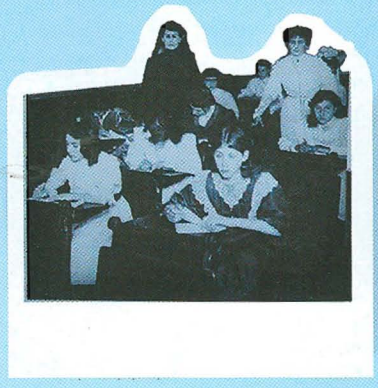
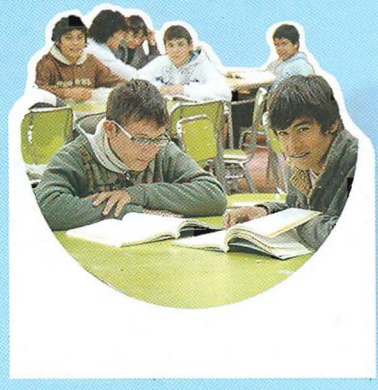
El monitor

de la educación

N°23 - 5TA ÉPOCA NOVIEMBRE 2009





Bicentenario

Revista del Ministerio de Educación de la Nación

Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

LA SECUNDARIA
ES TU DERECHO

La educación argentina hacia el Bicentenario de Mayo

La conmemoración del Bicentenario de la Independencia Nacional, ofrece una oportunidad para dar respuestas y poner en debate las perspectivas histórico políticas presentes y futuras de nuestro país en el marco de América Latina, tomando como base una instancia de balance sobre el pasado común de la Nación.

La construcción de la Nación Argentina no puede ser fechada en el delgado espacio temporal de una efeméride, aunque ésta sea tan sentida y reconocida como lo es la del 25 de Mayo de 1810. Esta creación colectiva ha sido el fruto de un largo proceso, a lo largo del cual se obtuvo primero la soberanía, se luchó luego por la libertad y, por fin, se adoptó esta forma asociativa nacional que hoy se nos hace familiar y nos permite definirnos como argentinos.

Esta comprobación histórica no quita mérito a aquellos valientes de 1810 y al esfuerzo del conjunto de nuestros pueblos por encontrar y consolidar un camino común a recorrer en el ancho campo de la historia humana. Por el contrario, el repaso más somero que se quiera hacer de los infortunios y desencuentros afrontados por los argentinos de todas las épocas, pero especialmente por aquellos que vivieron aquellas horas iniciales, resalta aun más el valor de la construcción nacional finalmente alcanzada.

Sabemos que en el año 1910 el Estado nacional emprendió una conmemoración que trazaba un balance optimista del camino recorrido hasta entonces. Sin embargo, los efectos inevitables de un crecimiento desigualdad se hicieron paradójicamente más visibles en el momento mismo de aquella celebración. El mismo inmigrante al cual se había convocado a trabajar en la patria era sindicado como el responsable de la importación de conflictos políticos y sociales extraños al cuerpo de la Nación.

Hoy, nos encontramos en otro momento histórico y político del país y, gracias a ello, logramos proponer para esta fecha un recorrido diferente en donde podamos tener una conmemoración del Bicentenario que nos incluya a todos y todas, tomando como meta el ejercicio de la democracia y la justicia social, y haciendo legítimo el respeto a la diversidad como uno de los pilares básicos de la constitución de la identidad nacional.

Revisar el pasado en el marco del presente implicará fomentar la creatividad y participación en espacios de discusión y reflexión entre todos los alumnos y alumnas, docentes, intelectuales y ciudadanos de todo el país, generando la conformación de una comunidad de aprendizaje ampliada.

Debemos tomar el desafío de imaginar a la escuela de este Bicentenario convertida en un Cabildo Abierto, en donde la comunidad se haga partícipe de un proceso de revalorización y resguardo del patrimonio intelectual y material de nuestro país.

Dejando ir nuestra mirada por esta historia de doscientos años, podemos reconocer con alguna precisión momentos de júbilo y dolor, de expansión y de miseria, de encuentro y de desavenencias. Lo que siempre vemos allí, sin embargo, es la escuela, también ella atravesada por estos vaivenes, pero siempre presente, construyendo, asegurando y soñando el futuro.

Con el trabajo y decisión de todos los argentinos y argentinas se han sentado las bases para una oportunidad renovada. Es necesario, entonces, reafirmar el compromiso por afrontar las deudas que aún quedan pendientes, sobre todo en nuestro campo, el educativo, para que podamos desarrollarnos y tener una vida digna. A su vez, tenemos la obligación de plantearnos cuales serán las metas prioritarias de cara al futuro.

En este aspecto, el Ministerio de Educación de la Nación y sus pares jurisdiccionales, han asumido la conducción de una tarea en la que ha de participar la sociedad toda: la universalización de la educación secundaria, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional. Ese es nuestro desafío y compromiso. A esa nueva gesta educadora y patriótica queremos convocarlos desde las páginas de esta revista, como cotidianamente lo haremos desde cada aula del país.

Prof. 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

Secretaria 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 Almandoz

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

Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
Dra. 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: Alejandra Birgin. Gabriel Brener. Andrea Brito. Alejandra Catibiela. Nora Patricia Coria. Roberto Cubillas. Domingo de Cara. María Paula Dufour. Segio Kisielewsky. Vlady Kociancich. Mariela Lanza. Juan Lima. Patricio Lorente. Federico Lorenz. Nora Niedzwiecki. Fabio Wasserman.

Imagen de tapa: E. 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 Nº 23

1. Editorial

4. La escuela por dentro: **Escuela 11 "Profesor Lino Torres", Resistencia, Chaco.**

9. Breves

10. Docentes. **Tutoras en la Patagonia: MOT, maestras de orientación y tutoría.**

16. Obras maestras. **Miradas de sal / Quena de Los Andes,** de Nora Coria.

18. Medios. **Copiar y pegar, o estudiar y reinventar.** Andrea Brito

21. **Wikipedia en el aula.** Patricio Lorente

El monitor

25. Dossier: **Preparando el Bicentenario**

26. **La celebración del bicentenario, entre el pasado y el futuro .** Inés Dussel y Myriam Southwell

30. **El Bicentenario en todo el país** Domingo de Cara

31. **¿Sueñan las ovejas con bicentenarios?** Federico Lorenz

35. **La Revolución de Mayo como mito de orígenes.** Fabio Wasserman

37. Entrevista a **Álvaro Fernández Bravo.** Inés Dussel

41. **Cine-Debate: Entre los muros, de Laurent Cantet.** Gabriel Brener / Alejandra Birgin

46. **Espacio para la memoria en la ESMA.**

48. Museo. **Historia de preceptores.**

50. Documental: **La buena educación.** Un homenaje a maestros populares.

52. Qué hay que saber sobre **Plástica**

54. Correo de lectores

56. El cuento. **Cícladas,** de Vlady Kociancich

58. Conversaciones: **Mex Urtizberea, actor y músico**

63. **Humor** por Rudy-Pati

NOVIEMBRE 2009

Para leer en voz alta

Lo primero que toma cuerpo en el aire es el silencio. La atención y la expectativa de los estudiantes se pueden, casi, palpar. Entonces, la voz del profesor se desmadeja en medio de la nada y el perímetro del aula parece expandirse hasta el infinito. Durante los cinco, diez, quince minutos que el profesor tome de la hora de clase para leer una poesía, un cuento o el capítulo de la novela, la realidad -escolar, personal, social- quedará suspendida para dar cabida a otros mundos. La única condición para que el hechizo dure es que, terminado el relato, el docente no diga nada, no utilice el relato con fines didácticos, no evalúe ni interrogue: es leer por leer, por disfrute, por placer. Así de simple y de complejo.

A mediados de mayo, la Escuela de Educación Polimodal Nº 11, Profesor Lino Torres, en Resistencia, Chaco, comenzó a implementar el *Programa de lectura en voz alta* por el que, todos los días en todos los cursos, algún docente -sin importar la materia que dicte- lee algún texto, preferentemente literario, a los alumnos. Los resultados han superado las expectativas de los propios impulsores.

La Escuela de Educación Polimodal Nº 11 Profesor Lino Torres, de Resistencia, Chaco, comenzó a poner en práctica el Programa de lectura en voz alta, una iniciativa del Ministerio de Educación que consiste en que los docentes lean todos los días algún texto a las alumnas y a los alumnos. La experiencia resulta muy valiosa y enriquecedora.

La propuesta la acercó Olga Dri, subcoordinadora del Plan Nacional de Lectura y voluntaria de la Fundación Mempo Giardinelli, una organización no gubernamental dedicada al fomento de la lectura. En la Escuela, la idea fue tomada de inmediato por Perla Baldoni, una profesora de Lengua y literatura que, por un problema en la voz, debió dejar de dar clase y, con el aval de la dirección de la institución, eligió arremeter con esta "tarea pasiva".

Cada vez que en el colegio se organizaba alguna jornada docente, los reclamos eran los mismos: que los chicos no leen, que no saben interpretar los textos -ni siquiera las consignas más simples-, que tienen un vocabulario muy pobre. Esas afirmaciones daban por sentado dos falsos supuestos: que esa situación era responsabilidad de los alumnos y que los que debían ocuparse eran los profesores del área de Lengua.

Por eso, cuando Dri y Baldoni lanzaron el Programa, hicieron una invitación voluntaria a todo el plantel de profesores. Se presentaron cuatro: un docente de Ciencias Naturales, uno de Lenguas extranjeras y dos de Ciencias Sociales. Eso bastó, sin embargo, para que funcionara el efecto multiplicador. Hoy, son cuarenta los maestros que cubren la totalidad de los cursos. Todos los estudiantes de la escuela tienen su saludable dosis de lectura diaria.

"El sentido -explican las impulsoras- es instalar la lectura en el imaginario de los alumnos pero no como algo impuesto sino como algo querido, buscado, necesitado".

“Sentís como si te lo estuvieran leyendo a vos”.
(Cristian y Diego, 3° y 4º)

Las primeras prácticas de lectura de la humanidad fueron en voz alta. Como toda herramienta poderosa fue primero retenida por los grupos de poder y luego logró expandirse al resto de las capas sociales. El historiador Roger Chartier señala que, en ese marco, el pasaje a la lectura silenciosa resultó “una verdadera revolución” porque permitió que cada persona se apropiara del texto individualmente y lo comprendiera por sí misma; se leyera más rápido, mayor cantidad, y obras más complejas. El cambio se produjo a partir de la Edad Media e, inicialmente, estuvo restringido a los monasterios. Si bien fue esta la actitud que se generalizó como forma de lectura -y sus conductas y efectos llegaron hasta la actualidad- la transmisión oral de los textos persistió, tanto en los ámbitos domésticos como en los sociales, en el marco de poblaciones mayoritariamente analfabetas: los padres que transmitían a sus hijos lecciones de moral; las veladas de la alta burguesía; los periódicos del siglo XIX en Buenos Aires que se colgaban en las vidrieras de los negocios; el Martín Fierro que circulaba sin parar por las pulperías. Hasta los chicos que, ahora, piden que se les cuente un cuento antes de dormirse.

“Recuerdo, de chica, a mi mamá que nos sentaba a los cuatro hijos en la mesa y, mientras preparaba la cena, nos leía algo”, cuenta Milena Peiovich, profesora de Biología. Dice que los mismos alumnos que, cuando dicta la bibliografía de su asignatura y menciona dos títulos juntos le preguntan si son necesarios y comienzan a regatearle páginas, son los que no la dejan terminar la clase sin que les lea un cuento, una poesía o una novela.

El secreto es simple y poderoso: la lectura en voz alta es compartida y placentera.

“Ese momento de intimidad, que muchos de estos chicos no tienen en su casa, es recuperado por la escuela”, agrega Miguel Szabo, profesor del área de Letras.

De algún modo, el Programa retoma la tradición de las narraciones transmitidas de boca en boca en los pueblos antiguos, cuyos sentidos son la esencia de toda literatura: explicar los orígenes y producir asombro. “Sentir a la lectura” como bellamente sintetizó Rosalía, de 8° 3ª, en el cuaderno donde los estudiantes dejaron apuntadas sus impresiones acerca de esta experiencia de lectura.

El proyecto les sirve -tal como ellos mismos anotaron- para conocer autores y textos; para escribir y leer mejor; para reflexionar; para identificarse; para enriquecer el vocabulario. Pero, sobre todo, lo que se

recupera en ese encuentro es la fuerza ancestral que conlleva todo acto de relatar: el compromiso emocional y afectivo que transmite. La lectura, en el colegio, es brindada y recibida -tal como advierte Karin Kiszka, ayudante docente del laboratorio de computación- "como un mimo al alma".

"Cuando leo, me escapo no sé adónde".
(Eunice 3°, 3 ª)

La escuela Lino Torres tiene más de 50 años de vida, abarca un Polimodal, que funciona por la mañana, y un EGB 3, por la tarde: 900 alumnos; 31 divisiones; 100 docentes. Ocupa un edificio grande, de dos plantas, que comparten con un colegio nocturno, y que ha sido bastante maltratado por algunos estudiantes. Fue construido durante la última dictadura militar y diseñado como un panóptico, para que desde cualquier lugar del primer piso pueda verse lo que ocurre en todos lados.

Aunque la Lino Torres está emplazada en la capital del Chaco, es -en cierto sentido- una escuela de frontera. Ubicada sobre la avenida Sarmiento, uno de los límites del microcentro de la ciudad, es equidistante tanto de la Plaza Centralcomo de la villa levantada en los terrenos, en su mayoría fiscales, linderos al río Negro.

Expulsados del sistema por el neoliberalismo de la década del 90, el 80 por ciento de los padres de los alumnos o reciben planes Trabajar de las autoridades o directamente no tienen ingreso fijo. Se trata de familias numerosas y desmembradas, en las que algunos de los estudiantes no conocen a su mamá o a su papá.

Hay bastantes alumnas embarazadas, o madres muy jóvenes -que, por ejemplo, llegan con sus bebés en cochecito a la clase de Educación Física- y un porcentaje alto de deserción escolar.

Como muchas otras escuelas, también esta es una caja de resonancia de la violencia social reinante: golpes, adicciones, maltrato, abuso. Situaciones que el colegio busca contener a través de mediadores escolares, de un sistema de tutorías, y de talleres a contraturno que los docentes pueden dictar porque tienen esas horas rentadas. Ofrecen desde apoyo escolar, teatro, coro y radio, hasta un club de ciencias y el Proyecto de nutrición económica.

"Queremos generar actividades que alimenten a nuestros alumnos", dice Kiszka, y no habla en sentido figurado. Saben que la mayoría de los alumnos comen poco, que tiene una dieta basada en harina y grasas, que casi no conoce las verduras y las frutas y que son los propios chicos los que cocinan en sus casas. Por eso, a través del Proyecto de nutrición les enseñan a elaborar platos sanos y baratos. Los preparan los martes en la escuela y los comen mientras esperan que empiece el club de ciencias -que se complementa con el Proyecto- y en el que han aprendido a hacer desde jugo de tomates hasta barniz, licores y cremas para combatir el acné juvenil.

“Leyendo tenemos futuro”.
(Quiles y Brandt, 9° 4 ª)

El 28 de marzo de 2008 en la Escuela de Educación Media Nº 1, de Villa Gesell un chico apuñaló en clase a otro y lo mató. Dos días después, los docentes del colegio hicieron pública una carta -de una lucidez infrecuente- en la que señalaban las consecuencias de “años y años de quitar la palabra, de reducir sus significados, de ridiculizar su uso”. Explicaban que los actos de violencia son producto, entre otras cuestiones, de “la imposibilidad de ponerles palabras a las cosas y de que el lenguaje esté vacío de significado”.

Aunque en el Lino Torres ninguna situación llegó al extremo de la escuela de Gesell, los docentes del colegio saben lo que es codearse a diario con esa falta de palabra; de modo que, aunque sea en mínima medida, el *Programa de lectura en voz alta* es una suerte de antídoto porque recupera, justamente, la fuerza del decir. “La lectura viene a mostrarnos otro modo de conexión con otras cosas, con cuestiones bellas. Es impagable sentir que nadie te corre con la currícula ni con que tenés que evaluar, que podés sacar el pie del acelerador y detenerte sin sentirte culpable por tener un momento de disfrute con los alumnos”, sostiene el profesor Szabo. “Es maravilloso -completa Dri- porque lo que se entabla es un nuevo vínculo. Es como si, valga la expresión, se desescolarizara la clase”.

“Aprendimos a escuchar”, resaltaron varios de los chicos en el cuaderno donde apuntaron sus impresiones del proyecto. Y no es poca cosa en ámbitos donde la agresión aparece por la imposibilidad de escuchar al otro.

En las casas de los alumnos, en general, no hay bibliotecas ni tiempo para leer; el colegio es el único lugar donde los chicos tienen vínculo con el libro.

La Escuela incorporó el Programa a mediados de mayo de este año, pero ya trabajaba desde antes en promoción de la lectura. Hace tiempo que participa en las maratones de lectura propuestas por la Fundación Leer en las que un día, en diferentes puntos del país, niños, jóvenes y adultos intervienen en actividades en torno a la lectura. Durante esa jornada, en el Lino Torres se ven chicos con libros por todos los rincones.

“¿Y esta vez, quién va a venir?”, preguntan algunos estudiantes cada vez que se acerca la fecha del Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura que todos los años organiza la Fundación Mempo Giardinelli. Fundada por el escritor chaqueño en 1999, esta organización no gubernamental trabaja en estrecha vinculación con la escuela. De esta manera, muchos de los autores invitados a estos encuentros dan también una charla con los alumnos. Así, los estudiantes debieron leer y prepararse para recibir a autores como Eugenia Almeida, Graciela Bialet, Graciela Cabal, Eduardo Heras León, Reina Roffé, Angélica Gorodischer, Sergio Aguirre, María Rosa Lojo, Alejandra Costamagna, Carolina Rivas.

“Es maravilloso -completa Dri- porque lo que se entabla es un nuevo vínculo. Es como si, valga la expresión, se desescolarizara la clase”.

Para este 14º Foro, además, la Fundación y el canal Encuentro organizaron un concurso de cortos documentales sobre promoción de la lectura. La Lino Torres filmó su experiencia y se ganó una mención.

El año pasado, el colegio recibió mucho material bibliográfico y también mobiliario para organizarlo, tanto de la Fundación Giardinelli, como de organismos oficiales, de modo que las condiciones estaban dadas: “Si con todo esto no leemos”, se dijeron y se lanzaron a la aventura.

“Podés sentir lo que quieras sentir”.
(Estefanía, 2º 4ª).

Cuando se enteraron de que en la escuela se iba a desarrollar el *Programa de lectura en voz alta*, lo primero que muchos chicos pensaron fue: “Qué suerte, vamos a

tener menos horas de clase" pero, rápidamente, quedaron atrapados por esa dosis de ficción cotidiana. Al punto de que una vez una profesora estaba afónica y algunas alumnas se ofrecieron a leer.

–El proyecto se me está yendo de las manos –comenta, algo alarmado, el profesor de Geografía.

–¿Por qué? ¿No funciona? –responde la coordinadora, con cierta preocupación.

–No, es que ahora los que quieren leer son ellos.

A medida que el involucramiento creció, las chicas y los chicos empezaron a valorar y exigir el compromiso que los docentes ponen en esa voz. Desde el profesor que se da cuenta de que lo suyo no es la poesía sino la narrativa, hasta la profesora que se sube a una silla al recitar y dramatiza las situaciones. Los mediadores son una figura esencial: no basta con los libros, hace falta quien transmita ese universo letrado.

"Uno mismo se va implicando -sostiene María Laura López, profesora de Inglés-. Yo, por ejemplo, estaba leyendo *Lástima que estaba muerta*, de Margarita Maine, y tuve que parar porque se me hizo un nudo en la garganta y no podía seguir".

El desafío del Programa es -tal como ocurrió históricamente- pasar de la lectura co-

Los bibliotecarios notaron que los chicos que antes solo buscaban libros que debían leer para alguna materia, ahora preguntan qué se pueden llevar y piden libros de temas variados

ral en la voz alta, a una íntima y silenciosa. Y hay indicios de que puede lograrse. A uno de los profesores, los alumnos le pidieron el libro para terminar de leerlos solos durante el fin de semana.

–La historia no termina bien –dice una alumna apenas concluida la lectura de ese día.

–Y vos, ¿cómo sabés? –se sorprende la profesora.

–Porque no podía esperar hasta que usted leyera el final y me compré la novela.

En el edificio del colegio funciona la Biblioteca Escolar Popular Bartolomé Mitre, que tiene una entrada que conecta con las aulas y otra que da a la calle, y es un apoyo importarte para el proyecto. En una sala muy espaciosa, pone a disposición del público 15 mil volúmenes, que se transforman en 25 mil si se suman mapas, revistas y otros impresos. Los bibliotecarios notaron que los chicos que antes solo buscaban libros que debían leer para alguna materia, ahora preguntan qué se pueden llevar y piden libros de temas variados. Es uno de los mejores indicadores de que se está corriendo la voz de la lectura.

Judith Gociol jgociol@me.gov.ar
Fotos: L.T.

Premio VIVALECTURA

El Ministerio de Educación y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) lanzaron la edición 2010 del Premio VIVALECTURA, con el objetivo de distinguir experiencias de promoción de la lectura en todo el país.

La iniciativa -que cuenta con la cooperación de la Fundación Santillana- distinguirá trabajos en tres categorías: "Escuelas de gestión estatal y de gestión privada", "Sociedad" (Institutos de Formación Docente de gestión estatal o privada, universidades/facultades, profesionales vinculados a distintas ONG u organizaciones civiles con o sin fines de lucro, y bibliotecas) y "Lectura entre Docentes".

La Comisión Evaluadora tendrá en cuenta la creatividad y el dinamismo de la acción realizada, la pertinencia de esa 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 pesos. Los participantes -se trate de personas físicas o jurídicas- podrán presentar sólo un trabajo por categoría.

