

1315
14

El monitor

Nº 14 - 5ª ÉPOCA. SEPTIEMBRE / OCTUBRE 2007

de la educación

La escuela:
Entre el cambio
y la tradición



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>



Construir el sentido del cambio

Es frecuente escuchar la frase “La escuela ya no es lo que era”. Una frase cargada de nostalgias por un sistema educativo del que los argentinos nos sentíamos orgullosos. Aunque comprensible, esta nostalgia parece pasar por alto que la escuela no es una campana de cristal y que ha sufrido el impacto de décadas de crisis y de desinversión. A pesar de la recuperación de los últimos años, todavía en muchas escuelas del país, la mayoría de las niñas y los niños son pobres. Debemos trabajar con grupos marcados por la heterogeneidad y enfrentamos el desafío de igualar en la clase las condiciones de niños que provienen de hogares con condiciones muy desiguales. En este contexto, marcado por duras dificultades, la escuela sigue transmitiendo saberes y valores que posibilitan la ciudadanía y la integración.

Pero además de estos cambios -nacidos del empobrecimiento y las secuelas de la crisis- que la escuela no pudo evitar, existe otra dimensión: el cambio necesario si queremos construir una escuela capaz de formar sujetos con las idoneidades que exige el siglo XXI. La recuperación de un sistema escolar del que estemos orgullosos no es algo que podamos lograr mirando hacia el pasado, ni limitándonos a responder a las emergencias del presente. Necesitamos una escuela capaz de repensarse a sí misma de manera permanente, para poder detectar las nuevas demandas y ofrecer respuestas adecuadas.

Por supuesto que la escuela debe sostener un compromiso con nuestro pasado común, ofreciendo saberes sobre nuestros orígenes y valores que permitan forjar la identidad y proyectarnos al futuro.

Pero al mismo tiempo, en un mundo de cambios vertiginosos, en el que el conocimiento es el pilar central del desarrollo de las naciones y de la integración social, la escuela debe generar modelos pedagógicos capaces de dar cuenta de las transformaciones, y ayudar a los chicos y a las chicas a desarrollar su capacidad de reflexión y las destrezas que les permitan innovar y continuar for-

mándose toda la vida. Es cierto que la escuela ya no puede por sí sola garantizar el empleo, pero sí la empleabilidad; es decir, las competencias necesarias para moverse en un mundo del trabajo cada vez más selectivo. Tampoco la formación ciudadana es ya patrimonio exclusivo de la escuela, pero es allí donde primero aprendemos a convivir en la diversidad, a respetar al otro, a desarrollar prácticas participativas y a debatir con nuestros pares y nuestros maestros. Y si la centralidad del saber enciclopédico ha sido desplazada, nadie puede reemplazar a la escuela en la tarea de enseñar a los chicos las formas más adecuadas para encontrar la información, para desarrollar una lectura crítica que les permita orientarse y ser selectivos en el fárrago de información que ofrecen los medios. Hace poco, el semiólogo italiano Umberto Eco -en un artículo significativamente llamado *Para qué sirve el profesor*- decía: “Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera. Es cierto que lo que ocurre en Irak lo dice la televisión, pero por qué algo ocurre siempre ahí -desde la época de la civilización mesopotámica- y no en Groenlandia, es algo que solo puede decir la escuela”.

En suma, a través de todos los cambios sociales o culturales, deseados o sufridos, superficiales o profundos, permanece -inalterable- el desafío fundamental de las maestras y los maestros: acompañar a los chicos en la formidable aventura de crecer y aprender a pensar. Es especialmente estimulante tenerlo presente en este mes, en que los argentinos homenajeamos, a través de la figura de Sarmiento, a todos aquellos que, en forma cotidiana, renuevan su apuesta a la esperanza educativa. A todos ellos, una vez más, gracias.

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: Pablo Banegas, Andrea Brito, Gabriel D'lorio, Mónica Duarte, Sergio Kisilevsky, María Delia Lozupone, Alberto Pez, Pablo Pineau, Silvina Seijas, Flavia Terigi, Escuela N°243 "Aquilés Badillo".

Ilustración de tapa: Daniela Kantor

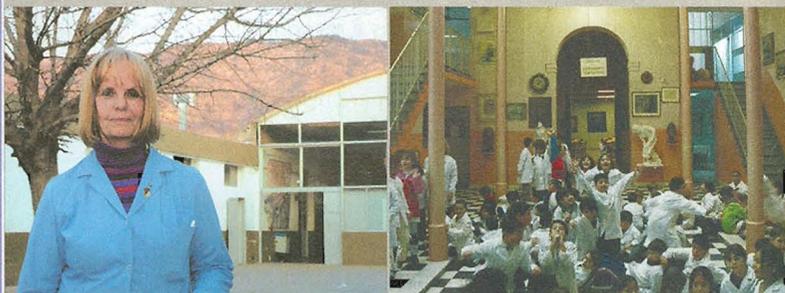
Las notas firmadas son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Registro de la Propiedad Intelectual: 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: Pasión por seguir aprendiendo
9. El museo: La planificación didáctica
10. La escuela por dentro: Por amor al arte
15. Correo de lectores
16. Reseña: La escuela y la imposición estética
18. Pakapaka, Canal Encuentro
22. Medios: Documentales que ejercitan la mirada



SEPTIEMBRE / OCTUBRE 2007

25. Dossier: La escuela, entre el cambio y la tradición
27. Entrevista a Antonio Viñao Frago, Inés Dussel
31. Pequeño elogio de lo inasible, Gabriel D'lorio
34. Te convido a creerme, una experiencia de cambio institucional
37. Enseñar en las "otras" primarias, Flavia Terigi
41. Breves
42. Obras maestras: *Estela*, Pablo Banegas
45. Entrevista a Emilce Moler: "No soy sólo una sobreviviente"
50. Escuela itinerante de capacitación docente
53. La foto: Lules, Tucumán
54. El cuento: *Las leyendas*, Leopoldo Brizuela
58. Conversaciones: Abelardo Castillo, escritor
63. Humor por Rudy-Pati



El monitor

Pasión por seguir aprendiendo

Mirta Foco tenía doce años cuando se propuso torcer el destino que sus padres habían imaginado para ella: “Cuando terminé sexto grado, mi mamá me acompañó a inscribirme al colegio secundario con el mandato de mi papá de que hiciera el bachillerato comercial, porque él tenía una fábrica y necesitaba que alguien le llevara los papeles. Cuando llegamos a la secretaría, mi mamá dijo que me quería anotar en el bachillerato comercial, y yo dije que no, que quería hacer el ciclo básico y estudiar para ser maestra. Siempre he sido un poco rebelde; si no fuera por eso, hoy no estaría acá.”

Desde aquel entonces no abandonó las aulas del Instituto de Enseñanza Secundaria Superior de Villa Carlos Paz, provincia de Córdoba. En 1963 se recibió de maestra normal nacional y enseguida la llamaron para hacer una suplencia en la escuela primaria de apli-

La relación de **Mirta Foco** con el Instituto de Enseñanza Secundaria Superior de Villa Carlos Paz, en la provincia de Córdoba, está por cumplir medio siglo. Primero fue alumna, luego -durante 38 años- maestra normal y desde 2004 es la directora. Esta mujer, que se define como “rebelde”, intenta transmitir desde su cargo toda la vasta experiencia acumulada en la institución que ama con pasión. Si hasta volvió a estudiar en sus aulas, a los 61, el profesorado de Lengua y Literatura.

cación de ese instituto. Después de 38 años de trabajar como maestra titular, en el 2004 concursó para asumir como directora: “Este es un desafío, como todos los que he emprendido”, señala.

A los 61, casi 50 años después de haberse sentado por primera vez en un pupitre del Instituto, Mirta Foco decidió volver a ponerse en el papel de alumna. Esta vez no la movilizó tanto la rebeldía como una pasión: estudiar el profesorado de Lengua y Literatura. En relación con esta decisión, comenta: “Ahora estoy haciendo una carrera que no pude hacer antes porque no existía en Carlos Paz. Pero no estoy estudiando para dar clases, porque no me voy a poner a esta altura de mi vida a enseñar en la escuela media; cuando me reciba voy a tener 65 años. La hago por placer; tenía esta materia pendiente”.

El Instituto de Enseñanza Secundaria Superior fue inaugurado en 1951. “Esta escuela fue creada para dar respuesta a una aristocracia que existía en Carlos Paz -recuerda-; era para la gente que tenía un buen estatus económico y no tenía adónde enviar a sus hijos. Pero después se recibió a todos. Yo era hija de una familia de trabajadores. Acá hay muchos niños de familias monoparentales, de familias tipo ‘los míos, los tuyos y los nuestros’, de profesionales, de gente humilde, de





“Les digo: *Súmaj chisi yachachinas*. Tengo intención de hablarles también en mapuche. No me animo todavía con el guaraní porque me resulta muy difícil”, confiesa. Transmitiendo entusiasmo, energía y muchas ganas de hacer cosas, Mirta Foco -a quien en quechua le han puesto el nombre de *Nina Sisay*, que significa flor de fuego- comienza su jornada de trabajo.

Dar siempre un poco más

“Creo que no hay que dejar de estudiar nunca, no hay que bajar los brazos. Mi papá y mi mamá, que no pudieron tener la escolarización completa, siempre me incentivaron en esto de estudiar, de aprender, de buscar... En el rol de maestra siempre busqué brindar una educación justa a todo el mundo, pensando que los chicos no tienen un techo, que todos pueden dar un poquito más. Todos, incluso aquellos niños que tienen dificultades de aprendizaje”.

Apasionada e inquieta, Foco no concibe la tarea de estudiar como una vía para acumular certificaciones destinadas a permanecer colgadas en la pared: “Cada uno elige qué quiere hacer con los estudios, si se quiere quedar con el título bajo el brazo o que ese título se enriquezca, que brille, en el

mujeres que trabajan limpiando casas, de papás que están desocupados”.

En el Instituto funcionan el nivel inicial, primario, medio y terciario. La escuela primaria de aplicación se abrió en 1960 y se fundó para que los estudiantes de magisterio pudieran hacer sus prácticas.

Nacida en la localidad cordobesa de Monte Buey, esta maestra normal tiene una profunda conexión con la tierra y con lo americano. Todas las tardes saluda a los 800 alumnos de la escuela, no solo en español sino también en quechua, lengua que estudió en profundidad:

sentido de no enmohecerse. Hay muchos que se reciben y toda su vida repiten la misma carpeta, yo no sé cómo hacen con el aburrimiento. Los chicos pasan, pero vos estás haciendo siempre lo mismo”.

Mirta no solo se ocupó de renovar todos los años su carpeta para evitar el propio hastío: “Me cuesta seguir un camino chato, yo necesito siempre hacer una cosita diferente”, explica. En su búsqueda constante de cosas nuevas está pensando, ante todo, en los niños y las niñas: “Tengo a mi cargo a un individuo, que no es algo para nada simple. Es una personita chiquitita, a

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA
Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA

quien querés y no solo debés ponerle límites sino también acompañar a la familia en su formación”.

Antes de anotarse en el profesorado de Lengua y Literatura, Foco estudió neurolingüística, psicopedagogía, locución, teatro: “Aunque no haya terminado una carrera y no sea una experta, todo lo que pude haber estudiado es valioso y me da herramientas para usarlas en el momento oportuno”.

Cuando se le pide que amplíe de dónde viene su pasión por la Lengua, Mirta revisa la historia familiar y escolar: “Pienso que han influido mi padre, dado que era un lector apasionado aun cuando solo tenía segundo grado, y mi maestra de cuarto grado. Ella transformaba los cuentos en obras de teatro, los actuaba y nos hacía actuar a nosotros. Era una gorda divina, tenía una voz de soprano espectacular. También me incentivó la rectora del Instituto cuando yo estaba en los finales de la escuela secundaria. Creo que vieron que yo tenía algo, una llamita ahí adentro y la movilizaron”.

Extrañar el aula

Si bien ya está transitando el cuarto año como directora, Mirta no se cansa de repetir que añora estar en el grado: “Lo que más extraño es poner en juego la creatividad de los chicos, tener ideas locas. Hay algo que no tengo en esta función: el contacto del aula. Allí



“Tengo a mi cargo a un individuo, que no es algo para nada simple. Es una personita chiquitita, a quien querés y no solo debés ponerle límites sino también acompañar a la familia en su formación”.

es donde he tenido más gratificaciones. El contacto con los chicos en este espacio es diferente”.

“Lo que me preocupó siempre, en todas las épocas, es lo reacios que son los chicos a leer y escribir. Escribir requiere un esfuerzo. En los primeros grados los chicos se ponen las pilas y hacen unas producciones espectaculares, pero luego necesitan ser estimulados porque si no, no escriben”, afirma y relata un sinnúmero de ideas que puso en práctica en sus 38 años frente al grado. Para llevarlas a cabo, echó mano al teatro, la música, los títeres, la plástica.

“En 1969, cuando el hombre llegó a la Luna, yo tenía séptimo grado. En esa época había hecho un curso de medios audiovisuales, y les propuse a los chicos contar una historia de la llegada del hombre a la Luna, en diapositivas. Primero les leí algunos capítulos de la novela de Julio Verne y así armamos la historia. Luego, con la maestra de Plástica armaron las diapositivas. Ella les hizo dibujar en unos cuadraditos, con tinta china, la secuencia de las acciones. Después fuimos al anfiteatro, teníamos un proyector y cada grupo pasó las diapositivas mientras iban relatando la historia. Todavía tengo algunas de esas diapositivas en mi casa”, recuerda.

Otra vía a la que Foco recurrió para estimular a sus alumnos y alumnas a escribir fue la música: “Una vez fuimos a la biblioteca con almohadones. Primero hice acostar a los chicos en el piso, con los ojos cerrados, a escuchar música. Era una composición de música clásica, con distintos matices. Les dije que se dejaran llevar y luego les pedí que se imaginaran una historia de terror. Los chicos con problemas de escritura pudieron escribir unas cosas maravillosas. Mediante la escritura es posible descubrir todo lo que pasa en el mundo interior”.

Trabajar para el futuro

En el 2004, en la escuela primaria de aplicación estaba vacante el cargo directivo. Mirta concursó un poco a regañadientes, respondiendo al pedido de sus compañeras: “Me decían, en chiste, que les iba a poder dar una mano desde la dirección y así no me iban a ir a molestar todo el tiempo al aula. Porque con esto de mi apasionamiento por la lengua, cuando tenían una duda me mandaban un papelito al grado mientras yo estaba dando clases, y yo les tenía que contestar”.

“Hay un dicho que afirma que cuando una persona llega a un cargo directivo se le ensanchan las caderas y



se le achica el cerebro”, comenta Foco y agrega con tono rebelde: “Yo dije, conmigo no van a tener suerte. A mí me gustaría revertir la imagen del director que se cree que es alguien que está por arriba de todos, con poder absoluto”.

Desde el inicio de su gestión, Foco propuso al cuerpo docente trabajar en departamentos por áreas, propiciando así el trabajo en equipo: “Por qué tenemos que estar tan desconectados, cada uno en su aula, con su cuaderno, haciendo lo que cada uno quiere”, señala.

Además de ser un mecanismo para compartir ideas, tareas y responsabilidades, el trabajo en departamentos, según la perspectiva de Mirta, permite potenciar lo que a cada uno más le gusta: “Todos los docentes tenemos más inclinación por las ciencias sociales, por las ciencias naturales, matemáticas, o lengua. Y hacemos cursos, acopiamos materiales, leemos más en relación con el área que más nos atrae”. Por este motivo, cada maestra elige, por afinidad, qué departamento quiere integrar.

En cada departamento, bajo la coordinación de un jefe, se discuten los abordajes y lineamientos de trabajo de cada área, teniendo en cuenta el currículum de primero a sexto: “El jefe rota todos los años -destaca Foco- porque es importante que todos sepan todas las responsabilidades que conlleva esa tarea. El jefe es el que se conecta con la dirección y trae las actas de los acuerdos realizados. Llevamos cuatro años trabajando así y se ven los resultados en los chicos. En las carpetas de chicas y chicos hay producciones que antes no veía”, asegura la directora.

Otro proyecto que está en marcha en la escuela consiste en que los docentes realicen, al final de cada semana, un registro de autoevaluación: “Al docente también le cuesta escribir, muchas veces se niega. Hay algunas autoevaluaciones que son fantásticas, que dicen ‘Esto no lo debería haber hecho así, me equivoqué al hacer esto, pero me propongo hacer esto otro’. Había un grupo de docentes que se resistía a escribir. Después vinieron a decirnos ‘Qué bueno que nos insistieron, porque cuando ponemos en palabras lo que hicimos



nos damos cuenta si nosotros tuvimos la culpa o si hay algo en los chicos que está fallando y qué tenemos que hacer para solucionarlo'. Por eso les pedimos que se evalúen, porque no se trata de echarles la culpa a los chicos", afirma Mirta y agrega: "Hay que luchar, no debemos señalar 'esto es lo que no hay', sino decir 'esto es lo que tenemos, con esto tenemos que trabajar'".

Si bien *le tira* el trabajo áulico, el contacto directo con los niños y las niñas, Mirta Foco sabe que desde la dirección hay muchas tareas pedagógicas formativas: "Como directora trato de hacer cosas que yo, estando en el grado, demandaba de mis directivos. Yo pedía que me acompañaran, que miraran el trabajo que hacía, y que si lo hacía bien, me estimularan. Por eso, desde la dirección, así como a las maestras les hago llamadas de atención si no están trabajando bien -o si no están cumpliendo, o si hay algún error-, también les pongo papelitos que dicen 'Excelente trabajo, te felicito'. Yo creo fervientemente que si uno no se equivoca, no aprende, porque se aprende de los errores. Hay que enseñar a los chicos a aprender de los errores, y el docente también tiene que aprender de sus equivocaciones", insiste.

Aunque transita su carrera disfrutando de muchas gratificaciones, Foco reconoce, sin embargo, que en la

profesión docente no se ven los resultados inmediatos: "El otro día me preguntó una nenita: '¿vos lo conocés a Fulano?' Yo le contesté que sí, y ella me dijo 'es mi papá y vos lo mandaste a rendir lectura. ¿Sabes cómo me lee cuentos ahora?'. A lo mejor, en este mundo de la inmediatez, el docente quiere ver los resultados ahora. Pero bueno, hay que decirle que no los va a ver ahora, que las gratificaciones le van a llegar a largo plazo, y a lo mejor no le lleguen directa sino indirectamente".

A esta maestra le gusta utilizar la idea de la rebeldía para definirse: "Ser rebelde es no dejarse llevar de la nariz: ser una misma, con convicciones, siempre que no perjudiquen a nadie". Y confiar, sobre todo, en las potencialidades del hacer: "Tengo una utopía activa. Creo que todo es posible. Puede haber una sociedad mejor, pero hay que trabajar para eso. Tengo una mirada positiva del futuro. No soy apocalíptica, lo cual no significa vivir en una nube, pero creo que se puede mejorar la situación en la que se vive. Se puede construir: existen los niños, los jóvenes, y muchas posibilidades de construcción".

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

La planificación didáctica y la escritura de los docentes

Nuestra tarea de enseñanza nos convoca a conversar con colegas. La sala de maestros o profesores, los pasillos, los recreos compartidos, las reuniones de trabajo por lo general se convierten en instancias propicias para intercambiar comentarios, reflexiones o preguntas que alguna situación de aula nos da a pensar. Conversar sobre la enseñanza es una parte constitutiva de nuestro trabajo. Pero "escribir" sobre la enseñanza es una tarea menos frecuente.

Paradójicamente, aun cuando la escuela tomó buena parte de su forma para hacerse cargo de la tarea de enseñar a escribir -y a leer-, escribir -y leer- no parecen resultar prácticas frecuentes para pensar e intercambiar sobre el enseñar. Sin embargo es posible identificar, en nuestra memoria y en nuestra tarea cotidiana, una escritura frecuente en el ámbito escolar: la *planificación didáctica*, un rasgo de la cultura escolar que marca una forma particular de pensar acerca de la enseñanza. Si bien con variantes, el registro sobre la tarea pedagógica encuentra antecedentes desde los tiempos de configuración del sistema educativo.

"El maestro necesita para ordenar convenientemente sus clases, para saber si se le dan los resultados que apetece, para clasificar debidamente a sus alumnos, para hacer ver, en fin, en cualquier momento el elemento que moldea debe y puede llevar diariamente un libro de observaciones [...]. Consiste en un cuaderno cuyas hojas equivalentes a los días del año escolar, están agrupadas según el número de materias, recortándose debajo de cada nombre, y presenta el aspecto de un índice. Cada observación será indicada con un título y al final la fecha, comprendiendo ésta: el día, el mes y el año. Deberá, además, continuarse con las conclusiones o exposición doctrinaria que el asunto sugiera al maestro, explicando las razones y causas que dieron lugar a él y si conviene o no practicarse [...]."

Revista *El Monitor de la Educación Común*, 1920.

La escritura de los docentes sobre su tarea se fue configurando como un regis-

tro detallado y ordenado de aquello que sucedía o debería suceder en el aula. Y, de este modo, se convertía en un instrumento para "dar cuenta" a otros de la propia tarea y así permitir, a través de la supervisión de textos estandarizados, el control del trabajo de los docentes con el propósito de garantizar la enseñanza de los aprendizajes básicos.

"Sin que signifique un descuido para las demás asignaturas, este año dedicaremos particular atención a la enseñanza de la matemática y del idioma nacional en todos sus aspectos. En estas materias debemos insistir constantemente para que no se improvise, exigiendo la preparación previa del maestro al dictar cada lección y que ésta obedezca a un plan armónico preparado de antemano. [...] Cada maestro deberá tener sobre su mesa de trabajo, sin perjuicio del cuaderno de tópicos, un cuaderno de lecciones, programas desarrollados y otro de ejercicios de Aritmética y Dictado y planes de composición y series de problemas graduados. Deberá exigírsele una ejercitación variada y constante en Matemática, lectura y lenguaje de modo que lleguemos a hacer efecto el concepto fundamental de la escuela primaria, que consiste en enseñar a leer, escribir y contar bien".

Revista *El Monitor de la Educación Común*, 1917.

Este rasgo se acentuó más cuando, en la segunda mitad del siglo pasado, los discursos tecnicistas imprimieron un sello particular en la pedagogía. Eran tiempos donde el docente comenzaba a ser considerado no ya como "aplicador" de las normas curriculares sino como su "intérprete", ocupando de este modo el lugar de mediación entre las prescripciones del currículum y los aprendizajes de los alumnos. Y, junto con los avances de la didáctica, la "planificación" resultó el instrumento más adecuado para organizar este trabajo.

A través de esta herramienta, los principios enunciados por un currículum prescripto más abierto y flexible eran retomados y especificados por los maestros en cuadros de doble entrada que organizaban la distribución del tiempo escolar y el tratamiento de los contenidos definiendo así los objetivos, las actividades, las evaluaciones y los recursos ne-

cesarios. La misma exhaustividad y detalle se manifestó en otro tipo particular y complementario de escritura, los maestros escribían las actividades y sus consignas, las resolvían e incluían los textos u otras fuentes que utilizarían de tal manera que, luego de su aplicación en el aula, pudiera establecerse su correspondencia casi inequívoca con las escrituras de los cuadernos de clase de alumnas y alumnos.

Estas formas de escritura de los docentes sobre su enseñanza comenzaron a convivir hacia fines de los '80 con otro tipo de registro que intentó responder a los principios de interdisciplinariedad e integración de contenidos enunciados en algunos de los *currículum* de esa década. En el *proyecto didáctico*, y la enseñanza se organizaba a través de la selección de contenidos de los distintos ejes o ideas básicas indicados en el currículum prescripto.

Pero, más allá de las tímidas variantes adoptadas a través del tiempo, un elemento común caracterizó -y sigue caracterizando, en tanto muchas de estas escrituras son vigentes- esta forma de pensar sobre la enseñanza: la anticipación. Sin desmerecer la necesidad de organizar el propio trabajo, es importante resaltar que la modalidad de la "planificación didáctica" generalmente no convive con otras formas de escritura que permitan a los docentes la vuelta sobre lo escrito, la revisión del propio texto de la enseñanza y su reformulación.

La escritura es un modo privilegiado de apropiarnos y construir conocimiento. Descontando la necesidad de un trabajo organizado que, a través de la escritura y circulación de textos comunicables, nos permita organizar nuestra tarea en un marco institucional, cabe preguntarse por el lugar de la invención y la creación original en este proceso. Y también, quizás valga la pena ensayar otros modos de escritura de los maestros sobre su trabajo, aquellos que permitan volver sobre lo hecho y, desde allí, construir conocimiento en intercambio y diálogo con otros docentes.

Andrea Brito

FLACSO/Argentina Área Educación

Por amor al arte

No se trata solo de la escuela más antigua de la Ciudad de Buenos Aires ni tampoco de un Museo fundado por el artista plástico Benito Quinquela Martín. Lo que distingue a la Escuela Museo de Bellas Artes General Urquiza es la conjunción armoniosa y cotidiana entre un proyecto pedagógico y una experiencia artística. Los alumnos y las alumnas de esta primaria estudian rodeados de cuadros, almuerzan al lado de la Casita de Tucumán pintada por Enrique Polícastro y al cruzar el patio se topan con una réplica de la escultura de Alfonsina Stomí que le rinde homenaje en Mar del Plata.

Actualmente ubicada en Yerbal 2370, a una cuadra de la Plaza Flores, fue fundada por el Cabildo en 1818, cuando la Capital Federal no existía. Era una de las llamadas “escuelas de campaña” que se sostenían con los impuestos a las cabezas de ganado que ingresaban a los mataderos. Cuando Juan Manuel de Rosas derivó esos tributos a la defensa de la zona, en tiempos del bloqueo anglofrancés, la institución dejó de funcionar. Se reabrió en 1853 y en

Concebida por Benito Quinquela Martín y con Guillermo Roux como actual presidente honorario, la **Escuela Museo de Bellas Artes General Urquiza** constituye una experiencia pedagógica original y atractiva. Los chicos de esta primaria aprenden y articulan conocimientos rodeados de obras de arte, que inundan la vieja casona ubicada en el barrio porteño de Flores.

1895 inauguró la construcción donde funciona hasta ahora.

El edificio, declarado de interés histórico, es obra del arquitecto Alejandro Christophersen –el mismo que levantó el Palacio Anchoarena, la Bolsa de Comercio, el Hospital de Niños y la fachada del Café Tortoni– y está emplazado en el solar que perteneció a Juan José Paso, secretario de la Primera Junta de Gobierno en 1810. Unas 330 obras –entre pinturas, esculturas y grabados– están ubicadas a lo largo, ancho y alto de esta vieja casona de dos plantas en las que estudian a diario unos 280 chicos.

