

El monitor

de la educación

Nº 22 - 5ª ÉPOCA SEPTIEMBRE 2009



Infancias

π = 3.1415926
5358979323
84626433832
846264338565
79502884197169399
37510582097494459230
78164062862089986280348
2534211706798214808651328230
30664709384460955058223172535940812848
111745 **INFINITAS POSIBILIDADES, UNA SOLA OPCIÓN**

LA SECUNDARIA ES UN DERECHO



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

La importancia de la educación en los primeros años

La gestión educativa de los últimos años ha permitido resolver algunos problemas importantes y comenzar a recorrer el camino para solucionar otros. Un avance clave que reafirma el compromiso del Estado con la educación fue la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206, en el año 2006. A partir de entonces, el sistema educativo se reorganiza al reconocer que el nivel inicial comprende a niños y niñas desde los cuarenta y cinco días, al tiempo que establece la obligatoriedad de la educación desde los cinco años hasta la finalización del secundario. En este marco, el nivel inicial constituye una de las prioridades de la agenda educativa nacional.

Sabemos que los primeros años son clave para el desarrollo infantil porque el crecimiento cognitivo se forma durante esa etapa. Es un período fundamental en el que se llevan a cabo importantes aprendizajes sociales, emocionales, motrices y expresivos. Sabemos, por otra parte, que la población infantil socialmente desfavorecida tiene menos posibilidades de acceder a la escuela. Con dolor, podemos decir que la pobreza se roba la niñez. Por eso, se requieren políticas dirigidas a fortalecer la oferta educativa del nivel, posibilitando mayores oportunidades de acceso y mejores condiciones para que todas y todos puedan aprender.

Si queremos lograr esos objetivos, será necesario continuar con las estrategias vinculadas con el mejoramiento y la dotación de recursos materiales, tanto de infraestructura como de equipamiento y materiales didácticos, porque son factores que condicionan la equidad y la calidad educativa.

Una línea de acción fundamental se viene llevando a cabo desde la Dirección de Políticas Socioeducativas, con la entrega de más de 1 millón de libros para 11 mil jardines de infantes de todo el país. En efecto, estas bibliotecas de literatura infantil -que se distribuyen bajo el nombre "Más libros, más mundos posibles"- buscan fortalecer no solo los procesos de escritura y lectura, sino igualar derechos entre los más pequeños.

Hemos asumido, además, la responsabilidad de continuar reconociendo al juego como factor decisivo para el

desarrollo de niñas y niños, entendiendo que el juego en el nivel inicial es el que orienta la acción educativa. En ese sentido, buscamos ampliar las herramientas pedagógicas de maestras y maestros con la distribución de ludotecas escolares. Si bien en una primera etapa se están entregando 6000 ludotecas para salas de cinco años y 4000 para salas multiedad, tenemos el objetivo de distribuir un total de 35 mil ludotecas en todo el país durante los años 2009, 2010 y 2011.

Por otra parte, buscamos profundizar las acciones realizadas en las zonas más empobrecidas del país: la construcción de infraestructura, la dotación de equipamiento, y la elaboración de materiales audiovisuales para la primera infancia producidos por Canal Encuentro, se están llevando a cabo gracias a un aporte de tres millones de euros del gobierno español, en el marco del Canje de Deuda por Educación. El objetivo final es mejorar la educación inicial en las provincias del noroeste y noreste de la Argentina.

Todas estas acciones están orientadas a garantizar condiciones básicas a todos los alumnos y las alumnas de nuestro país. En la actualidad, la educación inicial manifiesta un importante grado de desarrollo producto de los esfuerzos realizados por toda la comunidad educativa. Sin embargo, aún existen desafíos pendientes y compromisos, sobre todo con los sectores más carecientes.

Establecer que el nivel inicial comprende a niñas y niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años, y declarar la obligatoriedad de este último año, plantea nuevas responsabilidades que debemos asumir.

Mejorar las trayectorias escolares dentro del nivel garantizando las condiciones de acceso, lograr una alfabetización inicial, fortalecer la identidad del nivel dentro del sistema educativo, alcanzar la obligatoriedad de la sala de cinco, promover la universalización de la sala de cuatro e incrementar la matrícula de los menores de tres años representan los objetivos principales para lograr, en el corto plazo, en el nivel inicial.

Alberto Sileoni

Ministro de Educación de la Nación

AUTORIDADES

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación de la Nación

Prof. Alberto Sileoni

Secretario de Educación

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Secretario del Consejo Federal de Educación

Prof. Domingo de Cara

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Mara Brawer

Subsecretario de Coordinación Administrativa

Arq. Daniel Iglesias

Subsecretario de Planeamiento Educativo

Lic. Eduardo Aragundi

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Lic. María Rosa Almondoz

Directora del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. Graciela Lombardi

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Lic. Marisa Díaz

Director Nacional de Políticas Socioeducativas

Pablo Urquiza

Director Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

Lic. Liliana Pascual

EQUIPO EDITORIAL

Directoras

Inés Dussel

Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción

Sergio Ranieri

Jefe de Arte/ Coordinación

Eduardo Rey

Colaboradores Permanentes

Ana Abramowski

Judith Gociol

Rudy-Pati

Myriam Southwell

Coordinación y corrección

Silvia Pazos

Fotografía

Luis Tenewicki

Distribución

Javier Manchini

Colaboran en este número: Roberto Cubillas. Mónica Duarte. María Paula Dufour. Marisa Fernández. Sergio Gaiteri. Eduardo Galeano. Perica Jacoboni. Mariela Lanza. Marisa Marotta. Viviana Minzi. Pedro Nuñez. Patricia Redondo.

Imagen de tapa: Eduardo Rey

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 N° 22

1. Editorial
4. La escuela por dentro: Escuela 605 “Barrancas del Uruguay”, El Soberbio, Misiones
10. Docentes. Luis Iglesias. Homenaje a un gran maestro
15. Correo de lectores
16. Obras maestras. Altas cumbres, de Sergio Gaiteri
20. Entrevista: Beth Carmona. La televisión educativa de calidad
22. Museo. El pudor en la escuela
24. Breves



El monitor

- 25.** Dossier: **Infancias**
- 26.** Preservar el tiempo de infancia.
Inés Dussel y Myriam Southwell
- 28.** Algo meas que un juego de niños.
Viviana Minzi
- 31.** Las casas-nido implicaron un trabajo muy arduo. Entrevista a Adela Bujman.
Inés Dussel
- 34.** Educación de la primera infancia: un compromiso colectivo. **Marisa Fernández y Elizabeth Marotta**
- 36.** Programa Nacional Primeros Años
- 37.** Despertar en los niños la palabra...
Patricia Redondo
- 41.** La foto
- 42.** Escuelismo, modos de ver de la escuela
- 44.** Reseña: **Los mundos mágicos de Caloi**
- 46.** Entrevista: María Teresa Andruetto.
El lugar común está en lo superficial”.
- 50.** El cuento. **Espejos**, de Eduardo Galeano
- 54.** Programa Nacional 700 Escuelas
- 56.** Qué hay que saber sobre **ciudadanía**
- 58.** Conversaciones: **Sarah Bianchi**, titiritera
- 63.** Humor por Rudy-Pati

SEPTIEMBRE 2009



Escuela 605 “Barrancas del Uruguay”

Enseñar y aprender en el límite

En el patio de la Escuela 605 de Colonia Monteagudo, El Soberbio, provincia de Misiones, flamea la bandera celeste y blanca. En la dirección, una pila de libros en castellano muestra el sello del Ministerio de Educación. Señales indelebles pero solitarias, nos marcan que estamos de este lado del mapa. Que hasta acá llega el Estado argentino aunque las voces de la radio, de la tele, de las conversaciones íntimas entre los chicos, parecen desmentirlo.

El límite político con Brasil, que tiene el ancho y el color del río Uruguay, dibuja ahí abajo una cicatriz que separa la selva virgen misionera, de los campos sembrados y parejos del país vecino. Así, partido y a la vez uno solo, se ve el mundo desde la Escuela 605.

La frontera marrón se desdibuja cuando los treinta y pico de chicas y chicos que ese día de fines de julio fueron a la es-

La Escuela 605 “Barrancas del Uruguay” es una de las 517 escuelas de frontera de la Argentina y está ubicada en la localidad de Colonia Monteagudo, El Soberbio, provincia de Misiones, en el límite con Brasil. A la vera del río Uruguay, la comunidad educativa tiene 18 docentes y 105 alumnos, hijas e hijos de los humildes trabajadores rurales de la zona, que hablan portugués como primera lengua.

cuela nos hablan en un dialecto del portugués. Cuando comemos feijão y arroz y mandioca. Cuando las maestras cuentan que hacen cursos de capacitación para comprender el idioma de sus alumnos. En Monteagudo, a 283 kilómetros de Posadas, se usa más el real que el peso, se escucha samba y lambada, no llegan canales de TV argentinos y las compras se hacen del otro lado. Brasil está en la margen opuesta del río, adonde acceden con canoas de madera, los “caícos”. Tan cerca que los adolescentes cruzan a remo para ir a bailar.

La belleza del entorno avasalla y confunde, pero no disfraza la pobreza. Las cincuenta familias de Colonia Monteagudo, la mayoría brasileñas o descendientes de brasileños de Rio Grande do Sul, practican una economía de supervivencia basa-

da en el cultivo de citronella, mandioca, maíz, poroto o tabaco. Una economía familiar golondrina, en la que funciona el canje y el “ayutorio” (vecinos que se brindan ayuda recíproca en época de cosechas), y en la que la tecnología parece de otro mundo u otro tiempo.

Sin pudor ni prudencia, la selva se mete en la vida de esta comunidad de 105 alumnas y alumnos y 18 docentes, que abarcan desde el nivel inicial hasta el primer año del secundario. En las aulas de chapa se cuele la tierra colorada, el recreo es a orillas del río y la clase de Naturales se imparte con los pájaros de la barranca. La Escuela 605 “Barrancas del Uruguay” es una de las 517 escuelas de frontera de la Argentina, y mira a un valle exuberante frente a Brasil, a 700 metros de altura.

Más allá, un poco más abajo, se construye el nuevo edificio de la escuela, del plan Más Escuelas del Ministerio de Educación de Nación. El futuro pone ahí su mirada: la corriente del río pudo con tres edificios; uno en 1925, el segundo en 1948. El último, recientemente, con la erosión del suelo casi había quedado en el aire. Hasta que se termine el nuevo las clases se dan en un galpón de chapa, aunque cada vez que el tiempo lo permite, la escuela funciona a la intemperie.

Identidad y pobreza

Los chicos, provenientes de familias que tienen hasta nueve hijos, llegan a la escuela a las ocho de la mañana y se quedan hasta las cuatro de la tarde. Allí compar-ten la clase en plurigrados de unos veinte





alumnos, desayunan y almuerzan, y cultivan una huerta con las mismas verduras que sus madres y padres tienen en pequeñas chacras. La mayoría camina varios kilómetros, algunos llegan a caballo, a través de “trillos” -senderos, en portuñol calzados con las zapatillas que la escuela recibe de donaciones. El Ejército, APPAER (Asociación de Padrinos de Escuelas Rurales) o empresas como Arcor, acercan además ropa, golosinas o leche.

Acá también los docentes se ocupan de enseñar carpintería, cría de animales o comercialización de citronella y cedrón, con las que se hacen las esencias que dan un aroma típico, cítrico y dulce, a toda la zona de El Soberbio. Precisamente la producción de esencias aromáticas fue la mayor actividad industrial de este municipio al que pertenecen los 500 residentes de Colonia Monteagudo, distante a 20 kiló-

metros. Homónimo del arroyo que lo atraviesa, es todavía considerado la capital nacional de la esencia. Con 20.000 habitantes, la mayoría de los pobladores de El Soberbio viven en zonas rurales donde producen básicamente madera y tabaco.

“Acá el castellano es el segundo idioma”, dispara Mirta Wesner, de origen alemán y esposa de un brasileño, directora de la escuela. Y reconoce que a ella, los alumnos le enseñaron el portugués. Aunque parezca increíble, sus propios hijos -también alumnos- hablan entre ellos un portugués argentinado, con acento misionero, que sorprendentemente cuenta en su vocabulario con las palabras “bovó” y “oma” pero no “abuela”.

Sin embargo, la escuela es el único lugar donde chicas y chicos ven contenidos en español y donde aprenderán el castellano oral y escrito; aunque vayan y vuelvan

del portugués al castellano y del castellano al portugués, varias veces por día. Mirta cuenta una anécdota que ilustra este bilingüismo permanente: “Hace 14 años trabajaba en primer grado con la palabra generadora. Trabajé con la palabra “oso”, cuando les pedí un dibujo, un nene dibujó un cementerio. Porque pensó que “oso” refería a hueso (“oso” en portugués). Ahí comprendí que de eso se trata: ir con ellos al portugués y volver al español”.

“El año pasado hubo maestras que se fueron por no comprender a los niños -relata Mirta-, pero cada vez más el bilingüismo está instalado e incluso fomentado, legitimado, porque forma parte de la cultura de estos niños. Sus familias vienen para producir la tierra y subsistir ya que en Brasil el campo está superpoblado y no hay acceso a la tierra; en cambio acá las tierras son fiscales. La mayoría



son familias golondrinas, que cultivan y se van, no reforestan, no hay rotación de cultivos. Gran parte de esa producción se vende en Brasil”, cuenta.

Le preocupa la identidad cultural, pero para ella lo más acuciante es el ausentismo y la deserción causados por la falta de recursos: “En las chacras familiares trabaja toda la familia. Por eso es raro tener a todos los hermanos de una familia el mismo día en la escuela. Hay uno o dos que siempre se quedan en la casa, a trabajar o a cuidar a los más chiquitos. Es una realidad a la que tenemos que adaptarnos. Pierden muchos días de clase y nuestra tarea es ver de qué manera es menos perjudicial. Les damos tarea para que hagan en la casa, o el docente se acerca a llevarles lo visto en clase”.

A pesar de las dificultades, se respira una cuota de esperanza. Los docentes viven en casitas de madera, prolijas y pintadas de colores, y dicen que están tan encariñados con esa geografía que les cuesta dejar el lugar, incluso el fin de semana. Hay quienes durante más de tres

meses no salieron del paraje. “Estamos logrando muchísimo porque el Estado ahora está más presente. Las mayores dificultades se notan en el área de Lengua, por la influencia de los medios de Brasil. Algo más grave es que el único contacto del niño con los libros y la lectura en castellano es en la escuela, por eso la importancia y la necesidad de los materiales de lectura y los talleres de apoyo. Pero, por suerte, ahora Nación manda muchísimos libros. Cuando yo vine en 1991 tuve que traer mi libro de lectura, el que usé en la primaria. Los niños no tenían útiles ni libros. Les compraba útiles con mi sueldo. Tenemos un programa de radio, que se creó para reafirmar la lengua y la identidad. Son ocho horas por día de grabación, a cargo de grupos de chicos y de un maestro y de ex alumnos de la comunidad”.

Piel mate y ojos verdes

Mirta es docente de esta escuela desde hace 18 años, y vive en la casa de al lado con su marido y sus tres hijos. Le gusta

su vida: se queja solo de las necesidades de sus alumnos. Cuenta que las familias no pasan hambre pero que no se alimentan bien y que, en las últimas pruebas, muchos chicos tuvieron signos de desnutrición. Consumen porotos, soja, mandioca, pero les falta leche. También ropa y calzado. Algunos caminan más de diez kilómetros invernales en ojotas.

Los meninos o gurises son alegres y cariñosos, extrovertidos, hospitalarios, diferentes a los que conocemos de otras regiones del país. Les gusta bailar folclore, mostrar su escuela y mostrarse. Bailan para nosotros. Posan divertidos y con naturalidad cuando Luis, el fotógrafo, se lo pide, e inmediatamente genera con ellos un vínculo espontáneo y cálido. Se nos cuelgan de los brazos, de la cintura, nos invitan a su casa, nos muestran sus juegos. Ojos verdes o castaño claros, algunos muy rubios, piel mate o más morena, en ellos se evidencia el crisol que nuestro país supo albergar.

Mirta tiene claro el futuro que desea para ellos: “Que estudien, que sean profe-

sionales, así sea que se queden en la chacra pero con otro nivel de conocimientos. No aspiro a que sean doctores o maestros, aunque algunos lo serán. Que vuelvan a trabajar la tierra pero con otra mentalidad, que sepan cómo hacerlo, qué les hace falta, porque en algunos años esa tierra va a dejar de producir por sí sola”, imagina.

“Hay que hacerle complementos, agregarle valor a lo producido, hoy ya se está trabajando la rotación de los cultivos, porque siempre era soja, soja, soja y se encontraron con que la soja no daba para más, tuvieron que llamar a técnicos, empiezan a rotar, eso es lo que va a pasar con nuestros hijos, tienen que seguir estudiando para agregarles valor a sus productos con conocimientos, con tecnología”.

También sabe cómo es la sociedad que imagina para ellos: “Una comunidad con sus buenas casas, con medios de transporte, acceso a la TV argentina, con bue-

na asistencia de salud. Un Monteagudo potente y no un Monteagudo deprimido. Eso me gustaría para ellos”.

Y agrega que la zona es buena para la explotación turística, para la explotación de lo natural, y enumera: piedras, esencias, río, bosque, selva; la naturaleza no fue mezquina con Monteagudo, y Mirta se permite soñar...

Historia

No quedan archivos para consultar, ya que la escuela fue arrastrada dos veces por las fuertes aguas del agitado Río Uruguay. Pero según lo que cuenta la gente con más antigüedad en la zona, la escuela se fundó en el 1900, por quienes sabían leer y escribir en castellano, que eran quienes enseñaban a los hijos de los pobladores. El edificio fue construido con varas cortadas del monte y techo de tablas. Lo que motivó su creación fue,

Cuando yo vine en 1991 tuve que traer mi libro de lectura, el que usé en la primaria. Los niños no tenían útiles ni libros. Les compraba útiles con mi sueldo.

básicamente, la gran necesidad de generar un idioma común para comunicarse, ya que el asentamiento que hoy es Colonia Monteagudo se construyó desde varias partes del mundo y con idiomas diferentes: portugueses, alemanes, italianos, brasileños, españoles. Los primeros docentes fueron dos hermanos, quienes a caballo, en 1925, se internaron en el monte que a paso acelerado progresaba y llegó a ser el puerto oficial, “Puerto Monteagudo”. Cuando designaron a los hermanos Caballero al frente de la escuela, el número de niños y adolescentes llegaba a 52.





La escolita funcionaba en un turno intermedio, ni a la mañana ni a la tarde, sino que habían convenido un horario que favoreciera a todos, desde las nueve a las dos de la tarde, ya que los “trillos” por los cuales accedían los niños debían ser transitados a pleno sol, a causa de los animales peligrosos, el rocío y la niebla, algo típico hasta el día de hoy. La sala donde funcionaba el aula era solo una; cuando un grupo estaba en clase el otro jugaba, y así se organizaban de acuerdo con sus posibilidades. Trabajaban en plurigrado, separados en dos grupos. Lengua y Matemática eran las prioridades en las clases de estos maestros.

El futuro

Mirta trata de ser realista: “Un porcentaje, y quiero ser optimista, de un 40 por ciento o menos, empezará la secundaria, y después ya menos todavía... porque acá ya

La escolita funcionaba en un turno intermedio, ni a la mañana ni a la tarde, sino que habían convenido un horario que favoreciera a todos, desde las nueve a las dos de la tarde

es difícil que un chico termine la primaria, hay que insistirle, convencerlo al papá de que es importante... A la familia le resulta más útil el chico trabajando, entonces esa es nuestra conquista, transmitirle al papá que el chico aprende a hacer sus propias cosas en carpintería, las nenas aprenden panadería, cocina, a coser, computación. Con esos temas la gente valoriza a la escuela y nos permite que los chicos tengan más años de escolaridad. Llamamos a reuniones, concientizamos, averiguamos qué le está pasando al chico. La maestra va a las casas cuando están enfermos o faltan mucho a clase,

les damos inyecciones (de corajudas, no más), somos todoterreno”.

En cuanto a las condiciones de trabajo, la directora piensa que hay una diferencia injusta entre el maestro de campo y el de la ciudad. “El de la ciudad hace carrera, puntaje; el maestro de campo no tiene esa posibilidad. Cuando llega a anotarse a la ciudad, ya no hay cupos. Y ya no está contemplada la diferencia de sueldo. Me parece que habría que jerarquizar la ruralidad, que hoy está muy afectada. En cuanto a libros, van llegando muchos, y eso es muy bueno”.

Arraigada en ese paisaje verde y madera, Mirta valora la posibilidad que le dio la vida de diseñar esforzadamente un mañana para sus alumnos y sus hijos. “Soy optimista -dice-, tengo esperanza”. En la 605, esa frase se respira en el aire.

Inés Tenewicki
Fotos: Luis Tenewicki

Un saludo de Teresa Parodi

Queridos amigos: En su día les escribo para agradecerles muy sinceramente el apoyo que nos han brindado en este primer año de vida del Espacio Cultural de las Madres de Plaza de Mayo, en la ex ESMA. Aquí llevamos a cabo nuestra tarea de poner luz donde hubo dolor y tinieblas, vida donde hubo horror y muerte.

Contamos con ustedes para ello y para seguir creciendo. Reciban un fuerte abrazo,

Teresa Parodi y el equipo de colaboradores.

espaciocultural.nuestroshijos@gmail.com

Los 100 años de una escuela

Queremos contarles que, con motivo del Centenario de la Escuela Normal Superior "José Figueroa Alcorta" de Bell Ville -provincia de Córdoba-, hemos publicado opiniones, comentarios y festejos ante tan grato acontecimiento, en el blog <http://www.normalbellville.blogspot.com>.

Les agradecemos difundir en el próximo número de la revista *El Monitor*.

Atentamente,

Comunidad educativa de la Escuela Normal Superior "José Figueroa Alcorta".

www.normalbellville.blogspot.com

Experiencia en una institución educativa de Córdoba

La presente tiene por finalidad compartir con ustedes una experiencia que muestra la aplicación de la ciencia y la tecnología desde el aula a la comunidad.

"TRES + DOS= + FIBRAS" es una experiencia surgida en el Instituto Bernardino Rivadavia, de la localidad de Porteña, provincia de Córdoba, que resultó merecedora de un premio a la Innovación Tecnológica y Científica en la escuela media, otorgado por la Fundación YPF en noviembre del 2007 y en noviembre del año 2008 recibió una mención especial por la Fundación ArgenINTA.

Los objetivos fundamentales de este proyecto giran en torno a generar una conciencia preventiva en cuanto a la adquisición de hábitos alimentarios saludables, promover la incorporación de fibras alimentarias de origen vegetal en la vida de la población educativa, con la finalidad de disminuir las posibilidades de enfermarse y crear una cooperativa escolar para producir y abastecer de alimentos saludables el quiosco escolar, comercios de la región y otros colegios.

En 2005, profesionales locales del área de la salud revelaron que el 80 por ciento de la población padecía o moría a causa de enfermedades asociadas a malos hábitos alimentarios, dietas bajas en fibras y elevadas en grasas saturadas y azúcares.

La comunidad educativa era parte de esa realidad y la oferta de los productos del quiosco escolar no respondía al propósito de educar para la prevención ni evitar el padecimiento de las mencionadas patologías. Como primer paso y antecedente del proyecto ganador se instaló en octubre del 2005 el "Quiosco saludable", espacio de merienda escolar donde se desterró la comida chatarra y se la reemplazó por frutas, cereales, leche, panes integrales, etcétera. Este proyecto tuvo una relevante repercusión no sólo en Porteña sino en toda la región, y varios establecimientos educativos vecinos consultaron la experiencia y la reprodujeron en sus realidades.

Docente Vanessa Baudino

Instituto Bernardino Rivadavia, Porteña, Córdoba

Autor del proyecto 3 + 2 = + FIBRAS
Tel. 03564-450121
(Colegio IBR)

Obras Maestras

Las y 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.

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*

Luis Iglesias

Homenaje a un gran maestro

“Me mandaron a la Escuela Rural N°11 porque la consideraban una escuela muy alejada, difícil, y yo encontré allí mi porvenir. En la escuela rural, con todas las edades, con todos los grados -desde primero inferior a sexto-, me inicié como maestro integral y total”.