Los interesados podrán inscribirse hasta el próximo 15 de diciembre en el sitio www.premiovivalectura.org.ar; o mediante el envío de una carta certificada con acuse de recibo, dirigida a: Premio Vivalectura 2010 - Leandro N. Alem 720, (C1001AAP) Ciudad de Buenos Aires.

Inclusión y la retención

Con el propósito de acercar a las escuelas secundarias una herramienta que permita cargar y sistematizar información relacionada con la problemática de la inclusión y la retención, se ha diseñado un software para el Seguimiento de Información Socioeducativa (SISIR). La iniciativa está destinada a los establecimientos que participan en las acciones de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación.

Esta aplicación contribuirá al registro y análisis de cada realidad institucional y ayudará a los equipos directivos a tomar decisiones, según los objetivos estipulados en cada Proyecto Socioeducativo Escolar.

Para descargar el software y la guía para su instalación, ingresar a:
http://168.83.82.201/dnpc/index.html.

Eduación Artística

La Coordinación Nacional de Educación Artística junto a la Organización de Estados Iberoamericanos, convoca a la presentación de *Experiencias en Educación Artística. Cultura y Ciudadanía.*

La propuesta busca identificar y dar visibilidad a las iniciativas desarrolladas en instituciones educativas, públicas o privadas del nivel medio, que promuevan el conocimiento de las diferentes culturas y la formación de ciudadanas y ciudadanos preparados para vivir en sociedades multiculturales.

Del total de experiencias presentadas, 18 serán distinguidas y sus representantes (un/una docente y dos alumnos/as) participarán en el Encuentro Nacional que se realizará en abril de 2010.

La convocatoria está abierta hasta el 20 de noviembre de 2009. Los trabajos deberán enviarse por correo postal a Pizzurno 935, 5º piso, oficina 502 A. Int. 7269. (C1020ACA) Ciudad Aut. de Buenos Aires. Bases y condiciones en www.me.gov.ar y http://www.oei.org.ar.

Pasado reciente

Con el objetivo de contribuir a la reflexión acerca de la historia nacional, promover el debate y fortalecer el respeto por los derechos humanos en las escuelas de Nivel Secundario, se pusieron en marcha la Muestra itinerante "De la Ley de Residencia al Terrorismo de Estado" y los talleres de reflexión acerca del pasado reciente.

La exposición, realizada por el Área Audiovisual del Archivo Nacional de la Memoria, propone un recorrido que parte de imágenes que datan de principios del siglo XX, momento en que la modernización tensa el conflicto entre las clases sociales, y concluye en las extendidas luchas políticas y sociales de los años 70.

Esta muestra itinerante se está presentando en distintos puntos del país gracias a un trabajo conjunto realizado por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas y la Subsecretaría de Promoción de Derechos Humanos, dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.

Para solicitar la inclusión de una localidad en el itinerario, las autoridades de los ministerios locales pueden comunicarse al teléfono (011) 4129-1917 / 6283 o por correo electrónico a: intersectoriales@me.gov.ar.

Seminario internacional

Del 16 al 20 de noviembre se llevará a cabo en la ciudad de Mar del Plata, el Seminario Internacional del Programa de Orquestas y Coros para el Bicentenario. El encuentro tendrá el apoyo del área de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y serán invitados coros y orquestas de niñas, niños y jóvenes del Mercosur y países asociados.

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.

Tutoras en la Patagonia

Cecilia Gordillo y **Marcela Kiernan** son maestras de orientación y tutoría (MOT). Gordillo hace tres años que ocupa el cargo en el Colegio 757 Hipólito Irigoyen.Y Kiernan trabaja en el Colegio 707 y en el 704 Prefectura Naval Argentina, conocido como "Biología Marina". Los tres establecimientos escolares se encuentran en distintos barrios de Comodoro Rivadavia, en la provincia de Chubut.

"Yo fui la primera MOT del colegio -relata Cecilia Gordillo-. Al principio me veían como una preceptora más, y cuando un chico se portaba mal decían: 'Lo soluciona la MOT'. Tuve que trabajar mucho para correrme del lugar al que me estaban asignando. No solo para cumplir bien con mi función, sino para que los otros conocieran mi rol y para que empezaran a tomar vida los frutos del trabajo que estaba haciendo". Agrega Marcela Kiernan: "Yo trabajé en cinco escuelas y lo que te demandan, hasta que una se acomoda, es este trabajo más desde lo reglamentario, controlar la disciplina. No sé si esto tiene que ver con esquivar la figura psicopedagógica o la del licenciado en Ciencias de la Educación, porque dicen que somos muy intervencionistas".

Aquellos días en los que Cecilia Gordillo y Marcela Kiernan ponían empeño para precisar su rol de maestras de orientación y tutoría (MOT) parecen haber quedado atrás. Gordillo ya hace tres años que ocupa ese cargo en el Colegio 757 Hipólito Irigoyen.Y Kiernan sigue cosechando experiencia como MOT: trabaja, por la mañana, en el Colegio 707 y, por la tarde, en el 704 Prefectura Naval Argentina -conocido como "Biología Marina"-. Los tres establecimientos escolares están situados en distintos barrios de la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut.

Marcela Kiernan tiene 38 años; y Cecilia Gordillo, 27. Marcela nació en Caleta Olivia y Cecilia en Perito Moreno, dos ciudades ubicadas en la vecina provincia de Santa Cruz. Luego de finalizar la escuela secundaria decidieron estudiar Ciencias de la Educación y el destino más cercano fue la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en Comodoro Rivadavia.

Luego de aclarar que los MOT no son preceptores, todavía queda por definir positivamente en qué consisten las tareas de orientación y tutoría que cada día llevan adelante.

El proyecto

En 1998 se implementó en la provincia de Chubut el cargo de MOT, una figura pensada para intervenir en EGB 3, focalizando en el seguimiento de las trayectorias educativas de alumnas y alumnos, la detección de dificultades de aprendizaje y la generación de estrategias para favorecer la retención y mejorar el rendimiento escolar. Desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206, las tutorías pasaron a formar parte de la actual educación secundaria.

Marcela Kiernan y Cecilia Gordillo son estudiantes avanzadas del profesorado de

Ciencias de la Educación. Han podido acceder al cargo de MOT por una disposición provincial generada ante la falta de profesores recibidos, disponibles para cubrir las vacantes.

Gordillo y Kiernan elaboraron juntas el proyecto que les permitió, por concurso, acceder al cargo: "La función del MOT cambia de acuerdo con la realidad y la dinámica de cada institución", explica Cecilia.

"En esencia, el MOT tiene que evitar el fracaso escolar y favorecer la inclusión educativa, trabajando como mediador", define Marcela y agrega: "El MOT hace de nexo entre docentes, alumnos, madres, padres, directivos. Estamos en el medio de todo, lo organizativo, lo administrativo, lo pedagógico". Y completa Cecilia: "Nuestra función es mediar, pero tomando al alumno como sujeto integral. Desde esta visión, intervenimos desde varios lugares: lo personal, lo familiar, lo vincular, lo pedagógico. Si miramos al alumno como sujeto integral, nuestro rol no puede dejar de ser diversificado".

"Cuando hicimos el proyecto -recuerda Kiernan- tratamos de pensar al MOT no como aquel que solamente va a solucionar problemas. Lo pensamos como una figura promotora de los aprendizajes y de los proyectos de vida de los alumnos. De lo contrario, lo único que se hace es solucionar problemas y no existiría la posibilidad de llevar a cabo otros proyectos con todos los alumnos y con toda la comunidad educativa".

"En esencia, el MOT tiene que evitar el fracaso escolar y favorecer la inclusión educativa, trabajando como mediador",

Intervención pedagógica

Marcela y Cecilia trabajan con alumnos de 1° y 2° año de secundaria y 9° de la antigua EGB 3, pues en la provincia de Chubut el pasaje de la estructura propuesta por la Ley Federal a la de la Ley Nacional se está dando de manera gradual. Con algunos de estos grupos tienen "horas frente a curso". Se trata de 40 minutos semanales en los que trabajan desde estrategias de estudio hasta temas vinculados con la convivencia, los valores y el comportamiento en la escuela. El espacio de horas frente a curso se va ajustando a las problemáticas y demandas que van surgiendo en cada institución. "En mis horas frente a curso -describe Gordillo- también voy viendo las carpetas. Si hay un grupo que tiene muchos problemas en una materia, trabajamos sobre eso, pero aprovecho para enseñarles a los alumnos estrategias -resúmenes, mapas conceptuales, etcétera- que van a utilizar para con todas las demás materias".

"La hora frente a curso no es calificativa -comenta Kiernan-, entonces los pibes se comportan de manera más espontánea. Cuesta un montón, porque no se les puede poner notas y una realmente tiene que engancharlos".

"Rutinariamente entro a las aulas, observo a los grupos, veo la dinámica", dice Marcela cuando se le solicita que describa, en lo cotidiano, el desempeño de su función. "Una va en todo momento haciendo un análisis pedagógico e institucional, entonces, por más que un docente no me venga a demandar, si yo sé que hay ciertos problemas en el aula tengo la autoridad y el permiso para ingresar", relata Cecilia.

"Hay docentes que son abogados, ingenieros y, al no tener las herramientas pedagógicas, les cuesta muchísimo llegar a los chicos. En esos casos he tenido que hacer intervenciones en las horas institucionales, trabajando a partir de los programas, revisando posibles estrategias", señala Cecilia, y agrega: "Voy dándoles una mano y soy el nexo para que cada uno cumpla con su función, para que el docente pueda enseñar y que los chicos puedan aprender los contenidos. Y, si hay algún obstáculo, voy a intervenir para que no exista obstáculo entre el conocimiento y el alumno".

"Yo, generalmente, intervengo cuando hay problemáticas entre un alumno y un docente. Es más vincular, y lo hago a partir de la demanda, de una parte o de la otra, como mediadora", relata Marcela destacando un matiz respecto de la modalidad de intervención descripta por su compañera.

"O tal vez un docente me dice: 'Tengo problemas con tal curso'. Entonces voy a observar si la dinámica del grupo se mantiene con todos los profesores, o si es con ese docente en particular".

"Durante las horas en las que no estoy frente a curso, voy sacando alumnos que se están llevando materias, para trabajar con ellos sobre contenidos específicos que sí o sí tienen que tener aprendidos", detalla Gordillo y Kiernan completa: "Muchas veces hay que detectar si los problemas que se enuncian son problemas de aprendizaje, porque a veces hay docentes que dicen 'Este chico no entiende' y lo que ocurre es que el nivel que están dando es muy elevado. Entonces hay que hacer un recorrido hacia atrás, ver qué vio ese alumno en la escuela primaria".

Las MOT también trabajan en pareja pedagógica. "Yo trabajo con la profesora de Inglés -dice Gordillo-, que es una materia que a los chicos les está costando muchísimo. Los chicos ven estrategias de aprendizaje conmigo, en las horas frente a curso, y luego las ponemos en práctica en Inglés. Y acompaño a la profesora en el aula por si hay alguna duda, o los chicos no entienden, y si una estrategia no funcionó vamos por otra. Pero todo con los contenidos de Inglés".

"En mi caso, tengo a cargo las Olimpíadas de Filosofía -cuenta Marcela-. Para competir los chicos deben elaborar un ensayo, entonces hicimos un proyecto en común con la profesora de Lengua. Están invitados a participar en el certamen los alumnos de 9º. Acá quedaron 6 chicos". También tengo un proyecto en segundo año, que trabajo con la profesora de Lengua y la de Ética: está relacionado con procesos de investigación acerca de problemáticas o temas que los alumnos quieran trabajar. Por ejemplo, la sexualidad, la drogadicción, la prostitución infantil. En mi hora yo les voy enseñando los pasos de un trabajo de investigación. Por ejemplo, cómo hacer una entrevista, dónde, a quiénes. La parte del manuscrito la hacen con la profesora de Lengua, y la búsqueda de la información con la profesora de Ética". Cuando ya había finalizado su relato, Kiernan recuerda una actividad más: "Con los chicos de 1º y 2º tenemos un taller de sexualidad responsable con la profesora de Biología. Lo armamos a partir de las preguntas que hacen los alumnos, en forma individual y anónima. Y muchas veces llamamos a especialistas".

Un seguimiento integral

"Dentro de las funciones del MOT figura lo pedagógico y lo asistencial, aunque nos piden que no seamos asistentes sociales". Marcela ensaya una distinción entre dos términos que parecen no llevarse del todo bien.

Dentro de las tareas que no son estrictamente pedagógicas figuran las visitas domiciliarias (que algunos MOT realizan; y otros, no), la detección de los chicos que necesitan ser becados y su posterior seguimiento, el relevamiento de información acerca de cada alumno (datos de composición de la familia, contacto, etcétera). "Trabajamos mucho con los preceptores -advierte Marcela-. Cuando un alumno falta mucho, o está llegando tarde muchas veces, el preceptor nos avisa y llamamos a la casa para saber qué está pasando". También se encargan de citar a madres y padres y de atender sus demandas, tarea que varía mucho de una escuela a otra. "En el Colegio 757 hay poca presencia y demanda de la familia. Cuando la solicito, busco todos los medios para que la familia acuda. Los padres son todos trabajadores, no profesionales, y trabajan todo el día", dice Cecilia. "En el Biología Marina hay mucha demanda de la familia. Lunes y martes, los dedico a atender a los padres", contrasta Marcela y agrega que se trata de un colegio de doble jornada, exigente, elegido por chicas y chicos de toda la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Las MOT cuentan con información personalizada sobre cada alumno, que en muchas oportunidades ha servido para cambiar la mirada de los docentes: "No todos los docentes tienen la responsabilidad de saber las cuestiones personales de cada alumno. Puede suceder que Fulanito no trabaje en clase, no hace el práctico; no tiene mal comportamiento, pero no hace nada. Y resulta que a Fulanito se le murió la mamá hace dos semanas. Entonces, con Fulanito hacemos una jerarquización de contenidos y reenfocamos el trabajo pedagógico", explica Gordillo.

"Puede suceder que Fulanito no trabaje en clase, no hace el práctico; no tiene mal comportamiento, pero no hace nada. Y resulta que a Fulanito se le murió la mamá hace dos semanas".

Kiernan ofrece otro ejemplo para seguir definiendo el rol del MOT: "En algunas escuelas te piden más que te ocupes del control disciplinar, pero no es lo mismo decir 'Veamos qué pasa con Pepito, qué problemas tendrá porque no hizo la tarea de Ética', que decir 'Sancioná a Pepito y enseñale que tiene que traer la tarea'".

Cecilia agrega: "Muchos te dicen: 'Mirá, este pibe no me hace caso'. Y la respuesta es: 'Sos vos el adulto responsable que

está a cargo'. No estamos necesariamente para mediar entre las relaciones personales. Sí para que haya una convivencia sana en todas las aulas y en el colegio. Pero nuestra función no se reduce a eso".

Los MOT trabajan en red con otros organismos. Esto, -según Kiernan- "permite que la escuela se abra a la comunidad. Yo me he enfrentado con problemáticas específicas en las que he trabajado con otras instituciones. Hemos tenido que apelar a la Casita Verde, que forma parte del Ministerio de Salud y donde se puede consultar con psicólogos, trabajadores sociales, nutricionistas, médicos. Vos hacés el informe de X alumno y ellos te mandan un informe de diagnóstico".

Gordillo, por su parte, destaca: "Yo me manejo mucho con la SEPEP, que es el Servicio de Psicología Educacional y Psicopedagogía de la provincia. Cuando mi abanico de posibles soluciones o trabajos con un chico ya se ha agotado, elevo un informe del chico a la SEPEP y me devuelven un diagnóstico y las posibles estrategias a seguir".

A partir de múltiples vías y estrategias, Marcela y Cecilia sostienen un rol diversificado, que la mayoría de las veces se vuelve difícil de rotular y encasillar. Este rasgo se refleja en el lugar físico que ocupan en las escuelas. Cecilia tiene oficina propia, pero prefiere circular por la escuela y trabajar en la sala de profesores, ubicada en el centro del establecimiento. Marcela nunca tuvo un espacio propio: "Yo trato de quedarme en la sala de profesores. No sé cuál es la lógica de que no haya un lugar para el MOT, pero si la hubiera es que el MOT está en las aulas, en preceptoría, en la sala de profesores, en dirección, en biblioteca. Está recorriendo todo el colegio".

"Nosotras no podemos trabajar sin desafíos. Cuando los docentes no se acercan a hablarme, siento que hay algo que está mal".

Cecilia y Marcela a veces querrían no estar tan atadas a las urgencias y a las múltiples demandas que van surgiendo en el devenir de la vida institucional. Pero, al mismo tiempo, saben que la figura del MOT no puede prescindir de esa disponibilidad de adaptación. "Nosotras no podemos trabajar sin desafíos. Cuando los docentes no se acercan a hablarme, siento que hay algo que está mal", señala Marcela. "Sí –agrega Cecilia–, cuando no hay demandas, o no hay un trabajo por hacer, pareciera que nuestra función se fuera a caer". Todo parece indicar que esa escena, por ahora, no tendrá lugar.

Judith Gociol
Fotos: L.T.

Miradas de sal

Nora Patricia Coria

"Cielo arriba de Jujuy, camino a la Puna me voy a cantar".
M. J. Castilla

Toma la ruta 52. Deja Purmamarca con la ilusión de que las Salinas Grandes, que lo convocaron desde una revista, lo deslumbren cuando las conozca verdaderamente, en todo su esplendor. Algo leyó sobre el trabajo en las minas de sal y no estaría de más ver qué hace allí esa gente.

Va como siempre, en plan de turista independiente. Auto alquilado, cámara fotográfica, mapa rutero, y unos llamativos pero inútiles folletos. Un paisaje surrealista espera a quien allí se encamina, y unos ojos mucho más profundos que los pozos en la sal confían en encontrarse con los suyos.

Transita la Cuesta de Lipán superando con entusiasmo cada repecho, ignorante del intenso e inmenso paso que acaba de dar. Atrás queda la Quebrada de Humahuaca y en ella custodiados los colores. Ha perdido el abrigo de los cerros y el cielo lo abarca todo. Observa con fascinación las sutiles ondulaciones aceitunadas y se admira por el dibujo que las infinitas curvas de asfalto van diseñando. A pesar de la felicidad que le produce creer que está más cerca del sol, le falta el aire. Cuando alcanza el Abra del Potrerillo advierte, a poco más de cuatro mil metros, que esas alturas no son para cualquiera. Próximo a destino, avanza por la ruta que como un tajo parte la salina. Se apresura buscando infructuosamente lo que espera encontrar.

Quería alucinarse con la rareza de un desierto de sal y caminar por una llanura blanca, seca, agrietada; sabía que podría apreciar a lo lejos el nevado de Chañi y pensaba tomar las mejores instantáneas. Con eso y con un cielo sin nubes, sencillamente con eso, pretendía volver satisfecho de la aventura. Es imposible. Las salinas y su gente son parte de la Puna y en esa inmensidad no hay espacio para la trivialidad; allí lo intrascendente se desvanece. Tampoco ve un socavón como suponía, sino muchos pozos rectangulares, cavados a cielo abierto,

Nora Patricia Coria se desempeña como profesora de Castellano y Literatura en la Pcia. de Buenos Aires. Estudió cultura y lengua Quechua, recorrió el país compenetrándose profundamente con lo autóctono, en particular con la cultura de los pueblos andinos, en el Noroeste argentino. *Miradas de sal* fue la obra destacada por el jurado del Certamen artístico desde la ong noalamina.org.; noracoriabreg@hotmail.com.

simétricamente dispuestos sobre el desierto, con agua cristalina sobre el fondo salado, inmaculadamente blanco… como reservorios de lágrimas.

Mientras prospera su quimera y comienza a recorrer a pie la salina, se da cuenta de que su imaginación nunca hubiera sido suficiente. El contraste celeste y perfecto del cielo limpio con el llano nacarado es una fiesta, y el sol es un enemigo, candente pero deseado, en la alturas heladas del Altiplano.

La mirada no le alcanza para vivir el espectáculo, precisa aplicar todos los sentidos… Rasga el suelo, consigue tomar un terrón, lo huele, lo desgrana y lo saborea con avidez, pero se estremece cuando siente en la boca cierta amargura después de tragar la sal. Recuerda que allí mismo, en ese paraje inhóspito, durmió por siglos la momia de un niño inca… Acaso sus padres ignoraron que la impertinencia de la ciencia irrumpiría en el destino sagrado de la criatura y la reduciría a datos de museo… Sin embargo no es esa historia lo que le produce una fuerte conmoción al visitante. Él sabe que está en las profundidades de lo que fuera una gran laguna y aprecia el crujido de sus pisadas sobre las grietas del blanco e inmenso desierto de sal. El viajero intuye, muy próximo, el impacto. Tiene la certeza de llegar hasta lo más hondo de las Salinas Grandes. Desde que dejó el auto al borde de la ruta, nunca detuvo el paso. Camina cautivado por un horizonte desolador, con mínimas tonalidades. Blanco, celeste, gris. El sol abrasa y todo es sal. Blanco, blanco, blanco… No hay pueblo, no hay casas, no hay nada. Desierto, sal, socavones que son hendiduras cavadas con mucho esfuerzo, con precarias herramientas en un suelo calcificado. Observa que no muy lejos hay gente, otros hombres… Camina, se acerca, quiere ver.

El viento de Los Andes le descorre el velo y sucede el hallazgo. Blanco, blanco, blanco… Sus ojos se diluyen en otros ojos y él, que se conformaría simplemente con un paisaje nuevo atrapado en una foto, habita, inesperadamente, en otro plano de la realidad. Acaba de encontrarse con los ojos sin rostro de los hombres de sal.