La idea de la Escuela-Museo fue de un ex alumno, Carlos Sprovieri, quien le hizo al entonces director Cayetano Sciarrillo una propuesta inusual para estos establecimientos, que no solían lucir en sus au-

las más que retratos de San Martín y de Belgrano. A fin de concretarla, convocaron a quien había gestado la única experiencia similar en el país: el artista plástico Benito Quinquela Martín, en La Boca. Para entonces, el pintor era ya una figura reconocida en la Argentina y en el exterior. Ese año terminaba las barcazas enormes





que tiñen con sus reflejos coloridos el agua en *Buques iluminados*, uno de sus conocidos cuadros, y varias de sus obras eran exhibidas en el Jockey Club de Montevideo.

Hacia casi 30 años que Quinquela Martín había inaugurado la primera Escuela-Museo del país. Para lograrlo, debió vencer la oposición de las autoridades del entonces Consejo de Educación, quienes argumentaban que las paredes con pinturas distraían la atención de los estudiantes. “Los niños reciben instrucción en edificios no solo fríos desde el punto de vista físico sino, lo que es más importante, desde el punto de vista moral. Yo me proponía al presentar mi iniciativa a consideración del Consejo, abrir un horizonte nuevo al niño. ¿Qué mejor vehículo, para su imaginación e inteligencia, que rodearlo de un ambiente artístico?”, argumentó el artista en un artículo publicado en el diario *Crítica* el 17 de agosto de 1933. También en la escuela de Flores hubo autoridades que quisieron sacar los cuadros, o ponerlos en otros lugares, altos, para que los chicos no los tocaran. Esas posturas no contempla-

ban la experiencia única de acercarse a una obra, descubrir las pinceladas, sus detalles y hasta los intentos fallidos o los errores del trazo.

“Lo que han hecho es un trabajo maravilloso, en las aulas y también en el patio, donde los chicos juegan y corren, hay cuadros y no le pasa nada a ninguno; no están manchados ni deteriorados. De modo que lo que salta a la vista es el respeto que les inculcan por el arte”, señala con entusiasmo el reconocido pintor Guillermo Roux, actual presidente honorario del Museo.

La única obra que fue dañada alguna una vez es una en la que estaban pintadas una camiseta de Boca y otra de River. Ya tenía hecho un tajo hacía diez años, cuando se hizo cargo de la escuela su actual director, Alfredo Lamouret. Hinchá de San Lorenzo –según delata su escritorio donde abundan los escuditos–, Lamouret mandó a restaurar el lienzo pero no lo volvió a exhibir, para evitar provocaciones.

“Las obras de arte son un recurso didáctico para la actividad escolar. Tiene sentido que estén colgados si despiertan una pregunta interesante del maestro que haga

que los chicos vean lo que, de tanto estar allí, no ven. El objetivo no es que se formen como artistas sino que sepan apreciar el arte y logren disfrutarlo. Es una sensibilidad que les sirve para todo, en la vida”.

Cada tanto el director les pregunta a algunos alumnos, al azar: “¿Cuál es el cuadro que te gusta?”, “¿Por qué?”. Es su modo de chequear la vigencia de sentido del proyecto. Se sorprende, más de una vez, porque algunos refieren cuadros casi perdidos en algún rincón de la escuela.

—¿Cuál es el cuadro que les gusta? —repite ahora la pregunta frente a los chicos de cuarto grado, en cuya aula está colgado el boceto que Guillermo Roux pintó el día en que lo invitaron a mostrar cómo trabajaba.

—A mí, *La torre de la Catedral*.

—No, *Hora azul en La Boca*.

—*Atardecer en la Plaza San Juan* —dijo un chico y salió corriendo a fijarse quién era el autor.

—A mí, el de Palermo, porque tiene muchos colores.

—*Puente de Palermo*, se llama.

—Yo digo *El patio de las palmeras*, que está en el pasillo.

—El del ángel me gusta a mí...

—Sí, ese en el que Roux pegó figuras. ¿Cómo se llama cuando a un dibujo le pegás cositas?

Con igual entusiasmo y atolondramiento mostraron los dibujos que ellos mismos habían realizado para una de las clases, tomando a los cuadros exhibidos en la Escuela como modelos.

Formas y temas reconocibles

Al fundar el Museo en Flores, Quinquela Martín mantuvo la misma cláusula que había fijado en La Boca: las piezas debían ser de autores argentinos figurativos. No podían ingresar a la entidad “obras abstractas o sus derivados, ni futurismos ni otros ismos”. Por eso, lo que se ve son todas formas y temas reconocibles. El patrimonio expuesto tiene la impronta de los gustos del artista y también el criterio y calidad de obras que no fueron compradas sino recibidas en donación.

Una de las ideas de las autoridades es contar con una sala para exhibiciones temporarias que dé la posibilidad



de ampliarse hacia otros espacios y tendencias del arte. No es fácil incorporar otros estilos, porque los viejos colaboradores se oponen a desoír el mandato fundacional.

“Lo figurativo es una gran limitación. Quinquela era muy parcial, no comparto su opinión: en la lucha entre tradición y modernidad, él ya había tomado partido. El Museo debería incorporar a artistas contemporáneos y abarcar absolutamente todas las tendencias. El mundo cambió y es errado negar lo que existe. Para mí lo de Quinquela está muy bien como punto de partida, porque fue quien puso todo en movimiento, pero sobre esa base habría que hacer crecer la colección hasta el presente”, admite Roux.

Del actual presidente honorario hay dos cuadros: *Retrato de Josefina* —una cabeza figurativa que Quinquela le compró al joven Roux cuando tenía 20 años— y *El ángel sobre Flores*, un cuadro que llegó a la escuela sin título, donado por el autor para el bicentenario del barrio. Es un collage que hilvana retazos de los recuerdos de infancia de este artista, que nació en Flores y todavía añora lo que eran “las casaquintas, los jardines floridos y con frutales, las pequeñas fábricas de perfumes, la vida tranquila y silenciosa, el tranvía 99 y las bicicletas”.

En la Escuela está también el boceto escenográfico de un mural de Roux, *Homenaje a Buenos Aires* —realizado por el coordinador del Museo, Roberto Barraniqué sirvió como base para una puesta actuada por alumnos y alumnas. Con ese telón de fondo, algunos de los personajes imaginados por Roux comenzaron a tomar vida. “Los chicos captan lo que uno quería hacer y no hizo —se admira el artista—, se meten en el espíritu de la cosa, reinventan la pintura con una compenetración extraordinaria: desde cómo desarrollan la composición hasta el uso de los colores, que es siempre maravilloso por la soltura, la libertad y el desprejuicio con que lo hacen. Viéndolos, me aparece una cantidad de ideas de lo que podría haber hecho y no hice; situaciones que a veces resuelven mejor que yo”.

El Museo se inició con una remesa de 80 piezas. Quinquela Martín donó una de sus obras: *Hora azul en La Boca*. Es parte de una decena de cuadros que, si bien presentan el puerto como escenografía, difieren un poco del resto de su obra, porque no tienen el estallido de colores característico del estilo del pintor.

Quinquela regaló, además, piezas de su colección e instó a otros colegas a que lo imitaran. En la Escuela hay



una sala que lleva su nombre; en ese espacio —que ofició de salón de actos, de comedor y de lugar de exposiciones— hay obras de todos sus amigos, acreedores de la Orden del Tornillo, una condecoración que se entregaba en una ceremonia presidida por Quinquela Martín a los artistas, genios locos a quienes —según sostenía esa Orden inventada— “les faltaba un tornillo”.

Un sábado por mes, al mediodía, se organizaba en Flores una tallarinada, a la que asistían artistas e intelectuales. Hugo del Carril, Julio De Caro, Juan de Dios Filiberto, entre muchos otros, le dieron gran esplendor al barrio y transformaron a la Escuela en un polo cultural.

A la muerte de Quinquela Martín, el artista plástico Raúl Soldi lo reemplazó como presidente honorario entre 1977 y 1994. En el patio de la entrada hay una obra en cerámica: *Santa Ana y la Virgen imaginando sus juegos*



—réplica de un óleo que se encuentra en el Vaticano—, que fue traída en partes a la Escuela y montada allí. “Tal vez hoy sea el día más feliz de mi vida”, dejó escrito Soldi el 3 de mayo de 1978, el día en que compartió con los chicos varias actividades.

Vehículo pedagógico

Ser Escuela-Museo ha permitido a las autoridades implementar, para séptimo grado, el proyecto de alumnos-guías. “No se trata de que repitan de memoria las características de las pinturas —explica el director— sino de que cada uno se forme una opinión y una reflexión propias acerca de las obras; y luego pueda expresarlas

oralmente, venciendo las inhibiciones”. La entidad no cuenta con la infraestructura necesaria para abrir el Museo al público, de modo que los estudiantes conducen visitas institucionales u organizan recorridos para chicos de otros grados, amigos y familiares.

A partir de 2007, la Urquiza desarrolló una modalidad llamada “Intensificación en arte”. La currícula sumó media hora de clase más por día, para que alumnas y alumnos de primero a quinto grado puedan hacer danza y teatro; y los de sexto y séptimo, teatro y medios audiovisuales.

“Los actos escolares no se arman ya a partir de lo que el maestro o la maestra les dice que tienen que hacer. Ahora los propios estudiantes crean los personajes y todo les sale más naturalmente, sin la presión de un guión impuesto desde afuera. ‘Si fueras el general de la tropa, ¿qué harías?’”, sugiere la docente y entonces el chico empieza a caminar como cree que camina un general, sin que nadie le indique cómo camina un militar. De manera que el acto se transforma en un aprendizaje y no simplemente en cumplir una formalidad”.

La intención es tratar de incluir pinturas, esculturas y grabados en la rutina pedagógica de la Escuela. Con algunas áreas, como Lengua o Ciencias Sociales, las vinculaciones surgieron con más naturalidad. Lo primero fueron ejercicios tales como pensar diálogos entre el personaje de una

obra y otra, o redactar un texto tomando un cuadro como disparador; y después se fue avanzando en vinculaciones más completas y complejas.

Los cuadros han llegado a servir, incluso, para una clase de Educación Física en la que, a partir de una obra, los chicos pensaron qué deportes podían practicarse en un determinado paisaje o analizaron las posturas de los cuerpos dibujados. “Claro que tampoco es cuestión de forzar las conexiones —puntualiza el director— y de medir la superficie de un cuadro simplemente para decir que articulamos con matemáticas”.

Judith Gociol jgociol@me.gov.ar

Fotos: Luis Tenewicki

El duelo, el dolor y la escuela

Al ver *El Monitor* N°12 y leer sobre el dolor y el lugar de la escuela, me gustaría contar qué nos pasó a nosotros. El año pasado murió de cáncer mi hija Déborah, a los 16 años. Como familia, la amamos mucho y la cuidamos hasta el final de sus días. Son esos dolores inimaginables, que uno cree que nunca le van a pasar. Pero pasan.

Para mí, como mamá y docente de la misma escuela de Déborah, el dolor, el duelo y la enfermedad -en ese ámbito-, constituyeron una experiencia más dolorosa aún.

Cuando ella enfermó -en el 2004-, en su escuela nos acompañaron mucho, pero esa actitud no se sostuvo en el tiempo. En el 2006 no pudieron ser conscientes de la enfermedad, y menos acompañarnos con su muerte. La reacción fue un telegrama y un aviso en el diario. Creyeron que como nosotros estábamos en Buenos Aires, así se arreglaba todo.

Cuando regresamos a Esquel, fueron pocos los docentes que vinieron a darnos el pésame.

Claro que sé que ellos tienen y tuvieron dolor, pero el egoísmo de no poder compartirlo con nosotros es atroz. A fin de año, en el acto escolar le hicieron un homenaje pero no nos invitaron.

En marzo no me presenté a trabajar. Entendía que no me querían ver ya que, por ejemplo, cuando me cruzaban en la calle me daban vuelta la cara o se escondían. Cuando uno está tan triste y desgarrado por la muerte y ausencia permanente de un hijo, la soledad y el desprecio duelen mucho. De la escuela me sentí expulsada.

Esta es la escuela que yo ayudé a construir, en donde se formaron mis

dos hijas, en donde toda la familia quiso pensar en una escuela diferente. No se pudo, y ¿quién puede?

A mí esto me dolió, me duele y me sigue costando entender.

En noviembre, a los pocos días de morir Déborah, aún estando en Buenos Aires, yo pensaba en cómo volver y ayudar a los chicos a comprender qué le había pasado a Debo.

El problema es la no comprensión del dolor del otro. Claro que uno se siente desvalido, pues si hablás y decís lo que te pasa sos juzgado por el otro. Los únicos consejos recibidos fueron "tenés que ir al psicólogo", pero las emociones no se curan con terapia. Los duelos son de todos los actores sociales involucrados. Todo aquel que conoció a alguien que murió tiene su propio duelo; pero si se socializan los dolores, si se acompaña a una familia doliente, se hace más liviano para la escuela, no recae en un solo actor y nadie queda afuera.

Ustedes preguntarán cómo se hace: es muy sencillo, estando con quien lo necesita (con los padres, hermanos, amigos), y hablando de ese alumno que se fue. Esto ayuda a una comunidad educativa a tramitar el duelo, pues lo transforma en **nuestro dolor**.

Volviendo al tema y tratando de hacer aportes a lo leído en la revista: Yo siempre tuve claro que vine a este mundo a enseñar, más aún después de lo vivido. El problema es que debemos quebrar muchas más estructuras de las que creíamos.

Como dice la revista, el dolor se tramita individualmente, pero yo como docente siento que no pude ayudar a esta comunidad educativa a tramitar este duelo, el de ellos, y no me gratifica para nada. Y ellos tampoco lo hicieron con el nuestro.

El dolor del otro es del otro. Desde ese lugar, la gente cree que no le va a pasar. En las escuelas, es más sencillo que los docentes se desentiendan y crean que la responsabilidad es del otro. Escuchás: "yo no sé cómo hacer", "no sé qué hacer" o "no puedo hacer nada". Podemos capacitar en mediación escolar, enseñar la escucha activa; pero a la sensibilidad y a la empatía real por la vida del otro no es posible ni aproximarse. Se cree que si se niega, no existe.

Esto es, en síntesis, lo que pasó y cómo lo leo hoy.

Es muy complejo poder enseñar estas cuestiones a los que siguen pensando que "El silencio es salud".

¿Por qué le cuesta tanto entender a la gente que el duelo es necesario? Lo mejor que pueden hacer es sentarse al lado del que sufre y llorar con él. No dejemos que el silencio siga permeando nuestras prácticas cotidianas en las escuelas que supimos construir.

Lic. Viviana Katz, Formadora de docentes en la Patagonia, ISFD N° 809, Esquel - Chubut. Email: vivikatz1@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**

Pinturas en la Web

La colección de cuadros *Cuerpos dóciles* de Susana Di Pietro se basa en una denuncia. No la obvia, la de raíz foucaultiana que se desprende del nombre y comprende a la escuela moderna como una máquina disciplinadora de cuerpos, sino una más sutil y sugerente: la escuela como una máquina estetizante, un dispositivo productor de gustos en las poblaciones que le han sido encomendadas.

Las pinturas son una recreación en óleo, acrílico y tinta china de un conjunto de fotos de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, de los primeros años de la década de 1970. Hay imágenes "casuales" y otras producidas, con alumnos que juegan "atrapados" en la cotidianidad, y otros que posan con maestros y banderas; hay miradas a cámara y rostros de perfil; hay mode-

los quietos y en movimiento. Sobre esas imágenes opera la artista: les agrega o quita objetos, recrea los fondos, exagera rasgos, ilustra lo sugerido, explora tamaños, recorta focos, cambia los colores. Esto es, grita a los cuatro vientos el doble juego de intervenciones estéticas que se agazapan en una fuente que pretende ser "fiel retrato de la objetividad". Primero, cae la ilusión de que las fotos copian la realidad, como probablemente pensaban los fotógrafos del otro lado de viejos modelos de cámaras Kodak que ya no existen. Quizás como un homenaje a esos anónimos retratistas que, sin saberlo, eran artistas, Di Pietro tampoco firma sus cuadros para adherir a las ideas de Duchamp de encontrar arte en la realidad, volviendo representación lo que supuestamente no es.

Y más atrás, la escuela que Di Pietro pinta es desarmada como máquina estetizante, desvelando así la supues-

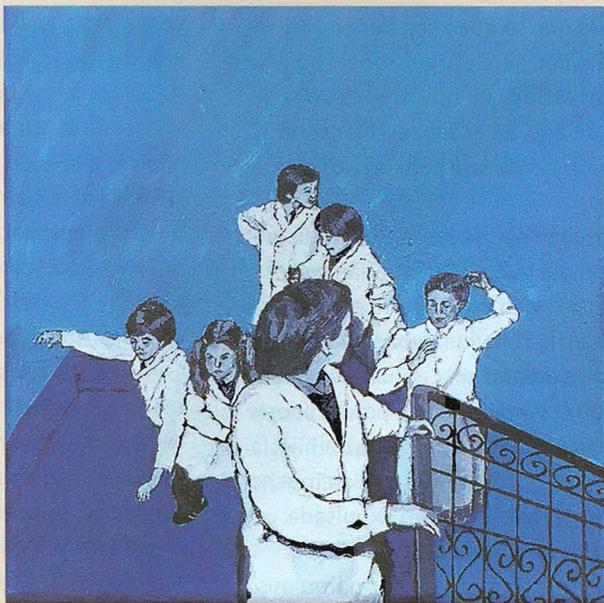
ta ingenuidad y universalidad de su "buen gusto" y "sentido común". La interpretación de esos objetos, personas y espacios señala que valores como la pureza, la limpieza y el recato (nos) han sido impuestos. Colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género no son casuales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo con su grado de adaptación al modelo de belleza impuesto por la institución educativa. Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, inevitablemente se desliza hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que nos parece bello nos resulta, además, correcto.

Las intervenciones de la artista en estos cuadros -que acercan su representación de la escuela más a las ilustraciones de Hermenegildo Sábat que al "realismo social" de Antonio Berni-

Nenas 2, acrílico sobre tela



Recreo, acrílico sobre tela.



denuncian que los cuerpos de esos niños y adultos han sido docilizados para volverlos alumnos y maestros. Su mirada no se dirige a destacar el progreso, sino a señalar que una misma modulación estética unifica las experiencias escolares. Cuerpos erguidos y en cierta tensión, mobiliario unificado y ascético, vestuario limpio, ámbitos inodoros, presencia de la cultura letrada. Nada de ello es ingenuo. Esas opciones estéticas condensaron luchas sociales de larga duración que han tenido importantes consecuencias políticas. Tal vez ese sea uno de los grandes triunfos de la escuela: haber fraguado el futuro mediante la inculcación en grandes masas de la población, de pautas de comportamiento colectivo basadas en los cánones “civilizados” de la belleza y la fealdad.

Pablo Pineau*

Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación

Buena nota, acrílico sobre tela.



Cuerpos dóciles, óleo sobre tela.



Señorita maestra, acrílico y tinta china sobre papel.

FICHA TÉCNICA

www.susanadi Pietro.com.ar

Susana Di Pietro nació en 1968 en la Provincia de Buenos Aires. Es Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Sociología. Paralelamente a su formación académica, a comienzos de los 90 se aproximó a distintas disciplinas artísticas, búsqueda que la llevó a inclinarse por el lenguaje de la plástica. En este momento, trabaja en el proyecto de publicación de *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar* en base a la serie *Cuerpos dóciles*, la muestra virtual que puede verse en forma gratuita en su sitio web. Para contactarla, escribir a: sdipietro@fibertel.com.ar

El lugar de los chicos

A partir del domingo 23 de septiembre desde las 9 de la mañana, los chicos copan la pantalla de Canal Encuentro. Ese día se emite el primer capítulo de *Pakapaka*, una franja de programación de casi cuatro horas pensada especialmente para niñas y niños de siete a once años. Con la conducción de Rodolfo, Renata y el títere Socorro, *Pakapaka* –voz quechua que significa “escondite, juego de niños”– se propone a su público como una telepágina web que ofrece micro-programas, cuentos, documentales, animaciones y diversas secciones grabadas en todo el país.

En una línea similar a los programas concebidos por las televisiones educativas de Colombia, Brasil y México –principales referentes en América Latina–, el segmento nació con la idea de darles a los chicos el poder de sentirse reflejados, representados e inspirados por las imágenes que la pantalla les devuelve.

“Apostamos a que los protagonistas del contenido sean ellos –explica Fernanda Rotondaro, productora artística de Encuentro y factótum de *Pakapaka*–. No se trata de que digan o hagan lo que los adultos les decimos, o lo que a nosotros nos resulta gracioso o divertido, sino de darles un espacio para que muestren sus producciones y cuenten quiénes son, qué les gusta, a qué le tienen miedo, con qué sueñan”.

Rotondaro considera que una de las principales diferencias de *Pakapaka* con otras producciones infantiles es que concibe a chicas y chicos como espectadores, y no como consumidores. Son cuatro horas continuas de programación, sin ningún tipo de publicidad. “Y otro rasgo distintivo es que los conductores

A fines de septiembre, el canal del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología pone al aire su segmento infantil, destinado a un público de siete a once años. Diseñado con la misma lógica de un sitio web, *Pakapaka* se define como “la puesta en escena del buscar”, y reúne los más diversos contenidos, producidos en la Argentina y en países pioneros de la televisión educativa.





son buenísimos, y tienen un rol muy importante, pero están a la misma altura que los chicos: se equivocan, tienen dudas, se quieren, se pelean...”, resume la productora.

El zapping incorporado

Al equipo responsable del programa le gusta hablar de *Pakapaka* como “la puesta en escena del buscar”. Como sucede habitualmente al navegar en internet, en el programa se acumulan los contenidos más diversos: información sobre animales y plantas, relatos infantiles, juegos del recreo, chistes, colmos o palabras difíciles. Y aunque las secciones no fueron pensadas con una intención “escolar” sino lúdica, todas pueden convertirse en un recurso útil para trabajar en el aula.

Uno de los segmentos presentes en *Pakapaka* es el autorretrato: una nena de la localidad chubutense de Esquel cuenta, por ejemplo, el recorrido que hace en patines por su barrio, desde su casa hasta la de una amiga. También hay microprogramas que muestran escuelas de todo el país, donde la cámara es manejada por los mismos alumnos; o los juegos que se juegan durante el recreo, y que han pasado de generación

Novedades y regresos en Encuentro

Desde septiembre, Canal Encuentro presenta nuevas producciones locales e internacionales. El 23 de septiembre es el estreno de *Pakapaka*, la franja infantil del canal, pensada y diseñada para chicas y chicos de todo el país, de entre 7 y 11 años. Además, Canal Encuentro presenta *DOCTV IB*, una serie inédita de 13 documentales producidos en diferentes países de América Latina, que se emitirá los sábados a las 22. Por otro lado, los martes a las 21, realizadores como Albertina Carri, Pablo Trapero y Sergio Wolf, proyectan sus filmes en *Fronteras argentinas*, ciclo que propone una mirada sobre las líneas divisorias del país. Entre las nuevas producciones también se encuentran: *Sentidos humanos*, serie que revela el funcionamiento de nuestros sentidos (miércoles a las 21); *La vida privada de una obra maestra*, producción que recorre la historia de prestigiosas obras de arte y de sus creadores (martes a las 22). También en septiembre regresan ciclos a la pantalla de Encuentro: *Los caminos de Atahualpa*, serie documental sobre uno de los máximos referentes del folclore argentino (viernes a las 22) y *Explora. América Latina*, conducido por Jorge Guinzburg. Este programa ofrece un pantallazo de la realidad sociopolítica latinoamericana (jueves a las 21). Más información en: www.encuentro.gov.ar.



Qué hacen en *Pakapaka* Rodolfo, Socorro y Renata

Pienso en el chico y la chica que miran tévé: reciben sin posibilidad de elegir los contenidos que hemos programado para ellos en cada entrega. Pueden elegir cambiar de canal, pero no los contenidos del programa: esa es la limitación del formato televisivo.

Pero Renata, Rodolfo y Socorro -los personajes de *Pakapaka*- no son también meros presentadores de una grilla armada por otro; ellos en cada programa y a partir de la intensidad de sus actividades, arman el recorrido. Viven intensamente: juegan, cantan, bailan, hacen deportes, tocan instrumentos, comen, preparan comidas, discuten, se hacen preguntas, arman objetos; y de esa vida surgen las preguntas que los van llevando por los variadísimos botones de *Pakapaka*.

Dos ejemplos:

“A ver quién dice más mamíferos que viven en el mar”, es la consigna del juego.

“Focas, ballenas, delfines, lobos, elefantes”, alternan sus voces Rodolfo y Renata, mientras Socorro anota los puntos en una pizarra.

“¿Elefantes?”, impugna uno de los dos, “¿elefantes en el mar?”

¿Hay o no hay elefantes marinos? No hay acuerdo, ¿y en-

tonces? ¡Aprietan un botón de *Pakapaka*!, allá van a un documental de la BBC sobre los elefantes marinos.

Renata canta un tango que le enseñó su abuela: “De mal nombre, lo llamaban Mangangá”...

Rodolfo y Socorro la escuchan... “¿Mangangá? ¿Y eso qué es? ¿sabés qué significa la palabra Mangangá?”, le preguntan.

Pero ninguno sabe. ¡Aprietan un botón de *Pakapaka*!

A veces, la cosa no se resuelve tan fácil porque las respuestas que se obtienen en cada programa acerca de la palabra que no se sabe son múltiples: las dan chicos entrevistados que dicen lo que saben, piensan o inventan a partir de esa palabra, que casi siempre desconocen.

Así, en *Pakapaka* la discusión continúa hasta que, pese a estar en una página web y acompañados por una ayuda cibernética; Rodolfo y Renata van a recurrir al viejo diccionario.

¿El desafío de los pisos? Hilar información, ficción y juego. Poner en escena la búsqueda intelectual como algo que no está reñido con el humor ni la pasión. Divertir, sí, por la diversidad de las propuestas, por las divergencias, por las derivas.

Ruth Kaufman, guionista de *Pakapaka*.

en generación: las escondidas, la rayuela, la sogu y el elástico. “También quisimos darles un lugar privilegiado a los abuelos, para que cuenten qué actividades comparten con sus nietos y nietas –explica Rotondaro–. Hay un chico que baila en la misma murga que su abuela; otro nene que tiene un abuelo carpintero y construyen autos de madera juntos”.

Pakapaka incluye además fragmentos de *Castillo Ra Tim Bum*, uno de los primeros programas de TV Cultura de Brasil; la serie animada *Alfredo* –producida por la televisión francesa–; la sección *Cuentos del sillón*, en la que Mariana Briski, Enrique Federman, Rodrigo de la Serna y Carlos Beloso narran textos infantiles; y una variedad de documentales producidos por canales de todo el mundo, que reflejan la vida de niños y niñas de otros países.

“Es un modo diferente de conocer lo nuestro, de valorarlo, de identificarnos con costumbres propias del país –advierte Rotondaro–, y también de abrir una ventana al mundo, para que los chicos conozcan a otros chicos que son muy parecidos y, a la vez, muy distintos a ellos”.