No es caprichoso comenzar a narrar la obra pedagógica de Luis Iglesias a partir de este “castigo”, cuya primera intención fue confinarlo a una especie de destierro rural. Corría el año 1936. Hacía muy poco tiempo que Iglesias se había recibido de maestro en la Escuela Normal de Lomas de Zamora. Estaba dando sus primeros pasos como docente cuando preparó un discurso para un acto escolar en el que agradecía la donación de una escuela y una iglesia, realizada por un empresario de la zona. El maestro, con algo de ingenuidad, contrastó el gesto del industrial con los de aquellos empresarios que colaboraban con el nazismo, al afirmar que enhorabuena se regalaba una escuela, y no armas, al pueblo. Si bien la comparación beneficiaba al empresario local, las autoridades educativas avizoraron en Iglesias -y no se

Luis Iglesias nació en 1915 y vive en Buenos Aires. A partir de un documental, realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente, se reconstruye la vida y la valiosa obra de uno de los docentes argentinos más influyentes del siglo XX.

estaban equivocando- a un maestro rebelde y contestatario.

Con la llegada de Iglesias, la escuela N°11 de Esteban Echeverría también dejó de ser un castigo para alumnas y alumnos que concurrían allí: “No veníamos por obligación, veníamos por gusto. Y para nosotros las vacaciones eran casi un castigo, porque dejábamos a nuestros compañeros y a nuestro maestro”, recuerda el ex alumno Evaristo Magallán.

Iglesias estuvo al frente de esta escuela entre 1938 y 1957. Fue un período lo suficientemente prolongado como para permitirle experimentar, reflexionar y escribir acerca de lo que estaba haciendo, y producir una vasta obra de literatura pedagógica. Hasta hoy, sus libros y las investigaciones académicas sobre su pedagogía eran las principales fuentes que permitían tomar contacto con su legado. A esos materiales se ha sumado el documental *Luis F. Iglesias. El camino de un maestro*, realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente.

A partir de testimonios orales, fotografías, archivos de prensa, ilustraciones de los alumnos, animaciones y dramatizaciones que recrean escenas áulicas de la escuela rural allá por los años 40 y 50, el documental no ahorra en recursos para

representar el color y la vitalidad de la riquísima obra de uno de los maestros argentinos más influyentes del siglo XX.

La formación

“Yo soy maestro de escuela primaria, nací en Tristán Suárez y mis padres eran gallegos. Mi padre fue herrero y yo también fui herrero y carpintero”, dice Iglesias a manera de presentación.

Cuando el maestro recuerda su propio recorrido formativo, decide comenzar hablando de su docente de cuarto grado: “Tuve una maestra muy buena, que me ubicó socialmente, es decir, mi pedagogía es social porque yo era socialista, porque esta maestra era socialista y me enseñó a buscar las ideas, los sentimientos más que otra cosa; más que una pedagogía teórica era una pedagogía humanista”.

Los investigadores coinciden en afirmar que en la pedagogía de Iglesias es clara la presencia de elementos de la Escuela Nueva. Rubén Cucuzza -historiador de la educación entrevistado en el documental- destaca la heterogeneidad de este movimiento en nuestro país, “donde las influencias del escolanovismo eran argentinizadas y aplicadas por sectores de izquierda incluso muy radicalizados”.

En las obras de Iglesias hay explícitas





referencias a experiencias contemporáneas de renovación pedagógica, tanto europeas como locales, por ejemplo, las de Olga y Leticia Cossettini, maestras que incursionaron en innovaciones educativas en una escuela pública de la ciudad de Rosario.

“He sido un gran lector”, dice sentado en un sillón, girando levemente su cabeza hacia su formidable biblioteca. Y agrega: “Bueno, esto de acá es una consecuencia. Como lector aprendí todo el oficio y toda la pasión del maestro”. Habría que agregar que su estilo docente fue puliéndose también gracias a la atenta reflexión que viene de la mano de la palabra escrita.

“A él le interesaba difundir su experiencia. En ese sentido es un maestro autor de obra”, señala Ana Padawer, investigadora entrevistada en el documental. “Los maestros tienen que tomar de lo que está escrito, lo que les sirva para manejar ideas didácticas, pedagógicas; y eso no daña de ninguna manera su capacidad creativa”,

reflexiona Iglesias, haciendo explícita su preocupación por la formación de los maestros. “Sin formación docente inteligente, bien hecha, al nivel de lo que el país necesita, no sucede nada. Formar al maestro

“Lo que usted les enseña a mis hijos allá adentro no les podemos enseñar ni yo, ni mi señora, ni los peones, ni nadie. Y si usted no lo hace, mis chicos van a salir de acá como llegaron”.

es como formar al ser humano y por lo tanto debe tener riqueza de ideas, riqueza de principios. El maestro tiene que ser creador, tiene que estar permanentemente a la búsqueda de ideas y de formas de trabajo”.

Del tambo a la escuela

La N° 11 era una escuela multigrado. Asistían niños y niñas que se levantaban a la madrugada para ayudar a sus padres antes de entrar a clase: “Éramos todos paisanitos de campo, peones del tambo de nuestras casas. Terminábamos el tambo y veníamos al colegio, así que nosotros sabíamos lo que es el trabajo en el campo”, recuerda Evaristo Magallán.

Iglesias también se remonta a esos días: “En primer lugar, no eran chicos hambrientos. Eran chicos lozanos, felices, todos tenían algo sorprendente”.

En una entrevista que Ana Padawer reproduce en su tesis doctoral, el maestro destaca un punto de inflexión en su pedagogía. Un día fue a verlo un campesino, padre de cuatro de sus alumnos, y luego de expresarle qué encantados estaban sus hijos de asistir a la escuela, le planteó cierta disconformidad: “Maestro, disculpe, pero se lo tengo que decir, resulta que usted ahora está trabajando, enseñándoles la



vida del campo a través de la tierra, criando animales y demás. Y ahí sí estoy en desacuerdo, porque de eso le enseñamos nosotros. [...]Y yo estoy seguro de que mis hijos saben más que usted de estas cosas. [...] Lo que usted les enseña a mis hijos allá adentro no les podemos enseñar ni yo, ni mi señora, ni los peones, ni nadie. Y si usted no lo hace, mis chicos van a salir de acá como llegaron". Iglesias recuerda esas palabras como un "golpe en la nuca".¹

Ese relato de Iglesias sitúa una gran pregunta, absolutamente vigente: ¿qué debe enseñar la escuela a aquellos niños que alternan su escolaridad con largas jornadas

de trabajo? Iglesias apuesta por una escuela que brinde herramientas *diferentes*. Los ex alumnos entrevistados en el documental expresan recuerdos muy vívidos de una escuela con una oferta pedagógica rica y variada, que se distinguía notablemente de lo que los niños y niñas tenían a mano en su entorno cotidiano: "Era una escuela en el medio del campo, electricidad no había... el maestro compró una clásica vitrola a cuerda y en medio del campo cantábamos el Himno Nacional al compás del disco", dice Juan Tarragona. "El cine lo hacíamos nosotros. Se hacía sobre papel celofán con tinta china. Esa

máquina funcionaba con una batería. Más de una vez, después de una función, hubo que empujar la chatita porque no tenía batería para arrancar", relata Roberto Fernández. En la escuela había además un museo, un proyector de filmas, un pluviómetro, un barómetro, un rincón de periodismo, uno de geografía, bibliotecas.

Pero Iglesias sabía que no solo se trataba de acercar lo *diferente*. Y allí se inscriben los Cuadernos de Pensamientos Propios.

Viento de estrellas

"El milagro de cómo escribían es difícil detallarlo -enfatisa Iglesias-. Chicos que hacían el tambo, que se levantaban a las tres de la mañana, que se acostaban después de un trabajo muy penoso. Esos chicos escribían sobre eso mismo, porque la consigna era esa, escribir sobre lo que vivían".

"Los cuadernos de pensamientos eran frases que el chico escribía en su casa", describe Juan Tarragona. Agrega Magaián: "Ahí juntábamos todas nuestras vivencias, todo lo que nos pasaba, día por día, desde que amanecía hasta que terminábamos nuestra tarea en el campo, o todo lo que hacíamos en la escuela. El cuaderno de pensamientos fue la base del libro *Viento de estrellas*".

"Todos los días venían con acuarelas y el cuadernillo. En contra del clásico cuaderno de deberes, el cuaderno de pensamientos rompía todas las líneas y se abría camino. Ellos abrían el camino", dice el maestro.

María Ginocchio, ex alumna, recuerda: "Cuando terminábamos de trabajar tomábamos las carpetas, las acuarelas, y el maestro nos indicaba que cada uno se sentara donde le gustara para pintar lo que veía".

Viento de estrellas es el primer testimonio del trabajo experimental de Iglesias y recoge pensamientos y pinturas de niñas y niños que asistían a su escuela. La primera edición data de 1942 y fue realizada por los alumnos con técnicas artesanales de cosido y encuadernado.²

Gorostiza y el grupo Liluli

Carlos Gorostiza también ofrece su testimonio en el documental producido desde el Instituto Nacional de Formación Docente. Es que el dramaturgo es amigo del maestro: "Yo fui varias veces con mi retablo de títeres a la escuelita", recuerda.

"Lo conocí a través del teatro La Máscara. Yo conocía al poeta Guillermo Etchebehere, y él lo conocía a Luis porque era de una población cercana a Tristán Suarez. Todos los fines de semana nos reuníamos en los cafés de la curiosa Buenos Aires de entonces", detalla el dramaturgo.

"Formamos el grupo Liluli, con Carlos Gorostiza, Guillermo Etchebehere. Todos los muchachos que escribían eran poetas, escritores, dibujantes. *Liluli* es uno de los libros más hermosos que tiene Romain Rolland", aclara Iglesias.

"El primer trabajo de Luis fue *El tamborcito* -relata Gorostiza-, una novela que escribió a los 15 años. Para mí fue un asombro extraordinario, y más asombro fue con el tiempo entender que no siguió escribiendo novelas. Se dedicó a la pedagogía, que era su pasión".

Enseñanza guionada

“El era maestro, director, portero, el que limpiaba el piso y charlaba con los padres de los chicos. Estaba solo con treinta alumnos de grados diferentes y tenía que ingeniárselas para que los treinta estuviesen en el aula, trabajando bien”. Así explica Juan Tarragona el nacimiento de los guiones didácticos inventados por Luis Iglesias. “El maestro compraba libros, los abría, parecía que los rompía, pero tenía un porqué (en esa época no había fotocopias). Ponía, supongamos, todo lo relativo a la Revolución de Mayo de la revista *Billiken* y de otros libros más, y después hacía una serie de preguntas”.

“Cuando analizo los guiones -reflexiona hoy Iglesias- encuentro qué acertado fue eso de descansar en la pregunta y en la respuesta. Los guiones nacieron de la necesidad de manejar la intervención del pensamiento. El conocimiento no era el bla bla bla que traía el maestro y lo ponía allí. Era la búsqueda de las respuestas,

es decir, hacer de la enseñanza un sentido crítico y dinámico”.

“No es palabrerío cuando dice que quiere generar autonomía en sus alumnos. Él

“Todos los días venían con acuarelas y el cuadernillo. En contra del clásico cuaderno de deberes, el cuaderno de pensamientos rompía todas las líneas y se abría camino. Ellos abrían el camino”.

planifica su enseñanza pensando en que el objetivo es que los alumnos tengan un pensamiento y un accionar autónomos”, advierte el maestro Augusto Del Cueto, otro de los entrevistados.

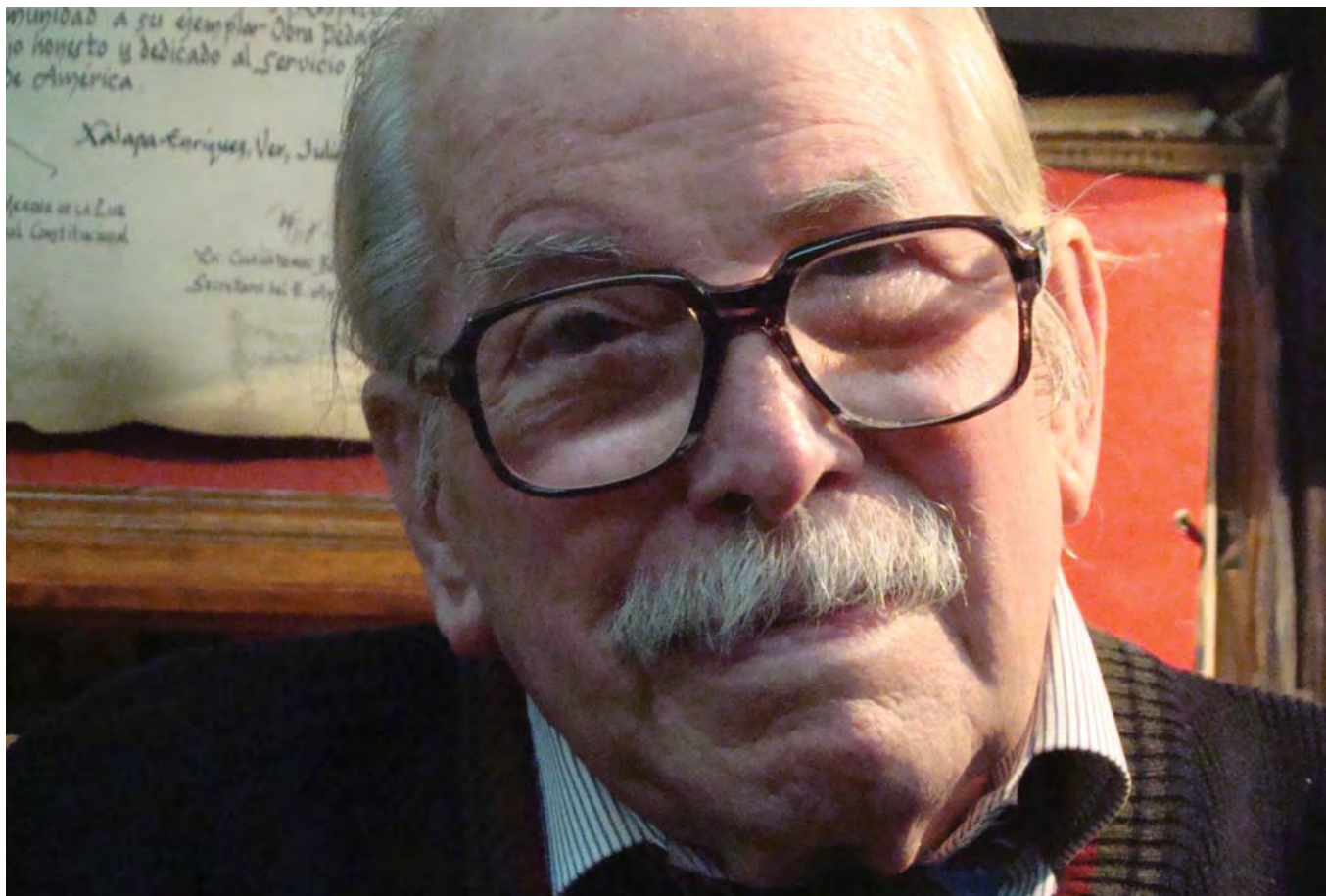
Los guiones incluían información, indicaciones, preguntas, a partir de las cuales el maestro orientaba el trabajo individual y colectivo. Iglesias distinguía los

guiones de los típicos cuestionarios, pues se oponía a la rutinización de los aprendizajes y a la copia textual.³

Solidaridad y compromiso

“El maestro Iglesias nos enseñó, ante todo, la solidaridad”, enfatiza Magallán. Y recuerda el maestro: “Cuántas veces un chico decía, ‘¿señor, me deja ir con los chicos de primer grado porque están perdidos?’. Para ellos era una alegría ayudar a los compañeros. Para los otros chicos era una alegría que un compañero les ayudara”.

“Cuando uno estaba atrasado en algo -relata Fernández-, no llegaba a terminar una carpeta, o no sabía el abecedario o las cuentas, se comprometía a hacerlo en un tiempo determinado. Eso se asentaba en la planilla y cuando llegaba ese tiempo uno tenía que pasar al frente y dar o la lección o explicar por qué no había llegado. En general, todos llegaban porque a nadie le gustaba que los demás



El documental

Luis F. Iglesias, *El camino de un maestro* es un documental producido por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Ficha técnica

Duración: 40 minutos

Idea y dirección: Cinthia Rajschmir

Producción general: Cinthia Rajschmir

Guión: Lucía Riera y Cinthia Rajschmir

Colaboración en el guión: Irene Bais

Entrevistas: Cinthia Rajschmir

Producción ejecutiva: Lucía Riera, Javier Rubel, Pablo Ariel

Asistentes de producción: Lucía Turco, Mariela Paesani, Muriel Picone

Cámara: Pablo Ariel, José María Pampin

Edición y post-producción 1º etapa:

José Rojas y Lucía Riera

Foto fija: Lucía Riera, Mariela Paesani, José María Pampin

Montaje: Cinthia Rajschmir, Lucía Riera, Patricio Hernández, José María Pampin

Edición y post-producción final: Patricio Hernández, Lucía Riera.

Música original: Horacio Straijer

Para más información sobre el documental:

infod@me.gov.ar / (011) 4959-2236

Sitio para acceder al documental:

<http://audiovisuales.infod.edu.ar>

El documental **Luis F. Iglesias, El Camino de un Maestro** se proyectará por Canal Encuentro el día 11 de septiembre de 2009.



lo reprobaran por eso. Cuando uno cumplía, el gran aplauso era el beneficio que se tenía”.

Educación popular

En 1957, Iglesias fue designado inspector. “Cuando es ascendido se abren para él posibilidades de reflexionar sobre su pedagogía en otras instancias. El periódico *Educación popular*, que él comienza a publicar como uno de sus directores en 1961 -y que publica hasta 1978-, es una instancia que puede ser considerada como otra vertiente de su reflexión pedagógica”, explica Ana Padawer en el video.

Iglesias lo describe del siguiente modo: “Un periódico que recorría todo el país, que se hizo conocer en América, que tenía a los más extraordinarios educadores o filósofos de la educación en su lista de colaboradores. Efectivamente era de agitación, nosotros manejábamos ideas con un sentido de provocar inquietudes. Es decir, no una pedagogía chata sino idealista”.

Cucuzza completa la idea: “Era un periódico de agitación pedagógica, político-educativa, con inclusión de los elementos más progresistas de la pedagogía del período, a punto tal que apenas a un año de su creación, Luis Iglesias es llevado preso, el editorial de los tanques y la pedagogía lo escribe en la cárcel de Caseros”.

“Me detuvieron treinta días, por mis ideas.

“Un periódico que recorría todo el país, que se hizo conocer en América, que tenía a los más extraordinarios educadores o filósofos de la educación en su lista de colaboradores. Efectivamente era de agitación, nosotros manejábamos ideas con un sentido de provocar inquietudes. Es decir, no una pedagogía chata sino idealista”.

Yo era un maestro rebelde, que se salía de lo común”, agrega Iglesias.

“Ser maestro es fundamentalmente ser investigador, ser apasionado por la búsqueda, por encontrar el camino y por hacer el camino. El camino se encuentra caminando”.

Luis Iglesias nació en 1915 y vive en Buenos Aires. Recibió numerosos premios, distinciones y reconocimientos. El documental *Luis Iglesias, El camino de un maestro*, es uno de ellos.

Ana Abramowski

aabramowski@me.gov.ar

¹ Padawer, Ana. *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires, Editorial Teseo, 2008, pág. 170.

² Op. cit.

³ Op. cit., pág. 182.

EDU
CA
CIÓN

Con motivo del **Día del Maestro.**

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y CANAL ENCUESTRO

envían con este número de El Monitor un obsequio a todas las escuelas.

Para todas y todos, **FELÍZ DÍA.**



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



educar

Altas cumbres

Sergio Gaiteri

*Cerco un centro di gravità permanente
Che non mi faccia mai cambiare idea
Sulle cose sulle gente*

Franco Battiato

1

Ese domingo se cumplía un año de la muerte de mamá. Dieciocho de mayo, un día así de frío. Mamá había tenido que ser dializada los últimos años de su vida. A todos nos dio la impresión de que se rindió. Aunque nunca se quejó ni nada de eso.

Papá la acompañó cada uno de los miércoles y sábados que ella fue al Privado a hacerse el tratamiento. Durante tres años, todos los días.

Fui con ellos algunas veces. Había que ver cómo quedaba mamá después de cada diálisis. Yo iba por papá. Lo hacía, al menos lo intentaba, para que no tuviera que ir siempre él. Pero no había caso, por más que mamá insistiera en que papá se quedara en casa terminábamos yendo los tres.

Papá y yo esperábamos en la sala. Sentados en un banco contra la pared, uno al lado del otro, casi sin hablar. No es que papá sea una persona de hablar mucho, pero esa hora y media que duraba el tratamiento se quedaba serio, mirando fijo los cuadros de la pared del frente. Concentrado. No sé en qué. Supongo que en mamá, en lo que ella pudiera estar sintiendo. Así, con todas esas jeringas, esos cables.

Volvía a casa y le contaba a Silvana que lo único que sabía en claro era que sentía que lo estaba estorbando, que lo que papá me quería decir era que la enfermedad de mamá era un problema de él y solamente de él.

2

Gustavo vivió todos estos años en Río Cuarto. Cuando terminó el secundario acá, en Córdoba, se fue a estudiar veterinaria. No anduvo bien. Después se pasó a agronomía. En Río Cuarto tuvo una hija, Catalina. Ahora debe andar

por los cinco años. Hace bastante tiempo viajamos con Silvana y los chicos y la conocimos. Muy linda. Nunca vimos a la madre. Él no habla mucho del tema. Lo único que sabemos es que la chica no quiere saber nada con él. Mamá decía que era hija de un estanciero. Sabemos por papá que lo ha denunciado varias veces. Por acoso, por merodear cerca de su casa. Silvana dice que si papá cuenta eso es porque la cosa es mucho más grave. No creo que Gustavo sea un chico violento. No. Por lo menos hasta donde yo lo conozco como hermano.

Papá le tuvo que pagar un abogado. Dos veces. La segunda vez viajó él mismo a Río Cuarto. Arregló todo como pudo. No sé si llegó a hablar con la familia de la chica. A lo mejor sí. Antes de volverse averiguó que Gustavo ni se había anotado en la facultad en los últimos dos años.

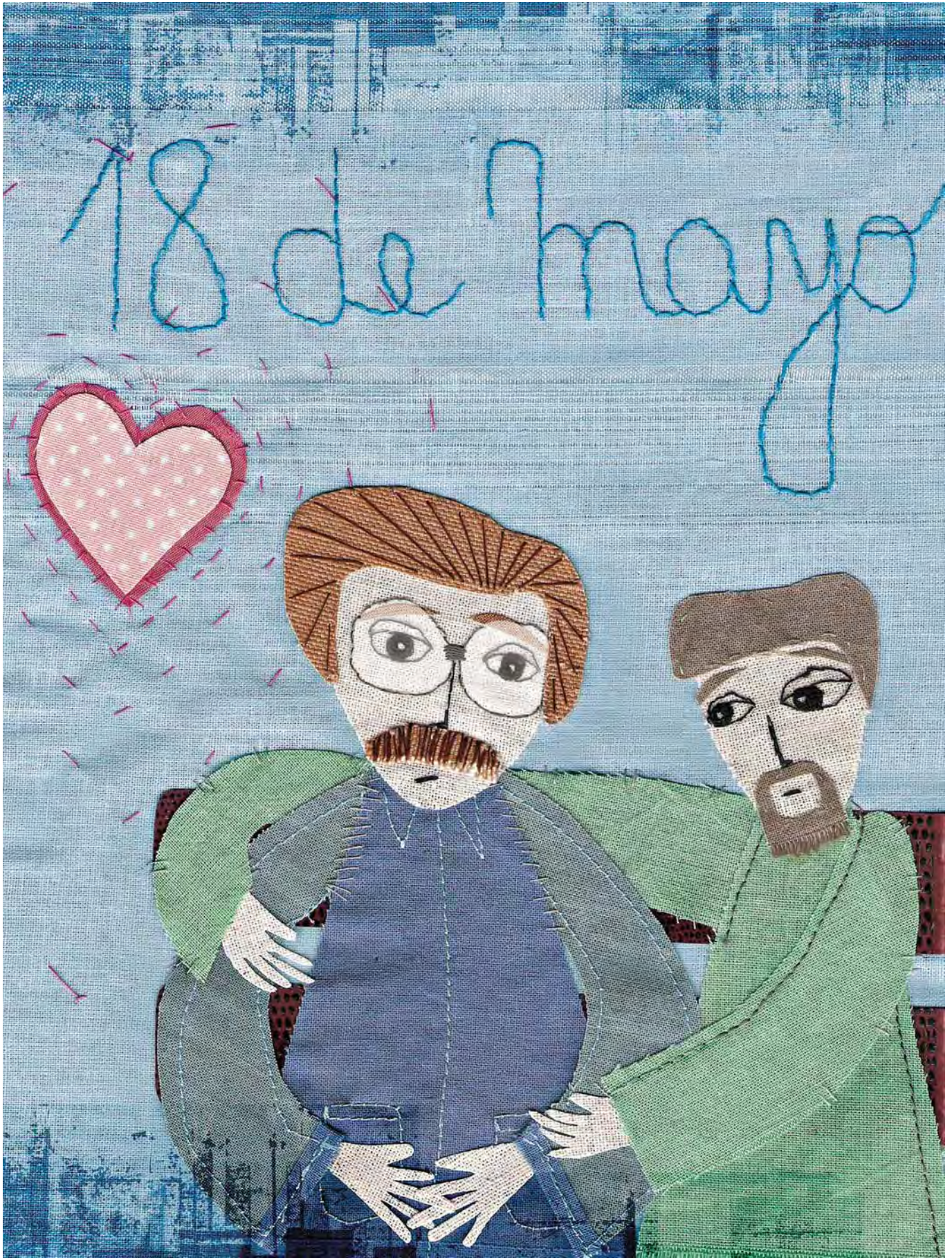
Hace algunas semanas Gustavo se vino a Córdoba a vivir con papá. Está sin trabajo, sin mucho que hacer. Camina. Todas las mañanas sale a caminar por la Costanera. Sale de Villa Cabrera y llega hasta la zona del Abasto. No le importa si hace frío o si llueve. Lo veo desde el auto, camino a la oficina. Va rápido, yo diría que casi corriendo. La verdad es que todas las veces que lo veo le toco bocina, pero ni de casualidad me escucha. No levanta la vista, mira el piso. Llama la atención de la gente porque no va vestido de deportista. Ni siquiera lleva zapatillas.

