

1315
19

El monitor

Nº 19 - 5ª ÉPOCA.
DICIEMBRE 2008

de la educación



Escuela secundaria: debates para la transformación

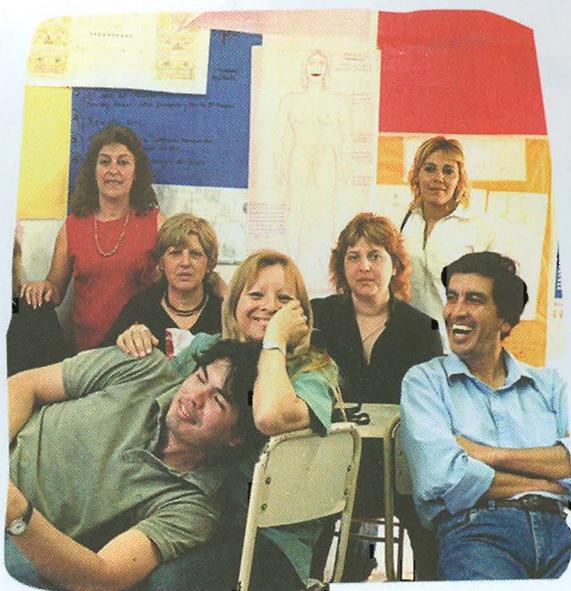
Plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos



Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos

0-800-333-2532

fines@me.gov.ar / www.educ.ar



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

Plan FinEs

La escuela secundaria obligatoria

La escuela secundaria constituye uno de los ejes centrales de la actual agenda de transformación educativa. La Ley de Educación Nacional declaró la obligatoriedad de este nivel, lo cual tiene consecuencias muy profundas tanto sobre la organización institucional como sobre los diseños curriculares, los criterios pedagógicos, las normas de convivencia, los sistemas de evaluación y el desempeño docente.

Declarar la obligatoriedad de la escuela secundaria plantea desafíos y responsabilidades a todos los actores sociales. En primer lugar, es obligatorio para el Estado, que debe garantizar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes. Pero la obligación también comprende a las familias, a los docentes, a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto. Una sociedad que declara obligatoria la escuela secundaria requiere niveles de equidad social y de distribución de la riqueza que permitan a las familias mantener a sus hijos e hijas en la escuela, sin necesidad de que vayan a trabajar antes de finalizarla. Alcanzar la universalización de la cobertura de la escuela secundaria supone un desarrollo económico donde el crecimiento dependa de una competitividad genuina, basada en la incorporación de progreso técnico en la producción, empleos decentes y salarios dignos. La escuela secundaria obligatoria implica una democracia fuerte y una ciudadanía reflexiva.

Pero la obligatoriedad y universalidad de la educación secundaria también impacta sobre las múltiples dimensiones y actores de la actividad escolar. En primer lugar, es necesario que nos pongamos de acuerdo sobre la misión de este nivel que ahora es obligatorio. No podemos continuar con modalidades de acción propias de una escuela selectiva. Ahora todos deben completar el ciclo y esto supone asumir que la misión básica de este nivel debe ser *la orientación*. Un joven, al finalizar el ciclo obligatorio, debe estar en condiciones de conocerse a sí mismo, conocer la sociedad y definir su proyecto de vida. Para lograr ese objetivo, la escuela secundaria debe ofrecer experiencias de aprendizaje de carácter integral. No se trata de postular un diseño curricular enciclopedista, sino experiencias en todas las dimensiones del desarrollo personal.

Universalizar el nivel secundario implica, asimismo, implementar acciones para jerarquizar la formación y condiciones de trabajo de las y los docentes. Es necesario fortalecer el trabajo en equipo y el seguimiento personal de las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, que permita recuperar la confianza y el interés de alumnas y alumnos en el aprendizaje. Es muy importante reconocer las características que hoy adopta la cultura juvenil, para que podamos cumplir con nuestro papel de adultos responsables de la transmisión del patrimonio cultural, pero también de la formación para un futuro donde será preciso aprender a lo largo de toda la vida. La transformación de la escuela secundaria es, en última instancia, una transformación cultural.

Sabemos que la escuela secundaria ha sido objeto de múltiples reformas en las últimas décadas que, paradójicamente, acentuaron la rigidez del modelo tradicional y evidenciaron la crisis de sentido y de identidad del nivel medio. Este fenómeno tiene carácter casi universal y lo primero que debemos reconocer y aceptar es la enorme complejidad del problema.

Con esta perspectiva, convocamos a un debate nacional amplio y responsable a partir de un “Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina” que es fruto del trabajo de las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales, integradas en el Consejo Federal de Educación, y el aporte de especialistas y diferentes actores de la comunidad educativa. El Documento postula, a partir de un diagnóstico integral de la escuela secundaria y de sus principales problemáticas, las posibles líneas de acción destinadas a garantizar una educación de calidad y de alcance universal. Y aunque sabemos que el camino a recorrer no será fácil, nos anima una certeza: en la concreción de un proyecto de país justo, libre y solidario la educación tiene un papel determinante.

Juan Carlos Tedesco

Ministro de Educación de la Nación

AUTORIDADES

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación de la Nación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Secretario del Consejo Federal de Educación

Prof. Domingo de Cara

Subsecretaría de Equidad y Calidad

Prof. Susana Montaldo

Subsecretario de Coordinación Administrativa

Arq. Daniel Iglesias

Subsecretario de Planeamiento Educativo

Lic. Osvaldo Devries

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Lic. María Rosa Almandoz

Directora Nacional de Gestión de la Educación

Lic. Adriana Cantero

Director Nacional de Políticas Socioeducativas

Lic. Jaime Perczyk

Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

Lic. Marta Kisilevsky

EQUIPO EDITORIAL

Directoras

Inés Dussel

Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción

Sergio Ranieri

Jefe de Arte

Eduardo Rey

Colaboradores Permanentes

Ana Abramowski

Judith Gociol

Rudy-Pati

Ivan Schuliaquer

Myriam Southwell

Coordinación y corrección

Silvia Pazos

Fotografía

Luis Tenewicki

Distribución

Javier Manchini

Colaboran en este número: Micaela Botana, Marcelo Cohen, Roberto Cubillas, Cecilia Falshland, Emilio Tenti Fanfani, Integrantes Grupo de Investigación de los Viernes- Flacso, Sonia Jalfin, Ana R. Llobet, Eugenio Perrone, Alberto Pez, Pablo Pineau, Violeta Rosemberg, Zulma Tucat.

Foto de tapa: Luis Tenewicki

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

Registro de la Propiedad Intelectual: 538424

Publicación del Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935 – (C1020AC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina

SUMARIO

1. Editorial
4. La escuela por dentro: Cerca de los cóndores, Río Negro
10. Docente: Silvia Pino de la escuela Pablo Ricchieri, Córdoba
15. Obras maestras
18. Reseña: La obra de Berta Braslavsky
20. Medios: La televisión cultural, Sonia Jalfin
23. Breves
24. La Foto



- 25. Dossier: Escuela Media, los desafíos de la inclusión masiva
- 26. Los desafíos de la inclusión masiva, Inés Dussel y Myriam Southwell
- 28. Preguntas sobre el secundario para todos y todas, Emilio Tenti Fanfani
- 30. Interrogando los límites y las posibilidades de inclusión, Grupo de investigación de Flacso
- 32. Miradas de adolescentes, Ivan Schuliaquer
- 36. Que no piensen que están solos, Eugenio Perrone
- 38. Entrevista al educador Joaquim Azevedo, Ana Abramowski
- 41. Correo
- 42. Entrevista: José Eduardo Wesfreid, científico
- 45. Cromañón en las escuelas, Cecilia Falshland y Violeta Rosemberg
- 48. El cuento: Fanni, Mira y el sociólogo, Marcelo Cohen
- 52. La función del portal Educ.ar
- 56. Noticias de Encuentro
- 58. Conversaciones: Gabriel Di Meglio, historiador
- 63. Humor por Rudy-Pati



Escuela N° 69, Lorenzo Llanqueleo, Río Negro

Cerca de los cóndores

La Lorenzo Llanqueleo es una escuela-hogar a la que concurren cuarenta alumnas y alumnos que habitan la localidad de Sierra Pailemán y sus alrededores, perteneciente al departamento de Valcheta, en la provincia de Río Negro. Allí, en plena Patagonia, cerca de la costa del Atlántico, ya fueron liberados veintidós cóndores que habían sido criados en cautiverio. El lugar se convirtió así en un referente de la conservación de una especie en peligro de extinción.

*“Ser maestro significa volar el más alto vuelo y transformar el aula en un pedazo de cielo”.
(De la invitación de la escuela Lorenzo Llanqueleo para el Día del Maestro)*

En el frente de la Escuela N° 69, Lorenzo Llanqueleo, en la localidad de Sierra Pailemán, hay pintados dos murales: uno de un suri y otro de un cóndor. Según los mapuches -antiguos habitantes de esa zona de la provincia de Río Negro- el primero es





“el protector de los niños” y el segundo representa “el vuelo sagrado de la eternidad”. Son buenos emblemas de lo que ocurre en este hogar-escuela que participa del proyecto “El retorno del cóndor al mar”, impulsado por el Zoológico de Buenos Aires y la Fundación Bioandina Argentina. Desde hace siete años los alumnos ofician de padrinos en la ceremonia anual de liberación de los ejemplares criados en cautiverio. En la inmensidad de esa geografía -en la que no hay transportes públicos, señal para celulares ni conexión a internet- esta iniciativa es solo una de las formas en la que maestras, maestros y estudiantes logran levantar vuelo.

Perteneciente al departamento de Valcheta, Pailemán es un paraje de sierras habitado por 60 personas -que llegan a 250 si se suma a los pobladores de los alrededores- enclavado en la meseta de Somuncurá, una mancha verde declarada Reserva Natural Integral, que rompe con el paisaje árido que la circunda. Zona históricamente dedicada a la agricultura y a la ganadería, en algún momento hubo allí una fábrica de buenos vinos y llegaron a cultivarse los mejores tabacos de la Argentina.

Para las culturas originarias, Pailemán significa “el lugar donde descansa el cóndor” porque en sus tierras y en sus cielos dominaban estas aves de alas tan enormes como el paisaje. Llegan a medir hasta un metro treinta de altura, a pesar 12 kilos y a abarcar más de tres metros con todo su plumaje extendido. Es considerada la especie voladora de mayor porte del planeta.

Naturalistas como Charles Darwin, Enrique Hudson y Perito Moreno habían dado cuenta de la presencia de cóndores cerca del mar, en la Patagonia, pero después, durante 170 años, la especie fue considerada extinguida en la región. Hasta que en diciembre de 2003 un equipo a cargo del biólogo Luis Jácome recorrió 2000 kilómetros de costa para localizar los sitios referidos en las libretas de apuntes de aquellos viajeros. En ese trayecto descubrieron a Pailemán, una localidad que casi no figuraba en los mapas y que ahora es visitada por gran

cantidad de extranjeros atraídos por las ceremonias de suelta de los animales recuperados. Jácome se acercó a la escuela el último día de clases del ciclo lectivo de ese año, pidió permiso para acampar y usar las instalaciones y les contó su proyecto de devolver las aves -rescatadas, nacidas o criadas en cautiverio- a sus antiguas moradas.

“¿Y este, qué tomó? -fue lo primero que pensó Liliana Zelaschi, una de las maestras de la Llanqueleo. “¿Cóndores acá, que no hay Cordillera?”, recuerda su sorpresa y se ríe.

Sin embargo, lo que parecía una aventura delirante se concretó: ya son 22 los ejemplares recuperados y liberados en la costa del Atlántico; y 82 en toda Sudamérica, a través de este proyecto que se convirtió en un referente internacional sobre conservación.

Cada animal liberado lleva consigo un microchip subcutáneo que lo identifica, una banda con un número que permite ver a corta distancia de quién se trata, un transmisor de radio y un transmisor satelital a energía solar para seguir su vuelo, vaya adonde vaya. Cada tanto, alguno sobrevuela la escuela.

–Mire, maestra, un cóndor.

–¿Es un cóndor? –duda la profesora.

–Claro, mire, es un macho, porque es grandote y tiene el cogote blanco.

A la par del proyecto, se desarrolló una campaña educativa en la escuela. Los chicos resultaron los agentes concientizadores más eficaces, contra los ataques de las que son víctimas estas aves. En casi todos los manuales escolares aparece la foto de un cóndor llevándose con sus garras a un corderito, transmitiendo una falsa idea de rapacidad. Esta especie tiene atrofiado el dedo carnívoros que necesitan las aves de presa para levantar en vuelo a la criatura capturada y no cuenta con la visión estereoscópica imprescindible para cazar. Sus ojos no son frontales sino laterales porque eso les permite, justamente, barrer con la mirada superficies amplias en busca de animales muertos. El cóndor pertenece a la familia Cathartidae, palabra derivada del griego que significa



“el que limpia”. Cumple, en el equilibrio ecológico, el rol insustituible de basurero natural.

Es costumbre acendrada entre los campesinos de la zona, colocar cebos en los animales muertos para envenenar a los zorros que depredan el ganado. Pero quienes caen en la trampa no son los zorros sino los cóndores, que se alimentan de carroña. La campaña promovida desde el colegio intenta que, al menos, se haga un uso limitado y consciente del veneno, de modo de no causar efectos desmedidos.

“La muerte de Malki, un cóndor andino macho de siete años de edad que formó parte de la primera suelta de ejemplares efectuada en 2003, llenó de pesar a la comunidad científica, debido a que el ave era una de las más pró-

ximas a reproducirse. Fue hallado muerto en el paraje Cona Niyeu, en las proximidades de la naciente del arroyo Verde, presuntamente envenenado con un fuerte plaguicida denominado Carborán, que los lugareños utilizan para preservar sus cultivos de cebolla”.

Así explica un artículo del diario *Río Negro*, fotocopiado y colgado en la cartelera de la escuela. Malki estaba a punto de llegar a su edad de reproducción, con lo que no solo se perdió su vida sino la posibilidad de que naciera la primera cría de un cóndor liberado. Es la tercera muerte de un cóndor protegido: un caso anterior también resultó envenenado y otro se electrocutó con unos cables de alta tensión.

La campaña organizada desde el colegio ha dado resultado en Sierra Pailemán y su zona de influencia, porque allí no se ha matado a ningún cóndor. Dado que las tres muertes ocurrieron en localidades vecinas, maestros y chicos planearon extender la campaña de difusión y prevención a otros colegios ubicados en el camino que recorre el cóndor en su viaje desde la meseta hacia el mar. Ya mandaron folletos y carteles a algunos establecimientos y quieren comenzar visitas con charlas y proyecciones de videos.

“Donde hay un cóndor siempre va a haber felicidad”, augura el lonco (cacique) Manuel Cayul -encargado de conducir la ceremonia mapuche que acompaña la liberación de las aves- en el documental que chicas y chicos miran mientras almuerzan. Los alumnos son, ellos mismos, descendientes de mapuches, pero hace años que los habitantes de Pailemán dejaron de reconocerse en ese origen ancestral.

Volar . La Lorenzo Llanqueleo es una escuela-hogar en el mejor sentido de las dos palabras. Se nota que chicas y chicos se sienten en casa. Se respira ese calorcito de hogar. Cuando no están en clase, los niños juegan tirados en las camas, hacen piruetas, leen, toman horas de apoyo escolar, participan en algunos de los talleres, como el de carpintería, teatro o tejido. Y también miran programas por televisión. En la escuela -como en gran parte de los hogares del país-, la tele está prendida casi todo el tiempo, transmitiendo noticias que carecen de importancia a más de mil kilómetros de la capital del país.





El centralismo de las coberturas mediáticas resulta ofensivo, decantado por el tamiz de la distancia.

El colegio llegó a tener cien alumnos pero, dado el progresivo despoblamiento de la Patagonia, los inscriptos fueron disminuyendo hasta llegar a los cuarenta actuales. Por razones de matrícula y de infraestructura, la enseñanza está organizada a partir de grados múltiples, de modo que un mismo docente da clases a dos grados a la par. A la mañana, asisten los chicos de quinto a séptimo grado; y a la tarde, los de jardín a cuarto.

Dieciséis de los estudiantes se quedan a dormir y re-

cién vuelven a sus casas cada quince días. Y si en ese lapso les pasa algo o se enferman, los que se turnan para cuidarlos son los docentes.

Maestras, maestros y directora viven de lunes a viernes en Pailemán, y cada cual tiene su casa al lado de la escuela. Los alumnos, en el Hogar, quedan a cargo de un auxiliar de turno. Las tareas intentan estar divididas: los maestros se encargan de lo pedagógico; y los auxiliares cumplen, en cierto sentido, el rol familiar. Pero, en esa intensa cotidianidad, todos son todo durante las veinticuatro horas.



El rey de las mesetas nevadas

Cierto día, un indio llamado Pinda se fue a unas mesetas que eran grandes y planas tan planas que parecían la cara de la luna y siempre se paraba frente a Antú, que radiante alumbraba. El indio andaba con otros compañeros que se llamaban Limay y Neuquén, ellos eran muy amigos. Como todas las tardes habían ido a caminar, de pronto descubrieron un ave enorme, era grande y de color negro, que nunca se imaginaron que podía existir un pájaro tan gigante. Estaban muy contentos por lo que habían descubierto.

Cuando llegaron a la casa de paja, les contaron a los pobladores que habitaban allí; con semejante noticia, estos, ansiosos, querían conocer al pájaro gigante.

Decidieron ir todos juntos hacia la meseta, y sentados sobre ella charlando, cuando de repente una sombra enorme tapó a

Antú. Los indígenas miraron hacia el cielo y vieron unas grandes alas de plumas negras y blancas, el animal poseía enormes garras, un elegante cuello blanco, y extrañamente una cabeza desnuda. Al principio sentían miedo pero al ver que este solo se alimentaba de animales muertos ellos no corrían peligro.

Fue allí donde lo bautizaron con el nombre de Cóndor, el rey de las mesetas nevadas.

Si algún día visita Sierra Pailemán y tiene la oportunidad de ir al campo del señor Botana, conocerá allí el cóndor en todo su esplendor.

Micaela Botana

(Este texto fue escrito por una de las hijas del dueño del predio donde se realiza anualmente la liberación, cuando era alumna de la escuela)

Algunos chicos permanecen allí porque sus casas están a 35, 40 o 50 kilómetros de la escuela; otros, porque por distintas razones -económicas, de adicción, de violencia- corrían riesgo donde estaban. Es una realidad que golpea fuerte. Algunas veces, todo lo logrado en meses y meses de un vínculo diario intenso se desmorona de un golpe porque alguien de la familia decide llevarse a los chicos; y los maestros saben que no es para mejor.

La relación entre la escuela y las familias fue, inicialmente, un vínculo difícil sobre el que se hizo necesario trabajar.

“Al principio, los padres pensaban que la escuela era la única responsable de los chicos porque ellos quedaban internos -explica María Inés Basilly, directora de la institución desde hace siete años-. Había un divorcio entre ellos y nosotros, que fue revirtiéndose”.

Las familias de la zona son todas campesinas, se dedican a la cría del ganado y, durante mucho tiempo, es-

tuvieron acostumbradas a que sus hijos abandonaran los estudios para ir a trabajar la tierra.

“Nuestros chicos aportan en sus casas. En la época de la esquila suelen faltar dos o tres días para colaborar. La escuela no se opone a esa colaboración, pero esa no puede ser la obligación de los niños. La pelea es por que los chicos sigan estudiando, aún contra la idea de los padres que quieren que sus hijos salgan al campo a trabajar y ya. Por supuesto que la idea es estimular la tarea del campo, pero también es necesario que el chico tenga otra visión aparte de la de su realidad y quiera superarse. A veces por querer conservar lo autóctono, les vamos cerrando puertas y eso hace que el alumno crea que sólo puede llegar hasta ahí, y no es así”.

Se trata de “Volar con los pies sobre la tierra”, como dice una de las frases que los chicos escribieron sobre una pluma dibujada de cóndor, antes de salir para la ceremonia de liberación, que se realizó el último 18 de septiembre.



Aprendizaje. “Ahí está, ahí se ve la casita negra de los cóndores”, indicó Andrea -de séptimo grado- cuando estaban a punto de llegar al lugar elegido por los especialistas en 2003, para liberar a los animales porque encontraron viejos vestigios de condoreras. Montaron una plataforma de liberación, construida para albergar a los ejemplares en su etapa de adaptación, hasta el momento de su suelta. En esta oportunidad les llegaba el momento de conocer la libertad a Inipi (un macho juvenil); Tamita y Pacha Qhawaq (dos hembras que nacieron por incubación artificial en el Zoológico de Buenos Aires) y Khuyana, otra hembra joven rescatada en la provincia de Salta.

“Nos están mirando”, dijo otro de los chicos y señaló en dirección al lugar donde dos cóndores -liberados en alguna de las veces anteriores- tenían la vista dirigida hacia abajo. En la cosmovisión de las culturas originarias, el hombre no habla directamente con Dios sino a través del cóndor que oficia de mensajero entre la Tierra y el Cielo. Por eso su vuelo es venerado.

La ceremonia había comenzado el miércoles a la noche y continuó ese mediodía del jueves cuando chicas, chicos, maestras y maestros de la escuela se sumaron. Según la tradición mapuche, es necesario pedirle a la Naturaleza permiso para hacer la suelta de los animales. Se ruega y se agradece con cantos y bailes que anteceden y suceden el momento crucial.

“Me acuerdo perfectamente de la segunda liberación -contó Graciela Páez, una de las maestras-. Cuando abrieron los recintos, los cóndores no salían, entonces al rato se acercó volando un cóndor liberado la vez anterior y los sobrevoló como invitándolos a salir. Lo vino a buscar y el otro lo siguió. Ese instante es mágico, como si el arriba y el abajo se juntaran. Porque el cóndor une culturas, distancias, raíces”.

“Armonía, creo que es la palabra”, agregó Liliana Zelaschi mientras María Liliana Navarro, otra de las docentes, arriesgó: “Cuando un cóndor despliega por primera vez sus alas en el cielo, sentís la misma emoción que te produce ver a un bebé cuando empieza a caminar”.

La majestuosidad de estas aves sagradas podía advertirse en el tamaño de las plumas blancas y negras que los alumnos de la escuela tenían en sus manos. Lanzadas al aire por los chicos anunciaban la apertura de la plataforma, abierta por el hijo menor de Manuel Botana -que era el dueño del predio donde se realiza la suelta y murió pocos días antes de esta última ceremonia- y uno de los integrantes del equipo del proyecto.



Se hizo un silencio profundo. Las cámaras de los fotógrafos estaban listas, las miradas clavadas en el cielo. Los cóndores se demoraron largamente en salir. Lo hicieron con movimientos cortos y lentos, probaron sus alas y levantaron apenas las patas del suelo. Tanteaban la inmensidad. Lo sabían todos los que esperaban que alzaran vuelo: la libertad es un aprendizaje.

Judith Gociol
jgociol@me.gov.ar
Fotos: Eduardo Rey

El arte que ayuda a vivir

Se llama Silvia Pino, es cordobesa, artista y maestra de plástica en el nivel primario. Hace algunos meses escribió a la revista El Monitor porque había leído en el Número 16 la entrevista publicada a su colega José “Tato” Garabato, otro artista, docente de música y expresión corporal en Rosario y otras localidades de la provincia de Santa Fe. Pidió los datos para comunicarse con él porque -según explicaba- le interesaba conocer en profundidad experiencias de otros docentes de arte y trabajar en red. A través de esa incipiente relación epistolar fuimos descubriendo a una docente curiosa, tenaz, luchadora, sensible.

La tentación de conocerla tomó cuerpo, y aunque ella argumentaba que no era “nadie” y que no tenía nada singular para contar, un día de primavera allí nos conocimos personalmente, en Córdoba capital. No deja de hablar, y en el grabador su voz es como un murmullo que no cesa, cuenta sin parar y se mezclan su historia

Desde hace 17 años, **Silvia Pino** da clases de plástica a los chicos y las chicas de la primaria Teniente General Pablo Ricchieri, una escuela ubicada en los suburbios más pobres de la ciudad de Córdoba. Egresó de la Escuela Provincial de Bellas Artes Dr. Figueroa Alcorta y se dedica a la docencia desde hace casi veinte años. Esa pasión es la que trata de transmitirle a sus alumnos de dibujo y pintura, que viven una realidad signada por la marginación y la exclusión social: “Quiero que sepan que pueden aspirar a algo más. Quisiera que hagan algo, por más mínimo que sea, que les permita acceder a una vida mejor”, asegura.

personal con algunas tragedias íntimas -un incendio que la dejó sin casa, y una enfermedad grave que la tuvo en cama un tiempo largo- y muchas otras de sus alumnos, su pasión por el arte y por educar.

