizar nuestra tarea de formar ciudadanos críticos, capaces de comprender los procesos comunicacionales, sociales y tecnológicos; de pensar estratégicamente, de definir y resolver con creatividad los problemas.

Para muchos de nuestros chicos estas capacidades solo se pueden adquirir en la escuela. Ningún dispositivo tecnológico puede reemplazar el rol del docente en este plano. Como señalaba el intelectual italiano Umberto Eco, el docente puede -y debe- ayudar a los chicos a "reorganizar sistemáticamente lo que internet les transmite en orden alfabético, diciendo que existen Tamerlán y monocotiledóneas pero no la relación sistemática entre estas dos nociones. El sentido de esa relación solo puede ofrecerlo la escuela, y si no sabe cómo tendrá que equiparse para hacerlo".

No sabemos qué nuevos desafíos deberán enfrentar los chicos que hoy ingresan en la escuela, al llegar a su madurez. Pero sí sabemos que, si logramos formar personas creativas, con pensamiento crítico, capaces de trabajar en equipo y de planificar su propia formación permanente, habremos logrado darles las herramientas para resolverlos con éxito.

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 Educación
Prof. Domingo de Cara

Subsecretaria de Equidad y Calidad
Lic. Alejandra Birgin

Subsecretario de Coordinación Administrativa
Lic. Gustavo Iglesias

Subsecretario de Planeamiento Educativo
Lic. Osvaldo Devries

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

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

Directora Nacional de Programas Compensatorios
Lic. María Eugenia Bernal

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

Jefe de la Unidad de Programas Especiales
Prof. Ignacio Hernaiz

EQUIPO EDITORIAL

Directoras
Inés Dussel
Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción
Sergio Ranieri

Jefe de Arte
Eduardo Rey

Coordinación Editorial
Ivan Schuliaquer

Colaboradores Permanentes
Ana Abramowski
Judith Gociol
Rudy-Pati
Myriam Southwell

Coordinación y corrección
Silvia Pazos

Fotografía
Roberto Azcárate
Luis Tenewicki

Distribución
Javier Manchini

Webmaster
Federico Figueroa

Colaboran en este número: Fernanda Argüello, Alejandro Benedetti, Pablo Canedi, Roberto Cubillas, Margarita Eggers Lan, Daniela Kantor, Flavia Pascualini, Rosalía Pasini, Beatriz Pescia, Alberto Pez, Caro Pórfido, Noelia Saavedra, Silvina Seijas, Ana María Shua, Leandro Stagno, Gabriela Tijman.

Imagen de tapa: Eduardo Rey

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

Registro de la Propiedad Intelectual: 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. Docentes: **El maestro de las cárceles**

9. El museo: **El patio**

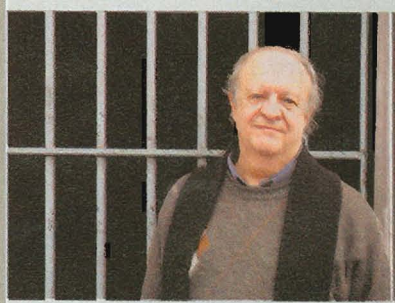
10. La escuela por dentro: **Una gran familia** en Bahía Blanca

15. **Correo de lectores**

16. **Obras maestras**

19. **La Foto**

20. Treinta años **sin Oesterheld**



JULIO/ AGOSTO 2007

25. **Dossier: La escuela y las nuevas alfabetizaciones**

26. **Lenguajes en plural**, Inés Dussel y Myriam Southwell

33. **¿Es posible enseñar y aprender a mirar?**, Ana Abramowski

36. **El chat, más allá de los prejuicios**, Flavia Pascualini y Rosalía Pasini

38. Entrevista con **Emilia Ferreiro**

41. **Breves**

42. Entrevista: **Justa Ezpeleta**, pedagoga

46. Programa de **Educación Intercultural Bilingüe**

48. Qué hay que saber hoy sobre **geografía**

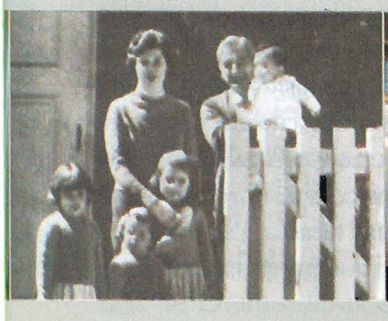
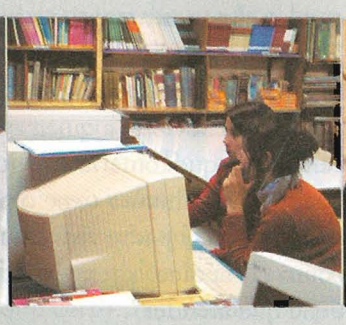
50. Medios: **Harry Potter**

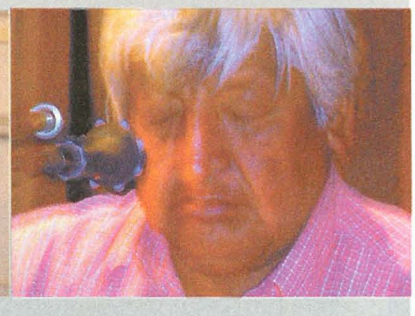
52. **Reseña**: La película Escuela de rock

54. El cuento: **Antonio Dal Masetto**

58. Conversaciones: **Ricardo Vilca**, el hombre que escuchaba a las piedras

63. **Humor** por Rudy-Pati



El monitor

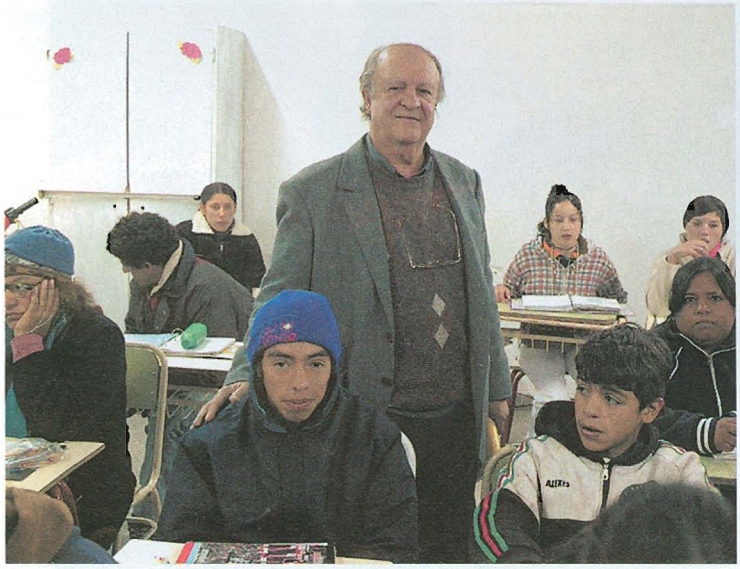
El maestro de las cárceles

José Petrocco es rosarino y tiene 65 años. Por la tarde da clases en las aulas de la Unidad Penitenciaria N° 3 de Encausados de Rosario, Santa Fe; y por la noche, lo hace en la Escuela N° 65 de Las Flores, una nocturna para adultos ubicada en un barrio bravo de la periferia de la ciudad. "El maestro es como el médico: si encuentra a alguien lastimado lo tiene que atender", asegura.

Era 1979 y una nueva fábrica cerraba. Uno de los técnicos químicos que trabajaba ahí les comentó a sus compañeros: "Voy a descolgar el título de maestro y me voy a dedicar a lo que me gustó siempre". Todos se sorprendieron, pero José Petrocco decidió retomar la docencia a los 38 años. Hoy es maestro de primaria en dos escuelas de adultos: la 2003, ubicada en la Unidad Penitenciaria N° 3 de Encausados, y en la Escuela N° 65 del periférico Barrio Las Flores, ambas en Rosario, provincia de Santa Fe.

Carga con la marca indeleble que le dejó el esfuerzo de su madre para que estudiara, cuando abandonó el campo para que su único hijo pudiera ir a una escuela de la ciudad.

Marcas también portan sus alumnos de Las Flores: un barrio marginal en el que muchos no pudieron terminar la escuela primaria, y también una zona de construcciones precarias, con fama de lugar violento y con poca presencia estatal.



Con marcas también deben luchar sus alumnos de la cárcel. No solo cuando están recluidos cumpliendo una pena, y con lo que eso significa; sino también cuando quedan libres, y los antecedentes son una carga que impide conseguir trabajo.

Su porte, su manera de caminar con las carpetas bajo el brazo, pero sobre todo su forma de relacionarse con los alumnos y con sus compañeros, ese respeto que impone sin eludir el humor ni la confianza o el cariño, lo muestran como un maestro "de los de antes".

Petrocco advierte a quien quiera escucharlo: "La docencia hay que tomarla con gusto y con ganas. No hay que ver si el alumno tiene ojos celestes, profesa cierta religión, o si el padre vive en una fábrica. El maestro es como el médico: si encuentra a alguien lastimado lo tiene que atender".

Historia familiar

José Petrocco nació en Rosario hace 65 años. Su madre se crió en el campo, en Acebal, Santa Fe, y pudo estudiar hasta segundo grado gracias a que el abuelo de José –italiano– iba chacra por chacra para relevar la cantidad de chicos que había para subcontratar a un maestro que se instalaba por unos meses. José vivió un

tiempo en el campo también, luego de que falleciera su padre. Pero su mamá decidió volver para que su hijo estudiara en la ciudad. A los 8 comenzó a estudiar inglés y eso le permitió ayudar a sus compañeros con la materia. "Cuando tenía 12 ya preparaba a todo el mundo en mi barrio para distintos temas", recuerda.

Estudió su escuela secundaria en el Normal 3 de Rosario, que en ese momento era solo de varones, de donde salió con el título de maestro. Por necesidades económicas, trabajó como obrero industrial mientras estudiaba para técnico químico y, una vez recibido, ingresó en una fábrica de tractores donde permaneció más de 15 años, hasta que cerró. Allí retomó su pasión: la docencia. El ámbito en que se desarrolló fue el de la educación de adultos. Petrocco relata: "La escuela diurna, casi no la conozco; di clase un mes nada más. La primera vez, me llamaron de una escuela nocturna de adultos en la zona sur, ahí di clases 8 años. Cuando empecé tenía 38. Entré con lo justo. Después, ya empecé en la nocturna de Las Flores, en la que estoy hace más de 26 años, y en la cárcel, en la que estoy hace diez".

Ser maestro de adultos

José da clases en la cárcel desde el mediodía hasta las 16 y luego en la nocturna de Las Flores. Los dos espacios dan lugar a los prejuicios; más de una vez le preguntaron: "¿Cómo podés dar clase ahí?".

Ante la adversidad del contexto de trabajo, Petrocco –como lo nombran sus alumnos– habla con pasión y firmeza: "No hay método que valga si el maestro no logra llegar al chico, si el chico no encontró sinceridad o cariño en la persona que tiene enfrente".

Esforzarse por entusiasmar y convencer a sus alumnos para que estudien es parte de los objetivos fundamentales de José y sus compañeros. "Los adultos están más necesitados, porque los chicos tienen un montón de oportunidades todavía. Los que tienen 7, 8 o 9 pueden perder uno o dos años, pero están siempre dentro del sistema. Yo al grande le tengo que prestar mucha atención para que pueda pasar porque si no se va a cansar y no va a venir más. Un chico que tiene 17 y está en quinto grado no puede perder más tiempo. Requiere mucho compromiso de los docentes, ser consciente del lugar en el que uno está y romperse todo para que

ISTERIO DE CULTURA Y
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

Estudiantes detrás de las rejas

¿Cómo es estudiar en la cárcel? ¿Qué espacio encuentran los presos ahí?

Luis Antonio, que el año pasado terminó séptimo grado con el maestro Petrocco, cuenta: "Me sorprende porque estoy viviendo una buena experiencia. Nunca pensé que en un lugar como este me podía pasar algo así. Estudiar me sirvió para salir del encierro que tenía, y creo que así voy a ser un referente para mis hijas. Si yo tomo esto creo que los demás me pueden seguir porque, a veces, cuando uno se queda, los demás también. Pero esto sobre todo es para mí. No estudié en su momento y así fueron las consecuencias".

Luis Ponce tiene 46 años y es alumno de Daniel Medina. La escuela le permitió aprender a leer y a escribir. Sobre su experiencia, relata: "Hacía años que quería aprender, pero nunca pude: o trabajaba o estudiaba. En mi pueblo, de 1600 habitantes, había una maestra que siempre me quería llevar y yo le decía '¿Qué va a hacer una persona grande en la escuela?'. Ya habían terminado todos y yo me había quedado afuera. Me encantaría salir de acá con la primaria completa. Y así poder ayudar a mis hijos porque muchas veces me preguntaban por una cuenta o algo y yo les decía: 'Preguntale a tu mamá'. Y eso me hacía sentir mal".

Daniel Giménez está en sexto grado. "Siento que mejoré en muchos sentidos. Incluso mi familia me dice que me notan cambiado. Me gustaría seguir estudiando afuera porque me va a servir, para mí y mis futuros hijos", relata.

Fausto Valenzuela es alumno del maestro Petrocco y cuenta lo que encontró en la escuela: "Nos hace salir del pabellón, cruzarnos con otros y hablar; todo eso es un gran alivio. Además, hoy tener los estudios terminados es muy importante porque si no, no tenés trabajo".

esos chicos no pierdan más tiempo, sin hacerlos pasar por pasar".

Cada mediodía, atraviesa cuatro portones enrejados de ida y cuatro de vuelta, en una escuela donde los que salen son los maestros y no los alumnos. O cada anochecer va al barrio del que se dice "No hay que ir de noche" y que "Cada vez está más peligroso". Allí viven alumnos y potenciales alumnos, pero Petrocco intenta desdramatizar: "Es como todo trabajo. En la escuela nocturna como en la cárcel, son todos maestros que vienen con ganas porque si no se van. Los que se quedan tres o cuatro años son los que pueden dedicarse toda la vida a la educación de adultos".

Escuela puertas adentro

La Unidad Penitenciaria N° 3 alberga a la centenaria Escuela N° 2003. José Petrocco llegó alentado por el director de la escuela en la que se había iniciado quien, una vez ascendido a supervisor, le propuso dar clases puertas adentro. "En el momento no dije 'Uy, qué lindo', no elegí muy cómodo. Pensé que iba a estar un tiempo y al rato me iba a ir, pero después no largué más", recuerda.

Según Juan José, alumno de séptimo, el maestro "es una gran persona. Muchas veces nos quedamos hablando con él, y es también como un psicólogo para nosotros". Petrocco describe las características de los alumnos reclusos: "Es distinto porque están cautivos. Aunque los maestros insistimos en que cuando están en el patio o en la celda están en la cárcel, pero en el salón están en un espacio de libertad, tanto de pensamiento como de interpretación de los temas que se traten. Es decir, con la posibilidad de disentir. Si el maestro entiende la situación de los muchachos, que son jóvenes y que han cometido equivocaciones a raíz del estado de la sociedad, podemos entrar de una manera natural y comprensiva".

Las cuatro aulas de la escuela se abren paso antes de los pabellones, en el patio central de la cárcel, donde también hay una capilla. Los maestros son cuatro, y se reúnen en un ambiente con una gran mesa que oficia de sala de profesores, y que comparten con los docentes de la secundaria. Esta relación entre cárcel y escuela genera una disyuntiva conflictiva entre los intereses del servicio penitenciario y el de los docentes. José tiene a su cargo séptimo grado, del cual participan más de 25 alumnos, en clases donde el objetivo es engancharlos con el estudio: "A los adultos en estos contextos los tenés que retener porque en cuanto se aburrieron se levantan y se van".

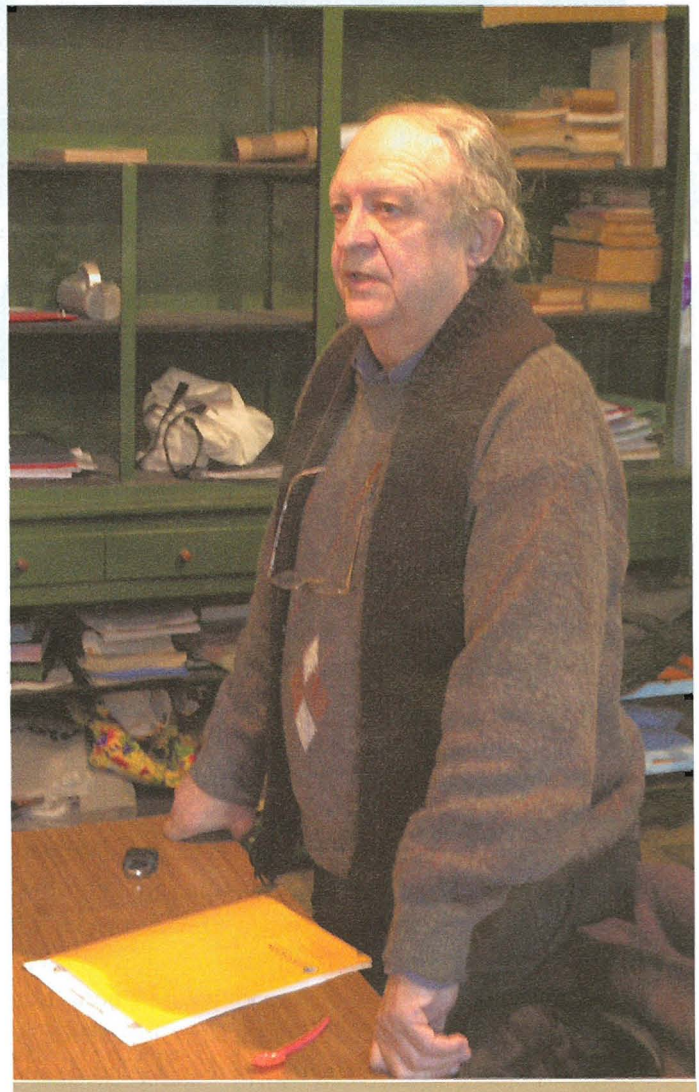
"Lo que intentamos –continúa– es demostrarles que no están solos. Si logramos eso, conseguimos el 70 u 80 por ciento de la tarea. Para enseñar, primero hay que llegar. Necesitamos que ellos confíen en nosotros. Cuando se logra romper el hielo, recién ahí uno puede decir: 'Ahora voy a empezar a dar lo que a mí me parece y ellos van a aprender'".

La matrícula de la escuela cambia constantemente porque es una cárcel de encausados. Entonces, Petrocco advierte que a sus alumnos o los trasladan, o quedan en libertad, o entran nuevos alumnos. Además, las particularidades del contexto llevan a que, a veces, los detenidos estén enojados porque no fueron a visitarlos, porque les llegó la sentencia y no era lo que esperaban, o porque tuvieron algún problema con los guardias. "Nosotros tratamos de escucharlos siempre –resume José–. Pero nunca les preguntamos por qué están ahí. Son alumnos. Si nos quieren contar, en buena hora".

Las sensaciones encontradas estallan cuando los alumnos–presos obtienen la libertad. Más allá de la insistencia en que continúen su escuela afuera, para quienes no tienen familiares o amigos que los ayuden, "zafar" se hace complicado: "Cuando salen, muchos quedan a la deriva. Hasta para trabajar en una zapatería les piden el registro de antecedentes. Yo creo que habría que enseñarles un oficio, como carpintería o mecánica. Y también ofrecerles algo cuando salen. Porque si no, ¿qué oportunidad tienen? Varias veces me pasó que algún alumno saluda a todos, lo felicitamos, y al mes aparece de nuevo. Eso duele. Y muchos de los que la pelean están en el centro abriendo las puertas de los taxis o vendiendo cosas en los semáforos, ¿así van a salir del pozo?", se enoja José.

La escuela de Las Flores

En la Escuela 65 del Barrio Las Flores, Petrocco es maestro de Ciencias Naturales y Matemática en cuarto, quinto, sexto y séptimo grado, junto con Edith Acebal, que dicta Ciencias Sociales y Lengua. Todos los años, en febrero, salen por el barrio a buscar alumnos, tanto a los que ya concurren a la escuela como a aquellos que no terminaron la primaria y aún no se animaron. Pero el trabajo se repite durante el año, porque también el ritmo y el compromiso hay que reforzarlo de manera frecuente.



"No hay método que valga si el maestro no logra llegar al chico, si el chico no encontró sinceridad o cariño en la persona que tiene enfrente".

"Los maestros insistimos en que cuando están en el patio o en la celda están en la cárcel, pero en el salón están en un espacio de libertad, tanto de pensamiento como de interpretación de los temas que se traten".

"A mí me gusta el barrio, me gusta trabajar acá. Si estuviera más cerca del centro no sentiría que estoy haciendo algo bien. Es una lucha diaria para que salga todo bien", afirma José. La mayoría de sus alumnos y alumnas tienen entre 16 y 19 años, pero hay de todas las edades, incluso varios de más de 50.

"A veces, uno se impacienta ante la cantidad de desconocimiento. Nosotros tenemos una imposibilidad fuerte para que se lleven tarea a la casa. Y a veces me voy para abajo. Es muy difícil porque muchos en la casa no tienen ningún tipo de apoyo, y eso se nota. Los chicos están muy solos". Ante esta situación, desde la escuela se convoca a los padres –pese a la edad de sus alumnos– para comprometerlos, y allí se descubre que muchos de ellos tampoco terminaron la primaria. De manera que, a veces, madre e hijo se redescubren cuando comparten el espacio del aula.

Según la directora de la escuela, María Rucci: "En estos lugares te demanda la vocación, la dedicación y la pasión. Hay una sola receta: maestros comprometidos. No alcanza solo con un contenido, sino con el proceder: hay que escucharlos, cumplirles, entusiasmarlos y, sobre todo, convencerlos de que ellos pueden".

Una amplia cosecha: los abrazos y el afecto de las alumnas y los alumnos, el descubrimiento de la propia capacidad, el valor de terminar la primaria para aquellos que no pudieron en su momento. Pero también, el choque indecible con el dolor que enfrenta José cuando se encuentra con alumnos suyos de la escuela nocturna, en su otra escuela: la de la cárcel.

Ante la adversidad, darles chances, trabajar con la autoestima, mostrarles caminos nuevos. Mucho para la escuela. José está convencido de la lucha que dan ante la desigualdad: "Son pasos de enano, pero sirven. Si tiramos para el mismo lado, en algunos años algo vamos a lograr. La educación es lo que nos va a salvar. Pero a todos. También a aquellos que no se interesan en cómo viven los otros".

Quizás esos pasos sean los que dibujen esa sonrisa calma y confiada en la cara del maestro Petrocco.

Ivan Ischuliaquer
ischuliaquer@me.gov.ar
Fotos: Luis Tenewicki

Abrir la puerta para ir a jugar

Por Myriam Southwell

El patio es un lugar muy recordado en nuestras memorias escolares. Patio de juegos, patio de recreo son denominaciones que reúnen una gama diversa de espacios delimitados o destinados al tiempo libre en la escuela. Algunas escuelas incluyeron un amplio espacio para patio; en otras el recreo se desarrolló –y se desarrolla aún muchas veces– en espacios abiertos.
¿Cuál es la historia del patio escolar? ¿Qué sueños y preocupaciones están en su origen? ¿Cuándo apareció la idea de que niños y niñas debían tener espacio para jugar en la escuela, y cómo se fueron definiendo sus características?
La preocupación acerca del espacio escolar siempre estuvo relacionada con la organización del tiempo y el uso de ámbitos particulares, y en secuencias determinadas. Antes de que se pusiera atención sobre el patio, el descanso dentro de la jornada escolar se hacía en la calle o en espacios abiertos cercanos –situación que podemos encontrar aún actualmente– o incluso retornando a sus casas si la distancia lo permitía. Pero de a poco, la escuela fue encerrándose, definiendo muros, llaves, y espacios internos que marcaban una separación con el afuera. Así, al entrar a ella, se entraba a un lugar con reglas propias, que permanecía cerrado a otras manifestaciones sociales. De ese modo, jugar en el patio de la escuela pasó a ser distinto a jugar en otros lugares.
Veamos un poco más cómo surge la idea del juego y sus funciones morales y educativas. En la década de 1820, los británicos Samuel Wilderspin y David Stow enfatizaron la importancia de la actividad física en patios equipados para ese fin. Diseñaron "patios modelos" con instrucciones para la "supervisión sobre los alumnos en las horas de juego".[1] Su propuesta se expandió rápidamente a todo el mundo occidental. En ella, había una pretensión de control moral, tanto en el aula como en el descanso. Wilderspin decía:

> "El patio puede ser comparado al mundo, donde los pequeños son dejados libres, allí puede verse qué efectos ha producido su educación, ya que si alguno de los niños gustan de pelear y discutir, es allí donde lo van a hacer, y esto le da al maestro una oportunidad de darles un consejo claro sobre la impropiedad de tal conducta; mientras que si se los deja en una escuela sin patio, entonces estas inclinaciones malvadas, con muchas otras, nunca se manifestarían hasta que estén en la calle, y entonces el maestro no tendría oportunidad de intentar remediarlas".
> (Wilderspin, 1824 citado por Dussel[2]).

Estos patios tuvieron dos aspectos en común: constituir lugares de esparcimiento, para interrumpir el trabajo y descansar; y ser ámbitos para supervisar las conductas, las relaciones con los pares, la dinámica de los cuerpos, etcétera. A fines del siglo XIX, con la influencia del higienismo, hubo mayores prescripciones sobre el patio; se instalaron definitivamente patios supervisados en la arquitectura escolar. Los pedagogos de la época creían que, a través del control de los modos en que se presentaba y movía el cuerpo, se accedía a "la mente y la conciencia"; al mirar el juego de los alumnos, se podía conocer cómo ellos eran.[3]
La pedagogía –durante el siglo XX– fue revisando las relaciones establecidas dentro del ámbito escolar.
Aunque tomó distancia de las expresiones más autoritarias, se mantuvo una mirada "moralista" sobre las conductas corporales en el patio y la supervisión docente, también en ese espacio. Así lo expresaba Clotilde Guillén de Rezzano, una de las principales difusoras de la Escuela Nueva en nuestro país.

> "Echemos a nuestros niños al patio y dejémoslos en libertad si deseamos que aprendan a conducirse correctamente en todos los actos de su vida. El ojo observador del maestro corregirá, modificará sin recurrir al llamado al orden de viva voz, al que se recurrirá ciertamente en caso necesario. Dejemos que se diseminen por los cuatro costados del amplio patio, que observen, que busquen y conversen, que pongan en marcha por sí mismos su espíritu".[4]

Al principio, las escuelas tenían patios para niñas y patios para varones, con la idea de que habia que protegerlos a unos de otros. Más tarde, con el auge de la idea de la coeducación de los sexos, se impusieron los patios conjuntos, como los conocemos hoy. Sin embargo, en los patios actuales se observa muchas veces que los varones ocupan lugares centrales (con actividades físicas más fuertes), mientras que las chicas son relegadas a los costados, a la charla o al mirar. Como queda en evidencia, el patio es un espacio donde se enseña y se aprenden nociones sobre lo público, tanto como el aula.
Los patios sirvieron para separar por

edades, formar grupos, cantar o recitar, modelar los cuerpos, y también –para bien y para mal– para interiorizar la certeza de estar siendo observado. Ser observado no es siempre malo: significa que hay otros que nos miran, a quienes les importamos, y cuya mirada nos importa. El problema es cuando esa supervisión coarta el ejercicio de algunos márgenes de libertad y autonomía, cuando la mirada del adulto deja de ser una mirada del cuidado y la transmisión y se convierte en una mirada severa y autoritaria, y cuando la mirada de los pares se convierte en una imposición que marginaliza y desprecia. Sobre estas aristas habria que estar atentos, y volver a poner una mirada educativa y protectora en los patios.

1 May , Trevor, *The Victorian Schoolroom*, Haverfordwest, Shire Publication Ltd., 1999.

2 Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral. Artículo publicado en: Antelo, E. (comp.), *La escuela más allá del bien y del mal*, Santa Fe, Ediciones AMSAFE, 2001.