Papá lo espera con la comida lista.

A la tarde, eso sí, Gustavo se pone a ordenar las cosas de mamá. Hay que verlo, tiene mucha paciencia para eso. Mamá fue maestra de primario. Acumuló cajas y cajas de libros, recortes de diarios, revistas de todo tipo. Papá nunca tocó nada. Ni entra al escritorio de mamá.

3

Una costumbre que tenemos con Silvana es ir a ver la primera nevada del año a las sierras. Lo hacíamos solos, cuando nos conocimos. Lo hacemos ahora también con



los chicos. Este año invitamos a papá. Nos parecía una buena excusa para que no pase el día en casa. Silvana decía que lo mejor era alejarlo, al menos por ese día, de las cosas que le recuerden a mamá.

Fuimos a buscarlo sin avisarle. Inventó una excusa para no acompañarnos. Dijo que tenía muchas cosas que hacer. Nos reímos. Ni él lo creía. Después dijo que estaba muy resfriado. Eso era cierto. Pero no nos quiso decepcionar. Así es papá, nunca quiere quedar mal con nadie. Menos con los nietos.

No hizo falta invitar a Gustavo. Agarró las llaves del auto de arriba de la mesa y preguntó si él podía manejar. Hice un chiste: le dije que no era lo mismo caminar tan rápido como lo hacía él que manejar un auto por las sierras.

No le causó ninguna gracia. Me puse serio y le pregunté si tenía carnet de conducir. No me contestó. Sabía que no tenía. No es que verdaderamente lo supiera, que él o papá me lo hubieran dicho. Era algo evidente. Algo de lo cual hasta los chicos se podían dar cuenta. ¿Para qué se tomaría la molestia de sacar un carnet alguien como Gustavo?

4

El itinerario es más o menos el mismo todos los años. De ser posible, el objetivo final es el parador El Cóndor. Casi siempre nos detenemos en una venta de artículos regionales que tiene un barcito con un mirador. Eso está ni bien se deja atrás Cuesta Blanca. Nos preparamos. Tomamos un café o algo caliente y averiguamos el estado



de la ruta. Tres veces nos hemos tenido que volver a casa desde ese parador. No es cuestión de arriesgarse. Los chicos lo entienden perfectamente.

Esta vez la ruta todavía no estaba cubierta de nieve. La policía, nos explicó el encargado del parador, por ahora no pensaba cerrarla.

Gustavo se quedó en el coche escuchando radio. Papá le insistió pero no quiso bajar. Mejor, nos dijo en el bar, Gustavo no trajo buen abrigo. Antes de reiniciar el viaje, papá le compró un café y una bolsa de maní tostado. Gustavo se quedó en el asiento del acompañante. Trataba sin suerte de sintonizar una emisora de radio. Silvana no se molestó por ir en el asiento de atrás. Tuvimos que soportar el ruido de las frecuencias un largo rato. Papá le pidió que lo dejara. Gustavo le hizo caso.

5

Nunca habíamos tenido inconvenientes con los chicos. Sé de otros chicos, incluso de gente grande, que se marean con las curvas. Por el espejo retrovisor vi la cara de preocupación de Maxi; al instante me di cuenta de que se sentía mal. Disminuí la velocidad del auto. Estaba pálido. Le pregunté qué le pasaba. Nada, me dijo. Y ni bien terminó de decir eso se tapó la boca con la mano pero no pudo contener el vómito. Fue peor. Le mojó los pantalones y el pulóver a papá. Yo no podía parar el auto porque en ese tramo no hay banquina. Gustavo escuchó el ruido que hizo Maxi, se dio vuelta, y cuando descubrió lo que estaba pasando empezó a reírse. Una risa estúpida. El auto temblaba por la manera en que se movía en el asiento. Maxi se moría de vergüenza. No aguantó más, se largó a llorar mientras se limpiaba la boca con la manga de la campera. Papá le decía que no era nada, que no se preocupara. Incluso hizo un chiste que no alcancé a oír. Gustavo no paraba de reírse.

6

Pude parar el auto en un terraplén. Cerca de la zona donde está el mangrullo de lata. Hacía frío. Habíamos tenido que abrir las ventanillas por el olor. Silvana se bajó furiosa. Abrió el baúl del Duna buscando un trapo con qué limpiar. No caía nieve, solamente un poco de agua helada. Papá fue caminando con Maxi y Esteban hasta un borde. Se sentaron en una pirca de piedra. Ayudé a Silvana a limpiar el piso del auto con unos diarios. Gustavo no hablaba, no se bajaba.

Terminamos de limpiar y nos acercamos a papá y a los chicos. El valle estaba blanco. Los picos de las montañas parecían al alcance la mano. Atardecía. El frío se sentía mucho más. Papá tenía la vista puesta en un punto lejano, no parecía mirar nada. Le temblaban las rodillas. Todavía

tenía mojado los pantalones. Ni siquiera se había sacudido los zapatos. Esteban se dio cuenta de la tristeza del abuelo; le preguntó algo sobre la altura de las montañas o no sé qué, pero papá no lo escuchaba.

7

Silvana fue la primera en oír el quejido del arranque del Duna. Me tocó el hombro para avisarme. Estábamos a unos treinta metros del auto. Yo tenía la llave en el bolsillo, pero siempre dejo otra en la guantera por cualquier cosa. Es algo que me enseñó papá.

Nos quedamos mirando cómo Gustavo sacaba el auto a la ruta y lo ponía para el lado de Mina Clavero. Un auto que venía en dirección opuesta le tocó bocina. Gustavo iba por el medio de la ruta y no había prendido las luces. Escuchamos cómo ponía los cambios, cómo se perdía a lo lejos el ruido del motor.

Nos arrimamos a papá para cubrirlo del viento. Le tiritaba todo el cuerpo, los labios se le movían sin parar. Quería decirme algo pero no podía.

Silvana se acercó a la ruta, supongo que quería parar algún auto para pedir ayuda. El día se estaba poniendo oscuro. No pasó nadie. Yo no perdí la calma. Por los chicos: ellos sí que estaban asustados.

Al rato, no sabría decir con precisión cuánto tiempo pasó, quince o veinte minutos, reconocí al Duna viniendo hacia nosotros. Venía sin luces. Silvana le hizo señas pero Gustavo no paró. Pienso que no la vio. Silvana se echó a llorar. Lo insultaba y lloraba. El ruido del motor se volvía a perder a la distancia. Por suerte, unos minutos después pasó una camioneta y sí paró. Bueno, Silvana casi se le tira encima. Ya estaba completamente oscuro. Les explicamos, con vergüenza, más o menos lo que nos había sucedido. El chofer nos dijo que cerca de El Cóndor los había pasado un auto blanco que iba sin luces. Un loco, dijo la mujer.

Nos subimos a la caja. Todos. Menos papá, que se notaba que estaba mal. Lo ayudé a levantar las piernas para montarse a la cabina. Le pusieron un acolchado encima de las rodillas. Antes de cerrarle la puerta le pregunté cómo estaba. Un poco cansado, me dijo al oído.

Sergio Gaiteri (Córdoba, 1970). Profesor de Letras Modernas, ejerce en diversos establecimientos de nivel medio y terciario. Autor de *Los días del padre y otros relatos* (Mención Fondo Nacional de las Artes 2005), *Certificado de convivencia y otros relatos* (Primer Premio Fondo Nacional de las Artes 2007). Primer Finalista del Premio de novela Clarín-Alfaguara 2008 (Jurado: José Saramago, Rosa Montero, Juan Cruz Ruiz) por la novela *Nivel Medio* (aún inédita).

Ilustraciones: **María Paula Dufour**

La televisión educativa de calidad

La brasileña Beth Carmona es productora, periodista y programadora de TV. Desde sus inicios en los medios viene implementando una política de televisión pública comprometida con la misión social de su país, llevando a cabo estrategias que privilegian los contenidos educativos y culturales y las acciones dirigidas a niñas, niños y adolescentes. Es fundadora de MI-DIATIVA, asociación civil sin fines de lucro que trabaja en las áreas de la comunicación y la educación, cuyo objetivo principal es promover un pensamiento crítico sobre los medios y contribuir a mejorar la calidad de la programación televisiva y de los medios electrónicos destinados a niños y adolescentes. Fue directora de TVE -el sistema de televisión educativa de Brasil-, dirigió la programación y producción de Discovery Kids para Iberoamérica y Animal Planet, entre 2000 y 2002; y se desempeñó como Directora de Programación del canal público brasileño TV Cultura. Actualmente es la directora del Prix Jeneusse Iberoamérica, festival donde se muestra y premia lo mejor de la TV de Calidad para la infancia y la juventud, que se desarrollará el próximo octubre en San Pablo, Brasil.

Invitada por Canal Encuentro y por el Sistema Nacional de Medios, en esta charla con *El Monitor*, Beth Carmona habla acerca de cómo producir una televisión de mejor calidad para la infancia y de las posibles alianzas entre la educación y la TV.

-¿Qué es lo que define el perfil educativo de un canal de TV?

-En primer lugar, es necesario definir el concepto que le damos a ese término. ¿Qué

Pensar y producir una televisión pública educativa, de calidad y con una buena llegada a la audiencia es un gran desafío. Beth Carmona logró transformar a la TV cultural de Brasil en un espacio fresco y novedoso, experiencia que hoy funciona como modelo para muchos canales públicos y educativos de Latinoamérica.

es lo que define el perfil educativo de un canal? ¿Tiene o no un compromiso con la escuela? ¿Cómo es su compromiso con el aprendizaje? ¿O será que lo que define el perfil educativo de un canal es el compromiso con el conocimiento y la sociedad como un todo?

-Existen en el mundo tantas iniciativas privadas como públicas que se autodefinen como TV educativa. En este sentido, ¿cuál crees que es el rol de la TV pública educativa?

-Una TV educativa puede ser pública o privada. La TV educativa pública tiene que mostrar claramente por qué y para qué existe, su fundamento. Cada país debe definir, dentro de sus necesidades más urgentes, cuál tiene que ser el rol de esta TV. La TV educativa privada, seguramente estará alineada no solo a los preceptos educativos, sino también como la respuesta social que su propietario juzgue más pertinente a través del ámbito de actuación de su empresa privada.

-¿Por qué pensás que, históricamente, la TV educativa ha sido juzgada como aburrida? Y, en todo caso, ¿qué cambió para que lo educativo, cuando se aborda desde los medios, perdiera el espíritu solemne con el que solía producirse?

-No sé decir exactamente cómo fue el

desarrollo en la Argentina, pero en Brasil, las primeras experiencias de TV educativa fueron didácticas, hechas para ser prácticamente un sustituto de la escuela. Esto ocurrió en los años setenta y fueron propuestas que no prosperaron. Partían de la idea de reproducir en video los contenidos didácticos escolares, usando la cámara y al profesor en un tono muy “escolar” y con poco uso del lenguaje del medio de comunicación. Ese fue uno de los grandes errores. Otro, tal vez haya sido el de imaginar que la TV podía resolver los problemas de alfabetización y de falta de escuelas en el país.

-La televisión en general ocupa un espacio de formación muy importante en la vida de niñas, niños y jóvenes. Los medios, y sobre todo la TV e internet, son los que hoy configuran los universos visuales de buena parte de la sociedad. En este sentido, ¿cómo crees que se puede intervenir desde los medios y desde la educación para fomentar mejores prácticas de producción, de consumo y de sensibilidad? ¿Cómo puede la televisión promover la ciudadanía de niños y niñas?

-Existen muchas experiencias que vienen produciéndose en ese sentido en varios países. Y, repito, lo más importante es que cada país pueda definir la forma en la que



adapta las experiencias de otros a sus realidades. Las discusiones, los espacios de debate y los seminarios sobre este tema son muy importantes: quién produce TV, quién la consume, quién anuncia y financia a la TV y a sus teleespectadores. Los padres y las familias deberían estar cada vez más interesados en el buen uso de la TV y en su influencia en la sociedad.

-¿Hacia dónde pensás que está orientada la formación de productores, directores y técnicos de la TV y qué cambios es necesario implementar para generar productos de más y mejor calidad? ¿Considerás que la TV educativa merece una formación específica?

-Sí, un productor cultural o de productos educativos necesita una formación más completa. Su entrenamiento, su capacidad y conocimientos son primordiales para el resultado final. La formación de quien sale de las escuelas de producción de TV, lo mismo que la formación de quien trabaja con fines comerciales, está siempre muy viciada de productos orientados a la eficiencia o de contenido dudoso.

-Uno de los objetivos de los que siempre hablás es que la TV cultural o educativa tiene que ser capaz de mostrar la realidad. ¿Cómo debería mostrar la realidad un canal educativo?

-Yo digo siempre que hay que mostrar cantidad y calidad. En términos culturales, la diversidad es muy importante. Necesitamos conocer cada vez más las distintas formas en las que se manifiestan el lenguaje, el color local y las costumbres. Esto nos ayuda en el reconocimiento o el conocimiento de la realidad.

-Es frecuente que cuando la escuela se acerca a los medios, lo hace con la intención de desarrollar el "espíritu crítico", que usualmente consiste en mirar producciones diversas y criticarlas o espantarse. Desde la escuela, ¿cuál sería un abordaje posible para los medios? ¿Cómo te imaginás una alianza fructífera entre escuela y TV?

-La TV trae un mundo de informaciones e imágenes variadas en todo momento. Le corresponde al docente saber usar eso de la mejor forma posible y en su favor. Hoy en día, muchos contenidos que son hechos con objetivos educativos les sirven de apoyo a los docentes dentro y fuera del aula.

-La televisión pública en América Latina ha realizado una trayectoria bastante despareja según los países, y mucho más endeble si se la compara con otros países de Europa, ¿en qué punto del recorrido está hoy?, ¿creés que aún es un concepto frágil en nuestra región?

-Nuestra región trabaja y siempre traba-

jó con la TV como un concepto privado, comercial y de entretenimiento. Existen muchos casos regionales muy exitosos, es muy eficiente en el apoyo al consumo y en el ámbito del entretenimiento. Actualmente, la televisión pública de América Latina tiene altibajos. Nuestra condición económica y política nos hace dudar respecto de la implementación de la televisión pública.

-Los canales de televisión tienen, según sus perfiles, distintos contratos con su audiencia, ¿cuál es el contrato que una televisión pública educativa debe mantener con sus destinatarios?

-El contrato de la TV pública debería ser con el ciudadano: las personas que pagan sus impuestos y que quieren de la televisión un compromiso con la cultura, la educación, la salud y los valores de la ciudadanía.

-Desde hace tiempo se discute mucho en la región acerca de los parámetros de calidad en la televisión infantil, ¿es posible definir qué es la calidad?

-La calidad depende del contexto, de la época y del lugar. Lo que se exige en nuestra región no es igual a lo que se va a exigir en Europa o en Asia. Pero, de manera general, los compromisos con la infancia, la juventud y la sociedad pasan por una televisión responsable y creativa para los niños, la generación futura.

-¿Cómo producir contenidos audiovisuales para niñas y niños de hoy, que se caracterizan por el uso simultáneo de varios medios? ¿Debemos pensar contenidos para multiplataformas?

-Sí, las plataformas y la multimedia están golpeando a nuestra puerta y también generan una voracidad por el contenido. Los nuevos productores deben conocer muy bien su público, sus intereses, sus gustos y las distintas potencialidades de las plataformas, para poder comunicarse con eficiencia y con interactividad, como hoy sabemos, un punto fundamental.

Patricia Ferrante y Cielo Salvio

Foto: Luis Tenewicki

El pudor en la escuela: historia de un espacio de intervención

Inés Dussel

“¿No te da vergüenza hacer eso? ¿Dónde te creés que estás?”. Muchos hemos escuchado, o incluso proferido, palabras similares, para marcar una conducta que se juzga inadecuada en el contexto escolar. Pero, ¿cómo se traza esa frontera? ¿Es la misma para todos, y para todas las épocas? Nos gustaría proponer una revisión de la historia de esa construcción para pensar cómo está cambiando hoy, cuando las nuevas tecnologías y modalidades de interacción ponen a la intimidad en el centro y la convierten en un espectáculo para ser visto y consumido por todos (Sibilia, 2008).

Un primer elemento a destacar es que la idea de “pudor” es un sentimiento identificado con la vergüenza y la incomodidad, y por eso parece natural, íntimo y privado. Sin embargo, ese sentimiento es definidamente una emoción pública: sólo aparece cuando un comportamiento o pasión privada es llevada en forma “inapropiada” al ámbito público (Bologne, 1986). Es decir, la definición del pudor y la vergüenza tienen que ver

con trazar fronteras entre lo público y lo privado, doméstico o íntimo; y con entender que esas fronteras no tienen nada de natural, sino que han sido construidas social e históricamente, es decir, por muchos discursos públicos.

¿Qué lugar ocupó, y ocupa, la escuela, en la definición de esas fronteras entre lo público y lo privado? En la organización del sistema educativo argentino, la formación moral y de “las buenas costumbres”, como se llamaba entonces a las conductas públicas codificadas y jerarquizadas según un patrón moral y religioso, fue un aspecto importante de la tarea escolar.

Veamos, por ejemplo, el caso de las maestras norteamericanas “importadas” por Sarmiento durante su presidencia. Muchas de ellas sufrieron actos de discriminación y hostigamiento por parte de los habitantes de las ciudades de provincias donde asumieron sus nuevos cargos, entre otros motivos por su religión protestante y por su modo de vestir: faldas cortas, arriba de los tobillos, y no por el suelo, como era el uso en la época. Mujeres profesionales, independientes, que se trasladaron de país para asumir un compromiso de trabajo pero también de vida, fueron consideradas indecentes y peligrosas. No faltaron los obispos que llamaron a los “buenos católicos” a sacar a sus hijos de las escuelas normalistas donde estas maestras trabajaban (Howard, 1951). Algo que enseña este caso es que las fronteras del pudor y la decencia tienen claros sesgos de género: los pocos varones que vinieron de los Estados Unidos no tu-

vieron que enfrentar tanto acoso ni violencia como las mujeres, de quienes se desconfiaba más y a quienes se atacaba más.

Varias fueron las maneras en que se estableció esa separación entre lo pudoroso y lo obsceno, lo apropiado y lo excesivo, en el ámbito escolar. Una, muy importante, fueron las enseñanzas morales a través de los libros de lectura. Lecciones sobre el ahorro, el alcoholismo, la familia, la patria, las vacaciones, la escuela, o incluso los héroes del panteón nacional, estaban tamizadas con consejos sobre la conducta esperable de una “persona decente”, en su vestimenta, sus modales y sus valores. El historiador uruguayo José Pedro Barrán habla de la “sensibilidad civilizada” para referirse a esta construcción de una manera de comportarse burguesa, aun para aquellos que no tenían los medios de acceso a sus bienes o cultura (el “pobre, pero decente”).

Los reglamentos disciplinarios también fueron medios importantes para lograr el encauzamiento de las conductas públicas de las nuevas generaciones. Un estatuto de escuelas primarias de la provincia de La Rioja del año 1911 establecía que los alumnos podían ser separados de la escuela por las siguientes causas:

“Mentira contumaz, inmoralidad grave, faltas graves de respeto al superior, así como una notoria mala conducta observada por el alumno fuera del establecimiento” (art.64).

Que el reglamento no creyera necesario especificar qué debía considerarse





A.G.N

una inmoralidad grave, o una notoria mala conducta, habla del grado de consenso en torno a esas fronteras de lo permitido/lo prohibido por aquella época.

Este encauzamiento de las conductas debía ser realizado por el cuerpo docente, que también era objeto de vigilancia. En ese mismo reglamento, se pide a los aspirantes a maestros que acrediten moralidad con certificado expedido por el Juez de Paz (art. 125 c), además de presentar certificados de buena salud y de buena conducta de sus escuelas primarias. En un reglamento para Escuelas Normales de 1935, se especifica que será obligación de maestros y celadores “vigilar las conductas y las tendencias de los alumnos” (art. 89, inc.1). El grado de sospecha y de vigilancia era cada vez mayor.

El pudor quedó asociado a la virtud

y a la higiene. Una poesía publicada en 1902 en *El Monitor de la Educación Común* dice:

“Nunca vistas con descuido, Que en la sociedad deshonra, Como una mancha en la honra, Una mancha en el vestido”. (Groff, p. 161).

La vinculación entre honor, pudor e higiene en la definición del ideal del “sujeto educado” iba a tener muchas consecuencias. Una risa excesiva, gestos groseros, una pollera corta, una cara maquillada, fueron por largo tiempo considerados signos de una personalidad problemática, muy distante del modelo de “buen alumno” caracterizado por su modestia, austeridad y “propiedad” en el vestir y el hablar.

Quedan, por supuesto, muchas discusiones pendientes sobre cómo reconfi-

gurar hoy un sentido del pudor, entre otras cosas por este nuevo espectáculo de la intimidad que proponen y promueven las nuevas tecnologías. No es una discusión sencilla, y no alcanza con decir que es un proceso histórico y que va cambiando. Pero lo que no parece sensato ni recomendable es ampararse en un pasado en el que se demarcaron límites que sospeché y excluyó por indecente a buena parte de la población.

Bibliografía citada:

- Bologne, J. C. *Histoire de la pudeur*, Paris, Hachette, 1986.
 Barrán, J. P. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, tomos 1 y 2, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1990.
 Groff, G. “La salud del niño. El cuidado de la ropa”, *Monitor de la Educación Común*, junio 1902.
 Howard, J. *En otros años y climas distantes*. Buenos Aires, Ed. Raigal, 1951.
 Sibilia, P. *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Acciones de evaluación 2009

Del 17 al 24 de agosto se llevará a cabo la prueba internacional PISA 2009, y durante la primera quincena del mes de septiembre se realizará el Operativo Nacional de Evaluación ONE.

La prueba PISA evaluará competencias en lectura, ciencias y matemática a chicas y chicos de 15 años. Participarán unas 250 escuelas y 4500 alumnos y alumnas de establecimientos públicos y privados del país.

El Operativo Nacional de Evaluación realizará pruebas de conocimiento en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se desarrollará con una serie de novedades en su implementación respecto a la periodicidad y secuencia. En línea con las tendencias internacionales, desde ahora se pasará de un sistema de evaluación bianual y simultáneo, en ambos niveles de la educación obligatoria, a otro trianual y secuenciado por niveles educativos. Por otra parte, este año la modalidad del operativo será censal en el último año de la educación secundaria, mientras que se mantendrá el carácter muestral para el segundo/tercer año del nivel.

Material para prevenir la Gripe A

El Ministerio de Educación mantiene al alcance de docentes, madres, padres, alumnas y alumnos, información para la prevención de la Gripe A en los sitios www.me.gov.ar.

Se trata de un material que México ha puesto en práctica y que fue adaptado por la Subsecretaría de Equidad y Calidad, con el objetivo fundamental de profundizar las acciones de prevención en todas las escuelas para evitar la circulación y propagación del virus. El informe explica qué es un virus, el ciclo de la enfermedad, las características específicas, cómo prevenir el contagio en las aulas, entre otros conceptos.