Es egresada de la Escuela Provincial de Bellas Artes Dr. Figueroa Alcorta, tiene el título de Maestra y Profesora Superior con Especialidad en Dibujo y Pintura y es docente en primaria desde hace 19 años. Además, pinta, dibuja, borda, y completa su vida profesional con el trabajo social en red dirigido fundamentalmente a ayudar a sus alumnos y alumnas.

Su padre “se mataba trabajando como obrero de Fiat para que nosotros estudiáramos” y la mamá ayudaba atendiendo un almacén. Silvia quería ser cardiócirujana y estudió Medicina, hasta que un día pasó por la puerta de la Figueroa Alcorta y la curiosidad hizo que se metiera a escuchar una clase. Así fue como la pintura se metió en su vida y no la dejó más.





Hoy tiene 44 y parece menos, tiene rasgos bonitos aunque delatan una vida difícil, dos hijos músicos y, desde hace 17 años, da clases de plástica a los chicos de la primaria Teniente General Pablo Ricchieri, una escuela ubicada en una zona periférica de la ciudad. Allí, además, es delegada y representa a sus colegas ante el gremio docente cordobés.

Le hace una gracia amarga el lenguaje con que se designa a estas escuelas donde van chicos muy pobres, y hace hincapié en eso: “Mi escuela es llamada de distintas maneras según quién la nombre; para la policía es una escuela de ‘zona roja de grado de peligrosidad uno’, para el mapa educativo es una escuela urbano-marginal, y para los organismos de educación, depende cuál de ellos, es una de las escuelas en ‘contextos de pobreza’ o ‘inclusión social’ o de ‘sectores vulnerables’”. Se ríe de las nomenclaturas, pero le dura poco la risa.

La “Ricchieri” está situada muy cerca de complejos de viviendas nuevas donde se relocalizó a mucha gente que vivía en villas miserias, y la escuela desde hace un tiempo se integró al Programa Integral para la Igualdad Educativa, del Ministerio de Educación de Nación. La institución recibe a niñas y niños que viven en esos complejos y, según cuentan sus docentes, no es ajena a problemáticas sociales muy difíciles y arraigadas, como la violencia familiar o el embarazo infantil, maltrato, muertes por ajustes de cuenta y hasta suicidios de niños. Es habitual que en un mismo grado haya hermanitos, hijos y nietos de una misma mujer, y que vivan todos juntos en un mismo ambiente. Silvia Pino y todo el equipo docente se enfrentan cotidianamente con esas situaciones. “Las maestras trabajan junto con las mamás, los papás y con asistentes sociales, pero la verdad es que en la escuela a veces hay un bache de situaciones que no pueden resolver. Por ejemplo,



en algunos casos de maltrato grave, tenés que pensar si es mejor que se lleven al chico a otra institución. No sabés cuál es la mejor situación para ellos...”.

-¿Qué recuperarás de estos 17 años de enseñar artes plásticas en la escuela Ricchieri?

-Que es un lugar donde aprendí tanto, tanto... no sobre los niños, sino “de” los niños, allí aprendí que nadie, ningún profesorado ni ningún manual, te enseña a

manejar tantas variables. Allí no sos vos la que ejerce ese poder que te da el saber más sobre algún tema que ellos; sos vos la que está vulnerable ante tantas cosas, que son los saberes previos y que no están en ninguna currícula. Allí aprendés junto a ellos. La autoridad frente a ellos no está en el hecho de que tienen que respetarte porque sos la maestra. La autoridad se construye por medio del afecto, en el no fallarles con lo que esperaban de vos; en respetar sus tiempos, que no son iguales a los tuyos tal vez; en no negar sus códigos pero acercarlos a los que son los normalmente sociales; en respetar su cultura, no como subcultura sino como propia, distinta a otras zonas o barrios de Córdoba,

del interior de la Provincia y del resto del país. Simplemente otra. Crecí junto a ellos y sus familias, acompañándolos en momentos difíciles y ellos lo hicieron conmigo.

-Antes trabajaste en otras escuelas. ¿Cómo resultaron las distintas experiencias?

-Sí, antes estuve en la escuela Estrada, en la localidad de Las Arrias, departamento Tulumba. Una escuela rural donde aprendí lo que representa una maestra para

Las carpetas y el futuro

-¿Qué tarea te resulta más difícil?

-Tengo trescientos alumnos, pero una de las tareas más complejas para mí es evaluar a los chicos. Cuesta que lleguen a completar su producción y se van sin terminar. Pero acá no podés ponerle una mala nota a un chico porque lo que yo busco no es formar artistas, busco que saquen lo mejor de ellos. A lo mejor en el secundario, por comportamiento o por no traer una carpeta, puede ser que los califiques. Pero en la escuela primaria no. Nosotros entendemos esto de que a los chiquitos les cuesta mucho hasta venir a la escuela y quedarse cuatro horas. Te piden que les guardes los trabajos porque ellos no los pueden guardar. Viven el hoy, mañana no sabemos que puede pasar. Yo tenía casos de chiquitos que se me partía el alma, con siete años y que me decían: “¿Sabés que voy a ser cuándo sea grande?: un muerto”, porque los hermanos habían fallecido a los doce o quince años. Entonces te preguntan: ¿para qué van a guardar la carpeta? ¿Para que van a guardar sus cosas si para ellos el futuro no existe? Yo, igual, me llevo todos los trabajos a mi casa en un bolso y con todos los materiales. Por eso también estoy un poco limitada, hay muchas cosas que hay que estar viendo.

un pueblo tan pequeño, donde el colectivo que los unía con la ciudad más cercana solo ingresaba tres veces a la semana, y una sola vez. Allí vi lo que representaba para esos chicos tan alejados de todo, esperar que llegara el colectivo y ver si llegaban “las señas”, la maestra de Plástica y el profe de Educación Física, y al otro día al mediodía, nos acompañaban a la entrada del pueblo a esperar que pasara un camión que nos acercara hasta el pueblo cercano a la ruta, para regresar a Córdoba luego de pasar la noche en las habitaciones que había en la estación de servicio del pueblo, donde los camiones de leña recargaban el combustible único en la zona. Allí, incluso la pobreza es distinta. Se vive hasta con orgullo: “Soy pobre y estudio”. Y la maestra es una institución. Acá nadie quiere parecer pobre. Entonces, a veces pasa que a lo mejor prefieren comprarse una zapatilla de cien pesos y no comer.

-¿Cómo pensás tus objetivos pedagógicos con relación a la situación de pobreza y de las problemáticas que atraviesan tus alumnos y alumnas?

-Yo espero que me escuchen cuando están conmigo. Que sepan que pueden aspirar a algo más. Que les va

a costar estudiar y pongo como ejemplo a mi propio hijo, que tuvo que cambiar de escuela hasta encontrar su lugar. Cada chico tiene su tiempo. Hay que darse tiempo para poder jugar, que es lo que les falta, y tiempo para buscar alguien que los escuche. Sé que me pueden plantear que no se cumplen todos los objetivos de Educación Plástica, pero hay veces en que no solo hay que dar clase, sino ayudarlos a ser mejores personas, escucharlos, comprenderlos. Ellos y yo necesitamos de ese momento en la semana en que se me amontonan en el escritorio para dibujar, mientras se superponen para contar sus cosas o las novedades del barrio.

-¿Qué pensás que tienen que saber ellos de plástica?

El arte ayuda muchísimo a los niños y jóvenes, en particular de sectores tan vulnerables; yo seguiré estando, aunque me vaya de esta escuela, en talleres que iremos gestando junto a amigos, para ayudarlos a estar mejor en la vida que les toque transitar y que, tal vez, ayudemos a modificar. Lo que yo quiero que aprendan es que la vida es como el boceto de un dibujo: hay que reverlo todo para mejorarlo, modificarlo, extraer lo que te gustó y seguir intentando. Espero que, aunque sea en





esa hora, saquen lo que tienen adentro, porque no es fácil dibujar. No hay peor cosa que encontrarse con una hoja en blanco. Hay que explicarles que una cosa es parte del todo y que hay algo detrás de eso. Y que relacionen el arte con la vida.

-¿Cómo te los imaginas a ellos cuando sean grandes?

Si me tengo que guiar por lo que veo, dentro de un año los veo con muchos hijos y en la misma pobreza. Como que es un ciclo que se reproduce, y a su vez saben que un hijo significa un plan de algo, una esperanza y una señal de que hay futuro. Y yo lo que pretendo es que imaginen un proyecto de vida. Lo veo también cuando rompen una hoja porque algo no les sa-

le. Pero si tirás la hoja no tenés idea de lo que estás haciendo. Les digo que la guarden porque no importa si les salió mal, porque les sirve para saber lo que no tienen que hacer. Entonces, ahí les digo que lo que tienen que hacer con esa hoja tienen que hacer afuera con sus vidas. De los chicos, al menos espero que terminen el secundario; cuando sea, pero que lo terminen. Y que hagan algo, por más mínimo que sea, que les permita acceder a una vida mejor.

-¿Atravesaste alguna situación por la que no hubieras querido pasar en estos años?

-Hace cuatro años, dos alumnas de la escuela que terminaron séptimo grado pero continuaron viniendo a mi casa, y yo más o menos las iba siguiendo, se suicidaron. Fueron a casa, no me encontraron porque yo estaba en la facultad haciendo el postítulo, volvieron a ir y tampoco me encontraron. Lo que sucedía era que una de ellas había sido violada y necesitaba contarlo. Y como no me encontró, se suicidó. Esto me duele muchísimo, estaba muy involucrada.

-Algún ex alumno que te haya dado una sorpresa linda, o que haya aprendido algo de vos que no esperabas.

-El primer tatuaje que me hice fue hace años, y me lo hizo un ex alumno. Un día me lo cruzo y me dice que se había dedicado al dibujo y que era tatuador. Me mostró los trabajos que había hecho conmigo y lo que había hecho después, se ha-

bía enriquecido muchísimo. Y bueno, me dibujó un ángel hermoso, que nunca había dibujado, lo tengo en el brazo. Nunca hubiera pensado que mis clases de plástica tuvieran ese resultado.

Tuve otro alumno que sufría mucho porque la mamá trabajaba en la prostitución y los compañeros se burlaban todo el tiempo de él. Era tan buen alumno y se esforzaba tanto que había logrado una beca, pero temía que se la sacaran si se enteraban de su situación familiar. Lo ayudamos a mantener la beca, se rompió el alma estudiando, y bueno, hoy está estudiando Derecho.

Inés Tenewicki

LA VENGANZA

Ana Rosa Llobet



Lo supe desde el día en que llegó, esa mujer era insostenible. Lo primero que dijo al entrar fue: “Esto es una mugre”. Yo ni me moví, me quedé como si nada, aunque podría haber reaccionado y con razón. ¿Quién era ella para venir a criticar? Hacía muchos años que yo vivía aquí y después de todo, el lugar no estaba tan sucio. En realidad, lo que más me molestó fue su cara de mujer práctica, de saberlo todo. Enseguida empezó a dar órdenes, a acomodar y a desacomodar.

Con los días me fui acostumbrando al clima de la casa. Por otro lado, un poco de ventilación no venía mal. Y como yo permanecía silenciosa, casi sin hacerme notar, tratando de no mortificar, aceptando sumisamente su despotismo, la convivencia se hizo bastante llevadera. Claro, me ignoraba olímpicamente. A la hora de cenar todos participaban de la conversación y yo notaba que estaba un poco de más, que no podía aportar nada. En principio, no me afectaba demasiado. Pero, con el tiempo las tardes comenzaron a hacerse eternamente largas. Mi único entretenimiento era tejer, y muchas veces me quedaba dormida con el tejido, sin darme cuenta.

Fue por eso que los problemas, los verdaderos problemas, comenzaron el día en que, al despertarme, descubrí que mi tejido estaba deshecho. Alguien (¿quién si no ella?) se había tomado el trabajo de destejerlo. Por supuesto, me quedé en el molde y no dije nada. Pero la malignidad de esa mujer me resultó intolerable, me per-

turbó profundamente. En silencio, recomencé mi labor. ¿Qué ganaba con hacerme mala sangre?

Desgraciadamente, ella estaba dispuesta a terminar con mi paciencia, no me quería en la casa, era evidente; me estaba provocando, y yo, después de una vida entera allí, no me resignaba a retirarme, no me daría por vencida.

Desde aquel día mi tejido fue deshecho deliberadamente, una y otra vez. Y vuelto a tejer por mí, con parsimonia de Penélope, todos los atardeceres. Solo que yo no tenía ningún Ulises a quien esperar... ¡ni tampoco me acosaban los pretendientes!

Así el tiempo fue haciendo sus estragos, mi paciencia se agotaba... su desafío era permanente. Me callaba, pero la furia crecía en mi interior. Y yo tejía... tejía... y volvía a tejer odios y rencores acumulados. A la hora de comer ya no podía tragar bocado, tampoco me quedaba apetito. Me sentía tan mal...

Esa vez yo había puesto especial empeño en mi labor, como contestando a la insidia de su actitud. De modo que cuando la vi empuñando su asqueroso plumero, sin pensarlo dos veces, me vengué para toda la vida: de un saltito me ubiqué sobre su cuello, la mordí y le inyecté todo el veneno que pude, y aunque mis cuatro pares de patas estaban bastante débiles, tuve suficiente fuerza para volver a mi lugar, en un rincón del aparador, como antes, donde actualmente tejo, sin tensiones, mi habitual tela de seda. ☹



Ilustraciones: Alberto Pez

VOLVER A SER TIERRA

Zulma Tucat

De pronto llegaron ellos y desapareció el sol, la alegría de nuestra gente trasmuto en desasosiego, en ira, la tierra tembló. Enfurecí; mi fuerza arremetió más que nunca pero el odio blanco fue más arrasador.

Con la mirada fija en el horizonte inició su viaje de prisionero, lo arrastraban entre los coirones. El Coronel se había adelantado para abrir camino; yo acompañaba, resignado. Eran los últimos, él y su grupo familiar. Atrás quedaban los alaridos, las cumbres tan queridas, su geute ketel [*], su libertad.

-Quedate tranquilo, Modesto, vos sos argentino, colaboraste con la causa -le vociferaba el cabo que lo llevaba de tiro.

Modesto miraba de vez en cuando al poniente y de vez en cuando al sur. Sin palabras, altivo. Cerraba los ojos cuando yo me acercaba, se dejaba acariciar.

Varios días duró el viaje hasta que se dejó ver la inmensidad del mar. Modesto no se asombró, el vapor Villarino estaba listo para transportar la carga. Quiso resistirse cuando oyó el lamento de su mujer y el llanto de sus hijos, rugió de impotencia porque se llevaban sus caballos pero embarcó.

-Modesto: vas a estar bien, allá te espera el progreso, la civilización.

Me detuve un momento y pude ver el dolor, el odio que marcaban más aún los surcos de su cara y me enfurecí. Seguí el viaje de ellos hasta Buenos Aires, arrojando en medio de noches y días oscuros, densos, agobiantes. No podía controlar mi furia, no me resignaba a aceptar la impiedad, la vejación de mujeres y niños; entonces golpeaba por los laterales del barco, entraba, tiraba todo lo que encontraba a mi paso. La imagen de la nave se desdibujaba en la lobreguez de la noche casi eterna.

-Modesto: ¡levantate! Hay que limpiar las escaleras, ya vamos a abrir. Hoy vienen don Francisco y el Coronel con unos extranjeros, tiene que brillar todo. Y vos preparate, che, te vamos a sacar unas fotos ¡Vos sí que sos argentino!

Allí estaba Modesto ahora, podía verlo desde afuera, subía y bajaba las escaleras, se arrastraba limpiando pisos,

pero no se acercaba a las vitrinas, bajaba la vista cuando pasaba frente a ellas. Todos pertenecían a la misma colección, pero él padecía la humillación de estar vivo.

Yo le traía casi todos los días la frescura del sur; si podía entrar me colaba entre los visitantes, rozaba su rostro y el de los suyos.

En el crepúsculo del aquel 24 de septiembre, entre las luces y el brillo de la civilización que él había resistido, lo oí gritar en su lengua, lo vi arrancarse la ropa que le habían impuesto los invasores, tendió su mano hacia el sur, buscó el sol ausente.

La sombra agobiada del viejo señor de la tierra se desvaneció repentinamente. Murió. Pero su viaje de pesadumbres y sufrimientos no terminaba aún...

Después se produjeron idas y venidas de funcionarios, de turistas. Sacaron más fotografías, se oían idiomas diferentes, pasaron muchos años. Yo siempre velaba su sueño, observaba su expresión de tormento pero no podía acariciar su rigidez, el frío vítreo no me lo permitía.

Ahora el gran jefe Tehuelche, mutilado, despellejado, retoma su viaje, el viaje de vuelta. Puedo acompañar su sueño nuevamente, pero nada es igual en la meseta patagónica, ya no se ven estrellas relucientes, reinan otra vez densas neblinas. Ya se ha cumplido la peor de las maldiciones, la maldición blanca, el despojo total.

La tierra lo reclama, tiene que volver a ser tierra.

[*] *Tierra querida en Lengua Tehuelche.*

ANA ROSA LLOBET Es docente en Bahía Blanca, profesora en el ISFD N° 3 donde dicta, entre otras asignaturas, talleres de escritura. Se desempeña también en el nivel ESB, en la Escuela Rural de Villa Bordeu, entre otras del distrito.

ZULMA TUCAT: Nació en Villa Iris, provincia de Buenos Aires. Es profesora en Lengua y Literatura, y Directora de la Escuela de Adultos CENS N° 11, de General Roca, Río Negro, donde reside desde hace 15 años. Su mail: zulmatucata@neunet.com.ar

INVITACIÓN

Los docentes que escriban ficción o poesía, y estén interesados en participar en la sección Obras Maestras pueden enviar sus trabajos a revistamonitor@me.gov.ar.

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

La obra de Berta Perelstein de Braslavsky

Un repaso bibliográfico

Pablo Pineau*

*Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA)

La obra escrita de Berta Braslavsky, tan vasta y variada como sus acciones, da cuenta de sus derroteros intelectuales y académicos a lo largo de los años. Berta gustaba definirse como “maestra de maestros”, y sin duda lo era. Normalista, racionalista, cientificista, concebía a la educación, y más específicamente a la lectoescritura, como un derecho incuestionable de

tipositivismo en la Argentina, editado en 1952 por Ediciones Procyon. Esta obra -sin duda escrita bajo las influencias de su maestro Aníbal Ponce, con quien había compartido la expulsión del sistema educativo en 1936- se inscribe en la línea del marxismo ilustrado, que ya había iniciado en su tesis de graduación universitaria inédita llamada “La Enciclopedia francesa y su influencia en la educación en el Río de La Plata hasta 1830”¹. El libro presenta una dura crítica a las dos corrientes

de pensamiento nombradas en el título, a las que caracteriza como “estrategias de la burguesía” para mantener su dominación y responder a las crisis del capitalismo. Si bien la obra tuvo una muy buena recepción tanto en el país como en el continente, su autora no quedó satisfecha con ella -en especial respecto del “antipositivismo”- por lo que nunca permitió su reedición. Esto no evitó que se volviera en un clásico y fuera referencia inevitable de estudios posteriores sobre el tema.

Al mismo tiempo, sus intereses profesionales se orientaron a la educación

especial -gracias a la creación del Instituto Argentino de Reeducción, donde trabajó junto con su marido el doctor Lázaro Braslavsky y otros profe-

sionales de las áreas de la salud y la educación-, para arribar desde allí a la enseñanza de la lectoescritura, a la que se dedicó de lleno desde entonces.

A la influencia temprana de Ponce ya se había sumando la de Henri Wallon, bajo cuya dirección Berta había realizado en París sus estudios de posgrado. Producto de estos nuevos aires, en 1962 publicó *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* (Kapelusz), sin duda su obra más destacada, que fue reeditada muchas veces y traducida a distintos idiomas. El libro da cuenta de los debates pedagógicos y didácticos de esos tiempos; en especial, en lo concerniente a los nuevos problemas que estaban afectando al sistema por entonces: el agotamiento de los modelos fundacionales -ejemplificado en las críticas al método de la “palabra generadora”-, el fracaso escolar, la llegada de nuevos abordajes a la temática -como la lingüística- y los cambios culturales. Su originalidad se basa en el énfasis puesto en la concepción de la lectoescritura, como una práctica social de comprensión de la realidad y no como un fenómeno individual de decodificación de mensajes. Por eso dedica la primera parte de la obra a historizar el tema, no como una marca de erudición o mera introducción, sino como una vía de análisis privilegiada de la temática en cuestión.

Vale rescatar, además, que el libro está dedicado “como modesto homenaje”

todos los sujetos, y por tal en una obligación social que debía ser garantizada por el sistema escolar.

Su primer libro fue *Positivismo y an-*





a “Domingo Faustino Sarmiento. Insigne renovador del método de lectura, que investigó para hallar el medio más eficaz de alfabetizar a nuestro pueblo”.

De esta forma, Berta Braslavsky inscribía a su obra en la tradición ilustrada fundadora de la escuela pública, y se reconocía heredera del normalismo mamado en su temprana formación como docente en el Normal 7, del barrio del Abasto en la Ciudad de Buenos Aires. Desde esta adscripción,

llevó a cabo fuertes debates con otras posiciones presentes en el campo en las décadas siguientes, que fueron recogidas en parte en su obra *La lectura en la escuela* (Kapelusz, 1983). Este trabajo puede considerarse, además, un balance de su obra anterior.

Esa inscripción político-pedagógica mantuvo su infatigable confianza en las prácticas de enseñanza desarrolladas por la escuela como estrategia privilegiada para alcanzar la alfabetización masiva. Para que no quedaran

dudas al respecto, llamó a su obra siguiente *La escuela puede* (Aique, 1991 y 1992 -edición ampliada-). En ella, recogía no solo los nuevos debates académicos, sino también sus experiencias en investigación y en asesoría de diversas gestiones educativas del país y de América Latina. Estas líneas fueron retomadas en sus dos últimas obras: *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana* (2004) y *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela* (2005), ambas editadas por Fondo de Cultura Económica.

A estas obras es necesario sumar una buena cantidad de artículos publicados en libros y revistas nacionales e internacionales -algunos de ellos firmados con seudónimo-, donde presenta resultados de investigación, opina sobre política educativa, y desarrolla temas variados como la definición de Educación Especial o la historia de los métodos de enseñanza de la lectura. En el último de ellos, de próxima publicación en el Boletín de la Academia de Educación, vuelve a presentar su confianza y apuesta en la “utopía de lograr educación para todos mediante los sistemas escolares que nacieron a fines del siglo XVIII”. Su nombre es “Una larga experiencia en la enseñanza inicial de la lengua escrita”, una muy buena forma de resumir la vida de una luchadora tozuda por el derecho a la educación.

¹ Los datos biográficos mencionados en esta reseña fueron tomados de Diamant, Ana (coordinadora) *Testimonios para la experiencia de enseñar 6*. Berta P. de Braslavsky. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1996.

Entre los prejuicios y las posibilidades

La televisión cultural, ¿es un oxímoron?