3 Cavallo, Dominick, *Muscles and Morals. Organized Playgrounds and Urban Reform, 1880-1920*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1981.

4 Revista *La Obra*, año I, N° 12, agosto de 1921.

Escuelas preuniversitarias en Bahía Blanca

Una gran familia

En Bahía Blanca, las escuelas preuniversitarias son una isla, según definen docentes y autoridades. La primera que nació fue la Superior de Comercio, en 1903; tres años después se inauguró la Normal y más tarde, la de Agricultura y Ganadería y la EGB. Dependientes de la Universidad Nacional del Sur, fueron creadas como centro de experimentación y transferencia, con la idea de que en ellas se pusieran en práctica los proyectos pedagógicos que –de resultar exitosos– se trasladarían a los otros establecimientos educativos de la zona. Pero ese sentido original se desvirtuó.

En la actualidad las cuatro escuelas reúnen unos 2.500 alumnos, la mayoría de los cuales entran a los tres años al jardín de infantes y salen con un título polimodal o terciario, según la orientación académica que haya seguido. Pero ser aceptado en las preuniversitarias no es un trámite sencillo.

El ingreso es directo para hijos e hijas de docentes de la institución y hay un primer sorteo de lugares entre los hijos del personal ligado a la Universidad y los hermanos de los alumnos que ya estudian en alguna de las escuelas. Las vacantes restantes (unas cincuenta, a lo sumo) se ofrecen al resto de la comunidad y se definen también por sorteo. Luego no entran más chicos –salvo que, excepcionalmente, alguno se vaya– hasta que se abren cursos nuevos a la altura del Tercer Ciclo. La selección es, esta segunda vez, por examen y, en general, no ingresan más que un tercio o un cuarto de los que se anotan. Los aspirantes deben prepararse durante un año en institutos privados o con profesores particulares, si quieren tener chances de triunfar. Si hay espacios libres, la última posibilidad es en el Polimodal y allí son seleccionados, por orden de mérito, los mejores promedios de 9° año de las EGB de la ciudad. En el Normal, por ejemplo, prácticamente no hay lugar para matrícula externa.

> Son cuatro establecimientos modelo que dependen de la Universidad Nacional del Sur y reúnen cerca de 2.500 alumnos, la mayoría de los cuales ingresan en jardín de infantes y salen con un título polimodal o terciario. El sistema de admisión escolar es riguroso –algunos lo consideran elitista– y en la actualidad se encuentra en proceso de revisión.

Este proceso –cuestionado y en proceso de revisión– valida la sensación que tienen algunos puertas afuera: que en las preuniversitarias se sienten una elite. Cierto sentido endogámico se refuerza en estas instituciones donde, además, muchas de las maestras y los maestros fueron alumnos en la propia entidad y desde que se reciben hacen toda la carrera en ellas. Tienen las ventajas y las desventajas de una gran familia.

"En la EGB, los docentes tienen mucha antigüedad. Hasta hace unos cinco años, el 80 por ciento de los profesores habían estudiado en alguna de las preuniversitarias e iniciado sus tareas en ellas; recién ahora algunos se están jubilando y se incorpora gente nueva", comenta Liliana Tauro, vicedirectora de la Escuela de Educación General Básica, Ezequiel Martínez Estrada. Entre risas, agrega: "Acá, a la 'vieja de Lengua' luego la tenés como colega".

La conformación excepcional de las escuelas no permite que los resultados de las experiencias pedagógicas puedan ser transferidos sin más al resto del sistema educativo. No son escuelas representativas ni por la homogeneidad de su público, ni por las dimensiones del alumnado (26 personas por curso), ni por sus

condiciones edilicias: entidades bien equipadas, con biblioteca, videoteca y ludoteca.

La posibilidad de implementar propuestas innovadoras y dar una formación que excede las temáticas curriculares específicas es la cara más lograda de estos espacios de experimentación.

Otros mundos posibles

La de Agricultura y Ganadería Adolfo J. Zabala es la única escuela agraria de la ciudad y, aunque está solo a tres kilómetros del centro, al llegar se respira ya aire a campo. Es un polimodal especializado en Ciencias Naturales que forma técnicos agropecuarios y para lograrlo las cursadas son intensivas, de doble escolaridad.

"Por un boleto estudiantil a 10 centavos", "Nosotros tenemos derecho a ... " o "Venta de hongos comestibles, bandejas a 4 pesos preguntar en 3° C", son algunos de los carteles intercalados entre las aulas. Estas expresiones corroboran la pedagogía descripta por Liliana Castelli, vicedirectora académica: "Se trata –dice– de 'aprender haciendo'". Las clases teóricas se alternan con las prácticas, que se realizan tanto en las propias instalaciones de la Escuela (huerta, granja, peladero de aves, cultivos de verdeos) como en el campo que la universidad tiene en Argerich, 35 kilómetros más lejos.

La de los hongos es una de las varias producciones que las alumnas y los alumnos realizan (fabricación de quesos, de conservas, carneadas...) con un objetivo didáctico y no comercial. Pero el aprendizaje no se limita a una praxis especializada. Los alumnos de primer año, por ejemplo, deben cursar la materia *Cultura y estéticas contemporáneas*: talleres que surgen de una

Aulas silenciadas

La cámara recorre largos pasillos vacíos y enmudecidos, abre puertas, entra a las aulas. Es evidente que indaga, hasta encontrar lo que busca: el primer testimonio que lleva el vacío con su palabra: la imagen con la que se inicia *Las aulas del silencio, entre el horror y el borrador* –el trabajo que realizó un grupo de alumnos y alumnas de la Escuela Normal a partir de una propuesta de la Comisión Provincial por la Memoria– hace foco en el olvido intencionado que hizo la Universidad Nacional del Sur, desde que fue intervenida –antes del golpe militar– por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, por el profesor rumano Remus Tetu.

Viejo colaboracionista nazi, bajo su gestión cesanteó a casi 300 docentes y no docentes, proscribió la actividad política y los centros de estudiantes; y les confiscó hasta los mimeógrafos, mientras un grupo armado se instalaba entre las aulas.

El 3 de abril de 1975, un custodio de Tetu asesinó de un tiro en la espalda al estudiante y militante comunista David "Watu" Silleruelo. Pese a que el crimen ocurrió adentro de los claustros, hasta el año pasado la universidad no había organizado ni participado institucionalmente en ningún acto de repudio a la dictadura .

La investigación de *Las aulas...*, que se llevó adelante en un taller optativo semanal, todavía continúa. Con la coordinación de Alejandra Barna fue extendiéndose hacia el diario centenario *La Nueva Provincia*, del que Tetu era asiduo colaborador. Al cumplirse 30 años de la instauración de la dictadura, una editorial del matutino reivindicaba todavía la actuación de la junta militar. De esta etapa del trabajo nació el CD multimedia: *Bahía Blanca ciudad sitiada*.

Este año la investigación se centra en el accionar de la Triple A, que anticipó la represión en esta ciudad que todavía calla. "Este trabajo nos abrió la cabeza –cuentan las voces superpuestas de varios de los participantes–, hacer las entrevistas fue muy fuerte, porque muchos no querían hablar ante las cámaras, Una profesora se puso a llorar cuando recordó a sus alumnos desaparecidos y otros contaban que les daba miedo expresarse en las clases porque no sabían quiénes los estaban escuchando. Una vez nosotros fuimos a hablar del proyecto a un aula y saltó un chico que nos dijo que su padre era militar".

Al conmemorarse el 30 aniversario del golpe, el Normal colocó en la puerta una placa con los nombres de las 14 personas, hoy desaparecidas, que transitaron por la escuela. Hace poco los chicos del taller se enteraron de que tenían un nuevo nombre –cuyos datos desconocían hasta ahora– que agregar.

convocatoria anual que hace la escuela y cuyas opciones presenta luego a los alumnos para que estos elijan en cuál prefieren participar durante las dos horas de asistencia obligatoria. En este 2007, los estudiantes pueden dividirse entre música, periodismo, folclore y cerámica. "La idea es darle también importancia a lo artístico porque abre la mente incluso también para los saberes técnicos y exactos, pero desde otro ángulo".

Con una filosofía de apertura similar, en el Tercer Ciclo de la EGB decidieron implementar el proyecto de lectura silenciosa. Todos los días, durante veinte minutos, la escuela entera se dedica a leer textos: cada chico elige el libro que quiere y sobre ese material no se hacen preguntas, ni ejercicios, ni ninguna aplicación práctica. Durante ese lapso, no se pueden leer escritos de ninguna materia ni aprovechar para hacer tarea. Es lectura por puro placer. "Abro un libro que elegí y estoy, ya, en el mundo de la libertad", es una de las bellas ideas del escritor Andrés Rivera que tomaron como *leit motiv*.

Padres y docentes comprueban invariablemente que la lectura por placer termina por convertirse en un hábito, cuyo entrenamiento en concentración y comprensión es una herramienta válida para cualquier área del conocimiento. "A algunos docentes les parece una pérdida de tiempo, pero cada fin de año cuando evaluamos –explica Tauro– la mayoría está de acuerdo en seguir, desde hace 15 años". Renuevan, en la práctica, la idea de que "la lectura los ayuda a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento", al decir de la antropóloga francesa Michele Petit.

Mercado de pulgas

Al momento de elegir entre las escuelas, la mayor parte del alumnado de las preuniversitarias se inclina por la Normal Superior Vicente Fatone, que ofrece dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales y Comunicación, y Arte y Diseño, especialización que prácticamente no se dicta en la ciudad, salvo en establecimientos privados o en algún otro caso aislado. Tiene, además, un profesorado de Nivel Inicial y EGB.

Una de las propuestas más interesantes de la escuela son los Espacios Curriculares Opcionales (ECOS), proyectos que se renuevan cada año y se definen por votación de los alumnos: cada grupo debe elegir

consensuadamente qué taller va a seguir; una vez seleccionado, su cursada es obligatoria, la materia se integra a la currícula y es calificada en el boletín como una asignatura más.

Bajo la premisa de que "no existe una adolescencia sino diferentes formas de la misma", los chicos de tercer año del Polimodal que quedaron eximidos de inglés –porque dieron un examen y aprobaron los niveles necesarios– eligieron participar en el taller *Adolescencia en tiempos de cambio*. Según explica Guillermina Rizzo, la docente que tiene a su cargo la actividad, "No se trata solo de saber cómo se pone un preservativo sino de tener una mirada crítica y puesta en relación con el contexto".

Ahora están investigando, preguntando, pensando, sondeando la cotidianeidad. Todo el material que resulte de ese trabajo se presentará en septiembre, en unas jornadas en que las ponencias van a ser llevadas adelante por las alumnas y los alumnos, acompañados por las presentaciones de tres profesionales.

Varios de los alumnos consultados coinciden en que es mejor cuando cada uno elige la materia a cursar, y no como matemática que viene dada y ya está. Y alguien señala: "Está bueno debatir, pelearse con todo el mundo, porque además así se siente que nos tienen en cuenta, que no siempre nos indican lo que debemos hacer".

Otros dos de los Ecos elegidos fueron *Arte de asociación* y *El arte convoca y transforma*. Ambas propuestas comparten el horizonte ideológico de una cultura entendida como un hacer activo, concreto y político, que no es abstracta ni mera ornamentación.

El primero, a cargo de Marcelo Díaz, piensa la historia y la memoria en formatos artísticos. Una parte es teórica, hasta mitad de año, donde se analizan proyectos interdisciplinarios en desarrollo en el mundo. Por ejemplo: la banda Negativland, cuyos músicos toman jingles publicitarios y canciones de otros grupos, modifican sus letras y sentidos y los ponen a circular. O el proyecto que surgió en un barrio de Hamburgo cuando el gobierno decidió vender el único terreno libre para un emprendimiento industrial. Los vecinos se opusieron, desarrollaron la iniciativa de "producción colectiva de deseos" y, guiados por unos artistas, lograron la planificación y construcción de un parque público. Ese

proceso quedó relatado en el documental *Park Fiction: un día los deseos saldrán de casa y caminarán por la calle.*

El teórico francés Nicolas Bourriaud, curador de arte y codirector del Palais de Tokio, sostiene que el arte contemporáneo se parece cada vez más a un mercado de pulgas: un espacio colectivo, dinámico, en el que el autor no es individual sino colectivo, donde todo cambia y se desplaza y la producción del pasado queda a disposición para nuevos usos. A partir de esta idea de reciclaje artístico es posible que los alumnos del taller trabajen en torno al Mercado de Pulgas que creció informalmente alrededor de la estación de trenes de Bahía Blanca.

La segunda propuesta del ECO retomó una inquietud de los propios chicos y chicas, surgida en la experiencia del taller en los dos años anteriores: la idea de formar "una pequeña compañía de artistas", que acerque música, teatro, literatura y plástica a las escuelas rurales periféricas de Bahía Blanca. Los que participan son alumnos que en este 2007 terminan el polimodal.

"A mí me dan ganas de retenerlos, que no se vayan. Estamos por ponernos de acuerdo para que repitan todos", dice el profesor Jaime Shocrón con una sonrisa y un dejo de tristeza, junto a dos de sus colegas. Se percibe, en las palabras y en las caras de los docentes, la admiración que sienten por sus alumnos y también un cierto sinsabor: "Muchos de estos chicos y chicas no se quedan después en la ciudad, porque no tienen espacios donde continuar este camino".

Bahía Blanca es una ciudad hostil, coinciden. Es políticamente conservadora, con una cultura y un arte que resiste en los márgenes y con enormes trabas para ejercer la memoria de su pasado reciente. La relación de las escuelas con la universidad –que, en Humanidades, por ejemplo, solo ofrece las carreras de Historia, Filosofía y Letras– no es todo lo fluida que quisieran y más de una vez se ha vuelto conflictiva porque las autoridades cuestionan la estructura y la "utilidad" de estos polimodales. De modo que, en más de un sentido, las preuniversitarias son una isla.

Judith Gociol
jgociol@me.gov.ar
Fotos: Luis Tenewicki

REFLEXIÓN ACERCA DE LA PELÍCULA *LOS CORISTAS*

Viendo la película *Los coristas*, con alumnos de 8° hace dos años en la escuela "San Luis Gonzaga" de Santa Fe, surgieron estos comentarios: "Profe, ¿somos así como ellos?", "Igualitos a nosotros estos pibes", "No. Nosotros somos más buenitos". No dije nada. Pensé en el cine "que invita" y que permite –del mismo modo que a los chicos de la película– expresarse y los corre de ese rótulo de "que con ellos no se puede lograr nada", "no pueden aprender", "no saben nada", "no tiene estímulos de las familias", etcétera.
Enseñar en contextos marginales: cuesta, sí, encontrar la manera de interesarlos, de que se entusiasmen con un contenido para poder desarrollarlo ampliamente y seguir luego con lo planificado. Existen las estrategias y los caminos. Es cuestión de búsqueda y de tiempo. Se necesita, primeramente, el orden, la disciplina. Luego el momento de la negociación que, para mí, no es más que mostrarse tal cual uno es, "desnudar el alma" y afirmarles con la mirada, con la actitud y la palabra que ellos son valiosos, que hay que comenzar a despertar y demostrarlo; primero, con ellos mismos. Para ello, es necesario estar convencidos como docentes de "que se puede", que incentivados y acompañados pueden lograr buenos trabajos.
Y comienza la tarea como la del preceptor en la película...El trabajo intensivo en valores como el respeto, la tolerancia, el silencio, las correcciones fraternas, necesarios para crear ese espacio, ese lugar simbólico de trabajo compartido. La tarea del docente, en la película, es agotadora. También lo es para nosotros. Detrás de cada acto de rebeldía, de desafío al docente, hay un pedido de ayuda escondido, un "decime algo", un "quereme mucho", o una historia de abandono. No obstante, hay que seguir. El maestro no se quedó en un mar de lamentaciones; sabía lo que hay detrás de cada chico, pero continuó. Los reconocía por sus gestos, sus miradas.
Corrige, pone límites con firmeza, sin gritos y se asombra de lo que los chicos son capaces de lograr. No engrandece. No descalifica al que no posee un tono de voz acorde; le busca otro sitio dentro del coro; sabe que cada uno es importante, cada uno cumple una función en el equipo.
Los chicos de la película encontraron en ese maestro otra forma de vincularse y junto a él vivieron momentos inolvidables pese a las situaciones difíciles. Supo transmitirles cantos de esperanza frente a la desesperación y el abandono. Les sembró optimismo. Muchos quedaron en ese lugar. Como los nuestros... Después de clase vuelven al barrio y a sus calles donde encuentran ofertas poco saludables.
Gracias a la gente que hace este tipo de películas porque nos permiten reflexionar, compartir, debatir junto a nuestros alumnos. Gracias a los chicos que se aburren porque nos provocan y nos invitan a buscar, crear, explorar, ensayar otros caminos. A cuatro alumnos la película no les gustó. Así que los miré, sonreí y me puse a pensar en otros recursos para ellos.

Mirian Stivala, profesora de enseñanza media de adultos y vicedirectora de la E.G.B. 3 "San Antonio de Padua" de la ciudad de Santa Fe.
mirianstivala@yahoo.com.ar

UN ESPACIO DE ESTÍMULO

Creo que luego de 20 años de docente en La Matanza, y de 47 de argentino sobreviviente, me llegó el momento de elogiar el empeño y calidad de su publicación. Es realmente un espacio que estimula mi tarea y me devuelve una posicion ideológico-política que contextúa mis prácticas pedagógicas devolviéndole sentido a mi oficio. La verdad es que el modelo de los 90 frustró muchas de mis utopías educativas, quitando el disfrute y la tenacidad del recién recibido de un magisterio que sostendría la democracia recientemente recuperada. Empecé de grande y tengo medalla de honor, pero –la verdad– es que eso no dice nada. Me gusta más decir que mis pares me reconocen y mis ex alumnos me saludan con beso y todo. En cuanto a la capacidad técnico pedagógica, creo poner mi grano de arena para salir de la mediocridad. Trabajar en La Matanza y en Virrey del Pino me han dado una conciencia social y un compromiso que no decae a pesar de que hoy me desempeño en Villa Luzuriaga y en un medio urbano óptimo, o casi. La revista y el canal de televisión Encuentro son la fuente de juvencia que necesitaba y espero seguir leyéndolos o visionándolos por muchos años más.

Sergio Rubén Deinadel, profesor de Educación Media Básica, Villa Luzuriaga, Buenos Aires. patoruzuupita@hotmail.com.

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**

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

Dúo de muñecas

Fernanda Argüello

Fue el 16 de septiembre de 1997. La esperé mucho pero a las 12:29 se dejó ver. Por segunda vez en mi vida me quedé sin palabras. Su hermano mayor había nacido muy tranquilo tres años atrás, pero ella fue un huracán desde el primer momento. A los gritos, escandalosa; ya en su primer día de vida dejó muy en claro que era la dueña de una personalidad arrolladora.

Cuatro hermanitos marrones y ella, una gatita blanca y negra. Su madre limpió a las cinco crías a lengüetazo puro. Los ojitos recién nacidos aún no querían abrirse y temblaba su pequeño cuerpo apenas peludo. Todo era incomprensible para ella, solo dos sensaciones se hacían más intensas con el correr de los minutos: indescifrable, inexplicable, el ignoto instinto la empujaba a lo que luego conocería como alimentación y abrigo. Supervivencia.

La acercaron a mi pecho, berreaba con ganas. Era campeona en succión: acto reflejo, impulso natural de supervivencia. En pocos meses sus cachetes tenían suficiente espacio como para poner en ellos grandes anuncios sobre las bondades del sol. Habló mucho, caminó con esfuerzo, corrió con ganas. Usó a su hermano mayor de caballito, de padre, de vendedor de supermercado, de Ken, de arquero y de guardaespaldas. Siempre creyó en Papá Noel.

No tenía fuerzas para pararse. Buscaba la teta de mamá gata, pero le costaba estar cerca. Un olor la guiaba, sus hermanos la empujaban. Una pata en su ojo derecho le hizo sentir una nueva impresión, desagradable. Algo la levantó en el aire y la ubicó: al fin la leche corría por su garganta y llenaba su cuerpo de brío. Sus cuatro hermanitos marrones parecían vigorosos, fortachones. Ella luchaba por no rendirse. Un cansancio abrumador intentaba derribarla. Al fin, aprendió a caminar.

La egresadita de preescolar sabía leer. Escribía en letras grandes "Papá" más que "Mamá" y no dormía sin mi beso de las buenas noches. Ese año creyó merecer una gran recompensa y en su primera carta escrita a Papá Noel pidió un gato. Discusiones, controversias. Odios y amores, todos votamos por el NO a los gatos pero también por el SÍ a la nena. Al final, Papá Noel anotó con mi letra "Vale por un gato. Usar solo después de las vacaciones".

Días de vida. Algo siempre la levanta en el aire. Algo también le da alimento diferente al que ya conoce. Algo la reprende cuando el pis se escapa, "para eso están las piedras". Algo se lleva a la teta de mamá que ya nunca vuelve. Soledad. Entre tantos hermanos, soledad. Una jaula hace de casa pero no alcanza para cinco.

Primer grado, primer guardapolvo, ultimátum: "quiero mi gato". El 5 de marzo de 2004, harta y resignada, la llevé a la veterinaria. Entregó el vale y desde atrás del mostrador me interpelaban con la mirada. Mis hombros respondieron por mí levantándose a coro con mis cejas. "Ahí están, llevate el que quieras".

Olor. Huele. Olor conocido. Olor a mamá. No es mamá, es parecido. Pero si es parecido a mamá es bueno. Buen olor.

"¡Mamá, quiero ese!".

Tatiana acaba de cumplir nueve años. Va a tercer grado, escribe cuentos. Hasta hoy ganó dos premios literarios. Seis de los quince cuentos que ya escribió hablan sobre su gata. Juegan juntas, duermen juntas. Gati come helado de frutilla con Tati. Tati usa a la gata de sombrero, de bebé, de pelota, de caballo, de hija. La sienta en la cama y le lee libros. Le cepilla los dientes, la lleva a vacunar. Llora por ella, se deja arañar. Le dice "Boba" y también que la quiere.

– Mamá, ¿ella sabe que la amo?

– Claro, lo siente. (Pausa), ¿viste todo el amor que vos sentís por tu gata? Eso es lo que yo siento por vos...

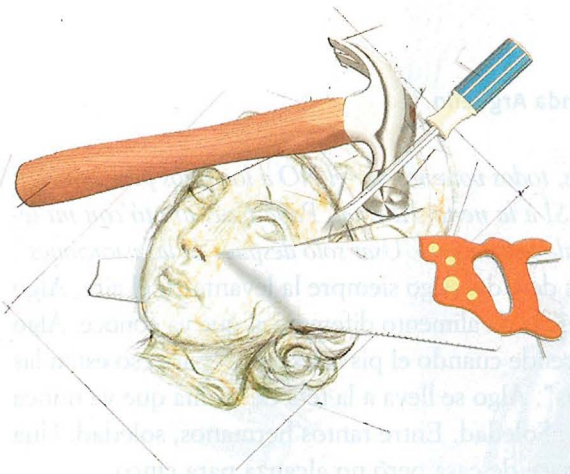
– (Se sorprende) ¿Tanto?

Noelia Saavedra nació en 1982 en Mar del Plata. Cursa el último año de profesorado y licenciatura en Letras, y se desempeña como docente de primer año de secundario en el colegio San Miguel Arcángel de la misma ciudad bonaerense. Para contactarla: noelia.saavedra@gmail.com

Fernanda Argüello vive en la Ciudad de Buenos Aires y es docente de informática. Trabajó como lectora de originales, y ha publicado cuentos para niños y adultos en compilados de distintas editoriales. Su email es: fernandarguello@yahoo.com.ar

El Salón Blanco

Noelia Saavedra



Sus ojos lloraban lágrimas de polvo y nadie podía explicar por qué. Día tras día, entre aquellas blancas paredes la joven lloraba unas tristes gotas grises que un trapo igual de triste se dedicaba a limpiar solemnemente.

Los doctores la observaban mientras ella, impávida, dejaba posar sobre sus hombros el peso del tiempo. Largos discursos y ponencias trataban de explicar su caso teniéndola por testigo de las espaldas de diversos académicos ("Su futuro está en nuestras manos y, después de tantas crisis, nuestro remedio será el que le permita salir adelante y dejar en el pasado el estado lamentable en que la dejaron los tratamientos anteriores...").

Pero ella lloraba, siempre observando y siempre callando, con su pálido rostro y ese ridículo gorro que no hacía más que remarcar lo triste de su caso: lloraba polvo y nadie podía explicar la razón.

El tiempo pasaba y ella, de pura quietud, no envejecía. Los eruditos, cada vez más desconcertados y cada vez menos objetivos, trataban de derrotar su juventud con los más diversos tratamientos pese a la oposición de los jóvenes estudiosos que trataban de conservarla e investigarla como un raro objeto para las futuras generaciones.

Con los años y la imposibilidad de corromperla, llegó un extraño desinterés: los congresos y los discursos seguían pasando frente a ella pero ya no la veían como un elemento de estudio sino como un objeto más de la sala blanca, era citada en todos los trabajos que se consideraran dignos de respeto pero nadie tenía intención de atenderla realmente. Entonces, sucedió lo impensable: los de afuera se interesaron por ella, atravesando las viejas paredes, su caso llegó a oídos de la prensa y de la gente de la ciudad, y las voces se alzaron ("No pueden tratarla así", "Tras largas investigaciones descubrimos el ultraje que sufrió y exigimos que la justicia caiga con todo su peso sobre los responsables","Desde el doctor R. hasta el doctor P. deben pagar por sus barbaries").

Y tanto fue el escándalo público que los militares optaron por hacerse cargo del asunto ("En nuestras manos, este caso se resolverá de una manera u otra... pero se resolverá...").

La ferocidad del tratamiento fue tal que la dejaron moribunda. Su cuerpo casi extinto regresó al tratamiento en la sala blanca pero su caso ya había pasado al folclore y se lo citaba ocasionalmente para ejemplificar aquellos casos que no podían ser resueltos y que solo podían ser objeto de hipótesis peregrinas.

Su rostro seguía llorando y el trapo fiel seguía limpiándolo.

Una noche, tan noche como cualquier otra, un anciano se acercó hasta la antigua sala blanca y con una lentitud digna de un sumo sacerdote llevó un pequeño banquillo hasta el lugar donde se hallaba la aún joven muchacha. Besó sus frías mejillas de mármol blanco, limpió una vez más las lágrimas polvorientas y el simbólico gorro. Acercó sus labios a su oído y le dijo con tono quedo: "Si así no lo hiciereis, Dios y la Patria se lo demanden".

Ilustraciones: Alberto Pez

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.

LA FOTO

Ñorco, Tucumán. En la ladera Este de las Cumbres Calchaquíes, a 1200 metros sobre el nivel del mar, y a 95 kilómetros de la capital provincial, se encuentra la escuela albergue N°349. El establecimiento recibe a 65 alumnos –entre jardín, EGB 1 y 2, y la EGB 3 que se sumó hace dos años–, y es el centro en la vida de los 200 habitantes del poblado de casas de adobe. En Ñorco, que se encuentra rodeado de montañas –y adonde se arriba solo a caballo o a pie, ya que la ruta se corta en Chusca, a 20 kilómetros del paraje–, la mayoría se dedica a la cría de ovejas, y muchos reciben los planes de Jefas y Jefes. Foto: Roberto Azcárate

Treinta años sin Oesterheld

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mediante la Campaña Nacional de Lectura, ha lanzado el libro *50/30, 50 años de El Eternauta, 30 años sin Oesterheld*. Un homenaje al guionista y escritor Héctor Germán Oesterheld –desaparecido hace tres décadas durante la dictadura militar–, al cumplirse el cincuentenario de la primera publicación de la obra cumbre de la historieta moderna en la Argentina.