Han llegado recién iniciado el día. Desde lejos, por pendientes, durante horas, en bicicleta o a pie. Han trabajado desde temprano y le han quitado al desierto, mano a mano, lo que la ciudad necesita. Han vencido la intemperie buscando los grandes panes de sal que en otros sitios esperan. Eso es el socavón en el desierto de sal: prolijas zanjas de lágrimas. Él, que ha llegado hasta allí convencido de ser un viajero más, mira, vuelve a mirar y por fin puede ver. Allí están, después de la larga jornada, siguen trabajando. Ahora ofrecen su obra nacarada. Son llamitas, son cardones, son chakanas[1], son pequeñas estatuillas… son dulces recuerdos de sal que los turistas compran por pocos pesos.

Allí están, dueños de la llanura estéril, cercados por un cielo inexplicable. Enmascarados, cubiertos rostros y cabellos por un pasamontañas negro, como amparo cotidiano frente al sol, el viento, el salitre que penetra hasta la sangre. A cielo abierto, sin barbijo, asumiendo el polvillo de sal que corroe los pulmones. Enmascarados. A cielo abierto, sin justicia ni

Quena de Los Andes, armonía ancestral del Altiplano

Al maestro quenista humahuaqueño Raúl Olarte

¡Oh, quena de los Andes!
Quena de Los Andes, soñada, desde la cuna misma de la caña, por aquel capaz de intuir la perfección de tu sonido.

Caña destinada, transformada en quena por las manos del que supo tallarte, esperarte y sostenerte; caña hecha música por el arte del que crea sonidos desde el aire.

Quena de Los Andes, sólo el aliento del elegido es capaz de invocar en melodías los antiguos espíritus tutelares de los cerros.

Quena de Los Andes, armonía ancestral del Altiplano.

Agradezco al Prof. Carmelo Sardinas, [Tayta Ullpu],
Docente quechuahablante, UBA.

(Traducción al quechua)

Aa, qena Antimanta
Qenaqa antimanta, nosqosqa, kirawnin soqosmantapuni, jaqhayrayku usaqennin tinkaynin allin sumaqe kaymin qanpa chanrayki.

Soqos rajnisqa, wajnachaska qenapi pichus llajtayta yachaq, suyaynipi; jap´iyniypi; soqos ruwasqa chanray allwika pichus kaman wayramanta.

Qenaqa antimanta, samalla ajllasqajpa usaqen waynayashan misk´i takikuna unaykuna llakhayan orqhokunamanta.

Qena antimanta, munijya ñawpamuchiq Punamanta.

Nora Coria

resguardo decente bajo un sol que no perdona y lacera la piel día tras día. Enmascarados. Oyendo un viento que no sabe de susurros, soportando el frío intenso de La Puna, sin abrigo certero.

Allí están, enmascarados como un extraño comando. Como exóticos activistas. Cabeza y manos mal protegidas. Artesanos clandestinos. Militantes de la sal. Guerrilleros del arte. En tanto esculpen figurillas en bloques que le arrancan al desierto, graban para siempre su imagen, con líneas firmes, en el alma del que acaba de llegar y comienza a comprender.

Es entonces cuando surge la paradoja**:** se comprende por incapacidad. Se comprende porque no se tiene la astucia de los poderosos para eludir el latigazo de esas vidas hechas de sal. Se comprende porque se conoce el sabor de la sal en el llanto que se ha sorbido, en la aspereza repentina en la piel y en los pulmones que se opacan por el salitre que ronda. Se comprende porque uno no ha nacido para la ambición y el egoísmo. Se comprende porque uno es incapaz de ofender a la Tierra y evadir aquellos ojos sin rostro.

Durante segundos interminables, quien llegó como turista descifró el silencio de los hombres de sal. Ahora sabe que hay miradas que el azar no cruza. Se ha visto a sí mismo en los ojos oscuros y profundos de un rostro oculto tras un pasamontañas de lana de llama, negro y raído.

Ahora sabe que es tiempo de hacer algo.

[1] Chakana: llamada comúnmente cruz andina (inspirada en la constelación Cruz del sur, base de la cosmovisión Inca).

Ilustraciones: Juan Lima

Copiar y pegar, o estudiar y reinventar

Andrea Brito*

En la actualidad, el estudio no es ajeno a los efectos de las nuevas tecnologías. El mundo digital abre un enorme caudal de información que impacta de un modo particular en los modos de leer, de escribir y, en especial, de estudiar.

Que a la escuela se va a estudiar es una verdad de Perogrullo. Y que el buen alumno es aquel que estudia es una convicción fuertemente asentada en la tradición escolar. Ejercicios y lecciones, trabajos prácticos y exámenes son solo algunas de las formas mediante las cuales la escuela, durante su larga historia, nos ha propuesto poner en movimiento una práctica hecha propia -el estudio- de manera tal de obtener una identidad particular:-ser alumno, un buen alumno.

Estudiar resulta una práctica tan propia del recorrido escolar en sus distintas escalas, que analizar los complejos aprendizajes que encierra y las específicas intervenciones de la enseñanza que demanda nos exige cierto distanciamiento. También nos exige cierta problematización ya que, en tanto estudiar forma parte natural de la vida cotidiana escolar, algunas veces tendemos a dar por hecho que nuestros alumnos dominen de manera fluida los saberes implicados en esta práctica. Y comprobar que estos saberes no están o que están a medias nos enfrenta, por un lado, a esa sensación de que nuestra tarea se dificulta ya que deberemos resignar el trabajo con los contenidos que teníamos planeado enseñar y, por otro lado, a confirmar la lectura algo nostálgica de que "buenos alumnos eran los de antes".

Ahora bien, ¿qué es necesario saber para estudiar? La pregunta suena extraña. Pero es necesaria porque, justamente, nos permite desnaturalizar esa práctica, desandar los caminos para que alumnas y alumnos aprendan, pensar en nuestra guía para ese recorrido.

Hay un rasgo importante a poner de relieve: estudiar supone una relación particular entre el leer y el escribir. Cuando estudiamos, la lectura y la escritura dialogan en el ir y venir entre textos y hacia la construcción de otros nuevos. Evocar una imagen de estudio nos ubica en un escenario plagado de libros, donde un estudiante recorre estantes de bibliotecas, busca a través de rápidas lecturas de índices, hace marcas en distintas páginas, escribe notas en un papel, borrando y volviendo a escribir.

Sucede que actualmente el estudio, en tanto práctica que involucra el leer y el escribir, no está exento de los efectos que conllevan las nuevas tecnologías de la información. Y, entonces, esa imagen asentada durante siglos hoy parece desdibujarse y compartir su carácter privilegiado con una nueva práctica.

Las tres letras clave del mundo digital -www- nos abren un panorama desbordante en información que impacta en una forma particular en nuestros modos de leer, de escribir y, específicamente, de estudiar. Con seguridad, la mayoría de nosotros ha experimentado alguna vez la experiencia de conectarse a internet para buscar algún tema específico y, luego de algunas horas de navegación, encontrarnos frente a una página bien alejada de lo que buscábamos pero que, igualmente, atrae nuestra atención. Y, también, con seguridad la sensación de improductividad nos haya hecho volver a los estantes de nuestra propia biblioteca en busca de aquella información que dio origen a nuestro recorrido virtual. Información que, aunque quizás menos actualizada resulta, al menos, rápidamente hallable. El cansancio propio del estudio clásico, ese producido por las horas de lectura monótona frente a un libro y de repetidos intentos de escritura sobre una hoja de papel, hoy se transforma y reaparece en la fatiga que produce la saturación de textos e imágenes por las que nos dejamos llevar de pantalla en pantalla.

Al ritmo de esta cierta desorientación y del ensayo y el error de nuestros intentos sabemos, por convicción y también por demanda, que las nuevas tecnologías proponen otras opciones y alternativas de relación con el conocimiento, que necesitan ser incluidas en la escuela. Aunque, al menos todavía, no resulta muy claro cómo darles ese lugar.

De allí que muchas veces nos sorprende y descoloca que, aceptando y estimulando que nuestros alumnos recorran el mundo

de la web para realizar algún trabajo de investigación escolar, la respuesta tenga la forma de un texto armado a la manera de un rompecabezas. Así nos encontramos leyendo textos que, haciendo uso del *copy & paste*, nos presentan información desarticulada, con palabras prestadas de otro autor sin ninguna referencia, con datos poco certeros, y hasta con argumentos contradictorios.

El "copiar y pegar", esa herramienta tan propia de los teclados y las pantallas, aparece como la confirmación de la sospecha sobre lo que viene de la mano de las nuevas tecnologías. Y, desde allí, es factible sostener el espanto ante la empatía tecnológica de niños y jóvenes (Martín Barbero, 2006), y la sanción ante una forma de vinculación con el saber poco aceptable desde los parámetros escolares.

Aun reconociendo lo complejo de la tarea de renovar la propuesta de enseñanza de los cambios culturales en el tiempo presente, resulta posible, al menos, incluir algunos elementos de análisis que nos permitan explicar y entender aquello que, de primera mano, nos provoca cierta desazón.

Podemos hacerlo a través de un simple ejercicio: en un conocido buscador ingresamos la palabra "célula", tema biológico clave de la escuela secundaria, y en cuestión de 0.56 segundos se despliegan ante nuestros ojos 6.320.000 resultados. Un número tan significativo como abrumador en el que convive información de variada procedencia, variable rigurosidad y diversa cercanía con el tema de nuestro interés. Ante este panorama, ¿de qué modo, con qué estrategias abordar tal resultado?, ¿qué procedimientos de lectura y escritura son necesarios para afrontar ese cúmulo de información?, ¿cuentan nuestros alumnos con esos recursos?

Si no es posible responder a estas preguntas en forma precisa, es probable que nos encontremos leyendo y corrigiendo textos similares a los anteriormente descriptos. Y es que estudiar haciendo uso de la web, por ejemplo a través de una búsqueda para una investigación escolar, supone poner en juego una forma de lectura y de escritura compleja cuyo dominio, más allá de la familiaridad de nuestros alumnos con las nuevas tecnologías, no está dado *per se*.

En el mundo digital, la práctica de la lectura se resignifica al compás de la fragmentación y la multisecuencialidad, entre otros rasgos. Y, por su parte, la práctica de la escritura incorpora, entre otras operaciones, el "cortar y pegar", y su posibilidad de armar y rearmar los textos de

Las tres letras clave del mundo digital -www- nos abren un panorama desbordante en información que impacta en una forma particular en nuestros modos de leer, de escribir y, específicamente, de estudiar.

múltiples maneras. Se trata de nuevas modalidades que los dispositivos tecnológicos despliegan, pero que no agotan por sí solas aquellos implicados en el leer y el escribir.

Por eso, aun considerando lo específico que el soporte digital imprime a las prácticas de lectura y de escritura, la primera cuestión para considerar será la propuesta desde la cual estamos invitando a estudiar a nuestros alumnos. En este sentido habrá una diferencia relevante entre una invitación a estudiar alrededor de un problema para resolver -lo cual supone la búsqueda de información, su selección a través de ciertas técnicas y criterios, y su puesta en texto haciendo uso de la reformulación-, y una búsqueda que admita una sencilla y única respuesta posible de elaborar, poniendo en juego la sola operación de "cortar y pegar".

Se trata de hacer del estudio una práctica que, en la escuela, requiere ciertos saberes propios, un aprendizaje por parte de alumnas y alumnos y, en particular, nuestra enseñanza.

Es así como lo abrumador de la información disponible en internet y las nuevas operaciones que el soporte digital ofrece -como por ejemplo, el *copy & paste*- actualizan la necesidad de intervención en la enseñanza con relación a las prácticas de la lectura y la escritura. Por eso, si bien es necesario pensar de qué modo la especificidad de un soporte material marca variantes entre las formas de leer y de escribir, tan importante como eso será reconocer que hay una cuestión común que nos toca asumir a los docentes: enseñar a estudiar. Así nuestra tarea se orientará hacia la enseñanza de procedimientos específicos del leer y el escribir, de manera que nuestros alumnos aprendan a trabajar con fuentes bibliográficas, seleccionen información con criterios de validez, discriminen las posiciones de distintos autores, las incluyan en un nuevo texto referenciando su autoría de distintos modos, elaboren escritos adecuados a sus fines, adapten sus estilos y registros, etcétera.

Se trata de hacer del estudio una práctica que, en la escuela, requiere ciertos saberes propios, un aprendizaje por parte de alumnas y alumnos y, en particular, nuestra enseñanza.

El historiador de la lectura Jean Hèbrard dice que no es la lectura la que nos hace cultos, sino que hay que ser cultos para entrar en la lectura. Con este sutil juego de palabras, el autor nos habla de la necesidad de acompañar a nuestros alumnos en el ingreso al universo cultural de los textos. Además de señalarnos la importancia de enseñar a leer y a escribir desde todas las áreas escolares, esta idea nos recuerda que los textos despliegan saberes específicos en relación con los campos de conocimiento en los que se inscriben y que, por ende, abrir las puertas para su comprensión requiere orientar a nuestros alumnos preparándolos para su lectura.

Lo mismo puede pensarse en relación con la escritura. Y tomando la idea y haciéndola jugar en relación con el estudio, podríamos decir que no es buen alumno aquel que estudia sino que hay que saber estudiar para ser un buen alumno.

De esta manera, quizás este presente de "ebullición cultural", en el que surgen nuevas herramientas y recursos poco conocidos por la propuesta escolar, sea un tiempo propicio para interrogar nuestras formas de enseñanza, reconociendo aquello que se mantiene y aquello que se recrea en las formas de apropiación del saber y en sus efectos sobre la enseñanza.

Copiar y pegar, entonces, más que una invitación al horror o a la sanción constituye una oportunidad vital para que hagamos de la escuela un lugar donde estudiar sea una propuesta interesante para nuestros alumnos, dándoles la posibilidad de incluirse en el mundo cultural para reinventarlo.

***Investigadora y Docente. Área Educación, Flacso/Argentina.**

Referencias bibliográficas

Martín-Barbero, Jesús. "La razón técnica desafía a la razón escolar", en Narodowski, Mariano, Héctor Ospina y Alberto Martínez Boom (comps.) *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires, Noveduc, 2006.

Hèbrard, Jean. "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas". Conferencia brindada en la Biblioteca Nacional, Sala Cortázar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, noviembre de 2000.

Wikipedia en el aula

Por Patricio Lorente*

La cada vez más frecuente utilización de Wikipedia como fuente de consulta por parte de los alumnos y alumnas genera debates en la comunidad educativa. El presidente de Wikimedia Argentina explica en qué consiste el fenómeno y brinda su punto de vista al respecto.

Muchos docentes nos consultan acerca de Wikipedia: ¿es confiable? ¿Qué hago con los alumnos que la utilizan como fuente única de consulta? ¿O con aquellos que se limitan a copiar y pegar? ¿Cómo sé que el último que editó un artículo no ingresó datos falsos? ¿Quién controla la información?

Internet es, en estos días, la principal fuente de consulta de estudiantes de distintos niveles. La información en internet parece crecer de manera vertiginosa pero, al mismo tiempo, cada día resulta más complejo distinguir la información relevante de la que no lo es, así como determinar la calidad de los contenidos.

En este universo en expansión, Wikipedia asoma como uno de los sitios de consulta más utilizados: parece natural, siendo como es la mayor enciclopedia de la historia. Wikipedia se encuentra entre los primeros diez sitios más visitados del mundo, y en particular, Wikipedia en español es la cuarta versión más visitada.[1]

También funciona así en nuestro país: el artículo Manuel Belgrano ha sido visitado unas 230.000 veces en el mes de junio, pero más de 80.000 fueron entre el 16 y el 19 de junio: no es difícil imaginar que algunos miles de alumnos estaban urgidos por completar la tarea antes de un nuevo aniversario de su fallecimiento. Durante mayo, el artículo Revolución de Mayo fue visto más de 200.000 veces, con picos entre los días 20 y 24.

Con estas cifras, y una tendencia que crece, es preciso comprender en qué consiste este fenómeno, cómo es la mecánica de construcción de contenidos de Wikipedia, y cuáles son las posibilidades y los límites de su utilización en el aula. Porque Wikipedia ya está en el aula.

Wikipedia como sitio de consulta

¿Podemos confiar en Wikipedia? Para contestar esa pregunta, debemos saber, ante todo, qué es Wikipedia:

Wikipedia es una enciclopedia libre que cualquiera puede editar. Enciclopedia: es una colección ordenada y exhaustiva del conocimiento humano.

Libre: sus contenidos están cubiertos por una licencia que asegura que cualquiera puede usarlos con cualquier propósito, modificarlos y/o distribuirlos sin otra obligación que reconocer la autoría original y redistribuir las obras derivadas bajo la misma licencia libre. Esto es lo que se denomina una licencia "copyleft".

Que cualquiera puede editar: el contenido de Wikipedia está aportado por miles de voluntarios de todo el mundo. Cualquier persona puede crear un artículo o modificar uno ya existente para corregirlo o agregar información.

Cuando un docente se encuentra con esta definición, lo primero que piensa es que *¡Cualquier persona puede introducir errores!*

Es cierto. Lo interesante de Wikipedia es que hay una enorme comunidad de voluntarios trabajando en ella y cualquier

cambio normalmente es observado al instante por muchísima gente. En general, los errores -intencionales o no- que se agregan a Wikipedia son corregidos en cuestión de minutos.

En 2005, la prestigiosa revista *Nature* publicó una evaluación entre la Wikipedia en inglés y la Enciclopedia Británica: el resultado fue que el nivel de errores era similar (y muy bajo en ambos casos)[2]. En 2007, la revista *Stern* hizo un experimento similar entre la Enciclopedia Brockhaus y la Wikipedia en alemán, con resultados muy parecidos[3].

Entonces, ¿podemos confiar en Wikipedia?

Podemos confiar en Wikipedia tanto como confiamos en el periódico de la mañana o en el manual escolar. Es decir: podemos confiar, pero mucho mejor es evitar hacerlo a ciegas. La clave se llama *lectura crítica*, esa habilidad para evaluar un texto tanto en su coherencia interna como en relación con otros textos.

Hay algunas formas sencillas de evaluar un artículo de Wikipedia, además de verificar que tenga buena redacción y correcta ortografía.

Hay algunas formas sencillas de evaluar un artículo de Wikipedia, además de verificar que tenga buena redacción y correcta ortografía:

Un buen artículo de Wikipedia tiene una pequeña introducción que presenta el tema y una estructura de secciones.

Un buen artículo de Wikipedia tiene referencias bibliográficas externas.

La presencia de ilustraciones suele ser un indicador de calidad.

Además tenemos el historial: se trata del registro completo de contribuciones que ha tenido un artículo. Es posible comparar las últimas ediciones para descartar ediciones maliciosas que no hayan sido corregidas.

La Wikipedia no es de papel

Que Wikipedia no sea de papel implica una diferencia sustancial con las enciclopedias tradicionales respecto del tamaño y cantidad de artículos: en efecto, no tiene que atender a los mismos límites físicos que las antiguas enciclopedias y puede explayarse sin inconvenientes. También tiene una gran ventaja adicional: la posibilidad de vincular artículos que están relacionados entre sí.

Las enciclopedias de papel tienen un orden alfabético estricto, única forma de organizar la información de manera accesible al lector.

Las enciclopedias digitales no tienen esa restricción; al mismo tiempo pueden enlazar directamente en el texto de un artículo aquellos términos que tienen a su vez su propia entrada, articulando la información en forma mucho más dinámica y accesible, y facilitando al lector el establecimiento de relaciones entre distintos artículos.

Teorema de Pitágoras enlaza a *Hipaso de Metaponto*, según la leyenda, descubridor del teorema. De *Hipaso de Metaponto* se puede pasar a los artículos de *Números racionales*, *Geometría* o *Número áureo*. Y así, la enciclopedia va tejiendo una red de relaciones entre personajes, conceptos, hechos históricos, lugares geográficos que parece no tener fin.

Estos enlaces han dado lugar a juegos de relaciones. Por ejemplo, *Seis grados de Wikipedia* es un desafío basado en una teoría de las relaciones sociales llamada "seis grados de separación" que plantea que entre una persona y otra cualquiera hay como máximo cinco personas que se conocen entre sí.

Esta idea ha tenido influencia en otros ámbitos: el Número de Erdös hace referencia al matemático noruego Paul Erdös: si un académico ha compartido una publicación con él, tiene número de Erdös 1; si ha sido coautor con alguien de número de Erdös 1, tiene número de Erdös 2, y así sucesivamente. De la misma manera, en el cine, se habla del Número de Bacon para indicar si un actor ha participado en una película con Kevin Bacon o con actores que a su vez lo han hecho.

En Wikipedia, los seis grados de separación hacen referencia a la cantidad de artículos que hay que recorrer para llegar de un artículo a otro utilizando solo enlaces internos. Por ejemplo: entre *Historia del fútbol* y *Aristóteles* hay tres grados de separación: el *harpastum*, un antecedente del fútbol, se practicaba en el *Imperio Romano*; allí también existía un importante desarrollo de la *Filosofía*, y *Aristóteles* fue un *filósofo*.

Muchos docentes han aprovechado estas características de Wikipedia para estimular el desarrollo de la comprensión lectora y relacionar conceptos.

Wikipedia como espacio de escritura

La pesadilla de muchos docentes es que sus alumnos copien y peguen de manera mecánica y acrítica los contenidos de internet para cumplir con los trabajos prácticos que les encargan.

Lila Pagola, profesora de Historia de la Fotografía argentina y latinoamericana en la Escuela de Artes Aplicadas Spilimbergo, de Córdoba, ha visto que en Wikipedia hay poco desarrollo acerca de la historia de la fotografía en Latinoamérica durante el siglo XIX y entonces les encarga a sus alumnos que, en lugar de Trabajo Práctico tradicional, cada uno de ellos desarrolle un artículo en Wikipedia sobre esta temática[4].