Sonia Jalfin*

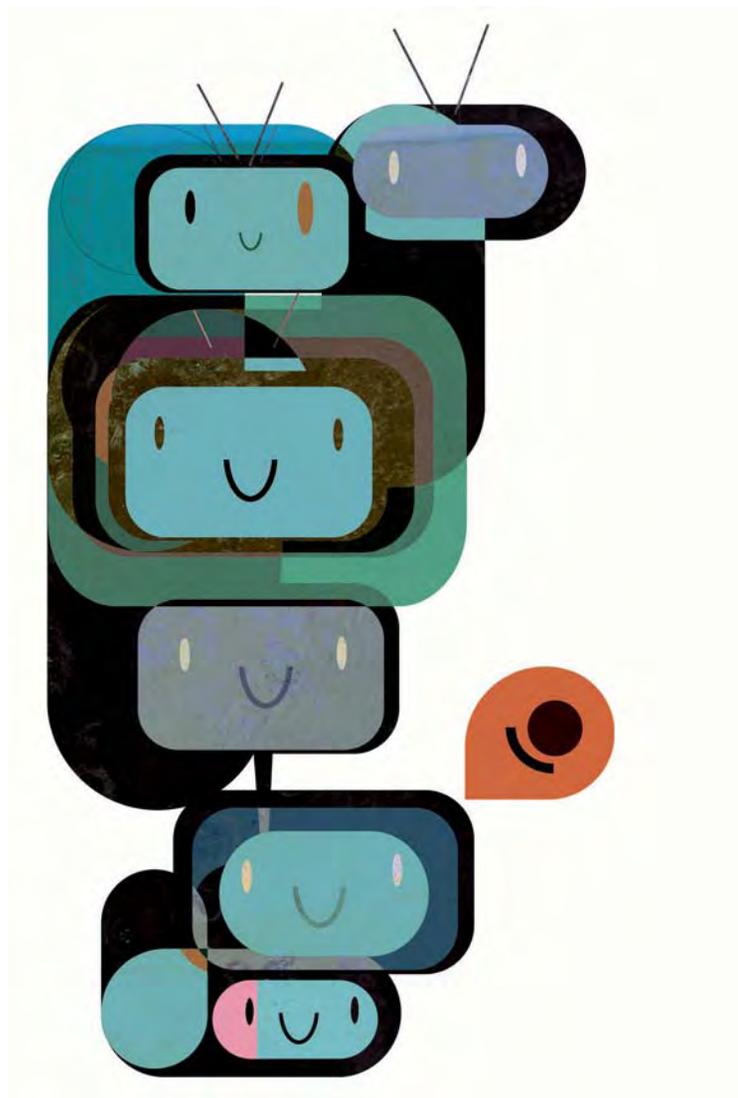
En 1984, el académico estadounidense Daniel R. Anderson publicó un artículo donde enumeraba las virtudes educativas del programa *Plaza Sésamo*. El título del trabajo era *La televisión educativa no es un oxímoron*. Esa misma idea puede aplicarse a la televisión cultural. Televisión y cultura, ¿pueden convivir en la misma frase o son términos antagónicos? Y si lo son, ¿qué nuevo sentido producen al aparecer juntos?

En general, cuando hablamos de televisión cultural nos referimos a los intentos del medio por ofrecer contenidos generados fuera de la televisión, en las instituciones relacionadas con las distintas ramas del arte y el saber académico, lo que tradicionalmente se conoce como “alta cultura”. Esta definición de televisión cultural nos permite incluir no solo los envíos dedicados a las bellas artes, la música culta, el teatro y el cine de autor, sino también aquellos que divulgan conocimientos que se enseñan en la escuela y en la universidad, como los programas sobre historia, ciencias o matemática.

Los programas culturales, así definidos, son minoritarios en la grilla televisiva argentina. Sin embargo, contra todos los pronósticos apocalípticos, las propuestas culturales de la televisión son cada vez más amplias y diversas. En la actualidad, tres canales de cable están dedicados exclusivamente a los contenidos culturales (Canal à, Film & Arts y Encuentro). A ellos se suman los canales que ofrecen documentales y programas de divulgación (como History Channel, National Geographic, Discovery, A&E y los canales de noticias, entre otros). La oferta del cable es más relevante si se considera que, con más del 50 por ciento de penetración, el cable argentino es, por mucho, el más desarrollado de Latinoamérica. Por último, la televisión abierta ofrece una serie más acotada de propuestas, tanto en el canal público como en las emisoras privadas¹.

La gran mayoría de estos espacios no existían hace 10

años. Es cierto que las grillas de programación no nos dicen nada acerca de quiénes miran estos programas y cómo los usan (los interpretan, aprenden, los comparten o los combinan con otras actividades). Pero, por el momento, podemos decir que la televisión cultural existe y está representada por una multiplicidad de programas que, lejos de desaparecer, están en continuo crecimiento.



Ahora bien, es más fácil encontrar programas culturales en la grilla televisiva que análisis del tema en la literatura académica. Desde su nacimiento, e incluso antes, la televisión fue desestimada como vehículo de difusión cultural y en cambio acusada de degradar la vida cultural de las sociedades contemporáneas. En *Dialéctica de la ilustración* (publicado originalmente en 1944) Theodor Adorno y Max Horkheimer, integrantes de la Escuela de Frankfurt, plantearon que las “industrias culturales” degradan las expresiones artísticas y las reemplazan por productos uniformes, repetitivos y banales, inscriptos dentro de una lógica de explotación.

Estas ideas inauguraron una serie de críticas que, desde los 60, se dirigieron con persistencia hacia los medios de comunicación, en especial hacia la televisión. Identificadas en el mundo anglosajón como tesis de *videomalaise*, estas posiciones coinciden en considerar que la televisión tiene un gran poder de influencia social, y que esa influencia es perjudicial.

Autores como Neil Postman, Joseph Capella, Jay Blumler o Robert Putnam, por nombrar solo algunos, plantean desde objeciones puntuales a ciertos contenidos televisivos hasta análisis del impacto negativo que la TV tendría sobre el funcionamiento de la democracia, el sostenimiento de la paz social y la construcción de niveles aceptables de confianza interpersonal, entre otras consecuencias indeseables. Monocordes, excesivamente simplificadores y pasatistas, los contenidos televisivos son descritos como el revés insustancial del mundo de las artes y las letras. Cultura y televisión parecen términos irreconciliables. En consecuencia, esta tradición resulta poco útil para construir un concepto de televisión cultural, sobre todo si se la concibe como un producto para el gran público y no solo para las élites. Tal vez convenga entonces indagar en las ideas de quienes cuestionaron estas posiciones.

Las tesis de la Escuela de Frankfurt y de la *videomalaise* fueron criticadas principalmente por dos razones. Primero, porque olvidan que las audiencias pueden reinterpretar y eventualmente



resistir los mensajes que reciben de los medios.

Segundo, porque desestiman o directamente ignoran el valor de la cultura popular.

El académico Jon Simons señala que las quejas acerca de la pauperización cultural que produciría la televisión son intentos de las clases dominantes y las élites académicas por mantener sus posiciones de dominación, que se afincan en la cultura letrada. El temor de las élites aparece también en un argumento más amplio desarrollado por la investigadora danesa Kirsten Drotner en sus trabajos sobre el “pánico mediático” que despiertan los nuevos medios en sectores propensos a defender el statu quo.

Estos autores, en suma, desconfían de la cultura erudita. Consideran que es utilizada por las élites intelectuales para preservar su influencia y obturar procesos democráticos que se relacionan, necesariamente, con la cultura popular.

¿Dónde buscar, entonces, referencias para construir un concepto de televisión cultural? ¿Junto a los críticos acérrimos de la televisión, tildados de elitistas y reacios al cambio? Eso implicaría descalificar de plano el gusto popular, asumir que existió un pasado cultural dorado al que se podría regresar y suponer que la televisión tiene un efecto unívoco sobre la audiencia, todos argumentos objetables. ¿Deberíamos entonces desarrollar una idea de televisión cultural a partir del entusiasmo democrático de los autores populistas? Parece imposible, dado que los programas cultu-

rales están dedicados a la alta cultura que esos autores cuestionan.

Estas dudas revelan que la televisión cultural es un objeto incómodo para los estudios sobre medios. En 1960 el periodista, crítico y escritor norteamericano Dwight Macdonald escribió un artículo titulado *Masscult and Midcult*. Bajo el concepto de *midcult*, Macdonald agrupaba los productos mediáticos que adaptaban contenidos eruditos para acercarlos a un público amplio. La prosa de

Macdonald, peyorativa y sarcástica, deja en claro que -a su juicio- los exponentes del *midcult* no solo no contienen nin-

gún valor artístico, sino que sus pretensiones culturales

los vuelve risibles. Macdonald fue criticado por su elitismo implícito y por la arbitrariedad con que decidía en qué casillero cultural debía catalogarse cada expresión artística o mediática. El problema es que, demolidas las categorías de Macdonald, no quedan muchas otras para referirse a la televisión cultural.

En su libro *Escenas de la vida posmoderna*, Beatriz Sarlo aboga por una crítica cultural que pueda librarse del “doble encierro” de la “celebración neopopulista de lo existente” y “de los prejuicios elitistas que socavan la posibilidad de articular una perspectiva democrática”. Tal vez la televisión cultural -y su análisis- ofrezcan una forma de encontrar una salida a ese dilema.



***Socióloga especialista en medios. Profesora de la Universidad de San Andrés y asesora de Telefé.**

¹ Pueden mencionarse *La vida es arte, Al Colón y Científicos industria argentina* (Canal 7), *Ver para leer, El gen argentino, Algo habrán hecho, Había una vez un club* (Telefé), los especiales de la Fundación Huésped y de Unicef (Canal 13), entre otros.

Bibliografía

Adorno, Theodor y Horkheimer, Mark. *Dialectic and Enlightenment*, Nueva York, Seabury Press, 1972.

Anderson, Daniel. “Educational Television Is Not an Oxymoron”. En: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 557, 1998, pág. 24-38.

Blumler, Jay y Gurevitch, Michael. “Origins of the Crisis of Civic Communications”. En: *Political Communications*, 1997.

Cappella, Joseph y Hall Jamieson, Kathleen. *Spiral of Cynicism*. Nueva York, Oxford University Press, 1997.

Drotner, Kirsten. “Modernity and media panics”. En: *Media Cultures: Reappraising trans-*

national media, Londres, Routledge, M. Skovmand and K.C. Schroder (Editores), 1992.

Macdonald, Dwight. “Masscult y Midcult”. En AAVV., *Industria cultural y sociedad de masas*. Caracas, Monte Ávila, 1969.

Postman, Neil. *Divertirse hasta morir*. Barcelona, La tempestad, 1991.

Putnam, Robert. *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*, Nueva York, Simon & Schuster, 2001.

Sarlo, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires, Emecé, 1994.

Simons, Jon. “Popular Culture and Mediated Politics: Intellectuals, Elites and Democracy”. En: *Media and the Restyling of Politics*, Sage, Londres, Corner, J. y Pels, D. (Editores.), 2003.

Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe

3, 4 y 5 de diciembre en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -en Av. Corrientes 1660- se desarrollará el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. El Congreso se propone favorecer la reflexión y el debate para enriquecer visiones parciales y establecer puntos de encuentro y de equilibrio para la convivencia en la diversidad. Diversas acciones han contribuido a profundizar el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina; entre ellas, el trabajo realizado por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI); el avance en la normativa, en aquellas jurisdicciones provinciales con tradición en el enfoque de la EIB; y la adopción de la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad, en la Ley de Educación Nacional. Se abordarán los siguientes ejes temáticos: Formación y capacitación en EIB, Participación indígena en la EIB, La EIB frente a la autodeterminación y el territorio, Nuevos desafíos de la EIB, Conocimientos indígenas y contenidos de la EIB, Derecho de la juventud indígena a la EIB y Lenguas indígenas dentro de la EIB.

Para contactarse, llamar al: (011) 4129-1476 o escribir a: congresoieb@me.gov.ar.

Mesa Regional de Educación Artística - Sur

Los días 27 y 28 de noviembre, en la Ciudad de Neuquén, se realizará la Mesa Regional de Educación Artística para la Región Sur. Las mesas regionales surgen a partir de la realización de la Mesa Federal, y para conocer in situ la situación de la educación artística en cada una de las regiones. Durante las mesas regionales se pone en común la situación general de la educación artística en el marco de la Ley Nacional N° 26.206; se generan espacios para el análisis de la situación de la educación artística en las provincias, el tratamiento de las vinculaciones entre educación artística y los desarrollos culturales regionales, la identificación de problemas y la definición de las líneas políticas para la planificación de la agenda de la educación artística 2009-2011. A su vez, el 4 y 5 de diciembre en La Plata, tendrá lugar la Mesa Regional de Educación Artística de la región Centro. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los días 16 y 17 de diciembre tendrá lugar la Mesa Federal de Educación Artística.

Para contactarse, llamar al: (011) 4129- 1000 int. 7381/1208 o escribir a: educacionartistica@me.gov.ar.

Becas Bicentenario

El Programa Becas Bicentenario está destinado a estudiantes que provengan de hogares de bajos ingresos y que sean aspirantes a carreras universitarias o tecnicaturas científico-técnicas, en las ramas de las Ciencias Naturales, Ciencias Agrarias, Ciencias Aplicadas y Exactas, e Ingenierías.

La inscripción a las Becas Bicentenario finaliza el 15 de marzo de 2009. La adjudicación se realizará el 5 de mayo de 2009. Quienes deseen obtener más información pueden acceder a www.becasbicentenario.gov.ar, donde encontrarán datos acerca de los requisitos para la postulación y acciones complementarias del Programa.

La iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación busca incrementar el número de jóvenes en las carreras consideradas estratégicas para el desarrollo productivo y aspira a garantizar la permanencia de las y los estudiantes en el sistema universitario. El Programa Nacional de Becas Bicentenario -que beneficiará a 30.000 estudiantes- cuenta con un presupuesto anual de 145 millones de pesos para el año 2009. Alumnas y alumnos beneficiados recibirán una subvención económica anual que se pagará en 10 cuotas mensuales de 500 pesos para el caso de las carreras de grado y de 350 pesos para las tecnicaturas.

Premios a las prácticas solidarias en Educación Superior

Las instituciones que recibieron los tres primeros premios, en el Salón Blanco de la Casa Rosada, fueron: la Universidad de Buenos Aires (UBA); el Instituto de Formación Docente (IFD) N° 23 de Tintina, Santiago del Estero; y la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Son todos proyectos comunitarios que logran unir a las instituciones con la sociedad.

Encuentro de Capacitadores

Del 17 al 19 de diciembre, en el Ministerio de Educación de la Nación se realizará el Segundo Encuentro Nacional de Capacitadores, en el marco de la primera etapa del Proyecto de Asesoramiento situado en Alfabetización Inicial. Participarán capacitadores de las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca, Neuquén, La Pampa, Corrientes, Chaco, Tierra del Fuego y Formosa, junto a los miembros del Equipo Nacional del área de Lengua, compuesto por docentes de distintas regiones del país. Este equipo está trabajando en la actualidad con maestras y maestros de primer grado de las provincias mencionadas.

Para contactarse, llamar al: (011) 4129-1000 int. 7257 o escribir a: dnp@me.gov.ar.

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

LA FOTO



Conmemoración de La noche de los lápices,
Buenos Aires, 2006.

Foto: Luis Tenewicki

Escuela media: los desafíos de la inclusión masiva

La escuela media ha estado en debate en distintos momentos, como éste en el que vivimos. La persistencia de las inquietudes en torno a ella habla de deudas pendientes y problemas persistentes, pero también de su potencialidad. Renovar los modos en que esa escuela fue llevada adelante es una tarea ardua pero a la vez indispensable. Este dossier se propuso incluir temas como la desigualdad social y escolar, preguntas sobre cuánto se enseña y se aprende, los límites que han existido para incluir y democratizar, la extensión masiva, las nuevas experiencias sociales que debieran incluirse y los caminos abiertos hacia el futuro, entre otros problemas. Se abren a continuación distintas voces para contribuir a enriquecer un crucial espacio compartido.

Renovar los modos en que esa escuela fue llevada adelante es una tarea ardua pero a la vez indispensable.

Escuela media

Los desafíos de la inclusión masiva

Inés Dussel

Myriam Southwell

La historia de la escuela media en la Argentina plantea sustantivas diferencias a la de la educación primaria. Esta última fue pensada -aun con sus problemas, deudas y contradicciones- en una formación destinada a toda la población, con una organización institucional que brindara cobertura masiva y le diera forma específica a la pretensión de igualdad. La escuela secundaria o media, por el contrario, se pensó como educación para pocos, preservada para ciertos sectores sociales y con una formación que la conectara con la educación universitaria. Por supuesto, hubo quienes buscaron trascender esa limitación, y quisieron conectar a la escuela con otros sectores, otros saberes, otras prácticas sociales. Esas búsquedas, entre las que se destaca el Inspector Ernesto Nelson, en la zona de La Plata en la década de 1910, generaron también renovación y diversidad de recorridos.

La historia de las reformas pensadas para ese nivel es mucho más extensa que el período de los últimos quince años, y tiene ya más de cien años de historia. En esos debates se jugaba la pregunta persistente sobre el para quién era la escuela, a quiénes incluir y para qué lugar social. Pero, además, la permanente preocupación por su reforma o revisión dio cuenta, desde muy temprano, de que algunos aspectos cruciales no estaban incluidos en el modelo clásico, aquel que -en ocasiones- es glorificado. Había saberes necesarios que ese viejo modelo no contenía: la preparación para el mundo del trabajo (que luego golpeó a la puerta de la escuela durante todo el siglo XX), un modelo cultural más autónomo que no fuera un simple reflejo de la adhesión al modelo europeo, concepciones sobre los y las jóvenes que no llevaran implícita siempre una relación de subordinación, la incorporación de optatividades o adaptaciones locales, entre otros aspectos.

La escuela media hoy no es solo el viejo modelo del Colegio Nacional o la Escuela Industrial. Se han desarrollado escuelas comerciales, agrotécnicas, de artes, escuelas industriales integrantes de empresas públicas y privadas, escuelas en contextos carcelarios, escuelas de familia con sistemas de alternancia, bachilleratos pedagógicos, de formación profesional, liceos vocacionales, bachilleres, es-

colas de reingreso, centros secundarios de calidad total..., y aunque siguiésemos, la enumeración quedaría incompleta. A eso deben sumarse las diferentes variantes que abrió la implantación de polimodales, la peculiaridad de los énfasis de cada jurisdicción y la característica distintiva que ha generado la combinación en un mismo lugar con la secundaria básica, con parte de la escuela primaria, la modalidad de los cinco años de secundaria, etcétera. Sin embargo, casi todas estas diversas maneras de organización comparten una dinámica y un diagnóstico del que hablaremos a través de las notas de este dossier: el continuo crecimiento de ese nivel en cuanto a cantidad de establecimientos y al número de alumnas y alumnos que se van sumando, ha tenido como correlato numerosos problemas en cómo se los incluye, dificultades de permanencia, problemas de convivencia, que terminan en el abandono educativo de muchos adolescentes, o en experiencias educativas de baja calidad y poca intensidad. Podría decirse que, en la medida en que el sistema creció más, también expulsó más. Esto se ha hecho evidente durante todo el siglo XX y nuestro reluciente siglo XXI muestra similares características.

Muchos análisis frecuentes asocian esta dificultad a “desinterés” de los jóvenes o a sus difíciles condiciones de vida; si bien los estados en sus distintos niveles -municipal, provincial y nacional- han avanzado y también retrocedido en el acompañamiento a fin de que haya mejores condiciones de partida para estudiar, existen muestras de que aún hay mucha tarea pendiente. Creemos que, a la par que atender alguna de esas dos causas, hay que atender al corazón de la cuestión, el “quid” del problema: la finalidad, la concepción, el modelo y la organización de la escuela media en sí misma. Examinar su lógica interna, sus prioridades, el horizonte para el que forma, cómo se inscribe en la cultura, qué selección de ella enseña, qué incluye y qué excluye, son algunas cuestiones significativas para no caer en la culpabilización de los jóvenes por no poseer lo que la escuela no logra generar en ellos.

En ocasiones, pareciera que algunas opciones de vida de los jóvenes originan que sean desbancados de su lugar de principales destinatarios de ese nivel de la enseñanza. Eso se hace evidente cuando son padres o madres o trabajadores, además de alumnos y alumnas. Pareciera



que esa otra dimensión de sus vidas no se hace compatible con la de estudiante. Sin embargo, la historia cultural argentina nos ha mostrado que la existencia de familias compuesta por padres muy jóvenes, uniones consensuales o de hecho, familias monoparentales o ensambladas, son tan antiguas como lo es nuestro país. También la escuela ha tomado actitudes ambiguas frente a la ocupación laboral. Lo que ha cambiado es que esas experiencias solían significar que esos jóvenes quedarán fuera de la escolaridad. Nos encontramos frente al desafío, y sin lugar a dudas estamos mejor preparados que hace mucho tiempo atrás, para que esa no sea la única opción posible. Desarrollar una escuela más inclusora implica un autoexamen para volver a pensar sobre qué esperamos de nuestros alumnos, y sobre todo albergarlos en vínculos de respeto que no desmerezcan ni subestimen el acceso a los saberes que necesitan para estar mejor en el mundo, más plenos, más felices, con acceso a más bienes y posibilidades que las que su origen social les asigna.

Conviene acentuar, entonces, que las dificultades que los jóvenes tienen para concluir una buena escolaridad no es sólo consecuencia de la inequidad distributiva sino también, resultado de patrones de funcionamiento institucional que hace que algunos jóvenes aparezcan como no mere-

cedores de estima, o respeto o legitimidad para ocupar determinada posición. Esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales y transforma a la institución en una agencia de exclusiones sistemáticas, pues una escuela que deja de enseñar es un agente activo de expulsión.

Queremos afirmar aquí, también, que no se trata de proponer un retorno a un modelo de escuela que ha mostrado sus límites. Se trata más bien de propiciar un vínculo renovado con la sociedad y la cultura. En la escuela que conocimos hasta ahora, nada indica que los saberes, conocimientos, contenidos enseñados hayan sido emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos. Se tratará de pensar en salidas que incluyan diversos diagnósticos, variadas perspectivas y múltiples tensiones.

El desafío será pensar en una construcción que no reactive las viejas formas de homogeneización, sino que pueda desarrollar un continente plural, comprendido dentro de lo común. Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que abren.

Preguntas sobre el secundario para todas y todos

Emilio Tenti Fanfani*

La Argentina decidió la obligatoriedad de la enseñanza media. Esta es una especie de “particularidad argentina” que nos distingue de la mayoría de los países de América Latina y del mundo.

Durante las últimas décadas, la cobertura del nivel medio tendió a crecer, independientemente de su obligatoriedad legal. Todo indica que, en la mayoría de las sociedades de mediano y alto desarrollo, los adolescentes están cada vez más escolarizados. Sin embargo, escolarizar a los que todavía están fuera del colegio no va a ser fácil. Por algo no están escolarizados o les cuesta terminar la enseñanza media. Sabemos que para tener éxito en la escolarización (pasar de año, obtener diplomas y aprender) se requieren determinadas condiciones sociales y pedagógicas.

Para estar en condiciones de satisfacer las necesidades de aprendizaje hay que tener resueltas otras necesida-

des. Esta es una cuestión de sentido común. Por otra parte, como los estudiantes son distintos, no sirve el colegio único. Todavía no tenemos una oferta diferenciada como para atender a la diversidad de condiciones de vida, de cultura, de expectativas, de intereses y demandas de las nuevas generaciones. Pero la obligatoriedad que ordena la ley cambia el sentido mismo del secundario. Ya no podrá ser el mismo que antes: seleccionar a los mejores. Hoy todos deben entrar y terminar el colegio. Por lo tanto, necesitamos darle otro sentido, otra finalidad social. Todos (las familias, los políticos, los profesores, etcétera) deben reflexionar sobre esto.