Muchos se preguntan qué ocurre con *El Eternauta* para que, a 50 años de su aparición, no solo siga vigente, sino que crezca su popularidad ganando lectores y admiradores de todas las edades, en todo el mundo.

Héctor Germán Oesterheld, su autor, fue secuestrado junto a sus cuatro hijas, dos yernos y cuatro nietos y permanece desaparecido desde hace treinta años. Solo apareció el cuerpo de Beatriz, una de sus hijas; dos nietos fueron recuperados y entregados a sus abuelos.

Se podría trazar un paralelo con *El principito*, de Antoine de Saint Exupèry, donde personaje y autor se fusionan en el imaginario colectivo, cuando el aviador desaparece en un vuelo y su cuerpo jamás es encontrado.

Tal vez buscando indagar en estas historias circulares es que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de la Campaña Nacional de Lectura, ha lanzado el libro *50/30, 50 años de El Eternauta, 30 años sin Oesterheld.*

A manera de homenaje, escritores de la talla de Juan Sasturain, Pablo De Santis; los dibujantes Francisco Solano López y Carlos Trillo, el guionista de historietas Jorge Claudio Morhaín y el responsable del portal Continum4 (dedicado a *El Eternauta*) Mariano Chinelli, van entretejiendo la historia del "viajero del tiempo" junto a la de su creador, acompañados por guiones de historietas e ilustraciones de personajes de Oesterheld elaborados por algunos de los mejores dibujantes del país en la actualidad.

Martes hora cero

Si preguntáramos a los que fueron jóvenes en la década del 60 cómo esperaban la aparición semanal de *El Eternauta*, tendríamos un cúmulo de anécdotas maravillosas; con seguridad, todas evocadas desde la emoción. También las generaciones que han leído las ediciones posteriores en fascículos a color y las que aún hoy se encuentran con el libro e inesperadamente pasan

Héctor Oesterheld

noches de insomnio hasta deglutir la última página, tendrán lo suyo para contar. En nombre de todos ellos, en el libro *50/30* toma la palabra Carlos Trillo y relata cómo eran sus días martes cuando tenía 13 años, en el año 1957:

"-Dale, vamos que ya son más de las siete -decía alguno, invariablemente, todos los martes. Y dejábamos lo que estábamos haciendo en la esquina de Paraguay y Vidt, nuestro lugar de reunión, para irnos todos hasta la estación Bulnes del subte de Palermo.

Un par de nosotros -por riguroso turno- bajaba, metía las monedas en el molinete (que entonces funcionaba con centavos y no con fichas) y se iba llevando el dinero de todo el grupo hasta la estación Tribunales. Allí, como hay un único andén en el medio, se podía bajar del tren que iba hacia Catedral y, sin pagar de nuevo, después de comprar los siete ejemplares en el quiosco de la estación, tomar la formación que nos devolvía a Bulnes y Santa Fe, donde nos estaban esperando los demás. Los emisarios que volvían con la pilita de revistas entregaban una a cada uno de sus legítimos propietarios y los que habían esperado las escudriñaban atentamente, no fuera a ser que los recién llegados, intentando ser bromistas, le hubieran arrancado alguna hoja o algo peor. Pero no, no se hacían bromas con el *Hora Cero Semanal*. Las copias llegaban intactas, por ahí un poco hojeadas en los siete minutos que duraba el viaje de vuelta. Y eso porque, seguro, no había enviado capaz de resistirse a dar una primera lectura rápida a *El Eternauta*".

Cien títulos indispensables

Este año llegará a todos los jóvenes del país la Biblioteca indispensable para la Escuela Media, los cien títulos que el Ministerio de Educación recomienda leer a quienes están en esta etapa de su educación. Dentro de los títulos que arribarán en breve, se encuentra la versión original de *El Eternauta*. Por esa razón se consideró conveniente sumar este homenaje, *50/30, 50 años de El Eternauta, 30 años sin Oesterheld* como un aporte enriquecedor y esclarecedor.

El proyecto 50/30 está coordinado por Mariano Chinelli y fue organizado -según él mismo destaca- "en la mejor tradición oesterheliana, producto del esfuerzo y el trabajo colectivo de quienes aman la historieta". Abarca también una muestra que se lleva a cabo entre el 12 de julio y el 3 de agosto en Buenos Aires, en el Archivo y Museo Históricos del Banco de la Provincia de Buenos Aires Dr. Arturo Jauretche, en el que se exhibe material de colección, originales e incunables y los trabajos resultantes de dos convocatorias: las páginas realizadas por cinco dibujantes, seleccionados por un jurado, para encarar la historieta oficial de la muestra y las tapas encargadas a reconocidos profesionales.

Más información: http://www.continum4.com.ar ; http://muestra50-30.blogspot.com/; campnacionaldelectura@me.gov.ar

¿Qué sucedía y sucede hoy con esta historieta? Tal vez, una de las cuestiones que más sorprenden de *El Eternauta* es que durante toda su lectura se sugiere que el relato es verídico, se percibe como absolutamente real.

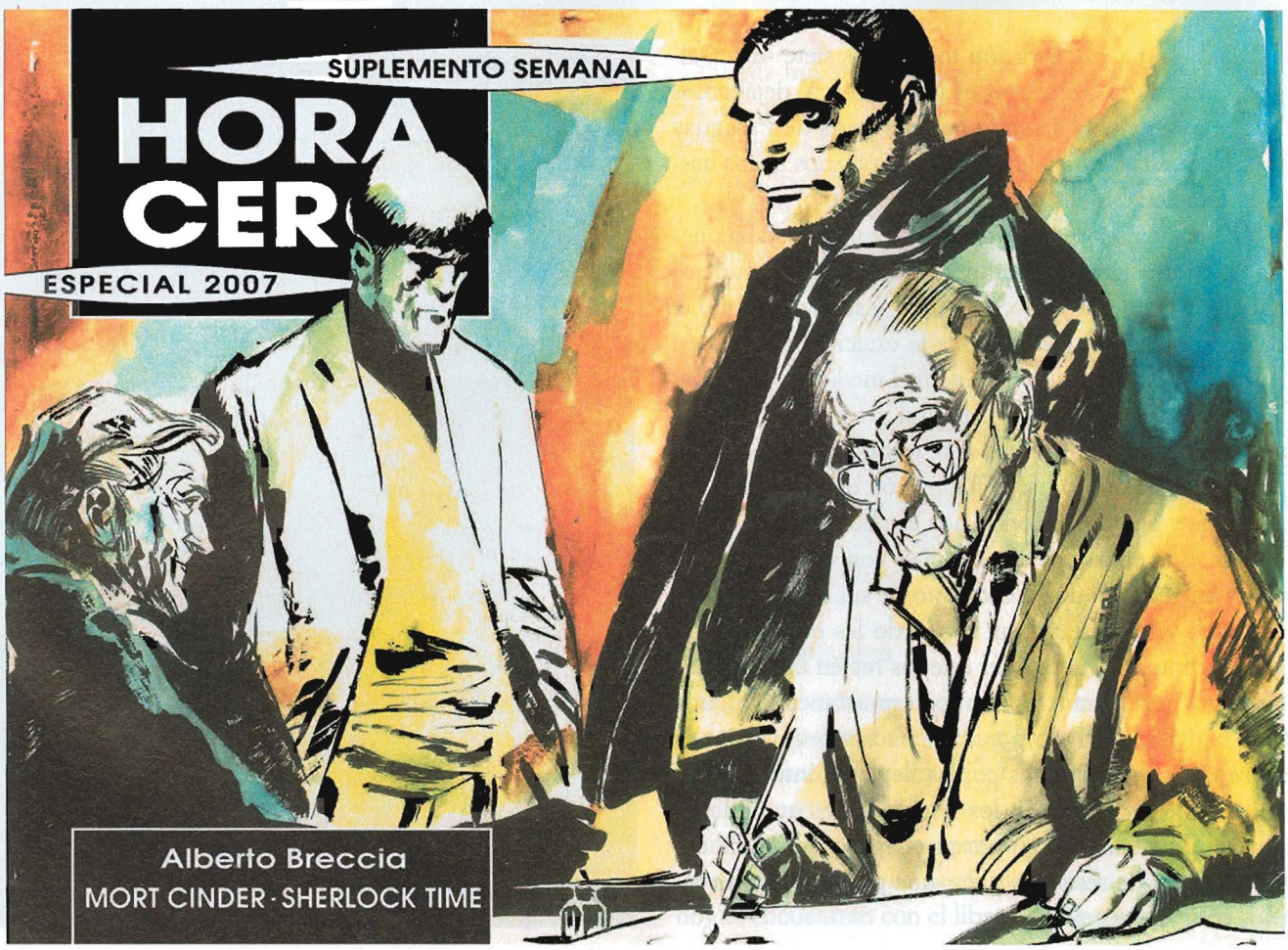
La historia que relata el viajero del tiempo Juan Salvo cuenta su propia desventura, la de un hombre promedio que junto a su familia y un grupo de amigos enfrenta una situación extrema: la noche en que la apacible vida en su chalecito de Vicente López se ve alterada para siempre. La caída de una nevada mortífera que los deja aislados dentro de su propia casa y a merced de otros sobrevivientes, parece orientada al obvio relato de supervivencia y lucha urbana por los recursos, cuando repentinamente se descubre la verdadera naturaleza del desastre y la trama sufre un vuelco inesperado. Mientras aún caen copos mortales, del cielo nocturno comienzan a descender misteriosas luces: una invasión extraterrestre estaba teniendo lugar en Buenos Aires y quizás también en el planeta entero.

Al respecto, cuenta Pablo De Santis:

"Se ha escrito tanto sobre la historieta de Oesterheld y Solano, y tan bien, que agregar cualquier cosa me parece imprudencia. Así que no hablaré del héroe colectivo, ni del escenario infrecuente, ni de los mejores momentos de la historieta, todos temas a los que se ha referido impecablemente Sasturain en notas, prólogos, libros. Pero me permito recordar las páginas iniciales, con el guionista tratando de escribir su historia en la soledad de la noche, en un suburbio de Buenos Aires; imagen que me parece la escena inaugural no solo de esa aventura, sino de la historieta argentina. Ahí se abre algo que tal vez no haya terminado del todo".

Oesterheld, el aventurador

El libro *50/30* aborda no solo la obra creativa de Oesterheld, sino que recorre también su historia personal. Cuenta cómo un italiano, Cesare Civita, vino a la Argentina a fundar una editorial a la que llamó Abril, y viendo el campo virgen en historietas, se lanzó a publicar *Misterix*, *Rayo Rojo* y *Cinemisterio*. Civita trajo



Javier Rovella

con él a un grupo de italianos, entre ellos, Hugo Pratt. En la editorial trabajaba un geólogo, en una revista de ciencia ficción cuyo nombre era *Más Allá*. Se llamaba Héctor Germán Oesterheld, y además de ocuparse de las notas científicas también escribía cuentos infantiles. Civita le pidió que guionara historietas, y así comenzaron las aventuras de Bull Rockett y el Sargento Kirk. Luego fundó su propia editorial -Frontera- donde nace *El Eternauta,* que según Jorge Morahín "marcó una huella que hizo girar a la historieta argentina a la historieta mundial como una brújula por un bandazo de tormenta". Y agrega:

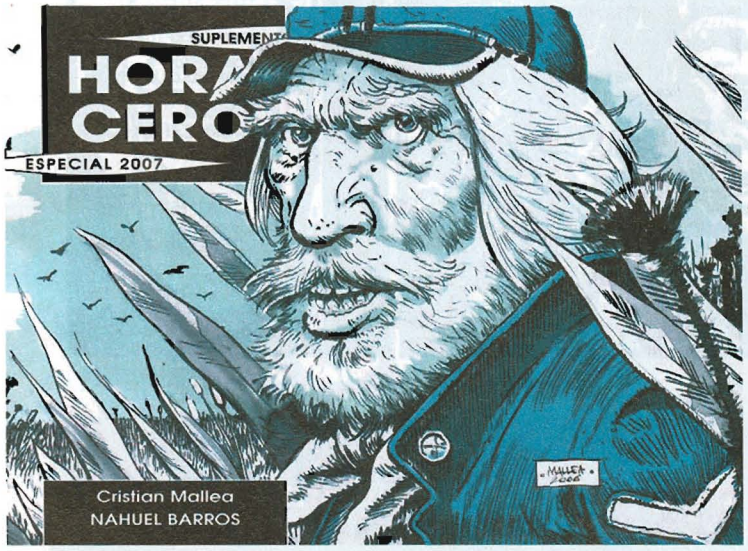
"Oesterheld, tenía una admirable filosofía de vida, donde el compañerismo, la solidaridad, el amor, la familia, los buenos sentimientos, son los que en realidad vencen en todas sus historias. Hay sacrificios por un amigo, hay entrega para salvar el mundo, hay empeño en hacer las cosas bien".

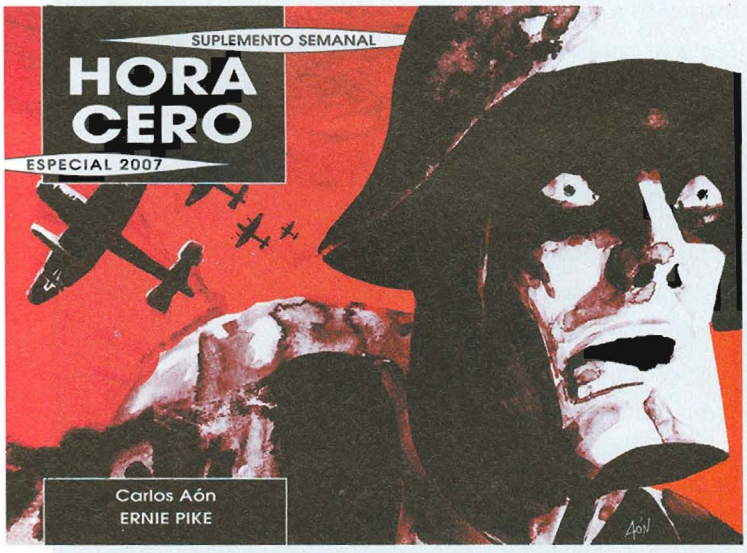
El escritor Juan Sasturain es una de las personas que más ha profundizado en la obra de Oesterheld. Pero no

El homenaje de los dibujantes

" Cuando se convoca a artistas de distintas generaciones y se los invita a recrear portadas imaginarias de *Hora Cero Semanal*, necesariamente se está apelando al sueño de poder volver en el tiempo y ser parte (aunque más no sea en la imaginación) de la aventura que se llamó Editorial Frontera. Entre estos artistas hay varios que trabajaron junto a Oesterheld en la creación de algunos de los personajes. Homenajean aquí a sus colegas a través de personajes que quizás no les tocaba en suerte dibujar entonces. Otros son tan jóvenes que solo pudieron conocer aquella época a través del paisaje urbano que el lápiz de Solano López convertía en campo de batalla para *El Eternauta*, y aún así sienten la misma nostalgia por ella".

(Fabio Blanco, periodista, en el libro 50/30.)





solo desde su espíritu creador, sino desde su compromiso ideológico con la vida. En un párrafo del libro expresa:

"Cuando Oesterheld escribía -desde los primeros cuentitos infantiles en La Prensa o la colección Bolsillitos a sus historietas militantes puras de los últimos meses de la clandestinidad- no imaginaba ni inventaba ni conjeturaba; Oesterheld aventuraba. Toda su vida fueron formas de aventurar. Aventurar es imaginar, suponer, proponer con riesgo: poner la convicción y el cuerpo detrás de la imaginación, de la invención. Es decir, hacerse cargo de lo que se crea (y se cree). Oesterheld fue un aventurador. Uno que concibió la vida como una aventura y la vivió hasta las últimas consecuencias".

El viajero en el tiempo

Tal vez en esta conjunción de textos y dibujos los personajes siguen recreándose, y lo harán hasta el infinito como Juan Salvo. Pero una forma de comprender la resignificación de *El Eternauta* puede ser la que nos ofrece en este párrafo del libro Carlos Trillo:

"La historieta se publicó pero no fue posible evitar el horror. La Argentina siguió viviendo su realidad encrespada. Y Arturo Frondizi, que era el presidente en aquel 1959 de nuestros quince años y del final del cuento, fue pronto derrocado; el peronismo proscripto y mayoritario siguió faltando a la mesa democrática y los golpes militares se sucedieron con sus ridículas marchas ecuestres y las banderas y las voces graves que escuchábamos por la radio y la tele. Hasta aquel 1976 de la nevada fatal. Que permitió darle a El Eternauta una nueva lectura. Porque los cientos de miles de lectores que conocieron la obra de Oesterheld y Solano más de quince años después en una reedición tan oportuna, no leyeron como nosotros una maravillosa fábula sobre la soledad, la desesperación y la resistencia. Encontraron, en cambio, una metáfora sobre los años de plomo, una profecía que se estaba cumpliendo en la realidad, tan llena de destrucción y muerte que se llevó, entre tantos, al propio autor de la fábula".

© Todos los personajes, logotipos, fotos e ilustraciones que integran la presente nota son copyright de sus respectivos autores, agencias y/o syndicates, y se reproducen solo a los fines informativos.

Todas las imágenes pertenecen al libro "50/30".

La escuela y las nuevas alfabetizaciones

La alfabetización es uno de los ejes centrales de la acción escolar. Antes que cualquier otro conocimiento, las escuelas existen desde hace muchos siglos para enseñar a leer y escribir. Aunque también se supone que deben enseñar a contar y otros conocimientos básicos cuyos contenidos van cambiando con el tiempo, el centro de la escuela ha sido y sigue siendo la cuestión del dominio del lenguaje escrito.

Hoy hay consenso en que no es lo único de lo que debe ocuparse la escuela. En un mundo donde el libro va perdiendo protagonismo, y donde surgen otras formas de producción y transmisión de la cultura, se empieza a hablar de alfabetizaciones emergentes o múltiples para referirse al conjunto de saberes que se vuelven cada vez más necesarios en nuestras sociedades.

En un mundo donde el libro va perdiendo protagonismo, y donde surgen otras formas de producción y transmisión de la cultura, se empieza a hablar de alfabetizaciones emergentes o múltiples para referirse al conjunto de saberes que se vuelven cada vez más necesarios en nuestras sociedades.

En este dossier, queremos introducir dos nuevos cuerpos de conocimientos que tienen enorme protagonismo en la vida contemporánea: el que rodea al lenguaje de las imágenes y lo audiovisual, y el que surge del uso de las computadoras. Hablar de "lenguaje" no es inocente: supone pensarlos como códigos, y también como formas culturales que deben ser objeto de reflexión y de producción dentro de la escuela. Incluirlos no significa seguir las modas del mercado o de la economía, sino ampliar la porción de la cultura que la escuela pone a disposición de las nuevas generaciones.

La escuela y las nuevas alfabetizaciones

Lenguajes en plural

Inés Dussel y Myriam Southwell

La alfabetización en la lectoescritura fue durante muchos años la tarea central, y casi única, de la escuela. Entendida como su corazón y su razón de ser, ella ocupaba buena parte de las expectativas sobre los logros de la escuela primaria. Desde fines del siglo XIX, la escolaridad elemental amplió esa propuesta para incluir lo que consideraban los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad. Estos contenidos básicos fueron definidos desde diversas perspectivas: contenidos para la formación moral, contenidos para el trabajo, contenidos para la inclusión en la sociedad nacional y la ciudadanía, entre otros.

En el último tiempo, empezó a formularse la necesidad de incluir otros saberes básicos como igualmente importantes para considerar que la escuela ha cumplido con éxito su misión. Se habla de alfabetizaciones emergentes, y también de alfabetizaciones múltiples, para referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas. Entre esas alfabetizaciones, se menciona a la alfabetización digital y la alfabetización mediática, pero también a la alfabetización ciudadana, la económica, e incluso la emocional. Algunos critican este uso desmedido de la metáfora de la alfabetización, y argumentan que ella debería restringirse a la adquisición y competencia en ciertos lenguajes.

En este artículo, y en las notas que integran el dossier, nos gustaría referirnos a distintos saberes que aparecen cada vez como más necesarios. ¿Qué significa hablar hoy de nuevas alfabetizaciones? ¿Se trata solo de renovar las alfabetizaciones clásicas? ¿Supone solo cambios en el soporte de los textos o también implica otra serie de destrezas y operaciones? Los saberes considerados indispensables deberían ampliarse para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, más libres y más plurales. Creemos que para desandar, aunque sea en parte, la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad. ¿Cuáles son los nuevos lenguajes que deberían ser incluidos en la propuesta escolar, y cómo sería más productivo hacerlo? Sobre estas preguntas reflexionaremos en las páginas que siguen.

La escuela de las alfabetizaciones básicas del siglo XIX

Como sabemos, cada época produce y reproduce cultura, genera crisis de sus expresiones previas, renueva sus formas y echa a andar nuevas posibilidades. ¿Cómo ha resonado esa dinámica propia de la cultura dentro de las paredes de la escuela? A veces la escuela genera culturas nuevas: así lo hizo cuando creó un público lector, un público letrado, a principios del siglo XX, y ayudó a estructurar relaciones, identidades, sentimientos e incluso industrias como la del libro y el periódico masivos sobre esa base. Un hecho no menor en esa dirección es la incorporación masiva de la mujer a la cultura, tanto en su rol de alumna como en el de educadora, primer escalón de un ingreso al mercado de trabajo que transformaría definitivamente a la sociedad y a la familia.

¿Cómo se fue dando la incorporación de las nuevas formas de producción cultural en nuestras escuelas? En la historia de más de dos siglos de escuelas elementales y superiores en el país, el diálogo con la producción cultural que se producía fuera de ella fue enriquecedor pero, a la vez, casi siempre problemático. Más de una vez en estos siglos, los cambios tecnológicos, los nuevos lenguajes y lo que producían las vanguardias artísticas, culturales y políticas era vivido como una amenaza ante las cuales la escuela debía construir paredes más altas. Un ejemplo de ello puede encontrarse en las expresiones sumamente preocupadas de educadores como Víctor Mercante que desconfiaba de avances tecnológicos como la mecanización, los tranvías eléctricos, como así también de expresiones culturales tales como el cine, el tango y el fútbol. Constatando que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado en 1925: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los piratas del mar* o *Lidia Gilmore* de la Paramount?". La mayoría de las películas eran, en aquella época, de cowboys y de amor, cuyos héroes eran, para Mercante, "grandísimos salteadores y besuqueadores". Todo eso llevaba a que los jóvenes "solo quieran gozar, gozar, gozar"; por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que había que organizar comités de censura en todas las

ciudades para que solo se exhibieran películas "moralmente edificantes". Su propuesta fue la de establecer comités de censura en los pueblos, y cerrar las escuelas a los nuevos lenguajes y estéticas.

En un sentido similar, algunos educadores encabezaron fuertes discusiones acerca de qué podía considerarse cultura y qué quedaba relegado a lugares menores y despreciados, y por lo tanto, qué expresiones escritas, visuales o sonoras podían introducirse en la escuela y podían ser parte del trabajo escolar, y cuáles no. De este modo, esa escuela fue autorizando determinados saberes, voces, expresiones y lenguajes y decidió dejar afuera otras formas culturales que luego la historia fue incorporando dentro del canon de cultura legítima. Lo que debe prendernos una luz de alerta es que esas formas fueron "entrando por la ventana", imponiéndose por la demanda social de familias y alumnos, por la presión del mercado, o por decisiones inconsultas. Quizás esta vez deberíamos ser capaces de dar una discusión pública rigurosa y profunda sobre cuáles de estos nuevos saberes deben entrar a la propuesta escolar, y cómo deben hacerlo.

Las alfabetizaciones clásicas hoy

El surgimiento mismo de la escuela se consolidó en torno a las tecnologías ligadas a la lectura y la escritura disponibles a fines del siglo XIX: el libro, la pizarra, el pizarrón, el cuaderno, el lápiz. Como muchas de estas prácticas y tecnologías venían de lejos, se favoreció una idea de inmutabilidad de los saberes y unidireccionalidad de su enseñanza. Sin embargo, cabe plantearse si es la misma enseñanza la que debe desarrollarse cuando se trata de trabajar con pantallas, a veces muy pequeñas, y cuando las tecnologías se transformaron radicalmente.

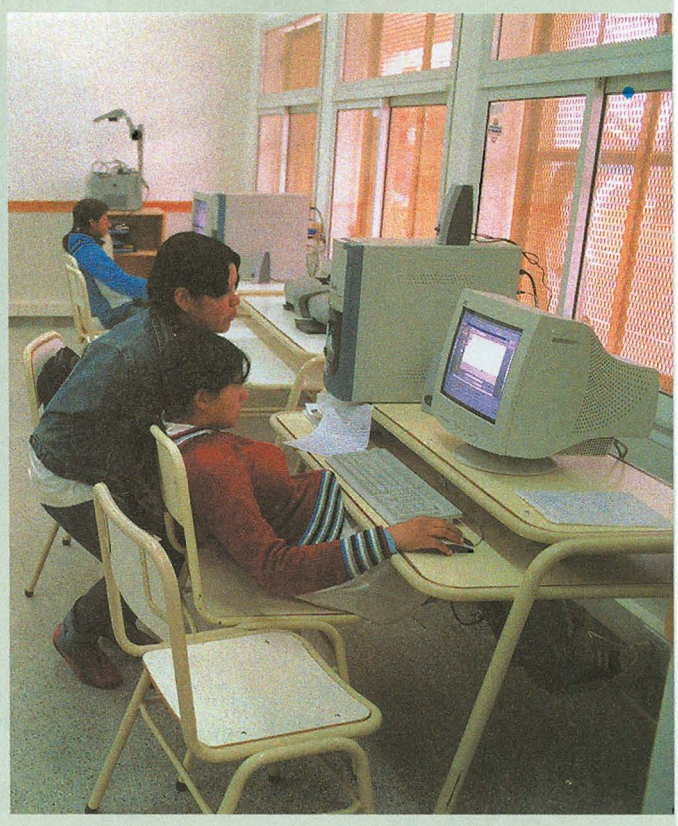
Por un lado, hay que considerar que en los siglos XVIII y XIX, la escritura, junto a la pintura y el dibujo, era una de las pocas maneras de registrar y conservar el saber para su

transmisión. Pero hoy las posibilidades tecnológicas de "capturar" una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video, de guardar una voz, o de registrar un movimiento, rompieron ese monopolio. La escritura sigue siendo fundamental para representar al mundo, para acceder a otros mundos de significados, para encontrarse con la experiencia de otros humanos y para acceder a otros cuerpos de saberes, pero ya no es la única forma posible.

La otra cuestión a tener en cuenta en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura es que hoy está organizada por diferentes supuestos y principios que hace un siglo. Si antes importaba el manejo competente (el dominio fluido) de la ortografía y la sintaxis, actualmente hay otros discursos que la configuran. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los códigos lingüísticos, que produzcan textos propios y que se vinculen a la lengua y literatura de maneras más productivas y libres.

También se plantea que hay que promover que los alumnos se acerquen a las situaciones reales de comunicación, se jerarquiza el lugar de la oralidad y se promueven formas menos rígidas de enseñanza, que plantean trabajos en grupo, interacciones directas entre los alumnos, y autocorrecciones o evaluaciones de los pares. La relación con el saber que se promueve y el vínculo con la autoridad (a través, por ejemplo, de la relación con las normas lingüísticas, del énfasis que se pone en la ortografía y la sintaxis, y de las formas de trabajo con el error) son muy diferentes a lo que se planteaba a fines del siglo XIX. Las "alfabetizaciones clásicas" hoy implican prácticas y sentidos bien distintos a los que a veces se evocan en la visión nostálgica de la escuela tradicional. No es suficiente, entonces, con seguir haciendo bien lo que se hacía hace un siglo: nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y con otras prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza.