Esto permite:

Olvidarse de plagios: si un alumno se limita a copiar y pegar, su aporte será borrado.

Respetar un estilo expositivo. Un contenido original y relevante no será borrado aunque esté mal escrito, pero seguramente será colocado un cartel anunciando que el artículo no cumple con el manual de estilo.

Citar de manera apropiada y colocar referencias bibliográficas: la política de verificabilidad de Wikipedia es cada día más estricta al respecto.

Trabajar en un entorno colaborativo en el que serán evaluados por muchísimas personas y donde eventualmente deberán defender sus aportes.

Aprender nociones de derecho de autor y distintos tipos de licencias.

Convertir un texto propio en una referencia destacada de internet: si hoy se buscan los nombres de esos fotógrafos en Google, se encuentran los artículos desarrollados por estos alumnos.

Lila les pidió a sus alumnos que se registraran en Wikipedia y que leyeran las páginas de ayuda y el manual de estilo. Las primeras versiones de los artículos merecieron varias observaciones por parte de la comunidad: que no respetaban el manual de estilo, que tenían errores de ortografía y redacción, que parecían carecer de relevancia enciclopédica, que carecían de referencias a fuentes externas. Sin embargo, la interacción con la comunidad, la búsqueda de más material para agregar y la insistencia de la propia docente que verificaba los avances, terminaron construyendo artículos enciclopédicos muy decentes. Y sin copiar/pegar.

Lila Pagola no es la única profesora que ha tomado esta iniciativa: docentes de distintas latitudes han hecho cosas muy parecidas en distintos niveles educativos. Olga Cavalli, profesora en un posgrado de Diplomacia, no aprueba a sus alumnos (abogados, contadores, ingenieros) si no desarrollan artículos en Wikipedia sobre los tópicos de su cátedra.

Hay restricciones: una enciclopedia no es fuente primaria, por lo que no se aceptarán artículos que consistan en ensayos personales o investigaciones originales.

Cualquier docente que piense transitar este camino, debe:

Tener en claro, y transmitir a los alumnos, algunos conceptos básicos de Wikipedia. En particular, saber qué *no es* Wikipedia[5].

Aprovechar las exigencias de estilo de Wikipedia, para que los estudiantes se ciñan a una forma de exposición y presentacion ordenada.

Advertirles que no estarán solos en su aventura: una comunidad estará evaluando sus ediciones, corrigiendo errores, agregando contenido y eventualmente borrando sus contribuciones si no se ajustan a las políticas de la enciclopedia y hasta cabe la posibilidad de ser bloqueados si hacen caso omiso de las advertencias. Como contrapartida, es importante estimularlos a que establezcan un diálogo con los otros editores con los que se crucen.

Que alumnas y alumnos se registren y sus aportes los realicen con nombre de usuario: de otra manera será muy complicado determinar qué contribuciones les corresponden y no podrán interactuar con otros usuarios.

Wikipedia como herramienta de documentación

El usuario Czajko[6] de la Wikipedia es arquitecto especializado en arquitectura sustentable, y docente universitario de esa especialidad.

La arquitectura sustentable es una especialidad que busca aprovechar los recursos naturales de modo de minimizar el impacto ambiental de las construcciones sobre el ambiente natural y sobre las personas. Se trata de una disciplina desarrollada en los últimos treinta años, con escasa bibliografía en español de carácter general e introductorio.

Para el dictado de su cátedra, Czajko ha tenido que desarrollar este material de

síntesis, como hacen muchos profesores en la planificación de su actividad docente. La diferencia con la mayoría es que Czajko los ha publicado como artículos en Wikipedia, creando más de 100 artículos sobre la disciplina.

Claudio Elías, otro usuario de Wikipedia en español, navegante retirado, ha encontrado problemas similares y ha decidido resolverlos de la misma manera. Sus artículos sobre navegación sintetizan sus conocimientos sobre la materia y permiten tener una introducción completa sobre estos tópicos, además de acceso a fuentes más especializadas.

Hay un nuevo entorno tecnológico que está cambiando la forma en que muchas personas acceden a la información e, incluso, los modos de relacionarse socialmente. La velocidad de estos cambios genera cierto vértigo entre quienes nos hemos formado hace ya algunos años.

Con el mismo esfuerzo que implica desarrollar apuntes de clase que, año tras año, se desactualizan y que solo son aprovechados por el número limitado de alumnos que acceden a ellos, estos profesores han decidido darles forma de artículos enciclopédicos a sus apuntes de clases, contribuyendo a enriquecer una obra de consulta universal y recibiendo otros aportes y actualizaciones en los artículos.

También valen para los profesores algunas cuestiones que señalábamos para los alumnos: en primer lugar, que la Wikipedia no es un sitio para ensayos personales ni investigaciones originales; una enciclopedia no es una fuente primaria, por lo que todos los aportes deben referenciarse en fuentes externas a Wikipedia. En segundo lugar, deberán interactuar con una comunidad compleja, en muchas ocasiones deberán discutir sobre la pertinencia de los contenidos que agregan y nadie prestará atención a sus diplomas a la hora de defender los contenidos: solo valdrán los argumentos y las fuentes que lo respalden. Hay quienes no soportan que otros modifiquen un texto propio: en estos casos, participar en Wikipedia quizás no sea lo más aconsejable.

Otras Wikis

La Wikipedia no se agota en su versión en español. Docentes de idiomas en cursos avanzados piden como trabajo práctico traducción de artículos de una Wikipedia a otra. Cátedras de periodismo solicitan a sus estudiantes que publiquen sus notas y reportajes en Wikinoticias[7]. Cursos de fotografía aportan contenidos a Wikimedia Commons[8].

Para comunidades cuyo idioma nativo tiene poca representación en internet, hay quienes con gran esfuerzo están construyendo Wikipedias en lenguas como guaraní[9], aymará[10], quichua[11] o mapudungun[12]. Estas experiencias recogen, además, valores como la construcción de identidad y la diversidad cultural.

Hay un nuevo entorno tecnológico que está cambiando la forma en que muchas personas acceden a la información e, incluso, los modos de relacionarse socialmente. La velocidad de estos cambios genera cierto vértigo entre quienes nos hemos formado hace ya algunos años.

Claro que hay comunidades educativas en las que el acceso a estas tecnologías es una cuenta pendiente que no se resuelve con la mera provisión de equipamiento, pero ese es un tema de tal vastedad que requiere otro espacio de análisis e intervención.

En comunidades donde no hay problemas de acceso, internet es el primer lugar de consulta de alumnas y alumnos frente a requerimientos escolares: con las herramientas propias de este nuevo entorno tecnológico podemos hacer cualquier cosa, excepto negar su existencia. Por supuesto, su utilización con sentido pedagógico requiere el desarrollo de nuevas competencias en estudiantes y en docentes que superen la mera copia (que, por las características del soporte digital, es un proceso que no exige ninguna operación intelectual).

La experiencia de Wikipedia desafía además algunos conceptos muy arraigados vinculados a la autoridad del conocimiento y a su construcción: por ello es que, en muchos educadores, la primera tentación es prohibir su uso. Se trata de una opción difícil de controlar y que niega la existencia de nuevas formas de acceso a la información.

Por supuesto, en ocasiones Wikipedia no es la fuente más adecuada: una tesis de grado no puede basarse en artículos de una enciclopedia de carácter general (aunque puede ser un buen punto de partida para encontrar fuentes especializadas).

El desafío consiste en cómo apropiarse de estas herramientas y cómo desarrollar usos con sentido pedagógico que aborden el desarrollo de nuevas y antiguas competencias: realizar búsquedas inteligentes en internet y poder discernir entre información valiosa y hojarasca es una de esas nuevas competencias. Pero también deben servir para desarrollar competencias más conocidas y tradicionales, por ejemplo, la capacidad de producción de textos.

Wikipedia y proyectos similares tienen mucho para ofrecer (y mucho para explorar) en estos terrenos.

*Presidente de Wikimedia Argentina (http://www.wikimedia.org.ar)

Notas:

[1] http://www.alexa.com/topsites

[2] http://www.nature.com/nature/journal/v438/n7070/full/438900a.html

[3] http://www.presseportal.de/pm/6329/1096919/gruner_jahr_stern

[4] http://www.escuelaspilimbergo.edu.ar/wordpress/?page_id=69

[5] http://es.wikipedia.org/wiki/WP:NO

[6] Arq. Jorge Daniel Czajkowski (Docente - Investigador FAU-UNLP/CONICET).

[7] http://www.arquinstal.com.ar

[8] http://es.wikinews.org

[9] http://commons.wikimedia.org

[10] http://gn.wikipedia.org/wiki/Ape

[11] http://ay.wikipedia.org

[12] http://qu.wikipedia.org

Preparando el Bicentenario

La Argentina se prepara para celebrar el Bicentenario de la Revolución de Mayo en 2010. El aniversario es una ocasión para reflexionar sobre lo que nos constituye como nación, la historia que nos reúne y los proyectos que nos convocan para el futuro.

En este dossier, presentamos reflexiones de historiadores y de educadores acerca de los contenidos y las formas de esa celebración. Ellos proponen la revisión de ese "mito de los orígenes" que remonta nuestra identidad a 1810, y aportan un debate en torno a lo que separa un centenario de otro. También nos acercan lecturas diversas en relación a lo que sucedió con la identidad nacional en estas últimas décadas, que ayudan a entender cómo llegamos a este nuevo festejo.

El aniversario es una ocasión para reflexionar sobre lo que nos constituye como nación, la historia que nos reúne y los proyectos que nos convocan para el futuro.

Esperamos que el dossier contribuya a promover una preparación más fundamentada sobre las actividades que empezamos a encarar para el año que viene, que las enmarquen en una reflexión colectiva acerca del país que somos y el que queremos ser.

La celebración del bicentenario, entre el pasado y el futuro

Inés Dussel
Myriam Southwell

Ya llega el 2010, y con él se inicia un año que estará pleno de celebraciones. Como en la vida de las personas, los "números redondos" (más aún si se trata de centurias) parecen obligar a hacer balances y tomar grandes resoluciones sobre el futuro.

Hay algunas precisiones que conviene realizar sobre este aniversario. En primer lugar, hay que recordar que "el cumpleaños de la patria" no deja de ser una metáfora: la nación no es una persona sino una construcción social e histórica que realizamos los pueblos. Un historiador, Benedict Anderson, llamó a las naciones "comunidades imaginadas", esto es, colectivos que se definen por su capacidad de imaginarse aglutinados y unidos en su suerte o en su trayectoria –al punto que algunos incluso ofrendan sus vidas para defenderlos-. Pero vale la pena manifestar cierta extrañeza ante aquello que consideramos natural y evidente. Por ejemplo, ¿qué hace que un poblador de La Quiaca se sienta más unido a una persona que vive en Ushuaia, a más de 4.268 kilómetros, que a otra que habita en Villazón, Bolivia, de quien lo distancia un recorrido que puede hacerse a pie y a quien lo une el compartir las inclemencias del tiempo y de la altura? Anderson cree que lo que une a los miembros de una nación es ese imaginario que nos hace sentir hermanados en la distancia, que nos hace percibirnos como parte de una misma historia y compartiendo un mismo proyecto de futuro. Claro que también nos une estar regidos por las mismas leyes y ser parte de una sociedad que se organiza dentro de un estado nacional; pero hay un componente simbólico, de la fuerza de las ideas y las aspiraciones, que no se explica solamente por los efectos de un cierto orden legal. Lo que cumple años, entonces, no es un ser con vida propia, sino un proyecto histórico colectivo que ha ido configurándose a lo largo de estos años.

En segundo lugar, como lo señalan los estudiosos de la memoria colectiva, siempre se recuerda desde el presente. El recuerdo está teñido por el contexto en que se rememora un hecho o una persona, y si ese contexto es auspicioso y optimista, entonces el recuerdo será más agradable y armonioso. De alguna manera, el recuerdo siempre es "reescrito" por el momento y el lugar en el que recordamos.

¿Por qué es importante señalar esto? A diferencia de 1910, el bicentenario no llega dentro de un marco triunfalista y expansivo de la identidad nacional. La conmemoración del primer centenario contó con obras fastuosas, monumentos y emblemas públicos. Vale recordar que Ricardo Rojas habló entonces de "la pedagogía de las estatuas" para subrayar la importancia de esta construcción material de los símbolos colectivos. La intención era desplegar, en eventos y en obras, un relato grandioso sobre la nación; y ese relato quería construir un orgullo nacional en una sociedad que crecía día a día por la llegada masiva de inmigrantes de muchos países del mundo. En otras palabras, se trataba de cohesionar y organizar una "comunidad imaginada" para personas que venían con otras experiencias y expectativas, con lenguas y pasados muy distintos. Probablemente por eso, el relato grandioso de 1910 estaba sobre todo proyectado hacia el futuro, y no tenía un tono nostálgico -al menos no en su corriente principal-. Como señala Álvaro Fernández Bravo en la entrevista que incluimos en este dossier, los intelectuales de la época fueron muy críticos con el balance del primer siglo transcurrido desde 1810, no solo por las guerras civiles que consumieron buena parte de las energías cívicas sino también porque no acordaban con las estrategias elegidas para el desarrollo nacional que había impuesto la generación del 80. No era el pasado lo que tenía que motorizar a la nación, sino una cierta apuesta al futuro, que todos auguraban que sería mejor.

Lo grandioso de ese relato y la fastuosidad de los monumentos de 1910 no debe hacernos olvidar que muchos elementos necesarios para la vida pública y democrática no se habían alcanzado aún: entre ellos, la ley de voto obligatorio, universal y secreto (masculino en una primera etapa) no se alcanzó hasta 1912, la educación escolar alcanzaba al 20% de la población, y existía una Ley de Residencia que amenazaba a aquellos que demandaban mejores condiciones de trabajo, de vida y de justicia social. El relato grandioso exacerbaba ciertas condiciones de crecimiento y modernización económicos

pero dejaba invisibles o reprimía muchos otros aspectos que eran dolorosos o problemáticos.

En el caso del sistema educativo, además, el período de 1910 estuvo teñido por un relato nacional con un chauvinismo excluyente y un militarismo sin precedentes. Andrés Ferreyra, inspector de escuela que escribió el libro de lectura El nene, uno de los más difundidos en la historia argentina, publicó en 1910 dos nuevos libros que se llamaron *Mi Hogar* y *Mi Patria*, en los que las figuras eran el hermano soldado y la Patria solemne. Ese mismo corrimiento de una pedagogía positivista naturalista a una visión "patriotera" y militarizada se ve en el calendario de fiestas escolares. Las celebraciones patrias pasaron a ser, casi exclusivamente, las de los héroes, que fueron recordados como militares y no como civiles que dedicaron sus vidas a mejorar la vida de sus conciudadanos. Otras celebraciones cívicas, como la Fiesta del Árbol y del Animal, que habían sido ideadas en la época de Sarmiento para resaltar el vínculo con la naturaleza, fueron dejadas definitivamente de lado. También se fueron acotando los festejos de los patronos escolares y las fiestas locales que daban otros contenidos a la conmemoración popular. Solo podía celebrarse lo que se dictaminaba desde el Consejo Nacional de Educación, cada vez más central y centralizador. En otros aspectos, el centenario promovió exposiciones escolares que buscaron que las escuelas se sintieran partícipes y protagonistas de la construcción de un sistema educativo. Algo de eso, señala Domingo de Cara en su artículo, buscará hacerse este año.

¿Cómo recordaremos en el 2010? La historia del siglo

Creemos que es saludable tener expectativas menos grandilocuentes y poder formularnos propuestas de alcance más realista como nación.

XX, signada por esfuerzos políticos para la inclusión de las mayorías como lo fueron los movimientos yrigoyenista y peronista, y también por los golpes militares, hizo que fueran quedando en evidencia los costados problemáticos de ese relato grandioso. Después de la última dictadura militar, es difícil escuchar relatos militaristas sobre la nación sin que se despierten cuestionamientos democráticos. El aporte de Federico Lorenz muestra muy bien los "agujeros" que quedan en el imaginario nacional después de 1976 y de la guerra de Malvinas. Podemos decir que también hemos avanzado, aunque no todo lo que sería deseable, en visiones que no necesitan afirmar ninguna supremacía sobre nuestros hermanos latinoamericanos. La construcción de una identidad nacional fundada en ser "los europeos de América Latina" cayó, por suerte, en desuso y en desgracia. Las últimas crisis económicas y políticas hicieron que el orgullo nacional quedara alicaído, y que los relatos más inclusivos e integradores pierdan fuerza ante la exacerbación de los conflictos.

Creemos que es saludable tener expectativas menos grandilocuentes y poder formularnos propuestas de alcance más realista como nación. Probablemente este movimiento dé lugar a visiones más abiertas y más plurales de nuestra identidad, que reconozcan los aportes que han hecho los distintos sectores y que no quieran homogeneizar a todos en un solo devenir. Fabio Wasserman trae en su ensayo una revisión de la gesta revolucionaria de 1810 para poner de manifiesto que hubo muchos conflictos en aquel momento, que hubo quienes ganaron y quienes perdieron, no solo entre los realistas sino entre "los patriotas". Es muy bueno plantear como punto de partida que la nación se conforma de intereses heterogéneos y hasta contradictorios, y que la gran cuestión es cómo se organiza esa disputa de intereses y de políticas para que no suponga la exclusión del contrario.

Al mismo tiempo, creemos que también sería bueno usar la ocasión del bicentenario para tratar de recrear relatos que promuevan miradas más esperanzadas hacia el futuro. La celebración del bicentenario no debería mirar sólo hacia atrás; debe tender puentes hacia otras expectativas y otros horizontes que tenemos que gestar desde ahora. Viene faltando un nuevo relato que nos una en algún sueño compartido, que no sea sólo el de ser campeones del mundial de fútbol. ¿Quiénes somos los argentinos hoy? ¿Qué queremos? ¿Qué nos convoca a celebrar en común? ¿Qué deudas tenemos, y qué compromisos asumimos con quienes nos siguen? Algunas de estas preguntas deberían estar en la organización de los festejos, para que el nuevo centenario no pase como una fecha más, sino que promueva una reflexión sobre este proyecto colectivo que supimos y pudimos conseguir, y que también queremos sostener y ampliar. Por eso, celebramos entre el pasado y el futuro, habitando un "hoy" que queremos más esperanzado, más pródigo y más generoso para todos los argentinos.

Memorias del Bicentenario

El Programa *Educación y Memoria*, creado en el 2006 en ocasión del treinta aniversario del último golpe de Estado, trabaja en torno a una serie de ejes vinculados al pasado reciente: *Memorias de la dictadura; Malvinas: Sentidos en pugna; La enseñanza del Holocausto*. El año próximo ampliará sus temáticas y abordará los doscientos años de historia argentina bajo un eje al que tituló *Los derechos humanos en vísperas del Bicentenario*.

Dado que el país se prepara para reflexionar en torno al Bicentenario, proponemos indagar en cómo las generaciones precedentes pensaron, sintieron y actuaron eso que llamamos "nación Argentina". ¿Qué ideas de nación existieron a lo largo de la historia? ¿Cómo pesaron en ellas la matriz fundante de la revolución y la violencia política? ¿Qué lugar tuvo la escuela en la construcción de las ideas de nación? ¿Qué entendemos hoy por la idea de nación, cómo enunciarla después de la experiencia del Terrorismo de Estado? ¿Qué sujetos sociales fueron incluidos en la nación? ¿Cuáles fueron excluidos? ¿Qué concepciones de democracia y ciudadanía existieron a lo largo de la historia? ¿Qué nueva agenda vinculada a los derechos humanos hay que establecer para construir hoy una nación justa, democrática, libre y soberana?

No es fácil responder estas preguntas porque, tal como decía Sarmiento, apenas queremos profundizar en el sentido de la idea de nación, esta se transforma en un "enigma". Para recorrer las preguntas planteadas, el Programa elaboró una suerte de mapa en el que se destacan cinco momentos clave de la historia argentina, cinco "enigmas" que ayudan a abordar los doscientos años de historia. A saber: el enigma de la revolución (1819-1880); el enigma de las nuevas multitudes argentinas (1880-1930); el enigma de la democracia de masas (1930-1976); el enigma del Terrorismo de Estado (1976-1930); y, finalmente, el enigma de nuestros días.

A través de esos momentos clave, el Programa *Educación y Memoria* se propone trabajar en torno a algunos de los nudos problemáticos centrales de la historia argentina.

El año próximo el Programa, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad, tendrá al Bicentenario como una de sus líneas de trabajo destacada y llevará adelante, tal como lo hace con los otros ejes, acciones de capacitación, producción de materiales y articulación con los contenidos curriculares.

educacionymemoria@me.gov.ar

El Ministerio de Educación organizará congresos, conferencias y debates

El Bicentenario, en todo el país

Domingo de Cara*

En vísperas de cumplirse 200 años de la Revolución de Mayo, el Ministerio de Educación se propone conmemorar el Bicentenario desde una perspectiva que rescata la historia del período que se abre en 1810, entendida como un proceso complejo en el que se entrelazaron proyectos e intereses divergentes y como una creación colectiva que contribuyó a cimentar la identidad nacional y un sentido de pertenencia a un pasado común. En este proceso, la escuela y los docentes tuvieron un rol preponderante. Es este abordaje el que el Estado -a través de la cartera educativa nacional- se propone recuperar, por medio del desarrollo de diversas actividades que tienen como propósito repasar los debates en torno de nuestro pasado, a la luz de las circunstancias presentes y de cara a los desafíos con que nos interpela el futuro, en pos de concretar una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos los habitantes de nuestro país.

Estos propósitos conllevan la necesidad de generar espacios de participación, intercambio y reflexión de alumnos y alumnas, docentes, intelectuales y ciudadanos en general, que trasciendan las fronteras de las aulas, en tanto que la concreción de estas metas supone la convocatoria a recrear las bases de una sociedad más justa y solidaria.