Para reflexionar son más útiles las preguntas que las respuestas. En efecto, ¿qué finalidad debe cumplir un secundario que es para todos? ¿La nueva secundaria es el último piso de la Educación Básica y Obligatoria? Si es así, ¿cómo debería articularse con la primaria y la inicial? Pero, si luego de la secundaria viene la Universidad y los estudios superiores en general, ¿cómo se articula también con



Por lo tanto, más allá de la obligatoriedad, es preciso preguntarse ¿cómo hacer “atractiva” o “interesante” la oferta escolar para adolescentes, sin caer en una inútil demagogia o “facilismo juvenilista”?

ellos? ¿El hecho de que sea obligatoria y para todos quiere decir que debe ser igual para todos? ¿Cómo se puede justificar la diversificación de la oferta de secundaria sin que pierda su carácter de obligatoria y común? En otras palabras, ¿cómo se articula la cultura común con la atención a la diversidad de preferencias de los jóvenes y sus familias? ¿Qué es lo que hay que aprender en la escuela secundaria obligatoria? ¿Qué es mejor, continuar con la lógica de las materias/disciplinas o las áreas temáticas, o cómo encontrar un equilibrio entre ambos enfoques? ¿Quién decide lo que hay que enseñar: los especialistas y expertos o los ciudadanos? ¿Cómo garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y al mismo tiempo ofrecer una oferta educativa diversificada? ¿Cómo se integra la formación de una cultura común, la inserción en el mercado de trabajo y la continuación de los estudios en el nivel superior? ¿Cómo fortalecer las instituciones de enseñanza media? ¿Qué características debe tener y qué debe saber un profesor que trabaja con adolescentes y jóvenes? ¿Dónde deben ser formados? ¿Cómo garantizar una adecuada integración y sentido de pertenencia de los profesores para con la institución donde trabajan? ¿Cómo hacer dialogar las culturas de los adolescentes con la del programa escolar? ¿Cómo garantizar el orden democrático y los derechos del niño y el adolescente en las instituciones? ¿Cómo garantizar la necesaria autoridad pedagógica de los profesores? ¿Cómo hacer para masificar el nivel sin hacerle perder su sentido pedagógico como institución de aprendizaje? ¿Cómo garantizar las condiciones sociales del aprendizaje? ¿A quién le corresponde? ¿A los ministerios de educación o a los de desarrollo social? ¿Las ayudas económicas (becas, distribución de libros y materiales didácticos, transporte escolar, etcétera) deben hacerse conforme al mérito o bien en función de las condiciones de vida y recursos de los alumnos? ¿Los apoyos deben ser condicionados o incondicionados?

Estas y otras preguntas deben ser necesariamente planteadas para enfrentar con éxito la escolarización masiva de los adolescentes en la Argentina. Sabemos que existe una distancia creciente entre la cultura de los adolescentes y la cultura escolar, que muchas veces se manifiesta en los síntomas de “desinterés” y “apatía” por los temas del programa escolar.

Los docentes se quejan además de una débil disposición al esfuerzo y al estudio por parte de muchos alumnos, independientemente de su procedencia social. Por lo tanto, más allá de la obligatoriedad, es preciso preguntarse ¿cómo hacer “atractiva” o “interesante” la oferta escolar para adolescentes, sin caer en una inútil demagogia o “facilismo juvenilista”?

No es fácil encontrar una respuesta a estas preguntas. Más difícil aún es encontrar respuestas comunes, en una sociedad diferenciada y desigual como la argentina. Pero de alguna manera, la política educativa está obligada a encontrar acuerdos y a definir orientaciones comunes. Necesitamos una política educativa nacional para el desarrollo de la enseñanza media. Para ello, lo mejor es no ocultar las diferencias y tener conciencia acerca de cuáles son los problemas que pueden tener soluciones consensuadas y cuáles no.

En una sociedad democrática se debe decidir luego de un período de diálogo, debate y argumentación. Las soluciones impuestas se quedan siempre en el papel. Esto es lo que nos enseña la historia de las reformas educativas en muchos países de América Latina y del mundo. Por eso la educación está siempre reformándose, precisamente porque las reformas (o transformaciones, cambios o revoluciones) por lo general son ambiciosas, pero fracasadas. Si no existen las condiciones políticas (consenso, legitimidad, etcétera) mejor no reformar. Si no se puede reformar, al menos es útil saber por qué, conocer cuáles son las posiciones en presencia, cuáles son las argumentaciones y los puntos conflictivos o divergentes, quiénes los sostienen, etcétera.

En síntesis, debemos debatir todo, pero decidir solo sobre aquello acerca de lo cual existe el consenso necesario y suficiente. Este será siempre el resultado del debate argumentado, la deliberación, la negociación y el acuerdo. No cabe otro procedimiento en una sociedad plural y democrática.

* Investigador del Conicet y del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, sede Buenos Aires.

Desigualdad y escuela media

Interrogando los límites y las posibilidades de inclusión

Mariela Arroyo; Mariana Nóbile; Nancy Montes; Nadina Poliak; María Alejandra Sendón y Sandra Ziegler (1)

La escuela media es uno de los niveles de enseñanza que, en los últimos años, ha incorporado sectores tradicionalmente excluidos de este tramo de la escolaridad. Bajo la premisa de que más educación promueve un destino mejor, la voluntad de inclusión dio lugar a una serie de políticas que procuraron ampliar el acceso a grupos sociales que por primera vez arribaron a la escuela secundaria. Esta masificación se produjo en el marco de dos condiciones que dificultaron su efectivización: por un lado, se desarrolló ante un cambio profundo de las relaciones entre educación, estructura social y mercado de trabajo (2); por el otro, tiene lugar casi sin alterar el formato escolar y las condiciones pedagógicas vigentes.

En los últimos años hubo una extensa producción escrita acerca de los cambios que atraviesan nuestras sociedades, caracterizadas por las crecientes brechas que afectan dramáticamente a las naciones periféricas. En este contexto, los países latinoamericanos que emprendieron la expansión de sus sistemas educativos en las últimas dos décadas encuentran condiciones de creciente desigualdad material y simbólica que la escuela sola no puede afrontar. Al mismo tiempo, hay un mandato a favor de más años de escolaridad y existe cierto consenso acerca de que el mejor ámbito para el desarrollo de los jóvenes es la escuela.

Ante las condiciones descritas, si bien el sistema educativo demostró capacidad de incorporar progresivamente sectores sociales ampliados, tanto las investigaciones como los datos estadísticos y la cotidianidad de las escuelas dan cuenta de las profundas distancias y desigualdades que todavía atraviesan a la experiencia escolar.

La desigualdad puede expresarse en cifras. De acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación de la Nación, sólo la mitad del grupo de edad correspondiente finaliza la educación media obligatoria. Asimismo, de los jóvenes que tienen entre 20 y 29 años, aproximadamente el 50 por ciento no obtuvo su título secundario. Si a la población la desagregamos por quintil de ingresos, se constata la persistencia de brechas y distancias en el ac-

ceso al nivel que tiene un evidente sesgo por condiciones sociales.

La desigualdad también se refleja en algunos datos “blandos” que expresan las dificultades e injusticias en el día a día de las escuelas. Ante la creciente expansión de la educación secundaria, las instituciones al abrir sus puertas demarcan inclusiones que son diferenciadas. Sabemos del valor dispar de las credenciales, de los procesos de fragmentación educativa y de los mecanismos de expulsión de quienes no pueden adaptarse a la condición de ser estudiantes (que suele derivar en la asunción de ese fracaso como una responsabilidad propia). También la desigualdad se revela en los resultados de las evaluaciones, en los relatos acerca del futuro que los adultos de las escuelas imaginan para sus alumnas y alumnos, en las oportunidades de formación de los profesores, en las condiciones materiales de las instituciones (3). Las desigualdades no transcurren entonces sólo en el tiempo de asistencia a la escuela, sino sobre todo, en lo que acontece en dicho tiempo y en la posibilidad diferencial de permanecer en ella.

Históricamente, en nuestro país la expansión de la escuela media se produjo por etapas de creación de instituciones de diversa procedencia y modalidad (bachilleres, comerciales y técnicas, entre otras), que respondieron diferencialmente a la incorporación de distintos grupos sociales. Pese al origen de carácter diversificado, en ninguno de estos casos la incorporación puso en cuestión los tradicionales formatos escolares. La graduación de los cursos, la separación de alumnas y alumnos por edades, la organización por disciplinas del currículum y la promoción por ciclos aprobados, ha sido una constante. En este sentido, la expansión de la escuela secundaria se ha efectivizado de acuerdo con la dinámica que caracterizó a la masificación del nivel primario: una escuela tendiente a la inclusión y de matriz semejante. Esta escuela suponía que la igualdad se garantizaba incluyendo a todos en una estructura relativamente homóloga. De este modo, la diada igualdad y homogenización, generó mitos e ilusiones, pero también fue eficaz para la incorporación de amplios contingentes sociales a la vida ciudadana durante el siglo XX. Sin embargo, las condiciones actuales, como hemos señalado, dan cuenta de que esta combinación ya

no funciona como un ensamble armónico y, en el marco del agotamiento del modelo que estructuró a la educación secundaria, esta inclusión evidencia, contra lo que postula, crecientes niveles de desigualdad.

La expansión de la escuela secundaria nos enfrenta a interrogantes y profundos desafíos: ¿cómo pueden las escuelas procesar y transmitir los cambios culturales de modo que todos los jóvenes estén en mejores condiciones de comprender y transformar a la sociedad contemporánea?, ¿qué variaciones en la forma escolar promueve mejores alternativas de escolarización para el conjunto?, ¿cuáles son las condiciones que el Estado debe garantizar para que la escuela se masifique y genere una distribución de oportunidades y de saberes que sean más justas?

Seguramente, si algo de todo esto pudiera alterarse, la confianza en el sentido que tiene asistir a la escuela secundaria sería mucho más potente para todos.

¹ Integrantes del Grupo de Investigación de los Viernes, grupo que trabaja desde el año 2001 en torno a tres proyectos de investigación dirigidos por Guillermina Tiramonti, en FLACSO.

² Para revisar esta temática en perspectiva internacional: Azevedo, J., *O ensino secundario na Europa*. Porto Alegre, Edicoes ASA, 2000.

³ Estas cuestiones cobran evidencia cuando se indagan estos tópicos en escuelas que atienden a diferentes sectores sociales (Tiramonti, G. (comp). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Ed. Manantial, 2004).



Que no piensen que están solos

Dedicado a Norma Colombato

Eugenio Perrone*

Una madre del litoral, en lucha contra la droga comenta: “Mi provincia es la segunda del país en donación de órganos infantiles, y no es porque seamos más generosos”.

Un tema recurrente entre directores de escuelas secundarias es la soledad que acompaña el cargo. Algo paradójico, porque un director siempre “está rodeado” y porque, además, sólo puede convertir en tema “su soledad” cuando otro escucha. No recuerdo a muchos de nosotros hablando de nuestra “soledad” en reuniones de colegas. También es cierto que a algunos compañeros los tengo presente por otras cosas.

Norma Colombatto le decía a su ex alumna Elena, ahora colega directora: “¿Y por qué pediste permiso, nena?”. “Porque tantas veces, que perdimos la cuenta -respondió-, debimos transgredir normativa vigente para hacer lugar a los chicos. Y agregó Norma: “No imagines que estás sola”, frase que ahora puede leerse en un mural de la escuela secundaria de la Gráfica Patricios (empresa recuperada ubicada en el Barrio de La Boca, Ciudad de Buenos Aires).

A Néstor, su director, le escuché en encuentro de directores: “El director no es omnipotente, trabajamos con la fuerza de los demás, hay que potenciar esa fuerza”. Contó también que su inspectora le decía asustada: “¡Pero usted quiere hacer de la escuela un centro cultural!”. A lo que Néstor respondió: “Sí, qué bueno que me entiende. Lo tenemos escrito: ‘Queremos que nuestra escuela sea un espacio de resignificación cultural, de democratización de decisiones y resolución de conflictos’”.

Silvia, docente en la misma escuela que Néstor, habló de una de sus alumnas, mamá: “La piba en ese entonces vivía en la calle, en Plaza Constitución, y escuché lo que me dijo: ‘Me embarqué porque tenía miedo de que me pase algo’”.

Y del Negro Cardosi, compañero entrañable, aprendí el pudor sobre uno mismo: en nuestra tarea, el tema no es la soledad sino los compañeros y los chicos.

Me ha tocado en suerte trabajar de director en la Media 3 del distrito 19 de Bajo Flores, Ciudad de Buenos Aires, desde su fundación en 1996 y hasta marzo de 2005. Por

los compañeros que hice (en la escuela y en la comunidad), por las chicas y los chicos que conocí y sus familias, por el aprendizaje que significó para mí, fue el período más feliz de mi trayectoria laboral; también fue exigente y feliz en lo personal.

A partir de 2005, trabajo en el Ministerio de Educación, lo que me permitió viajar a unas trece provincias y hacer nuevos compañeros, en el preciso sentido que lo definía Cristina, de Bajo Flores: “Los que compartimos el pan porque compartimos el trabajo”.

En un viaje reciente, un director misionero de apellido Villaverde, en el plenario final del encuentro, concluyó la síntesis de su grupo con la canción de La Renga que dice:

“Soy el que nunca aprendió / desde que nació / cómo debe vivir el humano (...). Caminito al costado del mundo / por ahí he de andar / buscándome un rumbo”.

No sé más de Villaverde, pero me quedó la impresión de que sabe de qué habla. E imaginé a Norma sacudiendo su dedo índice y diciéndonos: “No se les ocurra que están solos”. Sobre el final del encuentro de directores, Villaverde volvió nuestra atención sobre los chicos... *esos chicos*.

A Silvia, en La Boca, le escuché decir: “Para que un chico se explique cómo pasa de la tristeza a la adicción, bueno, hay que poder hablar de la tristeza. ¿Y cómo lo va a escuchar un adulto que no registra su propia tristeza? Consumís algo cuando adentro te falta algo”. Su compañero Javier, vicedirector, agregaba que el trabajo curricular con relación a la ley de salud sexual y reproductiva trajo a primer plano en su escuela la cuestión de género y la dimensión emocional de los vínculos; digamos, la imposibilidad e inconveniencia de sostener vínculos solo operativos entre adultos y jóvenes. Recordé entonces interminables horas de discusión en Bajo Flores, en las que docentes con las emociones desbordadas intentábamos expedirnos acerca de si lo principal de nuestra tarea consistía en *contener o enseñar*.

Tucidides afirmaba que una sociedad donde los padres entierran a sus hijos, es una sociedad en guerra, frase que le escuché a Oscar, padre de Martín, en un acto al cumplirse un mes de su muerte. En los nueve años que trabajé en Bajo Flores, fallecieron once alumnos y tres docentes -número que por sí solo me exime de comentarios explicativos. En Bajo Flores la “guerra social” (en los términos que

la explicaba el dominicano Carlos Bosch¹) es una realidad cotidiana -observación que puede hacerse de muchos otros barrios del país.

Recuerdo a Griselda en Bajo Flores, un lunes a la mañana luego del fin de semana en que dos alumnos fueron asesinados por “representantes de la ley”. No hay ironía en el término sino un segundo significado de la ley, clasista y racista, que aparecía de pronto sobre los cadáveres, espantando las seguridades adultas, profesionales, civilizadas de los docentes, dictando sentencia inapelable sobre el presente de *esos chicos nuestros*. Norma decía, conmovida, cuando *le* mataron a Camila Arjona, 14 años, embarazada: “Cuando por fin tenía un proyecto, mirá lo que le hicieron”.

Aquella mañana, Griselda formalizó el estado de asamblea en que nos encontrábamos, levantando la voz en medio del patio: “Ahora el que no quiere hablar, se va”. Así fue que nos sentamos en ronda y conversamos, y escuchamos otras historias dolorosas y decidimos caminar en procesión hasta las casas de los ausentes, que ya no fueron los últimos dos asesinados sino seis, en cuatro manzanas.

En tal contexto, la *sensación de soledad* que tematizamos los directores, es la primera ola que debe sortear quien se mete en el mar. Si “reculamos” ante ella, nos perdemos el mar. ¿Y qué transmitiremos entonces a los jóvenes? ¿Qué podremos compartir con ellos?

Pero tengo la impresión de que sí aprendimos algo en estos años, y de que felizmente puede encontrarse gran número de *nadadores de mar abierto* entre los que educan. Es lo que he visto ahora en las provincias que me tocó conocer. Y que, digámoslo también, los que acompañan jóvenes en el proceso de su educación, en condiciones de guerra social, muchas veces no tienen título docente.

Canta la Bersuit:

Esperaría que no te asuste / este instante de sinceridad / mi corazón / vomita su verdad (...) Por la noche la soledad desespera (...) Espera por ti / espera por él / espera por mí / también por aquel (...) pero te pone loco en las noches / rogando entrar / en los confines más oscuros / después te arrodillás / ante el amor maternal / suplicando ternura...

Esos chicos, segunda o tercera generación de *esta soledad de guerra sucia*, en la que el genocidio continúa bajo la forma de estigma y desesperanza, son millones de jó-



venes que *están solos y esperan* (como decía Raúl Scalabrini Ortiz). Enrique Dussel, en su libro *Filosofía de la Liberación* (1975) apunta: “Anterior a toda anterioridad está la responsabilidad por el débil que tiene el que procrea hombres nuevos (los padres) o sistemas nuevos (los héroes y los maestros liberadores)”. Tomo esa afirmación para interpretar lo que Myriam cuenta, una discusión reiterada en escuelas: “Muchas veces cuando discutimos estas cosas y tratamos de afianzar la actitud de ponerse en el lugar de los pibes, de comprender antes que juzgar, de cuidar en lugar de cuestionar, etcétera, no falta el que dice: ‘¿Y quién me cuida a mí, quién me respeta a mí?’”. No hay respuesta a tal actitud, sólo una paciencia limitada ante el colega que teme lanzarse al mar. Sobre todo, cuando abunda en argumentos sobre la ética profesional, el reglamento, y la frase ineludible: “Yo soy docente, a mí no me formaron para esto”.

Por último, puedo dar testimonio de lo siguiente: en cuanto nos decidimos a asumir *la responsabilidad por el débil* que nos toca, descubrimos que la posición social y generacional de los chicos resulta endeble, no así su subjetividad ni los vínculos que estrechan con nosotros. Por eso, Jacinto Aruquipa Siñañi (profesor de la Universidad de El Alto, La Paz) escribe: “Un maestro con vocación es un arma, un fusil. Porque, como dice Néstor: trabajamos con la fuerza de los demás, hay que potenciar esa fuerza”.

* Ex Director Esc Media 3, Ciudad de Buenos Aires. En la actualidad, trabaja en el Ministerio de Educación de la Nación.

¹ En su libro *Bolívar y la guerra social*, que puede bajarse completo de internet.

Miradas de adolescentes

Iván Schuliaquer

¿Qué tienen en común una adolescente del tercer cordón del Gran Buenos Aires, con una de Bariloche, con otra de un pequeño pueblo de Santa Fe, con uno de la Ciudad de Buenos Aires y con una de La Quiaca? Seguro que muchas cosas. Una de ellas es que todos pasan al menos veinte horas por semana en la escuela secundaria pública de su comunidad y en la que transcurren al menos cinco años, si logran terminarla.

Sin pretender ningún tipo de muestra suficiente para reflejar el sentir general de alumnos y alumnas, se les propuso a los cinco un diálogo virtual a través de un cuestionario ante el que cada uno respondió como le salió o le pareció. El resultado son sus voces acerca de lo que aprenden, su evaluación del nivel de enseñanza, la manera en que la currícula los tiene en cuenta y lo interesante que les resulta el secundario.

Los entrevistados son: Agustina, de 17 años, de cuarto año en la escuela secundaria del pueblo santafesino de Villa Eloísa; Victoria, de 15 años, que está en primer año de la Escuela Media de Dina Huapi, Río Negro (cerca de Bariloche); Facundo, de 17 años, que cursa el cuarto año en el Nacional 17 de la Ciudad de Buenos Aires; Antonella, de 16 años, que cursa el tercer año de la Escuela Normal de La Quiaca, Jujuy; y Natacha, de 17 años, que cursa el último año en la Escuela Media 12 de González Catán, La Matanza, Buenos Aires.

¿Qué objetivo tiene para ustedes la escuela secundaria?

Agustina, Villa Eloísa: Creo que es la base para poder seguir una carrera universitaria. Aunque nosotros somos de un pueblo chico y los que quieren hacer carreras que no tengan que ver con la orientación comercial del colegio se tienen que preparar de otra manera. Y para estudiar, hay que irse hasta Rosario o Córdoba. Creo que voy a seguir Ciencias Políticas.

Victoria, Dina Huapi: Para prepararte para la universidad o intentar conseguir un trabajo el día de mañana, porque es algo que te ayuda en la vida. Son cinco años que una pasa ahí y es difícil estar, porque representa un cambio muy grande de la primaria hacia la secundaria: son más materias, más difíciles y es otro ritmo.

Antonella, La Quiaca: Acá el nivel es un poco bajo. A muchos los incentiva y ayuda para seguir estudiando, aunque depende de la posibilidad económica de sus padres. Muchos, por falta de plata, pese a que tienen mucha inteligencia, no pueden estudiar en otro lado. Por suerte, existe el profesorado y se puede estudiar ahí. También muchos se quedan con un trabajo en algunos pueblos rurales o acá.

Facundo, Ciudad de Buenos Aires: Para mí, el objetivo del secundario es avanzar hacia la carrera que voy a elegir para mi futuro. Me sirve para eso, y para conocer gente y verme con mis amigos.

Natacha, González Catán: Como está todo hoy en día, para una posibilidad de trabajo, porque hasta para barrer en una estación de servicio te piden el secundario completo. Acá son muy pocos los que piensan seguir un nivel universitario.

¿Qué aprenden en el secundario?

Agustina: Lo básico para un mañana, y para el que quiere quedarse ahí y trabajar. El nivel de educación de las escuelas es muy bajo. Para nosotros es más fácil que nos den resumen de resumen, pero eso es malo porque nos lleva a un fracaso en el terciario y en la universidad. No nos motiva. En el momento es bueno, porque no tenés que estudiar tanto, pero después es complicado.

Victoria: Creo que aparte de las materias aprendemos a ser más unidos, y hay bastante contención. Por ejemplo, con mi grupo de amigas creemos que si bien hay días en que es un bajón el colegio, es el único lugar para encontrarnos y nos permite olvidar y aliviar los problemas.

Antonella: Quizás necesitamos un poco más de práctica y de actualización. La Matemática nos sirve mucho y nos faltan materias como las agropecuarias, como se dan en muchas escuelas rurales. Es un problema, porque acá no se utilizan mucho los recursos naturales. Y también sería bueno tener más expresión con materias como Teatro, porque acá somos tímidos y supongo que serviría.

Facundo: Hay materias que no me interesan y a las que no les encuentro el sentido y hay otras como Matemática, Física y Química que sí me interesan. Con las ciencias sociales y la escritura no me llevo muy bien, pero sé que Lengua, por ejemplo, te sirve para toda la vida.

Natacha: Acá hay distintas modalidades y yo estoy en



una basada en Informática. Lo bueno de este colegio es que te hacen ver la realidad recruta y te muestran las cosas como están, porque muchos ya no somos tan chicos y no podemos seguir en la joda. Eso lo trabajan mucho los profesores.

¿Cómo es el nivel de la educación?

Agustina: Es bajísimo. Por lo menos acá, hay chicos que repiten y se llevan muchas materias. En nuestro curso somos 11, y empezamos siendo cerca de 30. Algunos dejaron y otros repitieron. Se baja el nivel por el facilismo de la escuela, del alumno y de algunos profesores que para que no te atrases te sirven todo. También, por la poca importancia que les dan algunos padres, que no se preocupan si sus hijos se llevan más de la mitad de las materias.

Victoria: Nuestro secundario es bastante bueno, y eso se nota en la forma que tienen algunos profesores de enseñarte porque si no entendés bien se preocupan por que lo hagas. Fui a otros colegios y ahí si entendiste bien; si no, problema tuyo.

Antonella: A comparación con lo que se cuenta de otras

provincias, para nosotros es bajo. Sería bueno que el nivel fuera igual para todos. Al tener un bajo nivel, se puede salir adelante pero con muchísimo esfuerzo, porque sabemos que no tenemos una buena base. Si las cosas fueran diferentes, llegaríamos a lugares más lejanos en el futuro, para elegir la carrera universitaria que uno quiera.

Facundo: Es normal. Hay algunas materias que tienen profesores que no son buenos ni explicando ni dando clases, porque te dan de tal página a tal otra y se quedan conversando con otros docentes o hablando por celular. Y hay otros que tampoco me gustan porque les falta autoridad.

Natacha: Bajísimo es poco. Sobre todo por falta de interés de los chicos. En muchas escuelas de acá hay chicos que llegan a primer año y no saben ni leer de corrido. Y está el problema de la tele, que nos mete a todos que hay que ser 90-60-90 y eso es lo importante. También hay muchos que tienen que trabajar, por la situación que se vive acá. En esta escuela, hay 360 alumnos inscriptos y solo 264

asisten. En quinto somos 22 y en tercero éramos 45. Y este año, solo cuatro se anotaron para ir a la universidad.

¿Qué tiene de igual y qué de diferente la secundaria a la que van, respecto de otras?

Agustina: Tengo amigos en ciudades y creo que ahí es peor porque ahí sos un número: no tenés ni nombre. Acá, en escuelas cercanas es más o menos lo mismo, repiten muchos y también dejan muchos. Tengo muchos amigos en esa situación.