Una tercera cuestión que se plantea es que hay que repensar el lugar monopólico de la escritura en la transmisión de la cultura. La escritura es un "modo de representación", es una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos (Kress, 2005). La escritura es un modo importantísimo de representación, y su aprendizaje es difícil, y debe ser eje fundamental de la escolaridad; pero no es necesariamente cierto que es el más completo o el que debe "dominar" a todos los otros, que incluyen a la imagen, el sonido y el lenguaje gestual o corporal. Esta jerarquización excluyente de la escritura más bien habla de una sociedad que valora y jerarquiza ciertas prácticas sobre otras, y que desprecia otras formas de comunicación y de saber. ¿Eso quiere decir que son igualmente importantes, o que la escuela debe incorporarlas todas al mismo nivel? De ninguna manera. La escritura requiere una inducción larga y cuidadosa en sus reglas y formas de procedimiento, y la escuela sigue siendo el mejor lugar para hacerlo (y, para muchos, el único). Pero también debe reconocerse que ya no es posible sostener que las otras formas de representación de la experiencia humana no deben tener lugar en la escuela. Kress propone, acertadamente, reconocer que ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la experiencia humana y que si bien la escritura y la lectura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente. Unas y otras pueden poten-



Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito.

ciarse y beneficiarse mutuamente, expandiendo nuestra capacidad de expresarnos, de comunicarnos, de aprender sobre nosotros mismos y sobre el mundo.

Pensar en los "modos de representación" ayuda también a analizar los medios tecnológicos por los que se representa. Kress señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página del libro[1] como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen –el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen–, que reacomoda la economía textual de la página. Antes, la organización de la página no constituía un problema complejo, y se decidía de acuerdo con las posibilidades técnicas y gráficas disponibles; hoy "esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales". Como veremos más adelante, empieza a ser cada vez más necesario que la escuela proporcione otros conocimientos para moverse mejor, más fluidamente y de forma más rica y relevante, en los saberes que proporcionan las nuevas tecnologías, básicamente la computación y el lenguaje audiovisual. Quizás valga preguntarse: si no es la escuela la que proporciona estos saberes, ¿quién lo hará? Por ejemplo, ¿puede imaginarse una televisión que enseñe a reflexionar críticamente sobre sus contenidos, contra sus propios intereses? Dejarlo librado al mercado, o a las experiencias actualmente disponibles –que en su gran mayoría están organizadas por pautas mercantiles– implica renunciar a incorporar otras lógicas, otros plazos, otras orientaciones.

La alfabetización como metáfora

Hablar de nuevas alfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples o alfabetizaciones emergentes, requiere discutir también si vale la pena referirse a esos nuevos saberes en los mismos términos que las alfabetizaciones clásicas. Algunos autores (Kress, 2005; Braslavsky, B., 2004) señalan que no es conveniente usar el término de "alfabetización" como metáfora. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta extensión provoca una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de "colonialismo cultural" que está dado por la extensión del uso anglosajón de *literacy* a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo "alfabetización" en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés. Buckingham (2007), partidario de usar el término, señala que introducirlo implica darles legitimidad a estos saberes, e incorporarlos a un curriculum básico que deben aprender todos los ciudadanos.

Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de "alfabetizaciones" para hablar de los saberes básicos que hoy debe transmitir la escuela primaria. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito. Buckingham señala que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Creemos que en torno a esas tres acciones (acceso, comprensión y creatividad) podrían estructurarse contenidos interesantes y relevantes que aporten a la formación intelectual, ética y estética de los estudiantes.

En este dossier hemos incluido notas que apuntan a poner en discusión dos alfabetizaciones "nuevas" que han ido incorporándose al trabajo escolar y tienen aún un fuerte potencial para seguir profundizando esa incorporación. Por un lado, Flavia Pascualini y Rosalía Pasini cuentan la experiencia sobre alfabetización digital llevada adelante en la escuela donde trabajan y Emilia Ferreiro nos ofrece su reflexión sobre la producción de textos y la interacción con ellos en las nuevas condiciones de la cultura contemporánea. Por otro lado, nos ocuparemos de la alfabetización audiovisual o mediática a través de la nota de Ana Laura Abramowski.

Alfabetizados y enredados

Otro punto sobre el que nos gustaría detenernos es la relación entre la incorporación de nuevos saberes y la visión que tenemos de lo nuevo, y de los nuevos, en la cultura. Es frecuente que los adultos intercambiemos impresiones acerca de si las operaciones de comunicación, lingüísticas, expresivas, etcétera, que se realizan con el celular, el chat,

Nuestros alumnos tienen el derecho, y el deber, de saber en qué se están metiendo cuando acceden a estos sitios, qué cuestiones se les facilitan y cuáles se obstaculizan, para decidir cómo y con quiénes se vinculan.

las weblogs son formatos culturales restringidos o empobrecidos, un uso devaluado del lenguaje, e incluso una deformación que no educa. En estas valoraciones hay distintos elementos. Por un lado, aparece una preocupación por brindar y velar por el acceso a la cultura letrada, que es legítima y se basa en una posición responsable como educadores. Pero también suele haber un cuestionamiento hacia los jóvenes, porque sus modos de vivir en el mundo y en la cultura se perciben distintos al que los adultos creemos recordar que vivimos nuestra juventud. Una mirada frecuente sobre los jóvenes suele verlos como menos creativos, menos cultos, menos lectores, menos políticos de lo que los adultos recordamos haber sido.

Es necesario considerar, como apuntan algunos especialistas, que la mayor flexibilización de las normas que organizan la lengua escrita se ha producido en todos los momentos del desarrollo humano en que se fueron pluralizando las formas de registro de lo escrito. Desde la oralidad a la escritura, de la escritura sobre tablas a la escritura sobre papel, etcétera, en todas esas transiciones hubo modificaciones en la norma que organizó la lengua escrita; y por lo tanto, fue parte del derrotero de su crecimiento y afianzamiento. Por otro lado, varios siglos atrás, escribir y leer eran actividades profesionales que llevaban adelante personas que desempeñaban un oficio específico. Pero la evolución de la sociedad posibilitó que ya no fuera un oficio que desempeñaban algunos pocos por obligación, sino una marca de ciudadanía (Ferreiro, 2001) y gracias a ese desarrollo esas prácticas están hoy fuertemente extendidas entre nosotros. Una mirada a lo largo de la historia, desde el siglo XII hasta nuestros días, podría listar una enorme cantidad de "deformaciones" y transformaciones en ese lenguaje.

En una entrevista incluida en el N° 3 de *El Monitor*, Daniel Link nos recuerda que los chicos y jóvenes jamás se caracterizaron por el buen uso del lenguaje y que no deberían ser estigmatizados por ello. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y su creciente uso entre todos los que habitamos este mundo contemporáneo, traen nuevos interrogantes a la escuela y requieren diversificar aquellos soportes sobre los que se alfabetiza. Una posibilidad es que la escuela se abra a considerar como legítimas las formas de lectura y escritura que desarrollan los alumnos y docentes en tanto internautas, posibilitando la consideración de esas prácticas que los alumnos llevan adelante en entornos virtuales. Por esos y otros motivos habría que evitar la actitud de desconfianza o desvalorización de las interacciones que se producen en los entornos virtuales, ya que ellos implican el conocimiento de nuevos lenguajes que entran en un capital cultural más amplio que la alfabetización entendida de modo más clásico.

Otro elemento importante que podría abrirse con las nuevas tecnologías es la capacidad de crear recorridos y producciones originales de cada uno de los alumnos. Eso implica pensar a chicas y chicos como "productores culturales por derecho propio" (Buckingham, D., 2002:225), lo que tendrá consecuencias tanto en la manera en que encaren su propio proceso de aprendizaje y su capacidad de proyectarse hacia el futuro, como en ocupar un lugar distinto como sujetos políticos con igualdad de derechos. Algunas experiencias realizadas con la creación de páginas web, instalaciones virtuales o CD muestran las enormes posibilidades que abren estas experiencias.

Al mismo tiempo, habría que proponerles espacios para reflexionar, investigar y producir alternativas sobre quiénes y cómo producen saberes en estos nuevos espacios. No debe ignorarse que ellos están movidos, antes que nada, por intereses comerciales y empresarios. La mayoría de los buscadores, por ejemplo, tienen espónsores o publicidades que orientan en ciertas direcciones y no en otras; nos instalan programas que juntan información sobre nuestro perfil de consumidores, y buscan interpelarnos antes que nada como posibles compradores (de bienes o de información). Nuestros alumnos tienen el derecho, y el deber, de saber en qué se están metiendo cuando acceden a estos sitios, qué cuestiones se les facilitan y cuáles se obstaculizan, para decidir cómo y con quiénes se vinculan.

Preguntas por el cómo

Como suele decirse, lo importante no es la tecnología sino lo que hagamos con ella, lo que enseñemos sobre sus usos y posibilidades, y también sobre sus límites. También es importante pensar en una introducción de las nuevas tecnologías que no las consideren solamente un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también, y sobre todo, formas culturales importantes de esta época, ámbitos productivos y recreativos de la cultura, la política y la economía contemporáneas, que tienen muchos efectos sobre nuestras propias vidas, las de los

docentes y las de los alumnos. En ese sentido, creemos que no es suficiente con "enseñar computación" y los programas de software (como si fueran técnicas asépticas y neutrales), ni tampoco considerar a la internet solamente como una gran fuente de información, sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a las que solos no accederían, y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros.

Es fundamental, por ejemplo, enseñar la noción de red y su extensión en muchas actividades humanas, y ayudar a develar las jerarquías, desigualdades y subordinaciones que siguen operando pese a su apariencia horizontal e igualitaria. También, en este punto, sería interesante enseñar sobre las transgresiones, sobre la creatividad y la productividad de muchos emprendimientos individuales o de pequeñas asociaciones que elaboran otras cadenas de noticias, o de solidaridades, o de creaciones artísticas o sociales. Es fundamental también hacer lugar a otros conocimientos y experiencias que circulan en internet, o que se almacenan en CD, estudiando por ejemplo cómo cambia el conocimiento cuando se archiva en uno u otro formato, discutiendo qué se transformó de las viejas bibliotecas de papeles a las nuevas formas virtuales, e indagando sobre las posibilidades y los límites que ofrecen los buscadores actuales para rastrear información, experiencias, relatos; ayudarnos a pensar qué encontramos y qué no encontramos con esos buscadores, y pensar criterios con los que leer y organizar (poner en relación, dar sentido, interpretar) aquello que hallamos. Podemos proponernos, también, estudiar los videojuegos: las estrategias que proponen, sus formas de producción, sus narrativas, sus presupuestos epistemológicos y políticos. Podríamos proponernos estudiar con nuestros alumnos, con menos prejuicios pero sin

celebrar acríticamente todo lo nuevo, qué emociones y sentimientos movilizan, qué sociabilidades se establecen, qué estrategias resultan exitosas y por qué, y qué otras formas de interacción podrían proponerse.

También sería interesante ponernos y poner a nuestros alumnos a investigar acerca de usos diferentes de las nuevas tecnologías en distintas regiones, sectores sociales, y distintos países, que los ayuden a reflexionar sobre los condicionamientos económicos, culturales, geográficos, políticos y sociales que tiene la relación con la tecnología y que no se dejan simplificar en la presencia o ausencia de una máquina (Snyder y otros, 2002). Esa indagación también les daría una experiencia valiosa acerca de las diversas maneras de ser niños o jóvenes en distintas sociedades, en distintos sectores sociales y hasta en distintos barrios o circuitos socioculturales.

Creemos que es fundamental que las escuelas propongan una relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información significativa y relevante para los sujetos que las habitan. Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la enseñanza se convertirá en algo más interesante y más valioso. Y es en esa búsqueda donde podemos intentar aproximar el mundo de la escuela y la sociedad contemporánea, desde lugares intelectualmente más productivos y políticamente más auspiciosos que los que produce hoy la irrupción de la crisis y la fragmentación social. Todo ello hace a la relación con el saber, con la lengua, con los otros, con el conocimiento acumulado; y hace a nuestro lugar en una sociedad humana que se forma de muchas herencias, lugar que debería permitirnos dejar una huella propia para que otros la retomen más adelante.

Bibliografía

Braslavsky, Berta, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Buckingham, David, *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, Morata, 2002.

Buckingham, David, *Beyond Technology. Children´s Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge. UK, Polity Press, 2007.

Dussel, Inés, "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?", en: Terigi, F., *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI-Osde, 2005.

Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Kress, Gunther, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.

Mercante, Víctor, *Charlas pedagógicas*. Buenos Aires, Gleizer, 1925.

Snyder, Ilana; Angus, L & Sutherland-Smith, W., "Building Equitable Literate Futures: Home and School Computer-Mediated Literacy Practices and Disadvantage", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 32, N° 3, 2002, págs. 367-383.

[1] La página del libro, obviamente, también tenía una gramática visual, pero esta era decidida por mecanógrafos, linotipistas, impresores.

El lenguaje de las imágenes y la escuela

¿Es posible enseñar y aprender a mirar?

Ana Abramowski

> "Las imágenes son enviadas como postales, transmitidas por satélite, fotocopiadas, digitalizadas, descargadas y arrastradas. Encuentran a sus espectadores. Es posible observar a personas en todo el mundo observando las mismas imágenes (una foto de un diario, una película, la documentación de una catástrofe). Las consecuencias políticas de ello son muy relevantes –aun cuando no automáticamente progresistas".
>
> Susan Buck-Morss, 2005

Ante la actual tendencia a plasmar los acontecimientos en imágenes y a visualizar la existencia, algunos se han animado a afirmar que habitamos en un *mundo-imagen*. "La vida moderna se desarrolla en la pantalla", dice Nicholas Mirzoeff, un estudioso de la cultura visual, para luego agregar que hay cámaras ubicadas en cajeros automáticos, centros comerciales, autopistas, supermercados. "Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes",[1] afirma, para luego señalar que es cada vez más notable la distancia entre la vastedad de nuestra experiencia audiovisual y nuestra capacidad de hacer algo con todo eso que vemos.

Mientras que las imágenes, erráticas, se multiplican y, a medida que las prácticas de mirar varían y se complejizan, la voluntad de ver cada vez más convive con cierta descalificación y desconfianza ante la cultura visual. ¿Por qué y cómo lo visual ha adquirido tanta potencia? ¿Estamos saturados, acostumbrados, anestesiados de tanto ver? ¿Todo debe y puede ser mirable, visible, observable? ¿Para qué mirar? ¿Por qué las imágenes son, por momentos, sobrevaloradas e idolatradas, como si pudieran explicar todo, y en otras ocasiones, infravaloradas y demonizadas[2] como las culpables de todos nuestros males?

Pensar las imágenes: ¿desde qué saberes? ¿Para qué?

Creemos que algunas de estas preguntas pueden responderse mejor si nos acercamos a algunos campos de conocimiento que están reflexionando sobre estas transformaciones. Uno de los más interesantes es el de los **estudios visuales**, que surgió alrededor de 1990, para pensar los profundos cambios perceptivos y comunicativos introducidos por las nuevas tecnologías de lo visible. Combina los aportes de la historia del arte, la teoría del cine, el periodismo, el análisis de los medios, la sociología, la filosofía, la antropología, la teoría literaria y la semiología. Este campo se presenta a sí mismo como interdisciplinar y multimetodológico, un lugar de convergencia de múltiples enfoques. Desafiando la distinción entre las "bellas artes", como forma cultural elevada, y el resto de las manifestaciones visuales masivas y populares, los estudios visuales incorporan a sus análisis todas las formas de arte, el diseño, el cine, la fotografía, la publicidad, el video, la televisión o internet.

Además de estudiar qué son las imágenes, cómo se producen y circulan, y las implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias de nuestro vínculo con ellas, el campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades. Por eso nos dicen que prestemos atención al poder y los efectos de las imágenes en los espectadores –también llamados "sujetos visuales"–, teniendo presente: por qué las personas buscan información, pero también placer; qué los incita a mirar; por qué a veces los individuos no se pueden rehusar a ver; cómo se reacciona ante las imágenes; cuáles son los procesos que les permiten a las personas encontrar sentido en lo que ven. En estos procesos se involucra lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético, lo emocional.

Una particularidad del enfoque de los estudios visuales es que abandona la "metáfora maestra" de la lectura como modo privilegiado de abordar los acontecimientos visuales. Por eso afirman que las imágenes no son como "textos" que se "leen".

"No existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen sino que esta renueva sus poderes y sentidos completándose en la mirada de cada nuevo espectador".

Dice Mirzoeff que si nos centramos únicamente en el significado lingüístico de las imágenes visuales, estamos negando un elemento que hace que estas sean distintas a los textos. Este elemento es la *inmediatez sensual.* Por ejemplo, dice este autor, ver la caída del Muro de Berlín televisada en directo provocó sentimientos que excedían absolutamente a las palabras.[3] Hay algo que resulta un "exceso" al momento de ver; sensaciones como la intensidad, la sorpresa, la conmoción, el enmudecimiento, están en el corazón de la experiencia visual y esto no puede ser agotado recurriendo al modelo textual de análisis.

Si después de revisar los aportes de los estudios visuales nos dirigimos al ámbito de la educación, podemos abrir múltiples líneas de interrogación: ¿Cómo se ubica la escuela ante este *mundo- imagen*? ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? ¿Cómo encarar esta tarea? ¿Cuál es la especificidad de una transmisión que toma como vehículo central a las imágenes? ¿Qué agrega, quita, modifica el uso de imágenes a la hora de transmitir?

No deberíamos perder de vista que la escuela, hija de la imprenta y aliada del texto escrito, tendió a asumir una actitud de sospecha ante la cultura visual de masas, a la que consideró una competidora desleal, una mera distracción o entretenimiento. Debemos tener presente que Occidente ha privilegiado de manera sistemática a la cultura letrada, considerándola la más alta forma de práctica intelectual, y calificando como de segundo orden, empobrecidas, a las representaciones visuales. Por ejemplo, en los libros de texto, es usual ver a las imágenes cumpliendo una función ilustrativa, subordinada a las palabras.

Una educación que se haga cargo de la centralidad de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo, se enfrenta al desafío de lograr que lo visual y lo sensual dejen de tener un estatuto inferior, denigrado, juzgado poco estimulante para el intelecto. Para ello, esta educación no tendría que concentrarse solamente en la dimensión textual de los mensajes audiovisuales, analizando discursivamente lo que dicen. Preguntas tales como ¿por qué hay tanta avidez por ver? o ¿por qué la existencia tiende a asumir cada vez más el formato de lo visible?, no pueden responderse analizando solamente el contenido intrínseco de las imágenes.

El lenguaje de las imágenes en la educación

Para avanzar en el terreno de la educación de la mirada proponemos prestar atención a cuatro tópicos: la polisemia de las imágenes, su poder, la relación ver-saber y el vínculo de las imágenes con las palabras.

El poder de las imágenes. Hay imágenes que nos hacen llorar; otras tienen la capacidad de hacernos estremecer de emoción y ternura; algunas pueden lograr que exclamemos, y otras, directamente, consiguen que apartemos la vista. Las imágenes nos provocan, despiertan reacciones, nos golpean; en síntesis, tienen poder. Son como unos "potentes prismáticos" que intensifican la experiencia e iluminan realidades que de otro modo pasarían inadvertidas.[4] Por eso los estudiosos de la cultura visual insisten en que las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones. Y cumplen muchas funciones: aportan información y conocimientos, generan adhesión o rechazo, movilizan afectos, proporcionan sensaciones, generan placer o disfrute. Según la historiadora del arte Laura Malosetti Costa, lo que le otorga primacía a las imágenes visuales en materia de aprendizaje es su poder de *activación* –de la atención, de las emociones– en el observador.

La polisemia. Otro rasgo central de las imágenes es su ambigüedad, su polisemia, su apertura a múltiples significados nunca dados de antemano. Las imágenes no son transparentes ni unívocas: "No existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen sino que esta renueva sus poderes y sentidos completándose en la mirada de cada nuevo espectador".[5] Las imágenes tienden a escaparse de las generalizaciones que proponen los conceptos y suele resultar complicado –además de poco provechoso– pretender constreñir su interpretación. La polisemia de las imágenes puede llegar a explicar cierta sensación de falta de control o desorden en el trabajo pedagógico con ellas, sensación que es deseable animarse a transitar pues los resultados pueden ser insospechados.

La relación entre palabras e imágenes. Muchas veces decimos que hay imágenes que nos dejan mudos o que nos sobrepasan; o que las palabras no alcanzan a dar cuenta de

lo que una imagen sí puede. Pero también hay situaciones donde las palabras nos auxilian para entender, explicar y hacer hablar a aquellas imágenes que parecen ofrecer resistencia al entendimiento y la comprensión. Las palabras y las imágenes son *irreductibles* unas a otras pero, al mismo tiempo, están absolutamente *intrincadas*. Se cruzan, se vinculan, se responden, se desafían, pero nunca se confunden. Ambas se exceden y desbordan, y ahí radica la riqueza de su vínculo. Uno de nuestros desafíos es atravesar esta tensión sin reducirla. En ese sentido, es recomendable dejar un poco solas a las imágenes y no encerrarlas de inmediato en la prisión de algunas palabras; así podrán "transpirar" lo que tienen para transmitir. Pero tampoco se trata de abandonarlas a su suerte y, simplemente, guardar silencio. Entre el extremo del "puro silencio" y el de "las palabras que pretenden decirlo todo" hay en el medio muchos matices por explorar, sobre todo a la hora de pensar en la transmisión.

La relación entre ver y saber. ¿Qué vemos cuando miramos? ¿Solo vemos lo que sabemos? ¿Es posible ver más allá de nuestro saber? ¿Lo que vemos interroga nuestros saberes? Es cierto que nuestros saberes configuran nuestras miradas –el ejemplo más claro es que, frente a una misma imagen no todos vemos lo mismo. Pero también es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos "viendo" más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Es por esto que la simple pregunta "¿qué ves?" puede inaugurar recorridos inesperados. Para ello hay que darse un tiempo en el trabajo con imágenes. Además de proponer otro registro, otra textura, luminosidades y opacidades, las imágenes requieren de otros tiempos: ¿Cuál es el tiempo propio del "mirar"? ¿Cuánto dura? ¿Qué lugar ocupa allí el silencio, la espera? ¿Cómo se da un espacio para que sobrevenga la palabra?

En síntesis, si queremos trabajar pedagógicamente con imágenes debemos tener en cuenta sus poderes, que son polisémicas, que no todos vemos lo mismo cuando miramos. Que no hay otra alternativa que situarse en el cruce de palabras que faltan, sentimientos desbordantes, ideas desordenadas, sonidos ensordecedores y silencios. Se trata, junto con los alumnos, de enseñar y aprender a mirar, escrutando las imágenes desde distintos ángulos, desarmándolas y rearmándolas, imaginando con ellas y a partir de ellas; sin perder de vista que, del mismo modo que las palabras, las imágenes son colectivas y se comparten.

Si tenemos presente que lo visible es algo que se produce, y que al lado de toda visibilidad habrá siempre una invisibilidad, constataremos que al lado de toda pedagogía de la imagen habrá también una política, construyendo una mirada –y no cualquiera– del mundo.

[1] Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual.* Barcelona, Paidós, 2003, pág. 17.

[2] Mitchell, W.J.T., "No existen medios visuales", en Brea, José Luis (ed.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Madrid, Ediciones Akal, 2005, pág. 25.

[3] Mirzoeff, op. cit. pág. 37.

[4] Buck-Morss, Susan, "Estudios visuales e imaginación global", en Brea, José Luis (ed.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Madrid, Ediciones Akal, 2005, págs. 153-154.

[5] Malosetti Costa, Laura, "¿Una imagen vale más que mil palabras?: una introducción a la "lectura" de imágenes", en Curso de posgrado virtual *Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación,* Buenos Aires, Flacso, 2005.

Una investigación sobre el uso del lenguaje de internet entre los adolescentes

El chat, más allá de los prejuicios

Flavia Pascualini y Rosalía Pasini *

Vivir en el siglo XXI y ser adolescente hoy implica ser parte de los cambios tecnológicos que siempre se dan acompañados de cambios culturales. La incorporación de nuevas tecnologías, internet y celulares, por ejemplo, no significa solo adoptar nuevas herramientas sino que también implica una transformación de los vínculos sociales, otras formas de relacionarse con el espacio y el tiempo, modificaciones en las formas de pensar y conocer.

El uso de las herramientas comunicativas de internet, como por ejemplo el chat, ha generado una suerte de alarma en el mundo de los adultos –entre ellos educadores, madres y padres– ya que temen un deterioro en el lenguaje de niñas, niños y adolescentes, convirtiendo al chat en responsable de los errores de ortografía y de la pobreza del lenguaje.

Como docentes de Lengua y Literatura estamos convencidas de que la escuela debe dar no solo aquellos contenidos curriculares preestablecidos por los adultos, sino que debemos trabajar a partir de la realidad próxima del alumno, que comprende, indiscutiblemente, el entorno lingüístico.

La motivación de los alumnos para investigar acerca del lenguaje del chat surge a partir de la lectura de una entrevista publicada por el diario *Clarín*, con motivo de la realización del 3° Congreso Internacional de la Lengua, en la cual quedaba de manifiesto la postura de Pedro Luis Barcia, presidente de la Academia Argentina de Letras: "El chateo estimula un idioma cada vez más limitado y amputado, que se basa en no más de 200 palabras y es de una pobreza enorme. El privilegiar la rapidez por encima de cualquier otro valor produce un uso degenerativo de la lengua...". Los alumnos cuestionaron esta sentencia porque no coincidían con sus pensamientos y surge así la propuesta de analizar el lenguaje del chat, observar si puede traspolarse o no a otros ámbitos lingüísticos, incluido el escolar, buscando evidencias en su contexto a fin de comprobar si lo que sostienen los adultos es verdad o solo un prejuicio.

En el lenguaje del chat muchas veces quedan ausentes las reglas ortográficas, pero debe destacarse que, de igual modo, se utilizan elementos propios de la comunicación escrita mediante una nueva y valiosa forma de codificar el lenguaje oral y gestual.

A posteriori se sugirió la lectura de material bibliográfico sobre el tema, para revisar diferentes aspectos: la evolución de la lengua, las posturas de diversos teóricos acerca de esto y la aparición del lenguaje del chat y sus características. Se lo comparó con el lenguaje escrito convencional y también se indagó acerca de la ortografía como norma y sus reglas en el idioma español y la evolución de la lengua como sistema convencional y social de signos.

Después. se promovió la búsqueda de problemas vinculados con el uso del lenguaje que hacen los adolescentes en la actualidad, lo que permitió que los alumnos se enfrentaran a situaciones conflictivas cotidianas y concretas.

Durante el desarrollo del proyecto investigativo –a fin de poner a consideración una cita de autoridad, cuestionarla y buscar fundamentos para demostrar que era una cuestión de "opiniones" que ellos no evidenciaban en su contexto social y escolar–, los alumnos y las alumnas enfocaron el problema, delimitaron la población a estudiar (alumnos de Polimodal de la E. E. M. N° 241 de Pujato, provincia de Santa Fe, docentes y padres) e intentaron la formulación de hipótesis.

Dentro de las actividades desarrolladas, entrevistaron a los alumnos de Polimodal para averiguar si chateaban, con qué fines, y para ver si usan sus deformaciones; también para determinar si este tipo de lenguaje lo utilizan en otros ámbitos, incluido el ámbito lingüístico escolar. Además se conversó con los docentes, madres y padres de los alumnos entrevistados y con profesionales del tema, a fin de recabar sus opiniones acerca del lenguaje del chat, la posibilidad de que se traslade a otros ámbitos y su incidencia o no en la ortografía de los alumnos. Se realizó posteriormente un análisis fundamentado de las encuestas y un cruce de opiniones de los entrevistados.

Para observar el lenguaje del chat en uso, se analizaron conversaciones de chat de adolescentes para encontrar aquellas características propias de ese lenguaje, buscando los "errores" o "desviaciones" de la lengua que aparecían allí.

Por último, se observaron y analizaron diferentes textos escritos (evaluaciones, trabajos prácticos, toma de apuntes) presentes en las carpetas escolares de los alumnos a fin de "hallar" abreviaturas y otros aspectos propios del lenguaje del chat.