Al igual que Canal Encuentro, *Pakapaka* apunta a la convergencia de medios. Por eso, la emisión del programa estará acompañada por la actualización permanente de una página web (www.pakapaka.gov.ar), especialmente diseñada para fomentar la participación de chicos de todo el país. En el sitio se reproducirán fragmentos del programa, se ampliarán algunos de los contenidos presentados en los sucesivos capítulos, y se generarán contenidos específicos para participar, aprender y jugar. Madres, padres, maestras y maestros también podrán acceder a esta página desde el site del Canal: www.encuentro.gov.ar.

Silvina Paula Seijas
sseijas@me.gov.ar
Fotos: Luis Tenewicki



Una conductora, un conductor y un títere

Rodolfo (Emiliano Larea)

Lo que más disfruta Rodolfo son los almuerzos del domingo con su familia. Tiene un cariño especial por sus abuelos, con quienes compartió su infancia; y por Renata, su compañera de aventuras en *Pakapaka*. Rodolfo siente curiosidad por las palabras y le encanta aprender términos nuevos o difíciles. Es el típico chico de barrio que come milanesa con papas fritas y que mira con rechazo las comidas, ropas o costumbres exóticas.

Renata (Sol Canesa)

Renata es ágil, atlética; le gusta la acción. Siente curiosidad por los animales y las plantas, y es más incisiva que Rodolfo. Es independiente y un poco peleadora: se divierte haciendo enojar a Rodolfo. Su familia ha viajado por todo el mundo, por eso adora las comidas raras –las croquetas de algas, por ejemplo–, escucha música exótica y se viste de modo muy personal.

Socorro (May Zanone)

Es el “títere-ayuda” de *Pakapaka*, un dispositivo de la telepágina web. Su principal función es ayudar a los demás –incluso a su rival en una competencia– y aparece cada vez que hay un problema, o cuando Renata y Rodolfo la llaman. Aunque siempre está dispuesta a dar una mano, no conoce todas las respuestas; eso la avergüenza, le cuesta admitirlo. Pero cuando sabe qué decir, no le gusta ponerse en rol de sabelotodo. Por eso, a veces responde ella y a veces guía a sus amigos en la búsqueda por los distintos links que componen *Pakapaka*.

Documentales que buscan ejercitar la mirada

Hernán Lucas y Marcos Martínez ya pasaron los treinta años y tienen en su haber una trilogía de documentales: *Social* (sobre las fiestas sociales), *Edificio* (con relación a las cámaras de vigilancia en los edificios) y *Cámara fría* (acerca del cine que se veía en la dictadura de 1976-1983). Según ellos mismos reconocen, no son trabajos cerrados sino ensayos que se completan en la mirada de cada espectador.

En 2001 realizaron *Social*, en donde –con rock, tecno, cumbia, folclore y música latina de fondo–, es posible recordar todos los rituales de una fiesta: los preparativos, la llegada en auto, la entrada al salón, el momento del vals, el carnaval carioca, la torta, los anillos, el brindis, el trencito, el papel picado y la serpentina. No faltan los discursos de los tíos y las palabras ordenadoras de los locutores. La filmación se mete dentro de la fiesta y la condiciona a ser de determinada manera. Así, a los rituales conmemorativos se les suman los rituales de la grabación. La cámara encendida incita a actuar, a cantar, a bailar, y también a dejar mensajes para la posteridad. *Social* instala algunos interrogantes: ¿Para qué se registran estos acontecimientos? ¿Quiénes miran estos videos? Llama la atención una suerte de paradójica soledad en los agasajados, en sus miradas, en sus desplazamientos. Solos y algo perdidos parecen estar haciéndose la gran pregunta: ¿Qué es lo que se festeja?

Uno de los principales logros del segundo trabajo: *Edificio* (2003) es desafiar las expectativas de los espectadores: mientras el público espera acción, delitos, movimientos sospechosos –plasmados en imágenes de evidencia y denuncia–, nada de eso pasa. Con su tiempo lento, y un silencio que solo se corta con ruidos de

Los rituales de una fiesta, el registro de una cámara fija en un edificio o algunas escenas aparentemente anodinas de películas estrenadas durante la última dictadura tienen, a pesar de su diversidad, algo en común. Así lo creen y lo explican los realizadores Hernán Lucas y Marcos Martínez en esta conversación acerca de sus inquietantes trabajos experimentales.

llaves, de ascensores, de puertas que se abren y cierran, lo que *Edificio* denuncia es la inutilidad de las imágenes capturadas por estas cámaras fijas instaladas en los parlantes. ¿De qué peligros nos defienden? La respuesta es inquietante porque lo que se muestra es que todos somos potenciales sospechosos: los repartidores de pizza, los vecinos que entran y salen o que comparten una reunión de consorcio, el encargado que saca la basura.

La misma conmoción surge de *Cámara fría* (2006). Contra lo que el sentido común esperaría, en este documental lo que se muestra es el lado aparentemente más inofensivo de los años de represión. Las secuencias de películas muy populares de la época refieren al paisaje urbano, al lenguaje, a los ritos cotidianos. Y es justamente esa omisión directa del horror la que evidencia lo realmente dramático de la sociedad fraccionada de entonces. Aunque sin esa intención explícita, este trabajo deja entrever que hay realidades que ni siquiera ciertas imágenes anodinas pudieron travestir. La selección de Lucas y Martínez incluye los créditos de esas viejas películas en las que aparecen reiteradamente agraciados la Policía Federal, los Bomberos Voluntarios o el Ejército.

Al ver los tres trabajos es posible percibir el tratamiento peculiar que los hilvana. Lucas, uno de los



realizadores, lo confirma: “Son documentales sobre imágenes. No son sobre la dictadura, las fiestas sociales, o las cámaras de seguridad. Si bien tratan acerca de eso, son más bien una interrogación en torno a las imágenes, a lo que hay en el medio entre eso que ocurre y aquellos que lo ven”.

Que la estrella de sus trabajos sea la imagen no es producto de la adhesión a un dogma sino de la fidelidad a un pequeño número de premisas básicas –que ellos desarrollan a lo largo de la charla– y, sobre todo, de horas y horas de visualización. Con respecto a lo metodológico, Martínez comenta: “Trabajamos con material de archivo desde el montaje; en ninguno de los videos hay voz en off ni entrevistas. Eso hace posible que la imagen cobre fuerza”. Y completa Lucas: “Lo que ocurre en general con el archivo es que enseguida se lo trata de domar con una voz encima, que pretende dirigir la cosa, y de ese modo se constriñe demasiado aquello que la imagen tiene para decir”.

Otra particularidad que une a *Social*, *Edificio* y *Cámara fría* es que no usan filmaciones realizadas por ellos mis-

mos sino imágenes producidas por otros: “Preferimos trabajar con imágenes ya registradas porque hay un poder ahí que tratamos de que salga, reubicándolas –explica Lucas–. Lo que esa imagen tiene para decir, hacemos que lo diga reubicándola, o sea, trabajándola en la mesa de montaje”.

En el título del tercer documental, *Cámara fría*, se condensa la modalidad de trabajo de estos realizadores: “Nosotros decimos que la isla de edición es nuestra cámara”, comenta Hernán Lucas. La frialdad proviene de la visualización minuciosa de imágenes ajenas, sumada al cortar y pegar más o menos despiadado del montaje”. En efecto, los documentales de Lucas y Martínez, antes que transmitir el calor propio del registro directo, están atravesados por el frío de la reflexión distanciada. En cada documental hay un guión no verbalizado, un trabajo de entramado aunque dé la apariencia de un encadenamiento casual.

Este método de trabajo les permite, además, poner en el centro la cuestión de la representación. Tal como puntualiza Martínez: “Al trabajar con imágenes, nos



interesa cómo otras personas u otros soportes registraron ciertas temáticas. Hablamos de ese tema, pero a la vez analizamos cómo lo representaron otros. Y nosotros, a la vez, le damos otra mirada u otra opinión”.

“Trabajamos con el descarte, o con lo que no está en primer plano”, señala Martínez describiendo un poco más lo específico de sus realizaciones. Por ejemplo en *Social*, que aborda el minigénero de las fiestas sociales (bautismos, casamientos, cumpleaños de quince), lo que hicieron fue darle centralidad a lo que quedaba afuera de la edición final de esos videos. De este modo, todo el artificio y la puesta en escena de estos festejos –tan actuados hacia la cámara, con muchos primeros planos preocupados por capturar instantes emotivos– queda al descubierto.

En la trilogía de Lucas y Martínez se percibe un intento por dialogar de otro modo con la época: “En principio, nos metimos en los temas a partir de la cuestión más política, más dura –cuenta Lucas–. En *Edificio*, el tema del control, la paranoia; en *Cámara fría*, la dictadura; pero en ambos casos la cosa tomó otro rumbo, no una reflexión tan testimonial sino más bien un contrapunto con lo estético. En los tres trabajos estamos todo el tiempo tratando de romper con ciertas miradas que ya

están instaladas. La idea, un poco, es salir de esos clichés”.

Hay un modo profundamente actual en la estética narrativa de estos tres documentales, que procede cosiendo fragmentos, saltando de un tema a otro. Así, el producto final se consigue por “acumulación de capas, por sumatoria, y no por desarrollo”, explica Martínez. Se nota que los trabajos fueron hechos por ojos entrenados en el zapping. Pero en un zapping que reniega de la velocidad, que se toma su tiempo para ir y venir de canal en canal.

En un mundo cada vez más ávido por mirar y registrar todo, *Edificio* viene a interrogar la utilidad y el destino de ciertas imágenes: “Una cámara en un palier nunca va a atrapar a un ladrón”, dice Lucas. “Además –agrega Martínez– no buscamos lo obvio de esas cámaras, sino los tiempos muertos, la hora de la siesta, una puerta que va

cerrando. Es una búsqueda más estética. Hasta nos gustaba esa idea de que las cámaras se veían por un canal de cable y la gente lo tenía para ver con quién salía la vecina, para chusmear. Además, esa época coincidía con un cine documental que quería mostrar: la cámara, cuanto más cerca, mejor. Nosotros estábamos reivindicando el fuera de campo, construir una historia sin mostrarla”.

“Creo que la idea es siempre bucear por esas zonas que quizás están menos controladas o colonizadas por la reflexión”, acota Lucas y ejemplifica lo dicho a partir del último de sus trabajos: “En *Cámara fría* la intención no era tanto mostrar cómo la represión se colaba o pugnaba por salir de esas imágenes, sino más bien mostrar simplemente cómo ese cine se las ingeniaba para recrear la vida cotidiana. En todo caso, que sea el espectador el que complete la reflexión”.

En *Social*, *Edificio* y *Cámara fría* no hay ningún dedo señalando qué y cómo mirar. Son ensayos que invitan a ejercitar la mirada: “No pretendemos descubrir algo y mostrarlo al espectador. Tal vez se trata de un desaprofundar para poder ver algo ahí”.

Ana Abramowski aabramowski@me.gov.ar
Judith Gociol jgociol@me.gov.ar

La escuela: entre el cambio y la tradición

Es difícil hablar del cambio en la escuela sin sentir que uno adhiere a ciertas proclamas sobre lo bueno de los cambios y lo malo de las situaciones existentes. Varios de los autores convocados para las notas que siguen lo manifiestan explícitamente: tan pronto uno habla de “cambio”, se convocan una serie de imágenes, sentimientos y estrategias que nos dejan incómodos e inseguros. Sin embargo, la pregunta sobre el movimiento, sobre lo que es y lo que está, y sobre lo que podría ser, es valiosa y necesaria. Son muchas las situaciones que vemos a diario en nuestras escuelas que nos convocan a pensar si no hay otras maneras de hacer las cosas.

En este dossier, buscamos acercar algunas reflexiones sobre la cuestión del cambio, que ayuden a formularse preguntas sobre qué y cómo habría que modificar de

Buscamos acercar algunas reflexiones sobre la cuestión del cambio, que ayuden a formularse preguntas sobre qué y cómo habría que modificar de nuestras prácticas.

nuestras prácticas. El historiador de la educación español Antonio Viñao Frago propone algunas reflexiones en torno a los cambios a nivel de los sistemas educativos. Gabriel D’lorio analiza, desde la teoría social, los elementos que se activan con la retórica del cambio. Un grupo de docentes de La Pampa relata su experiencia de transformación institucional, narrando algunos pasos concretos para modificar la identidad institucional y sus propias prácticas de trabajo. Finalmente, Flavia Terigi destaca lo que aportan otras formas de organización escolar, viejas y nuevas, para repensar las formas de enseñanza en la escuela primaria. Ellas y ellos proponen ejemplos y reflexiones acerca de programas de cambio, retóricas de cambio, prácticas institucionales y en el aula, sin celebrar acríticamente el cambio pero sin cerrarse a los impulsos vitales que trae lo nuevo.

La escuela: entre el cambio y la tradición

Inés Dussel
Myriam Southwell

Es común, cuando hablamos de las escuelas, señalar que hoy encontramos todo alterado, que lo que era conocido está hoy sensiblemente distinto, y que nuestras propias herramientas y respuestas frente a situaciones inéditas resultan ineficaces y hasta inútiles. Al mismo tiempo, y en contraste con lo anterior, también solemos describir muchas características de la escuela como viejas: decimos de ella que es una institución difícil de mover y modificar y hablamos de que va demorada en relación con los cambios que se producen en la sociedad. Estas dos perspectivas pueden dar la idea de contradicción y, sin embargo, hablan de situaciones que vemos todos los días.

El hecho de que las dos perspectivas anteriores se conjuguen, aunque sea de modo paradójico, forma parte de la lógica propia de la escuela. Es que la escuela tiene que ver, al mismo tiempo, con la transmisión de una herencia cultural a las nuevas generaciones, con conservar parte de la tradición, y con el sostenimiento de instituciones que necesitan parámetros más firmes y sólidos para funcionar. Y también tiene que ver con el cambio, con la formación de las nuevas generaciones para que puedan recrear más libremente esa herencia y hacerse un lugar propio y original. Pese a que lo viejo y lo nuevo siempre están en la escuela, durante mucho tiempo se tendió a pensar que la

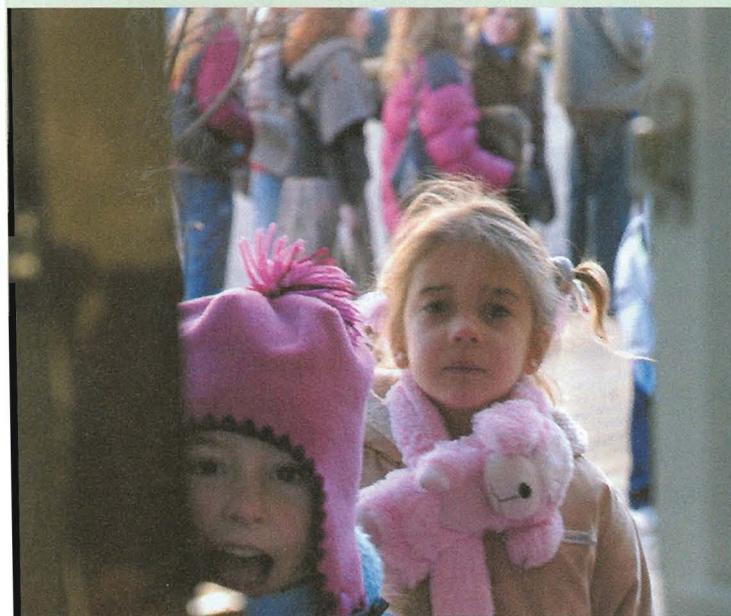
escuela era antes que nada un vínculo con el pasado, y que lo mejor que podía hacer era mantener en alto las banderas de la tradición, ciega al presente y al futuro.

En los últimos años, sin embargo, la cuestión del cambio se instaló en la agenda. Por un lado, las oleadas de reformas educativas pusieron a lo nuevo, a la novedad como valor absoluto. Por otro, hubo transformaciones profundas en la sociedad argentina: crisis económica y política, ampliación de la pobreza y la desigualdad, cambios culturales, nuevas tecnologías, a la par que creció la matrícula escolar. La escuela se convirtió en el espacio de inclusión social por excelencia en una sociedad más excluyente, y entraron sujetos con problemas y desafíos nuevos.

¿Cómo ubicarse, entonces, entre la tradición y el cambio? Ante ciertas modificaciones desestructuradoras, es tentador refugiarse en la nostalgia, o resistir todo lo nuevo. Pero seríamos injustos si no reconociéramos que la escuela ha cambiado, y que no todo es malo. Si recordáramos que nuestros padres o abuelos no podían ir a la escuela o fueron a instituciones donde el abanderado debía ser varón y las escoltas mujeres, o donde los castigaban; si tenemos presente que durante mucho tiempo se enseñó una historia que no incluía a los pueblos originarios, que se desplegó una concepción del conocimiento que no reconocía lugar para la revisión crítica, entre otros aspectos, no podemos decir que nada ha cambiado, o que estamos siempre en el mismo lugar.

Precisamente por el reconocimiento de lo fructífero de esos y otros cambios, es que hay que volver a poner la lente en los rasgos centrales de la escuela, y lograr que esa misma lente, grande y aguda nos habilite a mirarla en nuestro presente, con los cambios que ella requiere y que puede hacer. Por eso, hay que volver a decir que hay aspectos de la escuela que aún deben modificarse profundamente. Sería deseable que ella pudiera generar una relación más democrática con el conocimiento, con la norma, con la autoridad; valorar una relación con el mundo que autorice nuevas perspectivas y preguntas; y también que logre abrirse a los cambios que traen los individuos que forman parte de ella, sin hacer "seguidismo" acrítico y tampoco ponerse a la defensiva como si se tratara de una amenaza.

Entre cambios, viejos y nuevos problemas, la escuela sigue siendo un lugar con mucha valoración social, y con mucho para darle a la sociedad; apropiarse de la renovación y la preservación son también modos de seguir aportando a ello.



Entrevista a Antonio Viñao Frago

“Las innovaciones surgen donde el control es más débil”

Por Inés Dussel

Antonio Viñao Frago es Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Es autor de numerosos libros y artículos, entre ellos un estudio fundamental para entender las relaciones entre la continuidad y el cambio en la educación, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Morata, Madrid, 2002).

-En sus trabajos, se preocupó por estudiar la forma en que cambian las escuelas y los sistemas educativos. ¿Qué entiende por cambio en las escuelas y en los sistemas? ¿Se trata de los mismos procesos, o de cuestiones distintas?

-Lo primero que quisiera indicar es que la palabra “cambio” posee unas connotaciones positivas que, al menos en educación, no siempre se corresponden con la realidad. No todos los cambios mejoran lo existente. Por otra parte, hay muchos tipos de cambio en educación y conviene saber de qué hablamos cuando utilizamos este término. Por de pronto habría que distinguir dos modalidades de cambio: las reformas educativas y las innovaciones.

Las reformas se plantean desde los poderes públicos, suelen tener forma legal -leyes, decretos, circulares, instrucciones- y pueden ser, a su vez, de índole estructural -modifican la estructura del sistema educativo-, curricular -establecen nuevos contenidos, métodos y formas de evaluación-, organizativa -alteran la organización de las instituciones educativas- y/o político-administrativa -afectan el modo de administrar y gestionar el sistema educativo.

Las innovaciones, por el contrario, suelen generarse en un número limitado de aulas o de establecimientos docentes a partir de la acción de algún o de algunos profesores, y son de índole curricular u organizativa. No afectan pues, en principio, a la estructura o gestión político-administrativa del sistema educativo. Otra cosa es la interacción entre estas dos modalidades de cambio. Al igual que las reformas promueven o ahogan, según los casos, las innovaciones y el clima de renovación pedagógica entre los profesores, del mismo modo hay innovaciones cuya difusión o aplicación pueden implicar cambios en la estructura o modos de gestión de los sistemas educativos.

-¿Y cómo ves a las reformas educativas?

-Las reformas educativas cada vez gozan, y con razón, de peor fama. Suele imputárseles su carácter meramente retórico, su formalismo y burocratización, sus efectos im-

previstos y no deseados, y su escasa incidencia en lo que realmente sucede entre las cuatro paredes del aula. Además de no ser, en ocasiones, más que el resultado de la simple necesidad que los reformadores tienen de justificar su existencia -y de pasar a la historia-, poseen una cierta naturaleza mesiánica, a-histórica y adanista: quienes las promueven ignoran los fracasos de las reformas anteriores y se presentan, esta vez en forma definitiva, como los salva-patrias de una educación en crisis a la que “su” reforma, cual bálsamo de fierabrás, curará de todos los males en cuanto los profesores decidan implementarla en sus aulas.

Después, la ausencia de recursos financieros, los vaivenes políticos, los diagnósticos erróneos, los objetivos y calendarios de aplicación irreales, las imprevisiones e incoherencias, la carencia de apoyos sociales, los problemas derivados de todo cambio estructural o curricular, las resistencias gremiales y corporativas, y eso que se ha dado en llamar la “gramática de la escolarización” o las “culturas escolares” -es decir, las inercias, los rituales y los modos de pensar y hacer derivados de la cultura empírica, artesanal que el profesorado ha ido elaborando para poder llevar a cabo su tarea- harán que “su” reforma pase a engrosar la cada vez más larga lista de las sucesivas reformas dando lugar, en el mundo de las prácticas, a procesos de hibridación, acomodación, oposición o resistencia.

-Volvamos a las innovaciones... ¿Cree que hay ciertas condiciones que favorecen la aparición de movimientos de cambio desde los profesores o las escuelas?

-Bueno, las innovaciones surgen más habitualmente allí donde es más débil el control y las tendencias normalizadoras y burocratizadoras de los poderes públicos o de los titulares de los establecimientos privados. De ahí que muchos de los ejemplos históricos de innovación educativa hayan surgido en escuelas rurales y alejadas del control de sus titulares públicos o privados, en la educación infantil o en establecimientos creados al margen de dichos controles y tendencias. El problema que de inmediato se plantea es el de su difusión. Entre otras razones, porque dicha difusión implica la existencia de grupos y redes de establecimientos docentes y profesores formados en la aplicación de la metodología o innovación de que se trate. Es decir, porque exige un sistema de formación de profesores más o menos formalizado y porque, a la larga, dará lugar -al ser aplicada en otros contextos y por otros profesores- a procesos de reinterpretación, modificación y adaptación

“Si un docente de hace cien años apareciera en las aulas actuales hallaría aspectos bastante similares, por ejemplo en relación con la disposición frontal del aula, pero otros muy diferentes. Le asombraría, por poner algunos ejemplos, el encontrarse con más compañeras de profesión que con compañeros”.

con los consiguientes debates, entre los seguidores de la innovación, acerca de la pureza y adecuación de sus implementaciones a la versión original o, incluso, sobre las “verdaderas” características y naturaleza de esta última.

-Quisiera que nos ayudara a reflexionar acerca de lo que cambia y lo que permanece igual en los sistemas educativos. En la Argentina, se hizo popular una comparación: dicen que, si un médico cirujano “volviera de la tumba” y entrara hoy a un quirófano, no podría operar ni entender de qué se trata la sala de operaciones; mientras que, en el caso de quien era docente hace 100 años, encontraría las aulas más o menos igual. ¿Qué opina de esta comparación? ¿Está de acuerdo en que las escuelas han cambiado muy poco?

-Debo decir que el símil, además de poco clarificador, se me antoja un tanto forzado. Un cirujano actúa saajando, cortando y cosiendo los cuerpos humanos. Un profesor actúa sobre el cuerpo-mente. Si en el símil comparamos la actividad del cirujano en relación con el paciente en lo que afecta a la preparación mental para la operación y la necesaria ayuda, asimismo mental y afectiva, del postoperatorio, veríamos que las diferencias no son tan grandes. Puestos a comparar la labor docente tendríamos que hacerlo con otras actividades, como el sacerdocio, o con aquellas profesiones que trabajan sobre el complejo cuerpo-mente con las que la docencia guarda una relación más estrecha.

Sin embargo, el símil puede servir para analizar la interacción entre continuidades y cambios en el mundo de la educación. Si un docente de hace cien años apareciera en las aulas actuales hallaría aspectos bastante similares, por ejemplo en relación con la disposición frontal del aula, pero otros muy diferentes. Le asombraría, por poner algunos ejemplos, el encontrarse con más compañeras de profesión que con compañeros; el que hubiera tantas alumnas como alumnos y que no estuvieran separados ambos en el aula; el clima y relaciones más informales entre profesores y alumnos; la existencia de órganos de gestión del centro docente con participación de profesores, padres y alumnos; la mayor homogeneidad del alumnado en cuanto a la edad y el nivel y tipo de conocimientos; la asistencia regular y asidua de los alumnos durante toda la jornada lectiva; el tipo de mobiliario escolar o la existencia en el centro docente de espacios tales como el gimnasio, el comedor, la sala de música o la biblioteca. Y, en cuanto al currículo,

por ejemplo, el amplio número de libros de texto en la enseñanza primaria, su formato y contenidos; o la existencia, en este nivel educativo, de la noción de curso escolar con sus exámenes de promoción de grado o curso. Ello por no hablar del recurso de la imagen en sus diferentes formas o del tiempo dedicado a la educación física, a la música o a las actividades extraescolares.

-Es decir, hay cosas que cambian, y otras no tanto...

-Efectivamente, el mundo de la enseñanza, en su práctica cotidiana, es una combinación de continuidades y cambios. Haber llamado la atención sobre los cambios -en todo caso graduales, de difusión lenta, y solo apreciables cuando comparamos periodos muy separados en el tiempo- no significa negar las continuidades e inercias.

Continuidades e inercias debidas, sobre todo, a dos factores entrelazados. Uno de ellos es lo que antes denominé “gramática de la escolarización” o “cultura empírica de la escuela”: formas de pensar -mentalidades- y hacer -prácticas- generadas en y desde el propio oficio docente -relativas, ante todo, al manejo del aula-, para poder llevar a cabo la tarea de enseñar. El otro, es el “código disciplinar” de las distintas materias o actividades escolares. Un código compuesto por unos contenidos determinados, una metodología didáctica y una justificación de su valor e importancia que se petrifican en el tiempo mediante los manuales y programas escolares.

-Volvamos a la cuestión del cambio en las escuelas. ¿Qué opina de los programas que se proponen cambiar las escuelas? ¿Cree que pueden ser efectivos?

-Desconozco cuáles son esos programas en la Argentina. En España, o bien se articulan y lanzan desde los llamados Centros de Profesores y Recursos, creados en 1983, que dependen de cada Comunidad Autónoma, o bien se generan, de modo más voluntarista e informal, por grupos de profesores más o menos organizados como tales.

En el primer caso, se trata de actividades oficiales, promovidas por los poderes públicos en forma de cursos y cursillos temporales y seminarios estables. Los cursos y cursillos son exigidos para promocionar en la carrera docente; ofrecen un carácter entre oficial y burocrático y muchas veces reflejan más los intereses del poder público que los del profesorado. Los seminarios gozaron de un relativo dinamismo en los 80 y principios de los 90, pero actualmente solo alcanzan a un muy reducido grupo de profesores. Por lo demás, la ideología del partido que gobierna

en cada Comunidad Autónoma tiende a impregnar cada vez más el tipo de cursos y sus contenidos.