Victoria: La semana pasada fui a inscribirme en otro secundario y vi que están en otra situación. Acá nos hacen trabajar para cuidarlo y para que esté bien. Es chico pero cómodo, nos conocemos todos y no hay problemas entre alumnos.

Antonella: En La Quiaca son solo tres las secundarias. Y se ve que la escuela técnica y la comercial se diferencian en las materias. Mi escuela no amplía en esos temas, tiene un nivel medio y no está especializado en algo. Eso es

un problema, porque de las demás salen con buena base para el futuro.

Facundo: Tengo amigos que van a escuelas con un nivel mucho más bajo y donde los alumnos hacen lo que quieren. En eso mi escuela es muy buena. A las otras les falta autoridad y enseñanza.

Natacha: Los secundarios de la zona tienen muchos problemas entre las autoridades, en cambio acá los preceptores y los profesores se preocupan mucho acerca de cómo estás. Es muy importante, porque no solo te enseñan los contenidos sino también cosas para la vida. Estamos bastante perdidos entrando en esto de ser grandes. Además, el contexto que rodea este lugar precisa mucha contención, porque en González Catán hay muchas zonas bajas y necesitadas.

¿Sienten que la currícula tiene en cuenta su edad y su cultura?

Agustina: La edad, no sé; el nivel de cultura, no. Hay muchas



“En general, los profesores jóvenes te dan más lugar para hacer saber tu opinión y tus intereses, aunque también hay profesores de experiencia que te llegan”.

materias que deberían empezar antes. Quizás Lengua e Historia están muy basadas en el manual y no en lo que haría falta. Depende mucho del profesor, porque hay voluntad de algunos de innovar e incentivar. En general, los profesores jóvenes te dan más lugar para hacer saber tu opinión y tus intereses, aunque también hay profesores de experiencia que te llegan.

Victoria: Nosotros tratamos de que sí. Este año, en Historia, estuvimos hablando acerca de tribus urbanas, y ahí vimos cómo funcionan. Los profesores nos dan la posibilidad de estudiar cosas que nos dan ganas y nos gustan, así que tratamos de acelerar el programa para poder verlos. Y lo bueno es que acá, los profesores nos dan bastantes instancias para aprobar.

Antonella: Quizás no tanto. Se necesitaría ampliación de materias como Educación Sexual, que es un tema muy grave acá en la provincia. Debería haber más estudio de la cultura, porque la globalización hace que nos olvidemos de la cultura que tenemos acá; y muchos lo hacen y cada vez se nota más. Por ejemplo, con los rituales de la Pachamama, hay muchas familias que ya no creen en eso y lo olvidan.

Natacha: Sí, es acorde con lo que nosotros podemos dar. Hay chicos a quienes se les complica más, porque tienen determinados problemas que afectan su aprendizaje.

¿Es interesante el colegio?

Agustina: Sí, porque sé que me va a servir y porque me abre las puertas a un montón de cosas, no solo para trabajar o estudiar. Y además por los compañeros, no es solo venir a estudiar, más allá de que sigas o no estudiando. Todos queremos venir a la escuela, más allá de que nos quejemos. Querés venir para aprender, porque es lo correcto y lo que debe ser.

Victoria: En realidad, ir no me gusta pero es el único lugar donde podemos estar con nuestros amigos. Tampoco es que me sienta presionada, porque los profesores no te dejan en banda con tus problemas: si querés, les contás y ellos te ayudan.

Antonella: La verdad es que sí, porque a los 16 años ya tengo elegido lo que quiero para mi futuro, cosa que muchos no. Me interesa Fisioterapia, quisiera seguir ese camino para disfrutar de algo que me gusta mucho. En La Quiaca solo existe un profesorado de Educación Física, y me tendría que ir a otra provincia donde hay carreras especiales que me permitirían desarrollarme. Lo veo difícil



económicamente, como la mayoría acá, pero haciendo un esfuerzo creo que puedo lograr cosas buenas.

Facundo: Me dan ganas de ir a la escuela, porque la paso bien con amigos y me gusta estudiar lo que me sirve. Algunas cosas sí son interesantes; y otras, la verdad es que no. Hay temas que no me atraen mucho, como de Geografía o Literatura, que no me gustan. Hay cosas que estudiamos a las que no les encuentro el sentido de aprenderlas y no les presto atención.

Natacha: Sí, porque nos permite tener distintas modalidades que no tienen otros secundarios. Acá vienen chicos desde lejos, porque salís con el título de Técnico en Informática y es la única escuela de la zona que te lo permite. Estoy conforme con la escuela, la verdad es que está muy buena.

Entrevista al educador Joaquim Azevedo

“La escuela debe asumir cada vez más su papel orientador”

Ana Abramowski

Joaquim Azevedo es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Lisboa y se desempeña actualmente como profesor en la Universidad Católica Portuguesa, donde también es director de la Facultad de Educación y Psicología. Además de haber investigado el tema de la innovación en los sistemas educativos, fue miembro de comisiones de reformas de su país, y entre 1992 y 1993 ejerció el cargo de Secretario de Estado de la Enseñanza Básica y Secundaria de Portugal.

-Para comenzar, ¿cuáles son los problemas o desafíos centrales que atraviesa actualmente la escuela media?

-A nivel internacional hay muchos problemas en toda la escuela secundaria, en la llamada secundaria inferior (de los 12 a los 15 años) y en la superior (de los 15 a los 18). Esos dos períodos son muy importantes en el desarrollo personal, son períodos de descubrimiento de cada uno -quién es, cómo es, qué quiere ser, cuál puede ser su lugar en el mundo-; es un tiempo de descubrimiento que se hace en relación con la autoridad, con los otros. Esto se produce en el momento de la secundaria, entonces son seis años muy difíciles. En todo el mundo se ve con mucha claridad lo que es la enseñanza primaria, lo que son las enseñanzas superiores, pero el período del medio tiene muchas más convulsiones y cambios, y es donde hay más incertidumbres sobre lo que debe ser.

Pienso que hoy el gran problema de ese período escolar es la universalización. Pero no solo cómo convertirlo en obligatorio -muchos países lo han tornado obligatorio y la Argentina es uno de ellos-, sino cómo se lo universaliza, cómo se lo vuelve accesible a todos, y cómo se hace para que todos hagan un itinerario educativo significativo sin ausentismo, sin fracaso escolar y sin abandono. Ese es el problema, porque que toda la gente llegue a la entrada de la escuela media más o menos ya se va logrando, pero el problema es que a partir de ahí hay seis años de un recorrido muy difícil. En la generalidad de los países se va perdiendo una parte importante de la población, en algunos se llega a un 40 o 50 por ciento. Entonces, la gran cuestión es cómo lograr universalizar el acceso pero también ser capaz de responder a diferentes de-

mandas, a diferentes expectativas, a diferentes perfiles personales, a diferentes contextos culturales. Esa es la gran cuestión que hoy preocupa a la secundaria-media, cómo responder a todos pero con calidad; es decir, no responder a todos del mismo modo, con la misma solución, con el mismo itinerario educativo, pero igualmente con calidad.

-¿Encontró en su visita a la Argentina algún problema en particular en el nivel medio que los diferentes países de Europa hayan podido resolver?

-En la Unión Europea hay realidades muy diversas y en la Argentina también hay situaciones muy diversas. Hay provincias donde existe una capacidad de construcción educativa y respuestas sociales muy interesantes, y hay otras donde existen retrasos enormes en la escolarización y en la universalización del secundario. Los problemas son muy parecidos. En la Argentina, además, hay un problema: las escuelas no pueden contar con docentes fijos en sus plazas y con un horario fijo, algo que en Europa es común y es igual en todos los países. Un docente tiene un contrato de trabajo con una escuela y ocupa una plaza en exclusividad. Esa situación aquí no existe y eso genera muchas dificultades para crear equipos de docentes que trabajen con equipos de alumnos haciendo el seguimiento cotidiano. Si queremos que todos permanezcan en la escuela, hay que construir soluciones muy diversificadas; y es un trabajo que implica tiempo, dedicación y profesionalidad docente. Ese es un desafío para la Argentina.

-La escuela media europea fue sufriendo diferentes reformas, ¿puede contar cuáles han sido las más importantes?

-Una de las grandes reformas de la escuela media ha sido la tendencia a la unificación de los itinerarios. La escuela secundaria inferior (el ciclo básico como lo llaman aquí) se ha unificado hasta el 9°, 10° año de estudio. Y la unificación ha reducido el número de instituciones diferentes. Otra tendencia ha sido *desespecializar* la formación técnica y profesional que, por tradición, en Europa estaba dividida en muchas especializaciones. En los últimos años ha habido un gran movimiento en el sentido de concentrar la oferta de formación técnica y profesional por grandes ramas profesionales. Y otra reforma tiene

que ver con la capacidad de atender a la diversidad. En muchos países se han hecho grandes esfuerzos para ver cómo responder a los niños y niñas que, en situaciones límite, no quieren estudiar. Es obligatorio, están en la escuela, pero cara a cara a sus profesores les dicen que no quieren estudiar. Están en la escuela en una actitud de desmotivación muy grande y casi de rechazo. Y, muchas veces, la escuela tiene una actitud muy administrativa, pues la única solución que encuentra es la reprobación y la repetición. Es como una invitación para que abandonen. Durante estos últimos veinte, treinta años, ha habido muchos esfuerzos para hacer frente a esta diversidad de contextos: culturales, sociales, individuales, intentando que las escuelas encuentren soluciones adecuadas a estos tipos de público muy específicos.

Por otra parte, hay muchas reformas que apuntan a aumentar la opcionalidad de los jóvenes en el currículum. Se están cambiando los currículos para que haya una parte común, obligatoria para todos, con las asignaturas más estructurales, y después que haya cada vez más oportunidades para que cada alumno elija un tramo de su itinerario. A lo largo de los seis años pueden ir experimentando lo que es un área de ciencias, lo que es un área de artes, lo que es un dominio tecnológico. Experimentar diferentes asignaturas, diferentes tipos de saberes, diferentes tipos de expresiones; es una riqueza que al final les permitirá elegir -en términos de secundaria superior y después en términos de universidad o de proseguimiento de estudios- una opción más fundamentada. Esto también implica un autoconocimiento sobre lo que a cada uno le gustaría hacer. La escuela debe asumir cada vez más su papel de orientación. En un contexto de tanta incertidumbre, de tanta dificultad para elegir una actividad profesional, ¿qué será de la actividad profesional en los próximos treinta, cuarenta años? ¿Cuántas profesiones nuevas van a existir y cuántas que hoy existen no existirán? Todo esto es muy cambiante,

muy difícil, entonces lo que se plantea es que la escuela debe intentar, en esta dinámica, ser mucho más orientadora.

También hubo cambios a nivel estructural, institucional; por ejemplo, en la gobernabilidad de la escuela. En órganos de gestión escolar se han involucrado cada vez más los padres y las madres, los municipios, los alumnos, y los intereses económicos, culturales, locales. Se han creado consejos escolares y las direcciones de las escuelas han dejado de estar exclusivamente en manos de los profesores y



han pasado a estar en órganos de este tipo, más abiertos desde el punto de vista social, donde trabajan estos actores sociales junto con los docentes. Ese ha sido un cambio que se ha hecho en casi todos los países.

-¿Y qué resultados ha tenido este cambio en la gestión escolar?

-En general, bueno, porque la escolarización de toda la población hasta los 18 años es, antes que nada, un problema de toda la sociedad. Si toda la sociedad se compromete en este esfuerzo se podrá alcanzar; de lo contrario, no. Nosotros decimos que es necesaria mucha más sociedad en la escuela. Hoy hay mucha más escuela en la sociedad y es indispensable un movimiento en el otro

“Intentando con sus familias y con su contexto social, encontrar soluciones e itinerarios educativos propios y adecuados a cada uno de esos niños”.

sentido, que pueda traer a la escuela mucha más sociedad. Dentro de límites definidos, hay que salvaguardar la cultura escolar y el trabajo autónomo de los docentes, pero es necesario que haya una intervención cada vez más clara en términos de la definición de proyectos educativos en las escuelas. Ahí es importante que otros actores sociales locales tengan un rol.

-Me quedé pensando en este alumno que mira al profesor y le dice en la cara “No quiero estudiar”. ¿Qué se les puede contestar a estas chicas o estos chicos que no quieren estudiar?

-Es muy difícil, porque ¿qué quiere decir que no quieren estudiar? Es necesario empezar un trabajo de diálogo en torno de esa cuestión. Es una gran cuestión. ¿Por qué no quiere estudiar un chico o una chica y se lo dice al maestro, lo dice en la escuela y lo dice a través de la familia también? Es importante partir de ese dato de la realidad;



estamos intentando escolarizar gente que tiene muchas dificultades para entender los códigos y los simbolismos de la escuela, que tiene dificultades para integrarse en los grupos de la escuela. El mundo cultural y la familia de esos alumnos están muy distantes del universo cultural de la escuela, y todas esas dificultades se tienen que ir clarificando para percibir qué podemos hacer. En muchos países, cada vez más, hay un trabajo uno a uno, de seguimiento individual, con esos niños y niñas que presentan mayores dificultades en relación con su proceso de esco-

larización. Intentando con sus familias y con su contexto social, encontrar soluciones e itinerarios educativos propios y adecuados a cada uno de esos niños. Es la única solución, porque la oferta educativa típica no es respuesta para muchos de esos niños.

-¿Y cuáles son los desafíos pendientes para la escuela media? ¿Cuáles son las cuestiones que todavía están por hacerse?

-Una de las cuestiones más importantes que se ve es que las reformas hechas durante estos últimos treinta años han sido reformas muy *top down*, pensadas por un pequeño equipo y aplicadas en todo el país como si la realidad fuera una sola y todas las escuelas fueran iguales en sus características. En las leyes se puede escribir todo muy lindo, encantador; pero después, en la realidad, hay una gran diversidad de situaciones. Entonces hoy se discute mucho que el Estado tiene que ser muy regulador y muy claro en términos de definir las grandes orientaciones, pero hay una responsabilidad: por un lado, social; y por el otro, escolar -en los municipios y en las escuelas-, hacia la consecución de los resultados y de los itinerarios de cambio que son inducidos por esas nuevas leyes. Y ese cambio es un cambio muy difícil de hacer, porque la tradición es muy centralista y hay poca confianza en los colectivos escolares y en la profesionalidad del docente. Este es un camino que se está haciendo, hay una nueva generación de reformas escolares que tienen más en cuenta esa realidad diversa.

Y en términos de contenidos hoy se están realizando muchos cambios en el área de la diversidad: cómo no dejar caer a ningún alumno y cómo responder a todos. Cómo encontrar esta capacidad de mantener los vínculos sociales de todos los ciudadanos sin dejar que ninguno se pierda en el camino en ese itinerario de 6 años. Esa es la gran dificultad y el gran desafío: cómo se hace, con qué características de gestión escolar, con qué características de docencia y de profesionalidad docente, con qué tipos de equipos docentes, con qué currículums y con qué diversidad curricular. Todas son cuestiones que están sobre la mesa. Cómo conciliar enseñanzas generales y más prácticas y tecnológicas, por ejemplo, y cómo preparar a los ciudadanos para que puedan ejercer una ciudadanía responsable al final de su formación secundaria.

● **Evaluar: para qué, para quiénes**

He leído con atención el dossier acerca de la Evaluación (Monitor N° 17, julio/agosto de 2008) porque es un tema que me interesa y que comparto con los diferentes autores participantes- es aún "asignatura pendiente" en la educación en general y en la Argentina en particular.

A nuestros alumnos y alumnas de diferentes niveles les son asignadas "tareas para el hogar", "lectura autónoma a realizar fuera del aula" y aún "parcial extraáulico", dependiendo de los diferentes niveles y/o modalidades que el sistema ofrece y que cada docente o institución elige aplicar. Quiero referirme a la evaluación de estos trabajos.

Al ser realizados fuera de la posibilidad de acompañamiento del docente, e independientemente de apuntalar la posibilidad del pensamiento autónomo, intervienen aquí otras consideraciones como: la ayuda o no que la alumna o el alumno pueda recibir, las facilidades o dificultades de hallar el material en ámbitos extraescolares, si su familia posee una biblioteca hogareña o si cuenta con una computadora con conectividad y otros aspectos culturales, económicos y sociales.

Por eso creo que es necesaria una profunda revisión de los pasos posteriores que tienen que ver con la evaluación y hacer un distinguo fundamental: una cosa es realizar la lectura del material elaborado por nuestra alumna o alumno, su apreciación, su corrección si fuera necesario, para que ese trabajo se convierta en un verdadero material de estudio y pueda brindar una cierta seguridad acerca de su adecuación y adhesión a las consignas o a la problemática en discusión; otra muy diferente es que a partir de este trabajo se apruebe / desapruebe y por ende se lo califique junto al alumno.

Creo que deberíamos tener en cuenta que hay posibilidades y dificultades se-

gún la alumna o el alumno del que se trate, y que en la mayoría de los casos no conocemos en profundidad y con certeza; y podemos correr el riesgo de estar efectuando una evaluación de la situación familiar, cultural, económica y social.

Mi propuesta es que reflexionemos juntos acerca de esta situación, que para mí se puede resumir en la expresión: "La tarea se evalúa, se corrige, pero no se califica". Entiendo que es un imperativo de justicia y de equidad insoslayable.

Rubén Román. Profesor IFD Normal 32 Gral. San Martín, Santa Fe.
rubenmroman@hotmail.com

● **El interés del alumnado en las ciencias naturales**

No soy docente "puro": soy un bioquímico que ama enseñar y desde hace 20 años doy clases en distintos establecimientos. Hace tres años, decidí cambiar mi método de enseñanza, cansado de la apatía de alumnos y alumnas hacia mis materias (Física y Química), y me propuse matizar mis clases con la mayor cantidad de trabajos prácticos posibles. Al principio me resultó difícil porque no hay muchos medios, sobre todo para dar Física de partículas, pero con ingenio y voluntad todo se puede.

Hace dos años hemos creado en la escuela un Club de Ciencias, donde motivamos a alumnas y alumnos que tienen inclinación por las ciencias naturales. Este año hicimos varias presentaciones con muy buenos resultados y una atención fuera de lo común en el auditorio.

Con solo ver el rostro de chicas y chicos, se puede entender el enorme interés que generaron nuestros experimentos.

Tenemos trabajos prácticos realizados y preparados que podrán encontrar en mi blog <http://anajesusa.spaces.live.com/> y que incluyen: Rayos catódicos, Radiactividad en el aula, Espectroscopía, Construcción de un aparato para ver espectros discontinuos, Generador de Van Der Graaff casero y El levitador.

Actualmente, estamos trabajando en experiencias de física de partículas, detección de radiación de Cherenkov, detección de partículas cósmicas de alta energía (muones), algún experimento de biología, quimioluminiscencia y otros.

Estamos en un pueblo rural, no tenemos al Instituto Balseiro cerca ni al Gran Colisionador de Hadrones a la vuelta; lo más cercano es Río Cuarto, a 220 kilómetros.

César Carlos Guazzaroni. Profesor Física y Química, IPEM N° 188, Villa Huidobro, Córdoba. cesarguazzaroni@hotmail.com

● **La espectacularización del yo**

Leyendo la revista Monitor N° 18 (septiembre 2008), me encontré con el artículo "La espectacularización del yo" de Paula Sibilia. Fue trabajado en el aula con alumnas y alumnos y resultó sumamente valioso como docente e interesante para ellos y ellas, ya que trata el tema de los diarios íntimos y diarios éxtimos, sintiéndose identificados con su accionar cotidiano. Además, fue utilizado como elemento disparador para plantear el tema de la subjetividad.

Por eso, desearía que publicaran algún otro trabajo de la antropóloga Paula Sibilia.

Ester Ramírez. Profesora de Psicología, Escuela Media N°7, 25 de Mayo, Buenos Aires.
Ester_ramirez@live.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**

“Difundir los resultados de la ciencia, es una necesidad democrática”

José Eduardo Wesfreid es el director del Laboratorio de Física y Mecánica en la Escuela de Física y Química de París, Francia, una de las universidades más prestigiosas del planeta y en la cual trabajaron ocho premios Nobel: entre ellos, Pierre y Marie Curie, los descubridores de la radiactividad.

En la actualidad, este argentino investiga cómo modificar los consumos de la industria automotriz y ferroviaria, para disminuir la emisión de dióxido de carbono. Sin embargo, desde su laboratorio también foguea la difusión de la ciencia a niñas, niños y adolescentes y a la comunidad en general porque, según dice, “La Física tiene un rol fundamental para cumplir en la democracia”.

Wesfreid dejó Buenos Aires en 1976. Antes, había sufrido la persecución política de la época: lo cesantearon de su cargo en la Universidad Tecnológica Nacional

Exiliado en Francia desde 1976, dirige el Laboratorio de Física y Mecánica de París, es profesor de distintas instituciones educativas e investigador del Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

Considera una condición indispensable de las democracias actuales mantener informada a la sociedad acerca de los avances científicos.

(UTN) y trabajó un tiempo vendiendo lápices. En ese momento, le ofrecieron un trabajo en lo suyo, en Francia, y emigró. Allí, hoy, además de dirigir el laboratorio, es profesor en distintas instituciones, investigador del Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS, el Conicet francés), y el año pasado ganó el premio Edmond Brun, uno de los más prestigiosos de la disciplina en el planeta.

-¿Qué relación tienen ciencia y democracia?

-Cada vez hay más problemas vinculados con la ciencia y la tecnología que aparecen mezclados con problemas cotidianos y de interés político, que hacen que uno necesite estar más armado para tener peso en las opiniones. Un ejemplo de esto es el problema ecológico, que está muy vinculado a asuntos científicos o a la visión que los científicos puedan dar sobre eso. El problema del calentamiento global tiene importancia gracias a que se hicieron informes científicos para ver si había o no un verdadero cambio general. Ahora sabemos que el dióxido de carbono es un problema real y hay que ver qué hacer. Como en otros aspectos, es importante que cada vez se dé más información científica, que permita a la población tener más elementos para comprender mejor la opinión y el trabajo del experto pero, sobre todo y fundamentalmente, para que no se dejen las cosas



en manos de los expertos. Si empezamos por ahí, después la economía es para expertos y la política también. Así se justificaría un gobierno de tecnócratas y un debilitamiento de la democracia. Esto no significa que un resultado científico deba votarse y que así definamos qué ley Física debe aplicarse en función del número de votos. Quiero decir que es una necesidad democrática difundir los resultados de la ciencia y tener informada a la población acerca de los problemas científicos.

-¿Y qué lugar puede ocupar la educación para eso?