A partir de la investigación, los alumnos concluyen en que las hipótesis planteadas han sido verificadas: los alumnos dicen mantener sus errores de ortografía a partir del uso del lenguaje del chat y no haberlos incrementado. Además, reconocen que existen ámbitos lingüísticos donde las abreviaturas y el lenguaje propio del chat pueden usarse (celulares y correo electrónico) pero que también existen otros, como el escolar, donde este tipo de lenguaje no es adecuado. Esto lo demuestra la revisión de sus carpetas en las que se observan solo las abreviaturas convencionales.

Del cruce de opiniones con los adultos se observó que, si bien demuestran un prejuicio sobre el lenguaje del chat, mencionan como responsable de los errores de ortografía a la falta de lectura, el trabajo de corrección del docente y la enseñanza de la lectoescritura.

Desde nuestra perspectiva docente podemos decir que, paradójicamente, en plena era de la imagen y como consecuencia de la expansión tecnológica, existen muchas personas que utilizan la escritura para comunicarse. En el lenguaje del chat muchas veces quedan ausentes las reglas ortográficas, pero debe destacarse que, de igual modo, se utilizan elementos propios de la comunicación escrita mediante una nueva y valiosa forma de codificar el lenguaje oral y gestual.

Nuestras alumnas y nuestros alumnos pudieron comprender que el lenguaje del chat es solo un código más para comunicarnos, que tiene leyes propias y que se usa en situaciones determinadas. El chat es una herramienta más que nos acercan las nuevas tecnologías, una herramienta para ser usada en circunstancias concretas, con un destinatario que maneja nuestros mismos códigos; depende del usuario de la lengua conocerlos para que el proceso de comunicación sea eficaz.

La sociedad actual habla, lee y escribe para pensar y recrear el mundo, para educar, para crear conocimiento, para disfrutar, para comunicarse. Como docentes de Lengua forjamos un proyecto de investigación que les permitiera a nuestros alumnos poder leer, escribir y hablar mejor de lo que ya lo hacen, forjando desde la escuela un espacio multidimensional para buscarle un nuevo sentido a la alfabetización de las generaciones jóvenes, responsabilidad que nos compete, no solo a los profes de Lengua, sino a todos los que enseñamos usando la lengua, para que nuestros alumnos participen activamente en la cultura letrada.

* Profesoras de Lengua y Literatura de la Escuela Media N° 241 de Pujato, Santa Fe.

Entrevista con Emilia Ferreiro

Textos en comunidad

Myriam Southwell

Desde hace muchos años, Emilia Ferreiro ha sido una referencia muy significativa para hablar sobre la enseñanza, la lectura y la escritura. En esta oportunidad, desde su trabajo en el CINVESTAV de México, aporta nuevamente su palabra sobre los nuevos desafíos de la alfabetización.

¿Cómo definiría a la alfabetización hoy? ¿Hay diferencias en lo que significaba estar alfabetizado cincuenta años atrás en relación con lo que significa ahora?

La definición de "persona alfabetizada" es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata solo de conocer el alfabeto sino de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la "cultura escrita" de cierta sociedad en determinado momento de su desarrollo histórico. Esto es importante en estos momentos porque estamos asistiendo a un cambio técnico de la mayor importancia en los recursos disponibles para producir y hacer circular textos. Las herramientas informáticas nos permiten leer, desde nuestro escritorio, textos que se encuentran "materialmente" a miles de kilómetros de distancia, en alejadas bibliotecas. El teclado –ya presente en las antiguas máquinas de escribir– se ha vuelto un instrumento cotidiano para buscar información, llenar una solicitud, escribir a los amigos, pagar los impuestos, y una larga lista de funciones difíciles de imaginar hasta hace pocos años. Por lo tanto, los requisitos para considerar actualmente a una persona como alfabetizada han aumentado como resultado de las nuevas tecnologías que, es bueno tenerlo en cuenta, "llegaron para quedarse".

¿Qué desafíos implican las nuevas tecnologías, sobre todo la difusión de internet en sus usos de comunicación y navegación, para las prácticas de lectura y escritura?

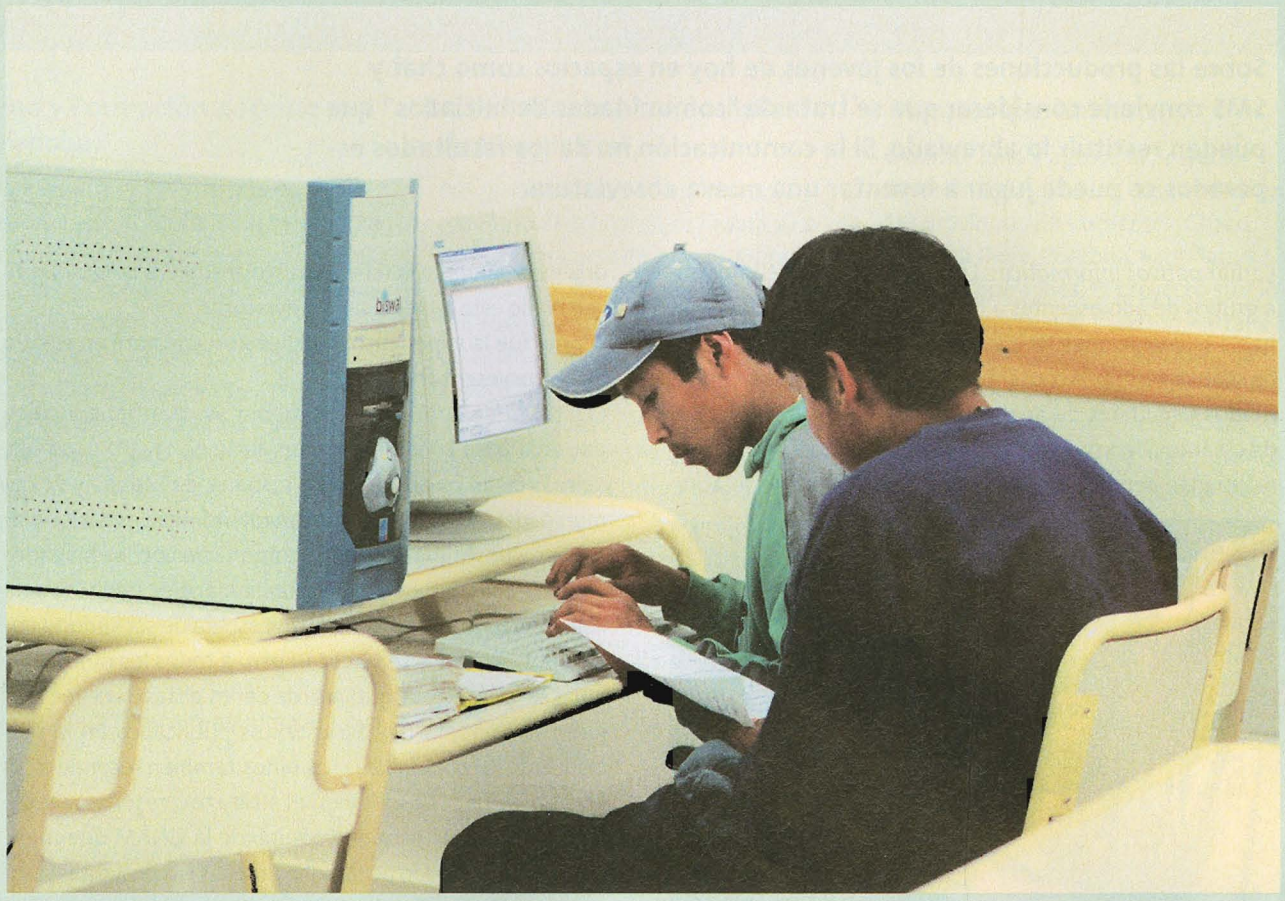
La producción de un texto utilizando alguno de esos instrumentos que llamamos "procesador de textos" es una experiencia nueva, con respecto a los antiguos instrumentos (lápiz y papel, pero incluso máquinas de escribir). La libertad del productor es total para modificar su texto a voluntad, cuantas veces quiera, y sin dejar visibles las cicatrices de su proceso de revisión.

La lectura en pantalla tiene especificidades con respecto a la lectura de un texto en el formato libro, revista o periódico. En primer lugar, por la falta de contacto corporal con la "materialidad del texto". En segundo lugar, por la presentación en vertical de la página. En tercer lugar, porque no hay "página" en sentido estricto: pueden verse en pantalla varias páginas a la vez, o apenas una parte de una página, tanto como se pueden reducir o aumentar las páginas modificando la tipografía. A esto se suman modos de exploración que no tienen nada que ver con el "hojear" al que estábamos acostumbrados (por ejemplo, cuando se buscan términos específicos dentro de un texto o se exploran hipertextos). Está claro que seguimos "leyendo", pero el verbo "leer" asume connotaciones nuevas.

La navegación es otra cosa. Aprender a buscar en internet parece fácil, pero ¿cómo elegir entre los cientos de opciones que nos presenta un buscador? Un problema nuevo, radicalmente nuevo, es construir índices de confiabilidad frente a un sitio web antes desconocido. Cuando se trata de una institución (Unesco, grandes bibliotecas, ministerios de tal o cual país), de una editorial o de un periódico, es fácil: transferimos al sitio web la misma confiabilidad que atribuíamos previamente a esa institución, editorial o periódico. El problema es que la mayoría de los millones de sitios web que existen no tienen una contrapartida de ese tipo, y en internet, como en cualquier gran conglomerado urbano, abundan las falsas apariencias, los fraudes, el engaño. Este punto es de la mayor importancia para el uso de internet en el espacio escolar. No hay un manual que nos diga cuándo un sitio es confiable. Y si existiera, no serviría porque lo propio del espacio internet es la movilidad, el cambio continuo. Debemos construir esos indicadores de confiabilidad conjuntamente con los alumnos.

¿Está de acuerdo con los diagnósticos que dicen que los chicos y las chicas tienen un lenguaje empobrecido por la TV e internet?

Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales. Eso ocurrió a lo largo de la historia. Las máquinas de escribir, mucho antes de las computadoras, hicieron retroceder la escritura manuscrita hacia usos más privados. La relación de la institución escolar con las tecnologías emergentes ha sido siempre problemática. Recordemos, para no ir muy lejos, las desconfianzas y debates que en su momento produjeron los bolígrafos, instrumentos que hacían obsoletos los tinteros de las bancas escolares pero que, según se decía entonces, iban a "arruinar la letra" de los escolares. Batalla perdida de antemano: el bolígrafo tenía virtudes innegables con respecto a la pluma metálica y acabó por imponerse.



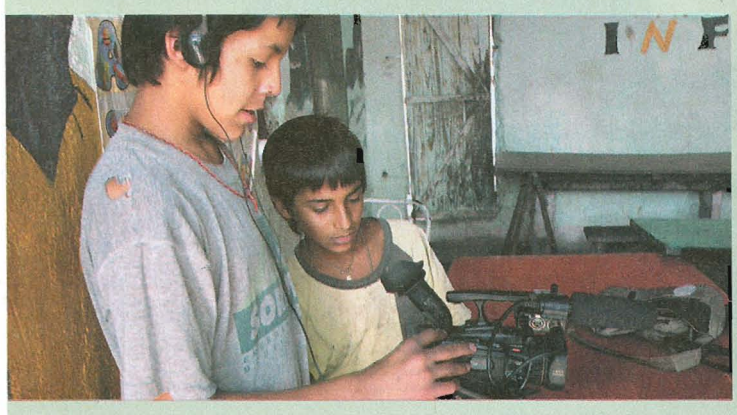
mientras que la noción de "escritura legible" sustituía a la "bella caligrafía". El teclado de la computadora da acceso a distintos espacios de escritura: procesador de texto, correo electrónico y chat, para citar los más populares. Cada uno de ellos suscita ciertos comportamientos del escritor o impone condiciones específicas de producción. Los teléfonos celulares también han incorporado un espacio de escritura (SMS = Short Message Service) con restricciones singulares. La importancia educativa de los procesadores de texto es enorme y el debate sobre "internet en la escuela" ha hecho olvidar que, independientemente de la conexión a internet, cualquier computadora es un instrumento didáctico que favorece, a todas las edades, la posibilidad de volver sobre el texto, reconsiderarlo y, si fuera el caso, modificarlo.

Cuando estamos en el correo electrónico, nos situamos en un espacio informático de escritura completamente diferente ya que suscita la respuesta rápida, sin corrección. Aparecen muchas anomalías (falta de acentuación, abreviaturas propias, falta de puntuación, etcétera) en mensajes enviados por personas con altos niveles de alfabetización que jamás se permitirían tales licencias en una carta en papel. En el chat, es normal que aparezcan abreviaturas por falta de tiempo. También es normal la ausencia de retórica. También debemos decir que hay algunos soportes escritos que utilizan regularmente abreviaturas diversas. Por ejemplo, la sección de avisos clasificados de los periódicos es dominio privilegiado de las abreviaturas y la reducción de la sintaxis. Hay abreviaturas de amplio uso social que no tienen reglas homogéneas de composición. Estamos tan acostumbrados a estas abreviaturas que ya no reparamos en la variedad de modos de composición que las caracterizan. Las hemos heredado y las leemos sin mayor problema, incluso sin reconocer que la abreviatura es, por definición, una violación de los principios de base de la escritura alfabética. Tampoco reparamos en el hecho de que hay nuevas abreviaturas que se constituyen continuamente. Es útil saber que las abreviaturas son muy antiguas. Ya existían en la Roma Antigua y fueron extremadamente populares entre los copistas de la Edad Media, época en que fueron justificadas por permitir utilizar al máximo las caras y escasas superficies de los pergaminos, y también porque se trataba de comunidades de lectores restringidas, que podían anticipar con relativa facilidad lo escrito abreviado.

Sobre las producciones de los jóvenes de hoy en espacios como chat y SMS conviene considerar que se trata de "comunidades de iniciados" que pueden restituir lo abreviado. Si la comunicación no da los resultados esperados se puede jugar a inventar una nueva abreviatura. Hay componentes de trasgresión, de diversión y de invención en el comportamiento de estos nuevos escritores que se ha dado en

Sobre las producciones de los jóvenes de hoy en espacios como chat y SMS conviene considerar que se trata de "comunidades de iniciados" que pueden restituir lo abreviado. Si la comunicación no da los resultados esperados se puede jugar a inventar una nueva abreviatura.

llamar *nativos informáticos*. Una motivación que impulsa a grupos de adolescentes a utilizar modos particulares de habla (sustituciones léxicas, palabras con permutaciones de sílabas, términos corrientes con significados desviantes, modos peculiares de apelación, etcétera) es la intención de crear una "comunidad de hablantes" cerrada, en la cual no pueden penetrar los ajenos al grupo. Por otro lado, aun-



que los jóvenes intentan inventar abreviaturas, un análisis de sus producciones muestra que, sin saberlo, están recurriendo a procedimientos que han sido utilizados por la humanidad a lo largo de la compleja y tortuosa historia de las escrituras, pero también están recurriendo, sin saberlo, a procedimientos que los niños inventan durante su proceso psicogenético de comprensión del sistema alfabético de escritura.[1]

¿Existe una preocupación acerca de que si escriben frecuentemente de esta manera, ya no sabrán escribir de la manera convencional?

Me parece un temor poco fundado. Hace poco la queja reiterada era que los jóvenes no escribían. Ahora escriben, pero no como quisiéramos... De hecho, el aprendizaje de la lengua escrita incluye el aprendizaje de las condiciones pragmáticas de su uso. Hay que aprender a redactar cartas formales y también hay que aprender a desprenderse de la formalidad para redactar una carta íntima.

Sobre estos problemas he escuchado a docentes en posiciones extremas: algunos tratan de alertar sobre los peligros para la lengua (a través de la escritura) de estos desatinos juveniles; otros van al extremo opuesto y proponen espacios escolares para chatear, incluyendo a los profesores. Tomando una actitud más reflexiva me parece que pueden proponerse otras cosas. Por ejemplo, el estudio de los procedimientos para abreviar es, en sí mismo, un tema interesante y bien podría incorporarse a la reflexión escolar sobre la lengua, aprovechando este auge de las abreviaturas.

¿Cómo fue la experiencia que llevaron adelante en el sitio de chicosyescritores.org?

El sitio tiene cuatro años y medio. Se mantiene y crece pausada pero constantemente. Ya tiene 13.500 usuarios, de más de 20 países de habla hispana, de España y de comunidades latinas de EE.UU., Canadá. Además, están los brasileños y portugueses que se comunican con los hispanohablantes. Recibimos 3000 visitas semanales. Cada semana llegan 70 textos (en promedio) en espera de ser leídos y publicados. No todos se publican pero a todos los niños y las niñas se les contesta, tratando de darles pistas para que mejoren su texto. Ya hay 2500 textos publicados en la sección *Tu Texto para la Red*. Los niños también recomiendan libros a otros niños. Hay en el sitio 1300 reseñas y recomendaciones. El pequeño equipo de la UNAM que mantiene el sitio (liderado por Marina Kriscausky) contesta, en promedio, 10 mensajes diarios de niños, padres y maestros interesados en el sitio, con dudas y propuestas para mejorarlo. Una de las secciones más preciadas es la que se llama "Trabajando con...", que permite a niños de cualquier país participar en el proceso creativo junto a escritores tan importantes como Graciela Montes, Triunfo Arciniegas o Francisco Hinojosa. Cuatro publicaciones del Fondo de Cultura Económica han resultado de esos procesos en el espacio virtual. Varias maestras han puesto a trabajar a toda su clase en alguno de esos proyectos y los resultados son sumamente interesantes. A pesar de no recurrir a animaciones ni a recursos fáciles para atraer la atención, este sitio crece, sigue presente en la red y expande sus alcances geográficos. Los chicos escriben por sí mismos. Son muy raras las ocasiones en que "copian" algo de otro para enviar. Se ha constituido una "comunidad" de lectores y escritores donde implícitamente se sabe que hay que escribir y publicar lo propio, comentar a otros sin destruirlos, compartir lo leído para que otros puedan leerlo, participar en proyectos sin esperar ser los únicos, o participar en un concurso sabiendo que no siempre se gana. Creo que se ha desarrollado una experiencia importante que muestra uno de los tantos usos inteligentes del espacio internet para incitar a la lectura y a la producción de textos.

[1] Sobre estos aspectos, recomendamos leer el artículo Ferreiro, Emilia, "Nuevas Tecnologías y Escritura", en Revista *Docencia* del Colegio de Profesores de Chile, año XI, N° 30, págs. 46-53, diciembre 2006.

Cine y Formación docente en Córdoba

El 26 de julio y el 27 de agosto, en la provincia de Córdoba se desarrollarán el tercero y cuarto encuentro del Ciclo de Cine y Formación Docente destinados a directivos de EGB. La conferencia "Valores y derechos de la justicia escolar", correspondiente al tercer encuentro, estará a cargo de Isabelino Siede, y partirá de la proyección del film *Los Coristas*. Mario Zerbino tendrá a su cargo la conferencia del cuarto encuentro: "Tránsitos agitados: viajando a la Ciudad de Dios", partiendo de la película brasileña *La ciudad de Dios*.
Para contactarse, llamar al:
(011) 4129-1532 o escribir a:dpd@me.gov.ar.

Encuentro de Reflexión

El Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) organizó los días 8 y 9 de junio, en la ciudad de Neuquén, el II Encuentro de Reflexión Institucional, acompañando la iniciativa del equipo directivo y los docentes del CPEM N° 69, en el cual trabajaba el Profesor Carlos Fuentealba.
Los encuentros se realizaron en esta escuela, y estuvieron a cargo del Dr. Fernando Ulloa.
Asimismo, participó la Lic. Marta Basile, quien coordina el grupo de profesionales de "Barriletes en Bandada". Esta organización desarrolla desde 2006, junto con el PNIE, un proyecto impulsado por un equipo de psicólogos y estudiantes avanzados y supervisado por Ulloa. A través de la capacitación en temáticas relacionadas a lo comunitario y a la relación entre el juego y el aprendizaje, se busca disminuir el índice de repitencia y ausentismo escolar y generar una trama de sostén que promueva la inclusión educativa. Para contactarse: (011) 4129-1395, o pnie@me.gov.ar.

Arte Rodante para docentes de Nivel Inicial

Del 30 de julio al 3 de agosto, en la provincia de Misiones se llevará a cabo la experiencia de *Arte Rodante* destinada a docentes de Nivel Inicial, profesoras y profesores de Música y de Educación Física. Es un espacio de capacitación en el marco de las actividades realizadas por el Área de Desarrollo Profesional Docente y la Unidad de Arte, Cultura y Pedagogía de la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación. En esta oportunidad, trescientos docentes participarán en los talleres de Música, Plástica, Juego, Corporal y Literatura.
Para contactarse, llamar al:
(011) 4129-1000 (int. 7004) o escribir a: pmiranda@me.gov.ar.

Proyectos de investigación pedagógica

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), en colaboración con la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), convoca a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión estatal de todo el país a presentar proyectos de investigación cuyo propósito sea realizar un análisis de las prácticas pedagógicas para diseñar y/o implementar estrategias que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta las particularidades institucionales, locales, provinciales o regionales. La convocatoria está abierta hasta el 16 de agosto de 2007. Las bases están disponibles en http://www.me.gov.ar/infod/investigacion.html.

Murales que hablan

Durante julio y agosto el proyecto *Murales que hablan* se desarrollará en las provincias de Corrientes, Chaco, Jujuy, La Rioja, Córdoba, Santiago del Estero y Entre Ríos. El proyecto surgió por el impacto que tuvieron los talleres de murales en los itinerarios del proyecto *Subite al Colectivo*. Este tipo de actividades promueve no solo nuevos aprendizajes artísticos específicos, sino la posibilidad de recobrar la propia historia del pueblo, sus mitos, sus personajes, sus luchas, su cultura. También la visión que tienen los jóvenes de su época, de lo que los rodea, de sus preocupaciones e ideales. Más Información en:
www.me.gov.ar/curriform.
Para contactarse: (011) 4129-1000 (int. 7043) o equipocaj@me.gov.ar.

Premio ABA 2007

La Asociación de Bancos de la Argentina convoca al Premio ABA 2007 que propone como tema central "Una escuela que enseña a pensar". Los interesados deberán presentar una monografía de entre 20 y 50 carillas en la sede de la ABA, San Martín 229, piso 10, C1004AAE-Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hasta el viernes 21 de septiembre próximo. El concurso está auspiciado por el Ministerio de Educación y la Fundación Leer y tiene como objetivo promover el pensamiento crítico en los alumnos de escuelas primarias. El primer premio es de $15 mil pesos, el segundo de $7 mil, el tercero de $3 mil, y todos incluyen su publicación.
Para contactarse, llamar al
(011) 4393-9764, o entrar en
www.aba-argentina.com.

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

Entrevista a la pedagoga Justa Ezpeleta

"La implementación es un momento clave de una política educativa"

Justa Ezpeleta nació en la ciudad de Córdoba. Estudió pedagogía y sociología en la Universidad Nacional de Córdoba y trabajó en el ámbito del planeamiento educativo. En los años setenta se exilió en México, donde reside hasta hoy. Es profesora del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). En abril visitó la Argentina, invitada por el Ministerio de Educación de la Nación, para dictar un seminario sobre "Propuestas de educación rural".

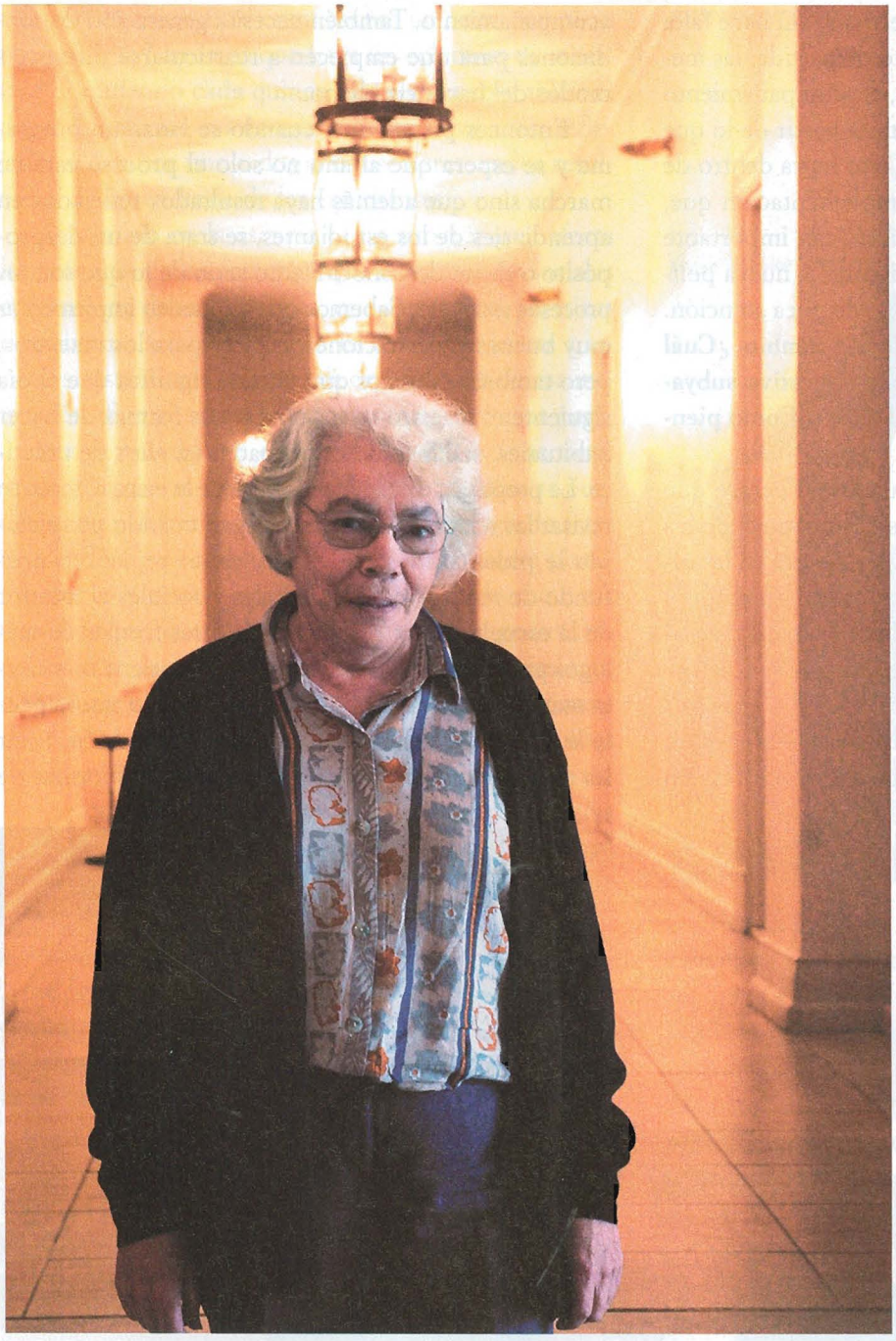
A lo largo de las dos últimas décadas, Justa Ezpeleta ha desarrollado una sólida línea de investigación sobre las escuelas y los maestros. Al señalar la importancia del cotidiano escolar y de la identidad docente, produjo una mirada renovada sobre el quehacer de las instituciones educativas. En los últimos años fue contratada para evaluar varios programas educativos nacionales y regionales en México, lo que la llevó a pensar acerca de la relación entre políticas educativas y las escuelas. Las suyas no son evaluaciones que buscan determinar la "eficacia" de un programa en los términos clásicos, sino que tratan de pensar cómo se vinculan los intentos de cambio del sistema con los sujetos y las instituciones concretas. Sobre esta experiencia habla en la siguiente entrevista.

–A partir de su desempeño como evaluadora de programas educativos en el ámbito de la educación primaria, ¿nos puede contar cuáles son las características centrales de los programas que ha estudiado?