En el caso de los grupos de profesores más o menos formalmente organizados, la situación actual contrasta con el dinamismo e influencia que los movimientos de renovación pedagógica tuvieron en la España de los años 70 y 80. En cierto modo, podría decirse que se disolvieron con la llegada de la democracia, por la incorporación de muchos de sus componentes a la administración educativa del gobierno socialista, a los centros de profesores y recursos, a las organizaciones sindicales o al mundo universitario y por la carencia de un modo estable y organizado de formación de las nuevas generaciones de profesores.

-¿Y qué pasa hoy con esos movimientos?

-En la actualidad, desde hace no más de diez años, se aprecia una cierta revitalización, solo que en un contexto y con una estructura diferentes. En cuanto al contexto, el enemigo a batir ya no es la dictadura sino una modalidad

del neoliberalismo que en alguna ocasión he denominado "a la española". En cuanto a su estructura interna, se trata de grupos más o menos activos, dispersos entre sí y organizados en forma de redes de reflexión, debate e intercambio de experiencias -gracias sobre todo a internet- cuya mayor dificultad reside en su financiación y en la incorporación de profesores jóvenes.

-De su experiencia como investigador, y también de su experiencia con la política educativa española, ¿qué podría decirnos acerca de en qué situación estamos hoy respecto al cambio escolar?

-Se me ocurren tres reflexiones en relación con este punto. Una se refiere al papel a desempeñar por los poderes públicos en relación con el cambio en la escuela. Otra, a la organización y estructura de los grupos innovadores. La tercera y última, a la relación entre la actividad científica universitaria en el campo de la educación y la mejora de la educación.

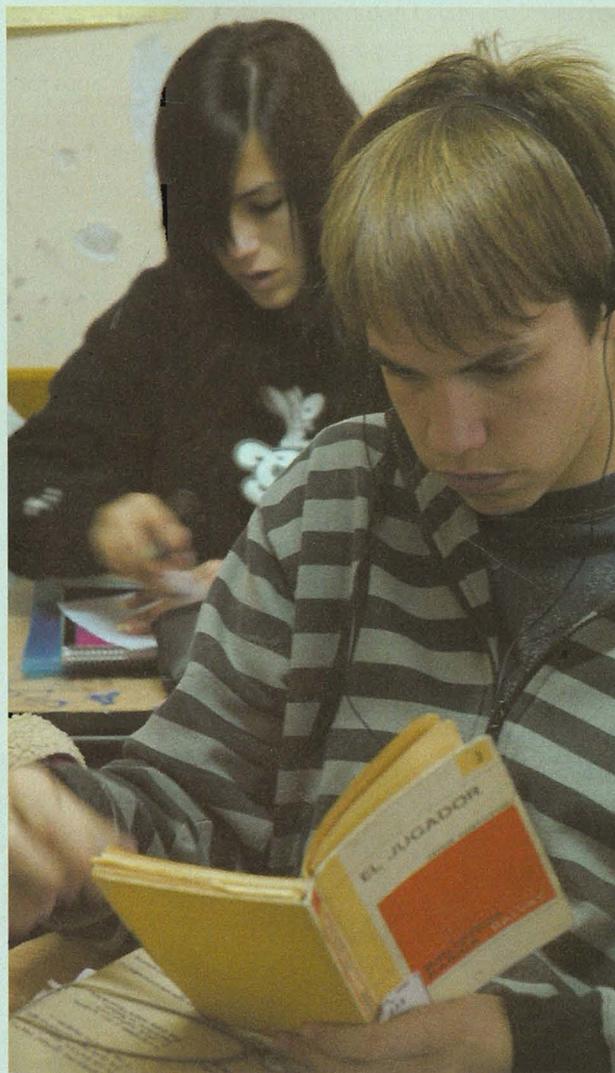


En cuanto a los poderes públicos -estatal, regionales, municipales-, justificarían su existencia -y el salario de quienes los ocupan- si, dejando a un lado los afanes reformistas -en especial, estructurales o en el ámbito del currículum-, se dedicaran a establecer aquellas condiciones legales, financieras, materiales, profesionales, formativas y sociales que hicieran posible que los centros docentes y los profesores, agrupados en equipos, redes, asociaciones o fundaciones, pudieran generar y llevar a la prácticas proyectos y prácticas innovadoras. Por ejemplo, por indicar algún tipo de propuesta práctica, haciendo posible que los profesores noveles trabajen junto con otros más experimentados fijando a ambos una jornada lectiva más reducida o financiando dichas prácticas y sus actividades formativas.

En cuanto a los profesores, quisiera recordar algo que me sucedió hace varios años, en uno de esos cursos de verano que suelen organizar las universidades españolas. Al terminar la intervención de uno de los ponentes, y en pleno debate, una de las asistentes al curso, joven profesora de Filosofía de educación secundaria, nos preguntó de un modo general a los ponentes -tras exponernos los problemas que ella tenía en su aula- que le indicáramos qué era lo que tenía que hacer para resolverlos pues ese, y no otro, era el objetivo o idea por el que se había matriculado en el curso. Mi respuesta fue que no creía que ninguno de los allí presentes tuviera la receta o solución mágica para sus males pero que lo primero que debía hacer, y así se lo aconsejaba, era que dejara de ver de manera aislada sus problemas y que entrara en contacto con otros profesores de diferentes edades, de su misma disciplina y de otras, de su nivel educativo y de otros para, de un modo estable y organizado, conocer no solo cómo habían resuelto ellos dichos problemas sino, sobre todo, para reflexionar conjuntamente sobre su tarea, sobre el sistema educativo en el que trabajaba y sobre ese mundo, el de la educación, al que se había dedicado profesionalmente.

-Había mencionado una tercera reflexión, sobre la relación entre la investigación o la producción académica y lo que sucede en las escuelas y las aulas.

-Claro. No puede dejarse de aludir a los problemas que plantea el creciente divorcio entre la investigación universitaria en el campo de la educación y el mundo de la práctica educativa. Un divorcio cuyos inicios se hallan en la configuración de la pedagogía como ciencia en el siglo



XIX, que ha llevado a la escisión total entre dicha actividad científica y la tarea docente del profesorado en sus diferentes niveles, entre lo que se ha dado en llamar la "alta" y la "baja" pedagogía. Mientras unos investigan sobre el cambio en educación, otros han de vérselas con la dura realidad diaria de las aulas. Mientras unos se constituyen en expertos, otros se las arreglan como pueden para sobrevivir a las sucesivas reformas. Por ello abogo, frente a las tendencias dominantes, por la configuración de equipos de investigación en los que, con tareas diferentes pero relacionadas y situadas en un mismo nivel de importancia, trabajen conjuntamente profesores de diferentes niveles educativos en proyectos de investigación llevados a cabo en el ámbito universitario.

El sentido de nuestras prácticas compartidas

Pequeño elogio de lo inasible

Por Gabriel D'Iorio*

1. Hay ocasiones en las que tengo la impresión de estar tomado por una lengua dominante, una lengua que me habla y nos habla, por la cual soy hablado y somos hablados. Una lengua que afirma, no sin razones y evidencias, que estamos parados en el umbral de un inmenso cambio sociohistórico, en el corazón de una grieta cuyos efectos simbólicos no cesan de interpelar a nuestro ya perplejo sentido común. Casi sin balbucear, esta lengua sostiene que estamos dejando atrás los rasgos más *sólidos* de la modernidad para asumir de una vez aquello que estaba, acechante, en su origen: la incertidumbre *líquida* del devenir caótico y fluctuante del capital, del "estado de naturaleza" mercantil. Su persuasiva retórica adquiere entonaciones quizás más precisas al aseverar que estamos pasando de una sociedad de *productores* a otra de *consumidores*, de un capitalismo industrial, de "largo plazo", rígido, material, *fordista*, a un capitalismo financiero, de servicios a "corto plazo", flexible, inmaterial, *postfordista*.¹

Pero además, esta lengua declara, sonoramente, que estas transformaciones traen aparejadas otras de no menores consecuencias para las instituciones en general y para la *escolar* en particular, que aquello que hemos denominado hasta hace algún tiempo "sociedad disciplinaria" ha quedado atrás para dar lugar a un nuevo monstruo cuyo nombre es "sociedad de control"; que, en definitiva, hemos abandonado las formas *bienestaristas* de Estado por modalidades puramente gestoras de éste, más preocupadas por refinar sus tecnologías *biopolíticas* de gobierno que por tramitar colectivamente los conflictos sociales. La lengua del cambio contemporáneo resulta entonces, profusa, omniabarcante: describe un pasaje que, cuando no lo presenta como cortante y definitivo, no hace más que narrarlo como un proceso que lleva décadas afectando a velocidades infinitas nuestros modos de existencia.²

Indudablemente, hay más de un mérito en estos relatos que han señalado con cierta exactitud algunas transformaciones fundamentales de nuestra época. Hay, además de las ya indicadas, cierta lucidez en las descripciones que remiten a los cambios en las subjetividades otrora modernas, ya por la emergencia de las nuevas tecnologías de comunicación, ya por la puesta en cuestión de unas voluntades prometeicas que creían poder todo lo que decían

querer, voluntades que han conocido los límites de sus grandezas y la vastedad de sus horrores durante el corto siglo XX; voluntades, en fin, que han visto cómo esas fuerzas por ellas mismas desatadas erosionaron las potestades que suponían tener.

No está mal sostener entonces, como lo hace esta lengua, que una de las consecuencias de la erosión de esas potestades se observa en el hecho de haber perdido la ilusión de una libertad sin límites en virtud del dominio impersonal de la tecnociencia y la economía; o decir, mejor, que vivimos atribulados la era de la "corrosión del carácter" cual si fuéramos sujetos melancólicos que no podemos elaborar en forma individual o colectiva la pérdida de un pasado que se presume *dorado*; que no podemos, en suma, tramitar las relaciones interpersonales más que bajo la sensación de estar sumergidos en un espacio-tiempo irregular y desquiciado, quebrado en sus arquitecturas, roto en sus linealidades.³

2. Ahora bien, sospecho que esta lengua genérica del cambio, más allá de sus méritos, se revela insuficiente para pensar algunos rasgos decisivos de nuestras realidades. Se trata de una sospecha macerada en la experiencia de una conversación continua con otros docentes, estudiantes y compañeros de trabajo, una experiencia que me indica que toda *repetición automática* de esta lengua dominante, toda lectura carente de mediaciones, no hace más que profundizar el gesto de una indolencia fútil que buscar eludir, cínicamente, toda interpelación severa sobre los problemas que enfrentamos en nuestra tarea diaria de educar.

Sospecho, sobre todo, de esas lecturas que no cesan de reforzar, en uno de sus extremos, las valoraciones puramente *decadentistas* de lo recientemente acontecido, y en el otro, que no es más que su fiel reverso, de celebrar la novedad y *fetichizar* los cambios. Más aún, tiendo a pensar que es una consecuencia de la actitud irreflexiva de ambas perspectivas que en más de una ocasión coincidan tanto en el diagnóstico de los males a superar —que se concentran en un presente que se declara siempre *en crisis*— como en el tono moralizante con el que propugnan sus diversas soluciones: en el primer caso, *restaurar* el mítico y dorado pasado ante un *presente-futuro* que se reconoce como amenaza y degradación, y en el segundo, *olvidar* un *pasado-presente* que se percibe como una pesada carga para moverse bajo las perentorias exigencias de lo fluido.⁴

Pero hay, además, otros motivos para sospechar de estos enunciados demasiado genéricos y sus lecturas más extremas, y se trata, como anticipaba hace unas líneas, de las dificultades que suelen mostrar para asir las contradicciones y paradojas que emergen de un territorio tan extenso como el argentino, con diferencias culturales, políticas y económicas tan ostensiblemente marcadas, diferencias que presentan en la escuela sus expresiones más crispadas, pero también su más hospitalario lugar de reunión.

En este sentido, quizás sea preciso no tanto repetir lo ya sabido, como formular nuevas preguntas que nos permitan construir algunos problemas comunes para pensar bajo su abrigo simbólico las marcas, huellas y formas que van tomando los grandes cambios en esas singularidades múltiples que resultan ser las escuelas de nuestro país; preguntas que quizás nos sirvan para hacernos cargo de aquellos problemas que la lengua genérica no necesita

siquiera expresar para reproducirse exitosamente entre nosotros.

3. Propongo entonces solo algunos interrogantes que no son más que el fruto, algo inmaduro todavía, de las conversaciones a las que hacía mención anteriormente:

En primer término, ¿cómo pensar las transformaciones y adaptaciones subjetivas que plantea y exige el nuevo mundo del trabajo en el marco de una economía que en lugar de estar estructurada alrededor del sector industrial, hace de los servicios, el consumo y los desarrollos informáticos su centro de gravitación?, ¿cómo hacerlo, pues, desde la perspectiva de aquellos que, si no han desconocido los rigores disciplinarios de los grandes centros fabriles, han sido afectados de modos tan distintos por dichas transformaciones, sobre todo en comparación con los conglomerados urbanos?, y al mismo tiempo, ¿cómo llevar a fondo una reflexión sobre los efectos comunitarios

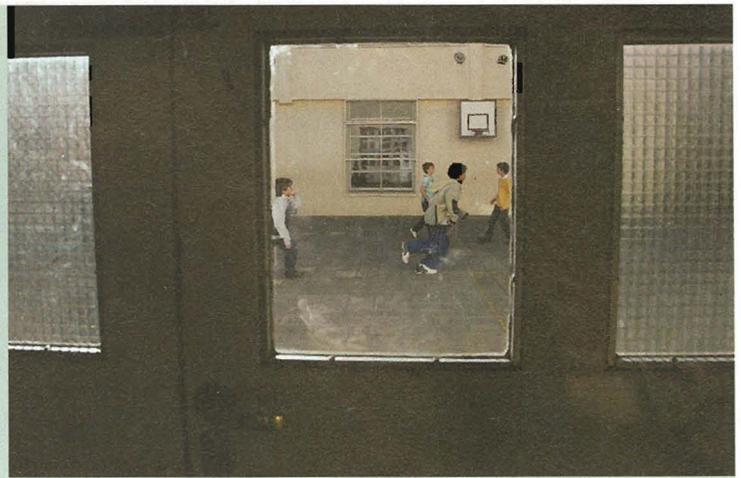


y educativos que produce el extendido vínculo entre trabajo asalariado y aparato estatal, tal como se ha dado en tantas de nuestras provincias y municipios en virtud de la destrucción de las economías regionales, sin moralizar o evaluar dicha realidad como una simple disfunción respecto del ideal fordista y bienestarista no realizado?

En segundo lugar, ¿cómo abordar conceptualmente el gigantesco problema que implica la gestión de las distancias en la Argentina actual, problema agravado por el desmantelamiento del trazado ferroviario, el aislamiento de pueblos y comunidades, la privatización de rutas y servicios públicos, y la concentración de grandes extensiones de tierras en pocas manos, si nos refugiarnos solo en enunciados forjados bajo imperativos que remiten a cuestiones suscitadas casi exclusivamente por la inmediatez que propone la vida metropolitana?

Y aún más, ¿cómo pensar los efectos de la supuesta destitución de nuestro Estado-Nación desde las obstinadas prácticas de maestros y maestras, profesores y profesoras que cotidianamente transmiten a los nuevos, saberes, oficios, artes, tradiciones y hábitos a partir de los cuales buscan reconocer, mirar y producir algo del orden de lo común?, ¿cómo hacerlo, pues, si se nos sigue advirtiendo sobre los peligros todavía presentes de la institución disciplinaria o si solo se habla de su crisis cuando el problema actual quizás no remita ya al molde o a su crisis sino, más bien, a las evidentes dificultades que tenemos para establecer orientaciones colectivas más nítidas en un tiempo que se declara, sin más, "ilegible"? En este sentido, ¿es posible pensar siquiera el destino de una política igualitaria, sin tomar en serio a las nuevas pero no siempre visibles configuraciones subjetivas que intentan armar tramas *entre* nosotros a pesar del anuncio repetido de la muerte de todo sujeto, a pesar del escepticismo propalado por las lógicas sistémicas?

Desde luego, no hay respuestas rápidas para estas preguntas algo incómodas, y menos aún, políticas ni sentidos efectivos que les correspondan punto por punto. Hay, empero, en cada una de ellas, rasgos que me permiten formular otros interrogantes que no pueden más que sobre llevar la entonación de un desafío porvenir. En efecto, en lugar de lamentar decadencias o celebrar novedades, ¿no sería más relevante pensar bajo qué perspectivas y desde qué lugares algunas de las transformaciones presentes pueden ser de utilidad para hacer de nuestras escuelas



espacios de *afecciones cognitivas* cooperativamente compartidas?, o mejor aún, en lugar de restituir el pasado o fetichizar los cambios, ¿no necesitamos pensar en común aquello que no es evidente y que *pasa* entre nosotros como el inasible pero real sentido de nuestras prácticas? ⁵

Quizás, solo quizás, a partir de otro pensamiento del nosotros macerado en la intemperie práctica de estas y otras preguntas, nos animemos a forjar nuevas *permanencias*, raras duraciones de lo que consideramos mejor para nuestra vida en común. Quizás entonces, pero solo quizás, nos permitamos algún día olvidar esa lengua genérica del cambio que hoy nos atormenta con su repetida y en ocasiones tan abstracta futilidad. Pues, es preciso decirlo una vez más, no hay acto educativo que se sostenga sin unas mínimas confianzas en las potencias inasibles de lo que pasa entre nosotros, sin un cierto amor a las permanencias compartidas.

^{*}Licenciado en Filosofía de la UBA. Trabaja como docente en temas vinculados a la ética y discute sistemáticamente con grupos docentes de distintos lugares del país, en torno a los problemas de la sociedad y cultura contemporáneas.

¹ Ver Bauman Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE, 2002. Para un tratamiento in extenso del concepto de *postfordismo* también es preciso remitirse a Bauman Z., *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa, 2000; pero sobre todo a Gorz A., *Misericordias del presente, riquezas de lo posible*, Buenos Aires, Paidós, 2003; y Virno P., *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Buenos Aires, Colihue, 2002. Para una perspectiva crítica de estas lecturas, ver Castel R., *La inseguridad social ¿Qué significa estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

² Se puede consultar no solo Foucault M., *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989; sino, sobre todo, Foucault M., *Seguridad, territorio y población*, Buenos Aires, FCE, 2006. La idea de sociedad de control remite al ya célebre texto de Deleuze G., "Poscriptum sobre las sociedades de control" en: *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pretextos, 1999.

³ Ver Sennett R., *La corrosión del carácter*, Buenos Aires, Anagrama, 2001.

⁴ Para una caracterización de la "edad de oro" y una lectura historiográfica sobre la ruptura de las relaciones entre pasado y presente ver Hobsbawm E., *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, 2003.

⁵ Ver Spinoza B., *Ética*, Madrid, Alianza, 1998, Tercera parte. Definiciones.

Una experiencia de cambio institucional

Te convido a creerme

A modo de presentación

La Escuela N° 243 "Aquiles Badillo" de Santa Rosa, La Pampa, se encuentra ubicada al norte de la ciudad, en una zona periférica que se llama Villa Germinal. Creada en 1990, surgió como una necesidad ante el reclamo de los vecinos que reivindicaban el derecho de sus hijos a tener una escuela en el barrio. Con el transcurso de los años fue incrementando la matrícula; hoy tiene 300 alumnos.

Las familias no son totalmente estables: hay mucho movimiento poblacional, las casas se prestan, algunos se van y luego vuelven -ya sea de nuestra provincia como de otras-, producto de la inestabilidad laboral, por ser considerados mano de obra barata.

La población está en situación de pobreza y marginación, con hogares desorganizados, niños a cargo de abuelos o tíos, niños a cargo de niños, niños que trabajan, algunos sin un referente adulto. Hay muchos adultos analfabetos o excluidos del sistema educativo y una minoría que completa su trayectoria escolar. Todos están marcados por la situación económica y social de la cual los docentes no escapamos, ya que muchas veces nos encontramos también en estado de vulnerabilidad.

Muchos factores incidieron en el repensar sobre la institución y sobre nuestro accionar.

La muerte del docente y directivo de la institución Aquiles Badillo, en octubre de 2004, fue profundamente movilizante y sentida. Su ausencia dejó un vacío y, a su vez, marcó una dirección que hoy reivindicamos. Aquiles fue un militante activo, comprometido con lo social, vulnerable a las carencias sociales, humano, solidario, soñador, analítico, crítico, creativo. Coherente en su accionar, fiel a sus principios, convencido de que la palabra expresa, crea conciencia, moviliza; él construyó -a través del saber y el compromiso como educador- lazos que perduran en el tiempo y en la memoria de la comunidad.

El cambio de dirección, inmediatamente posterior, que implicó que una docente joven e identificada con los ideales de Aquiles asumiera la conducción de la escuela, brindó la oportunidad y el espacio para pensar en "otra escuela".

Para comenzar, se hizo un reconocimiento a Aquiles Badillo, identificando a la escuela con su nombre. Fue una acción que nos sensibilizó y nos movilizó para realizar una mirada hacia atrás y hacia nosotros mismos como escuela, y también para construir cambios en el presente y para imaginar posibles futuros.

Buscando redefinir el perfil de la institución y utilizando insumos de diferentes programas que asisten a la escuela (marco teórico, talleres, etcétera) se fueron generando espacios para el debate y la reflexión. Desde un profundo replantearnos: ¿Para qué estamos acá? ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cuál es la función de nuestra institución, en esta realidad, en este tiempo, en este contexto? ¿Qué historia la sustenta? ¿Cómo proyectar hacia el futuro?

Nos encontramos comprometidas... Con los ideales comunes, comenzamos a generar un espacio donde volverlos posibles.

Reivindicando el derecho a una educación igualitaria, al alcance de todos, integral y equitativa, conscientes de que las políticas por acción u omisión muchas veces excluyen o destruyen; convencidas de que los cambios los producen los actores a través de la experiencia fuimos buscando dar pasos concretos. Desde nuestro lugar y nuestra función docente, queremos ofrecer a nuestras alumnas y a nuestros alumnos un espacio de inclusión, de participación y pertenencia, un lugar de posibilidades de crecimiento, un lugar donde circule el saber como herramienta que los habilite a elegir y construir su identidad, para ser partícipes activos de una sociedad más equitativa y transitar un futuro con opciones y menos vulnerable. Un lugar de lo posible.

Al revisar nuestro trabajo en las aulas, tomamos como punto de partida que el contexto donde desarrollamos nuestra tarea resulta para muchos el único ambiente de circulación de otras ideas o palabras, la única oportunidad de acceso a la lectoescritura, un espacio de comunicación donde poder hablar y ser escuchado y donde crear significados y encontrar algunas certezas donde ampararse.

Es por eso que, destacando su potencialidad de ser democrática, mediadora, abierta a la comunidad, inclusiva, transmisora de cultura, dimos nuestros primeros pasos hacia la escuela que queremos.

Un problema... un desafío

Con la incertidumbre de qué y cómo ir en la dirección que queríamos, comenzamos a trabajar. En el marco del programa en el que participa la institución (PIIE: Programa Integral de Igualdad Educativa), designamos referentes por ciclo y turnos. Esos referentes funcionan como equipo de gestión y agentes multiplicadores de saberes y experiencias

con el objetivo de lograr el entusiasmo de otros docentes. En el trabajo conjunto, realizamos intercambios y analizamos el material entre pares, reformulamos las prácticas docentes en base a la socialización de experiencias, y logramos acuerdos metodológicos en las diferentes áreas.

Nos detuvimos a mirar: miramos para atrás y hacia adentro, y nos dimos cuenta de cuánto nos faltaba. Pero fue importante darnos cuenta también de cuánto habíamos hecho.

En este trabajo de revisión de las prácticas cotidianas, encontramos otra realidad diferente, que no tenía que ver con lo curricular sino con algo más profundo y personal: el vínculo alumno/escuela estaba fracturado.

Allí surgió un nuevo desafío: había que trabajar para consolidar la *búsqueda de pertenencia e identidad de la escuela*.

Rescatando la memoria

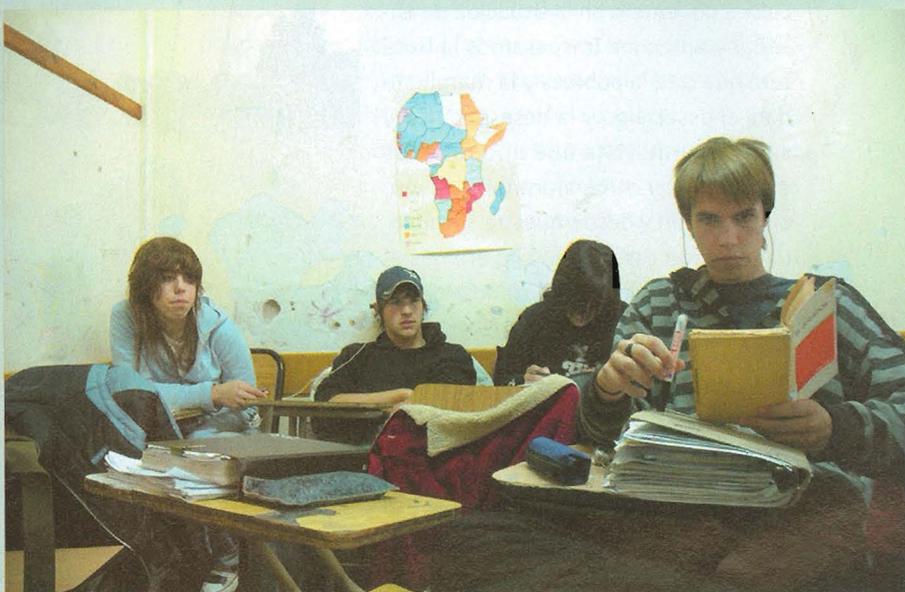
Pensar en torno a la identidad de la escuela implicó indagar en la memoria de la comunidad educativa de estos 15 años, y ponerla en relación con el barrio. Hicimos un registro donde se expresaran todas las voces, y habilitamos el archivo histórico de la institución con el objetivo de plasmar la historia social del barrio y también de crear memoria pedagógica.

A modo de inicio y diagnóstico -sorteando las dificultades de expresión- propusimos un trabajo de taller con máscaras, con el objetivo de indagar el sentir de docentes y alumnos acerca de la relación de cada uno con la escuela. Una mañana, nos presentamos al acto de inicio de la jornada con máscaras que hablaban de cómo nosotros, los docentes, nos sentíamos en la escuela. La sorpresa dio paso a incluirse en el juego y reflexionar acerca del vínculo con la escuela. Propusimos que en los grados se trabajara en esa dirección. Esto resultó muy motivador: cartón, lana, papeles, tijera y una máscara para cada uno. Hubo de todo: alegría, asombro, miedos, incertidumbres, cansancio, enojo, resistencia... Todos se expresaron en el dibujo y la palabra: los alumnos entusiasmados y ansiosos, los docentes movilizados y conmovidos, y los padres y porteros que presenciaron la actividad, asombrados y hasta desconcertados. Esa fue nuestra primera *acción/ repercusión*.