En esta línea de análisis y en concordancia con la agenda del gobierno nacional, las actividades centradas en la conmemoración del Bicentenario *se desarrollarán a lo largo de todo el 2010*; asumirán un *carácter participativo* que permita reflejar la diversidad y la pluralidad de la sociedad argentina; no quedarán circunscriptas solamente a festejos escolares evocatorios de la "Semana de Mayo", sino que *en todo el país* se realizarán actos especiales abiertos a la comunidad, pues entendemos que el 25 de Mayo de 1810 abre un ciclo de luchas en las que participaron las diferentes provincias, que culmina con la independencia política de la Argentina en su conjunto y se enmarca en un proceso de emancipación de América Latina. Su conmemoración ofrece, entonces, una oportunidad para poner en debate las perspectivas histórico-políticas presentes y futuras de nuestro país en el marco de la integración regional.

Finalmente, las actividades serán *descentralizadas*, es decir no habrá un acto central y único organizado por el gobierno nacional, ni será una sola ciudad la que concentre los festejos y actividades relacionadas con la celebración. Los festejos serán el resultado de la articulación de los múltiples esfuerzos y acciones de diferentes actores, en las que el gobierno nacional asumirá el rol de promotor de iniciativas tendientes a repensar el período abierto en 1810.

Estos criterios están en sintonía con los ejes que el gobierno nacional ha definido para la conmemoración del Bicentenario: *la recreación de un proyecto de país plenamente independiente y soberano, a través del desarrollo del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación, la necesidad de profundizar las bases federales sobre las cuales se edificó el Estado nacional y la de reafirmar los lazos con América Latina*.

Es por ello que el Ministerio de Educación considera de suma importancia sumarse a todas las celebraciones que se están proponiendo desde los diferentes ministerios nacionales, los gobiernos provinciales, en otros países del Mercosur y por parte de diferentes sectores de la sociedad civil.

Actividades centrales impulsadas por el Ministerio de Educación

Reconociendo el aporte que la educación y los docentes tuvieron en la construcción de la identidad nacional, en abril de 2010 el Ministerio de Educación realizará un congreso de educadores, organizado conjuntamente con el gobierno de la provincia de Entre Ríos, en torno al eje "La Educación y el Bicentenario". Se ha decidido que este congreso se lleve a cabo en la ciudad de Paraná, por ser el lugar donde se fundó la primera escuela normal nacional a instancias de Domingo Faustino Sarmiento.

Durante el mes de septiembre se llevará a cabo la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación sobre el acuerdo de todos los países iberoamericanos en el establecimiento de metas educativas acordes con los compromisos comunes para la región y para tratar de superar las deudas educativas.

Asimismo, en el mes de octubre está prevista la realización de un congreso, con sede en la Universidad Nacional de la Plata, referido a la contribución de las universidades al desarrollo del país.

Estas actividades forman parte de la agenda que dará inicio en enero de 2010 y culminará en el mes de diciembre en la provincia de Tucumán, de cara al Bicentenario de la Independencia.

Las celebraciones impulsadas por el Ministerio incluyen además otra serie de actividades que tendrán lugar en diferentes sitios del país, con un criterio federal y procurando la activa participación de los gobiernos provinciales y locales en la organización y convocatoria.

Entre las acciones a desarrollar están previstas la reedición de obras históricas, organización de archivos de las escuelas normales, elaboración de material didáctico, parlamentos juveniles, debates regionales, exposiciones itinerantes, programas especiales en el Canal Encuentro, cabildos abiertos en todas las ciudades del país articulando la celebración del Bicentenario entre las escuelas y las comunidades, congresos, publicaciones. Estas acciones no agotan la agenda sobre el tema del Bicentenario, ya que los Ministerios de Educación de todas las jurisdicciones tienen previstas actividades diversas que convergen en esta celebración.

La conmemoración del Bicentenario constituye, finalmente, una oportunidad histórica para arribar a una serie de acuerdos acerca de las metas educativas prioritarias para la Argentina de los próximos años, el papel del conocimiento en el desarrollo del país y para afirmar el compromiso de saldar las deudas sociales pendientes, en pos de que todos los ciudadanos puedan tener una vida digna en igualdad de oportunidades. En torno a estos propósitos, el gobierno nacional impulsará en 2010 la sanción de una nueva ley de financiamiento educativo y presentará un proyecto de ley para la educación superior.

Es por todo ello que entendemos que la celebración del Bicentenario es fundamentalmente una construcción colectiva, que requiere de una amplia participación, compromiso y aportes para pensar, y por qué no, soñar, la sociedad y la educación que queremos para las futuras generaciones. Esto nos pone frente a la tarea de fundar las bases materiales y simbólicas del siglo que tenemos por delante.

*Secretario del Consejo Federal de Educación

¿Sueñan las ovejas con bicentenarios?

Federico Lorenz*

¿Qué nos faltó para que la utopía venciera a la realidad? ¿Qué derrotó a la utopía? ¿Por qué, con la suficiencia pedante de los conversos, muchos de los que estuvieron de nuestro lado, en los días de mayo, traicionan la utopía? ¿escribo de causas o escribo de efectos? ¿escribo de efectos y no describo las causas? ¿escribo de causas y no describo los efectos?

Escribo la historia de una carencia, no la carencia de una historia.

Andrés Rivera, *La revolución es un sueño eterno*.

El 25 de mayo de 1910 la República Argentina celebró su primer Centenario, orgullosa de sus logros: una economía agroexportadora floreciente, la afluencia de miles de inmigrantes, una vinculación comercial privilegiada con el imperio británico y relaciones fluidas con el mundo cultural europeo resultaron suficientes, para que las élites dominantes miraran con ojos esperanzados y confiados un destino manifiesto de grandeza y realización como nación hegemónica en el Cono Sur.

Aunque la Independencia Nacional fue declarada en 1816, la fecha fundacional de la Historia Argentina establecida por la historiografía liberal triunfante es el 25 de Mayo de 1810, cuando se formó la llamada Primera Junta de Gobierno Patrio. Esa visión se transmitió a generaciones de argentinos a través de la educación pública, y es un símbolo compartido por las más dispares vertientes políticas. Los miembros de la Junta de Mayo de 1810, fueron los "revolucionarios" y los "patriotas" instalados como modelos (aunque en el momento de los hechos no se llamaran de ese modo a sí mismos). Numerosos militares, notablemente José de San Martín, el "Padre de la Patria", también ocuparon espacios centrales en esa historia nacional. La historia y la escuela pública instalaron un relato histórico en el que era posible encontrar los cimientos de la patria que, pujante, celebraba su primer Centenario.

Pero frente al segundo Centenario, en 2010, el panorama es distinto. La historia patriótica, que ya ocupa el lugar de sentido común sobre el pasado para la mayoría de los argentinos, choca con una marca profunda. El 24 de marzo de 1976, un golpe cívico militar derrocó al gobierno constitucional. Si bien el país venía atravesado por un fenómeno de violencia política desde mediados de la década del 50, la toma del poder por parte de los militares significó un salto cualitativo inédito. En nombre de la patria, invocando la necesidad de restaurar el orden y los valores tradicionales de la nación, la dictadura desarrolló un sistema de represión ilegal caracterizado por el método de la desaparición forzada de personas. Mientras que en la superficie el orden y el respeto por los valores eran "restablecidos", en las sombras un Estado paralelo vulneró vidas y bienes de millares de sus ciudadanos, despojados de sus elementales derechos con la finalidad del exterminio y el disciplinamiento.

En 1982, esa misma dictadura produjo la guerra con Gran Bretaña por las islas Malvinas. La derrota en el Atlántico Sur impulsó la retirada del poder por parte de los militares y permitió que el aparato terrorista estatal comenzara a ser conocido por millares de ciudadanos en toda su magnitud, al mismo tiempo que sus Fuerzas Armadas caían en el descrédito tanto por esa derrota como por las violaciones a los derechos humanos.

Los máximos responsables del terrorismo de Estado fueron juzgados en 1985, en un hecho inédito en la historia mundial: el Juicio a las Juntas. De ese modo, la democracia restaurada fijó un "piso de verdad histórica" para establecer lo que había sucedido a partir de la toma del poder en 1976.

Si en 1910 fue escrita una historia nacional que aún alimenta pasiones, hoy una de las principales dificultades culturales es la de sostener un relato semejante, porque obliga a pronunciarse sobre una cantidad de elementos cuya presencia en el presente es enorme. En primer lugar, una de las consecuencias culturales profundas de la dictadura militar ha sido la destrucción del relato histórico nacional -total, abarcador, complaciente- como el que millares de argentinos se habituaron a recibir, compartir y transmitir en las escuelas. Durante la dictadura, los militares en el poder definieron su actuación como una salvaguardia en nombre de la Patria y sus valores tradicionales, amenazados por la subversión marxista y apátrida. Es decir: había "argentinos" amantes del orden y respetuosos y que estaban dentro de una determinada historia; y otros que habían dejado de serlo, y por ende debían

Si en 1910 fue escrita una historia nacional que aún alimenta pasiones, hoy una de las principales dificultades culturales es la de sostener un relato semejante, porque obliga a pronunciarse sobre una cantidad de elementos cuya presencia en el presente es enorme.

ser exterminados. Tradicionalmente, las Fuerzas Armadas, sobre todo el Ejército, eran consideradas guardianas de los valores supuestamente esenciales de la nacionalidad argentina, y fue en su nombre que tomaron el poder en 1976. Durante su gobierno, hicieron un uso abusivo de la simbología patriótica, las fechas y los héroes nacionales.

En segundo término, se ha dado una curiosa dualidad: la disputa por la historia reciente
-que es una lucha política- se hace apelando a visiones históricas que no tienen más punto de contacto que un brutal corte, el de la dictadura. Para una de esas visiones "hablar de historia" continúa siendo hablar de las guerras de Independencia y los héroes nacionales; mientras que hablar de la historia reciente es "hacer política", como si apelar a imágenes de grandeza pasadas, tan autocomplacientes como insuficientes, no fuera también hacerlo. Para la otra visión, interesada en reflexionar sobre la historia reciente, se banaliza ese pasado tradicional calificándolo de grandilocuente y funcional a la reivindicación tanto de la dictadura como de un orden social injusto que buscó perpetuarse, entre otras cosas, mediante la represión ilegal.

Cada 24 de marzo recordamos el día del golpe militar, la marca del horror, el comienzo de la tragedia, pero estamos lejos, aún, de elaborar explicaciones históricas sobre los sucesos que lo precedieron y los que lo sucedieron, sencillamente porque esta sociedad es consecuencia de esa barbarie, así como la democracia vigente lo es. Desde el punto de vista de la memoria colectiva, hemos sido privados también de orientaciones para ese recuerdo: ¿recordar qué, a quiénes y, sobre todo, para qué? La gran pregunta entonces continúa siendo si entre tantos argentinos que desaparecieron, la represión no hizo desaparecer también la posibilidad de volver a pensar una historia nacional,

paradójicamente a partir de una concepción de nación fuertemente anclada en la historia.

En el campo de la historia reciente, el 24 de marzo de 1976, conmemorado y recordado cada año, es una fecha en la que confluyen interpretaciones contrapuestas. Los reivindicadores de la dictadura hablan de "guerra contra la subversión" y "salvación de la patria", y de haber sido vencedores en la guerra sucia y derrotados por la propaganda. Sus antagonistas, de "terrorismo de estado y represión ilegal", y de la derrota de una revolución encarnada en los desaparecidos y en la negación de muchas de sus historias. Más ampliamente, la sociedad argentina que emergió en los 80 gustó de imaginarse a sí misma como refundada sobre la base del rechazo a cualquier forma de violencia y autoritarismo, a la vigencia por los derechos humanos y el respeto por la democracia.

En paralelo, el 25 de Mayo, con sus relatos evocadores del origen de la Patria, se transmite como si nada hubiera sucedido desde entonces: ni desde 1810, ni desde 1976. Coexisten como mundos históricos paralelos: en una misma escuela se puede dibujar un pañuelo blanco y pintar un Cabildo, sin pensar puentes entre ambos aniversarios, y de ese modo se refuerza una realidad de mundos históricos paralelos, en los que conviven historias en fragmentos.

¿Se cerrará esta brecha? La proximidad del Bicentenario alienta a la construcción de espacios para producir cruces entre esos mundos paralelos, en definitiva parte de un mismo recorrido histórico. El pasado vive en las disputas del presente y en las preguntas que desde este le hacemos. En el caso argentino vive, sobre todo, porque porta preguntas sobre la propia responsabilidad, sobre la violencia que una sociedad tolera, historias que expresan lo mejor y lo peor de nosotros mismos.

La oveja negra es una fábula del escritor guatemalteco Augusto Monterroso:[1]

> *En un lejano país existió hace muchos años una oveja negra.*
> *Fue fusilada.*
> *Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.*
> *Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.*

Hay en esta fábula una pregunta, aquella consistente en pedirnos que nos pronunciemos acerca de qué tipo de relaciones establecemos con el pasado, si vivas o cristalizadas en los rituales que suavizan aún el recuerdo de las mayores violencias. Pero hay en ella también, un desafío, la pregunta por la necesaria decisión acerca de qué elegimos recordar: ese pasado en el que nos miramos y transmitimos, tan parecido a nosotros mismos.

* Historiador. Coordina el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación.

[1] Augusto Monterroso, *La oveja negra y demás fábulas*. Madrid, Alfaguara, 1998, p. 25.

La Revolución de Mayo como mito de orígenes

Fabio Wasserman*

Para muchos argentinos, la Revolución de Mayo es el acontecimiento más significativo de su historia. Esto puede percibirse en el creciente interés que despertó su recuerdo en los últimos años, alentado en buena medida por la crisis de 2001 que incitó a buscar en el pasado las claves para comprender el presente y por la cercanía de su bicentenario que motorizó diversas iniciativas destinadas a rememorarla. Si esto es cierto, cabe preguntarse por qué entre tantos hechos históricos se sigue privilegiando su recuerdo y, además, de qué manera se lo hace. En cuanto a la primera cuestión, la respuesta no parece difícil de hallar pues se trata de nuestro *mito de orígenes*. En efecto, si existe una tradición arraigada en la sociedad argentina es la de asociar el origen de la nación a la Revolución de Mayo. Lo cual nos lleva a la segunda de las cuestiones, pues esta tradición, como todas, no es un hecho natural sino que tiene una historia tan conflictiva como la de la sociedad que la hizo suya.

Su tramo más conocido arranca a fines del siglo XIX con la consolidación del Estado nacional, la conformación de una economía capitalista y el masivo arribo de inmigrantes que dieron forma a lo que algunos autores dieron en llamar la *Argentina moderna*. Fue entonces cuando comenzó a cobrar consistencia la idea de que la Revolución de Mayo debía considerarse como el momento de alumbramiento o toma de conciencia de la nacionalidad argentina. Esta interpretación, que terminó de consagrarse hacia 1910 en el marco de los festejos por el Centenario, admitió de ahí en más variados contenidos y orientaciones, pero sin recibir cuestionamientos de fondo. Lo cual no resulta extraño, ya que se trataba precisamente de fijar un origen para la comunidad de la que formaban parte los argentinos. Un origen que, como tal, debía portar el sentido y el destino de la experiencia histórica nacional. Pero por eso mismo, ya no podía haber consenso en su caracterización y en la de sus protagonistas, temas acerca de los cuales se entablaron numerosas polémicas históricas que eran también políticas e ideológicas pues derivaban de las diferentes ideas de nación que tenía cada sector. De ahí que estas disputas se organizaran en torno a polos antagónicos e irreductibles que obligaban a tomar partido: Saavedra o Moreno, Buenos Aires o el Interior; movimiento popular o elitista, origen civil o militar, pensamiento ilustrado francés o pensamiento católico español.

Ahora bien, en los últimos años los historiadores señalaron la necesidad de revisar esta forma de ver las cosas, al desechar la posibilidad de que la revolución pudiera considerarse como la expresión política de una nacionalidad argentina entonces inexistente. Plantean, en ese sentido, que la revolución fue consecuencia del proceso de desintegración de la unidad monárquica española, que a uno y otro lado del océano dio pie a la erección de juntas de gobierno basadas en la doctrina de la retroversión de la soberanía.

Este enfoque no solo permitió volver a examinar el proceso revolucionario, sino que también invita a revisar qué significó para sus testigos y protagonistas. Para ello debemos situarnos en los años previos a la revolución. Eran momentos de gran incertidumbre, pues tanto en España como en América se estaban produciendo hechos inesperados como las invasiones inglesas de 1806/7 o las abdicaciones de Bayona en 1808, que culminaron con la coronación como rey de España de José Bonaparte, hermano de Napoleón. Estos y otros sucesos, aunque inciertos, ponían de manifiesto que la Monarquía no podría subsistir. Se estaba asistiendo al derrumbe de un mundo y ningún sector contaba con respuestas acabadas sobre qué debía hacerse. Frente a este estado de cosas, la revolución se presentó como una salida que, al promover un corte abrupto con el pasado colonial, permitió dotar de sentido a esa experiencia inédita, fundando una nueva fuente de legitimidad cuya fuerza puede percibirse en su constante invocación por todos los sectores en pugna, fueran estos radicalizados: los morenistas, o moderados: los saavedristas.

De ese modo, la revolución excedió su condición de acontecimiento o proceso histórico al constituirse en una suerte de mito o, más precisamente, de una creencia colectiva capaz de orientar el proceso político abierto con la crisis de la Corona española y su administración local. Es que para muchos no se trataba solo de un cambio de gobierno a favor de los criollos, sino también un llamado a producir transformaciones que debían guiarse por principios y valores, como Libertad y Justicia, a los que al poco tiempo se agregaría el de Independencia. Esta creencia permitía

En general, se consideraba a los sucesos revolucionarios como resultado de una combinación de azar, providencia y, en menor medida, genio y sentido de la oportunidad.

dejar de vivir la crisis monárquica en forma pasiva: quienes la invocaban presumían de estar protagonizando la construcción de un nuevo orden o, en términos de la época, una verdadera *regeneración*.

Con el correr de los años, el mito asumiría nuevos sentidos. Si en 1810 apuntaba a fundar un nuevo orden a la vez que era un acicate para dar forma a un futuro en el que quedaría enterrado un pasado oprobioso, tiempo después se convirtió en un *mito de orígenes*. De ese modo, la revolución continuó siendo invocada para legitimar discursos y acciones, y se produjeron constantes disputas para apropiarse de su legado.

Ahora bien, la existencia de agudas diferencias políticas, ideológicas o de intereses no obstó para que se fuera dando forma a una serie de representaciones e interpretaciones que gozaron de un extendido consenso durante gran parte del siglo XIX. En general, se consideraba a los sucesos revolucionarios como resultado de una combinación de azar, providencia y, en menor medida, genio y sentido de la oportunidad. Y esto era así porque, a la hora de explicar lo sucedido, se colocaba en primer lugar la crisis monárquica y después la reacción que tuvo la dirigencia criolla. Incluso quienes habían sido sus protagonistas -como Manuel Belgrano, el Deán Funes o Cornelio Saavedra- entendían que la revolución debía atribuirse a una serie de hechos providenciales que no podían ser previstos ni dominados sino tan solo aprovechados una vez producidos. Esta caracterización puede apreciarse en el constante recurso que se hacía de imágenes o metáforas que remiten a fenómenos naturales, incontrolables e irrevocables, que no pueden ser previstos ni afectados por los hombres: un meteorito, un torrente, una marea, un terremoto, un volcán, una erupción. De ese modo, se reforzaba la impresión de que la revolución era parte de un proceso cuyo curso excedía toda decisión o acción humana consciente. Esquema providencial al que también recurrían los clérigos en sus sermones patrióticos, aunque lo hacían en clave divina.

Esta interpretación afectaba la creencia según la cual la revolución era un proceso de redención de la comunidad por su propio esfuerzo. Sin embargo ambas perspectivas podían ser congeniadas, pues solía postularse la existencia en el curso de la revolución de dos momentos que debían ser valorados de muy diverso modo: por un lado, la crisis monárquica que dio pie al cambio de gobierno y, por el otro, la lucha por la independencia y la construcción de un nuevo orden. Se suponía que en el primer momento habrían primado los aspectos providenciales; mientras que en el segundo, la acción humana había tenido mayor incidencia a través de la guerra y la acción política.

Dicho distingo permitía atenuar la tensión entre la dimensión mítica de la revolución, que era percibida como el esfuerzo de una comunidad por redimirse, y su caracterización como un hecho providencial, inmanejable y, a priori, imprevisible. De todos modos, se trataba de un problema menor que no tenía por qué afectar la percepción optimista que se tenía del proceso. Lo que no resultaba tan fácil de resolver era otra cuestión mucho más dramática y que incidió decisivamente en su valoración. Me refiero a los que podrían considerarse como sus efectos *indeseados;* es decir, los conflictos facciosos, ideológicos, sociales, regionales y económicos que desató y que aún influyen decisivamente en las imágenes que tenemos del período. Es que si bien solía culpabilizarse de esos enfrentamientos al atraso legado por siglos de dominio colonial, que impedía asumir con madurez la libertad alcanzada, comenzó a extenderse la sospecha de que la revolución había hecho un aporte decisivo en ese sentido, al poner en crisis el antiguo orden sin poder acertar en la erección de uno nuevo capaz de reemplazarlo.

De ahí que las numerosas ocasiones en que se pretendió dar forma a una nueva institucionalidad fueran monótonamente acompañadas por llamados a poner fin a la revolución. Es el caso del *Manifiesto del Congreso a los Pueblos,* publicado en 1816, pocos días después de declarada la Independencia, y que se haría conocido por la expresiva frase que encabeza el decreto que lo acompaña: "Fin a la revolución, principio al orden". Ahora bien, lo notable es que a pesar de que para muchos la revolución había sido una suerte de caja de Pandora que había desatado todo tipo de males, esto no afectó su legitimidad como *mito de orígenes*. Mito que, como es público y notorio, se constituiría de ahí en más en uno de los pocos motivos de consenso para los pueblos del Plata y, posteriormente, para la sociedad argentina.