Congreso de Profesorado principiante

El Instituto Nacional de Formación Docente convoca a investigadores, formadores y docentes al II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, que se realizará en la Ciudad de Buenos Aires en febrero de 2010. El encuentro -organizado junto al Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), la Universidad de Sevilla, la Universidad de General Sarmiento y la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires- propone los siguientes ejes de reflexión: inserción profesional de las y los docentes principiantes en los nuevos escenarios educativos; prácticas de acompañamiento a docentes principiantes; desafíos de la gestión en las tareas de acompañamiento, investigaciones y experiencias de iniciación a la docencia; particularidades de los diferentes ámbitos de inserción; y pedagogías de la formación y acompañamiento a novales. Para más información, visitar: www.congreso.infed.edu.ar.

Programa Aprender en Casa

En la XXI Asamblea del Consejo Federal de Educación se recomendó continuar con las actividades de aprendizaje desarrolladas en los hogares durante el receso obligado por la pandemia. Por ello, el Ministerio de Educación continúa el Programa Aprender en casa: en el sitio de internet www.aprenderencasa.educ.ar se pueden encontrar recursos educativos y propuestas pedagógicas; y en la página www.planlectura.educ.ar hay sugerencias para la lectura, bajo el título "Mientras estás en casa qué mejor que leer".

VI Congreso Iberoamericano y la educación ambiental

Del 16 al 19 de septiembre de 2009, se celebrará en la ciudad de La Plata el VI Congreso Iberoamericano de Educación.

Bajo el lema "Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva", el Congreso tendrá dos objetivos centrales: promover que la educación ambiental se constituya en una política de Estado y contribuir al desarrollo de esta área a partir de los aportes de educadores desde sus diferentes perspectivas y realidades.

Destinado a docentes, estudiantes, investigadores, funcionarios y a todas aquellas personas que trabajan en la construcción del campo de la educación ambiental, el encuentro se realizará en diversos espacios a través de conferencias, mesas redondas y talleres.

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.

Infancias

Niños, nenes, pibes, chicos, gurisitos, guaguas, changos. Son muchas las formas que tenemos de hablar de los más pequeños. La ternura y la alegría que nos provocan son inigualables. Sin embargo, su educación sigue siendo una deuda importante del sistema educativo argentino.

La primera infancia es una edad que empezó a considerarse en las políticas y en las pedagogías escolares hace pocos años. A falta de políticas oficiales sostenidas, antes hubo experiencias privadas y comunitarias muy interesantes que fueron marcando un territorio de creación y de exploración, con más márgenes de experimentación que otros niveles educativos. Pero la desigualdad talló fuerte: es muy im-

pactante la diferencia en la expansión del nivel preescolar, sobre todo de los menores de 5 años, entre regiones y entre sectores sociales.

La nueva ley de educa-

ción promueve la escolarización de la primera infancia desde los 45 días hasta los 5 años de edad. El dossier que presentamos quiere poner la lupa sobre las nuevas infancias, los desafíos de su escolarización, y las múltiples maneras en que está siendo educada. Esperamos que contribuya a fortalecerla como una de las prioridades educativas, no sólo de las escuelas y los docentes del nivel sino como un compromiso de todos los educadores.

La nueva ley de educación promueve la escolarización de la primera infancia desde los 45 días hasta los 5 años de edad. El dossier que presentamos quiere poner la lupa sobre las nuevas infancias, los desafíos de su escolarización, y las múltiples maneras en que está siendo educada

Preservar el tiempo de infancia

Inés Dussel
Myriam Southwell

Si preguntáramos a nuestro alrededor, encontraríamos un fácil y extendido consenso acerca de que la infancia más temprana debe ser cuidada, preservada, atendida y que la sociedad -en todas sus manifestaciones- tiene una responsabilidad en ello. Sin embargo, cuando vamos a conversar sobre cómo se concreta en acciones cotidianas y en las prioridades y decisiones que hay que definir para eso, los consensos se hacen menos claros, las respuestas no llegan a tener el impacto que deberían, y las prioridades que se discuten se cruzan con otros intereses.

Sin lugar a dudas, hay una responsabilidad de los organismos públicos para consolidar medidas institucionales para concretar esas formas de cuidado. Por ejemplo, existe un diagnóstico extendido acerca de que la mayor cobertura de jardines maternos y de infantes tiene el límite de que los jardines existentes son pocos y que deben procurarse muchos más para atender adecuadamente a esa franja etárea, lo que está acentuado con la obligatoriedad de la sala de 3 y 4 años en algunas jurisdicciones.

La enseñanza de los más chicos es una tarea de mucha complejidad, como lo evidencian las notas que incluimos en este dossier. Quiénes, cuándo, dónde, de qué modos, son preguntas que admiten más de una respuesta. Nuestro país tiene un extenso recorrido en torno a esa preocupación, y [en](#) buscar esas respuestas. Ya a mitad del siglo XIX, la educadora Juana P. Manso, habitual colaboradora de Sarmiento, proponía la creación de Jardines de Infantes (los llamaba *Kindergarten*, siguiendo el modelo germano), que recogían experiencias de algunas escuelas infantiles iniciadas durante el gobierno de Rivadavia. Juana Manso sostuvo en muchas tribunas la necesidad de la enseñanza preescolar que ya se estaba expandiendo en otros países; para ello, informaba a las maestras sobre esos procesos, recomendaba canciones y ejercicios adecuados, traducía canciones para rondas, y también introducía la gimnasia y los juegos. Años después, la presencia de Sara Eccleston, una de las maestras norteamericanas traídas por

Sarmiento, iba a marcar la historia del nivel a fuego, con la creación de escuelas oficiales y de un profesorado especializado.

En esa larga historia, se fueron consolidando algunos estereotipos y concepciones que son problemáticos. Uno de los estereotipos más frecuentes en el nivel son los referidos a cuestiones de género. La conducta y apariencia esperables para “las señoritas”, la escasez de maestros varones en el nivel, la mirada prejuiciosa que entiende que ésa es una tarea de mujeres, la separación en el juego según pautas tradicionalistas, son algunos de los aspectos que evidencian estos prejuicios.

Por otro lado, algo que siempre es motivo de debate y tensión en la educación de los más chicos es la relación entre juego y aprendizaje. Hay dos fenómenos: desde el conjunto del sistema educativo, hay una mirada descalificadora del jugar, un cierto desprecio por lo que eso enseña, asociado, muchas veces, a la presión por contar con contenidos evaluables de manera sistemática. El otro fenómeno es que el espacio de juego está cada vez más atravesado por personajes ligados al mercado de consumo y la industria cultural (que vienen de la televisión, el cine o de la industria del juguete), y en general cuesta hacerle un lugar a la inventiva para una imaginación menos “guionada” y homogeneizada por estas figuras de consumo masivo.

Lo que resulta cada vez más claro es que para educar a los chicos más pequeños no basta con dos o tres herramientas básicas, sino que es necesario un soporte conceptual que tenga en cuenta la complejidad y que resista la tentación de infantilizar un vínculo educativo que se dirige a la primera infancia, pero que pone a adultos en situaciones de gran responsabilidad. Casi podría decirse: cuanto más pequeños, más responsabilidad.

Una pregunta que merece ser abierta es la de qué significa conocer a la primaria infancia. ¿Alcanza con lo que nos brinda la psicología evolutiva sobre el desarrollo infantil? ¿Alcanza con pensar lo que la infancia puede hacer? Un excelente libro de historia educativa publicado en Francia hace unos años señalaba que, con los cambios de siglo, se fueron resaltando distintas “capacidades” de la infancia: en el siglo XVIII, el poder caminar; en el siglo XIX, el poder trabajar; en el siglo XX, el poder nadar.¹

Hay dos fenómenos: desde el conjunto del sistema educativo, hay una mirada descalificadora del jugar, un cierto desprecio por lo que eso enseña, asociado, muchas veces, a la presión por contar con contenidos evaluables de manera sistemática.

Lo que muestra este estudio con claridad es que lo que “un siglo” (podríamos decir mejor, una sociedad determinada) puede pensar sobre las capacidades de la infancia, habla más de esa sociedad y de ese siglo que de la infancia en sí. No estaría mal formularse la pregunta: ¿qué creemos que pueden hacer los niños pequeños? ¿Y qué dice eso de nosotros mismos, antes que de la infancia en sí?

Quizás, entonces, la primera cuestión sea mantener un cierto “enigma” sobre lo que es y lo que puede la primera infancia, para que nuestros saberes no obstaculicen desarrollos y experiencias que pueden ser mucho más provechosos de lo que imaginamos. Deberíamos poder volver a mirar la infancia “con ojos de niño”, como dice Francesco Tonucci, esto es, con una curiosidad y una sorpresa renovadas. No “infantilizar” ese vínculo no quiere decir dejar de considerarlos niños, sino mantener una pregunta abierta y activa sobre la infancia.

Al mismo tiempo, también deberíamos poder afirmar algunas cuestiones que sí sabemos en este siglo XXI. Primero, que los niños son sujetos de derechos: que todos tienen derecho al cuidado, la protección, la alimentación y la mejor educación que seamos capaces de darles. Segundo, que son niños: que hay una asimetría en la relación que indica que la responsabilidad primaria por ese cuidado está en nosotros, los adultos. Tercero, que lo que queremos enseñarles tiene que ayudarlos a ir ganando autonomía, a no mantenerlos en un lugar de impotencia e incapacidad, sino a sostenerlos en una creciente posibilidad. Educarlos tomados de la mano, no tan sueltos como para dejarlos en el desamparo, ni tan pegados como para que no puedan ir marcando su propio camino.

¹ P. Garnier, *Ce dont les enfants sont capables*. Paris, Metaille, 1995.



Mercado de productos para la infancia

Algo más que un juego de niños

Viviana Minzi *

La relación entre los niños y el mercado genera entre los adultos cada vez más preguntas, dudas, reflexiones y opiniones encontradas. A veces la fascinación o el asombro, otras la preocupación o el enojo, se convierten en llamados de atención sobre el rumbo que ha tomado el consumo infantil en los últimos tiempos. ¿Será posible que en mi casa sean siempre mis hijos quienes deciden qué miramos en la TV? ¿Tengo que pagar el doble una mochila de dudosa calidad solo porque tiene estampado un personaje animado de moda? ¿Cambio la marca de lácteos para ayudar a mi nena a juntar unas figuritas? ¿Le prohibimos a nuestro hijo menor que se siente junto a su hermano mientras interactúa con un videojuego? ¿Cómo puedo explicarle a una niña de cuatro años que el juguete que ha pedido equivale a un tercio de mi sueldo? ¿Destinamos una hora de la sala de cinco a mirar colectivamente una película comercial? ¿Dejamos que los niños vengan con sus juguetes a la escuela?



El avance del mercado de productos para la infancia es contundente y sostenido. Desde los años ochenta en adelante programas de TV, películas, juguetes, figuritas, indumentaria, accesorios, alimentos, videojuegos y ciertas tecnologías destinadas a la niñez han ocupado espacios en la vida escolar, familiar o comunitaria, modelizando las prácticas no solo de niños sino también de adultos. Se trata de un proceso complejo. Una integración por momentos invisible, dada su armonía con un modelo de sociedad orientada al consumo pero también conflictiva, debido a su frecuente confrontación con los valores, las preocupaciones y las posibilidades económicas de otras agencias sociales, encargadas de la socialización infantil. Esta tensión entre lo que “no se ve pero que constantemente irrumpe” es lo que muchas veces inquieta y desorienta. Es que, en sintonía con una clara estrategia discursiva del mercado, el adulto ha dado un paso al costado en esta relación e interviene más desde un rol de proveedor que de guía o formador. En la actualidad circula socialmente la idea de que el consumo infantil es un tema de los chicos, donde ellos son los expertos.

Sin embargo, el consumo infantil es un fenómeno que responde a múltiples causas y exige pensar en distintas posibilidades de intervención. A continuación se plantean algunas ideas clave para empezar a buscar respuestas.

- *El consumo infantil no puede comprenderse exclusivamente como problema económico.* Se trata también de un fenómeno cultural íntimamente vinculado con la construcción de identidad de los más pequeños. Los juegos, los deseos, las preocupaciones, los intereses, los temores, los valores, las motivaciones o las metas, se motorizan también desde la oferta de juguetes, películas o alimentos. Formar ciertos modos de pensar, estructuras de valores y prácticas de consumo durante la niñez es una apuesta a la consolidación de mercados presentes y futuros.

- *Más allá de las diferencias en la capacidad de gasto de las distintas familias, existe un consumo simbólico compartido por muchos niños sin distinción de disponibilidad de recursos o de nivel socioeconómico.* Es decir, el más allá de las posibilidades de compra material, lo que el mercado logra instalar con cierta firmeza son nociones e ideas que configuran el entorno infantil. Quizás no todas las niñas logren tener su disfraz de princesa o un castillo



plástico pero seguramente tematizarán sobre románticas historias de palacios en el patio del jardín. El poder simbólico del mercado radica en su capacidad de instalar agendas y guiones que orientarán los juegos, los sueños, los conflictos, los dibujos o los relatos de los más pequeños. Es necesario reconocer aquí las diferencias que pueden existir entre contextos urbanos y rurales en relación a este aspecto.

-El mercado se transforma en un agente de socialización que interpela a los niños a través de distintas vías. La publicidad, los programas televisivos y el cine se combinan en cadenas de mensajes coherentes que transmiten modelos sociales, visiones de “mundo” y “explicaciones sobre la realidad”. Las estrategias se vuelven cada vez más complejas y el merchandising y el branding aseguran que a la presentación de historias en la TV le correspondan una cadena de productos de diversos costos en los quioscos, supermercados o restaurantes fast-food. Así se conforma un entorno donde las películas animadas o las series televisivas son las encargadas de dar un significado a objetos que, en términos fácticos, no poseen diferencias entre sí. No existe diferencia material entre las formas plásticas de una Barbie bailarina y una princesa, pero la serie de largometrajes animados convierte a los accesorios en fuertes marcas de incompatibilidad. Los juguetes no se reconvierten, se acumulan.

- Una de las ideas centrales puestas en circulación por el mercado es la noción de niño autónomo. Las publicidades, los filmes y los programas de TV instalan fuertemente en sus relatos la idea de niños solos que toman decisiones. La ausencia de adultos en las pantallas es notoria y la ponderación de los grupos de pares refuerza la idea de “un mundo sólo de niños”. La interpelación publicitaria es la que con mayor fuerza evidencia este intento de desplazar a los mayores. En gran cantidad de casos, los anuncios promueven acciones (“llamá”, “completá tus datos”, “corre al quiosco a comprar”, “visita [www...](#)”) sin hacer referencia a la orientación o permiso alguno de los adultos. El impacto cultural de esta idea construida desde las pantallas alcanza a los adultos y refuerza la sensación de estar frente a una niñez que ya no puede reconocer en los adultos una autoridad. La falta de conocimiento y destreza para moverse en un contexto plagado de especificidades les quita poder y legitimidad de acción a los mayores. De allí que el desconocimiento puede entenderse como una de las principales causas de su corrimiento.

- Se instala la idea de niño consumidor o usuario como extensión naturalizada de las condiciones adultas. El mercado desde los años 70 en adelante reconoce el potencial del público infantil como dinamizador de ventas. De este modo, los niños entran en contacto con productos y mensajes de la industria cultural mucho antes incluso

En las construcciones de sentido que los niños hacen sobre los juguetes, alimentos o películas intervienen las experiencias de vida, la interacción con grupos de pares, los contextos en los que se desenvuelven y las mediaciones adultas.

de entrar a la escuela. Si bien va de suyo que una sociedad orientada hacia el consumo direccionará la socialización de los pequeños en ese sentido, es necesario reconocer que el contacto con el mercado y la “toma de decisiones” de los más pequeños se produce antes de la maduración de ciertas capacidades afectivas y cognitivas que le permiten comprender conceptos clave como “dinero”, “gasto” o “ahorro” o sostener una espera prolongada o alguna frustración. La imposibilidad o dificultad para entender las relaciones en las que están insertos es una diferencia central en el ejercicio de rol de consumidor entre niños y adultos.



- Resulta necesario diferenciar los procesos vinculados con la oferta de productos de aquellos procesos de apropiación por parte de los niños. Si bien, como se ha descrito hasta el momento, la oferta de la industria posee características homogeneizantes, las prácticas de recepción no son monolíticas. En las construcciones de sentido que los niños hacen sobre los juguetes, alimentos o películas intervienen las experiencias de vida, la interacción con grupos de pares, los contextos en los que se desenvuelven y las mediaciones adultas.

- La familia y la escuela tienen una alta capacidad de mediación en los procesos de apropiación. La construcción de sentido que los niños hacen sobre los distintos productos culturales implica posibilidades de negociación y recreación de significados. Esta reorientación se ve favorecida en la interacción con otros. Los adultos pueden intervenir en la desnaturalización de las agendas y guiones planteados desde el mercado. El principal potencial mediador de ambas instituciones radica en la posibilidad de contacto interpersonal y adecuación al contexto. Frente a lo masivo de la oferta, la familia y la escuela aportan desde el conocimiento de los sujetos y sus espacios de vida.

- El diálogo y la posposición de “preconceptos” sobre la cultura infantil son las principales estrategias a utilizar por los adultos. Comprender el sentido otorgado a los productos y a las prácticas es el primer paso para el reposicionamiento de los adultos en la relación niños/ mercado. No se trata de descalificar el “mundo infantil construido” sino de aumentar la oferta de sentidos. Nuevos productos, nuevos relatos, nuevos temas de agenda, nuevos guiones.

Es necesario preguntarse si la fuerte distancia generacional es un fenómeno de época sobre el cual padres, abuelos, docentes o trabajadores sociales y de la cultura podemos intervenir. La formación de capacidades críticas, creativas y responsables de los niños requiere del fortalecimiento del rol adulto no en términos nostálgicos de una autoridad perdida. Pero exige reconocer que en la asimetría, en la guía y en la demarcación de límites se encuentran las claves de la construcción y la convivencia.

*** Profesora de la carrera de Ciencias de la Comunicación UBA y Coordinadora Unidad TIC, ME.**

Adela Bujman, ex directora de un centro materno infantil en la Villa 21

“Las casas-nido implicaron un trabajo muy arduo”

Adela Bujman es licenciada en Ciencias de la Educación y trabajó como psicopedagoga en el Hospital Durand hasta 1989, año en el que fue convocada a trabajar en la Villa 21 del barrio porteño de Barracas. Allí, junto a otros profesionales y por una iniciativa de la escuela ORT, armó el centro materno infantil CEMAI para chicos y chicas de dos a seis años. Con la institución en marcha, inició el proyecto de casas-nido, iniciativa destinada a la atención de bebés (de cero a dos años) en hogares de la villa preparados para tal fin. En ambos casos, madres de la zona capacitadas por el centro fueron las encargadas del cuidado de niñas y niños. Hoy, retirada de esa labor, Adela relata su experiencia como directora del CEMAI durante casi veinte años.

-¿Cómo y con qué ideas empezó a trabajar en el centro materno infantil en la Villa 21?

Cuando me convocaron para el proyecto sentí que era capaz de hacerlo a pesar de que ya era una persona grande y no tenía experiencia en ningún trabajo comunitario. Antes había trabajado como psicopedagoga en el Hospital Durand, donde había largas listas de espera de chicos y chicas que necesitaban atención. Para enfocar de manera más dinámica la tarea con ellos, trabajamos grupalmente con aquellos que tenían dificultades en el aprendizaje o en la comunicación. Además, reuníamos en forma periódica a madres, padres y chicos para que se escucharan mutuamente. Ese era el objetivo, ya que tenía la idea de trabajar más en lo grupal y no en lo individual.

Con esta experiencia empecé en la Villa 21, en 1989, época en la que existía un déficit -que actualmente continúa- de instituciones que se hicieran cargo de la primera infancia.

Durante el primer año trabajamos en la captación de profesionales y en la difusión del proyecto, porque todavía no había un edificio construido. La entonces Municipalidad de Buenos Aires ofreció un terreno frente al barrio, donde construimos y equipamos el centro materno infantil. Junto a un equipo de profesionales, capacitamos a mujeres que vivían en la villa para hacerse cargo de grupos de niños y niñas. La idea era que ellas fueran multiplicadoras dentro de la comunidad, de lo que significaba la atención de los pequeños y pequeñas.

Buscábamos que pudieran brindarles las herramientas necesarias para ingresar a la escuela primaria, al tiempo que necesitábamos que pudieran darles toda la atención que merecían.

Durante ese primer año tuvimos muy pocas solicitudes de vacantes para el jardín. En los años siguientes, pasamos a tener largas listas de espera. Fue un reconocimiento al trabajo no solo nuestro, sino al de las madres-cuidadoras también. Incluso fue un reconocimiento de las escuelas de la zona, porque la directora de la Escuela N° 27, durante los veranos, nos enviaba chicos y chicas que no habían hecho jardín o preescolar a fin de que las cuidadoras los prepararan para el ingreso a la primaria de su escuela.

-¿Cómo capacitaron a las madres cuidadoras?

Cuando terminó la construcción del jardín de infantes comenzamos a dar cursos de capacitación con las madres. Al principio no fue fácil, porque las otras mujeres las veían simplemente como vecinas: “Qué capacidad podían tener ellas más que la propia”, pensaban. Los requisitos solicitados para la selección de las cuidadoras fueron ser mayor de edad y tener la escolaridad primaria cubierta. Necesitábamos que supieran leer y escribir para poder tomar nota y comprender las herramientas que les brindábamos. Queríamos, además, que fueran responsables y solidarias con sus vecinas. Establecimos reglas claras y buscamos que las cuidadoras no repitieran con las otras mujeres el trato que recibían cuando pedían una vacante o un turno en un hospital. La idea era que no reiteraran esas situaciones. Se logró perfectamente, sin ningún tipo de conflicto. Muchas madres comentaron que no habían sentido discriminación alguna.

La capacitación fue permanente durante los veinte años que estuve en el lugar. Si no podíamos hacerlo nosotros, lo solicitábamos a profesionales de instituciones similares, de la Secretaría de Promoción Social y de Educación, que al principio cuestionaban un poco el hecho de que no profesionales trabajaran con los chicos y las chicas. Sin embargo, el compromiso de las madres-cuidadoras y la respuesta de nenes y nenas generaron que no hubiera tensión con los docentes titulados. Tuvimos, incluso, pasantes de terciarios trabajando en el jardín, que salían conmovidos al observar la tarea que hacíamos. Fue un aprendizaje recíproco, porque las cuidadoras incorporaban

“Respeto, cariño, saber escuchar, saber hacerlos esperar y todo lo vinculado con la expresión plástica y lúdica era lo que enseñábamos”.

terciarios trabajando en el jardín, que salían conmocionados al observar la tarea que hacíamos. Fue un aprendizaje recíproco, porque las cuidadoras incorporaban técnicas y los pasantes aprendían formas de relación con madres, padres, chicos y la comunidad.

-¿Cómo se educaba a las chicas y a los chicos del centro materno infantil?

Lo primero que se enfocaba era la psicología evolutiva de nenes y nenas, el conocimiento de las capacidades y de las problemáticas según sus edades. Respeto, cariño, saber escuchar, saber hacerlos esperar y todo lo vinculado con la expresión plástica y lúdica era lo que enseñábamos. En preescolar, por ejemplo, se trabajó en todo lo que correspondía a esa sala.

Teníamos doscientos chicos y chicas, cien a la mañana y cien a la tarde. Atendíamos en dos turnos para abarcar una mayor cantidad. Por un lado, el turno simple no era beneficioso porque la madre no tenía suficiente tiempo para trabajar; por otro, era mejor porque podíamos mostrar a más mujeres un nuevo modo de relación con nenes y nenas. La idea era entrar a la familia y a la comunidad desde el chico.

-¿Cómo es un jardín de infantes en una villa?

Hay particularidades, y la más problemática es la violencia. Una forma muy común es el maltrato hacia las chicas y chicos, y hacia las madres. Existe una violencia que se acrecienta día a día. El paco ha inundado e invadido la villa. Muchos jóvenes no tienen objetivos de vida y son pocos los que estudian o trabajan. Lo común parece

ser no tener respeto por la propia vida ni por la ajena. A partir de esta problemática, buscamos enseñar valores y prácticas como la solidaridad en el jardín. A pesar de que los chicos y las chicas suelen ser más egocéntricos hasta los tres años, trabajamos a partir del respeto al otro dentro de los grupos, conformados por no más de más veinte.

Al principio teníamos, por grupo, una cuidadora y una maestra auxiliar que observaba los aspectos positivos o negativos de la actividad. El tercer año del centro, estas profesionales dejaron de trabajar y, en general, una sola cuidadora se quedaba con cada grupo, salvo en la sala de dos años que continuaba con dos adultos. Posteriormente, con los programas Jefas y Jefes de Hogar, empezaron a trabajar con nosotros algunas madres de chicos y chicas que habían venido al jardín. De acuerdo con sus deseos y aptitudes, les brindábamos el trabajo de asistencia de limpieza o cocineras a unas, y a otras les proponíamos cubrir y acompañar a las cuidadoras. Tenían que cumplir con el horario, con la normativa y con la capacitación. Finalmente, terminaron siendo dos por sala. Quedaron encantadas porque sentían que estaban haciendo algo por sí mismas.