Contagiados por el entusiasmo de los niños y de las ni-

ñas, armamos la murga de los docentes. Una mañana nuevamente sorprendimos y nos sorprendimos cantando y bailando frente a nuestra pequeña comunidad.

Encontramos miradas, risas, comentarios, alegría, asombro, gestos, palmas, cánticos...¡Logramos nuestro objetivo!: que asistan los días sábados para preparar el patio de la escuela, pintando, ordenando, participando, habilitando y habitando los espacios...comprendiendo que su transcurrir deja huellas y crea memoria.



Cerramos la actividad con una pintura de zócalo de manos, trabajo compartido con otras instituciones barriales, comisión vecinal y "El Desayunador" (grupo sostenido por una ONG) que hace cinco años trabaja con nuestros chicos en tareas comunitarias. Así fundamentamos la elección de ese día como "nuestro día", instituímos el "*Día de la Identidad*". La identidad de la escuela, del barrio, la nuestra propia, tramadas en esa acción común y en nuestros compromisos comunes.

Fue el punto de partida para la construcción de la memoria, para indagar en las historias personales que se cruzan y tienen un lugar común: la escuela. Las entrevistas, las encuestas, las anécdotas y las diferentes experiencias de los abuelos, padres, no docentes, ex docentes, ex directivos, ex alumnos hoy padres de nuestros niños, reflejaron vivencias ricas en sentimientos y emociones que estimularon a nuestros alumnos a seguir haciendo historia. A sentirse parte de la historia.

Nos abrieron una puerta y entramos

Recorrimos la historia de la escuela en un intento de reconstruir la memoria, para reconciliar pasado y presente de una comunidad con muchas ganas de ser otra cosa que los marginados, los que están de paso, y sentirse sujetos de pleno derecho, que pueden articular sus propias palabras.

Logramos encontrarnos, no desde lo disciplinario sino desde la afectividad. Una afectividad que está llena de sentimientos diferentes, pero que nos coloca por entero en la situación de enseñar y aprender. Traspasamos la frontera que crea la pobreza y la marginalidad, el desarraigo y la desesperanza, y sin perder de vista que unos éramos educadores y otros alumnos, nos vinculamos con y desde nuestra sensibilidad. No fue casual que eligiéramos el dibujo, la música, la fiesta, como espacios de construcción de lo común.

Los niños y los padres se expresaron sin inhibiciones, confiaron. Las docentes nos vimos vulnerables a una realidad que exigía más de nosotras mismas, y pudimos trabajar desde esa vulnerabilidad y no sentirla como un déficit.

Conjugamos acciones y palabras. Propusimos habitar los espacios que les pertenecen y nos pertenecen, porque la escuela sigue siendo el único ámbito para aprender otros códigos y para expresar y practicar derechos.

Iniciamos para nosotras una etapa nueva: ser investigadores de nuestra práctica. Sentimos que solas no podemos, necesitamos "otro" que nos aliente, que nos sostenga, que nos empuje, que comparta miedos, decisiones, alegrías.

Por eso te convido a creerme

La canción de Silvio Rodríguez dice: "Te convido a creerme cuando digo futuro...". Ese es para nosotros un lema importante. Por eso, creemos que tenemos que convidarnos:

A creer en la escuela como el lugar de lo posible.... Un lugar donde el saber cumpla su principal objetivo: desarrollar capacidades, habilitar el pensamiento y generar nuevas experiencias...

A creer en la escuela como un espacio fundamental donde se puede aprender a "leer" la realidad, a comprenderla, a elegir y a "escribir" otra historia... Aunque no tengamos mucho, siempre tenemos la palabra, nadie puede interrumpir nuestras ideas. Y es importante ubicarnos en el acto cotidiano de enseñar y aprender con todo nuestro ser: nuestra sensibilidad, nuestros conocimientos, nuestros ideales.



Te convido a creer

...porque pasar por la vida sin dejar huellas no tiene sentido

...porque hay un semillero de virtudes frente a nuestros ojos

...porque el futuro es el objetivo de toda lucha

...porque el amor está siempre presente; junto con la rabia, la ironía, la audacia, la capacidad de soñar y proponer.

Por eso *te convido a creerme cuando digo futuro...* el tiempo está a favor nuestro. Tenemos la palabra, tomémosla para que el tiempo esté a favor de los pequeños.

Maresa Righetti –directora-, Erica Badillo –maestra de 1º año-, Derli Aguirre –maestra de 4º y 5º año-, Marcela Muñoz –maestra de 3º año-, Zulma Rodríguez –maestra integradora.

Cambios, permanencias y silencios

Enseñar en las “otras” primarias

Flavia Terigi*

Cuando muchos de nuestros lectores asistieron a la escuela primaria, existía un *Manual de Ingreso* a la secundaria, escrito por Berutti, con el que cualquier alumno de séptimo grado debía poder estudiar. Ese *Manual* expresaba la expectativa socialmente compartida acerca de lo que debía aprenderse en la escuela primaria, y testimoniaba la estabilidad de esa expectativa. Hoy no sería sencillo proponer un manual semejante, porque no habría gran coincidencia en las definiciones sobre lo que la escuela primaria debe enseñar. Es un ejemplo del modo en que han cambiado ciertos acuerdos constitutivos de la mirada pública sobre “la primaria”. También ha cambiado la propia escuela, seguramente menos de lo que reclaman los defensores de la novedad, pero lo suficiente como para que la “vieja” escuela primaria deba ser mejor conocida en su especificidad. Entender esos cambios es imprescindible para volver a formular las expectativas sociales sobre lo que la escuela debería hacer, para no considerar que todo cambio es una pérdida, y para no pretender restituciones nostálgicas.

Ahora bien, reconocerla en su especificidad es un trabajo al que es necesario dedicar esfuerzos. Por aquello en lo que ha cambiado, que provoca que lo que sabíamos sobre la escuela primaria deba ser reexaminado; y también porque aquello que “siempre fue” no llegó a ser conocido de manera suficiente. En efecto, la escuela primaria ha sido tratada a menudo como una realidad indiferenciada. Muchas investigaciones acerca de los procesos institucionales, los planes de estudio para la formación docente, las recomendaciones didácticas producidas por los especialistas en libros para niños y libros para maestros, y muchas políticas de intervención de los gobiernos, se han referido durante décadas a la escuela primaria como una realidad más o menos identificada con la escuela urbana de al menos un maestro por grado. En consecuencia, estudios realizados en el contexto particular de los grados de las escuelas urbanas, y recomendaciones desarrolladas con base en experiencias desplegadas sobre este mismo tipo de escuelas, se toman como estudios sobre *la* escuela, recomendaciones para *la* escuela.

Me propongo presentar elementos que permitan apreciar la complejidad del trabajo de enseñar en *las* escuelas primarias, en contextos didácticos poco conocidos para la

mayoría de quienes hemos pasado por la escuela: el plurigrado de las escuelas rurales, y los grados de aceleración en las escuelas urbanas.

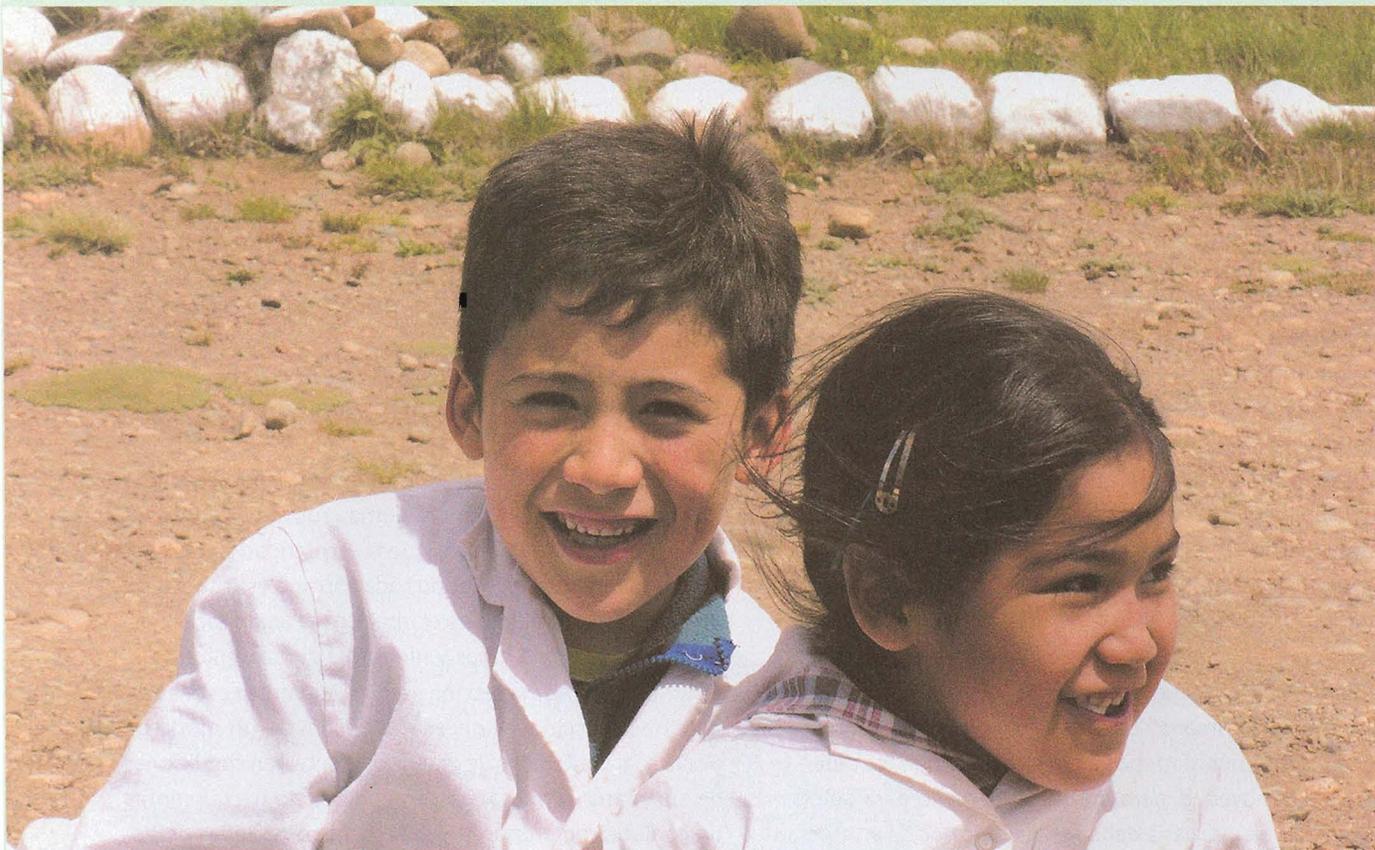
La enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales¹

Los maestros y maestras que se desempeñan en el medio rural conocen bien el problema crucial para enseñar en los plurigrados: mientras que la escolaridad sigue siendo graduada -y en tal sentido cada alumno está cursando un grado específico de la escolarización-, la organización institucional agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. Para quien está a cargo de esa sección, es necesario encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común. ¿Cómo lo hacen?

Hemos encontrado con frecuencia que los maestros y maestras resuelven la simultaneidad mediante procedimientos apoyados en la sucesión. Realizan un ordenamiento general de la clase a través de la asignación de actividades a subgrupos definidos por una combinación cotidianamente variable de los grados formales y los alumnos presentes, y distribuyen luego su atención de manera sucesiva en los distintos subgrupos. Si se analiza con cuidado este quehacer, puede considerarse que los maestros que así proceden no han logrado resolver del todo el problema de la simultaneidad: lo que han hecho es desdoblamiento en la atención sucesiva de los grupos escolares. Estudios realizados en otros países han encontrado resoluciones similares (Ezpeleta Moyano, 1997; Uttech, 2001).

Distinto es lo que sucede cuando los maestros y maestras tienen práctica construida en torno a la elaboración de proyectos de trabajo diversificados, elaborados sobre la base de una definición de contenidos en distintos niveles de complejidad, en los que las actividades se organizan en secuencias relativamente abiertas. En la gestión de la clase, estos maestros y maestras pueden ramificar las alternativas según la situación de aprendizaje de sujetos o grupos específicos e introducir variaciones de acuerdo con diversos criterios.

En el día a día del trabajo escolar, los maestros y maestras no organizan los grupos solo según los grados formales,



sino que este criterio rector se compensa con otros. Dos parecen ser los más frecuentes. El primero se refiere a los alumnos presentes: es práctica observada con frecuencia que el maestro enganche a un alumno en la actividad de otro grado cuando faltan sus compañeros. El segundo criterio es la autonomía relativa de los alumnos y alumnas: los maestros necesitan disponer de más tiempo para trabajar con los alumnos cuyo nivel de autonomía es menor, lo que significa que deben encontrar el modo de liberarse -al menos parcialmente- de la necesidad de atender a todos. Los alumnos de los grados superiores son quienes, en general, muestran los mayores niveles de autonomía, no solo por su apropiación de los contenidos escolares sino porque, como llevan varios años en el plurigrado, su comprensión de las reglas que organizan la tarea del aula es mayor.

Las relaciones familiares juegan un papel específico en la organización interna de los plurigrados. En las escuelas rurales, es frecuente que en un mismo plurigrado se encuentren hermanos que están cursando diferentes años de la escolarización. Los maestros y maestras se apoyan en esta situación con fines organizativos, de maneras que presentan variaciones según el peso de las relaciones de parentesco y las cuestiones de género en los distintos contextos culturales.

No siempre la organización resultante es satisfactoria: quedan alumnos "suelos" sin actividad, o que pasan la jornada escolar con una tarea que no entienden; no es in-

frecuente que los alumnos de los grados superiores pasen la jornada escolar con consignas que les solicitan un trabajo repetitivo y prolongado; a veces el trabajo del docente en plurigrado se acerca más al de un administrador de actividades que al de un enseñante (Terigi, 2006). Pero, si bien el multigrado supone una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte del docente, su organización didáctica encierra un enorme potencial para los procesos de aprendizaje, debido a las posibilidades de manejo no graduado del conocimiento que circula en la clase (Santos, 2006).

Los grados de aceleración, o el quiebre de la gradualidad con fines estratégicos:

Si bien el manejo no graduado de los contenidos encierra, como dijimos, una gran potencialidad, la enseñanza no graduada no es una organización que pueda instalarse sin más en las escuelas, mucho menos apelando a consignas que, como las de la diversificación curricular o la personalización de la enseñanza, son valiosas para el pensamiento pedagógico, pero inviables para la mayor parte de los maestros y profesores, visto el saber didáctico acumulado que responde a la norma graduada de la escolarización (Lahire, 2006; Terigi, 2006).

Pero la gradualidad llega a resultar un difícil *corset* cuando las trayectorias escolares de los niños y niñas, que la

Las relaciones familiares juegan un papel específico en la organización interna de los plurigrados. En las escuelas rurales, es frecuente que en un mismo plurigrado se encuentren hermanos que están cursando diferentes años de la escolarización.

organización del sistema pretende regulares, resultan alteradas en su ritmo por fenómenos diversos: el ingreso tardío a primer grado, el abandono temporal de la escuela, la repitencia reiterada. Al poco tiempo, el lote de niños de seis años que comenzó "la primaria" se convierte en una colección algo desapareja de chicos de distintas edades; en algunas zonas del país, y dentro de cada provincia, en determinadas escuelas los desfases de edad afectan a buena parte de su matrícula, a tal punto que los grados teóricos que establece la regla graduada de la escolarización resultan inhallables. Afrontar la enseñanza de los contenidos escolares a sujetos distintos de los "esperados" pone en tensión el saber pedagógico-didáctico, cuando se debe enseñar a poblaciones distintas de las que se prevé en virtud de la norma graduada de la escolarización.

En los últimos años, tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, la sobreedad de la población escolar está motivando el despliegue de nuevas estrategias orientadas a atenuar las dificultades que los chicos y las chicas encuentran para progresar en su escolaridad. Programas educativos de varias ciudades o países de nuestra región (según la administración educativa sea nacional o local)² han reconocido a la sobreedad como problema pedagógico y han asumido el desafío de producir el saber que se requiere para afrontarlo. Las propuestas generadas en esos programas reciben la denominación genérica de *programas de aceleración*. Se habla de *aceleración* para expresar lo que en todos estos programas es una meta: producir avances en la escolaridad de los alumnos en un tiempo menor que el que prevé la secuencia habitual *un año lectivo-un grado escolar*. La idea de aceleración expresa la intención de producir una importante reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos, quebrando un probable destino de fracaso o de abandono e impulsándolos para que puedan aprender más y mejor hasta cumplir los objetivos de la escuela primaria en un tiempo menor.

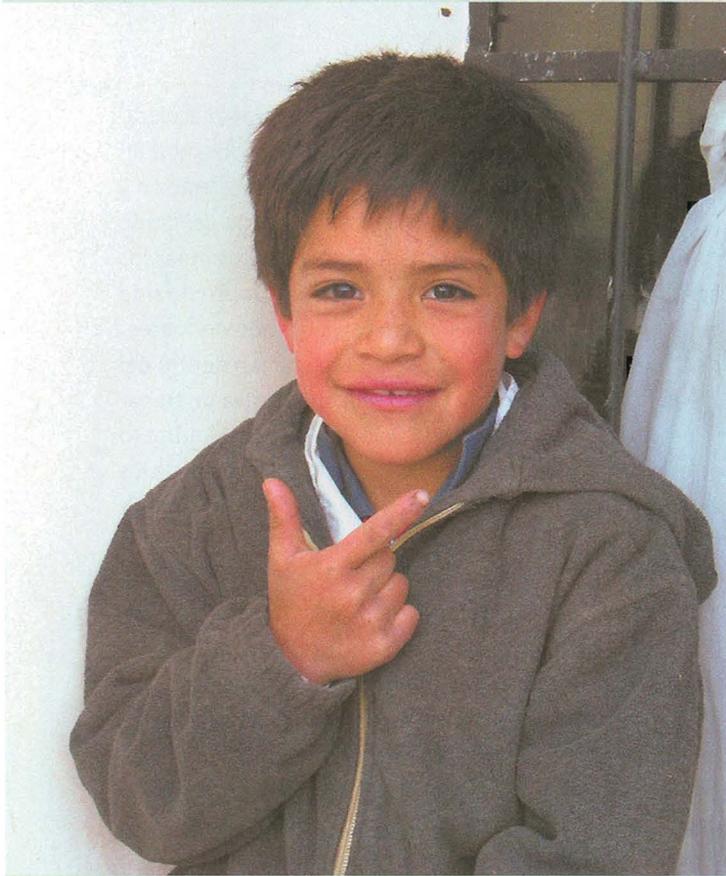
Si la aceleración aparece como meta, y no como estrategia, es porque en estas propuestas no se trata de hacer "lo mismo pero más rápido", sino de hacer otras cosas, de poner en juego otros recursos pedagógicos para que los alumnos puedan progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que aquel que caracteriza su recorrido previo y que el que cabe esperar por el carácter graduado de la escuela primaria.

Las propuestas organizacionales para lograr la aceleración pueden ser diversas. En general adoptan dos modalidades básicas: la conformación de grados de aceleración y la organización de grupos de aceleración dentro del grado común (Terigi, 2002). La primera parte, de reformular los agrupamientos vigentes en la escuela organizando una sección de grado con los alumnos en situación de sobreedad. La organización de grupos de aceleración dentro del grado común se presenta como una alternativa de trabajo pedagógico en aquellas escuelas en las que el número de alumnos con sobreedad o las condiciones edilicias de los establecimientos no hacen factible la conformación de una nueva sección de grado.

Más allá de la especificidad de cada una de estas modalidades, en ambas se requiere la selección de contenidos, la reorganización de los tiempos en la clase y una transformación organizacional y pedagógica que hagan posible la aceleración. Pero la accesibilidad didáctica de las dos alternativas es bien diferente: el grado de aceleración resulta una estrategia más accesible para maestros y maestras formados en la lógica de la gradualidad, mientras que la organización de grupos de aceleración requiere manejo simultáneo de distintos recorridos de aprendizaje que complejizan mucho la gestión del programa escolar. La opción por una alternativa accesible para los docentes es una decisión crítica del cambio en educación: se trata de que las estrategias impulsadas por las políticas no sean posibles solo en condiciones excepcionales, contando entre tales condiciones la formación, capacidad o experiencia previa de los docentes (Terigi, 2005). De todos modos, debe observarse que los grupos de aceleración, que en principio fueron pensados como una alternativa organizacional para contextos de baja escala de la condición de sobreedad, empiezan a mostrar una gran potencialidad para reorganizar la enseñanza en el grado común, y deben ser mejor explorados para aumentar su accesibilidad didáctica.

Cierre

La pregunta por el cambio de la escuela primaria no puede responderse por sí o por no; tampoco puede responderse igual en nuestro país que en otros. Como señala Dussel, hay aspectos en los que la escuela primaria ha cambiado mucho, hay otros en los que su inmovilidad es notable, y además acumula a lo largo de su rica historia modernizaciones fallidas que, de haber prosperado, la hubieran



puesto más a tono con su época (Dussel, 2006). Este artículo se ha propuesto abordar la pregunta desde otro ángulo, señalando que para determinar si ha cambiado y en qué direcciones puede hacerlo, es necesario conocerla mejor.

Las consideraciones que he realizado están formuladas con prudencia y deben ser tomadas del mismo modo. No pretendo afirmar que en *todas* las escuelas rurales, o en su mayoría, los maestros y las maestras trabajen como se reconstruye aquí. Tampoco pretendo recomendar que, frente a la problemática del desfasaje etario que afrontan numerosas escuelas primarias de contextos urbanos, *haya que* desarrollar programas de aceleración. Los estudios que hemos realizado no han tomado una muestra representativa de escuelas, y tampoco se considera que tal cosa sea necesaria o interesante; antes bien, retomando la perspectiva de la investigación cualitativa de corte etnográfico, me propongo dar visibilidad a un quehacer, bajo el supuesto de que las búsquedas personales que las y los docentes realizan en contextos institucionales como los que hemos caracterizado, así como las iniciativas de la política educativa que desafían los límites del conocimiento didáctico, deben ser incorporadas al conocimiento peda-

gógico disponible; y en la convicción de que la búsqueda en lo particular es posible y valiosa para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza.

*Pedagoga. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires.
fterigi@ungs.edu.ar

¹ La Federación Uruguaya de Maestros me invitó a sistematizar para su revista *Quehacer Educativo* los aspectos salientes de las prácticas de los maestros rurales argentinos que he tenido oportunidad de conocer. Estas líneas condensan lo que expuse con mayor detalle en Terigi, 2007.

² Entre ellos, el *Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração*, de la Prefeitura da Educação de Porto Alegre (1996); el *Programa de Aceleración del aprendizaje*, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1999); y la experiencia más importante que se ha desarrollado hasta ahora en nuestro país, el *Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los alumnos con sobriedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires* (2002), de la entonces Secretaría de Educación porteña.

Referencias

- Dussel, Inés, "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?". En Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI, 2006.
- Ezpeleta Moyano, Justa, "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, Madrid, septiembre-diciembre de 1997. Disponible en www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm.
- Lahire, Bernard, "Fabricar un tipo de hombre 'autónomo': análisis de los dispositivos escolares". En: *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial, 2006.
- Santos, Limber, "Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada". En: *Quehacer Educativo* N° 75. Montevideo, Federación Uruguaya de Maestros. Febrero de 2006.
- Terigi, Flavia, *Bases pedagógicas de los grados de aceleración*, Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Proyecto: Conformación de grados de aceleración, Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2002.
- Terigi, Flavia, "Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación". En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante, 2005.
- Terigi, Flavia, "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza". En Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI, 2006.
- Terigi, Flavia, "Notas para pensar el plurigrado. Aportes de una investigación en escuelas rurales de Argentina". En: *Quehacer Educativo*, revista de la Federación Uruguaya de Maestros, 2007 (en prensa).
- Uttech, Melanie, *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Barcelona, Paidós, 2001.

Contra el trabajo infantil, por la inclusión educativa

En el marco de la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, el 26 de junio pasado el Ministerio de Educación de la Nación firmó un convenio con el Ministerio de Trabajo con el propósito de lograr la inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes que no asisten a la escuela debido a su temprana incorporación en el mercado laboral.

El MECyT destinará una línea del Programa Nacional de Inclusión Educativa para todos aquellos chicos y chicas que sean detectados en situación de trabajo. Este aporte no consiste solo en una beca, sino también en un apoyo pedagógico en las disciplinas curriculares y un trabajo conjunto con las escuelas, las jurisdicciones, las familias y las organizaciones de la sociedad civil. Por su parte, el Ministerio de Trabajo se compromete a insertar a madres, padres o tutores de niñas y niños en el proyecto del Programa Nacional de Empleo que resulte más adecuado.

Subite al colectivo en Jujuy

Durante septiembre, el proyecto *Subite al colectivo* continúa rodando por la provincia de Jujuy. La propuesta consiste en visitar localidades del país llevando artistas-docentes de diversas expresiones culturales. Durante los tres días en que el colectivo se detiene en cada lugar, se llevan adelante talleres de formación primaria en diferentes especialidades artísticas, y muestras de cierre con chicos y chicas de las comunidades donde funcionan los Centros de Actividades Juveniles (CAJ). El proyecto comenzó en 2005 y ha hecho que miles de jóvenes se encuentren por primera vez con disciplinas del arte y la cultura en su escuela. En Jujuy, durante septiembre visitará las siguientes localidades: El Aguilar del 3 al 5, San Salvador del 6 al 8, San Pablo del 10 al 12, y Fraile Pintado del 13 al 15. Para contactarse, llamar al: (011) 4129-1000, int. 7043/7005; o escribir a: equipocaj@me.gov.ar.

Encuentro Nacional PIIIE 2007

El Programa Integral para la Igualdad Educativa realiza en la segunda semana de septiembre de 2007, en la Ciudad de Buenos Aires, el Encuentro Nacional de Formación e Intercambio para directores de la totalidad de escuelas que lo integran, y Equipos PIIIE de las 24 jurisdicciones. Se incluirán en la agenda conferencias, talleres y paneles donde se expondrán diferentes experiencias de enseñanza narradas en distintos lenguajes, con el objeto de hacer pública la escuela pública. Para contactarse: igualdadeducativa@me.gov.ar.