–En general, los programas que son objeto de evaluaciones suelen apuntar a problemas del sistema educativo. Y una de las dificultades que he visto evaluando estos programas es que, con frecuencia, vienen excesivamente armados, reglamentados, tratando de responder con un modelo más o menos racional al problema que quieren enfrentar. Por diversos condicionamientos, pero también por las maneras de hacer las cosas desde la burocracia, terminan siendo modelos muy rígidos. Y además suele entrar mucho el factor del financiamiento, en función del cual hay que rendir cuentas sobre distintos niveles de gastos. Este es un componente que me parece importante incorporar. Pero una cosa es incluir el criterio, el sentido ético que esto implica; y otra cosa es burocratizarlo, formalizarlo. Porque se *rigidizan* los procedimientos, las formas de encarar las distintas realidades y se burocratizan muchas de las acciones que se proponen como necesarias. En los programas que he evaluado veo una cosa doble: una propuesta interesante para enfocar un problema, y un modo de implementar la propuesta que suele traer serios inconvenientes para la realización.

–¿En dónde radican los inconvenientes a la hora de implementar esas políticas educativas?

–Creo que la implementación es un momento clave de cualquier política de cambio, y en particular de la política educativa. Y hay una tendencia a darle poca



importancia. Por implementación entiendo las formas a construir para facilitar que las cosas se hagan. Lo que he estado viendo es que, normalmente, estos programas insisten mucho en los aspectos referidos a aquello que se quiere lograr, al "deber ser", y se atiende mucho menos al cómo hacerlo. Cuando se quieren implementar programas en los que están implicados cambios de planes de estudio, etcétera –que son en realidad cambios de concepción relativos a cómo los maestros piensan–, me parece que existe casi siempre la tentación de responder a eso con las estructuras habituales para bajar prescripciones a los maestros.

–¿Cómo se hace para no quedarse en la mera prescripción y poder pasar al momento del acompañamiento?

–Por ejemplo, estoy pensando con qué equipos técnicos se realiza el acompañamiento de estos procesos. Tanto en la Argentina como en México, existen regiones donde hay equipos técnicos y regiones donde no los hay, o donde los equipos técnicos no disponen de la capacidad profesional necesaria para sustentar el proceso que se quiere motorizar en los maestros. Entonces, el problema de disponer de equipos técnicos, o de su capacidad técnico-pedagógica, es un eslabón muy decisorio en la posibilidad de acompañar el proceso de los maestros.

También creo que desde las estructuras clásicas de los Ministerios de Educación se pensaba poco en acompañar, se pensaba más bien en bajar línea, en orientar hacia dónde caminar. Lo cual no me parece mal, pero no debe ser lo exclusivo de una propuesta de cambio. Desde las estructuras que motorizan estos programas se encuentra con frecuentemente la creencia implícita de que solo insistiendo en el nuevo discurso se va a lograr que el cambio empiece a tener algún espacio.

En los últimos años, por ejemplo, en muchos países de América Latina, se ha insistido muchísimo con la autonomía del maestro, de la escuela, con la capacidad de tomar decisiones, etcétera, dentro de estructuras escolares donde los maestros y las maestras o los directores no tienen muchas posibilidades de tomar decisiones. Y no las tienen por la estructuración de sus trabajos, de los controles, y por la estructuración de la propia

administración. Entonces me parece que ahí hace falta buscar un equilibrio entre el punto de partida, las metas que se proponen y, sobre todo, el acompañamiento para caminar hacia las nuevas metas a partir de lo que somos y de lo que tenemos. Todo esto entra dentro de lo que yo llamo las políticas de implementación que, insisto, es un momento de la política, tan importante como el momento de la formulación de la nueva política, y que pienso que ha sido objeto de poca atención.

–Usted ha hablado de propuestas de cambio. ¿Cuál es la concepción de cambio social y educativo subyacente a los programas que ha evaluado? ¿Cómo piensa usted el cambio educativo?

–En los programas que he evaluado me parece que hay un notable desfase de tiempos en el control de los procesos de reaprendizaje que hay que hacer en las escuelas para que estas puedan funcionar de otro modo. Que los maestros deban reaprender y, para ello, desaprender prácticas y concepciones en las que se han formado –en una institución que no cuestionaba estas formas de hacer sino que más bien las orientaba–, es un proceso que necesita mucho tiempo y, a la vez, mucho acompañamiento. También necesita generación de condiciones para que empiecen a rearticularse diferentes modos del hacer cotidiano.

Entonces pienso que, cuando se lanza un programa y se espera que al año no solo el proceso esté en marcha sino que además haya resultados reflejados en aprendizajes de los estudiantes, se trata de un despropósito o de un desconocimiento serio de lo que son los procesos escolares. Sabemos que se pueden implementar muy buenas capacitaciones teóricas para los maestros, pero también sabemos que esto no significa que al día siguiente el maestro va a cambiar sus formas de hacer habituales, sedimentadas, probadas en años de práctica. La propuesta de cambio escolar que le exige al maestro revisar las relaciones con sus colegas, cuando por ejemplo le piden trabajo colectivo, es un replanteo profundo de relaciones profesionales y sociales al interior de la escuela. Entonces, construir otras formas de diálogos profesionales entre los maestros supone una cierta manera de instalar el problema de modo que la gente le encuentre sentido. A veces precisa también, rever las reglas de poder que están sosteniendo las formas de

relación vigentes. Este es un asunto un tanto complejo porque, que logremos que haya un colectivo de maestros discutiendo cada quince días alguna cosa sobre el proyecto escolar, no necesariamente se va a ver reflejado, al cabo de uno o dos años escolares, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El cambio en la escuela es un proceso que afecta las prácticas de las personas, que son prácticas sociales en el marco de instituciones, que afecta a las prácticas de gobierno sobre la escuela. Es decir, que afecta a aspectos sustantivos de la propia organización de esa institución. Por lo tanto, hay que esperar que esos parámetros se rearticulen con cierta lentitud. Si se tiene presente que esta rearticulación es lenta, quizás se puedan acompañar mejor esos procesos, en lugar de estar exigiendo metas que son excesivas para el corto plazo. Porque en la medida en que se está poniendo como expectativa que estas metas pueden lograrse en poco tiempo, en realidad se está alimentando el descreimiento de la gente acerca de la posibilidad que tiene esa meta de realizarse. Los reformadores suelen estar imbuidos de un sentido de la urgencia un tanto exagerado, y me parece que si se enfoca el asunto desde la perspectiva de los procesos de implementación se pueden aprender muchas cosas que dicen las propias realidades que se están queriendo cambiar.

–Con relación a ese descreimiento de los actores, ¿qué les diría a los directores y docentes de las escuelas que reciben los programas? ¿Cuál es la mejor manera de apropiarse de ellos, de hacer que sean parte de la trama que sostiene la vida institucional?

–Les podría decir que seleccionen lo que les hace sentido en función de la realidad que tienen. A veces la realidad suele servir como pretexto para decir "esto no funciona". Pero pensemos en la gente que con compromiso sabe que tiene una realidad difícil pero responde a la altura de sus obligaciones profesionales. Yo creo que cuando las estructuras sobrepasan la capacidad de hacer de una escuela, necesariamente hay que seleccionar y trabajar a partir de lo que allí interesa. No todas las escuelas presentan la misma base como punto de partida, o la misma jerarquización de problemas. Entonces me parece que tiene mucho sentido el criterio de quien conduce la escuela para seleccionar, motorizar, incorporar elementos que los programas no prevén, suprimir elementos que los programas prevén pero que en su ambiente de trabajo no son viables. Tener conciencia del lugar donde se está parado y valorar los elementos que aportan y los que condicionan. Hay cosas que es imposible prever desde el nivel Nación o desde el nivel provincia y que un director tiene claras en función de lo que le plantea su medio inmediato. Me parece que sería importante que los directivos aprendieran a pelear o construir sus espacios de decisión dándoles la relevancia que tienen a los componentes locales que ellos están manejando.

"A veces la realidad suele servir como pretexto para decir 'esto no funciona'. Pero pensemos en la gente que con compromiso sabe que tiene una realidad difícil pero responde a la altura de sus obligaciones profesionales".

–¿Y qué les diría a los Ministerios de Educación?

–Como decía antes, creo que no se trata solo de insistir en el nuevo discurso sino de saber quién es tu interlocutor y desde qué situación concreta está partiendo. Es fundamental saber cómo se encuentran los maestros, actores principales y decisivos, y cómo se encuentran las estructuras de la organización escolar y de la administración educativa para posibilitar que esto que se está proponiendo como dirección pedagógica sea posible.

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

Alcanzar la igualdad, respetar la diversidad

El Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –creado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación– tiene como objetivo diseñar políticas de enseñanza y aprendizaje que permitan abordar la diversidad sociocultural y sociolingüística de los pueblos originarios del país.

"Durante tres años me sentí absolutamente desconcertada. Yo, profesora de Lengua y Literatura, con más diez años de experiencia en la docencia, no me sentía capaz de ayudar en sus aprendizajes a alumnos que no habían adquirido, desde mi punto de vista, conocimientos previos básicos, en especial en la producción de textos escritos (organización en párrafos, sistematización del uso de mayúsculas, ni hablar de la ortografía) y en la comprensión de textos (por aparentes deficiencias en su vocabulario). Pensaba que el sistema educativo había fracasado con ellos, y que yo reafirmaba dicho fracaso con mi impotencia".

Así relata la profesora Marcela Lucas su experiencia al frente de un curso en la Escuela N° 150 "Alejandro Petión", de Ciudad Evita. Tras la decepción inicial, Marcela descubrió que muchos de esos alumnos sin "conocimientos previos básicos" eran, en realidad, niñas y niños de familias en las que se hablaba el quechua, el aymará y el guaraní, y que aquellos que asumían con naturalidad ese contacto también manejaban con más fluidez el castellano. "Por ello, en el año 2000, implementé un proyecto áulico que generó aprendizajes significativos y un intercambio cultural muy enriquecedor entre los alumnos y alumnos-docente", explica la profesora en un trabajo publicado en el libro *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, editado en 2004 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

La experiencia de Marcela, junto con la de otros docentes de todo el país y de todos los niveles, fue recogida por el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, creado en la órbita de la cartera educativa nacional con el objetivo de diseñar políticas de enseñanza y aprendizaje orientadas al abordaje de la diversidad sociocultural y sociolingüística característica de nuestro país; promoviendo estrategias pedagógicas que atiendan las necesidades específicas de los pueblos originarios, a fin de revertir su histórica exclusión del sistema educativo.

Desde marzo de 2004, a través de diversas líneas de acción, el PNEIB busca fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la formación y capacitación docente, la producción de materiales, la asistencia técnica y financiera a las instituciones educativas y comunidades originarias, el otorgamiento de becas, y las redes interinstitucionales de apoyo.

Proyectos pedagógicos-institucionales. Incentiva el trabajo en red de las escuelas con población aborigen, contemplando las problemáticas compartidas y potenciando, de este modo, el aprovechamiento de los recursos y la creatividad de los docentes involucrados. El Programa brinda asistencia técnica y financiera a las instituciones, con el objetivo de promover y fortalecer experiencias significativas en EIB. En esta línea de acción se encuadra el proyecto de capacitación para cinco radios escolares de la región patagónica, a través de un convenio con FM La Tribu.

Producción de materiales didácticos. El PNEIB respalda la producción y edición de materiales didácticos generados en espacios de encuentro entre las instituciones educativas y las comunidades originarias. Por

medio de estos materiales se busca recuperar los conocimientos y saberes de diversas culturas aborígenes de tradición oral, conservados en la memoria colectiva. Tras la publicación del libro *EIB en Argentina..*, el Programa editó *Taller de Lengua y Cultura Toba*, elaborado por la comunidad toba de Derqui; *Te contamos de nosotros*, una compilación de narraciones de niños aborígenes salteños; *Hacia una educación intercultural en el aula*, realizado por la Escuela Normal "Eduardo Casanova" de Tilcara, destinado a Institutos de Formación Docente; y elaboró los contenidos del CD N° 9 de la Colección Educ.ar *Educación Intercultural: debates, experiencias y recursos*, que se distribuye gratuitamente a docentes de todo el país.

Becas de nivel medio para estudiantes aborígenes. En convenio con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, el PNEIB otorga desde el inicio de su gestión becas de retención para jóvenes de todo el país. Hasta el momento, 40.000 alumnos fueron beneficiados por esta línea de acción, tras un proceso de selección llevado a cabo por miembros de la comunidad a la que pertenecen.

Silvina Seijas
sseijas@me.gov.ar

Preservar las culturas originarias

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006, dedica su capítulo XI a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En sus artículos 52, 53 y 54, la norma:

- garantiza el derecho constitucional de los pueblos aborígenes a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica;
- asegura la participación permanente de los/as representantes de las comunidades originarias en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de EIB;
- respalda la formación docente continua, la investigación en el área y la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos originarios; y
- encomienda a la cartera educativa nacional, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, la definición de contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Una ciencia para comprender los territorios

Alejandro Benedetti *

Cualquier geógrafo al comentar cuál es su profesión, suele recibir preguntas del estilo: "¿Cuál es la capital de Kirguizistán?; ¿descubriste alguna mina de oro?"; o, también: "¿Hacés mapa?". Sería incorrecto afirmar que la toponimia, la geología o la cartografía son saberes ajenos a la geografía. Pero ninguna de esas disciplinas son, indefectiblemente, especificidades del quehacer de los geógrafos.

El término *geografía* tiene una pluralidad de sentidos. Uno de ellos remite a un *saber práctico* y se remonta a las primeras culturas. El conocimiento sobre la localización de las fuentes de alimento, el agua potable o los enemigos, y también los caminos de acceso, era una información vital. Lo sigue siendo. También suele asociarse al *medio físico*: la geografía de una comarca es el conjunto de construcciones, ecosistemas, estructuras geológicas y superficies ocupadas con agua que se encuentran allí. Suele haber una fuerte asociación del término geografía con la *asignatura escolar*.

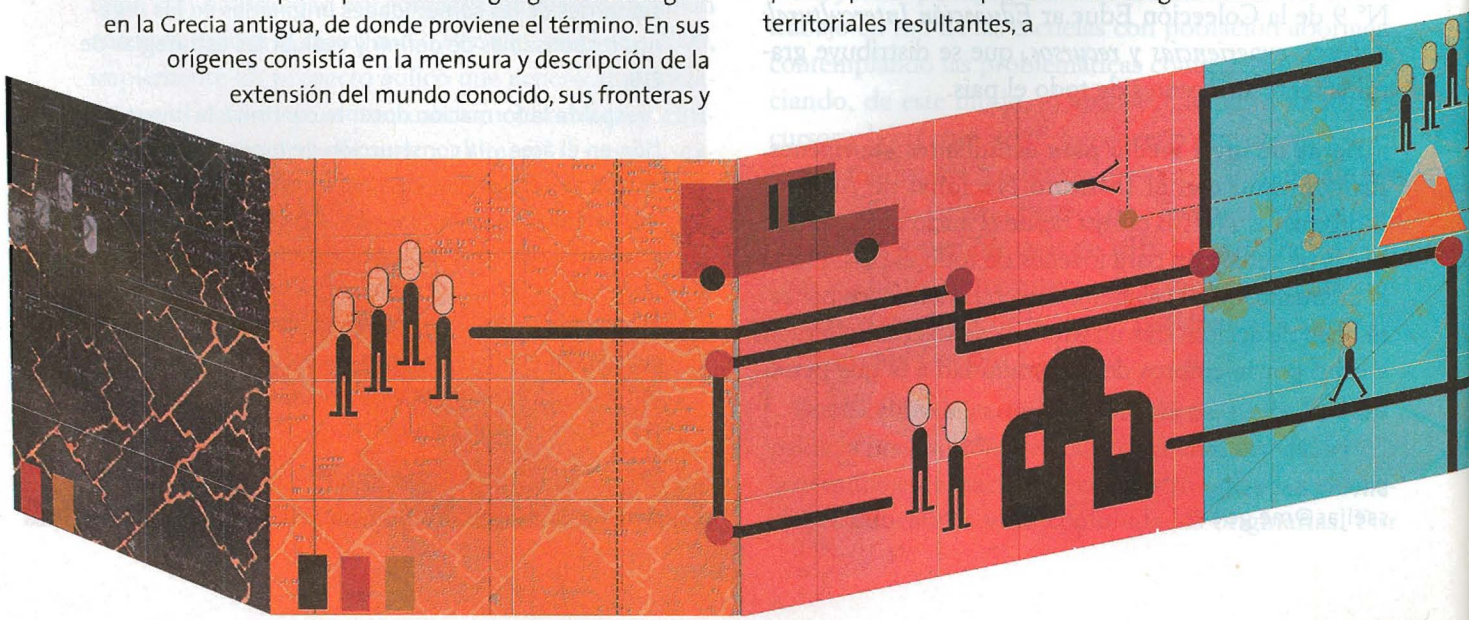
Esta materia está presente en el sistema escolar desde fines del siglo XIX. En la Argentina como en otros estados nacionales, junto a la historia y el civismo, la geografía fue una poderosa herramienta que aglutinó a una heterogénea población, creando y fortaleciendo los sentimientos de pertenencia a la comunidad imaginada. La geografía escolar fue un importante motor para el desarrollo de la geografía profesional. Si bien actualmente la enseñanza sigue siendo un importante ámbito laboral para los geógrafos, el espectro de intereses y áreas de inserción es mucho más amplio.

Suele afirmarse que el pensamiento geográfico se origina en la Grecia antigua, de donde proviene el término. En sus orígenes consistía en la mensura y descripción de la extensión del mundo conocido, sus fronteras y el más allá. En 1650, Bernhard Varenio condensó buena parte del conocimiento del mundo, aunque la geografía seguía siendo un saber disperso. La sistematización de los conocimientos en geografía comenzó a producirse hacia fines del siglo XIX, en el contexto de la formación de los estados nacionales, el imperialismo europeo y la consolidación del sistema educativo.

En la Argentina, los primeros pasos en el proceso de institucionalización de la geografía se dieron con la creación de algunas cátedras, hacia 1900, dentro de la carrera de Historia; con la creación en 1904 de una carrera especializada en la formación de profesores de Geografía, en el Instituto Joaquín V. González; y, a mediados de siglo, se establecieron las primeras carreras universitarias.

Puede reconocerse una continuidad a lo largo de la tradición geográfica, dada por el interés por comprender las variaciones de fenómenos naturales y sociales en la superficie terrestre. Los temas, las formas de abordarlos y las prácticas profesionales fueron cambiando de manera notable. La geografía asiste actualmente a una creciente diversidad y complejidad del abanico de temas y problemas. Algunos de los campos emergentes son la geografía de género, el desarrollo local, los problemas de la mundialización, las geografías de la vida cotidiana, por mencionar algunos ejemplos.

Cada vez hay mayor consenso en que la geografía forma parte de las ciencias sociales. Aun cuando se estudien los recursos naturales, la mirada de los geógrafos no está puesta en los procesos naturales que dieron origen a los materiales, sino en la conflictividad social generada por su apropiación y puesta en valor. La mirada sobre un proceso social cualquiera apunta a comprender las configuraciones territoriales resultantes, a



describir la disposición particular que adquieren las infraestructuras, a interpretar las formas en que se organizan territorialmente las instituciones o a reconstruir el proceso de formación de las identidades regionales.

En el quehacer de los geógrafos, las categorías de análisis fundamentales son: espacio, región y paisaje, territorio, límite y frontera, lugar y red, entre otras. Pero probablemente es *territorio* el concepto con más revisita. Tradicionalmente fue asociado a la idea de suelo, de soporte material y jurisdicción de un Estado nacional, o a área controlada por un animal. Las nuevas perspectivas han contribuido a enriquecer esta categoría de análisis. Algunas claves para comprender los territorios son:

– La idea de *territorio no está asociado en forma unívoca al Estado nacional*. Un territorio puede concebirse como un resultado de las acciones de cualquier sujeto (individual o colectivo) que busca controlar en un área determinada, sus recursos, las personas y sus relaciones. El territorio es un ámbito delimitado, que muchas veces se estabiliza (el territorio de los estados nacionales), aunque otras veces su perdurabilidad puede ser muy acotada en el tiempo (en un partido de fútbol, durante unas horas, cada hinchada controla cierto ámbito dentro de la cancha).

–Los territorios (de la Argentina, de Jujuy, pero también de la religión católica, de la multinacional Coca-Cola o de la minoría étnica wichí) son *entidades históricas*, contingentes, en permanente transformación, que se reproducen a través de las prácticas sociales y culturales de los sujetos.

– Un territorio, especialmente el del estado nacional, *es una realidad compleja* donde se articulan procesos económicos, políticos y socioculturales.

– En la Argentina o en cualquier otro país, se articulan procesos globales (redes financieras internacionales), regionales supranacionales (creación del Mercosur), nacionales (intervención del Estado Nacional a través de la Gendarmería Nacional), regionales subnacionales (iniciativas para el desarrollo económico regional del Norte Grande) y locales (en cada lugar donde se construyen fuertes sentimientos de pertenencia a una pequeña comunidad). En suma, *los territorios se conforman a diferentes escalas*.

– Lo anterior, a su vez, está señalando la existencia de una *red de actores*, con diferentes intencionalidades y que actúan con distintas lógicas. Los estados nacionales, los municipios, las asociaciones empresariales, las ONG ambientalistas, los diferentes grupos sociales políticamente movilizados moldean los territorios en función de sus intereses.

– Si bien puede presentar ciertas homogeneidades (una misma lengua o un mismo sistema legal), *los territorios son fragmentados e internamente desiguales*. La desigual distribución de los ingresos, por ejemplo, tiene su correlato en la desigual distribución territorial de las oportunidades. La sociedad genera cambios diferenciales en el territorio, y el territorio origina diferencias sociales.

Uno de los desafíos de la enseñanza de la geografía es complejizar la mirada sobre los territorios; no solo por presentar al territorio argentino como una construcción histórica; sino, de igual forma, por intentar comprender cómo se formaron, cómo funcionan y cómo participan en la vida cotidiana de los alumnos otros territorios. El del municipio o de la provincia, el de la comunidad campesina o de la minoría religiosa a la que pertenecen, por ejemplo.

Una definición contemporánea de geografía sería, tal vez, la de una ciencia que busca comprender, en el tiempo, la dimensión territorial de los procesos sociales.

* Doctor en Geografía, becario posdoctoral del Conicet. Investigador del Instituto de Geografía y docente, UBA.

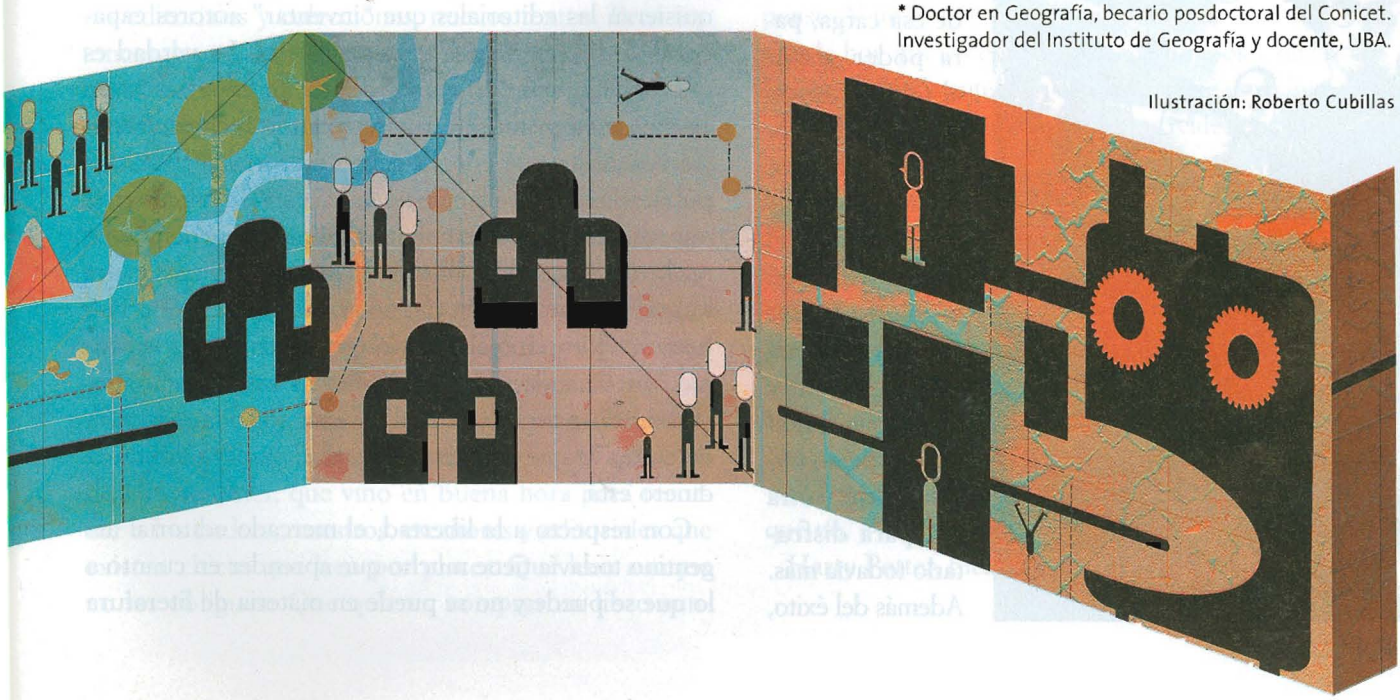


Ilustración: Roberto Cubillas

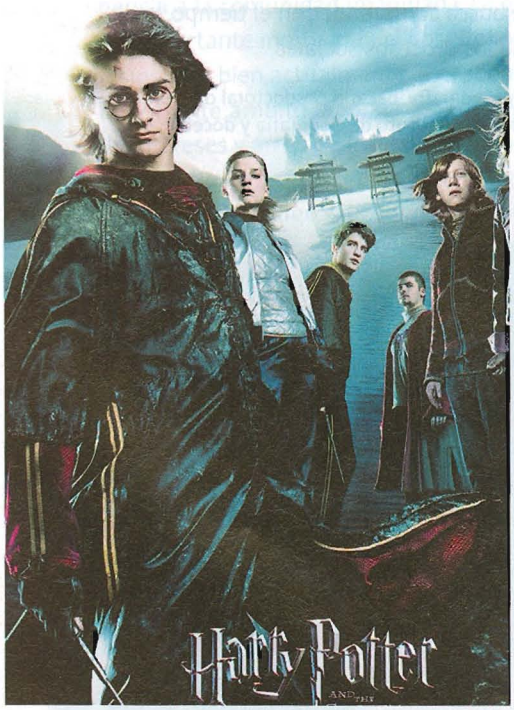
Un análisis de la obra de J. K. Rowling

Harry Potter y el niño argentino

Por Ana María Shua

Por estos días, ante el estreno de *Harry Potter y la Orden del Fénix*, centenares de miles de niños y niñas verán en todo el país la película basada en la quinta novela de la saga del joven mago más famoso del mundo. Una reconocida escritora argentina analiza los valores literarios que hay detrás de ese exitoso fenómeno global.

Es difícil leer Harry Potter como se leería un libro cualquiera. No es un libro cualquiera. Su éxito internacional ha sido arrollador, descomunal. Su fama lo precede. Cuando llegamos al texto en sí, ya estamos cargados de información, de prejuicios y también, por qué no admitirlo, de envidia. Su "madre", Joanne Rowling, es una de las personas más ricas y famosas del mundo gracias al pequeño Harry. Cada uno de los libros de Harry Potter viene acompañado por un despliegue de publicidad, promoción y merchandising que tienen mucho más que ver con el marketing que con la literatura. Y que merece un análisis sociológico más que una crítica literaria.



Hay que despegarse, entonces, de esa carga, para poder entrar al texto como si nada supiéramos de él. Debo admitir que leer hace unos años el primer volumen de Harry Potter me produjo una gran felicidad y una pequeña tristeza: la de no poder ser chica otra vez para disfrutarlo todavía más. Además del éxito, le envidio a su genial autora el talento, la comodidad con que maneja el suspenso, la firme tradición anglosajona de novela que la respalda, la libertad y la promoción.