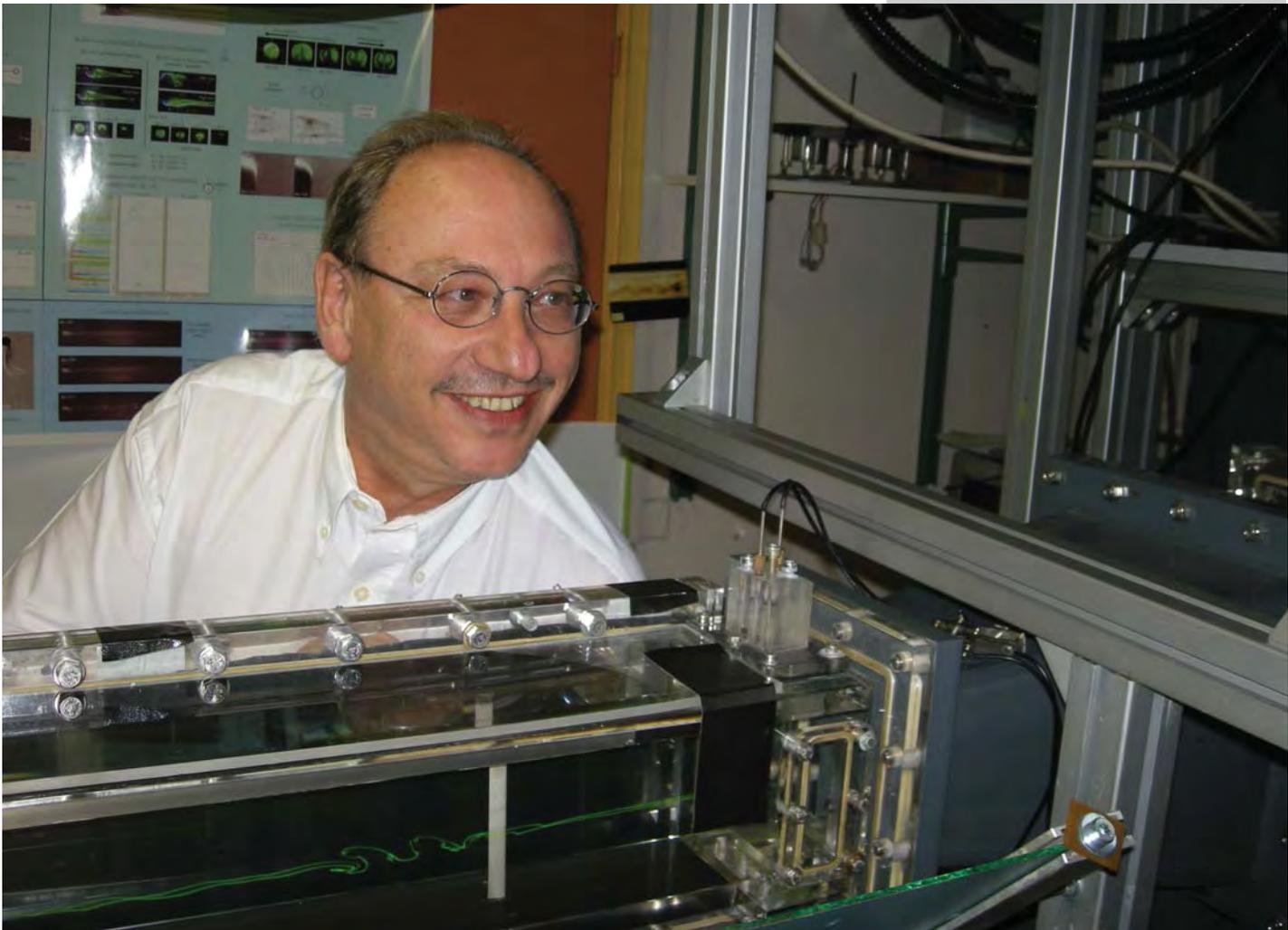
-El primero. Hay cosas que es necesario saber sobre la ciencia, hoy. A mí me molesta mucho cuando se habla del científico como alguien aislado del mundo, al que hay que mirar para arriba. Son solo trabajadores intelectuales como otros. La idea de que están lejos no ayuda: hay que aproximar, para transmitir y contar qué hay que saber y desmitificar la ciencia. Eso no significa que la ciencia sea fácil, exige muchísimo trabajo y dedicación como otras actividades. Pero los conceptos elementales se pueden difundir para que la sociedad

tenga más elementos para evaluar y tomar decisiones, porque hay muchísimos resultados de la ciencia que pueden tener interés para las políticas de un país. Esa difusión impedirá que los destinos de la sociedad sean solo resueltos por tecnócratas. Es un tema muy complicado porque no se debe despreciar el rol de la experticia científica, pero sí hay que transmitir al público en general aspectos importantes para tener una dimensión global más o menos correcta.

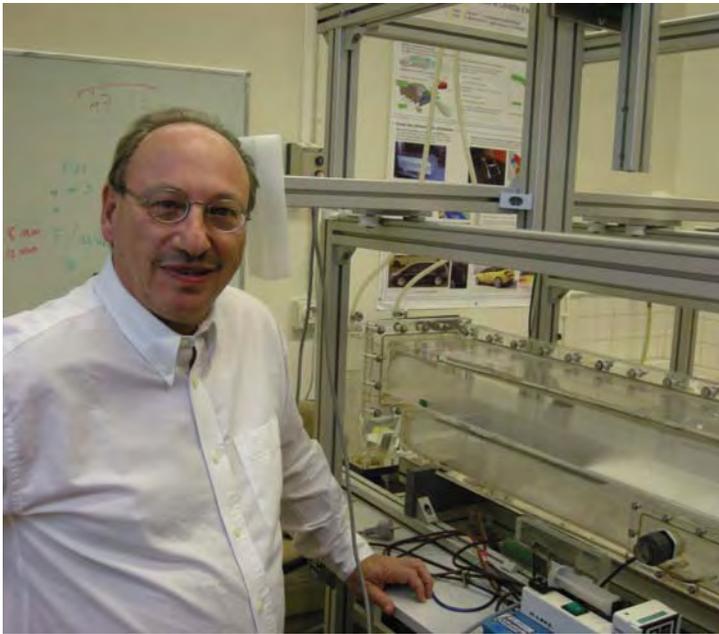
-¿Cómo trabajan la difusión científica desde el laboratorio?

-Sin ser especialistas en educación, tenemos en el laboratorio una práctica importante de divulgación científica porque nos interesa. Desde hace unos años realizamos

“Es significativo desde el concepto de abrir el laboratorio a la gente, aunque es muy importante no solo para los chicos, sino también para la educación de las científicas y los científicos”.



una actividad en la que se abre el laboratorio y se muestran quince experiencias. No damos un discurso para chicos de primer grado y otro para chicos de cuarto año, es lo mismo para todos. Cada uno de los presentadores es alguno de los treinta científicos que trabajan en el laboratorio, desde profesores consagrados hasta alumnos que están haciendo su tesis. Es para chicos y grandes, y son temas de investigación en serio y de actualidad. Es significativo desde el concepto de abrir el laboratorio a la gente, aunque es muy importante no solo para los chicos, sino también para la educación de las científicas y los científicos.



-¿Por qué?

-Porque obliga a los científicos maduros a hacer un esfuerzo impresionante de elaboración para explicar lo complejo del tema que están trabajando al máximo nivel internacional, a público de todo nivel; sabiendo que están presentes una chica, un chico, su madre, su padre, o un estudiante de ese tema específico. Se debe ser preciso e ir al fondo del mensaje científico y de la idea. Eso es lo que uno necesita hacer todos los días en la comunicación científica, mediante un artículo o una conferencia. Entonces, es un ejercicio muy importante para el propio científico. Nosotros hacemos Física y Mecánica de líquidos y sólidos, una ciencia tangible que favorece mucho la visibilidad. Además, trabajamos los temas de orden y desorden que muchas veces son llamativos y coloridos. Lo que decimos muchas veces es que lo interesante no es solo resolver un problema sino encontrarlo. La manera de limpiar un problema merece

tanto respeto como resolverlo porque permite transformar a ese problema en científico.

-¿Y qué ventajas tiene esa difusión para chicas y chicos? Muchas veces se quejan de que ven esos temas como muy alejados de la vida cotidiana.

-Buscamos mostrar que la Física es una ciencia viva: no se trata de aprender lo que ya se conoce, que es mucho. Con eso no alcanza, hay que demostrar que hay una cantidad de problemas tan grandes o mayores, que no se resolvieron todavía. De lo contrario, daríamos el mensaje de que la ciencia ya está hecha y de que solo se trata de aprender, cosa que sí hay que hacer. Pero ojo con pensar que todo está resuelto. Entonces, es importante decirles a los chicos qué es lo que uno desconoce, no solo lo que conoce. Primero, para que tengan una idea exacta de cuál es el rol de la actividad e, incluso en muchos casos, para despertar vocación. La ciencia es una cosa en movimiento y hay que mostrarla en vida, destacando que es algo que no terminó. Uno de los últimos directores de esta escuela fue Pierre-Gilles de Gennes que, después de que obtuvo el Nobel de Física en 1994, se dedicó sobre todo a dar conferencias sobre Física, en escuelas secundarias. Ahí trataba temas actuales, porque una buena parte de lo cotidiano puede incitar a pensar la Física que aparece en esos aspectos. Pero no hay que exagerar: no todo es observable.

-¿Qué temas trabajan en el laboratorio?

-Junto con biólogos estamos intentando comprender las leyes de la propulsión animal. Observamos que muchos movimientos de pájaros e insectos producen torbellinos y entonces vemos cómo su reorganización genera diferentes fuerzas. También hacemos control de flujo y de temas ambientales, porque si sabemos controlar los torbellinos detrás de un auto podemos modificar la fricción sobre el auto y se puede tener menor consumo, y menor consumo significa menor producción de dióxido de carbono. Desde hace meses, trabajamos con los ferrocarriles franceses para proponer sistemas de control de flujo a fin de reducir el consumo de los trenes de alta velocidad. Nosotros somos especialistas en estos torbellinos, que no se ven pero están detrás. Y, al mismo tiempo, nos dedicamos a la comprensión de los movimientos más básicos como el comportamiento y entrelazamiento de estos torbellinos, problemas de Física fundamental que pueden o no tener sus aplicaciones.

Ivan Schuliaquer
ischuliaquer@me.gov.ar

Acercarse al dolor

Tienen casi la misma edad que las víctimas de Cromañón. Y aunque estén en hora de clase, su aspecto es parecido al de aquellos chicos y chicas: remeras con inscripciones de bandas, pantalones de jean, pañuelos, pulseritas, aritos y piercings. Son alumnos de la Escuela Media Rodolfo Walsh del barrio de Villa Pueyrredón, una de las trece de la Ciudad de Buenos Aires que tienen orientación en Comunicación Social. Tal vez de ahí les venga el entrenamiento para participar, opinar, debatir y hasta arriesgar hipótesis propias. En el Espacio de Acción y Reflexión, el objetivo es discutir en torno a lo ocurrido la noche del 30 de diciembre de 2004, un hecho que uno imagina cercano a estos jóvenes. Sin embargo, por momentos, hablan del tema con distancia, como si hubiera ocurrido hace tiempo y como si tuviera poca relación con ellos. “Tienen la misma actitud que cuando hablamos de la dictadura, es decir: les duele pero lo sienten ajeno, lejano, pasado”, nos cuenta Walter Rago, docente y asesor pedagógico de la escuela.

El tema de la conferencia es el llamado “rock chabón” como una de las formas actuales de la cultura popular juvenil. Alrededor de cien docentes de la Ciudad de Buenos Aires escuchan con atención en el marco del Postítulo de América Latina, dictado por Cepa y coordinado por María Pía López y Patricia Funes. Varios de los participantes no logran contener el llanto cuando se aborda el tema Cromañón como metáfora de las relaciones sociales precarias en las que viven muchos de los jóvenes que son también sus alumnos. Las posiciones de los docentes revelan la necesidad de abrir espacios de discusión sobre lo ocurrido. “El tema no se toca en las escuelas porque no sabemos qué hacer con eso, tenemos miedo de no poder brindar contención”,

Mientras se desarrolla el juicio por la tragedia sucedida el 30 de diciembre de 2004 en el boliche República de Cromañón, donde murieron 194 jóvenes, el tema sigue siendo una asignatura pendiente en la sociedad. ¿Cómo puede la escuela dar cuenta de un episodio tan traumático? Algunos ejemplos de iniciativas desarrolladas al respecto, en distintos establecimientos educativos.

dice una de las profesoras. Y otra acota: “Mientras ocurrieron las tomas de los colegios, muchos docentes nos asombramos de las formas de cuidado y organización que desplegaron los chicos. No sé si será consecuencia de Cromañón, pero algo de eso había”.

En 2005, cuando empezó el ciclo lectivo después de Cromañón, el Gobierno de la Ciudad desarrolló una serie de acciones para trabajar en las escuelas. La psicoanalista Silvia Bleichmar, contratada como especialista, había sugerido trabajar sobre tres lineamientos: el valor de la vida, el proyecto de futuro y la legalidad. Decía entonces en el diario *Página/12*: “No se puede discutir la seguridad por la vida si no se discute el valor de la vida que debiera darles a los jóvenes un proyecto de futuro. También se debate la puesta de límites, pero lo importante es la legalidad de quien pauta la acción, la recomposición de la visión ética frente al otro”.

La psicóloga Laura Kiel fue en aquel momento -2005- la responsable del proyecto que brindaba acompañamiento a las escuelas. Tiempo después escribió en *El Monitor* un diagnóstico sobre aquella situación: “Tengo mis reparos para tomar puntualmente la tragedia de Cromañón como analizador de los modos en que las escuelas se posicionan frente a situaciones traumáticas, porque fue un episodio tan desgarrador y traumático para la



sociedad en su conjunto que nos dejó desprovistos de herramientas para poner palabras significativas a lo sucedido, para producir algún sentido colectivo que apaciguara el horror, sumado al tratamiento obscuro y la utilización por parte de los medios, y al contexto político en el que quedó inscripto. Era inevitable que nos preguntáramos qué les correspondía y hasta dónde, qué se podía pedir y esperar de las escuelas”.

Hoy, mientras se desarrolla el juicio por Cromañón, las palabras de Kiel suenan aún más actuales porque Cromañón sigue siendo una asignatura pendiente: hay dificultades para ponerle un nombre (¿tragedia?, ¿catástrofe?, ¿masacre?, ¿accidente?), para determinar responsabilidades -por fuera de los imputados en el juicio- y para pensarlo colectivamente, más allá de ser o no un afectado directo. ¿Cómo armar un relato sobre lo sucedido? ¿Cómo hacerlo convocando a los afectados directos pero también sumando a otros? ¿Qué otras voces deberían sumarse? ¿Cómo apropiarse de un tema ante el que muchos dicen “A mí no me hubiera pasado”, del mismo modo que en otras épocas decían “En algo

andarán”? ¿Cómo encontrar puentes entre adultos y jóvenes cuando se trata de un tema vinculado a la fiesta de los jóvenes? ¿Cómo abordar la muerte de 194 jóvenes desplegando también las nociones de valor de la vida, posibilidad de futuro y legalidad?

Silencio, formas de memoria y dudas con la ley

La sede del colegio El Taller, donde también funciona por las noches la escuela de Psicología Social, fue el espacio donde se realizaron las primeras asambleas de madres, padres y sobrevivientes de Cromañón. O sea que cuando empezó el ciclo escolar, el tema estaba bien presente y para entonces en ese lugar se consideraba impropio hablar de Cromañón como un “accidente”. “Partíamos de la base de que era absolutamente improbable que hubiera chicos que no tuvieran amigos o conocidos, que estuvieran ajenos a lo que había sucedido. Empezamos el año hablando de ese tema y pensando qué forma darle adentro y afuera del aula”, cuenta Guillermo Volkind, el director de El Taller, y recuerda

que, además de dar algunas charlas en distintos colegios, las chicas y los chicos participaron haciendo stencils y carteles para las marchas. “Había uno que después de explicar lo de Cromañón decía ‘Si nos apoya, toque bocina’. Los chicos lo mostraban en los semáforos. Era una buena idea porque con solo escuchar, podías ir midiendo la aprobación o lo contrario”.

A pesar de estas acciones Volkind dice que el silencio no fue tan fácil de romper. “En una marcha descubrí a un alumno de primer año que había estado en Cromañón y no lo había dicho. Aun cuando nosotros habíamos abierto el tema y en nuestra escuela funcionaban las asambleas, este chico había callado. Me enteré recién en la cuarta marcha y a través de la hermana, no de él. El impacto en el que aún estaba inmerso no le permitía hablar ni participar. La escuela tenía el espacio, estaba abierta, eso era público y a nadie le cabía duda de nuestro compromiso. Pero él no abrió la boca, ni antes, ni durante, ni después. Nosotros también tuvimos que aprender a respetar esa decisión”.

Actualmente, según cuenta, el tema está ausente, egresó junto con los chicos que se habían hecho cargo de él. “Quedó corrido por otros temas, pasó lo mismo que socialmente. Ahora solo se habla en términos de los ‘locos de Cromañón’. Últimamente, las marchas son muy flacas. Es difícil acercarse al dolor. Mi pregunta siempre es cómo transformar la indignación en acción y eso es muy difícil. La vida de los jóvenes es lo más desvalorizado. Hay una idea de una vida desvalorizada. Cromañón es un analizador de cómo están los jóvenes hoy”.

Armando Pacheco es profesor de Historia y trabaja en la Escuela Integral de Munro, donde hubo ocho víctimas fatales. La comunidad educativa, junto a la Asamblea del barrio y los familiares, llevó adelante diversas acciones para pedir justicia y recordar a las víctimas, en un partido, el de Vicente López, donde aún está vivo el episodio de Keyvis. En un primer momento, de mucha solidaridad, se realizaron marchas y muestras en escuelas con el objetivo de contar quiénes eran los jóvenes fallecidos, como modo de disputar el discurso culpabilizador de muchos medios de comunicación. Finalmente, pudieron concretar la realización de un monumento en la Plaza de Munro, ubicada en Alem y Marconi.

“Las escuelas son testimonios mudos que reflejan a la juventud como víctima de esta sociedad. Hay escuelas donde se vive más el dolor poscromañón y escuelas donde se vive menos; pero en general, creo que a la escuela le cuesta mucho hacer mención al tema

Cromañón”. Para paliar esta dificultad, Armando invitó a algunos padres y madres de las víctimas a que cuenten en el aula quiénes eran sus hijos. “A los chicos les sirve mucho cuando viene alguien y les dice ‘Yo soy tal persona’ y les cuenta lo que les pasó. Les gusta el testimonio directo”, dice y reconoce las limitaciones presentes a la hora de armar un relato sobre Cromañón. “Nosotros, lo único que podíamos ofrecer era acompañamiento, estar con ellos. Siempre hay mucho llanto cuando se habla de Cromañón, porque obviamente lo que sucedió es terrible. Y no tenemos un discurso sólido para explicarlo, por eso siempre en este tema hay



religión, música, trotskismo, un poco de todo. Cada uno tiene su espacio. Creo que a pesar de esa falta la escuela tiene que estar ahí, enseñando, no solo dar la parte técnica, sino enseñar a ser solidarios”.

Al igual que los otros entrevistados, Armando percibe con preocupación cómo el tema se esfuma de a poco de las aulas. Cuando aparece, dice, lo hace asociado a ese gran significativo que es el tema de la “seguridad”. Señala que, entonces, surgen serias dificultades para encararlo pensando en la justicia y en lo común de la tragedia. “Las chicas y los chicos están imbuidos de los discursos que circulan. En relación a Cromañón aparecen varios enfoques. Uno es el que dice que si pasó eso es porque andaban en algo raro, les pasó porque iban a esos lugares, a mí no me va a pasar porque no voy a esos lugares. Y el otro es el discurso de la tribu, yo soy de una tribu diferente, así que nada tengo que ver con eso. Me parece que Cromañón obliga a preguntarnos cómo entender los derechos humanos en este nuevo contexto político”.

Cecilia Falshland
Violeta Rosemberg

FANNI, MYRA Y EL SOCIÓLOGO

Por Marcelo Cohen

Una soberana nube cuelga a baja altura sobre la fronda del Parque Arcádico. Es voluble en sus grises, es artificial, y a veces se descarga en lloviznas que vuelven la vegetación más verde y más brumosa, como una idea demasiado fresca para aceptarla del todo. Más arriba, indiferente, el sol descascara los edificios que rodean las seis manzanas del Parque.

Empieza el verano en el hemisferio sur. Hace bastante calor. La variada decrepitud de los edificios indica la suerte mala o aceptable de unos comerciantes que en este momento no están, porque son las tres de una tarde de sábado. En las altas oficinas comerciales, carteles en manchú, yiddish, finés, aymara y español se suceden como vestigios de empresas no del todo caducas. Por la embalsamada calle Pasteur dos chicas se acercan a la frontera del Parque Arcádico. Visten bermudas de vinilo y remeras reflectantes contra el sol. Caminan mordisqueando heladonios de kachú, indecisas entre la languidez desgarrada y el fastidio vivaz. Pueden tener dieciséis años. Pongamos que una se llama Myra y la otra Fanni; es lo de menos para mí, que las conozco bien porque soy sociólogo.

Véanlas allí en la vereda del parque, debatiendo algo. Se tocan mutuamente las barrigas con dedos regañones. Resoplan o ríen. La curiosidad inapetente se les irradia en múltiples direcciones. Un pequeño turbotaxi que pasa al ralentí las envuelve en una estela de polvo fétido y el piropo guaso del chofer. El vendedor automático de abanicos murmura su reclamo en coplas mal rimadas. Las chicas parpadean. Por la explanada entran al parque ancianos vivarachos, inmigrantes taciturnos, periodistas o brokers adictos al ensueño, padres recientes, gente confiada en que el deseo natural los libere por un rato del yugo de la cultura. Hay en la humedad de la fronda una pulsación grave y algo coactiva, como si el alma del Parque llamara a los paseantes advirtiéndoles que si no entran reventará contra la calle.

A las chicas nada les parece entretenido ni comprensible. Están mirando a una patota de haraganes, no mu-

cho mayores que ellas, que a diez metros de mi cabina tienen acorralado a un gatito que merodeaba el parque. Le escupen licor, lo azuzan con patadas y uno ya está ajustando el voltímetro de un lanzagujas eléctrico. Las caras les chorrean un desmesurado sudor de gula. El gato callejero, esa criatura que no se ha logrado reproducir en laboratorio, es letal cuando se enfurece, pero las uñas parvas de este gatito pardo aún no dan demasiado miedo. Los brutos bailotean.

No lejos de ellos está el guardia blindado. Firme en su reciedumbre, el tipo duda de que haya en la actitud de los muchachos un mal juzgable. Bajo el uniforme negro, dos capas de polímeros le cubren una interface que integra visión, comunicación y capacidad de fuego. Injertada a la sien derecha lleva una computadora de apoyo para análisis de situaciones y planificación táctica, y ahora, acomodándose el armamento, el guardia delibera internamente. No ha costado barato ese hombre, como para que intervenga por una fruslería. Los atorantes ya han ensartado al gatito en una aguja y le asentan una descarga de ochocientos voltios. Cuando mi abuelo era joven se creía que muchos pobres violentos eran criminales; hoy un guardia no considera que estos muchachotes bien vestidos estén cometiendo un delito. Son simples Pepolos, criaturas de placer sin límites, hijos de una rigurosa educación en la Perversidad Polimorfa. Los estudios sociológicos me han enseñado que el Pervopolimorfismo no es una corriente clandestina ni una facción de ricachones; es una opción comunitaria como otras de nuestro siglo; una creencia, una vía a la felicidad por el gozo inmediato sin prejuicios. Un guardia democrático como éste carece de información para reprimir a unos pibes cuyo cuerpo caótico disfruta entero con el sufrimiento de un animalito. Los pepolos son fanáticos de la danza. Bailan tan bien que les basta admirarse entre sí, o cada cual a sí mismo, razón por la cual a chicas como Myra y Fanni el baile ha empujado a repugnarlas, tanto que odian a los pepolos con un odio que no pueden argumentar claramente. Mientras,



tres pepolos se empujan por recoger al animalito desmayado. Yo he visto escenas así y sé que se avecina algo muy desagradable. Fanni le gritaría al guardia que les dé un mamporro pero la inseguridad la paraliza. Myra va a entrar en trance, imposible saber si de furia o fascinación. Fanni la arrastra del brazo. Pagan el ticket y entran en el Parque Arcádico. Qué otra cosa van a hacer dos chicas como ellas un sábado a la tarde. Yo, que nunca dejo de estudiar, les sigo los pasos por el pantallátor de la cabina.

O sea que allá van por la mullida grama del parque, descalzas como aconseja el reglamento. El Parque Arcádico es un espacio sin sendas, sin canteros, sin cubos para papeles ni juegos para niños: una vaga extensión de hierba que parece silvestre, amenamente umbría de arrayanes, castaños, bojes y ebalnos, humedecida por la nube, vigorizada por una red de haces de fotosíntesis.

Las chicas pasean entre matas de agracejos. Canta un sinsonte. Hay un exagerado aroma a romero. Sobran algunas gotas rocío. Y a cincuenta metros de la calle el parque ya es una foresta idílica donde una mínima imaginación basta para alucinar, no digamos un rebaño de cabras, pero sin duda un cervatillo. Y las chicas ven un cervatillo, en efecto.

Yo no aseguraría que es eléctrico porque hay ahí dentro animales de verdad, cierto que un poco mustios. Cuando la gran superficie comercial que dominaba el barrio del Once terminó de venirse abajo, ni a nuestro macilento estado ni a los empresarios les costó recaudar óbolos para cubrir el terreno con barro del río. Eran tiempos de espiritualismo. Los espiritualistas, una fuerza impetuosa y estricta, pusieron la planificación, el gusto bucólico, la lírica y el dinero para el surtido vegetal y la fauna de un Parque Arcádico, y el parque fue un primor.