Capacitación gratuita a través del portal educ.ar

Educ.ar invita a los y las docentes a inscribirse en los cursos de capacitación a distancia que se reinician el próximo 29 de octubre. Entre las propuestas de capacitación se encuentran: Nuevas tendencias de aprendizaje en la red - Web 2.0; Internet y medios masivos. Conceptos, teorías e ideas para el aula; Comunicación, sociedad y educación - conceptos y debates; Internet como recurso de innovación docente; Webquets en la gestión de la información; Aplicaciones básicas de la PC; Herramientas del paquete ofimático; El procesador de textos: gestión y uso didáctico; La planilla de cálculo - Gestión y uso didáctico; Presentaciones para la gestión y labor docente. Para ofrecer una mejor calidad en las tutorías, los cupos son limitados. Periódicamente, se abrirán nuevos cursos que respondan a las necesidades de las y los docentes y permitan fortalecer la comunidad virtual de aprendizaje. Más información: www.educ.ar. Mail: e-learning@educ.gov.ar.

Proyecto "Entre el pasado y el futuro"

Durante agosto y septiembre, el equipo "Entre el pasado y el futuro. La transmisión de la experiencia argentina reciente" llevará a cabo una serie de encuentros regionales con docentes y estudiantes de IFD de todo el país. En estos encuentros se trabajará alrededor de las temáticas: *Malvinas: sentidos en pugna* y *Trabajo: identidades y vida en común en la Argentina*. Por un lado, se partirá de la guerra de Malvinas como uno de los episodios más controvertidos y difíciles de abordar en la historia argentina reciente. Por otro, se trabajarán las transformaciones del mundo del trabajo desde el último golpe de Estado hasta la actualidad.

El proyecto tiene nueva página web con los relatos de los encuentros realizados, materiales para trabajar en el aula, sugerencias bibliográficas y la convocatoria a IFD 2007: <http://www.me.gov.ar/pasadoyfuturo> Para consultas: entreelpasadoyelfuturo@me.gov.ar.

Cine y Formación Docente

Entre el 1 de septiembre y el 27 de octubre, el ciclo de Cine y Formación Docente llevará adelante varios encuentros destinados a docentes de nivel medio. La temática a tratar es *Construcción de ciudadanía*. Estos ciclos -que se realizan por primera vez en Buenos Aires- se darán simultáneamente en: La Plata, Junín, Vicente López y Bahía Blanca. En cada encuentro, del que participarán 120 docentes, se proyectará una película y se ofrecerá una conferencia. Para esta oportunidad se eligieron las películas: *Caterina en Roma*, *Italiano para principiantes*, *Sólo por hoy* y *Generación X*. Para contactarse, llamar al: 4129-1532 o escribir a: dpd@me.gov.ar.

Estela

Pablo Banegas

A Eduardo, Enrique y Germán

Me dijeron que cuando la luna está en cuarto creciente y se apoya en la parte más pronunciada de su curvatura, el mar está tempestuoso. Y cada vez que la veo en esa posición pienso en el mar, aunque no lo conozca, aunque viva en este pueblo chato y de río tranquilo. Y digo esto de la luna porque aquella noche en la vereda del Club de Pelota, cuando esperaba que Mariano terminara de jugar a los dados, vi la luna apoyada en el piso imaginario del cielo y volví a pensar: “El mar está tempestuoso”.

—¿Qué querés? —me preguntó Mariano—. Estoy perdiendo, no te puedo dar plata...

Recuerdo que le dije lo de Estela de una vez y que no me creyó. Insistí, le dije que era cierto, que mi hermana la había visto esa misma tarde cuando pasó frente a su casa. Mi hermana la conocía bien, era ella; miraba hacia la calle por la ventana de su pieza. Estaba muy cambiada, parecía enferma.

Mariano primero me mandó a la mierda. No, a “la puta madre que te parió”, me mandó. Después dijo que sabía que yo era un jodido y con rabia largó lo que para mí fue una revelación:

—Nunca soportaste que me hubiera elegido a mí —y me enfrentó, seguramente esperando algo más que desconcierto en mi cara.

Volvió a entrar al club y salió con el sobretodo puesto.

—¡Vamos! —dijo.

Le pregunté adónde; eran las dos de la mañana.

Pablo Banegas nació en San Pedro en 1968. Se desempeña como preceptor del nivel Polimodal en la Escuela Normal Fray Rodríguez de la misma ciudad bonaerense. Ha escrito guiones cinematográficos y ha publicado en diversas antologías de cuentos. lmcnally@arnet.com.ar

—A la casa de Estela, a hablar con la madre; y después te voy a cagar bien a trompadas.

La casa de Estela quedaba a dos cuadras de la Plaza Belgrano y recordé que hubo una época en que, a la distancia entre las cosas, no la medíamos por el espacio que había entre ellas, sino por el que las separaba de Estela. Todo quedaba a tantas cuadras de Estela, a tantos metros de Estela, a tantos pasos de Estela...

Nos gustaba llegar a su casa y percibir la vibración en los vidrios esmerilados de la cancel cuando nos abría, el ¡tac! ¡tac! del reloj de péndulo del vestíbulo y acariciar a la pasada a Oteló, el perro lanudo que dormía sobre la alfombra. Nos gustaba la mesa del comedor con garras en las patas, que era igual a las mesas de todos los comedores, pero esa tenía encima los libros del colegio de Estela que le pedíamos solo para pasar las hojas y sentir su olor en nuestra cara.

—¡Cuando la madre abra, le repetís todo! —me dijo como si, a esa altura, yo tuviera alguna duda de para qué íbamos a su casa.

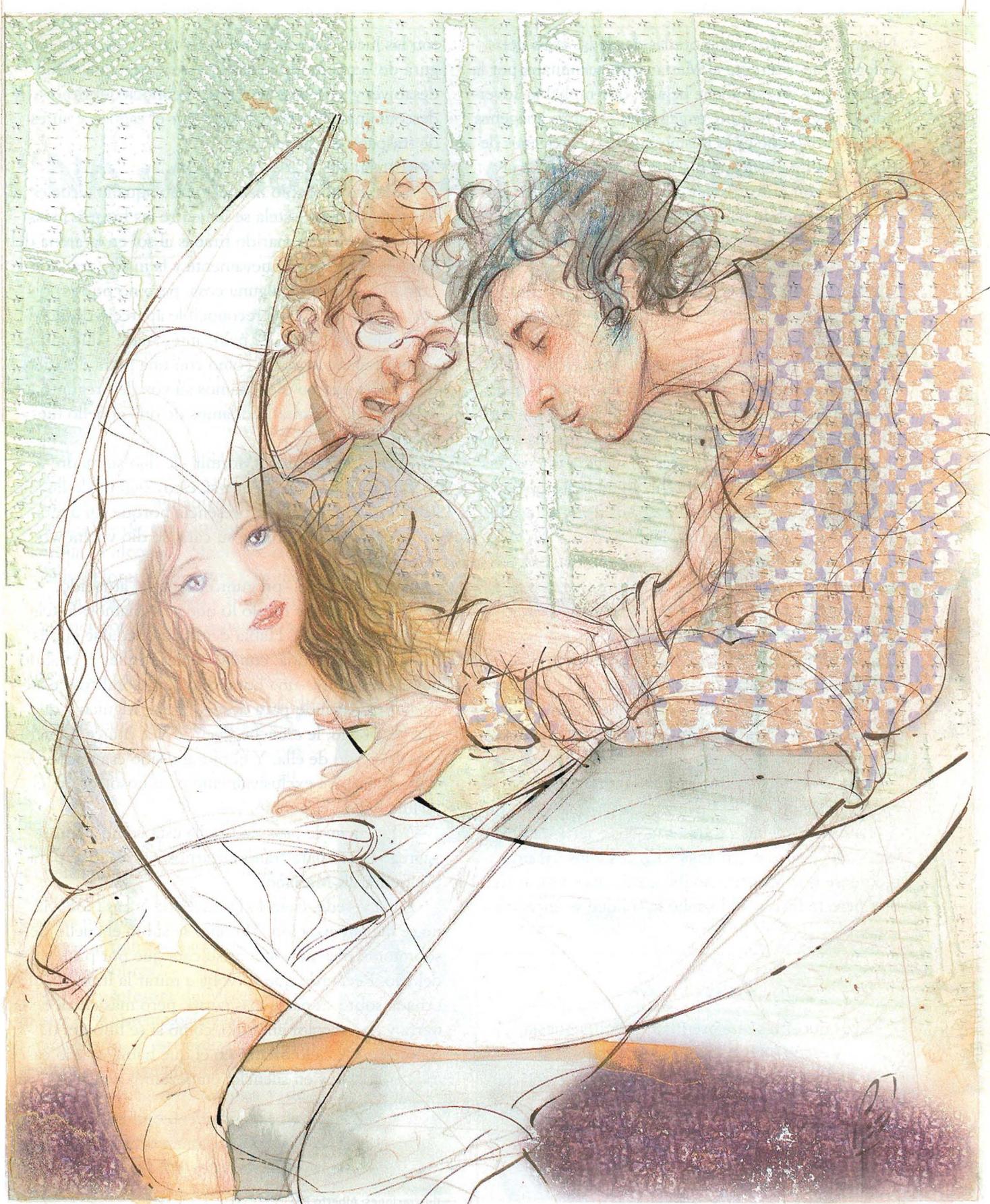
Doblamos en una esquina y al final de la calle vi la luna cada vez más recostada, y fue ahí cuando le pregunté eso de que Estela lo había elegido a él. Si hacía quince años que habíamos terminado el Nacional y Estela se había ido ese mismo verano...

—¿Cómo quince años? —preguntó.

No sé qué me ocurrió, pero por primera vez sentí lástima de Mariano. Saqué nuevamente las cuentas para demostrarle el paso del tiempo y descubrí que me había equivocado; habían pasado dieciséis.

—¿Y qué hicimos en estos años? —volvió a preguntar.

No le contesté, yo quería que hablara de Estela; todos sabíamos que ella era diferente, que estaba por sobre nosotros, por sobre el pueblo; incluso por sobre aquel Mariano impecable al que las chicas del



Normal le gritaban enamoradas desde las rejas del colegio. Tan diferente al Mariano que caminaba por la calle junto a mí esa noche helada, que no había advertido el paso del tiempo, engañado por falsas imágenes del Nacional; que es lo mismo que decir imágenes de Estela. Porque Estela era la única mujer que iba al Nacional con nosotros: las chicas de su edad, las que iban al Normal, le parecían estúpidas. Siempre nos decía que ella no sería maestra, que no pensaba casarse ni tener hijos; ni siquiera morir en este pueblo. Apenas terminara el colegio se instalaría en Buenos Aires, entraría en el Conservatorio Nacional y sería concertista de piano.

Y fue de golpe. Cruzábamos la plaza (y sin que yo volviera a pedírselo) cuando Mariano empezó aquel relato que terminó frente a la casa de Estela. Me contó acerca de algunos instantes en los que Estela se había pasado la mano por el pelo de manera diferente, entornado los párpados o hecho algún gesto que solo él había visto. También me contó sobre el último día que estuvieron juntos, en el Náutico, en el club viejo. Él sacaba una canoa para pasar la tarde remando en la laguna. “No quería hablar con nadie ni pensar en nada”, contó. Y que apenas la vio (acalorada y con el pelo recogido) confirmó el significado de aquellos gestos casi imperceptibles. Apurada, Estela le dijo que lo había buscado para despedirse, que ya se iba; pero él la interrumpió y le pidió que se quedara, que no se fuera a Buenos Aires. Estela desvió sus ojos de los de Mariano, sonrió y se fue.

—Tal vez si la hubiera besado... —terminó diciendo con resignación.

La casa era igual a todas: zaguán, puerta de dos hojas con vidrios y ventanas a los costados. Al principio pensé que Mariano no iba a animarse a tocar timbre, pero lo hizo y no lo soltó hasta que se encendie-

ron las luces. La cancel primero vibró y después la figura de la madre de Estela apareció envuelta en un desabiyé, y a pesar de que nos reconoció, abrió con desconfianza. Mariano avanzó por el zaguán y antes de traspasar la cancel, gritó:

—¡Estela!

Gritó como debió haber gritado aquella tarde en el Náutico, cuando Estela se iba entre las futuras maestras que buscaban marido tiradas al sol en la arena del club. Mariano gritó nuevamente y la madre trató de calmarlo, explicarle alguna cosa, pero no pudo, porque una figura apenas reconocible apareció desde el comedor. Era Estela. El pelo, antes suave y luminoso, se veía pajizo y cortado como con una tijera desafilada, y hasta que no escuchamos su voz (le preguntó a la madre qué pasaba), dudamos de que aquello fuera Estela.

—Nada, Estela, andá a dormir —le dijo su madre.

Ignoro si nos vio; lo que sí, estoy seguro de que no acusó recibo de nuestra presencia porque sin alterar la expresión que sombreaba su cara, se dio vuelta y se fue.

—¿Cuándo vino? —preguntó Mariano, aturdido.

Y la madre nos reveló lo que ya sabíamos: Estela nunca se había ido. Había decidido quedarse el mismo día de su partida, con las valijas hechas; y cuando faltaba una hora —una hora, dijo con asombrosa exactitud— había salido para despedirse de alguien y que cuando volvió, le escuchó decir lo que nunca hubiéramos esperado de ella. Y el plural usado esa noche por la madre no era exclusivamente para nosotros, en él incluía a todo el pueblo.

—A Estela no le pasa nada, ella está como siempre —agregó como para tranquilizarnos; en realidad para tranquilizar a Mariano.

En la vereda, cuando las luces de la casa todavía no se habían apagado, Mariano se subió el cuello del sobretodo, más por ocultar su cara que por protegerse del frío. Recuerdo que yo volví a mirar la luna: seguía echada sobre su parte más curva, pero más cerca de la tierra y de un color amarillo, como si se hubiera desgajado de ese cielo oscuro en el que había estado casi toda la noche; y en silencio, empezamos a caminar, en silencio. ☺

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.

Emilce Moler, docente

“No soy sólo una sobreviviente”

Emilce Moler es una de los cuatro sobrevivientes del operativo llevado a cabo en La Plata entre el 9 y el 21 de septiembre de 1976, conocido como “La noche de los lápices”. Esa noche una banda de encapuchados secuestró a un grupo de adolescentes, militantes de distintos colegios de esa ciudad. María Claudia Falcone, María Clara Ciochini, Horacio Húngaro, Claudio de Acha, Daniel Racero y Francisco Muntaner continúan desaparecidos. Pablo Díaz, Gustavo Calotti y Patricia Miranda son el resto de los sobrevivientes.

Emilce tenía 16 años, cursaba 5° año en el Bachillerato de Bellas Artes y era una estudiante aplicada cuando los gritos de la represión irrumpieron en su casa y la encontraron en pijama. Aunque se define como de un perfil muy bajo, militaba porque, según afirma: “En esos años era imposible no hacerlo, y yo tenía claro que quería trabajar para que no hubiera más pobres”.

Hoy es profesora de Matemática, máster en Epistemología y doctora en Bioingeniería; se especializa en la enseñanza de la matemática y procesamiento de imágenes médicas y de antropología forense. También se desempeña en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. En su calidad

A treinta y un años de la llamada “Noche de los lápices”, una sobreviviente relata en esta entrevista su desgarradora historia de vida. Explica por qué decidió difundir entre los jóvenes lo que realmente sucedió en aquella trágica primavera de 1976 y polemiza con la versión cristalizada de los hechos, difundida por la literatura periodística y el cine a fines de la década del 80.



de ex detenida desaparecida, trabaja en organismos de derechos humanos nacionales e internacionales, colaborando para llevar a la Justicia a los represores y para difundir entre los jóvenes la memoria de lo ocurrido durante la última dictadura militar. Aunque cree que en los últimos años hubo grandes avances, le preocupa que el ejercicio de la memoria y la condena social a los genocidas no sean vinculados con las condiciones que permitieron que aquello ocurriera ni ayuden a comprender de manera integral el presente.

Noche de los lápices

Emilce es bajita, locuaz, inquieta. En sus gestos se mezclan la fuerza y el dolor. Polemiza severamente con la versión cristalizada en el libro *La noche de los lápices* de María Seoane y Héctor Ruiz Nuñez, y luego en la película -de Héctor Olivera-, según la cual su secuestro y el de los otros chicos estuvo relacionado con la lucha por el boleto estudiantil. “Nos detuvieron porque éramos militantes de la UES, no fuimos ‘víctimas inocentes’”. En esa versión, ella no aparece dentro del grupo de chicos secuestrados. “Soy una doble desaparecida. ¿Por qué, si yo fui secuestrada esa noche con todos esos chicos, no aparezco en ese relato?”. Esto la llevó gradualmente a protagonizar el relato de su vida. “Era parte de lo que yo viví. No podía correrme”.

-¿Cuál es tu relación con el relato de *La noche de los lápices*?



“Fue muy fuerte, primero tratar de conectarme con las personas y devolver los pedazos de relato que tenía; y segundo, contar el “adentro”. Los ex detenidos tenemos esa responsabilidad social”.

-La Noche de los lápices como tal es una construcción que salió a la luz a fines de la década del 80. Fue difícil para mí encontrar ese relato porque yo no aparezco. De todos modos, nunca quise salir a decir: “Esto no es cierto”, porque les daba pie a aquellos que pueden decir: “Al final, no era cierto lo de los desaparecidos”. La discusión fue porque yo quería plantear mi militancia, quería leer los manuscritos y no hubo acuerdo con la autora. Entre otras cosas, porque nuestras detenciones no se debieron solo al boleto estudiantil. Pero resultó muy doloroso que no me integraran a una historia donde estuve.

-¿En qué momento tomaste la posta de tu relato?

-De a poco fui poniéndome a la cabeza y dije: “Mi vida la cuento yo”. Muchas de las cosas que dije públicamente fueron para contrarrestar esta historia. Para que cuando mis hijos cuenten que su madre fue detenida-desaparecida, les crean. No sé cómo hubiera sido mi vida sin este episodio. Sería una ex detenida más, estaría dando testimonio, pero no hubiera sido mi eje, porque para mí es un esfuerzo. Tuve que aprender a hablar en público, a manejarme con los medios. Yo tengo otra vida. Hice todo para no ser solo sobreviviente.

Testimonio

Primero estuvo desaparecida en el llamado Pozo de Arana y en otros dos centros clandestinos; luego, desde enero de 1977 hasta abril de 1978, encarcelada en Villa Devoto a disposición del PEN, y un año más bajo libertad vigilada en Mar del Plata. Cuenta que durante los años de su detención convivían dentro de ella con igual intensidad la cotidianidad y el horror. Tanto, que mientras no podía tocarse el cuerpo por efecto de la tortura, la desvelaba quedarse libre por faltas en el colegio o no llegar a recibirse.

Su familia era antiperonista y pertenecía a la clase media de La Plata; su padre, comisario retirado; ella hizo la primaria en un colegio de monjas y “era re gorila”. Sin embargo, cuando la detuvieron, pertenecía a la agrupación peronista Unión de Estudiantes Secundarios (UES), como sus primos mayores, sus compañeros de estudio, sus amigos.

-¿Cuándo comenzaste a notar el valor de tu testimonio?

-Si bien yo ya había testimoniado en el 86 contra Ramón Camps, el impacto de ser sobreviviente lo sentí con el equipo de Antropología Forense, ante las preguntas que me hacían: “¿Te acordás si tenía un pantalón de corde-



roy? Porque hay restos de ropa en las fosas". Y la única persona que vio que se había cambiado el pantalón a último momento era yo. Fue muy fuerte, primero tratar de conectarme con las personas y devolver los pedazos de relato que tenía; y segundo, contar el "adentro". Los ex detenidos tenemos esa responsabilidad social.

-¿Cómo contás tu vida? ¿Cómo contás lo que pasó?

-Yo me ubico como una militante de aquellos años. Yo empecé a militar en el 75. Estaba en cuarto año y tenía 16 años. Los mayores eran los que hablaban y llevaban las cosas adelante. Lo mío era muy chiquito, pero muy comprometido. Yo dejaba la vida. Y en el 75 decidí entrar en la UES. En julio del 76, empezaron a caer mis amigos. Y tuve que plantear la situación e irme de mi casa. Cuando estaba en la escuela, yo venía con toda la cuestión de lo religioso, hasta que me empezaron a explicar que sí era posible que no hubiera pobres. Fue la motivación más fuerte. Yo ya había estado escondida en muchas casas, ya estaba harta... Seguía yendo a la escuela; estudiar, no lo postergaba por nada. Mi viejo me explicó: "Mirá que te picanean", que era lo que le estaban contando a él. Eso me preparó para la detención y la tortura. Lo que viví después ahí adentro es inimaginable, te supera.

-¿Eras consciente del peligro que corrías?

-Para mí, esa noche era prácticamente una "crónica del secuestro anunciado"... Dentro de ese caos, yo sabía dónde estaba parada. Primero me llevaron al "Pozo de Arana", la primera semana con todos los chicos y todas las chicas. Cuando llegamos al lugar, nos desnudaron y nos empezaron a hacer preguntas; ya en una situación de máxima vulnerabilidad. El que me interrogaba era una persona grandota, no le respondí lo que me preguntó y me pegó mucho. ¡Cuánto odio tiene que haber habido! Esto demuestra lo que representábamos más allá de las edades, de los cuerpos: éramos el enemigo. Las cosas empeoraron cuando se enteraron de que era hija de un policía, porque mi papá me estaba buscando. El 23 de septiembre, nos sacaron a todos en un camión y empezaron a bajar a Claudia, a María Clara, a Horacio, que eran los chicos que yo reconocía. Ahí se bifurcó la historia; yo seguí con Patricia. Y Gustavo... y otras personas más. Nos llevaron a la brigada de Quilmes y en diciembre nos comunicaron que estábamos a disposición del Poder Ejecutivo. Yo no sabía ni qué era eso. Nos trasladaron y después entré a Devoto en enero del 77, con 17 años. Salvaba la vida. Sin embargo, para mí ese fue uno de los peores momentos.

En el centro clandestino vivíamos atados al minuto a minuto. Tenés la mano atada y en lo único que pensás es en cómo podés hacer pis. En la celda, empecé a reconocer algunos lugares. Pensaba: "Sí, tengo la vida por delante, pero acá adentro".

-¿Qué proyectabas en esos días?

-Ya había calculado que me iba a quedar libre en la escuela y para mí era un drama. En Devoto estudiaba. Tenías que llenar las horas ahí adentro cuando te sacaban la lectura, te sacaban todo. Lo mío era el arte, pero cada cosa que aprendía era una batalla ganada. Era estar bien de la cabeza, resistir.

-¿Cómo seguían tus relaciones con el resto de la gente que estaba afuera?

-Yo ya estaba de novia con el que es mi marido, eso fue muy importante. Una de las peores cosas que me pasó fue cuando mis amigos o gente conocida me marginaron. En el colegio, por ejemplo, mis compañeros festejaron la fiesta de la primavera. Cuando me enteré de eso, no puedo explicar lo que lloré.

-¿Ellos sabían lo que te estaba pasando?

-Se habían enterado porque fue un megaoperativo. ¡Se llevaron a la hija del comisario! Fue un escándalo en La Plata. Yo pensaba: los jubilados que viven al lado de la casa de mi familia, que nos conocen desde que nacimos ¿no podían llamar? ¿Cuánta fue la propaganda desde el golpe hasta mi detención? De marzo a septiembre. ¿En ese tiempo les cambiaron la cabeza? Que no me digan que era miedo, fueron conductas horribles. Lo recalco mucho porque tiene que ver con la transmisión de la historia, la construcción de la memoria, el lugar donde estuvo cada uno.

-¿Cómo siguió la historia?

-Mis viejos ya se habían ido de La Plata. Yo nunca podía volver a La Plata porque era "irrecuperable". Malvendieron todo y se fueron a un departamento que tenían en Mar del Plata. Y me dieron la libertad vigilada. No podía juntarme con más de cinco personas, ni salir de la ciudad.

-¿Cómo te sentías?

-Podía caminar por la playa y eso me hacía bien. Pero tenía mucha, mucha angustia por la gente que quedaba. Eso fue una cuestión que marcó toda mi vida. Ahora es por los que no están. Nunca más recuperarás la integridad, la alegría. No quedó ninguno de mis amigos: de todos mis compañeros de los sábados, de las peñas y demás, muchos chicos platenses, amigos de inglés, de vóley... Tengo dos primos desaparecidos. Con toda esa historia,

tenía motivos de sobra para ofrecer mi testimonio en un montón de casos.

-Vos decís: "No soy solo una sobreviviente". ¿Querés hablar más sobre esto?

-Cuando me dieron la libertad, el tema era cómo reconstruir. A mí me salvó el estudio. Porque el saber y el conocer era una cuestión de libertad y de poder para mí. Era un lugar donde no se podían meter ellos. Aunque nunca más pude recuperar el arte, fue otra pérdida muy grande. Pero además de ser docente e investigadora para mí es muy importante ser mamá.



-¿Por qué estudiaste matemática?

-Cuando quise inscribirme en la Universidad, todavía estaba bajo libertad vigilada. Cuando planteé estudiar una carrera, me contestaron que no. Yo les decía: "Pero ¿ninguna carrera?". Ahí surgió lo de la matemática. Debía buscar algo que no tuviera nada que ver con la realidad.

La transmisión

-¿Y cómo es la experiencia de dialogar con los alumnos en las escuelas?

-Desde 1985, voy a escuelas de todo el país a dar charlas. Y la recepción no es homogénea. Por ejemplo, fue terrible cuando se instaló el 16 de septiembre como fecha recordatoria en la Provincia de Buenos Aires. Nadie estaba preparado para saber qué decir. Entonces, con

buena intención, me llamaban. Y yo, ¿qué soy? ¿la figurita de Billiken? Si no saben qué decir y me ponen a mí, no sirve. Ahora, trato de no ir a escuelas si no hay un trabajo previo y uno posterior. Para mí significa un desgaste muy grande ir a dar una charla.

-Claro, te hace revivir un montón de cosas...

-Me quiebro a veces emocionalmente cuando veo a las chicas y a los chicos, porque tomo conciencia de lo que era yo. Es una carga muy intensa y no la quiero perder, ni ponerme el casete. Aunque diga siempre lo mismo, quiero tener el corazón abierto para poder recibir también. Me he sentido muy mal en muchos lugares porque no saben *nada*. Allí no me necesitan a mí, necesitan a un profesor de Historia. Cuando ese proceso esté maduro, ahí sí. Es otra cosa cuando voy a lugares donde trabajaron el tema, las preguntas son distintas y entonces sí empieza a tener sentido mi presencia. Tampoco es menor el hecho de que una sea docente. No resulta fácil, porque para llegar a los chicos no basta con ser sobreviviente y contar. En mi caso, creo que se da porque soy docente y tengo hijos. Antes, cuando observaba a los chicos con un trabajo serio, yo salía muy reconfortada. Ahora noto la misma situación en algunos lugares; en otros, una sobresaturación de todo esto. No veo una comprensión en el hoy. Es decir: exis-

“Aunque diga siempre lo mismo, quiero tener el corazón abierto para poder recibir también. Me he sentido muy mal en muchos lugares porque no saben nada”.

te una condena social a la dictadura, lo cual no es menor. Pero no hay una vinculación con lo que se vive hoy. Por ejemplo, eso se ve en el rechazo a los píqueteros. En el 2003, los mismos chicos que me llamaban para una charla se indignaban: “¡Qué barbaridad!”. Al rato se quejaban: “Mirá los negros con los palos”. Observo que en algunos lugares hay una condena a la dictadura y a los genocidas, pero no ven esos atisbos de hoy en estas cuestiones que permitieron esa dictadura. Eso está faltando. Antes de las acciones de Kirchner, era predicar en el desierto. Ahora hay que ver qué se hace porque también existe una sobresaturación. Es necesario ponerle mucho más contenido, pero en el hoy, en la construcción

de la ciudadanía, en los valores, la solidaridad...