Pero pongamos las cosas en su lugar: la promoción hay que ganársela. Mucha gente tiene la fantasía de que Harry Potter, como otros best-sellers, son éxitos "inventados". Que se construyen con una cierta receta y varias toneladas de publicidad. Si esto fuera cierto, tendríamos una nueva Rowling todos los años: qué más quisieran las editoriales que "inventar" autores capaces de producir ventas extraordinarias. La verdad es que Rowling empezó como todo el mundo, buscando casa para su primer libro y recibiendo rechazos y negativas, hasta que encontró una editorial dispuesta a publicarla. La novela, que no había ganado ningún premio, se lanzó con la promoción común y corriente que recibe un autor novel. El resto lo hizo el público. Contra lo que supone la mayoría, no es la promoción lo que hace un éxito, sino el éxito lo que desencadena la promoción. Cuando un autor empieza a valer mucho, tiene sentido para la editorial invertir todavía más para defender lo que está en juego. El dinero va donde el dinero está.

Con respecto a la libertad, el mercado editorial argentino todavía tiene mucho que aprender en cuanto a lo que se puede y no se puede en materia de literatura

infantil. Los autores argentinos estamos encorsetados por las buenas intenciones de la censura, que empieza siempre por ser autocensura. Mucho más de lo que parece a primera vista, tanto que a los autores de mi edad ya ni siquiera se nos ocurren ciertas ideas, no nos permitimos ni pensarlas porque estamos automáticamente condicionados a rechazarlas antes de que se filtren.

Por ejemplo, en nuestros libros no puede haber adultos odiosos, que maltraten a los chicos y que no se rediman de ningún modo: gente sencillamente mala, estúpida o incompetente, como los parientes de Harry Potter o algunos de sus profesores. Los grandes deben ser siempre bondadosos o al menos tener buenas intenciones: en el peor de los casos, nada que no se pueda arreglar con una psicoterapia. Es fundamental que los protagonistas tengan buenos sentimientos aun con respecto a sus enemigos. Por más supuestamente realista que sean nuestros textos, ninguno de nuestros personajes puede hablar con el vocabulario que usan hoy en la realidad los chicos argentinos.

La literatura infantil argentina tiene una amiga maravillosa: la escuela. Y un terrible enemigo: la escuela. Gracias a que el libro infantil entró en la escuela, la literatura para chicos está viviendo en el país un florecimiento como el que no tuvo nunca en la historia. Constantemente aparecen nuevos autores, nuevas editoriales y colecciones, nuevos textos. Pero entonces, las editoriales quieren estar seguras de que los libros van a ser aceptados por los docentes, que se convierten así en el primer y principal público de los autores infantiles. Ya no se concibe la lectura infantil fuera del ámbito escolar. Atención: la escuela argentina cambió mucho en los últimos años. Se renovó, amplió sus expectativas, se volvió mucho más inteligente y permisiva. En fin, la escuela deja un espacio bastante amplio para que pase la literatura infantil pero, como es lógico, pone sus límites. Y después las editoriales reducen un poco ese espacio, para asegurarse de que el libro realmente va a pasar. En ese contexto, celebro la aparición de Harry Potter, que vino en buena hora para recordar a los padres, maestros, escritores y editoriales que existen chicos que leen por placer. Que leen aunque no los obliguen. Que quieren comprar un libro aunque no se lo pidan en la escuela. Increíble pero cierto.

Por otra parte, es notable y positiva la capacidad de la escuela para aprovechar y absorber aquello que despierta el interés de los chicos. Todos hemos visto libros de Harry Potter en inglés en la lista de best-sellers. ¿Tanto inglés saben los chicos argentinos que no se molestan en esperar la traducción? No: es que todas las escuelas bilingües han incorporado a Harry a sus programas.

Hablemos de la tradición de novela anglosajona. Desde ese punto de vista, Harry Potter es una historia de aventuras en serie, muy clásica en su desarrollo, con una técnica impecable. Tiene misterio, magia y suspenso. Y un gran conocimiento del mundo de los chicos de hoy. En los extremos, tiene buenos y malos netos, como los de antes. En el medio, tiene seres humanos confusos e impredecibles como los reales. No ha aportado ninguna revelación en el arte de contar historias, no es experimental, no juega con el lenguaje, no es de vanguardia. Tiene la estructura clásica de la novela que suele llamarse "del siglo XIX" pero que en realidad aparece ya perfectamente delimitada por Defoe un siglo antes. Quienes consideran un pecado atenerse a esa tradición, se indignarán. Como no tengo ningún prejuicio contra el clasicismo, Harry Potter me parece una serie perfecta y encantadora. Me recuerda al *Príncipe Valiente,* a *Tarzán,* a *Bomba, el niño de la selva.* O, por qué no, a las muy clásicas novelas de Stephen King.

Harry Potter, bienvenido seas.

Acerca de la película *Escuela de rock*

La autoridad cultural del enseñante

El cine nos invita a mirar, escuchar y sentir diferentes experiencias. Sus imágenes nos dan la posibilidad de descubrir lo que les pasa a otros y lo que nos pasa, aunque solo puedan abarcar particulares fragmentos de una realidad. Mediante una película podemos pensar sobre nuestras experiencias escolares cotidianas, los vínculos establecidos con nuestros alumnos, los que ellos establecen entre sí, sobre las formas de habitar nuestro oficio de enseñantes. Desde aquí proponemos una reflexión sobre la autoridad cultural del enseñante, uno de los ejes posibles para pensar nuestra tarea, a través de la película *Escuela de rock*.

La trama del film tiene como uno de sus personajes a Dewey Finn, un músico que no conseguía el reconocimiento ni de sus pares ni de su público. Sus planes de competir en un concurso que premiaba a la mejor banda de rock se vieron interrumpidos cuando fue expulsado de la suya. Se quedó sin grupo y sin dinero para saldar las deudas con su compañero de departamento, Ned Schneebly, quien acostumbraba a trabajar como maestro suplente. En una oportunidad, cuando la directora de la tradicional escuela Horace Green llamó para ofrecer un reemplazo, Dewey se hizo pasar por Ned. Así se produjo el encuentro entre los alumnos y Dewey Finn, devenido en Ned Schneebly, o en el Señor S, como prefirió que lo llamaran.

Ante el asombro de toda la clase, el primer día fijó un "recreo" de las 8 a las 15. Sus palabras de presentación expresaron su desinterés por la actividad que se esperaba de él: "Mañana comenzaremos con esta farsa", les dijo. Los alumnos buscaban prácticas y saberes vinculados a una gramática a la que estaban acostumbrados, Summer cuestionó la ausencia de calificaciones y sanciones y Freddy, más incisivo, le preguntó: "¿Tontearemos todo el día?".

A pesar de este punto de partida y, hasta de él mismo, Dewey pronto empezó una intensa tarea. Casi por casualidad, sin siquiera proponérselo, descubrió el interés de sus alumnos por la música y, desde entonces, los invitó a compartir su propia meta. Juntos harían rock y se presentarían al concurso de las bandas. En secreto, sorteando la mirada de la directora y los otros maestros, comenzaron a proyectar en el aula todos los preparativos, incluso frente a la intriga de los padres por saber qué era lo que les estaba enseñando a sus hijos.

Detengámonos a pensar en la relación establecida entre el Señor S y sus alumnos en tanto una relación de autoridad, es decir, como aquella que instituye, provoca cambios, da la palabra, en fin, permite crecer. ¿Sobre qué sustentó su autoridad este particular maestro suplente?, ¿su autoridad posibilitó el crecimiento de los alumnos?, ¿solo bastó su "pedagogía seductora" para hacer posible un encuentro y una transmisión?

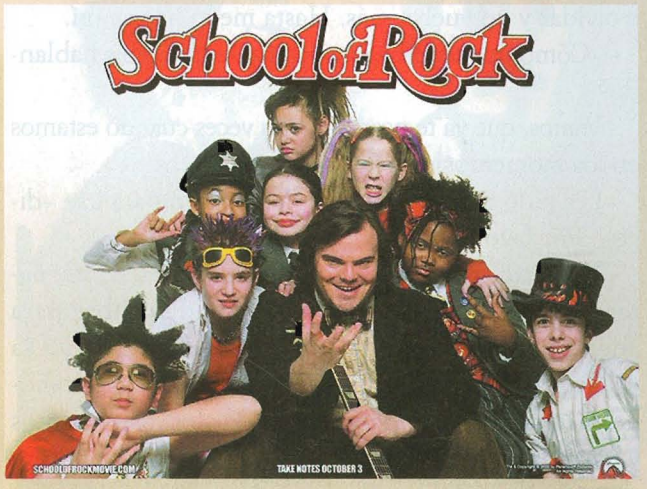
El Señor S fundamentó su autoridad en la creencia de transformar al grupo de niños en músicos y miembros de una misma banda, a través de la transmisión de saberes y de su propia pasión por hacer rock. El conocimiento experto, en lugar de desautorizar a los alumnos, fue el que estrechó el vínculo. Solos de guitarra, formas de dirigirse al público, la voz de Blondie, los pantalones cortos de Angus Young, los movimientos de Hendrix, efectos de sonido, iluminación y montaje, todo aquello que necesitaban para constituir un proyecto compartido. De esta forma, les dio la palabra y los hizo crecer en el marco de una relación fundada en la creencia y la confianza.

Sin embargo, algo más deberíamos incluir en este análisis. Este "maestro" ocasional solo parece poder enseñar aquello que a él lo apasiona. ¿Qué sucede con lo que queda fuera de sus preferencias? Pueden traerse a la reflexión las consideraciones de Philippe Meirieu sobre el mito de la educación como fabricación. Meirieu marca la imposibilidad de los seres humanos para darse a sí mismos la vida y, consecuentemente, la necesidad de otras personas para empezar a conocer el mundo.[1] En tanto el ser humano es "hecho" por otros, el desafío está en hacer un humano libre luego de haber hecho al niño, es decir, darle la posibilidad de trascender y de ser algo más

FICHA TÉCNICA
Escuela de rock
(School of rock, 2003)
Duración: 108 minutos.
Intérpretes: Jack Black (Dewey Finn), Mike White (Ned Schneebly), Joan Cusack (Rosalie Mullins), Sarah Silverman (Patty Di Marco), Joey Gaydos (Zack), Maryam Hassan (Tomika), Kevin Clark (Freddy), Rebecca Brown (Katie), Robert Tsai (Lawrence), Caitlin Hale (Marta), Aleisha Allen (Alicia)
Guión: Mike White.
Dirección: Richard Linklater.
Disponible en DVD.

que un simple reflejo de las voluntades del adulto creador. Cabría preguntarse si la propuesta podría prosperar más allá de las voluntades del maestro y, consecuentemente, si es factible la constitución de los alumnos en tanto sujetos libres.

El respeto también fue principio de esta autoridad, no como sinónimo de status o jerarquía, sino de reconocimiento. Los reconoció como valiosos, les dijo: "Cuento con ustedes, el futuro depende de ustedes". Los tomó en cuenta y, sobre todo, generó en sus alumnos respeto por sí mismos, a partir del desarrollo de una habilidad y por el hecho mismo de hacerla bien.



No fue fácil generar acuerdos. El carácter seductor que caracterizaba a su propuesta no bastaba para aglutinar y construir un proyecto compartido. Por el contrario, el Señor S propuso y usó diferentes herramientas para salir al encuentro. Su proyecto no implicó dejar a sus alumnos librados a sus propios recursos, supuso una clara asignación de responsabilidades y de definición de estrategias. Logró enseñarle a ese grupo algo sobre ellos mismos y él aprendió mucho en ese intercambio.

En la *"escuela de rock"* el maestro explica, ordena, propone sin por ello promover un orden explicador, tal como lo ha llamado Jacques Rancière, es decir una relación en la que los maestros son "explicadores" y los alumnos, portadores de incapacidad; contrariamente, es ese enseñar aquello que a él lo apasiona, -autorreferente y un tanto narcisista- lo que también promueve una relación de igualdad como punto de partida.[2] Varias de sus intervenciones refieren al cuidado de garantizarles la oportunidad de emprender algo nuevo y de sacarlos de un corriente "yo no puedo".

Cuando Tomika, esa niña tímida que solo había participado en audiciones infantiles, no quiso presentarse a la audición, anteponiendo un "Creo que no podré cantar", las palabras del Señor S fueron "Te necesito, tienes algo que todos quieren". En efecto, ella ya había demostrado que quería y tenía mucho para decir a través del gospel.

El Señor S identificó situaciones que permitían hacer de los niños verdaderos músicos y, en alguna medida, consiguió cumplir sus "predicciones" al respecto. Demostró pasión por su obra y lo llevó hasta las últimas consecuencias, aunque por esto no se puede decir que se haya adueñado de su fabricación o que sus alumnos-músicos sean solo el resultado del experimento que los fabricó.

Cuando las autoridades develaron el secreto y por esto separaron a Dewey Finn de la escuela, los alumnos decidieron continuar con el proyecto. Se parecían a su creador y al mismo tiempo podían trascenderlo. El Señor S dio vida a lo que fabricó, pero sus "criaturas" no fueron un simple producto pasivo de sus esfuerzos. Pudieron existir por sí mismos y eligieron ir a buscarlo para emprender algo nuevo. La posibilidad de constituir a la igualdad como punto de partida estuvo dada por el hecho mismo de compartir algo en común, en tanto lazos –no por eso ataduras– entre maestro y alumnos.

Podría decirse que aprendieron con él y pudieron luego trascenderlo. La canción que compuso Zack era clara al respecto cuando, en referencia a su maestro, decía "Haz lo que él hace, no lo que dice". Su autoridad los hizo crecer para que pudiesen alcanzar el punto que él ya había alcanzado, confiando en que iban a poder hacerlo. Esta confianza está contenida en los dichos de este, nuestro maestro de uno y varios nombres: "Ustedes son especiales y tienen la actitud adecuada para estar en la banda. Tienen algo, no sé lo que es, pero tienen algo". Allí se pusieron en juego pasiones y confianzas que convirtieron a la escuela en mucho más que una clase de rock.

Leandro Stagno
Profesor de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

[1] Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.

[2] Rancière, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.

Bon Voyage

Antonio Dal Masetto

Somos cinco. Carlitos Terapeuta. Sarita Reumatóloga, esposa de Carlitos. Pancho Administrador de Consorcios. Tita Abogada Especializada en Divorcios, esposa de Pancho. Y yo.

Venimos de la presentación de un libro en un teatro del barrio del Abasto. El autor es un conocido de todos nosotros. Título del libro: *Expedicionarios al Desierto en la Argentina*. Se trata de una investigación histórica que incluye capítulos de ficción y varios extensos poemas épicos y odas. Hubo tres conferencistas. La lectura de textos estuvo a cargo de una actriz y un actor. Para cerrar: palabras del autor. La presentación fue un plomazo. Nos vamos a cenar y charlamos.

–Mi problema es que, por más que me aburra como una ostra, no me puedo desenganchar –comento–. Presto atención a todo. Soy un galeote de la oreja. Tengo esa maldición. Hoy casi me muero.

–Yo en situaciones como esta me voy –dice Pancho-. Hoy me rajé casi enseguida.

–Yo aguanté un rato y después también me fui –dice Carlitos.

–Yo igual –dice Sarita.

–Yo a los cinco minutos ya había partido –dice Tita.

–¿De qué están hablando? –digo–. ¿Adónde se fueron? Si estuve sentado todo el tiempo con ustedes.

–Por ahí –dice Sarita.

–Uno deja el cuerpo y se va –dice Carlitos.

Antonio Dal Masetto. Nació en 1938 en Intra (Italia), su familia emigró a la Argentina en 1950, y se radicó en Salto. El tema de la inmigración está presente en varios de sus textos, como en *La tierra incomparable*. *Lacre*, su primer libro de cuentos, tuvo una mención en el Premio Casa de las Américas; algunas obras suyas: *Reventando corbatas*, *Amores* –con ilustraciones de Luis Pollini–; *Hay unos tipos abajo* y *Siempre es difícil volver a casa*, ambas llevadas al cine. Sus libros fueron traducidos al francés, al italiano y al alemán. Los presentes relatos pertenecen al libro *Señores más señoras*, Ed. Sudamericana (2006).

–Yo por ejemplo me fui a jugar un picadito con los muchachos de la inmobiliaria –dice Pancho–. Ganamos ocho a dos. Hice tres goles.

–Este es un viajero terrible –dice Tita–. Un día se va a olvidar y no vuelve más. Hasta me lo hace a mí.

–¿Cómo que te lo hago a vos? ¿De qué estás hablando?

–Vamos, que ya te pesqué varias veces cuando estamos en los momentos más íntimos.

–Les pido que me cuenten cómo hacen para irse –digo–. Por favor.

–Yo tengo una técnica que, modestia aparte, me parece que es única –dice Tita–. Aprendí a silbar para adentro. Hoy, sin ir más lejos, me silbé enterita la *Obertura 1812* de Tchaikovski con campanas y cañones *e tutti quanti*. Puedo hacer todos los instrumentos y tengo un repertorio de lo más variado. Últimamente ensayo a Luigi Nono.

–¿Podría hacerme una demostración?

–¿Ahora?

–Dale, Tita, hacele una demostración –dice Pancho.

–Está bien, ahí va –dice Tita.

Me clava los ojos durante un rato. Parece que me mirara pero me doy cuenta de que efectivamente ya no está.

–¿Qué interpretó?

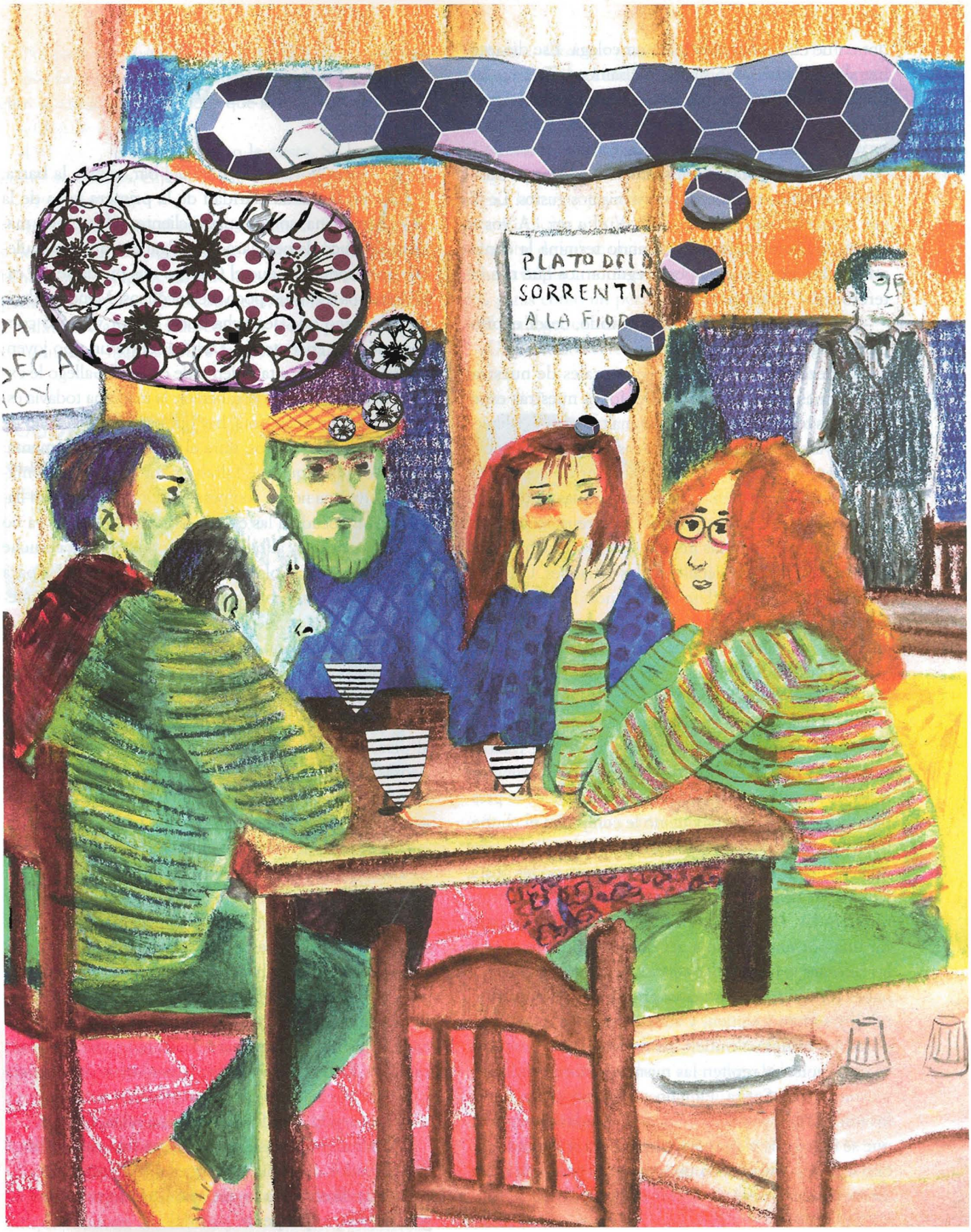
–Beethoven, *Para Elisa*. Una cosa sencillita.

–¿Y ustedes? –les pregunto a Sarita y a Carlitos.

–Lo mismo. Nos vamos cuando queremos.

–Estoy azorado. Cómo me gustaría tener esa capacidad.

–A veces pasan cosas graciosas –dice Sarita–. Cuando estamos juntos en una reunión importante nos ponemos de acuerdo, uno parte y el otro se queda. Es un problema de responsabilidad. Voy a contar una anéc-


PLATO DEL
SORRENTIN
A LA FIOR

dota. Fue en la conferencia de un colega. Ese día estábamos peleados y no nos hablábamos. ¿Te acordás, Carlitos? Después de un rato de escuchar al conferencista me agarró nostalgia de volver a ver *Lo que el viento se llevó*. Me fui y me lo veo a Carlitos mirando la misma película. Hace treinta años que estamos casados, se entiende que tengamos los mismos gustos. Le digo: "Carlitos, ¿qué hacés acá?". Y él a mí: "A vos te digo qué hacés acá, mirá si cuando termina la conferencia al doctor se le da por preguntarnos qué nos interesó más?". Fue gracioso.

–Quiero aprender. Explíquenme todo, desde el principio –digo.

–Empezó con los problemas naturales de nuestras profesiones –dice Carlitos–. Debido a nuestras especialidades tenemos los oídos muy maltratados y es lógico que hayamos inventado técnicas de supervivencia. Imagínese la vida de un administrador de consorcios como Pancho, aguantando las reuniones, las trifulcas, las quejas diarias de los inquilinos. Una reumatóloga como Sarita, tolerando las historias de los pacientes, con todos los minuciosos detalles de los achaques. Una abogada divorcista como Tita, soportando los mismos tediosos casos, las peleas por la plata, las acusaciones, las amenazas de suicidio. ¿Quién resiste? Te tenés que ir. Y ni hablar de mi profesión, esta es la peor de todas, yo soy el más sufrido, la víctima mayor, veinticinco años escuchándolos hablar de la mamá y la mamá y la mamá, si al final lo único malo que hizo la mamá fue traerlos al mundo y no dejarlos morir de inanición en la cuna como se lo merecían, y después el hermano que no le prestaba el juguete y el papá que no le compraba el chupetín, y el rollo del sexo, las indecisiones, las dudas, que quieren que no quieren, que les gusta que no les gusta, y ni hablar de las fobias, millones de fobias, me las conozco todas, a cual más aburrida, se las puedo enumerar una por una, ya van a ver qué divertido, terrores a las biromes, pánicos a las cerraduras, convulsiones por haber tocado una pila, mareos por mirar las agujas del reloj, y suman y siguen, y suman y siguen, y los insoportables nunca se rinden, pasan los meses, pasan los años, y repiten y repiten las mismas historias cada vez, y ustedes tres, Sarita, Pancho y Tita, no se me hagan los idiotas, que ya me avivé que se mandaron a mudar, que se fueron de viaje, vuelvan para acá, y a usted también se lo digo, Dal Masetto, que para ser un pichón de aprendiz me parece que está yendo demasiado rápido.

© Antonio Dal Masetto

Yemanyá

Afuera llovizna. Dentro del bar, contra la barra, en la pálida claridad de la primera hora de la mañana, somos cuatro clientes. Una mujer madura, un flaco de pelo largo, un gigantón que usa muleta y yo. Esperamos que el Gallego nos pueda servir café. Estamos todos un poco melancólicos. Menos el flaco de pelo largo que derrocha buen humor y buscó conversación sin encontrarla. Después entra un tipo joven, gordito, de lentes, y también pide café. El Gallego le explica lo que los demás ya sabemos: la máquina todavía está fría, anda un poco lenta, hay que esperar. El gordito de lentes aprieta los puños, mira el cielo raso y se lamenta:

–Es lo único que me faltaba para completar la mañana. Tuve una noche con pesadillas, me despertó un llamado equivocado a las cuatro de la madrugada y ya no pude dormir más, al bajar de la cama pisé una chinche y me la clavé en la planta del pie, abrí las canillas para ducharme y no salía ni una gota, la poca agua que quedaba en la pava se recalentó y cuando fui a tomar mate me quemé la boca, me puse la camisa limpia y le faltaban dos botones, al atarme los cordones de los zapatos se me cortó uno, cuando tomé el portafolio para irme resultó que estaba abierto y todos los papeles cayeron al piso, junto a la puerta encontré una cuenta de expensas extraordinarias con una cifra que me dejó temblando, para colmo la lluvia, todo está contra mí, y ahora ni siquiera hay café.

–No se lo tome así –dice el flaco melenudo.

–Estoy podrido.

–Tranquilidad.

–Podrido.

–Yo antes reaccionaba como usted. Era un tipo más amargo que la cicuta. Hasta que me fui al Brasil. Viví tres años en San Salvador de Bahía y ahí mi vida cambió. Se lo recomiendo. Trate de ir cuando pueda. Alegría, fantasía. Un poco de fantasía y le aseguro que las cosas cambian. Esfuércese por mirar el mundo de otra manera y ya verá que nada es tan grave. Alegría, fantasía.

–Estoy repodrido de que todo me salga al revés.

–Olvídese, no piense más. Hágase una escapadita a San Salvador de Bahía y después me cuenta. Allá disponen de dioses para lo que sea. Cuando necesitan algo sólo tienen que pedir.

–No creo en dioses –dice el gordito.

–No se trata de creer o no creer, usted los llama y ellos se encargan. Sólo tiene que llamarlos.

–¿Qué clase de dioses?

–Del tipo y color que a uno le guste. Se los puedo nombrar a todos, elija el que le convenga.