* Historiador, docente e investigador de la UBA y del Conicet

Entrevista con Álvaro Fernández Bravo*

De un Centenario al otro

Inés Dussel

-Usted estudió la celebración del Primer Centenario en 1910, y señaló que estuvo marcada por su "multiplicación de monumentos, edificios y estatuas". Esa proliferación de monumentos quiso dejar una huella importante en la memoria colectiva y consolidar una imagen e identidad de la nación. ¿Qué elementos destacaría de esos festejos de 1910? ¿Cuál era el relato predominante sobre la nación?

El Primer Centenario de la Revolución de Mayo, conocido hasta ahora como Centenario a secas, es un período que ha recibido una atención bastante intensa desde la historia cultural. Los ensayos de José Luis Romero, Adolfo Prieto, Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano, y Adrián Gorelik se han detenido en el período como un momento de condensación simbólica que se reconoce en la producción de un conjunto de ensayos y obras literarias que revisan y evalúan la posición de la nación en relación con los principios bajo los cuales fue fundada. Se trata también de un momento de proliferación de monumentos conmemoratorios en una ciudad que no tenía demasiados. La palabra monumento (del latín *monumentum*, recordar) está asociada con la pedagogía y la fijación en la cultura material, preferentemente arquitectónica, de la memoria colectiva. La práctica de los monumentos en el espacio urbano es en realidad relativamente reciente. Comienza, como los museos, con la Revolución Francesa. La demolición de la Bastilla, en 1790, es el primer acto público que refiere el monumento; hay culturas como la japonesa que tienen un concepto muy distinto de la preservación de la memoria colectiva. Hacia fines del siglo XIX los monumentos se expanden en todo el mundo. Italia, por ejemplo, establece jurisdicción sobre el patrimonio nacional en 1909, es decir muy cerca de la celebración del Centenario en la Argentina.

"El Centenario me parece relevante en el caso argentino por dos razones: por la presencia de la literatura y de los escritores como observadores y por los debates en torno a la cultura material".

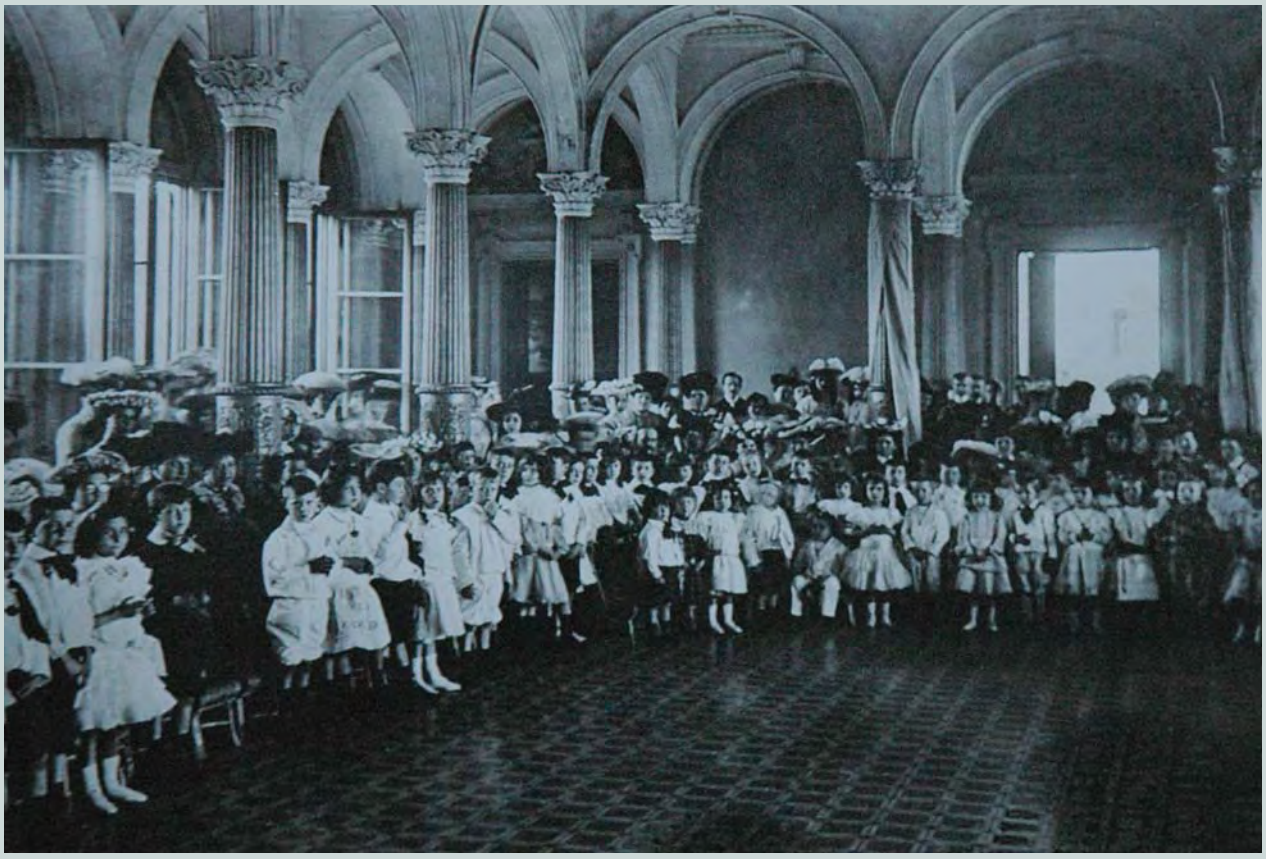
Se trata de un momento en el que las ferias y exposiciones eran un tipo de expresión pública bastante difundido, en particular las Exposiciones Universales que tuvieron lugar en Europa y los Estados Unidos. En América Latina se buscó conmemorar los centenarios -como en Brasil, Argentina y Chile- con celebraciones de un tenor semejante: fiestas públicas, edificios y palacios, participación de delegaciones extranjeras (a Buenos Aires concurrió la Infanta Isabel de Borbón, de España, y Georges Clemencau, primer ministro de Francia, que escribió un relato interesante sobre su visita). Tuvieron lugar simultáneamente debates de ideas, en los que escritores a menudo críticos y hostiles a la celebración, dejaron su testimonio. En Brasil me interesaron las intervenciones de Lima Barreto, un escritor mestizo, cronista de prensa, que reacciona escandalizado por el gasto de dinero y la transformación de Río de Janeiro para las celebraciones del centenario en 1922.

El Centenario me parece relevante en el caso argentino por dos razones: por la presencia de la literatura y de los escritores como observadores y por los debates en torno a la cultura material. Hay un objeto muy tangible: la ciudad, los edificios, el gasto, la política pública en su manifestación arquitectónica. El materialismo de las exposiciones y celebraciones de los centenarios resultó escandaloso. Uno de los casos más conocidos y estudiados es el del libro de Manuel Gálvez *El diario de Gabriel Quiroga*, publicado en 1910 (y reeditado recientemente con una introducción de María Teresa Gramuglio) donde Gálvez compara a la ciudad cosmopolita con una prostituta. Como con las Ferias Mundiales -criticadas por autores como Gustave Flaubert, Fiodor Dostoievski, Charles Baudelaire o, entre los latinoamericanos, Horacio Quiroga, Rubén Darío y Paul Groussac, autor francés radicado en la Argentina- también en América Latina la crítica se deposita sobre la fachada, la escenografía, y se identifica a la ciudad como una falsificación y un ocultamiento de los problemas sociales.

La condición crítica del Centenario tiene varios focos. Por un lado las ferias representan la modernidad, con todas sus pesadillas: las masas que concurren a los festejos, la democracia con sus ecos de hegemonía del común sobre las elites letradas que pierden parte de su poder, la multitud como monstruo y una evaluación negativa que, en el caso de la Argentina, toma el problema del cosmopolitismo como eje. Aquí se produce un viraje importante, porque el cosmopolitismo queda identificado con una desnacionalización, cuando los padres fundadores, Sarmiento y Alberdi, habían encontrado en la inmigración un recurso deseable para modernizar el país y combatir la barbarie. Ahora los extranjeros se han convertido en un peligro. Las primeras estatuas en una ciudad que carecía de ellas, son las que erigen las colectividades inmigrantes para homenajear a sus héroes, como Garibaldi en Plaza Italia. Eso genera indignación y una exhortación a lo que Ricardo Rojas, en el libro publicado en 1909 llamó *La restauración nacionalista*. En ese libro, en el capítulo que titula "La pedagogía de las estatuas", Rojas recomienda poblar la ciudad de esculturas de héroes cívicos nacionales como una forma de promover el culto de la nacionalidad y desplegar una política educativa usando las plazas como escenarios y teatros. En forma simultánea, muchos de los monumentos alusivos fueron donados por las comunidades extranjeras: la Torre de los Ingleses en Retiro -que todavía subsiste- o el Monumento a los Españoles en la Avenida Sarmiento dan cuenta de ese recuerdo.

Junto al libro de Rojas se escribieron otros, todos de enorme interés para reconstruir el período, muchos de ellos resultado de encargos realizados por el Ministerio de Educación. El libro de Ernesto Quesada, *La enseñanza de la historia en las universidades alemanas* (La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1910, 2 vol.), el de J. P. Ramos, *Historia de la instrucción primaria en la Argentina 1809-1909, Atlas escolar* (Buenos Aires, Peuser, 1910) y la *Didáctica* de Leopoldo Lugones (Buenos Aires, Otero y Cía., 1910), son solo algunos ejemplos de la producción intelectual subvencionada por el Estado, destinada a reflexionar sobre la situación del país con un ojo puesto en la educación y otro en la cultura. El relato no era necesariamente celebratorio, pero tenía una densidad simbólica que hoy resulta difícil encontrar.

-Vale la pena detenerse en el carácter ambivalente de esa celebración, no siempre celebratorio, en el Primer Centenario, porque seguramente en este nuevo centenario van a surgir cuestiones similares. ¿Cómo se



expresó esa ambivalencia en la construcción de monumentos y estatuas?

Las críticas de los escritores a los festejos del Centenario revelan algo que no resulta visible a simple vista: a pesar que desde hoy 1910 parece un momento triunfal, cuando la Argentina se encontraba entre los primeros países del mundo (expresión de un sentido difícil de desentrañar, ¿primeros en qué?), en rigor la percepción de los contemporáneos tenía rasgos muy negativos. Si comparamos Buenos Aires con Río de Janeiro vemos que en Río, doce años después y luego de la Primera Guerra Mundial, la presencia de monumentos construidos por naciones extranjeras (europeas y los Estados Unidos) es mayor que en nuestro país. Aquí los monumentos los construyen los extranjeros asimilados, las comunidades establecidas que también tenían hospitales y escuelas. Creo que es un dato importante que quizás indica el comienzo de una fuerza anticosmopolita, que va a convivir en la Argentina con tendencias a la apertura y el contacto con el exterior, pero que ya entonces permiten reconocer, como en Gálvez, marcas de un nacionalismo recalcitrante y xenófobo. El Predio Ferial de Palermo, entonces una zona alejada del centro, trazó una línea en la ciudad que unió Palermo con la zona norte y marcó el sector donde vive la clase alta. De este modo, la ciudad se volcó hacia el norte y la zona sur quedó relegada y marginal, menos visible y alejada del circuito dominante, situación que se mantiene hasta hoy. Las transformaciones urbanas buscaron convertir a las ciudades en vitrinas, galerías del progreso como denominaron Jens Andermann y Beatriz González Stephan en un libro que estudia los museos, exposiciones y cultura visual en América Latina. En esta transformación se buscó ocultar aquello que no quería mostrarse: la pobreza, el conflicto, los rastros de barbarie que ahora aparecían identificados con la inmigración.

Es interesante que en el momento del Centenario, Buenos Aires era una ciudad con un patrimonio cultural público de edificios y monumentos bastante pobre. Como sabemos, el Cabildo había sido parcialmente demolido y la ciudad no tuvo durante el período colonial un lugar importante, ni huellas históricas perdurables. Los procesos de modernización urbana siempre entrañan el dilema de la destrucción como el costo del proceso de renovación urbana. Los debates sobre la Pirámide de Mayo, un momumento alterado por las luchas políticas entre Buenos Aires y las provincias a mediados del XIX, indican una superficie que no ofrecía un valor capaz de generar consenso. De modo que los monumentos debían evocar el pasado, los cien años de existencia de la nación, pero se trataba en rigor de obras que debían ser construidas en ese momento. Y muchos de ellos, como sabemos, fueron edificados por las comunidades inmigrantes. Así,

"El patrimonio cultural siempre despierta debates porque todos deberían verse representados en él y eso es imposible".

los debates en torno a estas estatuas y esculturas abrieron una discusión interesante sobre la identidad colectiva. Ninguno de los que menciono, ni la Rural, ni la Torre de los Ingleses ni el Monumento a los Españoles tenía un sabor telúrico claro para muchos de sus críticos. Pero, ¿cuál debería haber sido ese tono? El mundo indígena nunca ocupó un lugar lo suficientemente digno en el imaginario argentino, la literatura gauchesca estaba en proceso de canonización y la ciudad portuaria todavía era mirada con hostilidad por el interior. Las provincias tenían una agenda políticocultural, de la que Ricardo Rojas o Manuel Gálvez -hijos de prominentes hombres públicos de Santiago del Estero y Santa Fe respectivamente- eran representantes, pero ante la población inmigrante de Buenos Aires resultaba difícil colocar los referentes simbólicos que ellos promovían.

Los monumentos consagrados, por lo tanto, no hablaban del conflicto social (la Ley de Residencia promulgada en 1904 para permitir la expulsión de extranjeros; los primeros atentados anarquistas que ocurrieron en esos mismos años). Una bomba en una función de gala del Teatro Colón, el ataque al Jefe de Policía durante un desfile militar son ejemplos interesantes de los tumultos que tuvieron lugar en el momento del Centenario, simultáneamente a los festejos triunfales.

-¿Cómo observa los preparativos para el Bicentenario? ¿Hay un patrimonio cultural que redefinir en este momento, así como se hizo en 1910?

El patrimonio cultural siempre despierta debates porque todos deberían verse representados en él y eso es imposible. Sin embargo, en la Argentina hay una tradición de negación de las minorías bastante acendrada. Los inmigrantes estuvieron ausentes de los museos hasta hace muy poco. El arte indígena, confinado a museos etnográficos y excluido de los museos de arte por considerárselo carente de valor estético, demuestra una diferencia con otros países latinoamericanos. Solo recientemente esas políticas han comenzado a cambiar, pero en comparación con otros países latinoamericanos estamos muy lejos. No hay una política de preservación cultural ni con la cultura material, ni con los archivos (como lo demuestra el caso del Archivo Histórico Nacional) ni con las bibliotecas.

Por lo que veo hasta ahora, los festejos del Bicentenario no albergan una discusión genuina sobre lo que somos o lo que queremos ser. La histórica división y enfrentamiento que articuló nuestra historia permanece bastante activa y se confunden gobierno y Estado. Durante el Centenario al menos se articularon políticas de Estado que habían tenido cierta continuidad: educación, libros para elaborar planes estratégicos de actualización curricular. Incluso en ese momento comienza a atenderse al mundo indígena, en trabajos como los de Félix Outes y Carlos Bruch, *Los aborígenes de la República Argentina* (Buenos Aires, Estrada, 1910), destinados a escuelas primarias, colegios nacionales y escuelas normales, y elaborados por profesores universitarios de ese momento. Con posterioridad, Ricardo Rojas continuará con su encuesta nacional de folclore, canalizada a través de las escuelas. La universidad hoy parece completamente desarticulada de las políticas públicas en la esfera cultural, ni siquiera cumple un rol en la esfera educativa.

En cuanto a la identidad colectiva, ¿dónde estarán representados hoy los inmigrantes contemporáneos de la Argentina, latinoamericanos, africanos, personas de Europa del Este o de Asia, que son, en general, bastante invisibles en la esfera pública? ¿Ocuparán algún lugar en los festejos del Bicentenario? Las políticas de Estado, sobre todo en la esfera cultural, requieren de consenso y no estoy seguro de que minorías o sectores no afines al gobierno hayan sido convocados a las celebraciones y planes del Bicentenario. Quizás me equivoco, ojalá que sí.

En síntesis, creo que el Bicentenario debería ser una ocasión para el balance y la reflexión sobre lo que hemos conseguido y lo que nos falta como comunidad, el Centenario tuvo mucho de eso. Todavía es muy temprano para evaluar el Bicentenario, pero algunos indicios como el pabellón argentino en la Feria de Frankfurt -donde los escritores (o artistas, excepto Gardel) estuvieron completamente ausentes, y los símbolos nacionales estaban en el deporte y la política- evocan los mismos debates del primer centenario, cuando Gálvez se quejaba de que los nombres de las calles evocaban principalmente a generales y políticos, y los poetas habían sido olvidados de la memoria colectiva.

* Director de la Universidad de Nueva York en Buenos Aires. Doctor en Literatura.

Pensar entre muros

Gabriel E. Brener*

La película *Entre los muros*, del director francés Laurent Cantet, basada en la obra del escritor y docente François Bégaudeau, ha producido diversos debates en las comunidades educativas de los países donde se estrenó. Los artículos que siguen abordan el fenómeno generado en la Argentina y en Francia por el film, ganador de la Palma de Oro en el Festival de Cannes de 2008.

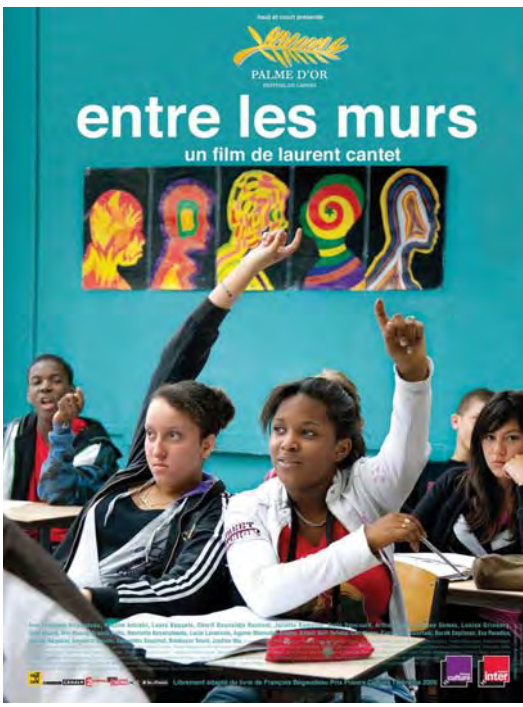
Es una opción interesante ubicar a este film como un desafío a *pensar entre muros*. Arriesgar una reflexión entre fronteras, entre límites que parecen infranqueables, que separan a un grupo de adolescentes que practican el rol de alumnos de otro grupo, de adultos (en particular uno de ellos) que intentan enseñarles, que les ofrecen algunos medios de orientación, en una trama de intercambios y situaciones que nos convence, al menos, de que dicho pasaje se nutre de contradicciones, complejidades, pasiones y apatías, sinsabores y una buena dosis de incertidumbre. Un auspicioso ejercicio para reflexionar sobre los encuentros y desencuentros entre generaciones, entre docentes y alumnos, entre culturas diferentes, para resignificar a la escuela como un ámbito valioso de pertenencia, de filiación y transmisión cultural.

El oficio del profesor puede emparentarse con el de un actor. Una intensa exposición, el desafío de la seducción constante, un actor en estado de estreno permanente o el riesgo de "quedar nominado" o "sentenciado", según la *real academia televisiva*. A diferencia de la actuación, el docente no dispone de un libreto exhaustivo, sino de algunas ideas (*planificación* en la jerga pedagógica), que se asemejan más a un viaje del que solo (a veces) se conoce su punto de partida.

François Marin, el profesor protagonista, como tantos docentes, oscila entre el desafío de construir una autoridad democrática y la irrupción de algunos destellos que se nutren de modelos tradicionales, que han sido (y siguen siendo) dominantes en las escuelas.

Por un lado, promueve la construcción de un diálogo abierto, con lo controversial que ello significa. Se arriesga y apuesta a otras voces y pensamientos, aunque sosteniendo su propia visión, ofrece un espacio de negociación de significados, sin perder su condición de árbitro. Observamos en estos gestos de François rasgos de una autoridad democrática, que tiende a autorizar la palabra de sus alumnos.

Por otro lado, a veces lo traicionan algunos gestos de la vieja escuela, le reitera a un alumno que pida permiso para levantarse cuando ya lo había hecho, y lo hace retroceder. De esos gestos extemporáneos con los que muchas veces tropezamos, luego este alumno simula una caída, provocando más dispersión todavía. En una conversación personal con una alumna después de clase, le insiste exageradamente que se disculpe y obtiene dicha respuesta que luego la alumna demuestra como forzada y fingida. François patea un banco,



expresa su bronca, y en ella la evidencia de sus propias contradicciones. Reacción que devela algo de su impotencia, un darse cuenta de sus propios límites, de la notable ineficacia de su reciente actuación.

Es probable que una serie de pautas escolares almacenadas en la memoria de

algunas generaciones se recuerden, no tanto ligadas a distintos fundamentos pedagógicos, sino más bien a un accionar que formaba parte de la tradición, de esas cosas que "siempre se hicieron así", sustentadas en la habitualidad de los usos y costumbres. Y esa es su razón pedagógica más sólida, podríamos pensar que se trata de una *autoridad como imposición*. Autoridad tradicional que se sostiene en aquella fuente tan conocida y fácil de transmitir, resumida en una sentencia tan rotunda como familiar: "Porque te lo digo yo". Una versión de autoridad como imposición, constitutiva del sistema educativo argentino, que se materializa en numerosas camadas de docentes de nuestras escuelas normales (primeros laboratorios de la pedagogía normalista), en el diseño de creativos dispositivos de disciplinamiento escolar, planes de estudio, códigos y normas de procedimientos, edificios escolares, textos pedagógicos, etcétera. Autoridad como imposición, que se expresa en una relación de rígida asimetría en la que hay alguien que manda y otro que obedece, de manera lineal. Un adulto todopoderoso, omnipotente, que está encomendado (casi por vocación divina) a depositar en un alma vacía e inmadura (de los niños o adolescentes) las respuestas necesarias para la vida.