-Cuestiones más complejas también...

-Muchas veces me pregunto: ¿por qué me llaman a mí? Porque soy docente, universitaria, rubiecita, doctora, no anduve con armas. De la cuestión armada no se habla todavía. Yo les caigo bien a todos. Después, con ese tonito digo lo que pienso, bajo línea. No es bueno eso, porque significa que no hubo aprendizaje. Me llaman porque fuimos “víctimas inocentes”. Recién ahora, con estas políticas nacionales, se habla más. Pero nadie cuestiona “La noche de los lápices” desde ningún lugar. Porque éramos unos pobres chicos del secundario, reclamando por el boleto estudiantil y nos mataron. Primero, que no éramos eso; y segundo, que no alcanza para comprender el hoy.

-¿Cuál es el problema central para transmitir la historia reciente?

-La formación de los docentes. Cuando hablamos de la transmisión de la memoria, no va de los adultos a los jóvenes sino que es de los adultos a la generación de quienes hoy son docentes, los de treinta y pico. Si ellos no conocen la historia, mal pueden transmitirla. Yo tuve que leer mucho para poder dar respuestas, debo estar formada para poder transmitir. Haber vivido esta historia no me habilita para hacerlo automáticamente. El testimonio de una sobreviviente tendría que ser una cosa muy acotada, para testimoniar que sucedió así, para que no queden dudas. Pero no deberíamos ser nosotros quienes nos ocupamos de la pedagogía de la transmisión de la memoria. ¿Qué te preguntan? Sobre la tortura. Si no lo planteás, parece que no hubo. Si lo planteás, resulta morboso. Yo hago una especie de elipsis y le dejo al profesor que aborde el tema. Les explico: “Esto lo pueden leer. Ahora hay muchos libros, léanlo”. Antes no había nada y te las tenías que arreglar. En el año 88, te preguntaban delante de todo el mundo: ¿y cómo torturaban? Si no contestabas, parecía que no era cierto. ¿Hay que contar, no hay que contar? Creo que no tiene que ser una la que cuente. Yo trabajo mucho estos temas. Y me gusta la película *Metidos en algo* para trabajar con los chicos desde la ficción.

Es necesario observar la relación con el hoy. Yo trabajo mucho con docentes, en grupos de estudio -sobre todo de Mar del Plata- vemos los materiales, los analizamos. Me encuentro en un doble rol como docente: sobreviviente y transmisora.

Inés Tenewicki e Inés Dussel

Foto: Luis Tenewicki

Lectura crítica y educación

“La educación no es enseñar a repetir palabras sino a construir la propia palabra”.

Paulo Freire

Más de 350 docentes de escuelas de Salta, Tucumán y Jujuy participaron en la Escuela Itinerante de Periodismo, Comunicación y Nuevas Tecnologías que se realizó en la ciudad de Salta del 9 al 11 de agosto. El encuentro comenzó con la proyección de un video donde un baguero salteño entonaba sus coplas; luego, el hombre cantó en el escenario:

“Mejor presencialidad que virtualidad”, decía, pero sin dejar de reconocer que con las nuevas tecnologías, la cultura puede ser difundida en todo el mundo.

“Es la primera vez que organizamos una escuela itinerante centrada en temas de comunicación”, dijo Laura Pitman, Directora de Gestión Curricular del Ministerio de Educación, “la formación de alumnos y alumnas como consumidores de medios es una función que la escuela necesita asumir, que no debe ser ni moralizante ni acrítica”.

Los actores de la comunidad educativa, en tanto ciudadanos, necesitan contar con los saberes indispensables para interpretar la realidad cotidiana, que se vuelve cada vez más difícil de comprender en virtud del exceso de información transmitida y la velocidad con que esta pierde vigencia y se renueva.

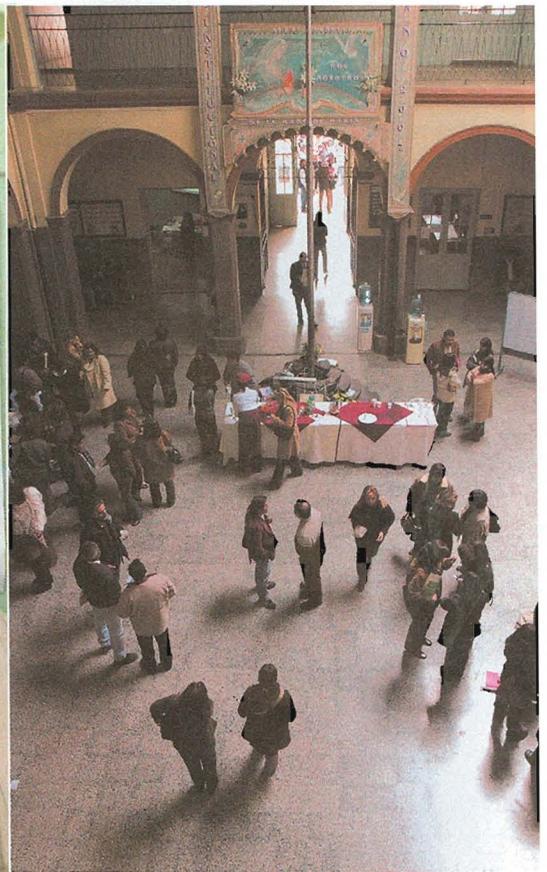
Esta escuela itinerante -realizada en el marco de las actividades desarrolladas por la Unidad de Arte, Cultura y Pedagogía de la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, organizada en forma conjunta con la cartera educativa salteña- propone a los medios como contenido cultural para aprender y apropiarse.

El análisis de las diversas estructuras de la información, las estrategias de construcción de noticias o el uso de herramientas básicas para el desarrollo de un *weblog* son algunos de los temas de los talleres de la Escuela Itinerante de Periodismo, Comunicación y Nuevas Tecnologías, realizados en agosto en la ciudad de Salta, en el marco de las actividades organizadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en forma conjunta con la cartera educativa salteña.

El soporte: los papelitos

Los docentes tienen vocación, creatividad, capacidad; la escuela itinerante les brinda nuevas herramientas. René Bejarano, docente de Lengua en Abra Pampa, eligió el taller de Periodismo Cultural donde aprendieron cómo es el proceso de producción y elaboración del sumario de una revista cultural, y el taller de Plataforma *weblog*. Cuenta que los docentes de Lengua requieren mucho silencio dentro del aula para que haya comunicación: “Estaba dando una clase y los chicos no podían comunicarse ni por celular ni oralmente, entonces se tiraban papelitos: así se comunicaban”. Esta situación lo hizo reflexionar, la planteó como estrategia de comunicación y rescató esos textos como producción de la oralidad escrita. René concluye: “Ahora se lo voy a proponer pero a través de un *blog*”.

San Carlos, en los Valles Calchaquíes, es una región donde los chicos son muy tímidos; sin embargo, Estela Godoy -docente de Lengua- sabe que sus alumnos tienen muchas cosas para decir. Ha implementado un proyecto para ayudarlos a expresarse: traslada la escuela una vez por semana a la radio municipal. Del taller Medios radiales se lleva la idea del guión y de hacerles



jugar un personaje a chicas y chicos para que se animen frente al micrófono.

Héctor Dorigatti -profesor de Educación Física en una escuela de Rosario de la Frontera y coordinador de un Centro de Actividades Juveniles, CAJ- cuenta que con los chicos del CAJ crearon una radio; y un productor agropecuario de la zona les compró un equipo transmisor de 25 wats de potencia, la antena y toda la infraestructura para su funcionamiento; de este modo inaugurarán en breve una FM para su población, donde pretenden realizar pura y exclusivamente programas culturales. Héctor asistió con mucha expectativa a los talleres de Medios radiales y Periodismo cultural, y considera que regresará a su escuela mejor preparado para “salir al aire”.

Blog, flog, wiki

Otra experiencia significativa fueron los talleres sobre nuevas tecnologías. Blog, flog, wiki -que parecen el balbuceo en algún idioma extraño- son herramientas con las que comenzaron a familiarizarse los docentes que asistieron a los talleres de Lectura crítica en internet y Plataforma weblog. Los especialistas afirman que hay

dos clases de personas nuevas: el analfabeto digital y los digipibes, dos nuevas generaciones totalmente opuestas.

Horacio Bilbao, tallerista de weblog, explica que el blog es como una página personal y una herramienta para crear producciones propias y subir contenidos de manera gratis y muy fácil. Los docentes y las docentes se entusiasman con el aprendizaje de un lenguaje que para los chicos es su lengua cotidiana: “He parido un blog”, dice Inés, profesora de Literatura.

El fotolog o flog en su versión abreviada ofrece la posibilidad de subir fotos y funciona como una bitácora, cuenta Diego Zorrilla del taller Lectura crítica en internet: permite subir una foto por día y puede ser fuente de consulta para el año siguiente.

Algunos docentes, junto al entusiasmo expresan dudas: el riesgo de que los chicos sientan que les están invadiendo su espacio; sin embargo, destacan la importancia del medio. Leticia -docente de Lengua, de Jujuy- dice que con internet los chicos le ganan: “Tienen una biblioteca más grande que la mía”.

Al finalizar las jornadas, los grupos habían publicado sus producciones en la web. Volverán a sus escuelas con otras herramientas, con las cuales plantear el acce-



Talleres para la capacitación

Esta escuela itinerante se propone capacitar a las y los docentes en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) y brindarles las herramientas básicas para la implementación de un medio de comunicación propio.

En tres encuentros -de dos días cada uno-, que se realizan en Salta, Tucumán y Jujuy, en agosto, septiembre y octubre, respectivamente, los docentes asisten a dos talleres a elección, entre las diez opciones que se ofrecen.

De cada taller se llevan tarea para realizar en forma individual y también grupal, haciendo uso del mail, blogs o algún otro modo de comunicación. Tienen un mes para leer el material y reflexionar, así como para producir, de acuerdo con el plan trazado por cada tallerista, hasta el encuentro siguiente.

Los temas que se abordan son: la lectura crítica de los medios de comunicación, el análisis de las diversas estructuras de la información, estrategias de construcción de noticias, prácticas en el uso de técnicas del lenguaje aplicado al formato periodístico, escrito, visual y sonoro; análisis de los géneros discursivos que componen una publicación, uso de herramientas básicas para el desarrollo de un website y un weblog y análisis de las pautas publicitarias.

Los talleristas son docentes universitarios, investigadores, periodistas de medios masivos de comunicación y cada uno dicta un taller: Ivana Costa, Periodismo cultural; Javier Benyo, Construcción de la noticia; Carlos Gazzera, Escritura y géneros discursivos; Antonio Valdez, Imágenes y Textos; Daniel Alvarenga, Medios radiales; Oscar Estelles, Publicidad en periodismo; Diego Zorrilla, Lectura crítica en internet; Fernando Pallas y Horacio Bilbao, La plataforma weblog; y María Fernanda Ruiz, Los medios como recurso para la enseñanza.

so y la producción de conocimientos. Convencidos, además, de que las nuevas tecnologías les permitirán otra vuelta de tuerca al trabajo en el aula.

Un tiempo para cada cosa

Mientras que los talleres vinculados a internet finalizaron con trabajos inmediatamente subidos a la red, la producción escrita tiene otros tiempos para mostrar sus producciones. Carlos Gazzera, a cargo del taller de Escritura y géneros discursivos, les propuso a los docentes que no bajaran al aula de inmediato lo que habían visto en su taller, ya que considera que es más importante priorizar el proceso antes que el pequeño producto que se puedan llevar.

Esta experiencia de escuela itinerante tiene tres meses "para reflexionar, leer, pensar y producir", destaca Carlos; por eso les pide que no caigan en la tentación de llegar al aula e intentar aplicar lo aprendido antes de finalizar toda la capacitación.

Tanto los docentes que van a aprender como los que dictan los cursos despliegan una pasión que recorre la itinerante. Sin duda esa energía que generan será transmitida a chicas y chicos en el aula.

El taller que coordinó María Fernanda Ruiz, vinculado a la programación del canal educativo *Encuentro*, giró en torno a tres ejes: pensar, usar y hacer los medios. Como tarea para el hogar, que llevarán al próximo encuentro en Tucumán, deberán buscar registros de experiencias de realización de medios en la escuela: fotos, audios, videos, o cualquier otra. Además de armar guiones para radioteatro, con música y efectos sonoros.

Muchos docentes dicen que los chicos no hablan mucho, son tímidos; pero es necesario incentivarlos. Para ello, Daniel Alvarenga -del taller Medios radiales- les explicó, entre otras cosas, que la edición radiofónica y la literatura para chicos son recursos que los pueden ayudar, ya que están pensados para decir en voz alta.

Como decía el Cuchi Leguizamón, uno tiene que tener algo muy importante para decir en la radio para romper el silencio. Seguramente, los chicos tienen mucho que decir: hay que acercarles las herramientas y así la escuela los ayudará a producir su propia palabra.

Mónica Duarte mduarte@me.gov.ar

Fotos: Luis Tenewicki

LA FOTO



Lules, Tucumán. Nancy tiene 14 años y cursa el primer año en la escuela media San Francisco Solano. Por razones económicas, tuvo que dejar de estudiar durante un año pero volvió con una beca de *Todos a estudiar*. La familia subsiste con el cultivo de frutillas: su papá trabaja en fincas como recolector en la cosecha, y su mamá las cultiva en el fondo de su casa. Nancy -que es la mayor de seis hermanos- la ayuda los martes, jueves y sábados. El resto de los días aprovecha para hacer lo que más le gusta: dormir.

Foto: Ivan Schuliaquer

Las leyendas

Leopoldo Brizuela

DESPUÉS. A los cuarenta días las aguas se retiraron, pero el mundo parecía contagiado de sus maneras.

Todo huía en la tierra, todo fluía. Un paisaje ondulante y borroso como el fondo del mar: médanos que perseguían a otros médanos, nieblas a otras nieblas, aguas a otras aguas, y la luna y el sol, entre nubes de espuma, como grandes peces. El viento, el viento, el viento. Y de pronto, allá abajo, en la cumbre del más alto volcán —advirtió el Ángel—, un montón de hojas secas.

—No son hojarasca —dijo el Creador, viéndolos bajar al valle inundado—, son los pocos que se salvaron del diluvio, en sus toldos de cuero. Los araucanos: las hojas casi secas de mi árbol de la vida.

SUEÑO. Entre los nómades, nada se aprecia más, nada merece mayor atención y reflexión que los sueños recurrentes. Ningún objeto, ningún espacio dura más que un instante en la vigilia. *Cuidate de amar a lo que pasa*, dice la canción araucana, *oh tú que pasas*. Pero un sueño que pareció igualmente pasajero puede abrirte una casa salvadora, pues si vuelve y te recuerda tu pasado, ha de brindarte la trabajosa noción de identidad. Por eso ningún nómade revela los que sueña: sería poner en manos del otro lo más inalienable, “lo más mío”. Por eso cuando un indio araucano quiere demostrar amor, revela a la muchacha su sueño recurrente; ella lo escucha con los ojos cerrados, como si al fin admitiera la más íntima caricia, pero al abrirlos nuevamente el indio ha desaparecido, aterrado por lo irreversible de su propia entrega, reintegrado para siempre a la fugacidad de las cosas.

Desde siempre habíase contado mucha historia a este respecto sobre el gran cacique Calfucurá, *Piedra Azul*.

Leopoldo Brizuela: Nació en La Plata en 1963. Es traductor, poeta y narrador. Entre sus libros, se destacan: *Tejiendo agua, Inglaterra. Una fábula* (Premio Clarín de Novela 1999), *El placer de la cautiva*.

Entre sus súbditos se rumoreaba que había sido allá en el País-de-las-lluvias,* en su primerísima infancia, cuando Calfucurá empezó a tener el sueño que le confirió su gran poder: el poder de cruzar la cordillera y conquistar la pampa y luego también la Patagonia y por fin confederar todas sus tribus bajo el lema *muerte al blanco*. Entre los generales argentinos se sabía que el único deseo confeso del Cacique era el de echarse a dormir, y se aseguraba que era una treta para esconderse y revestir ante los enemigos el prestigio de lo invisible y aun de lo improbable. Pero los indios sabían que en verdad el cacique dormía días y días tan sólo para encontrarse con su sueño secreto cuya protección, por lo demás, lo obligaba a extrañísimas costumbres: durante esas siestas legendarias ni siquiera sus esposas podían permanecer a su lado, para evitar que escucharan las palabras deladoras que decimos en sueños; cuatro guardianes sordos custodiaban el toldo, para impedir que se acercasen los espías, y hasta se sabe que un día en que el viento hizo volar su toldo Calfucurá mandó asesinar a los cuatro guardaespaldas, temeroso de que, con el talento suplementario que Dios concede al sordo, hubieran podido “leer en los gestos” de su cuerpo dormido el signo que revelara una u otra estrategia de su plan.

Pero una noche, en la cumbre de su felicidad y poderío, Calfucurá cayó derrumbado en su cuero de puma, y sus cinco esposas preferidas corrieron a asistirlo. Tan pronto se inclinaron solícitas a alzarlo del suelo, tan pronto comprobaron que había cerrado los ojos y que empezaba a murmurar como murmura el río, las pobres mujeres se alejaron escandalizadas, con miedo de que las acusasen de haber escuchado algo indebido. Pero los veinticinco Príncipes, alertados por esas mismas mujeres que huían (y a las que no intentaban detener, porque en muchos casos eran sus propias madres y la ley ordenaba que las reinas murieran cuando muriera



el marido), los veinticinco Príncipes digo empezaron a llegar uno a uno desde los frentes de combate y, con la excusa de reemplazarlas en la atención del “Gran Papá”, que no se sabía si agonizaba o si dormía, empezaron a apostarse día y noche junto al toldo del viejo.

Disimulando, mirando con aire distraído el horizonte invariable, los hijos trataban vanamente de escuchar alguna palabra que les diera, como esos conjuros que en las leyendas consiguen dominar los elementos, el poder que el Cacique obtenía del sueño, el don misterioso que los ungiría sucesores. Al principio, y al igual que las esposas, sólo oyeron una voz inapresable como agua de torrente. Pero luego, poco a poco, sí, empezaron a entender palabras sueltas que, carajo, no hacían más que nombrar todo esto que veían: *toldos, cardos, cielos, nubes, médanos, perros, polvaredas*, y entre ellas, escafofrante siempre, el nombre de alguno de los hijos que escuchaban... y que huía despavorido, suponiendo que el viejo Zorro del Desierto estaba fingiéndose dormido para comprobar quién violaba su prohibición, y luego castigarlo. Y hasta se dice que uno de ellos, la princesa Catricurá, *Alma de Piedra*, habiendo quedado por fin sola con el viejo y al oír que éste la nombraba, empezó a verterle en la boca y la nariz puñaradas de arena... hasta que llegó Namuncurá, el hijo menor, al que todos daban por muerto: Namuncurá, *Pie de Piedra*, el que había sido enviado a defender las fronteras más lejanas, las de la Tierra del Fuego, y a quien la misma intimidad con el confín le otorgara el poder de imponer respeto... Y a *Alma de Piedra* no le quedó otro remedio que fingir piedad, y con la excusa de dejarlos a solas, se retiró a meditar amargamente, a decidir si, tras las huellas de

su madre cautiva, también ella escapaba para siempre.

De Namuncurá, en cambio, se sabe muy bien cuál era el sueño recurrente: sus hijos y los hijos de sus hijos se encargarían de legarlo a la historia como prueba de legitimidad de una nobleza. Este sueño era una escena nocturna, con una medialuna alegre y relumbrante coronando la bóveda del cielo, y el mismo Calfucurá que entre sombras lo nombraba sucesor. Y por eso ahora desde la Tierra del Fuego, Namuncurá traía un gesto de desesperación y de furia, como si el viejo al enfermar en su ausencia hubiera faltado a una cita o traicionado un pacto; como si hubiese quebrado un antiguo compromiso que había dado sentido a todos los pesares y trabajos del hijo, a todos los tormentos del terrible confín. Pero como acaso sólo vemos la realidad a través del cristal de nuestros propios sueños, tan pronto Namuncurá comprobó que su padre dormía, sí, y *hablaba soñando*; tan pronto lo oyó nombrar estas mismas cosas que él veía, comprendió también, deslumbrado, que esta realidad y el sueño de su padre, con sus *toldos* y sus *cardos* y sus *cielos* y sus *hijos* libres y poderosos e invencibles por el blanco, habían llegado a ser absolutamente idénticos. Que Calfucurá nunca había soñado con un Dios o un conjuro mágico capaces de dale poder, sino con una perdida armonía que al fin, gracias a años y años de lucha, los araucanos habían logrado restaurar en esta Patagonia. El poder de su sueño no estaba en lo soñado. Su sueño revelaba, simplemente, del poder de soñar.

“Namuncurá”, dijo entonces el viejo, como si hubiera estado esperándolo desde el mismo momento en que empezó su enfermedad. Y el hijo elegido comprendió que así lo ungía. Y que en lugar de conquistar el Paraíso le tocaría defenderlo. “Namuncurá”, repitió.

Era ya medianoche en aquel pago del Carhué. Calfucurá pareció por fin callar disponiéndose a morir, abandonar su sueño para que se concretara el sueño de su hijo y heredero. Namuncurá, sólo entonces, como con pudor, salió del toldo, y algo en su apostura denunció lo sucedido, porque allá a lo lejos los indios que lo veían gritaron y lloraron de fingido dolor y corrieron, consternados, a dar caza a las esposas. Pero Namuncurá miró sonriendo el paisaje en torno, glorioso en ese instante en que su sueño y el de su padre eran uno y el mismo. Y al mirar el arco de la Luna le pareció que también, por esa boca de luz, le sonreía Dios, el que une todo; *Gnechén*, como ellos lo llamaban, “el gran hacedor de sueños”.

CUADERNO DE BITÁCORA (Algunas notas del autor en *Los que llegamos más lejos*, libro al que pertenecen estos relatos)

En todos los textos de este libro empleo los nombres que los españoles o los criollos dieron a los pueblos indígenas de la Patagonia: “araucanos”, para los *mapuches*; “yaganes” para los *yámanas* y *alacalufes*, “onas” para los *selk'nam*, etcétera.

Quise explorar la capacidad de españoles y criollos para apreciar lo diferente; quise explorar su modo de imaginar al otro, empleando mi propia imaginación ulterior y mestiza. Respecto de los pueblos indígenas reales mi única intención ha sido señalar su silencio en nuestros libros, en nuestra cultura y en nuestra vida política, en nuestra vida toda. Determinados personajes de este libro, como el general Roca, Manuel Gálvez o el propio Ceferino, fueron concebidos de acuerdo, no con los testimonios históricos sobre sus personas reales, sino con el carácter mítico que adquirieron entre nosotros.

DESPUÉS. El diluvio de la mitología mapuche que se reelabora en este pequeño texto, y al que he citado también en “Paideia” y en “Diluvios”, me lo contó, en un café de La Plata y hacia 1987, el inolvidable antropólogo Guillermo Magrassi.

ANCIANO. “A veces, apenas había apagado la bujía, cerrábanse mis ojos tan presto que ni tiempo tenía para decirme: *ya me duermo*”. Marcel Proust, *Por el camino de Swann*.

Abelardo Castillo, escritor

“No creo mucho en los talleres literarios”

—¿Qué función tiene un taller literario en la vida de un escritor?

—Empecé a darlos en los primeros años de la década del setenta, en un instituto llamado CEN. Era una institución científica más que literaria; pero estaban Dalmiro Sáenz y Conrado Nalé Roxlo. Alguien me llamó; yo era muy joven y algunos de los que venían querían que yo les diera taller aparte, no dentro de ese organismo.

En esa época yo estaba en la revista literaria *El escarabajo de oro*. Así que lo hice, pero el verdadero origen de los talleres tiene que ver con la literatura y con la dictadura militar. Era el único modo de reunirse en la casa de un escritor y sin correr demasiados riesgos, porque estaban prohibidas las reuniones en la calle. Más de cuatro personas reunidas parecían sospechosas y era un modo para la gente joven de encontrarse con escritores que todavía estaban acá y que resultaba muy difícil ver. Así se formaron los primeros talleres literarios después del 76, pero yo empecé antes. En ese momento tenían un origen contestario y apuntaban a una contracultura respecto del poder que era la dictadura militar.

—¿Qué características debe tener una persona para participar en su taller?

—Naturalmente, tiene que querer ser escritor. Si está convencido de que la literatura para él es un destino, no un oficio o un modo de pasar el tiempo. En mi taller tuve personas a quienes había dejado el novio, o se habían casado sus hijos y no sabían qué hacer de sus vidas. Yo considero que deben reunir una serie de requisitos que pertenecen a la literatura. Para empezar: yo no creo mu-

Narrador, dramaturgo y maestro de escritores, Abelardo Castillo es uno de los mejores cuentistas argentinos. Publicó *Las otras puertas*, *Las panteras y el templo* y *Los mundos reales*, entre otros títulos. Sus obras de teatro *Israfel* y *El otro Judas* fueron representadas y traducidas en diversos países. En esta entrevista habla de su vínculo con los talleres literarios, que es de lo más singular: descreo de ellos con una confianza infinita en el trabajo con la escritura.

cho en los talleres literarios. Creo en su origen —que ya expliqué— en el momento de la dictadura.