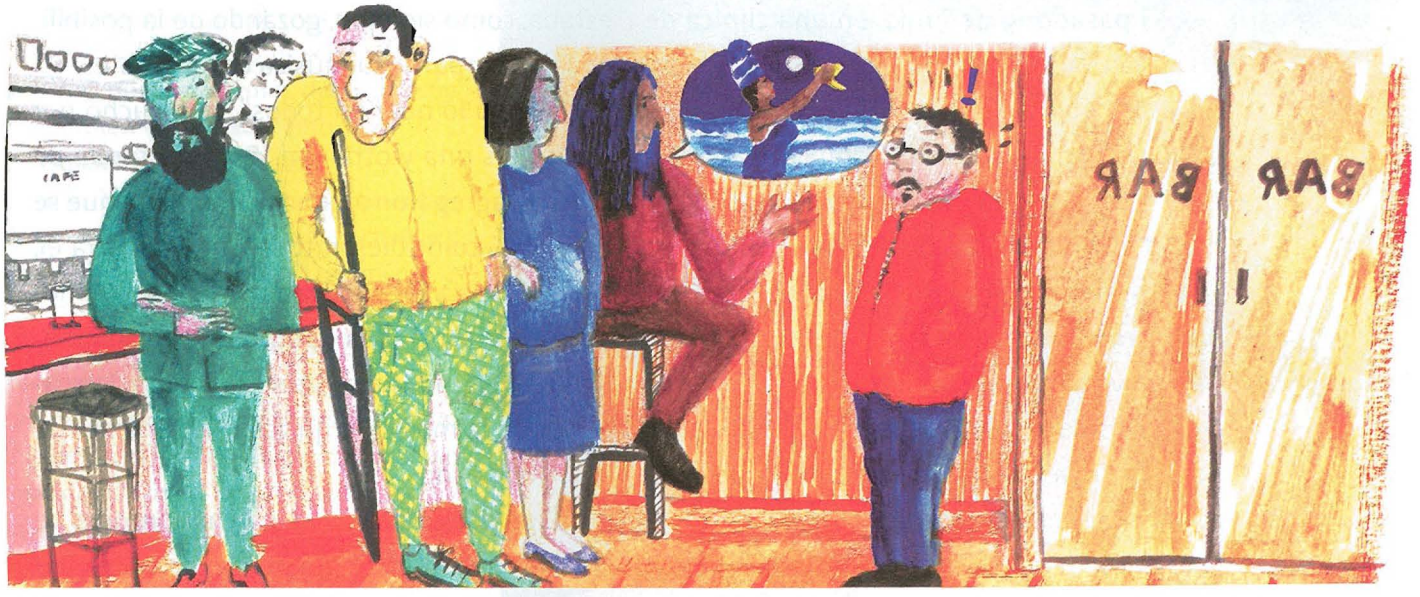
–¿Por ejemplo?

–Bueno, tenemos al poderoso Xangó. Dios del rayo y del fuego. A Oxum, diosa de la elegancia, la riqueza, la hermosura. Ogum, dios de la guerra, luchador de espada. Oxóssi, dios de los bosques, invencible cazador. Oxalá, ataviado de blanco, dios de la procreación. Omolu, que manda sobre la enfermedad y la salud. Yemanyá. También yo, mentalmente, repito: Yemanyá.

De pronto el sol estalla en los vidrios del bar. En la radio aparece Vinicius de Moraes cantando: "Si quieres amar, si quieres conocer el amor, ven conmigo a Salvador, a ver a Yemanyá". La máquina de café entra a soplar como una locomotora. El potus colgado sobre la caja lanza un gajo de por lo menos treinta centímetros. El cactus mustio que está en el extremo de la barra acaba de soltar una gran flor amarilla. El gato salta, da una vuelta completa en el aire y después camina en dos patas como un perro amaestrado.

El Gallego, eufórico, grita:

–Un café, dos cafés, tres cafés, cuatro cafés.



Logun Edé, que durante seis meses es macho y los otros seis es hembra. Ossain, que domina las yerbas, las medicinales, las litúrgicas. Exu, caballero andante, señor de los caminos, mensajero de los dioses. Oxumaré, que es el arco iris, macho y hembra al mismo tiempo. Yansá, dominadora del viento y las tempestades. Ifá, dios de las adivinaciones. Onilé, señor de la tierra, montado en su caballo al que nunca abandona. Pero si yo tuviera que recomendarle a una es Yemanyá, madre de todos, esposa de Oxalá, diosa de las aguas, la más hermosa, la vestida de azul, reverenciada por los pescadores, a la que le cantó como nadie Dorival Caymmi.

El gordito se queda pensando, sacude la cabeza dubitativo un par de veces. Reflexiona en voz alta:

–¿Yemanyá?

Advierto que el Gallego, el grandote de la muleta y la mujer mueven los labios y sin sonido pronuncian:

Se abre la puerta y entra una mulata llena de collares, aros y pulseras. Es una de esas morenas capaz de dejarlo a uno preocupado por una buena temporada. Tiene los ojos como luces de bengala. Desde la radio nos saluda la voz de Vinicius:

–Saravá.

–Saravá –contesta la mulata y empieza a sacudirse.

Ella sola es una escola de samba completa. El rengo tira la muleta y la acompaña bailando. El melenudo lleva el ritmo golpeando la cucharita en el pocillo. La mujer lo acompaña. También el gordito de lentes entró en el juego y sacude una cajita de fósforos. La mulata reparte sonrisas mientras gira entre las mesas, seguida siempre por el rengo. Al fondo del local el gato no para de realizar proezas. Saravá. Saravá.

© Antonio Dal Masetto
Ilustraciones: Daniela Kantor

Ricardo Vilca, músico

El hombre que escuchaba a las piedras

El pasado 19 de junio, en una clínica de San Salvador de Jujuy, murió Ricardo Vilca. Lo habían internado dos semanas antes a causa de una neumonía, complicada por un cuadro hepático. Tenía 53 años y guardaba aún cantidades de sonidos por descubrir y regalar. La entrevista que sigue fue realizada en los primeros meses de este año. Es la síntesis de varias conversaciones ocurridas antes, en medio o después de actuaciones de Vilca en diversos lugares de la Quebrada. Porque a Ricardo le gustaba conversar, evocar sus tiempos de maestro rural, explicar cómo y de dónde salían sus melodías.

Últimamente estaba algo preocupado porque le costaba componer. El trabajo como maestro y las actuaciones lo mantenían entre San Salvador, Tilcara y Humahuaca. Y andaba sintiendo la necesidad de salir, ir "para arriba", a la Puna, a los pequeños pueblos, donde las comunidades, el paisaje y la quietud le daban el material imprescindible para parir música.

La última vez que lo vimos tocando en Tilcara estaba resfriado. Los fríos de mayo le habían pegado duro, y entre tema y tema pedía disculpas por tener que sonarse la nariz. Pero allí estaba, como siempre, gozando de la posibilidad de compartir su música con la gente.

"A Ricardo lo querían todos", se escuchó por estos días una y otra vez. "Era un grande de verdad", agregaron algunos. "Es injusto que se haya ido", coincidieron todos. Injusto para él, que aún tenía tanto para dar. Injusto para nosotros, que esperábamos encontrarlo cada tanto para dejarnos llevar de su mano por los caminos de la música, o quizás simplemente de la conversación.

En las grandes ciudades, en muchos rincones de la Argentina, mucha gente aún no había llegado a conocer a Ricardo Vilca. Que todos sepan que acabamos de despedir a uno de los músicos argentinos más importantes de los últimos tiempos. Allí están sus melodías y sus discos, que dan testimonio. Pero sobre todo está su presencia en el recuerdo de los que tuvieron –tuvimos– el privilegio de conocerlo. Y está él, a su modo, transformado definitivamente en duende, sobrevolando la Quebrada de Humahuaca y la Puna jujeña, entre vicuñas y piedras, acompañando a los changuitos que hacen sonar las cañas en las esquinas.

Habrá que prestarle atención al viento.

Apenas había cumplido diez años y el humahuaqueño Ricardo Vilca andaba pidiendo música. Un acordeón, quería. El abuelo, el ferroviario, le prometió que le regalaría uno, a pesar de que no le alcanzaba la plata. Un comerciante amigo le recomendó una guitarra. "Si suena igual", trató de convencerlo. Pero el abuelo estaba decidido a cumplir con su promesa. Eran los primeros años de la década del sesenta.

–Después, le avisaron a mi abuelo que un señor de Bolivia tenía un acordeoncito, chiquitito. En realidad era una concertina, que sonaba más o menos parecido. Había también una guitarra hermosa, nuevita, y el señor me dio a elegir. Yo quería el acordeón. "Pero la guitarra está adornada, está curada, y el que la toca se va a hacer famoso", me dijo el señor. Era el destino, porque además del acordeón yo también quería ser famoso.

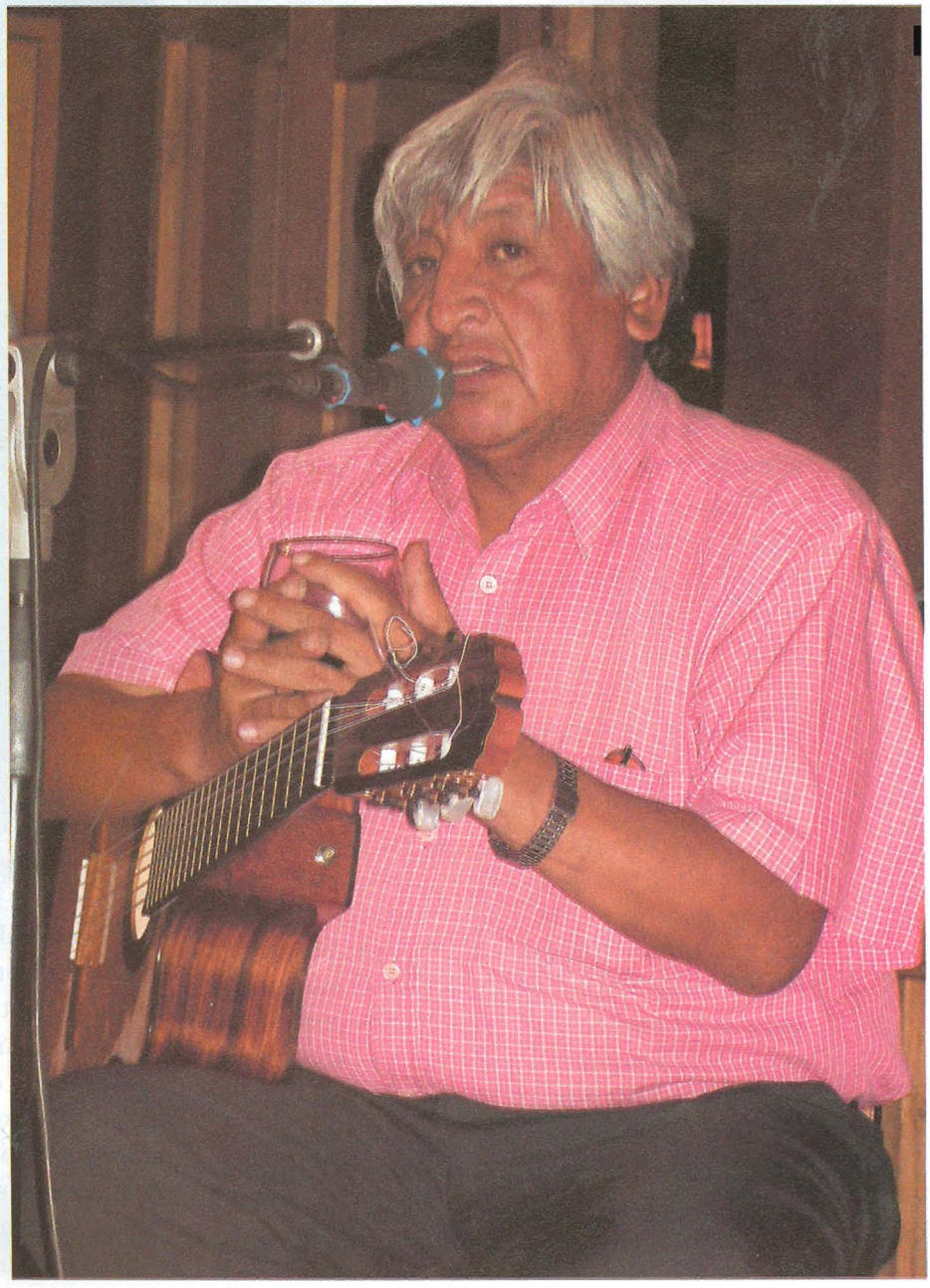
–Un sueño que se realizó...

–Sí... Yo elegí este camino. Se sufre, se aguanta mucho, pero con paciencia y con caídas se logra mucho también.

Los martes toca acá, los jueves allá, los miércoles suele pasar con su guitarra al hombro, camino de la escuela donde lo esperan sus alumnas y sus alumnos. Puede ser Tilcara, Humahuaca o San Salvador de Jujuy. A veces uno se lo cruza en un camino de "más arriba", rumbo a alguna escuelita de los cerros. O en El Caminante, su casa-peña de Humahuaca. Alguna vez estuvo frente a la posibilidad de instalarse en la gran ciudad, actuar en salas importantes, entrar en contacto con músicos consagrados y hasta aparecer en televisión. Pero eligió volver; o quedarse, simplemente. "Me dijeron de ir, pero yo no...", dice Ricardo Vilca sin terminar la frase –porque no es necesario–, bajando aún más la voz –si esto fuera posible–, como pidiendo disculpas por no haberse ido a vivir a Buenos Aires.

Fue maestro rural. De esas jornadas en parajes aislados de la Quebrada y de la Puna guarda recuerdos que le iluminan la mirada. Vilca los pone sobre la mesa sin orden ni precisiones de tiempo ni de lugar. Porque no hace falta.

–Una vez había que hacer el censo. A los docentes nos pagaban cincuenta pesos, ¿ha visto? Yo tenía cuatro casitas para censar. Llegaba y decía "Yo vengo a censar". La gente me regalaba lo que sembraba, papa oca, habas, todo, y yo me llevaba las cosas colgadas en cintas, de los hombros y del pantalón. Las cuatro casas me llevaron más de un día. Yo tenía que buscar un responsable de cada casa para que respondiera el censo, pero por ahí me contestaban "Mi tío se fue a buscar las cabras y las ovejas". Me acuerdo de que había una niña, de 13 años, y la tuve que poner de tutor, porque así se decía, era el tutor de esa casa. Me contaba que



Fotos: Pablo Canedi

Tributos de Gieco, Mollo y Spasiuk

Si a alguien se le ocurriera compararlo con Piazzolla, no estaría cometiendo ningún pecado. Porque, según el mismo Vilca cuenta, el maestro Piazzolla le hizo ver que era posible cambiar, experimentar y renovar la música primera con las valiosas herramientas del género clásico. Y así, los sonidos andinos tradicionales se enriquecieron y mutaron de la mano de Vilca como el tango de los suburbios se tiñó de otros colores gracias a la audacia y el talento de Piazzolla.

En el año 2000 compartió con Divididos el escenario montado en el Pucará de Tilcara. Tras aquel encuentro, *Guanuqueando* se convirtió, definitivamente, en un clásico del repertorio de la banda de Ricardo Mollo. León Gieco, por su parte, le puso letra a su tema *Plegaria de sikus y campanas*, lo rebautizó *Rey Mago de las nubes* y lo incluyó en su álbum Orozco.

–¿Cuánto hay de Ricardo Vilca en esas versiones? (Piensa la respuesta, como si repasara mentalmente esos sonidos uno a uno).

–La verdad es que a mí me reconforta mucho, por la gente que escucha, porque ahora veo que la juventud puede sentir el folclore a través de los Divididos. Hay mucha gente que escucha rock y dice "Quiero conocer a Vilca", y eso es una satisfacción muy grande. Hace poquito, con el Chango Spasiuk tocamos *Guanuqueando*, así medio con su identidad, y lo hicimos en las dos formas.

–¿Y le gustó?

–Uh, fue genial. Creo que lo vamos a hacer juntos pronto.

Discografía

El grupo se llama Ricardo Vilca y sus amigos, y está integrado por José Toconás en charango, Raúl Tolaba en bajo y José González en vientos. El primer CD fue *La magia de mi raza* (1992), al que le siguieron *Nuevo día* (1998) y *Majada de sueños* (2003). El año pasado Vilca relanzó *Sueños de mi tierra*, una selección de viejos temas que solo habían sido publicados en casete en 1989. Página web: www.ricardovilca.com.

hacía la comida, que hacía todo en la casa... Tengo recuerdos lindos de la docencia. De cosas que a veces no se ven cuando uno está tranquilo en casa.

Su primera y más importante experiencia como maestro rural fue en Cangrejillos, en plena Puna jujeña.

–Yo no era titular. Trabajaba en Coctaca, Rodero y Ronque (pueblos cercanos a Humahuaca) desde el 87, más o menos, como maestro de música. Enseñaba en tres escuelas. Viene una ley, me hacen titular y me dan lugar en Cangrejillos. La primera sorpresa fue porque yo pensaba que quedaba muy lejos de mi casa, de Humahuaca. Estaba a unas tres horas por la ruta, y de ahí tenía que irme a pie o agarrarme una movilidad.

–¿Iba en colectivo?

–En ese tiempo estaba el tren, y yo me llevaba una moto. El primer día llegué, a eso del mediodía, y me fui a buscar el lugar. Yo esperaba que fuera más lejos, pero estaba más o menos a media hora de la ruta. Incluso me pasé de largo y me tuve que volver. Ahí trabajé como cuatro años.

–¿Cómo fue ese primer día?

–Fue un día lunes. Los chicos eran como 250 más o menos, porque era una escuela albergue, de jornada completa. Entre los cuatro maestros nos turnábamos para atender el comedor. La primera clase fue una experiencia muy linda. Yo siempre cuento del chico que tejía. Yo no aceptaba, porque cómo puede tejer un niño, esas eran cosas para las niñas. Pero al final me di cuenta de que son otras formas de vida, y al chico el padre lo deja todo el año ahí, y entonces aprende de todo, por las necesidades que tiene. Yo también aprendí a tejer en esa escuela, porque el tiempo sobra allí.

–¿Había instrumentos musicales?

–No había. Yo llevaba siempre una guitarra, pero al mismo tiempo, por estar cerca de la frontera con Bolivia, se podían conseguir las zampoñas y los sikus. Enseñaba con eso, o con las botellas.

–¿Con botellas con agua?

–Sí, con botellas con agua. Era lo más accesible. Por suerte en ese tiempo todavía no había llegado el plástico.

–¿Y qué música les enseñaba?

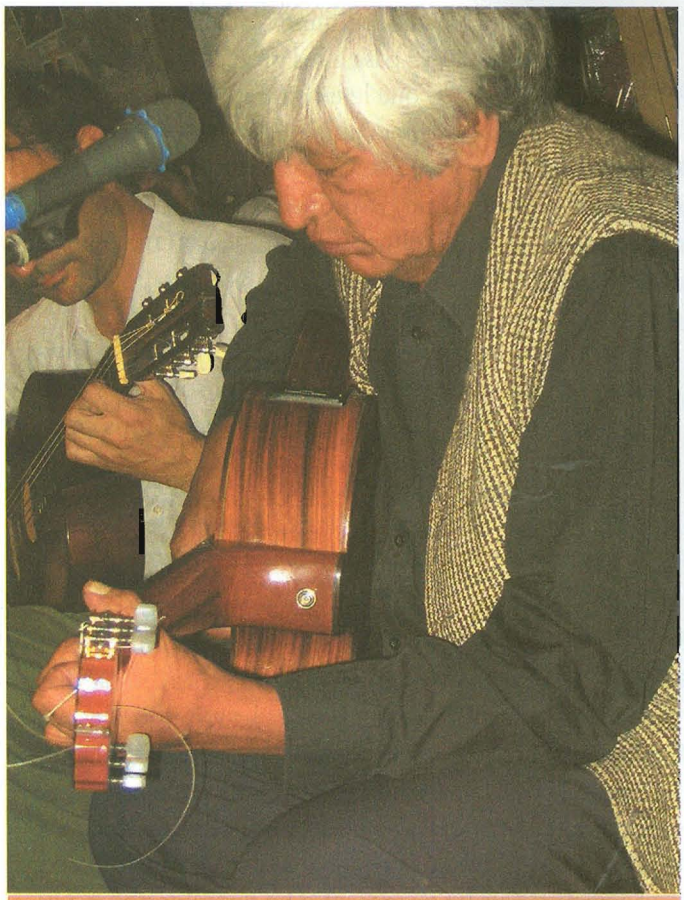
–Canciones que ellos conocían. *Ojos azules*, *Naranjitay*, los carnavalitos... Y el *Himno Nacional Argentino*, para hacerlos sentirse más patriotas, más del lugar. Porque Bolivia siente mucho su himno, y al estar en la frontera es importante que los chicos sientan el suyo, digamos.

En sus actuaciones, Vilca evoca aquellos tiempos y

comparte sus recuerdos con el público. Como en un juego, ofrece temas del primer rock, como *Jugo de tomate frío* ("esta es la música de mi juventud", aclara risueño en tono de disculpa) o, precisamente, el *Himno*.

–Esta es una región donde la música tiene una presencia permanente en la vida cotidiana, de un modo muy natural. Hay quienes dicen que esto se está perdiendo. ¿Qué opina?

–Cosa que he visto muy notoria es lo de las coplas en el norte (de la provincia). Por más cumbia que haya, en un cumpleaños, por ejemplo, siempre hay una pieza aparte donde chicos y grandes cantan coplas. Es así. A veces me da bronca, pucha, porque en Humahuaca no es lo mismo; ahí terminan bailando la cumbia o el baile de moda, pero coplas no.



Fotos: Caro Pórfido

Yo siempre cuento del chico que tejía. Yo no aceptaba, porque cómo puede tejer un niño, esas eran cosas para las niñas. Pero al final me di cuenta de que son otras formas de vida, y al chico el padre lo deja todo el año ahí, y entonces aprende de todo, por las necesidades que tiene. Yo también aprendí a tejer en esa escuela, porque el tiempo sobra allí.

–¿Y qué piensa del gusto de los chicos y adolescentes por la cumbia?

–Bueno, a mí me pasó algo parecido. Es por la difusión de las radios, de la tele, y por ahí los padres van perdiendo sus costumbres, y eso hace que el chico adopte todo eso. Es que se te borran todas tus cosas.

–¿La enseñanza de la música es una manera de contrarrestar eso?

–Claro, lo que pasa es que en muchas escuelas no hay maestro de música.

–¿Por qué?

–Porque no hay cargos; prefieren trabajar más bien la parte física, que también sirve, desde luego, pero la música es fundamental para revalorizar sobre todo lo que es la identidad. Si el chico escucha radio, nomás, y no ve el instrumento en vivo, se interesa nada más que por lo que escucha, porque no sabe. Un instrumento como un charango, por ejemplo, que es chico, se puede llevar a todos lados. Los niños se sorprenden cuando lo ven. A veces tienen un oído que te admira, y nada más han despertado a un instrumento que no habían visto nunca antes.

–¿Qué música usa para enseñar?

–Siempre aprovecho lo que el niño tiene a su alrededor, en eso me apoyo. Hay muchas formas para enseñar. La cuestión es que pueda reconocer los ritmos, los tonos, los acordes, una escala mayor, menor.

–¿Y la música clásica?

–El *Cumpleaños feliz* es una música clásica; el *Arroz con leche,* también. Por ahí cambio las letras, pero les hago seguir el sentido del ritmo, que es fundamental para que el chico pueda decir que el *Arroz con leche* no tiene un ritmo de carnavalito, por ejemplo.

Empezó a tocar de oído y llegó a dominar la guitarra, que se convirtió en su instrumento. Imitaba a otros músicos, recorría géneros y se alejaba de los carnavalitos. Pero no se había puesto a estudiar. A los 25 años, con más de una década de sacar música en su guitarra, tenía un conjunto que se llamaba Sonido Libre. Tocaban en fiestas y el repertorio incluía folclore, chamamé, tango y bailanta. Entretanto, el rocanrol iba también sembrando lo suyo. Tanto, que Vilca suele advertir a su público que su tema *Quebrada de sol y de luna* tiene "algo de *Deep Purple*".

Lenguajes

por Rudy

La señorita Silvia encaró valientemente para el lado del aula, con su mejor postura actitudinal, su mejor actitud procedimental, y su mejor procedimiento conceptual. Como todos los días, debía enfrentar a sus alumnos. Como todos los días, quería y temía hacerlo. Para darse ánimo, recitó rápidamente y en voz muy baja el Himno a Sarmiento, como si estuviera rezando. Se detuvo en el verso "con la espada, con la pluma y la palabraaaa".

–¡Podría tener una clase sobre las canciones patrias! ¡No sería una mala idea, para que los chicos se familiaricen con nuestro idioma y nuestras tradiciones, y nuestra historia común!

Animada por su propia idea, la señorita Silvia continuó, feliz, con la letra del Himno a Sarmiento; pero cuando llegó a la parte de "Gloria y loor!..." se dio cuenta de que esto no era fácil, que los chicos no la iban a entender. Sintió que iba a necesitar el apoyo de más próceres, y apeló entonces a San Martín... pero empezó a cantar "Yerga el Ande su cumbre más altaaaa"...

Y reflexionó:

–¿Yerga? ¿cómo les explico a los chicos lo que quiere decir "yerga". Seguro que entienden "yerba" ¡o vaya a saber qué otra cosa!

Siguió pensando en voz alta:

–Bueno, veamos, tenemos el Himno a la Bandera, pero "¿tremoló triunfal?".

NO, esa palabra está más allá de mis alumnos –se dijo–. Probemos la Marcha de San Lorenzo –y canturreó–: "Febo asoma, ya sus rayos...", bueno, puede ser, no es tan complicado... "tras los muros, sordos ruidos, oír se dejan de corceles y de aceros"...hum... difícil...

Cuando la señorita Silvia dijo "Son las huestes", se dio cuenta de que lo suyo era una misión imposible.

Y lo peor es que ya estaba en la puerta del aula. Con un pie del lado de adentro.

–¡Buenos días, chicos! –se oyó decir.

–¡Buenos días, señorita! –supuso la respuesta de los treinta infantes que tremolaban triunfales mientras preparaban sus huestes para la cotidiana lucha escolar.

–Señorita, ¿nos lee un cuento? ¡porfi, porfi, porfi! –esta era la dulce Julieta.

–¿Por fin? –preguntó la señorita.

–No, seño; porfi, porfi, porfis, porfa.

– ¡A mí me gusta ese de Caperucita que le hace de delivery boy a la granmader! –dijo Manuela.

–¿Qué? –la señorita obviamente conocía el cuento, pero no en esta versión.

–Mire, seño, resulta que una empresa multinacional que vendía hamburguesas detectó un mercado potencial en un bosque, donde había viejitas que vivían solas. No pusieron un local, dado que la encuesta dio que las abuelitas prefieren que les lleve la comida a domicilio una niña vestida con una capuchita roja. El lema de la empresa era "Nuestros envíos llegan más rápido porque nuestros delivery boys toman siempre el camino más corto". Las abuelitas hacían su pedido por MSN o MSJ.

–¿Quéeee?

–Chateaban o por celu, seño; y elegían su combo, que luego les llevaba la nena, y si la abuelita pagaba con 100 pesos, la nena le decía "¡Qué billete tan grande tenés!, ¿no tenés más chico?".

–Sepeñopo, apa mipi nopo mepegupustapa epesepe cuenpetopo –esta fue Ceci.

–¡Qué? –preguntó la dulce Julieta.

–Le decía a la seño que no me gusta ese cuento –dijo Ceci, pero se lo dije en jeringozo, un idioma que me enseñó mi mamá, que ella también hablaba con mis tías y mi abuelita.

–Uy, Ceci...¡No me digas que descendés de los jeringozos! ¡Si vos me habías dicho que tu abuelito vino de Italia!

La señorita Silvia pensó que podría dar una clase sobre los lenguajes y lo difícil que era comunicarse. Después se dio cuenta de que los chicos le estaban dando esa clase a ella.

SÍ... ESTAMOS CAPACITANDO A LOS DOCENTES PARA INCORPORAR UN SEGUNDO IDIOMA...
A VER, SEÑO... REPITA CONMIGO: "MI MAMÁ SIEMPRE SE ENOJA PORQUE MI HERMANO NUNCA GUARDA LOS JUGUETES EN EL CAJÓN"...
SMS:
MI MMA SPRE S ENJA X Q M HNO NK GRDA LS JGTS N L KJON
Rudy Pelli

12º CONVOCATORIA ANUAL

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

BECAS UNIVERSITARIAS 2008

LA INSCRIPCIÓN SE REALIZA
EXCLUSIVAMENTE POR INTERNET

www.me.gov.ar/pnbu

Para obtener más información sobre requisitos y reglamento, visitá el sitio web o consultá en la Secretaría de Bienestar de una Universidad Nacional

www.me.gov.ar

SPU Secretaría de Políticas Universitarias

pnbu Programa Nacional de Becas Universitarias

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA

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