-¿Cómo se desarrolló el proyecto de casas-nido?

El paso a las casas-nido implicó un trabajo muy arduo porque se desarrolló en los hogares de las mismas cuidadoras. La idea fue seleccionar seis casas donde se atendieran entre cinco y ocho bebés de distintas edades. Fue muy difícil, porque la cuidadora iba a estar totalmente sola y, en esa época, no había teléfonos ni celulares. Si algo le pasaba a un bebé, algún vecino tenía que correr hacia la institución.

Después de encontrar el perfil adecuado de la cuidadora, tuvimos que tener en cuenta el perfil de la casa y de la familia. Se relevaron, por lo menos, sesenta casas para finalmente elegir las seis que necesitábamos. Buscábamos que el marido trabajara para que no interfiriera en la tarea de su esposa. Si ella tenía un bebé, se incluía dentro del grupo. Muchas veces aparecían celos de los hijos o del marido. En general, las mujeres empezaron a crecer y a tener autonomía, lo que significaba un movimiento dentro de la familia y dentro de las casas también. Como los hogares eran muy pequeños, se corrían los muebles en una habitación para destinarla al cuidado de los bebés. Es cierto que





no respondía a todas las pautas rigurosas, pero Promoción Social nos brindaba la flexibilidad de poder hacerlo.

La comida para los bebés la recibían del CEMAI, las madres la retiraban y llevaban a las casas-nido. Allí se desayunaba, almorzaba y merendaba. También se proveía un mínimo de muebles, juguetes, materiales didácticos y artículos de limpieza. A las que no tenían gas natural, se les daba una garrafa bimestralmente, elementos de calefacción y ventiladores. Todo lo que se podía obtener a través de la cooperadora o a través de la Municipalidad -que no era demasiado- se les brindaba a las casas-nido para tener el lugar lo más confortable posible.

-¿Las casas-nido siguen funcionando en la actualidad?

Siguen funcionando con mucha precariedad. Sin embargo, lo positivo en relación a las cuidadoras es que la mayoría hizo la secundaria y varias hicieron un terciario. Hoy, la que está a cargo del centro es una de las chicas que se recibió de trabajadora social. Pero todas las cuestiones administrativas, de capacitación y de control de las salas implican mucha actividad para una sola persona. Por eso las cosas no están funcionando demasiado bien.

Por otra parte, la mutual Flor de Ceibo otorgó tierras en

un sector cerca de Villa Soldati. Algunas de las cuidadoras de casas-nido construyeron sus casas allí, lo que significó que dejaran sus antiguos hogares y empezaran la atención de los bebés en el barrio nuevo. Antes, las seis casas estaban distribuidas estratégicamente como para cubrir toda la villa. La idea era que las madres no tuvieran que caminar demasiado para dejar a los bebés. También pasó que otras casas quedaron en lugares peligrosos, donde la gente no quiere acercarse, de modo que la problemática es importante.

-¿Le parece que este modelo es generalizable?

En general, donde se instala se hace con voluntarios, lo que significa que capacitás a un personal que luego rota o se va. Entonces, hay que volver a empezar de cero. Debería haber más lugares que atendieran a los bebés, porque son muy pocos los que existen. Deberíamos tener centros maternos con todas las normativas de higiene, comodidad y confort. Mientras tanto, los bebés no tienen un lugar para quedarse cuando sus madres trabajan. Sabemos que muchas veces lo ideal no es lo real.

Inés Dussel

Educación de la primera infancia: un compromiso colectivo

Marisa Fernández y Elizabeth Marotta*

En el año 2005 comienza a implementarse en el Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, dependiente del Consejo de Educación de Río Negro, el postítulo Especialización Superior en Jardín Maternal. El proyecto surge como respuesta a una importante demanda de capacitación y titulación de docentes de la región patagónica, dando continuidad a diversas y permanentes acciones de educación continua y de investigación vinculadas con el Nivel Inicial, en general, y con el Jardín Maternal, en particular. Esta propuesta, elaborada por un equipo de docentes del Instituto, se constituye en la primera y única iniciativa provincial de formación posterior a la acreditación inicial. Se desarrolla con una modalidad de cursado presencial de dos años de duración y se organiza en módulos de contenidos, que se articulan y permiten profundizar aspectos referidos a la especificidad de la educación maternal, desde el aporte de diferentes miradas y perspectivas.

Los módulos abordan temáticas tales como “El Jardín Maternal hoy: al encuentro de su sentido”, “Instituciones en interacción: familias y Jardín Maternal compartiendo la crianza”, “Enseñar y aprender en el Jardín Maternal: la intencionalidad pedagógica en la tarea cotidiana”, “El Diseño Curricular: hacia una didáctica del Jardín Maternal”.

En todo el trayecto formativo está presente el intento de relacionar decires y haceres, tensando aportes teóricos con dimensiones de la práctica, con el propósito de superar planteamientos dilemáticos y de evitar quedar capturados por explicaciones predeterminadas. Se propone trabajar a partir de problematizaciones, encuentro de múltiples miradas y abordajes, que vinculan saberes y contextualizan la información.

A lo largo de la formación se incluyen transversalmente la lectura, la reflexión y el análisis de las prácticas pedagógicas cotidianas, a fin de generar nuevos conocimientos que promuevan la fundamentación y la argumentación de propuestas de enseñanza alternativas y transformadoras. La formación consiste, por lo tanto, no sólo en entrar en contacto con nuevas producciones teóricas, sino, además, habilita la posibilidad de resignifi-

car y reconceptualizar prácticas y saberes a partir de diferentes categorías conceptuales.

Desde los propósitos del postítulo se manifiesta la intención de favorecer la profesionalización y la valorización de la tarea de enseñanza en el Jardín Maternal; propiciar la especialización, actualización y profundización de temáticas y problemáticas de la formación en el Jardín Maternal; generar un dispositivo de análisis que promueva una actitud reflexiva e investigativa hacia la realidad educativa y las propias experiencias en el Jardín Maternal para comprender y mejorar las prácticas docentes.

A partir de los referentes teóricos, identificamos al Jardín Maternal como primer espacio pedagógico de educación sistemática que adquiere características y finalidades propias, en el cual se manifiesta el carácter público del conocimiento.

Como institución educativa se ha ido conformando y transformando con relación a las necesidades sociales y con sus contextos de surgimiento. En articulación con la familia, su tarea ha sido sostenida por distintas concepciones de infancia y diversas prácticas educativas se han desarrollado en diferentes modelos institucionales.

La propuesta del postítulo reconstruye los antecedentes de este primer eslabón del sistema educativo, donde tiene lugar la tarea con intencionalidad pedagógica y rescata el proceso de constitución de identidad propia.

Definimos a la educación maternal como un campo de conocimiento, la asumimos como categoría provisoria y la ponemos en cuestión con el fin de propiciar la comprensión de sus funciones y sentidos. En consecuencia, no podemos analizarla como una variable independiente sino que lo hacemos teniendo en cuenta sus condicionantes, aunque no determinantes, sociales, políticos, económicos y culturales.

Desde esta perspectiva, consideramos que la educación maternal resulta no sólo una necesidad sino una oportunidad para la primera infancia y un derecho del niño y su familia, que permite la apropiación de saberes socialmente significativos.

En el contexto actual, caracterizado por la fragmentación, la exclusión, la privatización y la mercantilización de la vida cotidiana de las personas, entre otras, señalamos algunas problemáticas que impactan en la educación ma-



ternal. Una de ellas se vincula con la presencia de múltiples y heterogéneas modalidades de atención y educación de la infancia en sus primeros años de vida, así como la existencia de escasa legislación y de dispositivos de control que encuadren el funcionamiento de las instituciones y garanticen su calidad educativa.

En este sentido, consideramos que uno de los desafíos que enfrenta la educación maternal hoy es resituar y revalorizar su función educativa, superar la falsa antinomia entre lo asistencial y lo pedagógico originada desde su mandato fundacional y profundizar su dimensión política.

Podemos destacar algunas claves que dan cuenta de los resultados del trabajo desarrollado en el marco de este postítulo.

El proyecto dio respuesta a necesidades de los/las docentes participantes tanto en cuanto a sus expectativas como a otros aspectos que fueron encontrando y valorando en la propuesta. Desde la confección del diseño hasta el proceso que implicó ponerlo en marcha y sostenerlo, el trabajo en equipos fue una de sus características; equipos de profesores y equipos de estudiantes compartieron, de una u otra manera, las mismas inquietudes acerca de la educación maternal: ¿de quién es la responsabilidad educativa y social de los más pequeños hoy en nuestra sociedad?, ¿a quiénes educar?, ¿para qué educar?, ¿por qué educar?, ¿quiénes educan?

La implementación del Proyecto de Tutores permitió el

acompañamiento de los/las estudiantes a lo largo de toda la formación y fundamentalmente durante la formulación de los proyectos de acción, requisito para la acreditación final. Las propuestas metodológicas se fueron repensando y revisando permanentemente, en función de las evaluaciones realizadas por los participantes y profesores, y posibilitaron el diseño de dispositivos de enseñanza compatibles con la realidad de vida de adultos que trabajan.

Diversos interrogantes vinculados con la educación de los más pequeños se han instalado a lo largo del proceso de elaboración e implementación del proyecto. Los debates e intercambios compartidos han procurado desprenderse de mitos y ritos que enmascaran la tarea pedagógica, así como comprender nuevas formas de mirar las infancias, las crianzas, las familias, la sociedad, el Estado, las instituciones, el conocimiento, los cuerpos, el juego, la enseñanza, el aprendizaje, las culturas, el ambiente, los lenguajes, las diferencias.

La propuesta de postítulo descripta ha dejado huellas en cada uno de los participantes, no sólo en el sentido de crecimiento profesional y humano y en la valoración de la producción colectiva de conocimientos, sino también en la necesidad de avanzar hacia la recuperación del sentido y de las funciones de la educación maternal desde la democratización de sus prácticas cotidianas.

* Docentes del Postítulo en JM-IFDC Bariloche

Programa Nacional Primeros Años



El Programa Nacional Primeros Años se implementó con el propósito de acompañar y apoyar a las instituciones que trabajan con la primera infancia, y a las familias para el trabajo cotidiano con los más chicos. Se trata de un trabajo conjunto entre los ministerios de Desarrollo Social, Educación y Salud participantes del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales desde noviembre de 2005, en 22 provincias del país. A partir del año 2009, se ha incorporado el acompañamiento a las localidades seleccionadas por el Plan Nacional de Abordaje Integral (AHÍ).

En ese marco, se han producido materiales de apoyo para el trabajo con las familias y los jardines maternos y de infantes. Entre ellos, el **Equipo “Primeros Años, creciendo juntos”**, que incluye capítulos de la Serie *Primeros Años, creciendo juntos* de Canal Encuentro: “Los chicos van al jardín”, “Los chicos tienen la palabra”, “Alimentación y salud”, “Señales de buen crecimiento y desarrollo”, “Cuidados en la casa”, “Yo solito”, “Iguales y diferentes”, “Los chicos juegan” y “Los límites”. Y guías con orientaciones para organizar la tarea con grupos de adultos.

También se produjeron otros materiales para familias: la **Colección “Educando a los más chicos. Cuadernos para familias”**, que incluye 12 cuadernos con información de fácil lectura sobre temas significativos del desarrollo infantil: “Los primeros años de vida”, “Los niños y las niñas aprenden desde que nacen”, “¿Cómo soy?”, “¿Qué soy capaz de hacer?”, “Alimentarse es más que comer”, “El mo-

mento de la comida”, “El cuidado de la salud”, “El juego”, “Divertirse y aprender”, “Conversando nos entendemos”, “El desarrollo del lenguaje”.

En barrios de más de 100 localidades urbanas y rurales, en zonas en situación de alta vulnerabilidad social, se han conformado mesas intersectoriales locales integradas por instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil a las que pertenecen 4600 facilitadores. Estos facilitadores acompañan a aproximadamente 230.000 familias en el fortalecimiento de las prácticas de crianza, promoviendo el intercambio de experiencias cotidianas y el establecimiento de vínculos aportando información necesaria. Muchos facilitadores son docentes de escuelas y jardines de infantes que participan en las actividades y en las mesas locales de su comunidad. Junto a padres, madres, abuelos y vecinos promueven la educación y el desarrollo infantil en una estrategia de red con las instituciones y organizaciones locales.

En ese recorrido, entre familias e instituciones surgen iniciativas que se implementan colectivamente: acondicionamiento de espacios de juego y de lectura en jardines de infantes, centros de salud y comunitarios; bibliotecas ambulantes, radios comunitarias que difunden propuestas y actividades para los más pequeños e información para los adultos acerca de la crianza, entre otros.

Estos espacios que fomentan la reflexión, posibilitan a las familias revisar lo que saben y lo que hacen, revalorizar el patrimonio cultural de cada participante, conocer otros modos de vincularse y elaborar conjuntamente estrategias apropiadas a sus dificultades. La intención es pensar juntos, intercambiar ideas, puntos de vista, construir nuevos conocimientos, buscar información, hacer preguntas, plantear dudas e intentar buscar respuestas entre todos. Se trata de pensar las relaciones entre los adultos, y de estos con los más pequeños, para contribuir positivamente a la calidad de vida de niñas, niños y sus familias.

Los materiales mencionados pueden encontrarse en los siguientes links

http://168.83.82.201/dnpc/desarrollo_infantil_1.html
<http://www.encuentro.gov.ar/MiniSite.aspx?id=18>

Programa Nacional de Desarrollo Infantil
Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas

Despertar en los niños la palabra...

Patricia Redondo*

La educación inicial en la Argentina tiene en su haber una larga e intensa trayectoria educativa. Generaciones y generaciones de docentes han entrelazado el sentido de una educación temprana con la posibilidad de una experiencia infantil cuidada y arropada por los signos de la cultura. Hoy, en los puntos más remotos y próximos de nuestro país - ya sea en zonas urbanas, suburbanas o rurales- se encuentran nuestros jardines de infantes. Ello ha sido fruto del incansable papel que docentes y comunidades han sostenido frente a la necesidad de expandir el nivel inicial para que todos los niños y niñas tengan lugar en él. A pesar de ello, ésta sigue siendo todavía una deuda que nuestra sociedad y el Estado deben saldar; una

deuda con la primera infancia, con los recién llegados y en particular, con los que están por venir.

En esa dirección la nueva Ley de Educación Nacional que reconoce a la educación inicial como una unidad pedagógica, representa un importantísimo avance y un buen augurio para que en cada provincia se elaboren las nuevas legislaciones que garanticen la universalización, la ampliación y el cumplimiento de las obligaciones ya sancionadas. Sin embargo, si bien estos avances son muy importantes, aún resultan insuficientes tanto en el plano de las políticas públicas, como en relación a las prácticas institucionales y pedagógicas que hoy se llevan adelante.

El Nivel Inicial incluye la atención educativa desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años cumplidos y se organiza y atiende desde diferentes modalidades



Es urgente propiciar la articulación de políticas activas dirigidas a la infancia partiendo desde un estudio profundo sobre el estado de situación de la misma y que atienda los principales problemas que afectan a la niñez.

intitucionales. Los jardines de infantes, las escuelas infantiles, creadas por Hebe Duprat en la Ciudad de Buenos Aires, las secciones integradas de educación rural, los jardines nucleados, los jardines maternos, las extensiones vespertinas configuran un mapa heterogéneo que expresa la singularidad de los modos en que se han hallado respuestas al derecho a la educación de la primera infancia y a un conjunto de necesidades de la población infantil y sus familias.

Esta cartografía se convierte es un buen analizador del desarrollo del Nivel Inicial en la Argentina como también de los problemas, que en términos de cantidad y calidad de la cobertura, faltan atender. Asimismo, permite abrir un debate sobre los rasgos y atributos que este primer tramo

educativo deberá asumir en los próximos años. Una pincelada nos permite señalar que los actuales formatos escolares distan mucho de las necesidades de los grupos familiares, en particular en los barrios y zonas más desfavorecidas, en las cuales la desigualdad social se torna cada día más traumática y las condiciones de vida se han visto agravadas.

En la dirección de bosquejar una prospectiva educativa de la educación inicial es necesario poner en diálogo las transformaciones sociales, económicas, culturales y sociales de la Argentina de los últimos años con el nivel de expansión actual y la urgente necesidad de priorizar la educación temprana, allí, donde se torna imperioso su desarrollo. Para ello, la invención de otros formatos escolares



y dentro de los ya existentes, la creación de más y más escuelas infantiles para la atención educativa desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años, pueden constituirse como los primeros pasos para revertir la situación de la primera infancia en la Argentina de hoy.

En relación a las políticas públicas, las oportunidades que ofrece la educación temprana se potencian si se logran articular con otros ámbitos gubernamentales y con organizaciones de la sociedad civil. A modo de ejemplo, basta señalar que la salud y la educación transitan caminos compartidos, que la planificación urbana, la construcción y mantenimiento de espacios públicos que alojen a los niños, como parques, plazas, entre otros, permiten contar con espacios urbanos que cuiden de la infancia o, muy por el contrario, conforman lugares peligrosos y hostiles para los niños. En la misma dirección adquiere singular importancia, el otorgar identidad a los niños y niñas apenas nacen en nuestro territorio como ciudadanos argentinos y sujetos de derechos sin que ello no dependa exclusivamente de las posibilidades reales de las familias. En síntesis, con estos ejemplos, lo que se desea enfatizar es que si bien la tarea de la educación inicial es irremplazable, ésta por sí sola no alcanza a resolver la situación de miles y miles de niños que transitan una experiencia infantil que se halla por un lado, socialmente marcada por la desigualdad y la privación y, por el otro, con otras formas de desprotecciones infantiles que afectan a la infancia de sectores medios y medios altos de la sociedad.

Es urgente propiciar la articulación de políticas activas dirigidas a la infancia partiendo desde un estudio profundo sobre el estado de situación de la misma y que atienda los principales problemas que afectan a la niñez. Los diferentes intentos que se han realizado no se sostienen en el tiempo, por lo cual el Estado no acumula la capacidad estatal de resolverlos en plazos más largos. La educación de los niños y niñas más pequeños necesita de tiempo; un tiempo, que se traduzca en generar las condiciones de posibilidad para un trabajo educativo.

La profunda desigualdad social que afecta a la infancia se concentra con enorme crueldad en las franjas más tempranas. Lo realizado en el campo de las políticas públicas es insuficiente y vale la pena destacar que así como el mercado interpela a los niños desde el inicio de manera



estratificada, también lo han hecho las políticas de la niñez sesgando su direccionalidad de manera focalizada lo que socava el imaginario de un territorio de lo público, lo común y de atención universal de los derechos de la niñez.

Enseñanzas, maestros y jardines

Los cambios curriculares de la década de los 90, representan un antes y un después para el Nivel Inicial, sus efectos persisten en las prácticas educativas de los maestros y maestras, una lógica instrumental de los aprendizajes y una organización de la propuesta educativa por proyectos expresan marcas que requieren ser repensadas. Asimismo, una supuesta primarización como efecto de la obligatoriedad de cinco años se combina con una ritualización exacerbada de los diferentes momentos de trabajo en la sala. La secuencia de actividades responde en muchas ocasiones a una planificación mecánica que incluye un tratamiento de los contenidos de los diseños curriculares despojados de las mejores tradiciones pedagógicas del nivel.

La cuestión de la transmisión como eje de la educación temprana y el acontecer de la enseñanza merecen mayores debates en el campo de la educación inicial. Ya que los falsos dilemas entre juego y contenidos, evaluación sumativa o formativa, entre otros, reducen la potencialidad de un nivel construido en una clave pedagógica diferente a otros niveles educativos. Nivel que supo nutrirse de las concepciones que ubican la educación en una trama de aprendizajes que combina la enseñanza con el trabajo educativo más incierto, más largo y del cual es probable que nunca sepamos su alcance en la vida de los niños de hoy y los adultos de mañana.

Es difícil sintetizar cómo se enseña en la educación inicial

“Ser maestro o maestra del Nivel Inicial requiere una formación rigurosa e inquietante, que les permita a los docentes sostener una posición enseñante en relación a la primera infancia y una sensibilidad y ternura propia del oficio de enseñar en un vínculo estrecho con el porvenir”.

en nuestro país, ya que existe un arco muy heterogéneo que incluye en uno de sus extremos, verdaderas propuestas y experiencias pedagógicas, como por ejemplo, una propuesta de trabajo con el Quijote de la Mancha con niños y niñas de cinco años¹, y en el otro, una repetición degradada de actividades de conjunto que se reiteran sin resignificarlas o intervenirlas de otro modo.

El jardín no termina de abandonar la repetición de ciertas rutinas que organizan el tiempo y el espacio de una manera tradicional, al mismo tiempo que produce posibilidades inéditas de trabajo educativo. Las ciencias, el arte, los lenguajes audiovisuales, las cuestiones éticas en clave de futuras ciudadanías, la filosofía con niños, etc., expanden los límites desde donde hemos pensado el papel de la educación inicial hasta hoy. Al mismo tiempo, las variaciones que existen en la organización de los grupos familiares abren nuevas posibilidades de encuentro con las familias con rasgos muy diferentes que el que se sostenía hasta hace unas décadas atrás.

Ser maestro o maestra del Nivel Inicial requiere una formación rigurosa e inquietante, que les permita a los docentes sostener una posición enseñante en relación a la primera infancia y una sensibilidad y ternura propia del oficio de enseñar en un vínculo estrecho con el porvenir. Como ya se ha planteado, la complejidad de la tarea de enseñanza realizada por el nivel inicial en su conjunto no siempre es reconocida en toda su magnitud, muy por el contrario, con suma frecuencia es infantilizada y banalizada con estereotipos que distan del enorme valor y responsabilidad que conlleva ser educador/a en este primer tramo de la trayectoria de los más pequeños, de los recién llegados.

Mirando el porvenir

Los niños y niñas nacen cada día y llegan a un mundo, nuestro mundo atravesado por profundas desigualdades. Vivimos una época que permite que no siempre los recibe como debiera hacerlo, un mundo atravesado por profundas desigualdades. Vivimos un tiempo en que nuestras capacidades ampliadas e intensificadas, en que se extienden nuestras posibilidades vitales de conocimientos,

de comunicación, de movimiento, de disminución del dolor y el aumento de placer. Paradojalmente, vivimos, entretanto, también un tiempo de desesperación y dolor, de sufrimiento y miseria, de tragedia y violencia, de anulación y negación de las capacidades humanas, tiempo en que vemos aumentadas las posibilidades de exploración y de dominación de los seres humanos (Tadeu de Silva, T.: 1999). Y es en este mundo en el cual nuestro trabajo educativo tiene lugar.

Tal vez, nos resignemos a constituir sujetos mínimos o, quizá sea el momento oportuno de detenernos a pensar la enorme y radical importancia de nuestra tarea en los inicios. Sabiendo que aquello que no repartimos a tiempo incidirá en el futuro, que la fatiga por un hacer no siempre valorado, deja a nuestros alumnos sin la posibilidad de gozar de las buenas enseñanzas, de los tiempos del juego, de la palabra, del nacimiento del lenguaje y el pensamiento. Estamos en una verdadera disputa por el reparto, el reparto de los bienes simbólicos, el reparto de la educación. Y, de ello dependerá que podamos despertar en los niños la palabra...y amasar cada día un tiempo de infancia que mira al porvenir.

* Coordinadora del Postgrado en Educación inicial y Primera Infancia (FLACSO Argentina)

Referencias Bibliográficas:

Redondo, Patricia (2009): “Nombrar a los niños” en Revista Nuestra Idea, Año 1-Nº1, AMSAFE, Santa Fe.

Tadeu da Silva, Tomaz (1999): *O currículo como fetiche, a poética e a política do texto curricular*, Belo Horizonte, Editorial Autêntica.

Esta experiencia la llevó a cabo una docente en un jardín de infantes de la ciudad de Tandil, durante un año el trabajo con el Quijote de la Mancha permitió una ampliación y enriquecimiento de las prácticas del lenguaje, al mismo tiempo que produjo un despliegue único de un conjunto de saberes, juegos dramáticos e investigaciones del grupo de niños junto con la comunidad.



LA FOTO



Instituto de Formacion docente,
Zapala, Neuquén, 2008.
Foto: Luis Tenewicki

Modos de ver de la escuela argentina

La muestra que se expuso en el Malba, Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires, revisa las huellas retóricas que la enseñanza primaria ha dejado en el imaginario infantil de artistas jóvenes surgidos en la década del noventa.



Liliana Porter. *Fox in the Mirror-Concert*, 2007.