Entonces creímos que se había clausurado la era de lo material. Pero los espiritualistas son volubles y pronto se cansaron de abandonar sus barrios de montaña para venir a la ciudad a ver árboles. Por eso ahora nadie sabe si el Parque Arcádico, abandonado como está, es un museo del edén perdido o una trampa del mal; hay muy pocos que tengan el saber moral específico para decirlo. Y sin embargo bastantes porteños vienen a solazarse un rato, y compartir vino y queso, en un bosque que prefigura la cortesía, la pureza, la virtud y las prudentes pasiones de una edad áurea futura que no hace falta anhelar, ya que está aquí. Vean si no esa lograda ardilla que se las ingenia para roer una bellota. Vean a la enfermera de licencia que se ha disfrazado de pastora y provoca a un señor lavándose en el arroyo. Myra y Fanni pasean por ahí buscando no esgunfiarse mucho. También buscan respuestas, no se crea. Son chicas conflictuadas, padecen sus titubeos. Vienen al parque a ver si la decorativa atmósfera de jovialidad las orienta un poco.

¿Qué tienen para elegir? Ahí está el Otero de los Poseídos, donde los amantes melancólicos clavan en las hayas versos que a lo mejor no leerá nadie. Está el Prado de las Revelaciones, donde imágenes de la diosa Rósalin LaSeda murmura parábolas pastoriles. Está el área llamada Sueño de Verano, un rincón con fama de libertinaje donde se ve mucha guirnalda de flores, algún fauno contratado, un mercado flojo de intercambio de parejas.

Está el Lugar del Sueño de la Razón. Allí, dicen, matas de adormidera y cáñamo fuerzan en el durmiente unos monstruos que son el reverso del pensamiento honrado. Se ven con claridad, los espectros, y la experiencia es impresionante, pero las chicas prefieren no internarse porque está claro que antes de soñar ahí algo monstruoso hay que haber entrado en razón; y lo que menos les gusta a las chicas es confirmar que aún son pobres de espíritu.

Confinadas en su adolescencia, Myra y Fanni procuran abandonarse al ambiente y en cierto modo se distraen. Reverbera la luz entre el follaje, como un chisporroteo de corazones exaltados, y en los claroscuros flotan olores a heno y sudor, y sonos de ocarina y bordoneo de abejorros. Con todo esto los sentidos se alteran, y uno oye con la vista y huele con el oído. El conjunto es aceptablemente perturbador si lo que se persigue es, digamos, rasparle el óxido a la mente. Pero como nuestras chicas tienen la mente impecable, lo que deciden es ir al cine, ese arte envejecido que incita a pensar contando historias emotivas. El tugurio azul del cinemató-

grafo está en un rincón selvático del parque. Las chicas entran.

En la sala bilateral titilan las dos pantallas. El giro autónomo de las butacas obliga a mirirlas alternativamente, con una voluntad de complemento y síntesis que sólo los cinéfilos disfrutaban como cabe. Esta tarde, la película dramática trata de una bella ejecutiva que sólo ama su éxito; de pronto, en un solo día, el marido la deja acusándola de egoísta y la empresa la despide tachándola de manipuladora; cuando baja a la calle en el ascensor, oye a un viejo mencionar una cifra; aturdida,

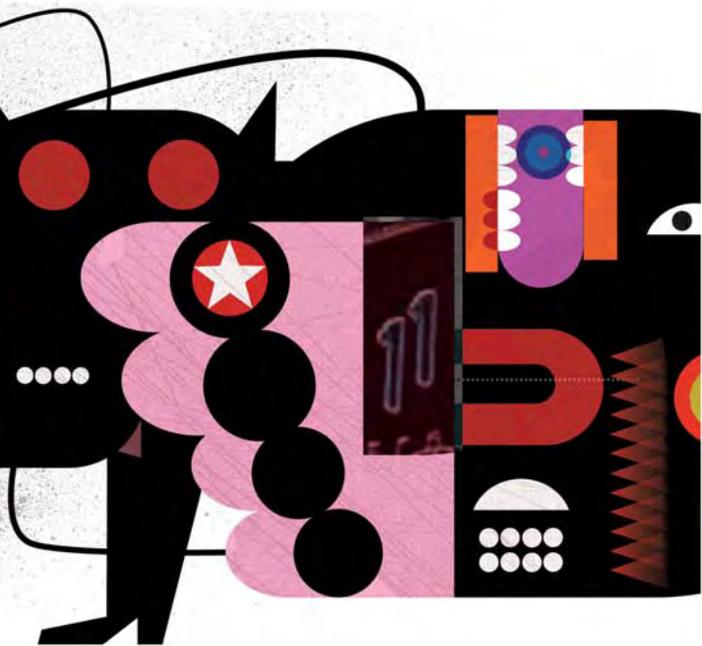


ella juega a la lotería y gana una fortuna; pero un ataque de superstición le impide usar la plata hasta no recompensar al viejo que sin quererlo le dio suerte; sucesivas complicaciones, o la coraza ética de ese hombre que no se deja manipular, le impiden una y otra vez saldar la deuda, y en ese fracaso repetido la mujer empieza a volverse dócil y atenta. La otra película, una comedia de terror, trata de un matrimonio medio que compra un juego de simulación para el ocio; conectados juntos en la cama, se hunden en la experiencia virtual de que uno de los dos se reduzca de tamaño; como no se sabe a cuál le toca achicarse cada vez, ni cuánto, la historia abunda en enredos sensuales y planos físicos inquietantes; hasta que la afición compulsiva al juego sume al matrimonio en una pesadilla de estrategias de la cual sólo lo redime el sorpresivo embarazo de la mujer; aunque no del todo, porque no se sabe en qué escala nacerá el hijo.

Dos sesiones seguidas del espectáculo permiten a

Fanni y Myra pasar bien la parte más anodina del sábado. En las arboledas del parque, el balanceo de las ramas ya desata en la concurrencia moderados éxtasis naturales y una lujuria de atardecer. Las chicas, mareadas, se aplican a la tarea agobiante de establecer relaciones entre las películas, convencidas de que algún concepto obtendrán para situarse en los asuntos no menos enmarañados de la realidad. Caminan calladas. Si algo les encanta del cine es esa pizca de desasosiego que las obligará a volver. Salen del parque satisfechas.

Pero en la acera la banda de Pepolos sigue tortu-



rando al gatito. Puede que sea otro, porque ha pasado un buen rato, pero en todo caso, al sol tórrido del crepúsculo, la nube humidificante se vuelve roja como un hígado mal cocido, como el pellejo ensangrentado del bicho entre las manos de los pepolos, y el pensamiento de las chicas se enardece. Los visitantes del Parque se hacen los distraídos. El guardia no se inmuta. Las chicas buscan un alegato y en un paroxismo de desconcierto reparan en la Cabina de Asistencia Anímica. Entonces vienen a desahogarse conmigo.

¿Qué tónico puede ofrecer un sociólogo a estas almitas, aparte de un poco de té con hielo? El municipio me paga por instruir conciencias pero, después de tanto conversar con los porteños, ni las cartillas de terapia rápida ni los manuales de sociología me sirven para otra cosa que para relativizarlo todo. Y yo querría tener convicciones fuertes; porque las chicas, agitadísimas, me acribillan a preguntas. Me interpelan, como

si yo tuviera autoridad o conociera una ley. Fuera, los pepolos están rociando al bicho con kerosene. Yo digo: presumiblemente, chicas, ustedes pensarán que esa situación no se justifica. Pero su reacción, la de ustedes, ¿es una respuesta a algo real, por ejemplo *lo malo*, o es mero resultado de un temperamento particular? Piensen, muchachas: ¿en virtud de qué máxima general cabe asegurar que ciertas conductas son más recomendables que otras? En la naturaleza no hay máximas, ¿verdad? ¿Podemos condenar a la avispa que pica a nuestro vecino? ¿Y el cachetazo que la mata?

Etcétera. Hablo y hablo con tal frenesí que tardo un rato en darme cuenta de que Fanni, y detrás de ella Myra, ha corrido hasta los pepolos y les está gritando *Paren de una vez, cretinos, Eso es una porquería*, e intenta arrebatarles el cadáver del bicho y, como no lo consigue, y ellos se le echan encima, de una sola, exquisita y seca patada de kogue-ten manda a tres mequetrefes de jeta a las baldosas. Ja. Yo bebo mi té de un saque, también, como si el saber discursivo me hubiera puesto frente a su borrosa justificación. Ahora se ha armado una trifulca grandiosa. Torpes para la lucha como son ágiles para el baile, los pepolos no logran sujetar a las chicas. En cambio sí las atrapa el guardia de seguridad, que, como bien sé, acaba de consultar su analizadora de situaciones y se cree justificado para actuar.

El guardia mide dos metros veinte. Las prótesis que le rematan los brazos agarran a las chicas por el pescuezo, una de cada lado, y las sostienen en el aire como si fueran elásticas bolsitas de mercado. Aprovechando el estupor, yo me deslizo a recoger al bicho muerto, que es efectivamente un gato. Ya lo enterraré; también de eso puede ocuparse un sociólogo. Mientras, el Parque Arcádico recibe la noche y exhala una sencilla bienaventuranza. Los pepolos se ríen, defraudados. Yo busco en el animal muerto una definición irrefutable del mal. Las chicas cuelgan de los dedos del guardia, pateando, ruborizadas de rabia, pugnando por articular lo que el cine puede haberles dado, aunque a salvo ya del aburrimiento sabatino. Creo que podemos dejarlas así, de momento, como al fin de la primera etapa de un aprendizaje que será largo, no dudo, y váyase a saber si se completa.

© Marcelo Cohen

Marcelo Cohen / Escritor, traductor y periodista, nació en Buenos Aires en 1951. Vivió en Barcelona desde 1976 hasta 1996, año en que regresó a Buenos Aires. Entre otros títulos, es autor de libros de relatos: *El buitre de invierno, El fin de lo mismo, Los acuáticos*; novelas: *El país de la dama eléctrica, El oído absoluto, Donde yo no estaba*; ensayos: *¡Realmente fantástico!*

Un espacio para la transformación educativa

La educación con TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) consiste en un conjunto de competencias y estrategias materiales y simbólicas, teóricas y prácticas. No se agota en el acceso a equipamiento y conectividad ni en el uso instrumental de programas y utilitarios. Tiene que ver también, y en gran medida, con la implementación de prácticas educativas y con reorientaciones didácticas, para lo cual los contenidos digitales, los espacios de capacitación y las instancias de actualización e intercambio son centrales.

En este marco se encuadra la función del portal educ.ar, del Ministerio de Educación, que pretende ser una herramienta para que los docentes usen las TIC con fines educativos.

La pregunta obligada es qué significa “usar TIC” y la respuesta es compleja y por eso interesante. Los usos de las TIC (así como los del portal educ.ar) son muchos, variados y también cambiantes.

El portal del Ministerio de Educación está pensado como un espacio de acción e intercambio más que como un gran almacén de recursos vituales. Se trata de una plataforma donde pueden tener lugar los procesos presentes y futuros para construir saberes y desarrollar prácticas escolares como, por ejemplo, la convergencia entre Internet y la televisión.

Tienen que ver con instancias de alfabetización digital básica y también con usos de equipos y herramientas, pero además con una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que alumnas y alumnos puedan actuar, conocer y participar en la sociedad que las TIC han contribuido a crear.

¿Qué enseñar en un contexto en el que el conocimiento aumenta, se modifica y circula con un dinamismo como nunca antes existió? (Por ejemplo, la información digital se mide en petabytes y supera tres millones de veces la cantidad total de libros escritos en la historia de la humanidad.). La construcción del conocimiento necesita nuevos espacios, prácticas y formatos.

¿Cómo enseñar a chicos y chicas que van a ocupar puestos de trabajo que hoy no existen? Hoy podemos encontrar anuncios que piden “internet benchmarking”, o “broker de informática”, denominaciones de puestos que no existían hace un año.

¿A quién hablarle, cuando tenemos delante chicos y chicas con hábitos e intereses ligados al uso de dispositivos electrónicos comunicativos?

Usar TIC tiene que ver con brindar estas competencias complejas -sobre la base de las que la Unesco definió como “las competencias del siglo XXI”-, con articular un discurso pedagógico de cara a la sociedad de la información, y con hacer de ese uso un espacio de transformación educativa.



Por estas razones, el portal educ.ar está pensado como un espacio de acción e intercambio más que como un megalmacén de recursos; como una plataforma donde pueden tener lugar los procesos presentes y futuros para construir saberes y desarrollar prácticas escolares.

Desde su rediseño en 2007, educ.ar está dividido en cuatro secciones que tienen que ver con cuatro tipos de acciones docentes: Recursos educativos (enseñar), Noticias y agenda (informarse), Capacitación (aprender, actualizarse) y Debate (expresarse, intercambiar).

Desde estos cuatro ejes, un docente puede realizar infinitos recorridos de acuerdo con sus necesidades, intereses y demandas. Un docente puede buscar recursos para sus clases, organizar varios recursos como un todo en los portafolios, recomendarlos a un colega. También puede acceder a información seleccionada por periodistas sobre novedades del ámbito educativo y tecnológico para construir el escenario de los cambios de la sociedad de la información; asimismo, puede tomar cursos de capacitación en nuestra plataforma de e-learning y publicar textos con sus experiencias en una comunidad de pares.

Para tomar un ejemplo, una profesora o un profesor de Ciencias Sociales o de Geografía puede encontrar en educ.ar diversos materiales para trabajar con el tema de los biomas de la Argentina utilizando el buscador, la navegación organizada por área y nivel educativo -entre otras opciones- o la nube de etiquetas. Con estas herramientas encontrará recursos como planes de clase, videos, mapas e imágenes. Este mismo docente puede guardar esos recursos en los portafolios de educ.ar y tenerlos disponibles siempre que quiera. Luego podrá armar una planificación o una clase utilizando algunas de las metodologías que experimentó en los cursos de *e-learning* del portal.

La experiencia que resulte: la planificación, los trabajos de los alumnos, las reflexiones que aparezcan pueden publicarse en cualquiera de los blogs del portal, como Educación y TIC o el Espacio de innovación docente, donde podrá recibir comentarios de sus colegas. Asimismo, alguna de las convocatorias de mejores prácticas que periódicamente se realizan en el portal también puede ser el destino final de algunas de esas experiencias.

Hay muchas maneras, niveles y caminos para “usar la tecnología”. Es importante que todos los docentes y alumnos de la Argentina puedan acceder en forma igualitaria a estas prácticas y estos soportes, y educ.ar se propone como un ámbito para conocerlas, obtener insu-

mos para llevarlas a cabo, guías didácticas para realizarlas y espacios para exhibirlas. Un lugar de circulación y difusión amplia de contenidos y saberes, de herramientas y sistemas para una ecuación dirigida a la sociedad del conocimiento.

Estrategias y recursos para prácticas innovadoras

Desde hace unos años, el portal educ.ar se ha posicionado como un espacio de referencia para docentes. Participación activa, colaboración, banco de recursos y de pequeñas y grandes ideas, educ.ar es un espacio generador de prácticas innovadoras donde también se comparten, discuten y debaten experiencias de docentes o colegas y de expertos.

¿Qué ventajas ofrece el portal educativo educ.ar? Ingresar a www.educ.ar permite utilizar los diversos servicios pensados para la comunidad educativa, y muy especialmente para los docentes argentinos, así como una propuesta concreta a fin de participar activamente en una comunidad de docentes. Una comunidad confor-



mada por profesionales de la educación de todos los puntos del país, donde lo primordial es aprender en compañía de los otros, de las experiencias y de los proyectos compartidos.

A partir del aprovechamiento de esta comunidad y de los múltiples recursos que el portal ofrece, es posible planificar clases diferentes, diseñar proyectos creativos y generar nuevas prácticas educativas.

Así, por ejemplo, Natalia es docente de nivel Primario y accede periódicamente a educ.ar para buscar recursos complementarios para sus clases, como actividades de práctica de los temas comprendidos en sus unidades didácticas.



Entrevista participativa

La propuesta consiste en invitar a docentes, alumnas y alumnos de todo el país a enviarnos -por correo electrónico- las preguntas que quieren hacerle al entrevistado. Su diseño resulta de una selección de las preguntas que nos lleguen. La entrevista se presenta en un video, donde aparecen también las imágenes de quienes participan con sus inquietudes. Esta invitación es una de las formas posibles de utilizar la tecnología en la construcción colaborativa de conocimiento, en la que educ.ar viene trabajando desde diversos proyectos y servicios, y brinda interesantes posibilidades para el trabajo en clase.

Invitamos a todas y a todos a visitar la sección de entrevistas de educ.ar, donde próximamente se anunciará el nombre de la nueva persona que se entrevistará.

Esta sección viene presentando desde 2003 un número importante de entrevistas a prestigiosos escritores, artistas, pedagogos, sociólogos, psicólogos, neurocientíficos, docentes, especialistas en TIC, expertos en videojuegos, bloggers -entre otras personalidades destacadas-, que ofrecen material para la actualización permanente de los docentes y el trabajo en la escuela, a partir de las distintas voces involucradas en la sociedad de la información. Más información en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/>

O el caso de Martín, que es docente de Matemática de nivel Polimodal, y utiliza el espacio virtual Par@educ.ar como fuente de referencia y bibliográfica para mantenerse actualizado. También participa de los debates de ese espacio. Con sus alumnos y alumnas utiliza una serie de recursos interactivos y simulaciones de Matemática, que ya forman parte de su portafolio personal (una buena manera de tener siempre a mano la selección y evaluación que ya realizó de esos materiales).

Eugenia es docente de Informática. Ella busca, selecciona y utiliza software de educ.ar con sus alumnos para reforzar ciertos contenidos trabajados por las maestras de grado.

Estos son algunos ejemplos de los modos en que los docentes utilizan educ.ar. El portal es un banco de materiales pensados y diseñados para ayudar a los docentes en su práctica diaria, un reservorio en constante actualización de:

- Sugerencias metodológicas.
- Monografías.
- Unidades didácticas.
- Experiencias educativas.
- Informes técnicos.
- Actividades de ejercitación.
- Tutoriales.
- Webquest.
- Proyectos.
- Bibliografía digitalizada.
- Actividades interactivas y simulaciones.

Encuentro: televisión + internet

¿De qué hablamos cuando hablamos de convergencia? Esta ha sido la pregunta que nos venimos haciendo desde que, en marzo del 2007, se lanzó el Canal Encuentro, un canal de televisión con contenidos culturales y educativos producidos en la Argentina, la señal de televisión del Ministerio de Educación de la Nación que se incorporaba al proyecto Educ.ar S.E.

Pregunta que comenzamos a responder tan pronto comprendimos que en esa suma de plataformas, en esa combinación de medios, se planteaba el objetivo más importante de este proyecto: crear un espacio multimedia e interactivo a partir de la convergencia de la televisión e internet.

Si durante años ambos medios se vieron como rivales, hoy comienza a entenderse que es posible sacar provecho de su convergencia tecnológica. Gracias a la

“transformación de átomos en bits”¹, cualquier contenido, sea texto, sonido, video o imagen puede traducirse a un mismo lenguaje digital, y permitir el recorrido de los contenidos través de diversas plataformas.

Pero no se trata solo de 1 (unos) y 0 (ceros). Uno de los aportes más importantes de internet como medio de comunicación ha sido la redefinición de la relación entre productores y consumidores. El paradigma según el cual unos pocos producen contenidos para otros muchos, característico de la televisión, se está desdibujando para dar lugar a uno nuevo, el de la red, en el que todos somos potenciales productores y espectadores a través de una multiplicidad de plataformas.

Por último, el escenario actual de medios nos muestra un conjunto de cambios culturales significativos, que aún no comprendemos en su totalidad pero que ya están delineando la forma en que las nuevas generaciones crean, se comunican, interactúan.

Es lo que Henry Jenkins² denomina “cultura de la convergencia”. Se trata de la explosión de nuevas formas de creatividad, en las que los usuarios, ahora devenidos productores, crean activa y colectivamente y distribuyen sus contenidos. Se trata en definitiva de nuevas maneras en las que las audiencias se comprometen con, y les dan sentido, a los contenidos de los medios.

Es en esa intersección entre nuevas tecnologías, múltiples plataformas y cultura participativa donde el proyecto de convergencia de Encuentro está creciendo. Porque una televisión educativa debe entender estas transformaciones y ser un espacio donde la calidad de los contenidos se multiplique con los aportes de los usuarios como productores, con amplias potencialidades educativas.

Desde sus inicios, el Canal Encuentro se ha desarrollado al mismo tiempo en televisión y en internet. Como proyecto educativo ha buscado brindar herramientas pedagógicas que, desde ambas plataformas, expandan las posibilidades y competencias educativas necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

De esta forma, a la excelente calidad de los programas de Encuentro se suman los contenidos y propuestas desarrollados en el sitio www.encuentro.gov.ar: desde los minisitios de programas, los foros y comunidades de docentes y público en general hasta la Mediateca y el Espacio Docente.

Allí se ha desarrollado la colección Ideas para el aula, cuyo objetivo primordial es contribuir a profundizar y complementar los contenidos televisivos para su uso en el aula, sumándole el valor interactivo y multiplica-

tor de la web, y proponiendo un acercamiento sistemático de los docentes a las TIC.

Estas propuestas, al igual que todos los contenidos del sitio, pueden ser votadas, comentadas y recomendadas; lo que permite construir un canal dinámico, basado en la participación constante de los usuarios, instancia fundamental para el trabajo en red y en comunidad.

Estos son solo algunos de los recorridos y experiencias que se han llevado adelante en estos dos años de trabajo, y quedan aún en carpeta otros tantos proyectos que pronto saldrán a la luz. Propuestas que se orientan a la democratización de los contenidos, a profundizar en modelos de interactividad, y a potenciar el lugar de los televidentes y usuarios como productores de contenidos.

El futuro de la televisión y de internet es aún incierto, pero lo que aparece como un camino posible es que



este dependerá de la convergencia de ambos, de la hibridación entre televisión y nuevas tecnologías.

¿De qué hablamos cuando hablamos de convergencia? Hablamos de trabajar en y con ambos medios, que se transformen y se potencien uno al otro, y de que el resultado no sea una suma de mensajes, circuitos y destinatarios sino una transformación de códigos, de relaciones comunicativas y de contenidos.

Se trata de un camino que pocos han transitado aún y que presenta enormes desafíos que es necesario enfrentar; en especial, para proyectos públicos como Encuentro y para países latinoamericanos como la Argentina, que aún tienen brechas tecnológicas y educativas por afrontar.

¹ Negroponte, Nicholas: *Ser digital*, Buenos Aires, Atlántida, 1995.

² Jenkins, Henry, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, 2006.

Noticias de Encuentro

Cinco Martín Fierros

El lunes 10 de noviembre se realizó la decimocuarta edición de los premios Martín Fierro a las mejores producciones de cable del año 2007, otorgados por la Asociación de Periodistas de la Televisión y la Radiofonía Argentinas (Apra). Canal Encuentro participó por primera vez en la ceremonia y obtuvo cinco galardones, por lo que se convirtió en la señal más premiada.

Abuelas 30 años, ciclo conducido por Estela de Carlotto, obtuvo el premio al mejor programa de Interés General; *Laboratorio de ideas*, serie que conduce Adrián Paenza, fue premiada en la categoría Cultural/Educativo; *Pakapaka*, la franja infantil de Encuentro, fue galardonada en su condición de mejor programa infantil; *Los caminos de Atabualpa* se llevó el premio a la mejor producción Documental; y la serie *Oficios* fue ganadora en la terna de programación de Servicios.

La vida en democracia

En el marco del 25° aniversario de la recuperación de la democracia, el próximo 10 de diciembre se estrenará un programa especial dedicado a analizar y a recordar esta fecha. Será el lanzamiento de una coproducción conjunta entre Canal 7, el Ministerio del Interior y Canal Encuentro, de una serie sobre la vida democrática, que estará en la pantalla a partir de abril del 2009. Este emprendimiento marca el inicio de un proyecto entre Canal Encuentro y Canal 7, con el fin de encarar coproducciones junto con ministerios nacionales.