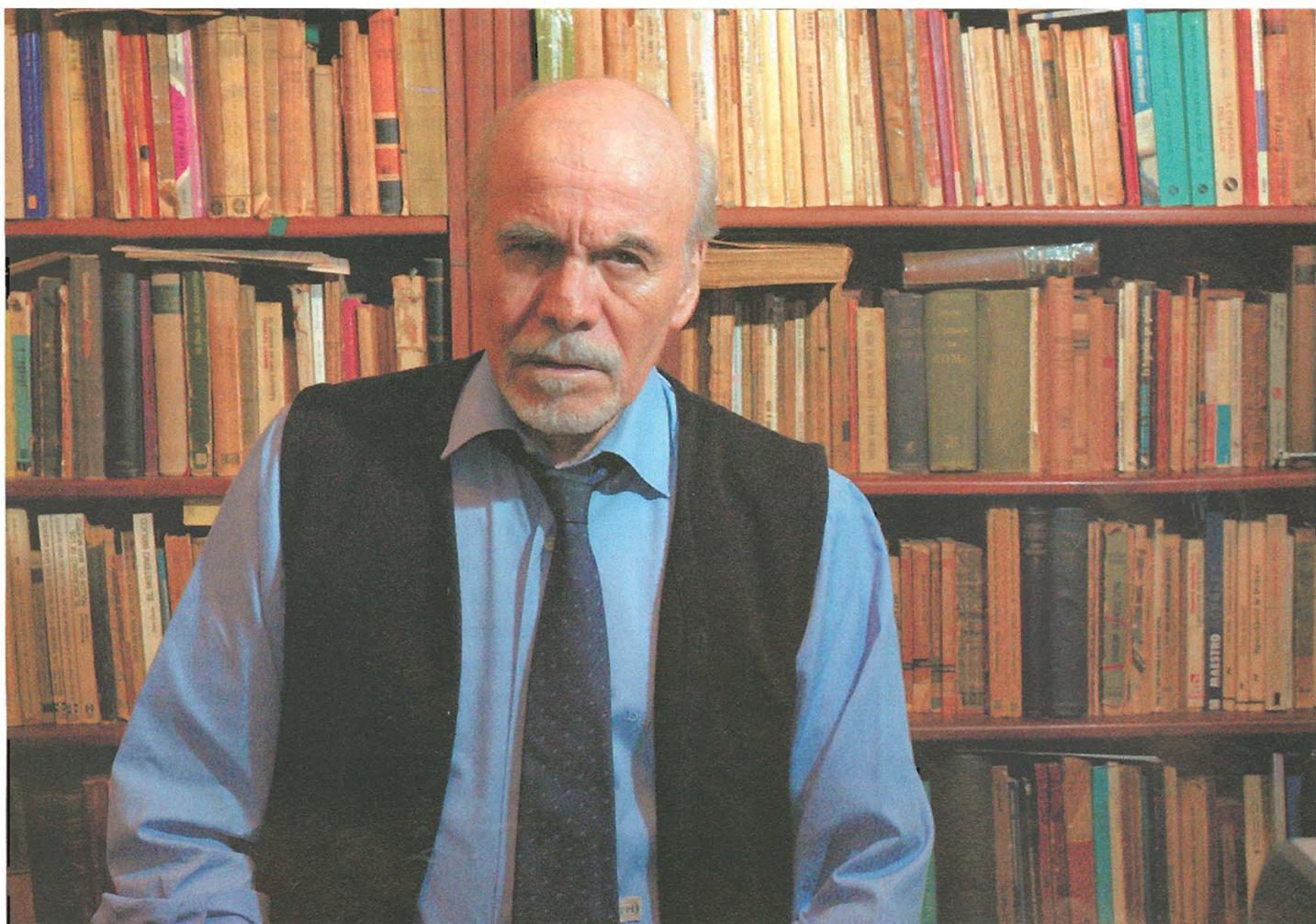
—¿Otros requisitos?

—Elijo gente muy joven, no más de 35 años. Si pasó los 40 ya tiene una idea clara de lo que quiere, así que debe sentarse en su casa y escribir solo. También le pido una lista de libros que hayan sido importantes para él, que lo hayan inducido a la literatura cuando era muy joven. No importa si esos libros son buenos o malos, y desconfío de aquel que dice que a los 10, 12 años lo conmovió *El Quijote*, eso es mentira.

Pienso en aquellos libros, sobre todo de aventuras, como *Sandokan*, *Colmillo blanco*, *Mujercitas*. A la literatura se entra por cualquier parte, y además porque en esas lecturas siempre aparece Poe al que se lo leía porque daba miedo. O Mark Twain. Además, le pregunto por qué no leyó ciertos autores. Si la respuesta es satisfactoria, entra al taller.

—¿Hay una disciplina que debe seguir el tallerista, hay tarea para el hogar?

—No. Tiene que ser un escritor igual que en las revistas literarias. Lo único que puede hacer un escritor es



acelerar ciertos procesos en un grupo de gente que lo escucha. Trabajan con un grupo de pertenencia que va a opinar sobre sus textos y que va a tener las mismas referencias culturales. Leerán los mismos libros, se los pasarán, los prestarán. ¿A qué taller fueron Cortázar, Borges, José Hernández?

—¿Cómo se descubre que hay un escritor en potencia? ¿Por su percepción, por la prepotencia de trabajo del tallerista?

—Se descubre el destino literario luego de escribir durante años. Se sabe que alguien tiene más talento que otro o más predisposición a determinado género, que se expresa mejor. Es muy difícil descubrir la verdadera relación de alguien con la literatura. La decide el tiempo.

—¿Cuáles fueron sus primeras lecturas?

—Robinson Crusoe. Cuando tenía 9 años, en el colegio salesiano el padre me lo prohibió. El protagonista es protestante y en un momento, al llegar a la isla, descreo de Dios y en el colegio se consideraba que no era una lectura para un niño.

—¿Allí empezó su escritura?

—No. Empecé a escribir a los 17, 18 años. En mi adolescencia escribí cientos de poemas, empecé con la prosa a los 17, 18 años. Pero mi primer acercamiento real a la literatura fue cuando escribí, a los 22 años, la obra de teatro *El otro Judas*.

—Es una constante en su obra el tema del amor y el desamor. ¿Cómo se llega a ese abordaje?

—Como dijo Sartre, un hombre puede usar el traje o los zapatos que hizo pero un escritor no puede juzgar sus propios libros. Siempre la lectura es sobre un texto que desconocemos.

—La poesía está en su obra al servicio de una historia. ¿Eso también se enseña en un taller?

—En un taller no se enseña nada; la literatura no se enseña, la literatura se aprende en la biblioteca que tenés en tu casa. Quien cree que se puede enseñar a escribir está muy equivocado. No hay secretos ni revelaciones. Cada uno entiende la verdad literaria desde su propia experiencia y no porque esté al lado de un escritor.

¿Cuánta gente estuvo al lado de Borges?

—¿Cómo se adquiere disciplina en un oficio tan solitario?

—Cada uno se impone su propia disciplina. Puedo escribir diecisiete horas seguidas, o paso meses sin escribir. Una cosa es la disciplina y otra el trabajo literario. Carezco de disciplina para escribir pero corregí textos míos 7 u 8 veces. Mi novela *Crónica de un iniciado*, la reescribí 2 o 3 veces y la corregí diez. Creo tener un gran rigor para el trabajo literario y eso tampoco se aprende. Hay un libro mío que salió ahora que se llama *Ser escritor*: ahí digo algo de lo poco que sé sobre literatura. Por ejemplo *Guerra y paz*, una gran novela que Tolstoi escribió 7 u 8 veces; y además, fue reescrita por su mujer, la condesa Sofía. Sin embargo, *La cartuja de Parma*, Sthendal la escribió en 58 días. Lo importante no es corregir mucho o no corregir. Lo importante es ser Tolstoi o Sthendal.

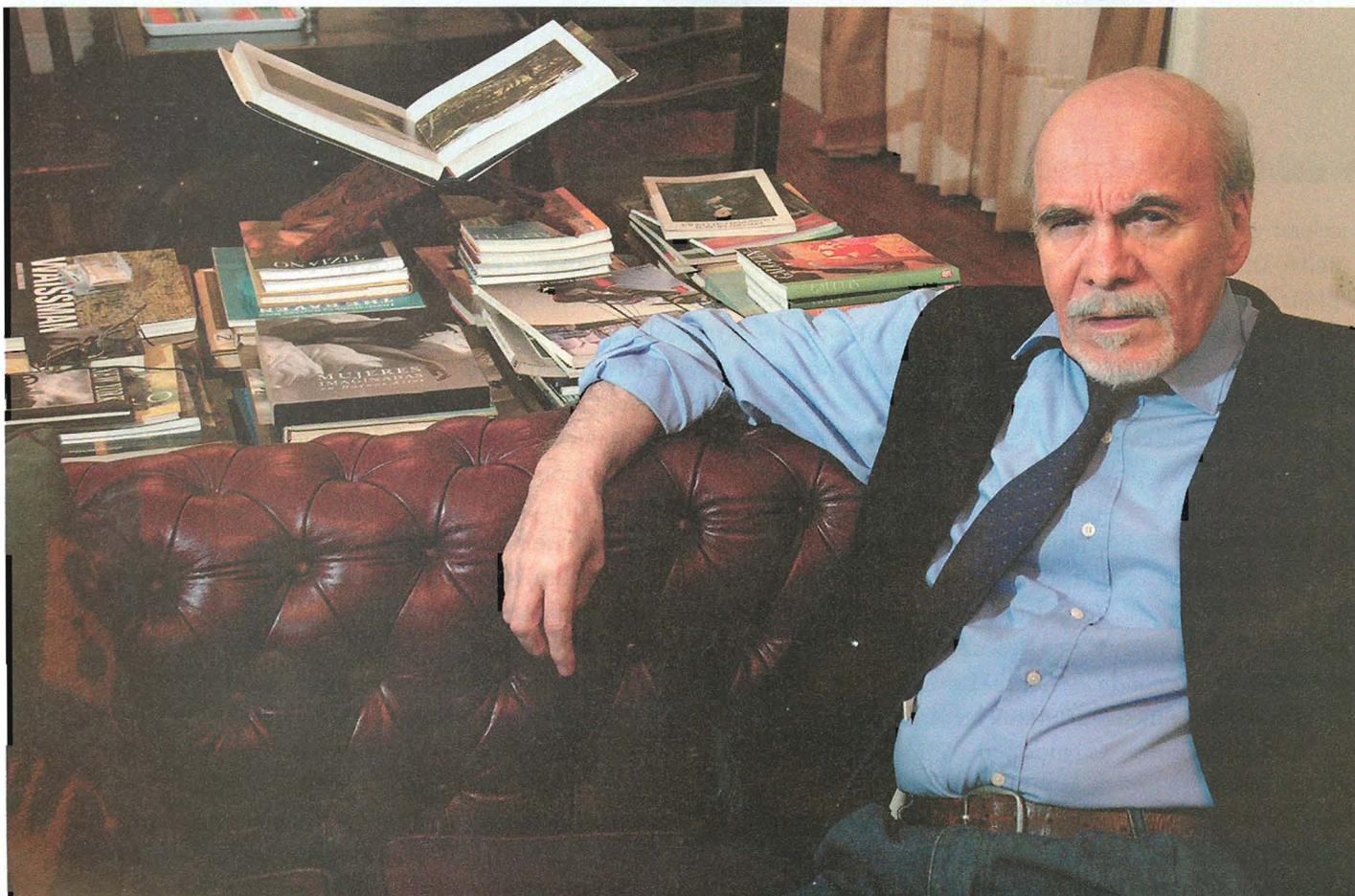
—¿Cuándo siente que un libro está terminado?

—Hay un momento en que la novela o el cuento no admiten más correcciones, hay una especie de hartazgo.

O lo querés publicar o lo querés destruir. Es como si te hubiera abandonado. Hay un momento en que el texto te dice “ya no podés hacer nada por mí”. Por ejemplo, Beethoven corregía mucho, pero en las partituras de Mozart no se encuentra una sola corrección. Cómo hizo este hombre para escribir esa música de primera intención. Era un secreto de Mozart. Beethoven a veces corregía escribiendo a mano en el papel pentagramado y ponía consejos de cómo debía tocarse. Por eso no hay reglas. Por eso los talleres literarios son tan dudosos. En el taller no importa tanto el que lo da sino el que viene. No hay nadie que haya venido a mi taller y haya hecho una carrera literaria o haya tenido que ver con la literatura, que no haya sido antes de pisar el umbral de mi casa. Ya en la llamada telefónica presiento, por ejemplo, que no voy a poder trabajar porque su idea de la literatura —que siempre es previa a la escritura— no va con mi idea, lo que no significa que no sea escritor.

—Es interesante el vínculo que se da entre los pares en el taller, hay cierta calidez...

—De esa paridad tiene que participar el que da el taller.



A veces íbamos a cenar y amanecía con ellos. Primero tenía una edad que me permitía hacer eso con alegría. El que da el taller debe sentir que son sus pares. También leo mis cuentos a medio escribir y exijo que me los critiquen así como se critican en el taller los cuentos que se leen entre ellos. En el momento de leer un texto no terminado o recién terminado, yo soy uno de ellos. Doy el taller literario del mismo modo que sacábamos *El escarabajo de oro* y *El ornotorrinco*, por eso carezco de método. ¿Cómo se hace una revista literaria? Se juntan una serie de escritores jóvenes, se leen y se corrigen entre ellos, se critican y la única diferencia es que luego hay una frase que no se puede pronunciar en un taller literario: “Lo publicamos”. En una revista, un texto que es bueno se publica.

–Hay cierto pudor en el tallerista...

–Es gente que quiere escribir, no publicar. El criterio para juzgar es el mismo. Pienso si los hubiera leído en *El escarabajo de oro* y si lo publicaría. En el mismo número donde va a salir un cuento de Chéjov o un poema de Baudelaire saldrá tu cuento, tu poema o tu ensayo.

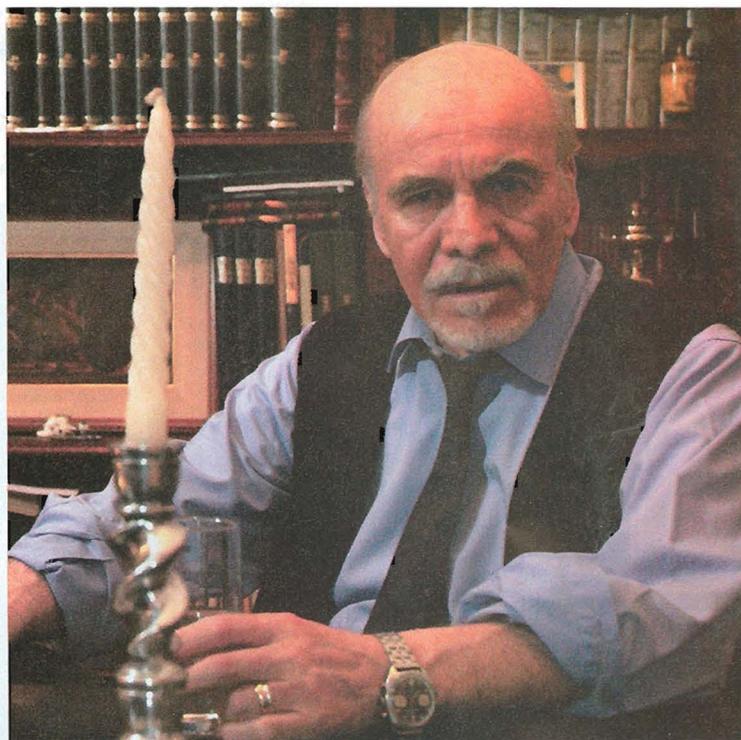
–¿Cuál sería la diferencia estética y política entre taller y revista literaria?

–Todo el mundo sabe que soy un hombre de izquierda, que soy lector de Sartre y que mis orígenes son anárquicos; y creo que antes de cambiar la literatura sería interesante que cambiásemos el mundo. El que viene a mi taller ya lo sabe a priori, aunque frente a un texto literario nunca lo juzgo por su contenido ni por su valor político o social sino por sus características literarias.

–¿Qué recuerdos tiene usted de sus maestros en la escuela? ¿Algún docente vinculado con la literatura?

–Un profesor que tuve de Castellano, Rodolfo Constantín. Todo lo que sé de literatura, y de poesía, lo aprendí en sus clases. Hablaba de la formación de los idiomas, de cómo las palabras pasan de un idioma a otro. Cómo una lengua no es una cosa muerta, no es un organismo petrificado, sino algo vivo que se va modificando con el tiempo, que está hecho desde los hablantes, desde la afectividad, desde los sentimientos; y que las palabras van y vienen dentro de ese organismo. Y que no hay reglas fijas para decir: “El español es esto”, el español en cada país es distinto. En ese momento comprendí el misterio de la poesía. El valor de las palabras es lo que hace que una cosa sea un poema o una cosa fría que rima o que tiene determinada métrica.

– Su profesor estaba muy comprometido...



“Cada uno se impone su propia disciplina. Puedo escribir diecisiete horas seguidas, o paso meses sin escribir. Una cosa es la disciplina y otra el trabajo literario. Carezco de disciplina para escribir pero corregí textos míos 7 u 8 veces”.

–No seguía las pautas ni el programa; nos hacía leer a Horacio Quiroga, el *Martín Fierro*. Y no nos daba capítulos de *El Quijote*, sino cuentos; y que nos divirtiéramos leyendo. Y si algo no nos gustaba, que no lo leyéramos. Era alguien muy particular. ¿Cuántos profesores hay así?

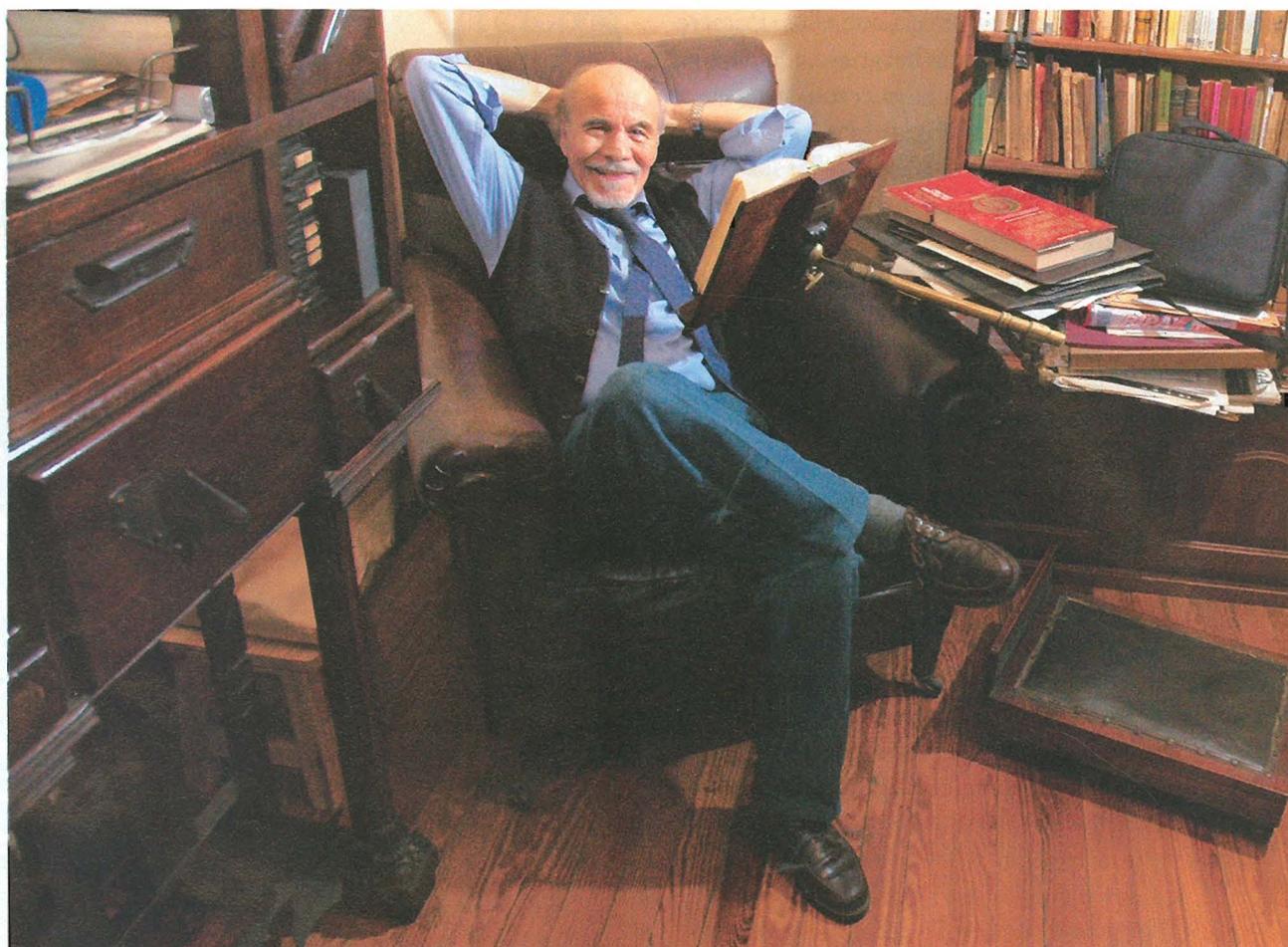
–¿Pensó alguna vez que su obra llegaría al cine, como pasó con su cuento *Patrón*?

–No. Yo no la pensé desde el cine sino desde la palabra. Todas las virtudes que puede tener *Patrón* como texto cinematográfico pertenecen a Jorge Rocca, el director.

–¿Cuál es su vínculo con el cine?

–Cuando era chico iba mucho con mi papá. Pero siempre me gustó Homero, porque es uno de los poetas más visuales que hay. Están presentes imágenes y acción. Como *La Ilíada* debe haber pocos libros, y no existía el cine.

–¿Cómo se planta un escritor ante un cuento o una obra de teatro?



—El cuento se parece de alguna manera al teatro, tiene una sola atmósfera, una sola anécdota. En el teatro pasa más o menos lo mismo. Y además tiene un principio, un conflicto y un final. Final que los griegos llamaban *catástrofe*. Era la consumación de aquello que se había visto. El cuento tiene esos tres momentos pero el modo de pasar la información en un cuento y en una obra de teatro es totalmente distinto. Cuando un hombre escribe un texto en prosa y dice “Juan amaba a Josefina” lo está diciendo el autor, y el lector lo admite como posibilidad. En cambio, en una obra de teatro tengo que poner dos personajes y que el lector lo sepa y no sólo diciéndole “Te amo”, sino a través de su actitud. ¿Cómo hago en una obra de teatro para darle al espectador la idea de que esos dos personajes son marido y mujer? Inventar una situación dramática para hacer ver que están casados. La novela, en cambio, no tiene puntos de contacto con el teatro, una novela puede tener mil páginas pero una obra de teatro no puede durar más de dos horas.

—¿Qué autores releo?

—Estoy releiendo teatro griego, a Kawabata, a Borges, también releo a Kafka. En mi casa hay 7.000 libros, esos son los que releo.

—¿Siempre pensó que iba a ser escritor?

—Siempre supe que era lo único que podía hacer y no lo sentí como un privilegio sino como una carencia. No me considero un escritor sino un hombre que escribe. No creo que la literatura sea una profesión, es un destino que hay que elegir todos los días. Un escritor puede serlo y no escribir durante hace años, y alguien puede escribir todos los días y no ser escritor. Es un oficio muy sospechoso para el poder. Suelen ver las cosas que el poder no quiere que se vean.

—¿Qué experiencias ha tenido en las escuelas sobre el contacto con alumnas, alumnos y docentes?

—Me interesan sus preguntas porque se nota que tienen lecturas creadoras. Pertenecen al modo en que los formó el colegio. Lo importante es que cierto tipo de profesor privilegie lo humanístico sobre lo meramente técnico.

Sergio Kisielesky

Foto: Luis Tenewicki

Todo cambia, hasta los cambios

por Rudy



La señorita Silvia caminaba rumbo al aula, como todos los días.

¿Como todos los días, con la misma imagen actitudinal, la misma actitud conceptual, el mismo concepto presencial? ¡No, decididamente, no! Si esa mañana el tema a discutir eran los cambios, lo mínimo que ella podía hacer, como digna representante del saber sistematizado, era tomar una actitud diferente, un ejemplo a ser seguido por sus alumnos, o por los padres, tutores, encargados, héroes de tevé, quiosquero más cercano a su domicilio, agente inmobiliario, quien fuera. —¡Hoy les voy a mostrar que es posible cambiar! —se dijo la señorita Silvia.

—¿A quiénes les vas a mostrar, si ellos nunca te prestan la menor atención! —se respondió la señorita Silvia, en un arranque de disociación mental que si hubiera sido observado por alguna autoridad educativa, le hubiera significado una licencia psiquiátrica, pero no pasó nada. Sin hesitar, sin dudar, sin meditar, sin rumiar, la señorita Silvia entró al aula.

—¡Buenos días, chicos!

—¡Buenos días, Señorita arroba Silvia! —corearon los chicos.

—¿Qué?

—Ay, seño... ¿usted no estudió informática? Ahora uno no se llama más Ana Pérez, sino Anita

Arrobaperezpuntocom, que esa soy yo, o Lahermanadeanita

Arrobaperezpuntocom, como mi hermana.

—Sí, yo me llamo Vecinodelucas Arrobalopezpuntocom —dijo Luis.

—Chicos, eso es cuando usan internet pero, ¡en el mundo real es distinto!

—Señoarrobasilvia... ¡Internet ES el mundo real! ¡Nada es real si no está en internet!

—Lucía, no digas eso... de hecho, hace muy poco tiempo, cuando estudiaban tus padres, no existía internet y la gente vivía igual!

—No, Señorroba, no vivía igual, vivía peor. Estaban llenos de dinosaurios, armaduras, esclavos, piratas y emperadores!

—Dulce Julieta, todas esas cosas ocurrieron, pero no al mismo tiempo!

—¡No me diga Dulce Julieta, Señorroba, me llamo Yajú-lieta, y mi hermanito bebé se llama Googlustavo, pero le decimos cariñosamente Gugl.

—Juli.

—¡Yajulieta, Señorroba, y además, mire... ¡Arrobariel y Jotjoaquín se están peleando!

—¿Dónde? ¡Si yo los veo lo más tranquilos!

—¡No los puede ver, porque la pelea es virtual, Señorroba! ¡Se están mandando unos mensajes de texto terribles en sus celulares!

—¡A ver, chicos, muéstrenme los celulares!

Los muestran.

—Pero no entiendo nada, acá hay unas letras sueltas y unas caritas!

—¡Esta quiere decir “Te odio”, y esta otra “Te espero en la esquina, Señorroba”.

—¡Mañana vienen los dos con sus padres!

—¿Con mi papá y su mamá, o con su papá y mi mamá?

—¿Qué?

—Sí, mis padres se separaron, y los de él también. Y ahora mi mamá sale con su papá, y mi papá con su mamá.

—Ajá —dijo la señorita Silvia, y se dispuso a borrar el pizarrón.

—¡¡Pero qué hace, Señorroba! ¡¡No me diga que ese pizarrón no tiene una tecla “Delete” y hay que borrarlo a mano!?

Y a partir de allí, el aluvión.

—Señarroba, ¿cómo va el rating minuto a minuto de esta clase?

—Señarroba, ¡puedo bailar en un caño?

—Señarroba, mi papá me avisó que no puede venir, ¡puedo venir con mi Gran Hermano?

—¡Señarroba, se me reseteó la panza, ¿puedo ir al baño?!

—¡Señarroba, ¿qué le pasa que está tan pálida? ¿está con el tránsito lento?

La señorita Silvia intentó sentarse en su silla. Para lo cual primero decidió comprobar que su silla era real y no virtual. Tuvo suerte.

—Y bueh —se dijo la señorita Silvia ya sentada—, todo cambia.

—Sí, todo cambia, hasta los cambios —se contestó. ☺



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