Uno puede acercarse a mirar una obra desde la historia del arte, los estilos, los lenguajes, los soportes o los materiales -entre otros abordajes-, pero lo novedoso de *Escuelismo, Arte argentino de los 90*, es la invitación a leer las obras de artistas contemporáneos desde los modos de ver de la escuela primaria.

Se trata de la muestra que expuso el Malba entre el 18 de julio y el 3 de agosto, donde se reunieron 60 obras de más de 40 artistas contemporáneos, bajo una clave de lectura: la influencia de la escuela primaria y el imaginario infantil en el arte argentino de la década del noventa. ¿Qué modos de ver el mundo de la escuela primaria encontramos en esta muestra?

Por un lado, la exposición se organizó en tres grandes núcleos temáticos: “imaginario infantil”, “materiales y signos”, y “acciones y armados”. De estos ejes se desprenden acciones, referencias a materiales o juegos propios de la escuela. “Borronear, copiar, repetir, doblar, diccionarios, álbumes, cuentos, figuritas”, entre otros, que se escribieron en las paredes de la sala acompañando las pinturas, fotografías, objetos, instalaciones y videos expuestos.

Es así como esta guía de lectura pone en evidencia el chorreado, el collage, los materiales escolares, la prolijidad, las manualidades y todo un catálogo de recursos formales propios de la escuela, que Martín-Crosa define como una “retórica de la enseñanza primaria argentina”.

Esta original propuesta tiene, sin embargo, un antecedente similar. En 1978 el

investigador Ricardo Martín-Crosa escribe el texto “Escuelismo (Modelos semióticos escolares en la pintura argentina)”. El especialista formula una hipótesis que sostiene que existe una forma de pensar, de ver y de hacer que sigue el modelo formativo de la escuela primaria. Entonces, estudia obras de Liliana Porter, Jorge de la Vega y Antonio Seguí, donde encuentra rastros que se vinculan con modelos propios del repertorio escolar de los años 60. En el trabajo señala:

Procedentes de distintas tendencias, diferentes en todo, un grupo de artistas coincide en que su hacer está profundamente marcado por los métodos escolares de



Marcelo Pombo. *Sin título*, 1994.

aprendizaje. Algunos lo evidencian en la atmósfera de la obra. Otros, en la materia utilizada o en la ordenación de los signos. Lo cierto es que su idea del mundo se halla modelada y condicionada por esquemas ordenadores asimilados en el aula.

La exposición actual retoma la teoría de Martín-Crosa para destacar, ordenar y releer el arte argentino de la década del 90. Asimismo, permite analizar continuidades, similitudes y diferencias en la formación de los artistas que nacieron a fines de la década del 50 y aquellos que lo hicieron en los 70, como Guillermo Kuitca y Matías Duville o Alfredo Prior y Gabriel Acevedo Velarde.

Las obras en una sala tricolor

Visitar la muestra es una fiesta para los sentidos, la sala del Malba invita al juego. Los sectores están delimitados con bloques rojos, azules y verdes aunque, por supuesto, esa separación no es obstáculo para recorrer las obras expuestas como a uno más le guste.

Bajo la consigna "Collage" se exhiben tres obras de Liliana Porter. Una de ellas es el dibujo de un cerdo tocando el tambor, en una hoja de cuaderno. A su lado, se puede escuchar a través de unos auriculares el redoble de tambor y el gruñido porcino, que da título a la obra: *Solo de tambor*.

"Monigotes" presenta la instalación de Marina De Caro, *Uno por siete*. Compuesta por un muñeco muy alto de siete cabezas, de hilado acrílico tejido a máquina, que se enfrenta a un dibujo de tinta y lápiz carbón sobre papel, que podría ser el ensayo o el borrador de la figura que lo mira.

"Disfraces" acompaña la pintura *Manuelita y el terror (retrato de Manuelita Rosas y Ezcurra, por Prilidiano Pueyrredón)* de Alberto Passolini. Se trata de un acrílico sobre tela, de grandes dimensiones, que recrea irónicamente -a la manera de una ilustración de cuento para chicos- la obra del artista argentino.



La obra de Omar Schiliro, *Batato te entiendo*, es un objeto de luces multicolores, formado por 17 contenedores plásticos y 12 tubos de luz ensamblados, que dialoga en tono escolar con sus compañeras.

Esta idea de Marcelo Pacheco -curador jefe del Malba- reúne obras de representantes clave de la plástica argentina contemporánea: Marcelo Pombo, Alfredo Prior, Liliana Maresca, Guillermo Kuitca, Cristina Schiavi, Jorge Macchi, Elba Bairon, Mónica Girón, Nushi Muntaabsky, Alberto Passolini, Beto De Volder, Leo Battistelli, Feliciano Centurión, Daniel Joglar, Miguel Mitlag, Fernanda Laguna,

Ruy Krygier y Matías Duville. También incluye dos piezas de artistas latinoamericanos: Gabriel Acevedo Velarde y Ale de la Puente. Casi todas las obras son patrimonio del museo.

En definitiva, recorrer la muestra despierta toda la magia de las vivencias infantiles, la complicidad de los juegos con los compañeros y recuerda estilos propios de la escuela que dejarán siempre huellas en las obras de cada uno.

Mónica Duarte

mduarte@me.gov.ar

Fotos: cedidas por Malba

Los mundos mágicos de Caloi

Caloi -el creador de Clemente- estaba algo aburrido en el Salón Internacional del Comic de Lucca (Italia) al que había viajado, allá por 1978 o 79, cuando decidió pispear la sección de Animación que había inaugurado el Festival. El dibujante quedó sorprendido y fascinado con *El señor Pascal*, de Alison de Vere, quien había sido supervisora de fondos de la película *Submarino amarillo* de Los Beatles.

Desde entonces le rondaba la idea de proyectar en la Argentina ese tipo de materiales animados, trabajos de los que poco y nada se sabía por estos lados. El proyecto creció cuando conoció a su actual esposa, María Verónica Ramírez, que sabía de esas animaciones y estaba igualmente encantada. Luego de años de recorrer embajadas y apelar a conocidos y coleccionistas, la iniciativa se concretó: en 1990 en lo que entonces era ATC (hoy Canal 7) se presentó *Caloi en su tinta* -el primer programa de la televisión argentina dedicado a la difusión del cine de animación de autores de todo el mundo- un ciclo que iba a durar tres meses y ya lleva veinte años de existencia.

Recientemente, los programas empezaron a distribuirse en DVD: la primera selección de nueve emisiones, reunidas en tres discos, puede conseguirse en disquerías, videoclubes y quioscos de diarios de todo el país.

Se trata de cortos de grandes realizadores, agrupados temáticamente (el amor, las relaciones entre hermanos, la ciudad, la infancia) y contextualizados, en cada programa, en forma didáctica y humorística, por el propio Caloi. Son animaciones realizadas a partir de dis-

tintas técnicas: desde trazos negros despojados y finitos, hasta plastilina, arena y grabados en madera simulados en computadora. En muchos casos, los recursos se apoyan en disciplinas afines como la fotografía, la escultura, el diseño gráfico y -sobre todo- la pintura. En *Triángulo*, por ejemplo, la inglesa Erica Russell hace danzar bella y sensualmente a figuras de Matisse, Picasso y Bacon. Otro sustento maravilloso resulta la música de Giuseppe Verdi para la recreación de la ópera *Rigoletto*, realizada por Barry Purves con unas igualmente logradas marionetas animadas.

Lo que irrumpe en pantalla, en cada una de las entregas, es una explosión de líneas que se funden, se desmoronan, se transforman; y hasta los colores y los sonidos toman cuerpo y forma. La metáfora prima como herramienta, de modo que lo que se proyecta es poesía pura, aun sin palabras. Los sentidos, agradecidos.

“Dibujitos animados”

Cuando el ciclo comenzó, a principios de la década del 90, la mayor parte de la animación provenía de lo que había sido el Bloque del Este, países de buenos artistas en quienes el Estado había encontrado con esta técnica una manera de difundir sus mensajes oficiales; y los realizadores de expresar, veladamente, algunas críticas. Y también de otros países con larga tradición en el dibujo como Inglaterra, Francia o Alemania.

En la Argentina, Quirino Cristiani realizó -en 1917- el primer largometraje de animación de la historia y, años después, el primero sonoro. Recién en los 60 la técnica tuvo en el país un desarrollo intere-

sante, ligado a la publicidad. Y después quedó relegada hasta cerca de la época en que apareció *Caloi en su tinta*.

A modo de declaración de principios, los creadores del ciclo advierten que la animación es mucho más que “un arte poblado de personajes cómicos dirigidos a los niños”. Y es cierto.

Si bien se trata de “dibujitos animados”, los trabajos que presentan no tienen nada que ver con el cine de Walt Disney, donde la animación se convirtió en una industria poderosa y rentable en todo el mundo. Ni siquiera con los productos desarrollados por Manuel García Ferré en la Argentina, a partir de la década del 60. Guiados por razones de afinidad artística, Caloi y Ramírez -directora y productora de los programas- eligieron darles espacio a los realizadores independientes, con los que se sienten en familia.

Hay animaciones de canciones y leyendas latinoamericanas; un programa sobre los derechos y carencias de niñas y niños, ilustrado con la vida de Antonio Berni y su personaje Juanito Laguna. Muchos resultan relatos de una ternura infinita, pero entre lo proyectado hay también historias conmovedoras, fuertes y sin final feliz. Trabajos que no son ni de sencilla comprensión ni de fácil digestión, como las tragedias minúsculas pero definitorias narradas por los franceses Jean-Loup Felicioli y Alain Gagnol. Así y todo, los chicos se colaron entre el público del programa y crecieron mirando a “Caloi, el de los dibujitos raros”, como le decían. Algunos de esos televidentes son hoy jóvenes y talentosos animadores argentinos. A la vez, los pedidos de instituciones y de escuelas fueron los que, en cierto modo, impulsaron la

reciente edición en DVD: desde profesores de plástica hasta docentes de historia que se valen de los mensajes de los cortos para transmitir conceptos de un modo interesante.

Ahora bien: más allá de que los miren chicos o adultos es necesario entregarse al espectáculo con la intensidad y la incondicionalidad con la que se hace todo en la infancia: de cuerpo entero, con la mente en blanco, la cabeza despojada de prejuicios y encasillamientos (temáticos, de géneros) y los sentidos expectantes. El ejercicio se parece al juego de encontrarles formas a las nubes, al tirarse panza arriba en el pasto; o a la práctica de encontrar figuras imaginarias entre los mosaicos del piso o las manchas de humedad y vejez en las paredes.

Si la racionalidad queda suspendida, lo más probable es que el espectador se

reencuentre a sí mismo con la boca y los ojos abiertos por la sorpresa. Porque la magia reside justamente en que todo puede suceder, que todo el mundo puede ser reinventado y que, entonces, resulta verosímil toparse con ciudades de perspectivas retorcidas y movimientos corporales imposibles. Incluso -como en el corto *El barrendero*, de Serge Elissalde (Francia, 1995)- que el personaje pueda hacer caber en una alcantarilla personas, autos y edificios.

Así entregados, la técnica de la animación produce un efecto paradójico. Por contraposición (un tema duro, un dibujo liviano), el primer impacto profundiza el dramatismo del relato, muestra lo que quizás de un modo más realista resultaría imposible de mostrar. Pero, a la vez, la misma técnica tiende su malla de protección, rescata a los espectadores de lo doloroso y lo desgarrador, recordán-

doles -de manera ilusoria, pero consoladora, al fin- que se trata de una ficción.

Concurso nacional

Recientemente, Caloi en su tinta Producciones lanzó, junto al Instituto Nacional de Cine y Artes Visuales, un Concurso Nacional de Cortos de Animación. Los trabajos premiados participarán en el Festival Internacional de Cine de Animación Annecy, en Francia, en el marco del homenaje que ese Festival dedicará a la Argentina en 2010, año del Bicentenario

Tanto para las bases del concurso, como para información sobre los DVD, puede consultarse

www.caloiensutinta.com.ar/
info@caloiensutinta.com.ar

Judith Gociol

jgociol@me.gov.ar



“El lugar común está en lo superficial”

-¿Qué diría que tienen de infantil y/o juvenil sus libros de literatura infantil y juvenil?

-Es difícil para mí responder a esa pregunta. A veces creo que no tienen nada de específico, es tan inasible el punto, es tan inasible “lo específico”... Lo específico siempre tiene más que ver con lo infantil que con lo literario, es decir, tiene más que ver con la educación, con la psicología, con la idea social acerca de lo que un niño debe o no leer. En cuanto a lo literario en sí, tal vez la especificidad se reduzca a algunas condiciones de transparencia del lenguaje o a la pregnancia de cierta esperanza o amor por lo humano en el texto. A veces creo que casi todos mis libros publicados para adultos -tal vez a excepción de algunos cuentos- podrían ser leídos por jóvenes, o incluso por niños. Y así, claro, me parece que pasa con otros autores. A muchos libros del circuito editorial adulto los he compartido con niños y con jóvenes cuando coordinaba talleres, y se los he acercado a mis hijas cuando eran chicas. ¿Por qué *El arpa de hierba* de Truman Capote (Debolsillo, 2007), o *El baile* de Irène Nemirovsky (Salamandra, 2006) o *La luna y las fogatas* de Pavese (Adriana Hidalgo, 2003) o *El idioma de los gatos* de Spencer Holst (Ediciones de la Flor, 2005) no pueden ser para jóvenes? ¡A mí me parecen lecturas tan apropiadas para un joven! De todos modos “calzar” en lo infantil o juvenil no me perturba a la hora de escribir, hay libros -sobre todo los libros editados para los muy pequeños, como la serie *Fefa* (Alfaguara) o *Benjamino* (Sudamericana)- que nacieron entendi-

María Teresa Andruetto nació en verano -como muchos de sus relatos-, a finales de enero de 1954, en Arroyo Cabral (Córdoba), en el seno de una familia descendiente de piemonteses. Creció en un pueblo de su provincia natal llamado Oliva. Estudió Letras en la Universidad Nacional de Córdoba. Al finalizar la dictadura participó en la fundación del CEDILIJ, un centro especializado en lectura y literatura destinada a niñas, niños y jóvenes. Ejerció la docencia, y coordinó talleres de escritura en la ciudad de Córdoba.

Es autora de novelas, libros de cuentos, poemarios y obras teatrales para adultos. Muchos de sus libros fueron premiados por los Destacados de ALIJA, y obtuvieron distinciones internacionales como los White Ravens (Alemania), la Lista de Honor del IBBY, el Banco del Libro (Venezuela), etcétera. Recibió el Premio Municipal Luis de Tejada, y el Premio Novela 2002 del Fondo Nacional de las Artes. En esta entrevista nos habla de su particular modo de entender la escritura y la lectura, a la vez que reflexiona sobre su propia producción literaria y sobre el panorama actual de la literatura infantil y juvenil.

do yo que buscaban un destinatario pequeño; en cuanto al resto, los he escrito y terminado las más de las veces sin saber a qué nicho editorial irían a parar, tal el caso de *Stefano* (Sudamericana), *El anillo encantado* (Sudamericana), *Veladuras* (Grupo Editorial Norma) o una nouvelle que acabo de terminar y que no sé todavía si ofrecerla a un editor de juvenil o de adultos.

-Su libro *El país de Juan* narra los avatares de una familia campesina en particular que emigra a la ciudad en busca de prosperidad, aunque también se está contando el proceso de empobrecimiento de nuestro país. Es una historia bien de acá que se publicó en España, manteniendo nuestra lengua, esquivando la “traducción” mediante un glosario final, para salvar diferencias de nuestra lengua con el español que se habla en España.

-Efectivamente esquivamos la traducción, yo no la acepté y el director de colección, un lector muy fino, lo resolvió mediante el glosario, que quizás no es lo ideal, pero se puede aceptar porque no pertenece al texto, es externo, un recurso del editor. Soy muy rigurosa en ese punto y muy capaz de renunciar a una edición si se me piden esos condicionamientos, trabajo mucho lo que escribo y llevo mucho control sobre lo escrito a la hora de editar, porque una palabra que cambia puede desbaratar el tono buscado, su naturalidad o coherencia, aspectos todos en los que se asienta la verdad de un texto, más incluso que en la historia que se cuenta. Así rechacé en una ocasión una edición española de *Stefano* ya contratada, porque la editorial

no estaba dispuesta a respetar de modo absoluto el original. En la edición colombiana de ese mismo libro, hicimos con la editora tres o cuatro ínfimos cambios, siempre pensando en otras opciones del castellano argentino que me sonaran como propias y al mismo tiempo fueran comprendidas en otro contexto, pero decidiendo ambas con mucho cuidado cada matiz del

-Al leer muchas de sus obras, no alcanza lo que teníamos aprendido sobre géneros literarios antes de haberlas leído, se resisten a ser clasificadas como poesía, como cuentos o como novelas, hay algo de andar por los bordes.

-A lo largo de la escritura de una obra, un escritor va escribiendo también su estética, y va construyendo el lector modelo



habla. Tener esta actitud significa también comprender y aceptar que algunos libros nunca se editarán en otros países de nuestra lengua o en otras lenguas. Algunos de mis cuentos, estilizados a la manera de los relatos arquetípicos, escritos en un castellano menos local, no necesitan tal vez ser modificados para ser comprendidos. Otros libros, como *Veladuras* o *Campeón* (que está reeditando actualmente la editorial CalibroscoPIO), escritos en un lenguaje más coloquial, y entonces más argentino, no podrían modificarse porque cualquier cambio de palabras o de frases haría caer los castillos de naipes sobre los que están contruidos.

que quiere para sí, porque como dice Joseph Brodsky: *Todo poeta se afana en el curso de su carrera por encontrar a un lector ideal, a un alter ego, porque lo que busca no es el reconocimiento, sino la comprensión*. No es algo que uno sepa a priori, es algo que se va descubriendo en el proceso mismo del hacer, y una de las cosas que yo he descubierto de mí, y que por cierto también han visto otros, es este andar por los bordes, este cruce de géneros; he descubierto que me atraviesa en todos los órdenes esa resistencia a los encasillamientos, pero no se trata de un acto deliberado de rebeldía, se trata más bien de algo muy profundo y lejano, algo que

tiene que ver con la búsqueda de una verdad personal. Eso impregna mi posición en el campo de la literatura infantil/juvenil nacional. Claro que no dejarse encasillar en un circuito de edición ni en un género ni en una temática tiene sus costos a la hora de la circulación y la visibilidad, pero me parece que he sacrificado todo eso en la búsqueda de lo más genuino en mí, cosa difícil porque un escritor no batalla solo con los encasillamientos y rotulaciones a que los otros lo someten, sino sobre todo con las propias adaptaciones, utilidades y acomodados.

-¿Basta la escuela como espacio de lectura para que estos libros desconcertantes, esta literatura de la incertidumbre encuentre sus lectores; para que cada lector encuentre nuevas lecturas que le generen incomodidad, y lo lleven a mirar el mundo desde otro punto de vista?

-No sé si basta la escuela, pero la escuela es lo que tenemos, lo único que tenemos todos los ciudadanos. Es casi diría el único espacio de verdadera democratización del conocimiento. Y entonces debemos hacer que sea más democrática aún, que sea menos potencial, que esté más y más en acto, y que estén distribuidos de un modo equitativo los recursos en todas las escuelas del país. Sería mejor, claro, tener, además de la escuela, libros en todos los hogares, padres lectores estimulando a sus hijos en todas partes, hombres y mujeres y niños sin carencia económica alguna, pero sabemos que no es esa nuestra realidad, aunque debemos trabajar para que algún día lo sea. Eso en lo que a la lectura respecta. En lo que hace a mis libros específicamente, creo que pueden ser leídos -y de hecho lo son, en muchas escuelas públicas, algunas situadas en contextos de alta marginalidad donde he participado en experiencias conmovedoras- siempre que un docente acompañe, que se haya entusiasmado con ese libro y crea que es digno de ser compartido con sus alumnos y se otorgue y les otorgue un tiempo para eso. A la vez, no soy de las que creen que todos los libros son para

todos; uno no sabe para quién será bueno ese libro que escribió, como no sabe cuál de todos los libros que hay en la librería se le volverá indispensable. La lectura trata siempre de un encuentro, muchas veces bastante azaroso, entre un libro y un lector, un encuentro en el que el escritor y el lector descubren en diferido que hay un otro que *lo comprende*. Por eso, un libro es un espacio tan potente de comunicación entre los hombres. Decía que ese encuentro es bastante azaroso, entonces el capital enorme de un maestro es que puede multiplicar potenciales encuentros aza-



rosos con libros, porque hay que pensar que para muchos de esos niños, fuera de la escuela prácticamente no existe ese azar.

-La espera del amor, el romance entre un hombre y una mujer, es un tópico presente en casi todos sus libros, desde *El árbol de lilas*, que es algo así como la búsqueda del amor en su representación más universal; *Trenes*, donde el viaje es una metáfora para hablar del azar y el encuentro entre dos personas afines; *Stefano*, que podría leerse como una especie de ofrenda amorosa a la mujer amada; o *Veladuras*, que en cierta forma es una historia de amor trágico.

-Sí, la verdad, no sé bien por qué insiste en aparecer, de modos a veces muy sesgados, el amor como tema. Amor que muchas veces es más bien la necesidad de amor, la falta de amor, la no comprensión

del amor... Es el tema casi absoluto en *El árbol de lilas* (Comunicarte, 2006) porque fue escrito en el encuentro/reencuentro del amor de pareja, en ese momento de conmoción interior en el que una mujer descubre que se ha encontrado con quien, de ahí en más, va a estar con ella. Pero también aparecieron otras cosas en ese pequeño cuento, como lo circular, el fin que remite otra vez al comienzo, una cierta variante del eterno retorno, y está el viaje que con el tiempo he visto que de un modo u otro está en todos mis libros, tal vez porque soy producto del viaje que un italiano hizo a la Argentina o porque considero -y no soy, claro, la única- a la vida como un viaje. Por otra parte, las lecturas que me devuelven los lectores son siempre extrañas e iluminadoras; por ejemplo alguien me dijo de ese libro que era una reescritura de *Historia de los dos que soñaron*, de Borges, tal vez por esa idea de ir a buscar lejos lo que se tiene a mano y no se ve, yo no lo había pensado pero tampoco sería demasiado extraña esa influencia. En fin, que un libro está hecho de capas y capas de sentido que no siempre quien lo ha escrito puede ver.

-¿Cómo narrar algo tan inasible e incomprensible como el amor y sortear la cursilería, la sensiblería, los lugares comunes?

-En cuanto a cómo sortear los lugares comunes, la cursilería, entiendo muy bien lo que me decís, temas así son tan antiguos como la humanidad y entonces, cómo decir algo nuevo... pero ¿no son antiguos ya todos los temas? El único modo de evitar los lugares comunes es mirando en profundidad, no se trata tanto de una cuestión de temas sino de un modo de abordar lo que se mira. "Si quieres mejores resultados, prueba cavando en el mismo sitio", decía Yorgos Seferis. El lugar común está en lo superficial, si ahondamos en "lo común" aparece lo particular. Mirado en profundidad, nada de lo humano es común ni es ajeno. En la capacidad de encontrar lo particular, de mirar con profundidad el corazón del

hombre, está la potencia de un escritor.

Córdoba creó las condiciones necesarias para que ese libro fuera posible.

-Usted tiene una larga trayectoria como docente y como coordinadora de talleres de escritura con grupos de todo tipo: niños, jóvenes y adultos. ¿Cómo enseñar a leer y a escribir literatura?

-¿Cómo enseñar a leer? Leyendo. Compartiendo lo que a uno le gusta con su pequeño grupo. Animándose siempre a más, a otras cosas, a nuevas cosas, a que haya mucha diversidad, además de calidad, en lo que les acercamos a otros, porque un lector se hace (o al menos yo me he hecho así) en ese tránsito por libros diversos, en esa búsqueda en la que uno va descubriendo los libros que le gustan y, descubriéndolos, se encuentra.

¿Cómo enseñar a escribir? Es un proceso más complejo. En los procesos de acompañamiento de escritura, talleres o revisiones individuales, lo más interesante es (como en la lectura) ayudar al otro a que se encuentre, más que enseñar es acompañar ese proceso de búsqueda de lo particular de cada uno. Una vez resueltas ciertas cuestiones técnicas, no hay un escribir bien y un escribir mal, sino un escribir propio, verdadero, y múltiples modos falsos de escribir. Y entonces uno puede ayudar a ver las diferencias entre lo estereotipado y lo genuino, y entre lo que se cree haber escrito y lo que realmente se escribió, puede ayudar a encontrar mayor condensación o mayor sugerencia o mejor organización para lo que se está contando o a escamotear cierta información para aumentar la ambigüedad. También algunos recursos técnicos y por supuesto un abrir camino hacia lecturas que potencialmente enriquezcan esa particular forma de escritura. Pero sobre todo, insisto, lo más importante es la calidad de la mirada sobre lo que se cuenta, y ese es un camino que, aun con cierta ayuda, no deja de ser absolutamente personal.