Convocatoria: Programá vos

Encuentro invita a participar de la programación del canal. Ahora las y los televidentes podrán elegir las pro-

La nueva temporada del canal del Ministerio de Educación de la Nación ofrece propuestas novedosas, que buscan ampliar y democratizar el acceso y la participación de los espectadores en los contenidos de la emisora. Con cinco Martín Fierros de la TV por cable, por su producción en 2007, Encuentro se afirma como una alternativa cada vez más sólida de televisión de calidad.

ducciones nacionales e internacionales que les gustaría volver a ver durante el verano del 2009. Para participar de *Programá vos*, hay que ingresar al sitio web de Encuentro (www.encuentro.gov.ar) y votar. Hay tiempo hasta el 14 de diciembre de 2008.

Verano y series

En el verano, Encuentro emitirá completa la serie *Pueblos originarios*. Esta producción, que nos acerca a la mirada y a la voz de los pueblos originarios en toda su diversidad y riqueza, tiene 29 capítulos (se emitirá un capítulo por día).

También se podrá volver a ver otra de las producciones de Encuentro más solicitada por el público: la serie *Oficios* (un oficio diferente cada día). De esta manera, quienes estén interesados podrán seguir el curso de su interés. *Programá vos* completará esta propuesta de programación con las producciones que las y los televidentes de Encuentro hayan solicitado y votado.

Además, habrá estrenos nacionales. Entre ellos, la serie conducida por el filósofo y escritor español Fernando Savater, donde se presentará la vida y obra de los grandes pensadores contemporáneos e internacionales, como la producción brasileña dedicada a los destacados escritores del país vecino y el programa que retratará a los prolíficos artistas plásticos del rico acervo cultural de México.



Convergencia: Proyecto Video Bajo Demanda

Con el objetivo de generar nuevas maneras de interactuar, de participar y de colaborar con las y los usuarios-espectadores, Encuentro lanzará el Video Bajo Demanda. Consiste en un sistema de “video a la carta” o “video a pedido”, que permite al usuario ver y descargar un capítulo o programa concreto en el momento exacto en que lo desea, sin depender de la grilla de programación. Además, a diferencia de la televisión convencional, el televidente puede detener el programa, pausarlo, rebobinarlo o adelantarlo.

Aprovechando las características propias de cada plataforma internet+televisión, se desarrollará próximamente un sistema de descarga libre y gratuita (para uso no comercial) de programas de Encuentro de producción propia, desde el sitio web del canal. De esta manera, se busca ampliar y democratizar el acceso de docentes, de estudiantes y de público en general a los programas de Encuentro, con una plataforma de distribución de contenidos diferente a la de la televisión por cable.

Más allá de la pantalla: Colecciones

Con el objetivo de poner a disposición de los y las docentes los contenidos generados por el canal, se desarrollan las Colecciones Encuentro, en formato DVD, para contribuir así con los procesos de enseñanza.

En su primera edición, la colección consta de 13 DVD con una selección de treinta horas de los programas más requeridos y comentados, que se entregan junto con un CD de navegación, en el cual se incluye una orientación de uso del material para los y las docentes, material complementario e ideas para el aula. Las escuelas que deseen obtener estos materiales deberán escribir a: info@encuentro.gov.ar.

Durante 2009 serán lanzadas más colecciones. Entre ellas: la *Colección FinEs*, con material audiovisual complementario del Plan de Finalización de Estudios

Primarios y Secundarios de la cartera educativa; la *Colección Ciencias*, con los mejores programas de Ciencia y Tecnología realizados por Encuentro; y la *Colección Oficios*, que ofrecerá los cursos de la serie para diversas organizaciones; como por ejemplo, las instituciones carcelarias.

Nueva sede en la ex ESMA

Canal Encuentro tendrá su sede en el Espacio para la Memoria, la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos. Un sector del predio de la ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) fue cedido -por el ente público que conforman los organismos de Derechos Humanos- a Encuentro. Se está trabajando en las cuestiones edilicias y de arquitectura, y se proyecta que, en el segundo semestre de 2009, Encuentro pueda funcionar en ese predio.

La mudanza implicará un profundo compromiso en el camino de transformar y de dar nuevo significado a un lugar de tortura y muerte, para convertirlo en un espacio de creación y aprendizaje. En esta iniciativa, la memoria ocupa un lugar central ya que la construcción del futuro se entrelaza necesariamente con nuestra historia.

San Martín. El cruce de los Andes

Canal 7, el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) y Canal Encuentro han firmado un convenio de cooperación con el propósito de realizar la producción conjunta de *San Martín. El cruce de los Andes*. Esta docuficción para TV será la continuación de *San Martín. El combate de San Lorenzo*, estrenada en junio de 2007 en Encuentro y emitida también por Canal 7. El trabajo de preproducción ya ha comenzado.

Más información a: contacto@encuentro.gov.ar o en: www.encuentro.gov.ar

Gabriel Di Meglio, historiador

“La Historia es una disciplina a la que el público pide acceder”

–¿Qué sentido tiene hoy estudiar historia?

–La historia es parte de un conocimiento integral, fundamental para la vida práctica. Las personas que viven en una sociedad determinada tienen que saber la historia de esa sociedad para poder moverse en ella. Por ejemplo, con respecto a la crisis financiera mundial, todos remiten a la crisis de 1929 y dicen que no hay que repetir las soluciones que hubo en ese momento porque fracasaron. Eso es claramente historia. Las famosas “enseñanzas de la historia” son reales, siempre y cuando se puedan mirar históricamente y no anacrónicamente. Creo que esa es una de las cosas más complicadas: cómo hacer para que alumnas y alumnos aprendan a mirar el pasado del cual vienen, pero como algo ajeno, que no es necesariamente igual que la actualidad.

Con respecto a la enseñanza de la historia, lo que no veo claramente –sin estar dando clases en la secundaria– es un paradigma con respecto a la didáctica. Si durante mucho tiempo se criticó la forma en que yo mismo estudié historia en la escuela, con una carga fuerte en la memoria, las fechas, las batallas; creo que el intento de renovar eso no funcionó bien. El énfasis en las efemérides claramente se perdió y no digo que esté mal que se haya perdido, pero no se sabe bien con qué reemplazarlo, de qué manera suplir eso con otro tipo de conocimiento. Hay como una especie de indeterminación allí. A veces, miro los libros de Historia del secundario y hay un intento por contar procesos y dar explicaciones grandes, pero no me parece que se haya logrado todavía algo que sea realmente interesante. Tampoco tengo una solución al respecto.

–**En relación con la importancia de los procesos ante los hechos, los discursos académicos también forman parte involuntaria de este movimiento, por su pelea, muy justa por otra parte, contra la historia acontecimental y fáctica, contra los “grandes héroes”, y**

Gabriel Di Meglio se dedica tanto al trabajo académico y a la docencia universitaria como a la divulgación. En el Canal Encuentro, fue asesor de contenidos de historia en el documental *San Martín. La Batalla de San Lorenzo*, coordinador del ciclo de documentales *Historias de un país. Argentina siglo XX* y de *Bio.ar*, programa de biografías en el que trabaja, además, como conductor. Considera que la historia “tiene muchos de los condimentos de una buena ficción” y que desde allí se pueden experimentar formas de narrar que desafíen aquel lugar común que dice que la historia es aburrida.

la opción por los procesos. Pero habría que pensar si funcionó bien su traducción a la enseñanza...

–A veces tengo la sensación de que, en historia, se quiso desmitificar algo sin saber para qué. No estoy en desacuerdo con la desmitificación, pero no me parece que la tarea principal de la historia sea desenmascarar mitos sino, básicamente, entender el pasado: por qué pasaron las cosas que pasaron, aunque pueda parecer muy obvio. Yo siempre fui un defensor de la historia factual, porque sin hechos los procesos no se entienden. Sin cierta base de conocimiento empírico no hay disciplina. En Caseros perdió Rosas y si no sabés que en Caseros perdió Rosas no podés entender el siglo XIX. Armar la idea de espacio, tiempo y sucesión de acontecimientos es el ABC de la disciplina.

En el campo académico hubo una reacción después

de la dictadura que tuvo que ver con “profesionalizar la disciplina”, así, entre comillas, y con romper con la tradición propia historiográfica, que era pura narrativa sin ninguna rigurosidad. En los 80 y 90 se intentó poner a la disciplina al nivel de Estados Unidos y Europa; y esto hizo que los textos académicos tuvieran una sucesión de

—¿Cómo llegaste a la divulgación?

—A mí siempre me gustó mucho. Cuando estudiaba, criticaba esa cerrazón del mundo académico. Con un grupo de amigos, cuando terminamos la Facultad, creamos *Eternautas*. Desde allí organizábamos paseos históricos por Buenos Aires. Me gustaba mucho experimen-



pruebas que no los hacían muy atractivos, salvo para los especialistas. Además, se fue perdiendo el tema de la sucesión de acontecimientos, porque estaba mal visto.

Ahora se está volviendo a la narrativa. Creo que la historia académica está empezando a ser un poco más amable, tanto hacia la población docente como hacia la sociedad en general. Y, por supuesto, en esto tuvo mucho que ver el éxito de la historia de divulgación de los últimos años. Noto mucho más interés en muchos colegas en encarar otro tipo de abordajes, además del académico propiamente dicho. Tampoco creo que toda la historia tenga que ser escrita para un público general, porque es cierto que hay cosas que son complejas y requieren cierta especialización; pero también es cierto que la Historia es una disciplina a la que mucho público pide acceder.

tar con la historia en movimiento: la ciudad o el espacio físico iban disparando la necesidad del texto, y eso obligaba a la síntesis. Ese era nuestro método. Y cuando empecé a hacer cosas en la televisión fue aún mayor el desafío, porque hay menos tiempo. Es un desafío interesante: cómo contar algo en muy poco tiempo.

El espacio en el Canal Encuentro me parece interesante para buscar un camino de divulgar que sea diferente a lo que hace Felipe Pigna. Creo que la irrupción de Pigna hizo que hubiera un antes y un después en la divulgación. Es una figura insoslayable, entre otras cosas, por el tremendo éxito que logró como gurú de la historia. Realmente, admiro cómo logró convertirse en una voz autorizada, más allá de que claramente no coincido con su forma de ver la historia. Pero no le discuto la calidad comunicacional. Logró interpelar a la audiencia: cuando él

habla la gente lo escucha, y eso es un mérito. Haciendo televisión me di cuenta de que no es fácil lograr que alguien se quede mirando un programa y le guste.

Ahora, ¿cómo hacer para divulgar conocimientos sin caer en el facilismo? Es difícil porque el gran problema es que, en historia, los discursos contundentes que simplifican y sintetizan son más atractivos. Nosotros tratamos de no ser tan categóricos. Por ejemplo, en el programa *Bio.ar* hicimos la biografía del sindicalista Augusto Vandor, un personaje que no es muy simpático para mucha gente. Vos podés empezar el programa diciendo: “Vandor fue un traidor”. Pero, ¿traidor a quién, a la clase obrera, al peronismo? ¿Por qué?

A mí no me convence esa forma de encarar los temas, porque ya estás dando la solución. Y si bien en la forma en que se presentan los temas se pone una intención, de todas maneras se puede dejar pensar al espectador para que saque sus conclusiones. Y eso no es hacer el programa más blando sino, justamente, más real históricamente. La historia siempre es compleja.

–En las biografías, ¿cómo definen en qué personajes centrarse?

–Originalmente, se había pensado que fueran biografías del siglo XX por una cuestión de archivo. La idea era hacer personajes –podía ser un artista, un escritor– que tuvieran alguna ligazón con la política. Y que no fueran de la primera línea (por ejemplo, Perón o Evita), sino figuras sobre las cuales no hubiera mucho trabajado en el medio. Intentamos que hubiera gente de distintos estratos ideológicos y de distintos momentos del siglo XX. En el segundo ciclo hay más mujeres, por decisión del equipo.

Lo que tiene de bueno la biografía es que te permite un formato; contar una vida es más sencillo que contar otras cosas. El ciclo es bastante experimental y es atractivo buscar una forma, pero siempre con un límite claro porque es-

tamos en el Canal Encuentro. Entonces, más allá de que yo ande en moto o me tire por paracaídas, lo más importante es que hacemos biografías y eso es lo que tiene que primar.

En este momento, para mí el desafío es cómo contar con el mínimo archivo posible y, a la vez, que al terminar de ver el programa al espectador le queden tres o cuatro ideas básicas. Al principio, trataba de meter un montón de información pero me di cuenta de que, después de ver media hora de televisión, recordás muy poco.

–¿Qué fuiste aprendiendo de las maneras televisivas de contar?



—Yo coordiné un ciclo que se llama *Historia de un país. Argentina del siglo XX*. Son documentales en el estilo más clásico: es una voz en off y un buen archivo. En ese momento, la directiva del canal fue que siempre había que partir de un conflicto. Decían que todo tenía que ser “Montescos y Capuletos”, y eso para alguien que viene del mundo académico es casi un sacrilegio. Creo que nuestra historiografía, en los 80 y los 90, en el afán de mostrar que las cosas eran más complejas, se volcó demasiado al lado consensualista y perdió mucho el conflicto. Pero no es cierto que el conflicto sea la mejor manera de abordar un tema. Si siempre se empieza con un asesinato, estás enfatizando un cierto sentido común sobre que este país es siempre un lío. Y de ese modo, se muestra que la Argentina es aún más conflictiva de lo que es. Es un país muy conflictivo, sin duda, pero no está hecho solo de conflictos históricos. Esto es una autocrítica: creo que el ciclo de documentales quedó demasiado inclinado para el lado del conflicto. Y el otro problema que teníamos era cómo contar, cómo hacer un texto corto, conciso y que pueda captar la complejidad.

—Hablaste de un formato documental con mucho archivo y voz en off, y de otro que usa poco archivo y más ficción. Pensando en distintas maneras de narrar la historia, ¿qué implicaciones tiene uno y otro formato?

—El problema que veo con el documental al estilo más clásico —el referente para mí es *La República Perdida*, y lo que hicimos en *Historia de un país* es mucho más dinámico y a mí me gusta más, pero el formato es el mismo— es que termina siendo como pasar un libro a la pantalla: usar la imagen para ilustrar lo que estás diciendo. Aunque en ciertos momentos, cuando tenés muy buenas imágenes, puede ser al revés. Por ejemplo, creo que si un chico que nunca en su vida oyó hablar del Cordobazo ve un programa del Cordobazo, se da cuenta de que había muchísima gente en la calle participando, y las imágenes a veces son mucho más fuertes que decir “Hubo una manifestación”. Por eso creo que un programa de historia gana mucho con el archivo.

Nuestro desafío es que a alguien que esté cambiando de canal le llame la atención el programa y se quede mirándolo. Para mí la historia es algo interesante y atrac-

tivo, tiene muchos de los condimentos de una buena ficción. Entonces, cómo hacer para ir en contra de cierta tradición de pensar la historia como algo aburrido. En estos programas cambiamos la forma e intentamos introducir ficción. Esto es un riesgo, porque podés hacerlo muy mal. Pero creo que vale la pena correr el riesgo y tratar de amenizar el programa, sin perder la rigurosidad, sin renunciar a que hay que contar ciertos hechos, y a que no se puede simplificar todo.

La televisión tiene este lenguaje rápido que puede ser más pernicioso para el conocimiento; pero, por otro lado, puede llevar a que algunas personas se acerquen

a ese conocimiento, y de otra manera no lo harían. Si no, vas a seguir hablando lento para los mismos de siempre.

Por otra parte, sí estoy de acuerdo en que la historia no siempre tiene que ser divertida en la escuela. Sentate y estudiá, tenés que saber tantas batallas, y si no, no te apruebo. Pero la te-

levisión es otro formato. Si este programa se hiciera para ser proyectado solamente en escuelas, ahí hay un público cautivo. Pero Encuentro no está planteado de esa manera sino como un canal cultural más que educativo, para un público amplio.

En la Facultad yo doy clases discutiendo textos y sigo prefiriendo el método más tradicional porque me parece que funciona. Pero creo que la divulgación está buscando llegar a un público no cautivo, que no está dentro de ciertas instituciones.

—¿Qué temas investigás?

—A mí siempre me interesó la cuestión de la participación política popular en el siglo XIX. Comencé trabajando sobre el período revolucionario que empieza en mayo de 1810. Ahora estoy trabajando sobre mediados del siglo XIX; pero como se acerca el Bicentenario, todo el mundo pide cosas sobre 1810.

—Con relación al Bicentenario, ¿qué elementos destacarías? Porque aparece la cuestión del anacronismo y también el uso de la historia dentro de las políticas del presente.

—Estoy abordando el Bicentenario como historiador, en el sentido más profesional del término: cuento qué pasó y todas las diferencias con la visión más “Billiken”, por llamarla de alguna manera. Trato de generar una

“A mí me parece mejor tratar de explicar los símbolos antes que abandonarlos. No estoy en contra de los héroes; toda comunidad los necesita, necesita un mito y la Argentina tiene uno interesante. Sigo creyendo que es mejor disputar el sentido de los mitos que tratar de sacarlos del todo”.



explicación que no sea solo por la negativa, sino justamente que, a la larga, uno pueda evitar esa explicación simplista y hacer una propia. Sin caer en el mito de la causa emancipatoria general y que todo fue color de rosa, hay ciertos valores de ese momento que me parecen interesantes, que tienen que ver con la posibilidad de cambiar la realidad a partir de la acción. Eso sigue siendo para mí una lección de Mayo, en el sentido de que es gente que en un momento dado, actúa. Y no estoy en contra de las efemérides de San Martín o Belgrano. La elección de próceres que tenemos no es la más perniciosa. Son personajes con una cosa muy interesante que es, básicamente, articular con la causa colectiva. Eso es algo que puede seguir siendo visto como positivo. A mí me parece mejor tratar de explicar los símbolos antes que abandonarlos. No estoy en contra de los héroes; toda comunidad los necesita, necesita un mito y la Argentina tiene uno interesante. Sigo

“Creo que la irrupción de Pigna hizo que hubiera un antes y un después en la divulgación. Es una figura insoslayable, entre otras cosas por el tremendo éxito que logró como gurú de la historia. Realmente, admiro cómo logró convertirse en una voz autorizada, más allá de que claramente no coincide con su forma de ver la historia”.

creyendo que es mejor disputar el sentido de los mitos que tratar de sacarlos del todo. Una vez, en una capacitación, un docente preguntó: “Está bien, yo digo todo eso de San Martín y lo desmitifico, pero ¿qué les digo a mis alumnos?”. Y es verdad, si vos vas a desmitificar tenés que proponer algo detrás: “No digas esto, decí aquello”.

Básicamente creo que en historia la clave es la primacía del problema: vos tenés un problema, tenés que explicar por qué pasó algo, tenés ciertas herramientas teóricas, podés apelar a muchos recursos, pero es necesariamente heterodoxa. Si querés explicar la Revolución de Mayo, tenés que dar una respuesta. Diría que eso es algo general en la enseñanza de la historia: no se reemplazó todo lo que —con mucha razón— se criticaba por una alternativa nueva.

Inés Dussel
Ana Abramowski
Fotos: Luis Tenewicki

Secundario

por Rudy

La señorita Silvia suspiró aliviada. Se acababa de despertar de un sueño en el que ella era docente, pero de secundario. En lugar de tener que conducir un aula de casi treinta infantes que la hacían temblar a cada minuto, en el sueño tenía a su cargo un aula de casi treinta adolescentes que la hacían temblar a cada segundo.

Intentó recordar su propia adolescencia. También era rebelde, también había discusiones, los adolescentes de su época querían cambiar el mundo; los de ahora ven cómo el mundo cambia a toda velocidad.

-¡Eureka!- dijo la señorita Silvia-, si queremos que los chicos puedan entender lo que pasa, tenemos que hablarles de eso, explicarles, prepararlos. ¡Yo les voy a hablar a mis alumnos de lo que es el colegio secundario; así, cuando lleguen estarán mejor preparados!

La señorita Silvia se sintió actitudinalmente, conceptualmente y presencialmente feliz. Disfrutó de la caminata hasta la escuela: hacía años que no disfrutaba de ese momento.

-¡Y pensar que todo era tan simple- se dijo.

Entró al aula. Los casi treinta chicos dejaron de hablar, se pusieron a gritar.

-¡¡¡Buenos días, Señorita!!! (O algo así, porque en el griterío era imposible percibir con claridad qué decía cada chico).

-Hola, chicos -dijo la señorita-, hoy vamos a hablar del secundario.

-¡Ay, Señor, qué lindo, nos va a hablar de cine! ¡Yo tengo un primo que actuó en varias películas, siempre hace de actor secundario- esta fue Caro.

-No, chicos, del secundario.

-Ay, Señor, qué lindo, nos va a hablar de amor! ¡Mi prima Ayelén tiene dos novios, dice que uno es el principal; y el otro, el secundario!

-No, Lorena, les voy a hablar del colegio secundario, donde van a ir ustedes cuando terminen la escuela.

-¡¡¡Yo no quiero ir al colegio secundario! -gritó Pedro- ¡quiénes se creen que son para mandarme al colegio secundario? ¡¿Por qué me tratan así? ¡Yo quiero ir al colegio principal, nada de secundarios! ¡Soy ciudadano argentino y tengo mis derechos!

-Calmate, Pedro -dijo la señorita-, no es cierto que seas ciudadano argentino, porque para eso todavía sos chico; pero colegio secundario no quiere decir "de mala calidad" sino "de segundo nivel".

-¡Señor, no se haga la publicista conmigo! ¡Cuando mi mamá compra to-

mates en lata que no son de buena calidad, dice que son "de segundo nivel".

-¡Estamos hablando de un colegio, Pedro, no de tomates en lata!

-¡¡¡Peor, señor, peor!!! Si los tomates no están buenos, uno los regala y ya está... en cambio, si el colegio no es bueno ¡me condenan a la más cruel ignorancia!

-Pedro, calmate, nadie te condena a nada, ni a vos ni a nadie!

-¡Esto es lo que pasa en este país, Señor. ¡Nunca condenan a nadie! ¡Por eso hay tanta corrupción.

La señorita Silvia se calmó, pensando que en poco tiempo Pedro iría al colegio secundario, y ella no tendría que soportar más su eterna crítica.

-Señor, ¡los secundarios son mixtos? -preguntó la dulce Julieta.

-Sí, Juli, la mayoría son mixtos.

-Ah, no, yo no quiero ir a uno mixto!

-¡No querés que haya varones en tu aula?

-No, Señor, ¡no quiero que haya mujeres!, ¡quiero que la única mujer en todo el colegio sea yo! ¡y que todos los chicos se enamoren de mí!

La señorita Silvia sintió que sus alumnos quizás estuvieran preparados. Pero ella, no. ☹

CHE, FACU... ¿CÓMO ES LA SECUNDARIA?

ES COMO LA PRIMARIA, PERO
TENÉS MÁS MATERIAS, MÁS TAREA,
PROBLEMAS MÁS DIFÍCILES,
NUEVOS OBJETIVOS...

AH... ES COMO
SUBIR UN NIVEL
EN LA PLAY...



PREMIO



VIVALECTURA

Concurso nacional de
experiencias de promoción
de la lectura

2009

El Ministerio de Educación de la Nación y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) premian las iniciativas y el compromiso de quienes acercan distintos materiales de lectura al conjunto de la población con la institución del Premio VIVALECTURA 2009.

La OEI tiene a su cargo la coordinación y ejecución del Premio VIVALECTURA 2009, que cuenta con el respaldo y la cooperación de la Fundación Santillana.

Se premiarán proyectos en las siguientes categorías:

- "Escuelas de gestión estatal y de gestión privada",
- "Sociedad: Institutos de formación docente de gestión estatal y de gestión privada, universidades/facultades, profesionales vinculados a ONG u organizaciones civiles con o sin fines de lucro, y bibliotecas", y
- "Lectura entre docentes".

La Comisión Evaluadora tendrá en cuenta la creatividad y el dinamismo de la acción realizada, la pertinencia de dicha acción para la comunidad destinataria, y la calidad y dimensión de los resultados alcanzados, entre otros criterios. Los ganadores de cada categoría recibirán un premio de \$ 20.000. Los participantes, sean personas físicas o jurídicas, podrán presentar solo un trabajo por categoría.

La inscripción es gratuita; se extiende desde el 15 de octubre hasta el 15 de diciembre de 2008. Puede realizarse vía Internet desde el sitio:

www.premiovivalectura.org.ar;

www.oei.org.ar o www.educ.ar o mediante el envío postal de una carta certificada con acuse de recibo dirigida a:

PREMIO VIVALECTURA 2009

Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)

Ciudad de Buenos Aires

Auspicia

Fundación **Santillana**

Organizan



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

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