Autoridad como diálogo

François construye una conversación con notable creatividad y compromiso, con los desafíos que ella implica, en especial cuando sabemos que entre adultos y adolescentes predominan los *monólogos yuxtapuestos*. Se anima a la sinuosidad del camino, que adquiere el pensamiento vivo de esta clase, a lo que cada joven propone, a negociar con la palabra y actitud de cada uno de ellos. Más allá de la pertinencia de sus respuestas, más allá de los resultados que obtiene, construye un clima de diálogo abierto. Aunque uno imagine cierta redundancia entre la idea de *diálogo* y lo *abierto* que supone el mismo, vale destacar aquí el sentido de dicha adjetivación. Y en esto puede ser un saludable ejercicio interrogarnos sobre el valor de las preguntas en las prácticas de enseñanza y aprendizajes escolares. Se suele suponer que la pregunta es de por sí abierta, y nos defrauda darnos cuenta de que, a veces, sucede lo contrario. Aquellas que circulan con mayor frecuencia, y la escuela marca ventaja en ello (por el valor estratégico que allí tienen o podrían tener), son las preguntas que llevan consigo de antemano su respuesta, aquellas que se formulan para escuchar lo que uno (en general, el profesor) desea, ya sabe y considera como correcta, única y excluyente. Y es muy probable que estas preguntas no sean un desafío para aprender, una incógnita que puede orientar esfuerzos por construir explicaciones diversas sobre un mismo objeto. Preguntas que inviten a la acción, individual o plural, en una relación creadora con el saber. Si seguimos el ejemplo de las preguntas que en vez de promover un vínculo más activo con el conocimiento, lo traen envasado, podemos quedar cautivos de rutinas plagadas de diálogos cerrados. Por ello enfatizamos la distinción de su condición de apertura.

La autoridad que practica nuestro profesor tiene menos que ver con la intención de construir una réplica de sí mismo (o de sus respuestas) y más con la posibilidad de empoderar a sus alumnos, de hacerlos crecer, poniendo en acto la propia etimología del término autoridad[2], la de aumentar al otro, de fortalecerlo. Muchas de las acciones de François (por supuesto otras, no), develan pistas, hechas de gestos y palabras que seguramente nos permiten dar letra o contenido a la necesaria asimetría entre adultos y adolescentes en nuestras escuelas. Autoridad que se nutre de un ingrediente bien preciso, ajeno a la versión de la autoridad como imposición. Se trata de la confianza. La confianza como hipótesis sobre la conducta futura del otro. De una autoridad dispuesta a asumir riesgos, por alguna situación imprevista, por algo, y en especial por alguien. Una especie de apuesta que consiste justamente en la posibilidad de no inquietarse por el no control del otro y del tiempo.[3]

Aquello que ofrece François como adulto, como profesor, es -a mi juicio- una versión necesaria sobre la autoridad, en tanto se fundamenta en la autorización del saber a enseñar, en la búsqueda del diálogo, en la contradicción y el error como fuente permanente de aprendizaje. Una versión

de la autoridad pedagógica, que consiste más en un proceso de hibridación [4] que en un modelo puro que describa cualquier manual del buen educador. Y elijo no caer en la trampa de la opción binaria, de juzgar si aquello o esto que hace Francois está bien o está mal. No se dirime en esas calificaciones la riqueza de su actuación, sino yendo en búsqueda de indicios, señales que nos permitan dilucidar formas de construir una autoridad más democrática y plural. En las que errores y contradicciones no se sentencien como desvíos o limitaciones, sino que sirvan como objeto de indagación, nuevos puntos de partida para la reflexión pedagógica sobre la autoridad del docente.

Suele ocurrir en las aulas que nuestros alumnos se nos opongan, y esa oposición es siempre un desafío para interpretar. Como sostiene Meirieu, lo "normal", en educación, es que la cosa "no funcione"; que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo "normal" es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye".[5]

Y entonces lograr traducir dichas situaciones es todo un reto para el docente, François, convencido de que ningún pibe puede oponerse a aquello que no conoce, juega por allí su apuesta a la enseñanza, como transmisión de algunos medios de orientación para que luego cada alumno pueda elegir o no utilizarlos, a cuenta de sus propias convicciones y sabiendo de la multiplicidad de contextos que demandarán diversos aprendizajes.

De la escuela santuario a los conflictos en el aula

La película nos convida con instantáneas de los avatares cotidianos entre adultos y adolescentes en las aulas, que no parecen remitirnos a la escuela como santuario, intramuros, aislada del mundo, que debía ser protegida de los desórdenes y pasiones mundanos. Allí se pone en evidencia, por la deliberada actitud de apertura al diálogo de un docente, una diversidad cultural, lingüística, que se expresa en las palabras y opiniones de los alumnos y alumnas, en sus enojos, en lo dicho y lo no dicho, así como en las bromas. El profesor queda cautivo del propio juego de diálogo que abre, arriesga jugadas, y ofrece libertad para que cada uno se exprese, garantizando puntos de partida y tolerando el desconcierto que significa no saber los puntos de llegada.

Considero un ejercicio necesario pensar en la multiplicidad de situaciones escolares en las que se oculta, minimiza o directamente neutraliza el conflicto en las interacciones entre docentes y adolescentes o al interior de estos últimos (mediadas por los adultos).[6]

Suele ocurrir en las aulas, que nuestros alumnos se nos opongan y esa oposición es siempre un desafío para interpretar.

La supresión o negación de las diferencias y/o conflictos en las relaciones pedagógicas, están en íntima relación con el aumento de diversas situaciones de violencia.[7] Resulta interesante en este contexto (el de la ficción analizada y el que transcurre en nuestras aulas) estar atentos a las prácticas del lenguaje y los conflictos que allí se manifiestan. Disponer y recrear dispositivos pedagógicos que permitan canalizar y expresar la diferencia en tanto rasgo constitutivo de las identidades de alumnos/as y profesores. Que permita poner de manifiesto la diversidad cultural que posee un grupo de alumnos/as, sus expresiones lingüísticas, religiosas, de identidad sexual, estéticas culturales y personales, y demás rasgos identitarios.

A veces en el imaginario social, y también en el pedagógico, predomina una noción (muy arraigada) de convivencia como algo armonioso, equilibrado, identificando al conflicto como algo violento, disruptivo, que es necesario esquivar o evitar. Y, al soslayar dichas situaciones de tensión y/o conflictividad, creemos obtener un alivio transitorio (y en la vertiginosa vida cotidiana de las aulas esto es moneda corriente), una aparente solución que, al poco tiempo, parece desbordar (nos) y se convierte en algo inmanejable, en ocasiones con efectos que luego lamentamos.

Aquello que concierne al mito de neutralidad que se ha construido en la escuela y sobre ella, puede servirnos para profundizar nuestro análisis. Mito que refiere a un relato ficcional como forma de ocultar, de evadir posicionamientos con relación al conflicto, en tanto concibe como neutras opciones de carácter políticas, curriculares, pedagógicas, lingüísticas y, de este modo, se evita confrontar la complejidad y riqueza que portan las diversas experiencias de los sujetos, las desigualdades existentes, debilitando la convivencia democrática y el enriquecimiento y posicionamiento cultural y social de adultos y alumnos.

Las retóricas pedagógicas de restauración son portadoras de una visión conservadora y tecnocrática que poseen cierta obsesión por la neutralidad, reduciendo todo tipo de problemas o conflictos a una mera cuestión técnica, despojándolos de su contenido político e ideológico; siendo la única opción válida aquella que está ligada al control y al despliegue de toda una tecnología disciplinaria a su servicio.

Si logramos desarticular la ecuación que equipara conflicto con violencia y nos animamos a reconocer los conflictos como elementos constitutivos del vínculo pedagógico en nuestras escuelas, es probable que, lejos de debilitar o peligrar un proyecto de escuela y convivencia democráticos, seguramente pueda fortalecerlo y ofrezca reconocimiento a los diversos sujetos de la vida escolar, con sus intereses

comunes y con sus diferencias. Los conflictos son una condición necesaria para interpretar en clave de nuestros tiempos, el desafío al que se enfrenta cualquier política o cultura democrática, ya sea en nuestra sociedad en general como en la misma vida cotidiana de una escuela. (Brener, G. y Kaplan)[8]

Pensar "entre muros" puede consistir en una especial ocasión para debatir entre colegas algunas coordenadas que giran en torno de la transmisión generacional, para revisar los modos de sostener y construir autoridades, de transmisión de la cultura. Y se vuelve un reto valioso dedicarnos a pensar juntos de qué cuestiones se alimenta o puede nutrirse este pasaje.

* Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Coordinador de la Capacitación Directiva en la Escuela de Capacitacion CePA, Ciudad de Buenos Aires.

[1] Una versión extendida de este artículo se publicó en *Revista Novedades Educativas* Nº 224, agosto de 2009.

[2] Autoritas, que proviene de la palabra latina "auctor" -autor-, que a su vez viene del verbo "augere", aumentar.

[3] Cornú, Laurence, "La confianza en las relaciones pedagógicas". En: Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (compil.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela,* Ediciones Novedades, 1999.

[4] Néstor García Canclini ofrece desde la antropología, la noción de procesos de hibridación para referir a "procesos culturales en los que estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y practicas". La identidad de una nación, grupo e incluso de un sujeto se constituye por la coexistencia de diversos componentes culturales. Dicho aporte enriquece el análisis en torno a la autoridad pedagógica del docente. García Canclini, Néstor, "La globalización: ¿productora de culturas híbridas?". En: http://www.alcalaconsultores.cl/docs/la_globalizacion.pdf . Consulta: julio de 2009 .

[5] Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*. Editorial Laertes, Barcelona, 1998, pág 73.

[6] Las escenas que nos ofrece **Entre muros** son elocuentes al respecto, podríamos volver sobre ellas e interrogarlas. Decido no abordar en este artículo, por razones de extensión, aquello que acontece en la segunda parte del film con Souleyman, un alumno que queda involucrado en una situación límite; y la actuación del profesor y consejo de disciplina al respecto.

[7] Sugiero profundizar esta idea en Zerbino, Mario Carlos, *19 proposiciones para discutir la violencia*. En:http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T06_Docu5_19proposicionesparadiscutir%20_Zerbino.pdf .[en línea]. Consulta: julio de 2009.

[8] Brener G. y Kaplan, C. En: Kaplan, Carina V. (Dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, capítulo 3, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

Entre los muros, en Francia

Alejandra Birgin*

La película *Entre los muros* fue muy vista y discutida en Francia. ¿Por qué? ¿Se debe a los premios que recibió? ¿A la temática que aborda? ¿A la manufactura de la película? Seguramente por todo eso y algo más.

El film nace de una novela escrita en 2006. Es la tercera escrita por François Bégaudeau, un joven profesor de francés que, a lo largo de un año lectivo, hizo un diario sobre la compleja tarea de ser profesor en escuelas denominadas ZEP (Zonas de Educación Prioritaria). Se trata de un libro autobiográfico, que se publicó en septiembre de 2006 y rápidamente se convirtió en film. La novela vendió más de 180.000 ejemplares. La película, de una llegada mucho mayor aún, fue vista en la primera semana por 450.000 personas y llegó a 1.600.000 espectadores en cuatro meses.

Además de convocar a lectores y espectadores, la novela y la película produjeron un fuerte debate. Un debate que se inscribe en una sociedad y una cultura que -por un lado- son la cuna de la escuela republicana y de la Enciclopedia y que, por el otro, tienen una relación temprana con el cine, a tal punto que hoy es parte de la enseñanza básica en todas las escuelas.

¿Quiénes participaron en el debate? Diarios, radios, televisión; profesores, padres, académicos. Asociaciones y medios se cruzaron de modo muy interesante: los profesores escribieron en los diarios, los docentes fueron los protagonistas de mesas de discusión en la TV. Los debates partieron aguas, las posiciones fueron terminantes. Como indicador de la dimensión y la orientación de la preocupación sobre la escuela, el título de un debate televisivo muy visto acerca de esta película en 2008, que convocó a profesores e investigadores, fue "Escuela, ¿el quiebre del modelo francés?".

El debate público alojó distintas posiciones: una reacción fuerte, desde el grupo de los profesores más conservadores, con una perspectiva restauradora, sostuvo que un profesor como el personaje de la película tiene una posición demagógica, no enseña y que, por el contrario, la escuela debe volver a la enseñanza del canon establecido por la academia.

Otras perspectivas, en cambio, pusieron el acento en pensar la relación entre escuela, inclusión y emancipación. Partiendo de que incluir es hacer parte de la cultura, una escuela justa sería aquella que reparte saberes sin mirar a quién. Algunas lecturas plantearon que en la película se veía a un profesor que no propone la transmisión de saberes que constituyen el acervo cultural que acumula la sociedad y, en ese sentido, excluye a estos jóvenes. Desde otras lecturas, en cambio, se sostiene que ante un mundo *otro*, una población *otra*, culturas *otras*, hay algo de lo escolar que exige ser reinventado y encuentra en la actividad que despliega este profesor algo de eso.

Es sabido que la complejidad de la escuela media, en sus diversas formas, es hoy motivo de preocupación y debate en muchos rincones del mundo occidental, desde posiciones más o menos conservadoras, más o menos audaces, más o menos democráticas. La escuela parisina del relato (más allá del grado exacto en que

"refleja" la realidad) da cuenta de una problemática que hace al menos dos décadas, y en forma creciente, atraviesa a la sociedad francesa: la integración de los inmigrantes y sus hijos, el lugar de lo común. Más que juzgar acuerdos o desacuerdos con el film, quisiéramos detenernos en algunos problemas que nos da a pensar, que vale la pena discutir, íntimamente ligados: el lugar de la lengua (aquí el francés), las formas de la inclusión/exclusión en la escuela, la autoridad docente.

Tomemos una escena de la película, quizás poco debatida en Francia pero ligada íntimamente a esta discusión. Es aquella en que los chicos pasan al frente a explicar sus diversas posiciones acerca del campeonato de fútbol africano. Se pone en escena cómo estos jóvenes franceses, hijos de inmigrantes africanos (en este caso), viven como propias las tensiones de/entre los países de origen de sus familias y, a su vez, cómo funciona su relación de pertenencia con Francia: ¿son ellos franceses? "Soy, pero no estoy orgullosa de serlo", dice Esmeralda. Una simultaneidad contradictoria. Esa es la escena difícil que se juega a través del lenguaje y de su uso. Allí se visualizan cómo debaten su nacionalidad y su ciudadanía desde una pertenencia compleja. Muestran fidelidades e infidelidades: en otra inserción geográfica, mantienen el vínculo con una tierra de la que, de algún modo, han sido desalojados. Se trata de la ambivalencia de una integración reclamada y rechazada a la vez, y allí la lengua juega como espacio de una inscripción disputada.

Por eso es interesante pensar el lugar particular de la enseñanza del francés. En ese sentido, pensar su enseñanza en escuelas habitadas por estudiantes de múltiples procedencias (ellos o sus padres) es también considerar la pelea por la construcción de la inclusión. La lengua, entonces, es una condición de la transmisión escolar: enseñar el imperfecto del subjuntivo para que, para los estudiantes, deje de ser tan lejano "como la burguesía o la Edad Media".

En el film, el profesor de francés hace del uso del lenguaje, de la oralidad, el eje de su trabajo. Descarta inicialmente, de manera polémica, la transmisión de los clásicos de la literatura francesa (Voltaire, Rimbaud) para dar prioridad a una enseñanza desde el uso de la lengua, una lengua en común. Lejos de sostenerla pura, de pensarla como inmutable, la enseña en situación, provoca conversaciones, acepta otras palabras y agrega nuevas.

Por último, la cuestión de la autoridad del docente y de los saberes que transmite. Queda claro en el film que la autoridad no está dada, sino que es desafiada, interrogada y que se legitima cada vez. Al mismo tiempo, que esto implica un malestar y una exigencia a la posición de enseñante. ¿Cómo construir autoridad pedagógica? ¿Cómo construir legitimidad pedagógica?

En el país de la Enciclopedia, en el país de la invención de la escuela republicana, no es una pregunta menor cómo la memoria da lugar a la invención. Vale la pena discutir *Entre los muros* dándole espacio a esa pregunta, que parece pertinente no solo en Francia.

* Especialista en Educación. Directora de la Casa Argentina en la Ciudad Universitaria de París, Ministerio de Educación de la Nación

Espacio para la memoria en la ESMA

Recorrer las instalaciones de la ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) -que durante la última dictadura militar funcionó como centro clandestino de detención y exterminio- es una experiencia conmocionante; incluso después de octubre de 2007 cuando los últimos cadetes que estudiaban allí debieron dejar el lugar, que fue recuperado como espacio para la memoria. El mismo impacto atravesó Pierre Sané, subdirector general de la Unesco, cuando en febrero de 2008 caminó por ese predio por donde pasaron cerca de cinco mil detenidos-desaparecidos. Luego de esa visita se decidió crear el Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos, proyecto que está ahora a la espera de la aprobación del Congreso Nacional.

El proyecto para crear el Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos que funcionará en la ex Escuela de Mecánica de la Armada, obtuvo el apoyo clave de la Unesco y espera la aprobación del Congreso Nacional para convertirse en ley.

La iniciativa surgió del representante argentino ante la Unesco, Daniel Filmus, que había pensado en la creación de un Instituto Internacional de Educación. Una comisión integrada por equipos del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación se puso a trabajar en esa propuesta que, en julio de 2007, fue elevada por el gobierno argentino al director general de la Unesco.

Este organismo internacional debatió el proyecto en su 34º Conferencia General y no solo lo aprobó sino que amplió sus alcances, en el sentido de que "la bandera de la Unesco flamee sobre toda la Esma".

El acuerdo -firmado por la actual presidenta Cristina Kirchner y por el entonces director general de la Unesco, Koitchiro Matsuura- establece crear y respaldar acciones de una organización para proteger y salvaguardar el espacio de la memoria. Así quedó acordada la conformación del Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos, un organismo descentralizado de la función pública que servirá, según el representante del Ministerio de Educación Ignacio Hernaiz, "como un símbolo del pasado que no deberá repetirse y como un laboratorio de ideas para construir presentes y futuros".

"La memoria -explica Hernaiz- abarca al terrorismo de Estado, los genocidios y las guerras civiles, y considera a los derechos humanos desde una perspectiva integral. Es decir: incluye los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y las llamadas manifestaciones emergentes del siglo XXI". Ya hay 30 países que definieron que van a trabajar juntos en esta dirección.

Dado que en la misma ex Escuela de Mecánica ya funcionan el Archivo Nacional de la Memoria y el Centro Cultural Haroldo Conti (Ministerio de

Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación); el Espacio Cultural Nuestros Hijos, (Asociación Madres de Plaza de Mayo) y el Instituto Espacio para la Memoria (Gobierno de la Ciudad), la intención no es que el nuevo Centro se superponga con las actividades, programas e iniciativas que ya llevan adelante otras organizaciones, sino que articule la experiencia de cada una de las instituciones con la comunidad internacional, de modo que se produzca el mayor intercambio posible de conocimientos. Que funcione como una especie de gran paraguas.

Los objetivos propuestos son:

• Impulsar la cooperación para el desarrollo de actividades a partir de cuatro líneas de acción: la formación, la asistencia técnica, la investigación científica y la sistematización de información y difusión.

• Cobijar acciones particulares de Estados Miembros y Organismos Internacionales en temas vinculados con la memoria y la promoción y defensa de los Derechos Humanos.

Este trabajo de cooperación abarcaría:

• Instituciones dedicadas a la memoria y a los derechos humanos.

• Organismos internacionales o regionales.

• Gobiernos nacionales, provinciales o locales.

• Organizaciones no gubernamentales.

• Educadores.

• Funcionarios ejecutivos de diversas áreas de gobierno.

• Legisladores.

• Funcionarios judiciales.

• Líderes y equipos de organizaciones de la sociedad civil.

• Comunicadores sociales.

El sueño de recuperar las instalaciones de la ESMA para la sociedad civil comenzó a perfilarse el 24 de marzo de 2004, cuando el entonces presidente Néstor Kirchner firmó el acuerdo de traspaso del inmueble con Aníbal Ibarra, jefe de Gobierno de Buenos Aires por entonces. El primer mandatario también dio la orden de abrir las rejas del ex centro de detención para que ingresaran todos aquellos que lo desearan. Muchos familiares y amigos de víctimas de la represión conocieron por primera vez el lugar donde sus seres queridos fueron torturados y asesinados.

Quizás la zona más impresionante sea el espacio donde las personas estuvieron detenidas-desaparecidas: un rectángulo de dimensiones mucho menores a las imaginables, pegado a las columnas y a las escaleras de mármol que conducían al lujoso casino de oficiales.

De los 34 edificios que componen el predio de la ESMA, el Centro funcionará en las dos plantas que fueron el comedor y el casino de los aspirantes a oficiales, un espacio que contaba -incluso- con una sala de cine con 200 butacas. Allí habrá un espacio para exposiciones y conferencias; oficinas, aulas y laboratorios y una librería, entre otras cosas. Ya se encuentra trabajando un equipo de arquitectos en la refuncionalización del lugar.