Monika Klibanski, www.educ.ar

Fotos: Juana Lujan y La Voz del Interior

PREMIO



VIVALECTURA

Concurso nacional de
experiencias de promoción
de la lectura

2010

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 2010.

La **OEI** tiene a su cargo la coordinación y ejecución del PREMIO VIVALECTURA 2010, 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 privada, universidades / facultades, profesionales vinculados a ONG u organizaciones civiles con fines de lucro o sin él, 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 1.º de septiembre hasta el 15 de diciembre de 2009. Puede realizarse vía Internet desde los sitios:

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 2010

Leandro N. Alem 720

Ciudad de Buenos Aires (C1001AAP)

Auspicia
Fundación **Santillana**

Organizan



Organización
de Estados
Iberoamericanos



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Espejos

Eduardo Galeano

Griegas

De un dolor de cabeza, puede nacer una diosa. Atenea brotó de la dolida cabeza de su padre, Zeus, que se abrió para darle nacimiento. Ella fue parida sin madre.

Tiempo después, su voto resultó decisivo en el tribunal de los dioses, cuando el Olimpo tuvo que pronunciar una sentencia difícil. Para vengar a su papá, Electra y su hermano Orestes habían partido de un hachazo el pescuezo de su mamá.

Las Furias acusaban. Exigían que los asesinos fueran apedreados hasta la muerte, porque es sagrada la vida de una reina y quien mata a la madre no tiene perdón.

Apolo asumió la defensa. Sostuvo que los acusados eran hijos de madre indigna y que la maternidad no tenía la menor importancia. Una madre, afirmó Apolo, no es más que el surco inerte donde el hombre echa su semilla.

De los trece dioses del jurado, seis votaron por la condenación y seis por la absolución.

Atenea decidía el desempate. Ella votó contra la madre que no tuvo y dio vida eterna al poder macho en Atenas.

Cuando el hígado era la casa del alma

En otros tiempos, mucho antes de que nacieran los cardiólogos y los letristas de boleros, las revistas del corazón bien pudieron llamarse revistas del hígado.

El hígado era el centro de todo.

Según la tradición china, el hígado era el lugar donde el alma dormía y soñaba.

En Egipto, la custodia del hígado estaba a cargo de Amset, hijo del dios Horus, y en Roma quien se ocupaba de cuidarlo era nada menos que Júpiter, el padre de los dioses.

Los etruscos leían el destino en el hígado de los animales que sacrificaban.

Según la tradición griega, Prometeo robó para nosotros, los humanos, el fuego de los dioses. Y Zeus, el mandamás del Olimpo, lo castigó encadenándolo a una roca, donde un buitre le comía el hígado cada día.

No el corazón: el hígado. Pero cada día el hígado de Prometeo renacía, y esa era la prueba de su inmortalidad.

Heracles

Zeus era muy castigador. Por mala conducta, vendió como esclavo a su hijo Heracles, que después, en Roma, se llamó Hércules.

Heracles fue comprado por Onfale, reina de Lidia, y a su servicio liquidó a una serpiente gigante, lo que no exigió un gran esfuerzo a quien despedazaba serpientes desde que era bebé, y capturó a los mellizos que en las noches, convertidos en moscas, robaban el sueño de la gente. Pero a la reina Onfale no le interesaban ni un poquito esas proezas. Ella quería un amante, no un guardián.

Pasaban encerrados casi todo el tiempo. Cuando se mostraban, él lucía collares de perlas, brazaletes de oro y coloridas enaguas que poco duraban, porque sus músculos reventaban las costuras, y ella vestía la piel del león que él había asfixiado, con sus brazos, en Nemea.

Según se decía en el reino, cuando él se portaba mal, ella le pegaba con una sandalia en el culo. Y se decía que en los ratos libres, Heracles se echaba a los pies de su dueña y se distraía hilando y tejiendo, mientras las mujeres de la corte lo abanicaban, lo peinaban, lo perfumaban, le daban de comer en la boca y le servían vino de a sorbitos.

Tres años duraron las vacaciones, hasta que Zeus, el papá, mandó que Heracles regresara de una buena vez a su trabajo y culminara sus doce hazañas de supermacho universal.

Eco

En otros tiempos, la ninfa Eco había sabido decir. Y con tanta gracia decía, que sus palabras parecían no usadas, jamás dichas antes por boca ninguna.

Pero la diosa Hera, la esposa legal de Zeus, la maldijo en uno de sus frecuentes ataques de celos. Y Eco sufrió el peor de los castigos: fue despojada de voz propia.

Desde entonces, incapaz de decir, sólo puede repetir.

La costumbre ha convertido esta maldición en alta virtud.

Eduardo Galeano (Montevideo, 1940) es uno de los grandes escritores latinoamericanos vivos. Es autor, entre muchas otras obras, del célebre ensayo *Las venas abiertas de América Latina*. Los textos reproducidos pertenecen a su último libro, *Espejos*, publicado este año por Siglo Veintiuno Editores.



Amazonas

Las amazonas, temibles mujeres, habían peleado contra Hércules, cuando era Heracles, y contra Aquiles en la guerra de Troya. Odiaban a los hombres y se cortaban el seno derecho para que sus flechazos fueran más certeros.

El gran río que atraviesa el cuerpo de América de lado a lado, se llama Amazonas por obra y gracia del conquistador español Francisco de Orellana.

Él fue el primer europeo que lo navegó, desde los adentros de la tierra hasta las afueras de la mar. Volvió a España con un ojo menos, y contó que sus bergantines habían sido acribillados a flechazos por mujeres guerreras, que peleaban desnudas, rugían como fieras y cuando sentían hambre de amores secuestraban hombres, los besaban en la noche y los estrangulaban al amanecer.

Y por dar prestigio griego a su relato, Orellana dijo que

ellas eran aquellas amazonas adoradoras de la diosa Diana, y con su nombre bautizó al río donde tenían su reino.

Los siglos han pasado. De las amazonas, nunca más se supo. Pero el río se sigue llamando así, y aunque cada día lo envenenan los pesticidas, los abonos químicos, el mercurio de las minas y el petróleo de los barcos, sus aguas siguen siendo las más ricas del mundo en peces, aves y cuentos.

Tales

Hace dos mil seiscientos años, en la ciudad de Mileto, un sabio distraído llamado Tales paseaba en las noches, y espiondo estrellas solía caerse en algún pozo.

Tales, hombre curioso, pudo averiguar que nada muere, que todo se transforma y que nada hay en el mundo

que no esté vivo, y que en el origen y en el fin de toda vida está el agua. No los dioses: el agua. Los terremotos ocurren porque la mar se mueve y alborota la tierra, y no por las rabietas de Poseidón. No es por gracia divina que el ojo ve, sino porque el ojo refleja la realidad, como el río refleja los arbustos de las orillas. Y los eclipses ocurren porque la luna tapa el sol, y no porque el sol se esconda de las iras del Olimpo.

Tales, que en Egipto había aprendido a pensar, predijo los eclipses sin error, sin error midió la distancia de los barcos que venían de altamar, y supo calcular exactamente la altura de la pirámide de Keops por la sombra que proyectaba. Se le atribuye el teorema más famoso, y cuatro más, y hasta dicen que descubrió la electricidad.

Pero quizá su gran hazaña fue otra: vivir como vivió, desnudo del abrigo de la religión, sin consuelos.

Fundación del machismo

Por si fuera poco ese suplicio, Zeus también castigó la traición de Prometeo creando a la primera mujer. Y nos mandó el regalo.

Según los poetas del Olimpo, ella se llamaba Pandora, era hermosa y curiosa y más bien atolondrada.

Pandora llegó a la tierra con una gran caja entre los brazos. Dentro de la caja estaban, prisioneras, las desgracias.

Zeus le había prohibido abrirla; pero apenas aterrizó entre nosotros, ella no pudo aguantar la tentación y la destapó.

Las plagas se echaron a volar y nos clavaron sus agujones. Y así llegó la muerte al mundo, y llegaron la vejez, la enfermedad, la guerra, el trabajo...

Según los sacerdotes de la Biblia, otra mujer, llamada Eva, creada por otro dios en otra nube, también nos trajo puras calamidades.

Monopolio divino

Los dioses no soportan la competencia de los terrestres vulgares y silvestres.

Nosotros les debemos humillación y obediencia. Hemos sido hechos por ellos, según ellos; y la censura del alto cielo prohíbe que se divulgue el rumor de que son ellos quienes han sido hechos por nosotros.

Cuando advirtieron que veíamos más allá del horizonte, los dioses mayas nos echaron polvo a los ojos; y los dioses griegos dejaron ciego a Fineo, rey de Salmidesos, cuando supieron que él veía más allá del tiempo.

Lucifer era el arcángel preferido del dios de los judíos, de los cristianos y de los musulmanes. Cuando Lucifer intentó levantar su trono por encima de las estrellas, ese dios lo hizo ceniza, quemándolo en el fuego de su propia belleza.



Y fue ese dios quien expulsó a Adán y a Eva, los primeros, los que no tenían ombligo, porque quisieron conocer la gloria divina; y fue él quien castigó a los constructores de la torre de Babel, que estaban cometiendo la insolencia de llegar al cielo.



Fundación de los idiomas

Según los antiguos mexicanos, la historia es otra.

Ellos contaron que la montaña Chicomóztoc, alzada donde la mar se partía en dos mitades, tenía siete cuevas en sus entrañas.

En cada una de las cuevas reinaba un dios.

Con tierra de las siete cuevas, y sangre de los siete dioses, fueron amasados los primeros pueblos nacidos en México.

Poquito a poco, los pueblos fueron brotando de las bocas de la montaña.

Cada pueblo habla, todavía, la lengua del dios que lo creó.

Por eso las lenguas son sagradas, y son diversas las músicas del decir.

Gracias por el castigo

En Babilonia, la ciudad maldita, que según la Biblia fue puta y madre de putas, se estaba alzando aquella torre que era un pecado de arrogancia humana.

Y el rayo de la ira no demoró: Dios condenó a los constructores a hablar lenguas diferentes, para que nunca más pudiera nadie entenderse con nadie, y la torre quedó para siempre a medio hacer. Según los antiguos hebreos, la

diversidad de las lenguas humanas fue un castigo divino.

Pero quizá, queriendo castigarnos, Dios nos hizo el favor de salvarnos del aburrimiento de la lengua única.

Fundación de la música

Cuando Orfeo acarició las cuerdas de la lira, los robles bailaron, por gracia de sus sonos, en los bosques de Tracia.

Cuando Orfeo se embarcó con los argonautas, las rocas escucharon la música, lengua donde todas las lenguas se encontraban, y la nave se salvó del naufragio.

Cuando el sol nacía, la lira de Orfeo lo saludaba, desde la cumbre del monte Pangaeum, y charlaban los dos de igual a igual, de luz a luz, porque también la música encendía el aire.

Zeus envió un rayo, que partió en dos al autor de estas arrogancias.



Todas las lluvias

El dios de los hebreos estaba disgustado por la mala conducta de sus hijos, y el diluvio fue el escarmiento que sepultó bajo las aguas a toda la carne humana y también, de paso, a las bestias del campo y a las aves del cielo.

Noé, el único hombre justo, tuvo el privilegio de construir un arca de madera, de tres pisos, para salvar a su familia y a una pareja de macho y hembra de cada una de las especies que habían poblado el mundo.

Los demás fueron ahogados por la gran inundación.

También merecieron la muerte los que habían sido expulsados del arca: las parejas anormales, como el caballo pegado a la burra o la perra enamorada del lobo, y los machos dominados por las hembras, que ignoraban la jerarquía natural.

© Eduardo Galeano

Ilustraciones: Perica Jacoboni

El espacio escolar como parte del proceso educativo

La Directora Nacional de Infraestructura del Ministerio de Educación, Patricia Morales, explica el desarrollo del programa que ya permitió construir 657 establecimientos (más otros 53 que están en ejecución) y que tiene como objetivo ampliar y modernizar la infraestructura escolar y mejorar así la calidad en la educación.

La obligatoriedad de la educación secundaria, la universalización de la sala de cuatro años y la ampliación de la jornada extendida han generado nuevos desafíos en materia de infraestructura escolar. Por tal motivo, la construcción de más escuelas, la mejora de las condiciones de habitabilidad de las ya existentes y la provisión de equipamiento mobiliario constituyen uno de los objetivos de la política educativa desde 2003.

“La escuela tiene que ser un lugar cálido donde chicas y chicos quieran quedarse”. Así reflexiona Patricia Morales, Directora

Nacional de Infraestructura del Ministerio de Educación, acerca de la importancia de los espacios en los que se desarrolla el alumado y el cuerpo docente. Y, a la hora de evaluar proyectos de construcción con relación a la calidad educativa, agrega: “Tenemos en cuenta el confort, niveles de luz natural, formas de incorporar el exterior al interior y cantidad de metros cuadrados adecuados por actividad. Contemplamos, además, todo lo relacionado con los servicios, el número de sanitarios necesarios, el tipo de equipamiento

que debe tener un espacio para estudiar ciencias naturales y realizar actividades deportivas o artísticas”.

Los espacios escolares, además, están en íntima relación con las situaciones de enseñanza: “Cada lugar se piensa de acuerdo con la actividad que se desarrolla. Todas estas cuestiones están vinculadas no solo con la excelencia del diseño, sino fundamentalmente con los espacios necesarios para enriquecer los procesos de enseñanza”, dice Morales.

Sobre esta base se llevan a cabo todos los programas de arquitectura escolar. Por un lado, se está terminando de ejecutar el Programa Nacional 700 Escuelas: ya se han construido 657 establecimientos y 53 están en ejecución. Cumplida la meta, se ha creado el Plan Más Escuelas con el fin de continuar el esfuerzo de construcción de nuevos edificios escolares. En el marco de este programa creado en 2008, se han licitado 298 unidades educativas de las 309 previstas para el primer tramo del proyecto.

Tanto 700 Escuelas como Más Escuelas, cubren los distintos tipos de educación, niveles y modalidades en contextos urbanos, rurales y marginales. Los proyectos tienen en cuenta, además, la construcción de espacios abiertos a la comunidad destinados a usos múltiples, bibliotecas, salas de informática, espacios deportivos y aulas para personas con capacidades especiales. Estos programas se implementan a través de una acción conjunta: los Ministerios de Educación Provinciales elaboran la documentación técnica de los proyectos para su posterior llamado a licitación, el Ministerio de Educación de la Nación elige las escuelas que se van a incorporar a estos programas,





en tanto el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios tiene a su cargo el financiamiento y seguimiento de la ejecución de las obras.

Patricia Morales explica que existen otras vías por las cuales se ejecutan obras de refacción y ampliación a través de la Dirección de Infraestructura: “Desde el año pasado, llevamos construidas cerca de 400 aulas de informática en todo el país”. Y aclara que se interviene de manera integral al entrar a una escuela: “Cuando se construye un aula de informática también se tiene en cuenta la refacción de los baños, patios y techos que no estén en condiciones”.

Además, se realizan otras acciones que colaboran con el mejoramiento de los establecimientos que pertenecen, sobre todo, a comunidades con mayores necesidades socioeconómicas. “Desde 2007 -señala Morales- se han terminado cerca de cien obras de rehabilitación en escuelas en situación crítica, en escuelas especiales y en escuelas de pueblos originarios. Son proyectos que resuelven cuestiones edilicias y problemas cotidianos, por ejemplo, la construcción de una sala específica para un jardín de infantes que esté funcionando en un aula pensada para desarrollar actividades de la escuela pri-

maria. La idea es que cada nivel tenga su espacio propio, a fin de que chicas y chicos estudien en mejores condiciones”.

Por otra parte, hay programas con financiamiento específico para el mejoramiento de las escuelas rurales y para dar solución a la falta de energía eléctrica en esos establecimientos.

Todos estos proyectos buscan revertir el déficit que tuvo nuestro país en el área de infraestructura escolar. “Hacía mucho que no se realizaban construcciones de esta magnitud y con este nivel de penetración en todo el territorio nacional. Hoy tenemos escuelas en zonas de difícil acceso. Una llega a esos lugares y se encuentra con establecimientos de muy buen nivel. Esto hace fundamentalmente a la equidad, base sobre la cual se asienta la política educativa de este ministerio desde hace varios años”, explica Patricia Morales.

Desde esta perspectiva, los lugares cobran jerarquía porque contienen y condicionan las situaciones de aprendizaje. En definitiva, las obras de infraestructura escolar tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación, al tiempo que buscan garantizar igualdad de oportunidades educativas a todas las niñas, los niños y jóvenes de nuestro país.

Mariela Lanza mlanza@me.gov.ar

Los números

Programa Nacional 700 Escuelas

657 escuelas construidas

53 establecimientos están en ejecución

887.500 metros cuadrados nuevos de superficie

6.390 nuevas aulas

450.000 alumnas y alumnos beneficiados por el Programa

Programa Nacional Más Escuelas

298 escuelas licitadas

309 establecimientos previstos para la primera etapa

334.170 metros cuadrados de superficie abarcan las escuelas licitadas

1.587 aulas nuevas

Qué hay que saber hoy sobre ciudadanía

Pedro Nuñez*

Suele atribuirse a la idea de ciudadanía una capacidad que dista de ser real. Tal como es ampliamente conocido, en sus formulaciones más clásicas la ciudadanía es pensada como una condición conferida desde el Estado y otorgada a miembros plenos de una comunidad, iguales en derechos y responsabilidades. Pero también sabemos que no basta con la mera enunciación de su aspiración -los jóvenes son sujetos de derecho- para hacer posible su ejercicio, sino que se constata en lo cotidiano, en las experiencias juveniles por las instituciones con las que se relacionan.

Tal vez sea necesario acercarse al interrogante sobre la ciudadanía con más dudas que certezas a fin de reconocer que su reflexión nos conduce por, al menos, dos caminos: lo que creemos saber y lo que podríamos saber. Asumir esta impericia es aún más importante para quienes tenemos relación con el sistema educativo, dada la pretensión histórica y el vigor con el que la institución asumió su papel de "formadora de ciudadanos" y promovió una serie de conductas y valores que, supuestamente, se ajustaban mejor a lo que la sociedad esperaba. El ejercicio más atractivo para reflexionar sobre este interrogante es pues, anular el sentido de la pregunta y reconocer que sabemos poco y nada sobre el modo en el que las y los jóvenes asumen su condición de ciudadanas y ciudadanos.

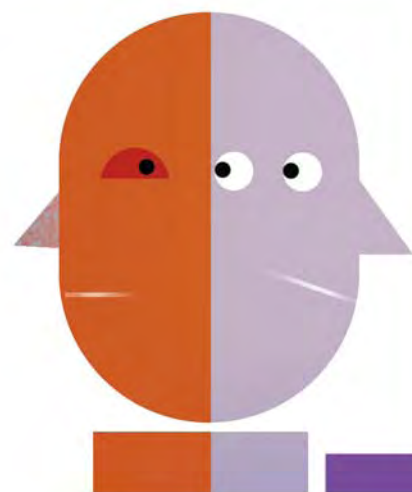
Si tomamos el primer camino -lo que creemos saber- pensamos que contamos con todas las respuestas y las explicaciones más acertadas. Uno de los diagnósticos que circula con mayor asiduidad señala que las formas actuales de ser

ciudadano/a difieren de las de otro tiempo porque mientras quienes hoy son jóvenes se destacan por su apatía y desinterés, las generaciones anteriores pusieron en acción un curso de la historia que se caracterizaba por la confianza en las epopeyas colectivas. Somos menos conscientes de que esta nostalgia acerca de como éramos de jóvenes obtura la posibilidad de pensar los nuevos sentidos emergentes sobre la política, la democracia y la ciudadanía con los que las juventudes contemporáneas enfrentan estas cuestiones.

Los adultos también creemos tener pocas dudas acerca de los efectos que tuvieron las transformaciones sociales recientes en las oportunidades que toda sociedad genera y en los mecanismos de integración social, especialmente cómo estos procesos aumentaron la exclusión de la juventud. Sin desconocer lo acertado de este diagnóstico, es preciso indagar en la complejidad del escenario novedoso y pensar que, más allá de la necesidad de señalar las nuevas y viejas desigualdades, hay mujeres y varones que toman decisiones, que tienen la capacidad para transformar un marcador social estigmatizante en uno positivo, subvirtiendo el significado otorgado y creando nuevos sentidos desde sus acciones.

El segundo camino invita a preguntarnos por el contexto en el cual las nuevas generaciones aprenden los significados de la ciudadanía; a comprender que es diferente al de otros momentos históricos. Cuando tomamos contacto con los espacios por los que las juventudes circulan, hallamos nuevos modos de transitar la vida en común. Las y los jóvenes, así como deben habituarse a modos flexibles de contratación laboral, a episodios de violencia

institucional, a la inclusión en la agenda pública de la seguridad ante el delito como cuestión primordial -en un diagnóstico que responsabiliza por su incremento a los jóvenes varones de sectores populares- y a un mundo caracterizado por la ausencia de pautas de acción estables y predeterminadas -cuestiones todas que restringen



el ejercicio ciudadano-, precisan desarrollar aptitudes para enfrentar el complejo arte de estar con otros.

Las instituciones escolares no son la excepción; por el contrario, quienes transitamos por ellas solemos toparnos con un variado repertorio mediante el cual los jóvenes protagonizan formas participativas. En algunos casos buscan otorgar nuevos sentidos al tiempo en la escuela o recrear en algunos espacios la lógica de obligaciones mutuas más propia del ámbito laboral o del barrial que del escolar. En otros casos apelan a mecanismos institucionales de participación política juvenil

en la escuela -que, aunque en proceso de revisión y discusión, continúan presentes-. Muchas veces hallamos maneras distintas en las que se despliega lo político en la escuela. Los graffitis, el uso de determinadas ropas, las inscripciones en mochilas, paredes de baños y aulas, el intento de incidir en la organización del tiempo escolar así como la confianza en la mediación de algunos docentes o directivos, forman parte del variado repertorio de acciones al que apelan para presentar demandas que afectan al colectivo tanto como aquellas que involucran un aspecto subjetivo, vinculadas al reclamo de res-

sentirse reconocidos y respetados en una de las pocas instituciones estatales con la que entablan contacto. El prediseño curricular de la materia Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires intentó brindar opciones con las cuales los docentes junto a los y las jóvenes pudiesen armar el itinerario desde varios ámbitos (Identidades y Relaciones Interculturales, Sexualidad y Género, Arte, Estado y Política, Salud, Alimentación y Drogas, Comunicación y Tecnologías, Trabajo, Recreación y Deporte, Ambiente). Buscó interpretar a la ciudadanía como un proceso, como una construcción co-

lectivo e intermitente y efímero a la ciudadanía. En una sociedad habituada a pensar sobre ella emparentándola a la nacionalidad, las prácticas juveniles nos hablan, a la vez, de la importancia de la proximidad biográfica y territorial y de las dificultades para la construcción de un horizonte común de justicia.

Estas y otras reflexiones son algunas de las cuestiones que aún no nos atrevimos a preguntarnos. Tal vez porque hacerlo sería reconocerse en las prácticas de los y las jóvenes, tomar consciencia de que sus modos de interpretar la ciudadanía son, al menos en parte, consecuencia de los



peto interindividual de la particularidad.

Podríamos entonces saber que, para hablar de ciudadanía, no basta con mencionar el reducido catálogo de derechos y deberes de la modernidad, sino que se trata de conocer los espacios por donde las juventudes circulan y las prácticas juveniles asociadas a esos lugares, que son los que hacen posible ser y estar, encontrarse con otros y otras, tornarse visible ante los demás.

Las nuevas lógicas de acción política juvenil incorporan también una intención de contar con mayor flexibilidad en el formato escolar, disponer de sus tiempos,

lectiva para promover la pertenencia a un común y recrear un lazo que anude a unos y otras al mismo tiempo, que procuró fomentar el respeto de las particularidades y diversidades, del reconocimiento de las juventudes desde su vistosa y necesaria heterogeneidad.

Las acciones protagonizadas por las personas jóvenes en sus escuelas nos muestran cambios en el modo en que se vinculan con la política -y en este aspecto el conocerlas permite dar cuenta de las posibilidades con las que cuentan-; pero, de manera simultánea, hablan de los límites que enfrentan y el acceso diferencial y se-

contextos escolares que ayudamos a consolidar. Preguntarnos acerca de estos temas sería iniciar un camino que permita acompañarlos a transitar por la incertidumbre, sin pretensión alguna de imponer un modelo valorativo homogéneo sino creando las condiciones para que puedan transformar su entorno y lograr imaginar futuros más venturosos.

Ilustración: Roberto Cubillas

* Lic. en Ciencia Política, Becario doctoral del Conicet-Flacso. Participó en la redacción del Prediseño curricular de la materia Construcción de Ciudadanía-DGCyE, Prov. de Buenos Aires.

Sarah Bianchi, titiritera

“Cualquier cosa puede ser un títere”

“Yo soy el Dios de un mundo, de un mundo que yo mismo he creado. [...] Un Dios justo, clarividente, consciente de sus responsabilidades. Este poder soberano, ideal, absoluto, solo lo recibo de mí mismo... tirando los hilos de mis marionetas”, sostiene el titiritero francés Robert Desarthis. Sarah Bianchi -legendaria titiritera argentina- escucha la frase y mueve de lado a lado la cabeza, dice que no, que para nada, que ella no lleva los hilos, que -desde hace años- los muñecos la manejan a ella.

La entrevista se realiza en el Museo Argentino del Títere que Bianchi inauguró en 1996 en la casona de San Telmo, en la Ciudad de Buenos Aires, que perteneció a Mane Bernardo, titiritera pionera en el país, con quien compartió la vida. Sarah está sentada en una sala donde los muñecos se apretujan, porque el lugar les queda chi-

Es la gran maestra de un arte que no se resigna a desaparecer. A los 87 años, en una sala del Museo Argentino del Títere, repasa su extensa trayectoria y recuerda a su compañera de ruta de toda la vida: Mane Bernardo, la pionera del oficio en el país.

co. En las vitrinas hay una pareja de ancianos de Rusia, un diablo de Italia, una enorme princesa búlgara, un gaucho acompañado de su chinita y un guerrero con cara de arpillera llegado de Escandinavia, entre otras maravillas que ambas juntaron, compraron o recibieron de regalo o en donación.

La titiritera es menuda, de ojos brillosos, y sonrisa grande y marcada: ella misma parece uno de sus personajes. Tiene 87 años, la voz grave y áspera, los brazos largos (“de tanto estirarse -según dice- en el trabajo”) y unos dedos entrenados en lograr las intrincadas posiciones que le exigen los títeres.

“A veces siento que yo soy la que sigo a los títeres, que ellos me exigen cosas”, agrega y no hay dudas de que piensa en Lucecita, el duende enanito que la acompaña desde hace 60 años. Presentador oficial de las primeras obras, fue el único sobreviviente del incendio ocurrido en el Teatro Cervantes, en donde funcionaba el Teatro Nacional de Títeres que Mane había fundado en un tiempo en el que el arte de los muñecos era considerado marginal y a cargo de varones.

Sarah se dedicaba por entonces a la actuación, la pintura y la escultura. En las artes plásticas llegó, incluso, a ganar un

premio nacional con un arlequín -justamente- que fue a parar al Casino Nacional y que le permitió hacer su primer viaje a Europa.

En 1944, lo sabría después, su vida tomó otro giro: Bernardo la invitó a encargarse del modelado y la pintura de los muñecos y, a partir de entonces, se lanzaron a una travesía compartida que duró hasta que, en 1991: “Mane se fue de gira definitiva”. Bianchi nunca deja de nombrar a su compañera, en un tono que -se percibe- no ha perdido ni una pizca del amor y la admiración que le tenía. Casi no menciona recuerdos que no estén ligados a ella; por eso el eco de su voz resuena en esta entrevista.

-¿Qué sintió la primera vez que manejó un títere?

-Mi primer títere fue un heraldo que yo misma había modelado y que se quemó en el incendio del Cervantes. Tenía que tocar la trompeta para anunciar el comienzo de una farsa medieval francesa. Cuando me lo calzaba sentía que se me cansaba el brazo, de tenerlo tanto tiempo en alto. (Se ríe) Y parece que uno vuelve a los comienzos porque el año pasado me partí el brazo en dos, y desde entonces no puedo hacer todos los movimientos y eso me pone muy furiosa. Me cansa





y me duele como al principio, así que no sé si es que vuelvo a ser joven. (Más risas).

-¿Qué diferencias hay entre actuar y manejar títeres?

-El titiritero es un actor, un actor que transmite todo su cuerpo al cuerpo del otro y toda su interpretación al muñeco. Pero si no lo siente en su interior, no sirve. Calzarse un títere de guante es fácil; lograr que tenga una vida, y se transforme en un personaje, es otra cosa. El títere no es un juguete, es teatro, es un género dramático, si no hay acción dramática, no hay títere.

Prohibiciones en cadena

Lucecita nació de un boceto de Mane al que Sarah le dio carnadura en cartapesta. De fuerte personalidad desde el comienzo, al duende le molestaba que lo dejaran encerrado en una caja de cartón cada vez que terminaba la temporada actoral. De modo que un día, cuando en el teatro empezaban a preparar los paquetes con naftalina, se escondió en la cartera de las

titiriteras. “Y en esta forma, -cuenta él mismo- viajando como polizonte, llegué al taller de la calle Piedras. Lo que nunca sospeché fue que así me salvaría de morir quemado, cosa que supe mucho más tarde cuando un día, al abrir el bolso, Mane y Sarah se encontraron conmigo y casi sin poder creerlo me miraron como vuelto del más allá”.

Lucecita ha contado el milagro de puño y letra en dos oportunidades, que luego fueron publicadas: En *4 manos y 2 manitas*, redactado junto a Bernardo y Bianchi (Ediciones Tu llave, 1991) y en *Lucecita para todos: autobiografía titiritesca y obras de títeres* (Desde la gente, Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, 2008).

“Tomá, encargate de publicarlo -cuenta Sarah que el muñeco le ordenó un día-. Me entregó un manuscrito sin siquiera haberme pedido autorización. Lucecita opina de todo, a veces contra lo que yo digo, es un personaje al que le permito todo o que, mejor dicho, se permite todo”.

Ahora el duende rebalsa de orgullo por-

que su último best seller se agotó en menos de un año y ya le encargaron otro. Desde entonces, no para de escribir. Por eso no pudo estar presente en la entrevista. Además, no le gusta andar por el Museo porque teme que lo encierren en una vitrina. Ausente con aviso, es -de todas formas- la tercera voz de este reportaje.

Aquel incendio del que Lucecita salvó su vida es uno de los momentos más dolorosos que atravesaron las titiriteras: la imagen del horror congelado hasta que actuara la Policía, los muñecos abandonados por más de una semana, los estropajos que dejó el fuego; lo que se salvó de las llamas pero se terminó de arruinar con el agua. Conclusión: ochenta títeres fueron a parar a la basura. “Yo morí con ellos ese día, tuve la certera sensación de la muerte verdadera: la muerte ausencia”, escribió Mane una vez.

Ese fue el corolario de una decisión desavenida e inesperada de la gestión peronista: la clausura del Teatro Nacional de Títeres, que había funcionado con éxito



entre 1944 y 1947. Lamentablemente resultó la primera de una cadena de persecuciones, de origen ideológico, padecidas por la dupla. Algunos ejemplos, para tomar nota:

Tiempo después de ser expulsadas del Cervantes, crearon el Taller Libre para el Aprendizaje del Tititero (TLAT) y casi de inmediato tuvieron que cambiarle el nombre porque la palabra “libre” irritaba a las autoridades.

Durante la dictadura de Juan Carlos Onganía les prohibieron un programa televisivo porque en una obra de pantomimas, una mano desvestía a la otra.

Unos meses después del golpe militar de 1976, un informe de la SIDE catalogó a Bianchi de “subversiva” por lo que perdió sus clases en el Instituto Vocacional de Arte; tardó doce meses en recuperar el cargo y durante ese lapso, en el que la dejaron cesante, no le pagaron los salarios ni le hicieron aportes jubilatorios.

Poco después les levantaron la temporada de pantomimas de mano, que preparaban para el Teatro Alvear. Lo primero en ser cuestionado fue el título *-Arriba las manos-* pero no lo llegaron a modificar porque la obra fue directamente prohibida. A partir de entonces tuvieron la entrada cerrada en todos los ámbitos oficiales y en muchos privados.

Bianchi elude referir a esos años. Un poco

a tirabuzón cuenta que las hacían sentir “que contagiaban”, entonces ambas optaron por recluírse puertas adentro. “Es muy difícil no poder sentarte con un amigo a tomar un café y dar una opinión política”. Sin poder actuar, Sarah se dedicó a pintar y a hacer arreglos en departamentos.

-Literalmente, no dejaron títere con cabeza...

-Perdón, pero Lucecita siempre se queja de esas expresiones. Él nunca habla de gobierno-títere; en cambio, dice que las cosas van a estar bien cuando los títeres gobiernen. Si hasta fundó el partido “Títeres al poder”, cuya primera medida de gobierno será crear el Ministerio del Juego.

Circo y zoológico

Bianchi se crió en una familia “muy abierta al arte”, tal como recuerda en *Una mujer sin tiempo*, el documental realizado por Jorge Libster. Su madre tocaba el piano y su padre era violinista profesional en una orquesta que hacía temporadas en Necochea o Mar del Plata. A lo mejor pasaba dos meses o más sin verlo y, aunque al principio no entendía esos lapsos de ausencia, luego ella misma se fascinó con la vida andariega.

Con Mane actuaron en calles, plazas, ferias del libro (hasta en fiestas de cumpleaños) y, en 1948 iniciaron las giras por el interior -y a veces por el exterior- del

país, saludable hábito que nunca abandonaron. Se valieron de todos los formatos y escenarios: desde las salas tradicionales hasta las publicidades, la radio y la televisión. En los inicios de lo que hoy es Canal 7, Sarah manejó a un payaso llamado Picaporte -en honor al viejo picaporte que lo mantenía erguido- y, en los noticieros, a una viejita emperifollada que decía el horóscopo.

Sarah soñaba con ser trapeceista y empezó a manejar marionetas sin saberlo, cuando tenía alrededor de siete años. Como le gustaba mucho el circo, en su casa se había armado uno de juguete sobre una mesa, con una pantalla de la que colgaba hilos; y de los hilos, figuras de domadores, de equilibristas, de animales. “Eran títeres -concluye con mirada retrospectiva- porque había acción y porque estaba dándoles vida a seres inanimados”.

Un paseo familiar obligado era el jardín zoológico, en donde funcionaba un pequeño teatro de títeres que, durante treinta años fue dirigido por Dante Verzura, cuyo personaje emblemático era el mosquito Bombo. “Cómo me iba a imaginar entonces cuántas veces iría a ganarme la vida trabajando con títeres en el zoológico”, reflexiona ahora Bianchi.

Para la época en que les tocó actuar a las titiriteras, ese teatro ya no era lo que había sido. Casi desmantelado, se había transformado en un lugar frío e inhóspito. Para peor, todos los días los elementos de maquillaje aparecían manoseados. *“Hasta que un día yo decidí intervenir -describe con orgullo Lucecita-. Me quedé toda la noche espiando, despierto. Ya estaba cansado de que no pasara nada, cuando de pronto, muy tempranito a la mañana, vi una sombra sospechosa en el tragaluz. La sombra se transformó de pronto en un bulto que saltaba sobre la repisa. Al principio la confundí con Gina, nuestra mona títere, pero enseguida me di cuenta, porque no estaba vestida, de que se trataba de un monito de verdad, el que muy ufano tomaba los potes y el rouge y*

se maquillaba con toda soltura y sabiduría, de memoria, porque no se podía ver en el espejo por la oscuridad. Me sentí muy orgulloso. ¡Había develado el misterio de los maquillajes usados!, pese a que Sarah me quiso desmentir”.

De chica, a Bianchi las marionetas le daban un poco de miedo. “Veía a los muñecos extrañamente animados y no me daba cuenta de que había alguien moviendo los hilos”. Es lo mismo que les pasa a muchos chicos, agrega la titiritera, lo nota en los contingentes escolares que llegan de visita al Museo. “Creo que eso depende de cómo fue la primera aproximación que tuvieron a los muñecos. Siempre se lo digo a las maestras: nunca hay que sacar el títere de golpe, como si fuera a atacar. Es necesario preparar al chico, que vea al muñeco, lo toque, juegue y recién entonces hay que animárselo”.

El títere no nació como un recurso infantil, aunque luego haya quedado relegado a ese espacio, muchas veces desvalorizado y mal utilizado. Fue entre fines del siglo XIX y principios del XX cuando, con la expansión de la escolarización, se incorporó a la escuela como elemento pedagógico.

Pioneros

Aquellos muñecos de Verzura fueron referentes no solo para Bernardo y Bianchi, sino también para el mítico Javier

Villafañe, de quien se cumplen ahora cien años del nacimiento. “Yo no lo definiría solo como un titiritero -se apura en aclarar Sarah-, Javier es algo superior, es un poeta. Su poesía la volcaba a lo que hiciera: a los títeres, pero también a una charla, una entrevista, un juego, una noche en la que se la pasaba macaneando. Nunca se podía saber si lo que contaba era cierto o no”.

Cuentan que Hernán Cortés trajo, entre sus expedicionarios, a dos juglares titiriteros, y que se encontró con que estos ya existían en América. En una carta al rey de España le contó que había descubierto hombres que hacían juegos de mano, acrobacia y títeres. Antecedentes de los muñecos modernos, esas figuras articuladas hechas en terracota están en el Museo, donde Bianchi también guarda el registro del teatro de títeres más antiguo del país: el Teatro Sicilia de La Boca, que funcionó desde 1895 hasta 1925.

Fue, sin embargo, la llegada del poeta andaluz Federico García Lorca quien dio empuje al arte titiritero en la Argentina. En 1934 estuvo de visita en el país para el estreno de *Bodas de sangre*, y después de una de las funciones, presentó unos espectáculos con sus muñecos.

“-Quiero saber, ese Ernesto Arancibia ¿quién era? -repreguntó una vez Lucecita a Mane.

Dos mujeres en un mundo patriarcal

A Mane Bernardo (1913-1991) -como a todas las mujeres de su tiempo- le costó abrirse paso en un mundo casi reservado a los hombres; por fortuna, tuvo un padre de mente amplia que alentó las inquietudes de su hija. Él le permitió estudiar -era necesaria la autorización del pater familias- pintura en Bellas Artes y luego escultura en La Plata, cuando las mujeres en el arte eran pocas. Las pintoras, como Raquel Forner y Mane, mandaban su obras al Salón Femenino del Club Argentino de Mujeres. Sarah se ríe cuando pronuncia “salón femenino”. Y en el caso de los itinerantes, por ejemplo en la compañía de García Lorca, la única mujer era su hermana y no subía al escenario. Claro que su presencia era necesaria para los roles tradicionales y como ayudantes de sus maridos titiriteros: les alcanzaban las cosas, colaboraban en el armado; pasó mucho tiempo hasta que aceptaran la mención de “titiriteras”.

Respecto a la vestimenta, el uso del pantalón era casi un escándalo: no se podía entrar a las iglesias con pantalones, pero tampoco actuar; y Sarah agrega con una lógica total: “Para hacer mimo, la pollera molesta”. También resultaba inaceptable que salieran de gira dos mujeres solas; recuerda que en España, en épocas de Franco, alguien les recomendó: “No digan que son titiriteras, porque no es una profesión honorable”.

Años después, en épocas del proceso militar, cuando era docente en la Escuela Municipal de Arte Dramático, llegó una orden: las mujeres no podían dar clase vestidas con pantalones. Entonces, debían llevar “un equipo” y cambiarse al llegar.

Mane dirigía el teatro independiente La cortina (entre 1937-1946), y la invitó. Sonriendo siempre, Sarah dice: “Una vez que me colocó un títere en la mano, no me separé más: ni de los títeres ni de Mane”.





-Era un escenógrafo muy inteligente, que más tarde fue director de cine. Y que hizo para García Lorca los títeres que usaron los artistas de la compañía de Lola Membrives para representar el estreno de *El retablillo de Don Cristóbal* en el hall del teatro Avenida”.

De ahí surgieron también Bernardo y Villafañe, la primera camada de titiriteros nacionales. “Nosotros hacíamos cosas muy diferentes; él desde sus comienzos prefirió los títeres populares, se orientó hacia los títeres para chicos, su ámbito fue la escuela primaria. En cambio yo tomé como base los personajes de la Comedia del arte, la temática estaba referida a personajes de la literatura universal y obras clásicas”, contó una vez Mane, quien continuó con la iniciativa de Arancibia cuando este se volcó al cine.

“Cuando en el país el concepto generalizado del títere era solo el de guiñol, el

muñequito travieso que hacía sus picardías en retablos callejeros, por plazas y caminos -explica Ruth Mehl en *Teatro, títeres y pantomima*, publicado por el Instituto Nacional de Teatro-, Sarah Bianchi y Mane Bernardo ya montaban espectáculos en salas teatrales, usaban las sombras, las transparencias, la luz negra, el teatro del teatro, además de hacer maravillas e incursionar con distintos materiales con el títere de guante. En ese sentido eran únicas y verdaderas precursoras”.

El uso modernizador de la mano desnuda, la inclusión de actores en el teatro de muñecos y la incorporación de títeres no antropomórficos fueron algunos de los logros resaltados por Adelaida Mangani -actual directora del Grupo de Titreritos del Teatro San Martín- en un homenaje entre gente de la cultura: “Estas artistas se anticiparon al llamado Teatro de Objetos. Recorrieron el país a la manera del maestro Javier Villafañe,

pero no dejaron de privilegiar el teatro de sala. De estos avances somos todos tributarios”, precisó.

-¿Qué es ahora un títere?

-Cualquier cosa puede ser un títere, siempre y cuando se lo ponga acción. Cualquier objeto, este paquete de cigarrillos, por ejemplo, cobra vida y se transforma en personaje.

Nuevo paganismo

Los titiriteros no son dioses, había respondido de inmediato Sarah y, en algún sentido, la historia le da la razón. Los primeros títeres fueron vírgenes, cristos y ángeles animados que representaban a la divinidad y que la Iglesia utilizaba para atraer al pueblo al credo. Pero la experiencia demostró que los feligreses, en lugar de alejarse del paganismo, adquirieron nuevos dioses. En el 1500 el Concilio de Trento prohibió los títeres y -como dice Bianchi- “gracias a Dios abandonaron el Templo y se fueron a las plazas, a difundir historias populares”.

Sarah está sentada bien cerquita de esas primeras siluetas de piel de búfalo o de cordero recortadas y caladas, cuyas sombras se proyectaban. Se la ve tan a gusto allí que quizás algún día haya que ir a buscarla a una vitrina, como en el cuento *Noche en el Museo*, que ella misma escribió. No, perdón, que Lucecita le dictó.

Judith Gociol y Silvia Pazos

(Con la colaboración de Malena y Lucila Rosenberg)

El Museo Argentino del Títere está ubicado en Piedras 905, en la esquina con Estados Unidos. Está abierto de martes a domingos de 15 a 18 y la entrada es gratuita. Hay funciones para toda la familia, a precios accesibles, sábados y domingos a las 16 y a las 17:30; y para adolescentes y adultos, los sábados a las 21 (de mayo a noviembre). Se organizan también visitas guiadas para escuelas y se dictan diferentes talleres. Para contactarse: smusselli@museoargdeltitere.com.ar. O bien: sarahbianchi@museoargdeltitere.com.ar o a los teléfonos (011) 4343 0601 15 40781511.

Estimulando

por Rudy

La señorita Silvia lo sabía. No puede negar que lo sabía. Tampoco, que se lo habían advertido. Y después de tanto tiempo, no era correcto, ni actitudinal ni conceptual ni procedimentalmente, decir que no conocía a sus alumnos. O sea que no había excusa.

Fue ella, ella y solo ella, la que había decidido, en abierta oposición a las más elementales normas de sentido común, que iba a trabajar el tema de la "estimulación temprana" con sus discípulos. Fue ella, y solo ella, la que se decidió a averiguar qué estímulos habían recibido los chicos de su clase cuando eran pequeños, y también sus hermanitos, primos, amigos, etcétera.

La señorita Silvia sabía que se metía en terreno espinoso, pero ella es valiente, mujer, maestra y argentina, y sus ansias de saber no se iban a detener por el hecho de tener una clase "algo ruidosa a la hora de opinar". Así que, se dijo, manos a la obra, entró a clase; y así como venía, largó el tema: -iChicos, hoy vamos a hablar de los estímulos que uno recibe cuando es muuuy chiquito, de cómo los padres les enseñan a sus hijos, los educan, los preparan para la vida desde que nacen! -Uy, seño... entonces se ve que Joaquín todavía no nació...¡porque... no se lo ve muy preparado! ¡iChe, Joaquín!, ¿cuándo vas a nacer de una buena vez? ¿iNo sabés que para venir a la escuela primero hay que nacer!? -ese fue Ariel. -Callate vos, tarado...que yo tenía cuatro meses y ya me mandaban a aprender inglés, guitarra y pelota al cesto -ese fue Lucas.

-¿iA los 4 meses!? -la señorita Silvia estaba asombradísima.

-Sí, seño, lo que pasa es que iban todos mis hermanitos, y entonces mi mamá me llevaba a mí también. Ellos aprendían, y yo me hacía pis. Así aprendí a controlar.

-¿Esfínteres?

-No, seño, a mi mamá. Si yo me hacía pis, mi mamá me daba bolilla a mí, y no a ellos. Y, seño... ¿qué quiere decir "esfínteres"?

-Pero Joaquín -fue la dulce Julieta-... la misma palabra te lo indica: "Es fin interés". Es fin del interés hacia tus hermanitos, y más interés hacia vos.

-iA mí, mi papá me enseña fútbol desde hace 11 años!

-iPero si tenés 10 años!

-Sí, pero empezó a explicarme cómo se juega cuando mi mamá estaba embarazada de mí. ¡Yo nací, y ya era hincha de Boca y jugaba de enganche!

-A mí, mi mamá me canta todas las noches.

-iQué lindo, Melina!

-No, seño, ¡todas las noches me canta la misma canción!

-iYo le enseñé a leer a mi perro! -este fue Santi.

-¿Y aprendió?

-Sí, sabe leer, el problema es que no sabe hablar. Cualquier cosa que lea, dice ¡Guau!

-iYo tenía un año y ya sabía usar la computadora! -ese fue Ariel.

-iAndá, no te creo! -este fue Tomás.

-¿No me creés? ¡Una vez le borré el disco duro a mi papá!

-iPero eso fue un desastre!

-iSí, es lo primero que aprendí, a hacer desastres!

-iA mí, mi abuela me enseñó a leer a los 3 años!

-¿En serio?

-Sí, y lo más loco es que ella no sabe leer en castellano, entonces agarrábamos un libro, mirábamos los dibujitos y decíamos cualquier cosa... ¡era muy divertido!

-Yo tengo un primo que tiene dos años y habla inglés mejor que el castellano.

-iDe verdad?

-iSí, es norteamericano!, se llama Chorsh.

-¿Chorsh?

-Sí, pero le decimos Jorgito.

-iSeñooooo!... ¡Ariel me está pegando!

-No, seño, no le estoy pegando, le estoy estimulando los sensores sensitivos con un brusco movimiento motor que presiona sobre ellos.

-iA mí me duele!

-Eso quiere decir que te funcionan bien los sensores, Dulce Julieta.

-iAriel, no le pegues a tu compañera!

-Seño, no entiendo, usted habla de estimular, pero si yo la estímulo, me dice que está mal.

De pronto, todos los chicos estaban gritando, pegando, o saltando. La clase sobre los estímulos era obviamente un éxito. Obviamente. La señorita Silvia se sentó en su silla, actitudinalmente exhausta. Quizás, se dijo, si de niña la hubieran estimulado lo suficiente, ella podría haber sido buzo, trapecista, o alguna otra profesión más tranquila que la de maestra. 





Consultas

0800-222-1002

opción 4

LA ESCUELA CONTRA EL DENGUE

¿Qué es el Dengue?

El dengue es una enfermedad causada por un virus transmitido a través del mosquito *Aedes aegypti*.

¿Cuándo sospechar si estamos enfermos de Dengue?

Cuando una persona tiene fiebre y dos de los siguientes síntomas:

- Dolor de cabeza
- Sangrado de encías o nariz
- Dolor en las articulaciones o en los músculos
- Manchas rojas en la piel

¿Qué podemos hacer en la escuela?

- Desechar recipientes que puedan acumular agua estancada y que no tengan utilidad.
- Eliminar los cacharros de los patios y desmalezar los espacios baldíos.
- Tapar cualquier recipiente que contenga agua.
- Asegurarse que las canaletas de los techos no estén obstruidas.
- Cambiar cada tres días el agua de los floreros y bebederos de animales.
- Mantener limpias, cloradas o vacías las piletas de natación, aun en épocas de frío.
- No juntar basura y retirar las bolsas en los horarios indicados para su recolección.



Ministerio de
Salud
Presidencia de la Nación



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