El ex ministro de Educación, Juan Carlos Tedesco, y el entonces ministro de Justicia y Derechos Humanos, Aníbal Fernández, designaron hace algunos meses a Martín Grass, subsecretario de Derechos Humanos (y sobreviviente de la ESMA), y a Ignacio Hernaiz en representación del Ministerio de Educación, para que sigan la iniciativa junto a una comisión de profesionales.

Planean empezar con un Congreso Internacional de Educación en Derechos Humanos, previsto para el primer semestre de 2010 y con la organización de un primer taller internacional anual para expertos y referentes nacionales e internacionales en derechos humanos, en los que durante diez días se intercambien experiencias en Buenos Aires, y los especialistas colaboren en enriquecer el perfil y las líneas de acción del Centro.

Los organizadores ya recibieron numerosos proyectos de centros, organizaciones y universidades de distintos lugares del mundo. Pero todo está a la espera de que el Congreso Nacional ratifique el convenio firmado entre la Unesco y el gobierno argentino, y convierta en ley el proyecto. Recién entonces se constituirán las autoridades y se avanzará en la estructura y el contenido de este Centro que ratificará a la ex ESMA como un símbolo del horror y del terrorismo de Estado.

La historia de los preceptores

Dora Niedzwiecki*

La normativa escolar argentina previa a 1943 ya describe la figura de los preceptores, en algunos casos denominados celadores o monitores. Quien haya transitado por la enseñanza media en la Argentina reconoce la figura del preceptor. Si hurgamos en esa memoria, según el tiempo y el contexto particular que se haya transitado, remitirá a imágenes que oscilarán entre figuras con rigidez disciplinaria, distante, dedicada al control, punitiva[1] ; o bien por quienes estuvieron con su presencia, acompañamiento, entablando un vínculo.

Los diccionarios coinciden en señalar que los preceptores son personas que enseñan. Un rastreo bibliográfico ubica la presencia más lejana del preceptor en la educación helénica. En el siglo V a.c., en la Grecia Antigua, el preceptor era quien, portando una sabiduría letrada, iba de ciudad en ciudad ofreciendo sus enseñanzas orientadas, entre otras, al ejercicio de la ciudadanía.

En las experiencias más próximas, el vocablo preceptor aparece relacionado al término *pedagogo*, del latín *paedagogus*, palabra tomada del griego *paidagogós* con el mismo significado. El pedagogo no era un mero acompañante aunque tampoco un maestro, sino quien lo protegía y lo formaba en su carácter y en la moralidad de sus costumbres. En la Argentina, ya en 1877, en *El Monitor de Educación y Enseñanza Primaria*[2] se señala respecto del preceptor que es sinónimo de maestro, profesor, instructor, mentor. Se puede leer: *"Cuando la enseñanza se dirige a formar las costumbres, el maestro se llama preceptor. El preceptor es el sacerdote de la conciencia"*. Menciona el mismo documento que quien manda *preceptúa* y que preceptuar significa, según un adagio latino, dar preceptos para vivir virtuosamente. Coincidentemente, por el año 1862, Marcos Sastre, educador uruguayo que ocupó en la Argentina el cargo de Inspector General de Escuelas, publicó la *Guía del Preceptor*.

En la expansión del Nivel Medio, su figura estuvo estrechamente ligada al mantenimiento de la disciplina a través de cuestiones basadas en el orden y la disciplina. El Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial[3] cita:

> "Los preceptores son los empleados especialmente destinados a conservar el orden y la disciplina en lo que respecta a los alumnos".
>
> Y (art. 74):
>
> "Corresponde a los preceptores: 1- Vigilar la conducta de los alumnos; 2- Cooperar a la formación de buenos hábitos de los alumnos mediante su consejo".

Un verdadero cuerpo de guardianes. Esta normativa sistematiza regulaciones previas, donde se hace referencia a la figura del preceptor o celador[4]. Algunos relatos mencionan que esta figura del celador (o preceptor) podía ser ejercida por alumnos del último año de las escuelas, a quienes en algunos textos también se los ha nombrado como monitores. También, en 1965, el Reglamento General de los Establecimientos del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) señala que es obligación de los preceptores:

> "Promover en los alumnos el sentido de responsabilidad; el compañerismo verdadero; la solidaridad humana; el respeto a las normas que rigen la vida escolar y a sus autoridades; el espíritu de autogobierno en el ámbito del establecimiento, y toda otra acción o actitud que tienda a su mejor formación integral".

En todas las modalidades de la Escuela Media, estas funciones se expandieron y se sostienen en la actualidad a partir de la rutina compuesta por un conjunto de acciones, tales como recibir y saludar a los alumnos, formar para saludar a la bandera, tomar lista, cuidar horas libres, llevar el libro de temas, cuidar patios, escaleras y baños en los recreos, etcétera. Los cambios producidos a lo largo de las últimas décadas en el trabajo de los preceptores permitirían problematizar algunos elementos que rodean esta función, que condicionó el orden a la posibilidad de enseñar.

En la actualidad, las escuelas secundarias del país cuentan con preceptores cuyo trabajo está adquiriendo una visibilidad mayor. En algunos casos, se ha avanzado en la modificación de sus perfiles. Las mutaciones sociales y la universalización de la cobertura del nivel parecen dar mayor visibilidad al trabajo de preceptoras y preceptores que, con

variados rasgos de artesanalidad, cumplen tareas relacionadas con la construcción de vínculos, la adaptación al nivel, la construcción del lugar de estudiantes, la enseñanza de pautas de convivencia. Como responsables del cumplimiento de requisitos administrativos de uno o más cursos tienen la oportunidad de permanecer gran parte de su tiempo junto a los alumnos a cargo. Esta proximidad hace que se generen espacios de diálogo, intercambios que se traducen en la construcción de vínculos. Así, nuevas regulaciones reflejan su trabajo en tanto auxiliares docentes; es decir, enseñantes.[5]

En entrevistas realizadas a preceptores de diversos establecimientos del país surge una coincidencia con esta imagen de actores institucionales de presencia constante, primera línea de autoridad y referencia, ligados al estable- cimiento de los vínculos. Se describen portadores de información referida a la vida de sus alumnas y alumnos. Al decir de uno de los preceptores: "Uno les sabe la vida".

A.G.N.

Notas

[1] Textos como *Juvenilia* de Miguel Cané, *La nueva Juvenilia* de Santiago Garaño y Werner Pertot, y *Ciencias Morales* de M. Kohan ilustran el perfil de estas figuras a lo largo de la historia del Colegio Nacional de Buenos Aires dando cuenta, a lo largo del paso del tiempo, de aspectos controversiales de este rol institucional.

[2] Periódico mensual de mayo de 1877, año 5 N° 5;sección Variedades, pág. 72 y siguientes.

[3] Aprobado por Decreto N° 15073 del 17 de mayo de 1943.

[4] Celador-a (n.): Se aplica en algunos casos a la persona que tiene a su cargo cuidar de que se comporten debidamente otras en su sitio; por ejemplo, los niños en un colegio o los presos en una cárcel. Moliner, María. *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1991, tomo I.

[5] A modo de ejemplo, la normativa emitida desde la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el 2005 refleja este movimiento producido en el trabajo de los preceptores desde el control disciplinario a tareas relacionadas con el cuidado, la contención, el acompañamiento, y la enseñanza. La Resolución N° 3044/05 SED se refiere a los preceptores como el Equipo Auxiliar Docente del establecimiento y detalla sus funciones: "1. Cuidado y seguimiento de los alumnos, procurando su integración grupal, interesándose por los problemas que tengan los mismos y orientándolos en la búsqueda de soluciones. 2. Colaborar con el profesor/tutor-profesor del curso en el acompañamiento y formación integral de los alumnos. [...] Proponer aportes al proyecto institucional relacionados con su tarea específica o su rol docente".

* Docente de la Escuela de Capacitación CEPA, Ciudad Aut. de Buenos Aires, y de Flacso Argentina.

Un documental producido por el Ministerio de Educación

Un homenaje a maestros populares

El documental *La buena educación* pone en escena testimonios acerca de la difícil tarea de incluir en el sistema educativo a niñas, niños y jóvenes, al tiempo que hace visibles diversas formas de organización de la sociedad para tal fin. Se trata, en definitiva, de un reconocimiento a seis estrategias que amplían el debate sobre la implementación de políticas socioeducativas en los sectores más desfavorecidos.

La buena educación reúne seis cortometrajes que registran experiencias de inclusión social y educativas realizadas por organizaciones de la comunidad en distintos lugares del país. Barrios de trabajadores, villas y zonas rurales son algunos de los escenarios de este video, dirigido por Alejandro Vagnenkos y producido por la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa y la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación.

La música, un puente

Emanuel se peina y se prepara para ir a tocar al Hospital Avellaneda del barrio La Bombilla, de San Miguel de Tucumán. Su soltura a la hora de recitar y hacer música llama la atención al espectador porque solo tiene catorce años. Está acostumbrado, hace un tiempo que asiste al taller de Música Esperanza, que reúne todos los sábados a chicos, chicas y adolescentes en la escuela Juan XXIII.

Allí, aprenden a tocar aerófonos andinos, guitarra y bombo. Jorge Ruiz Huidobro**,** músico y maestro al frente de la clase, enseña además a construir los instrumentos y explica que así se establece "una relación de pertenencia mucho mayor".

Música Esperanza -iniciativa creada por el pianista Miguel Angel Estrella- fue fundada en La Bombilla hace quince años, por Aldo "Charo" Albornoz. Con tono de haber logrado su propósito, dice: "La música era el puente que necesitábamos para llegar a los chicos".

En suma, el video revela formas de integración social a través de la experiencia artística. Algunos alumnos y alumnas que asisten al taller van a la escuela y otros están en proceso de volver a insertarse al sistema educativo.

Algo más que un kiosco en la esquina

Darío Aranda llegó a Laferrere, provincia de Buenos Aires, en 1988. Durante los primeros años abandonó su profesión de enfermero para generar espacios destinados a los jóvenes que se juntaban en las esquinas del barrio. Usó las instalaciones de centros culturales, unidades básicas y escuelas. "Queríamos hacer un lugar para que los pibes encontraran cosas que estaban necesitando [...] trabajábamos en la noche, teníamos un kiosco diseminado por todo el barrio", recuerda Darío frente a cámara.

Con un edificio propio desde 2002 -al que bautizó Kiosco Juvenil- logró profundizar la tarea comunitaria. La idea original fue, en efecto, contener y estimular a los jóvenes para que continúen la escuela o la universidad, y para que sepan enfrentarse a una entrevista laboral.

Hoy, más de 400 chicos y chicas asisten a diversas actividades que se organizan en el centro: talleres vinculados con el trabajo, el deporte, la música, el teatro, la resolución de conflictos en forma no violenta, entre otros.

La presencia como estrategia pedagógica

"Queremos que los chicos en las villas vivan y no que sobrevivan. Para vivir plenamente necesitan muchas cosas que no tienen y en eso estamos trabajando. Lo importante es estar, la pedagogía de la presencia", dispara en el documental el Padre "Pepe" Di Paola, quien organiza tareas comunitarias en la Villa 21 del barrio porteño de Barracas junto a otros sacerdotes de la Parroquia Nuestra Señora de Caacupé.

Muchos vecinos y vecinas asisten a los comedores, a los talleres de enseñanza de

oficios, al centro de rehabilitación de adicciones y a centros de día, donde se brindan tareas de apoyo escolar, actividades deportivas y recreativas. Además, la parroquia sostiene una escuela secundaria y un centro donde se enseñan cerca de veinticinco oficios. Juan tiene 15 años y resume simple y categóricamente el motivo por el cual eligió quedarse en el centro luego de haber pasado sus días en la calle: "Me quedé acá porque me dieron amor".

Una lucha que incluye educación

El Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) Vía Campesina -que agrupa a familias rurales y pueblos originarios- trabaja por el derecho a la tierra, la defensa de los bosques y las fuentes de agua, el desarrollo de emprendimientos productivos diversificados, la salud y la educación.

En la localidad de Tintina, las iniciativas del MOCASE y de las Escuelas N° 784 y N° 1020, hicieron posible el sueño de crear el Colegio Secundario Tintina y la Carrera de Técnico Superior en Economía Social y Desarrollo Local. A partir de este esfuerzo conjunto, muchos chicos, chicas y jóvenes fueron incorporándose al sistema educativo.

"Valeria dejó 4° grado, de chiquita cargaba carbón en los hombros. Su columna y su forma de caminar están marcadas por el paso de una infancia de esclavitud moderna". Así resume Fabián De Bueno, profesor de Geografía y rector del Colegio Secundario Tintina, la historia de una joven que volvió a la escuela. Hoy, la imagen de ella es pura esperanza: cursa primer año del ciclo superior y formó una familia con José, que estudia una de las tecnicaturas.

Valeria es una de las tantas alumnas y alumnos que han vuelto a la escuela. En el video, De Bueno explica con especial énfasis su compromiso con esta tarea: "Hemos tenido chicos que han abandonado y los fuimos a buscar, a reconocer, a legitimar. La propuesta es recuperar la autoestima; ese es el tema, pararnos en el paradigma de lo posible".

Organizaciones en red en Villa Itatí

Tres jóvenes caminan por un barrio de casas bajas en búsqueda de algún jardín para podar. Algunos vecinos no abren sus puertas por temor; otros, les permiten el ingreso porque son personajes conocidos. Pertenecen a una cooperativa de trabajo de jardinería de la Villa Itatí, provincia de Buenos Aires.

La imagen proyectada es uno de los tantos resultados de las acciones que realizan en el lugar distintas organizaciones. El Centro Cultural Popular "Eduardo Mignogna", la Asociación Civil "Cartoneros de Villa Itatí", las hermanas franciscanas, los hermanos salesianos de Don Bosco y el Centro de Formación Profesional llevan a cabo tareas de apoyo escolar, talleres de oficios y actividades de acompañamiento a chicos y chicas que lo necesiten.

Adriana Romanín, directora del Centro de Formación Profesional, expresa que es fundamental creer en los chicos a la hora de emprender cualquier tarea: "Recibimos a adolescentes y jóvenes que están en contextos de pobreza o haciendo experiencia de calle. La mayoría de los pibes que vienen han dejado de ir a la escuela. Acá encuentran un espacio por donde volver. Tenemos multiplicidad de talleres que pueden elegir para ir encontrándose con ellos mismos. Aquí no solo se aprende el oficio sino que les damos herramientas por si en algún momento quieren enfrentar la posibilidad de emplearse".

Acciones para la infancia

En Barranqueras, provincia de Chaco, el Programa Nacional de Desarrollo Infantil "Primeros Años" realiza capacitaciones a referentes comunitarios, para el acompañamiento de las familias en la crianza de sus hijos. Si bien se trata de un programa nacional, de carácter interministerial, se destaca un trabajo permanente con organizaciones de la comunidad.

En el cortometraje, la coordinadora del proyecto, Wilda Macías, explica que los referentes reciben una capacitación por parte de un equipo interdisciplinario conformado por asistentes sociales, docentes de Nivel Inicial, profesores de Educación Física y licenciados en Nutrición.

De este modo, los vecinos reciben información acerca de la enseñanza y el crecimiento de los más chicos mediante talleres dictados en la escuela, en el centro de salud y en las organizaciones civiles.

Mariela Lanza
mlanza@me.gov.ar

Qué hay que saber hoy sobre Plástica

Alejandra Catibiela*

A partir de las concepciones contemporáneas respecto del campo de las artes visuales y de lo que implica su enseñanza y su aprendizaje en el ámbito escolar, es necesario revisar el posicionamiento teórico que conlleva esta denominación.
En términos generales, la educación plástica en la Argentina asumió el modelo occidental de arte, artista y obra, fundamentado en supuestos teóricos y concepciones epistemológicas con un fuerte impacto en los procesos de enseñanza.
La denominación "plástica" define un modo de concebir cierto recorte del campo que se sustenta (dentro de las tendencias pedagógicas por las que ha transitado el área) en la corriente expresivista, destinada a la educación de sujetos libres que se expresan sin trabas ni limitaciones. Si el arte es expresión, la función de la educación consistirá en posibilitar la manifestación de la expresividad. Esta se pone por delante de la conceptualización, y la técnica es el vehículo que permite el surgimiento del potencial creativo. Aunque la "obra" no se produzca se accederá de todos modos a una actividad placentera, a través de la manipulación de la materia, donde se imprime el gesto y exteriorizan la sensibilidad y las emociones.

Las propuestas educativas que se han orientado hacia esta tendencia se sitúan en los primeros tramos de la escolarización, y su enfoque pone de relieve el descrédito adquirido por la noción de *arte* asociada al academicismo. A ello se suma la influencia de los planteos de la psicología evolutiva, que consideran que es en la plástica donde se hace posible que los niños puedan situarse en su aprendizaje y donde toda intervención del adulto es vista como una interferencia que coarta las posibilidades de expresarse. La producción plástica entonces, desde esta corriente, se asocia al desarrollo espontáneo más que a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Importa el modo de expresión y no el contenido, por lo tanto se enseña a explorar, a experimentar, a descubrir, buscando respuestas creativas. El niño crea con cualquier grado de conocimiento que posea en el momento y el acto mismo de creación puede proporcionarle nuevos saberes.
Ahora bien, hoy podemos advertir la importancia que los lenguajes artísticos -en este caso "el visual"- han adquirido en la sociedad contemporánea, lo que implica revisar las respuestas pedagógicas frente al reposicionamiento del arte. El mundo de la imagen comprende propuestas que exceden la imagen fija, producto de la manipulación de materiales y canalizadora de la pura expresividad, incorporando otras manifestaciones generadas por los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías. Todas ellas constituyen formas de representación simbólica, organizadas a partir de componentes precisos y diferenciados, situadas en un contexto político, económico, social y cultural. La imagen como estructura portadora de significados posibles, como discurso polisémico, productor y a la vez producto de un contexto, admite interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción. De este modo, las artes visuales constituyen un campo de conocimiento cuyos saberes se tornan fundamentales para la comprensión e interpretación de la realidad y para la construcción de la identidad propia y social.
Esta comprensión no es meramente individual. La pertenencia de los sujetos a diversos ámbitos sociales y culturales constituye un factor que incide en la elaboración individual de la realidad social, genera visiones compartidas e interpretaciones similares de los acontecimientos. Las artes visuales deben posicionarse, entonces ya no en la pura expresividad individual o en el estudio de signos, identificando sus significados universales o como códigos que se han de descifrar, sino como un modo de conocimiento, que a través de la interpretación permita apropiarse de los significados y valores culturales pertenecientes a diversos grupos sociales.
El núcleo de la enseñanza se centrará entonces, en la interpretación de las producciones visuales considerando sus contextos, involucrando en esto el desarrollo de la percepción, la producción y la reflexión como modos de acceso al conocimiento artístico. La percepción en tanto proceso complejo, que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo, constituye un acto cognitivo que permite la

elaboración de la información visual desde determinadas estructuras de referencia, construcciones que se realizan social y culturalmente en la interacción con los otros. La producción, en tanto elaboraciones que dan cuenta de un conocimiento visual y que articula las representaciones simbólicas particulares del mundo que surgen de los actos de percepción y del análisis crítico-reflexivo. Esto implica la toma de decisiones respecto de los procedimientos técnicos y compositivos. La reflexión estará presente en los otros modos de acceso al conocimiento artístico, tanto en la acción como fuera de la acción. En la producción, la reflexión estará en la ideación y la composición, y en la recepción supondrá el análisis crítico a través de actos declarativos. Para esto se requiere la delimitación de saberes que permitan el acercamiento a la cultura visual con la que interactúan los alumnos, que favorezcan los aprendizajes vinculados a la percepción, a la producción y al análisis crítico, con diferentes medios y recursos en los que los conocimientos se proyecten en producciones simbólicas, con el desarrollo de saberes procedimentales, tanto técnicos como compositivos. La definición de saberes deberá favorecer el desarrollo de un conocimiento crítico y relacional sobre y desde las producciones vinculadas a su contexto, a los diferentes productores de las manifestaciones estéticas de la cultura visual y a la situacionalidad de los alumnos.

En síntesis, la enseñanza de las artes visuales compromete el abordaje de saberes que consideran a la producción visual como un fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural, reconociendo sus relaciones, donde las propuestas didácticas posibilitan el tránsito por la producción y el análisis, favoreciendo la multiplicidad de interpretaciones, atendiendo al carácter abierto, ambiguo y metafórico de los discursos artísticos.

Asimismo, si entendemos que las artes visuales no son una técnica, sino que en todo caso incluyen una técnica, esto requerirá que en la producción se desarrollen procesos de exploración y creación que permitan representar ideas y experiencias personales o colectivas desde la implicación subjetiva y el aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, recursos y procedimientos técnicos y compositivos propios del lenguaje visual, así como la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan el pensamiento crítico y divergente en los procesos de producción de sentido.

Por lo tanto, si comprendemos a las artes visuales como un campo de conocimiento para la interpretación crítica de la realidad y la producción cultural en el contexto de la contemporaneidad, los saberes a desarrollar en la educación común resultan estratégicos, en tanto contribuyen a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad.

Es un desafío repensar la disciplina trascendiendo los límites de lo que tradicionalmente se ha considerado "plástica" hacia la concepción de las artes visuales como conocimiento, posible de ser enseñado y aprendido, y capaz de ser fuente de nuevos conocimientos, que ofrece modos de entender la realidad que le son propios y que otras formas de conocimiento no proveen. La experiencia artística -en este caso la experiencia vinculada a las artes visuales- favoreciendo el desarrollo de capacidades interpretativas, hará posible una comprensión más compleja de la realidad.

* Profesora adjunta de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en el Profesorado en Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Equipo de la Coordinación Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación.

Ilustración: **Roberto Cubillas**

La televisión cultural, ¿es un oxímoron?

En la revista *El Monitor* Nº 19 (diciembre 2008) se publicó el artículo "La televisión cultural, ¿es un oxímoron?", de Sonia Jalfin. El tema me pareció interesante ya que aborda dos conceptos muy importantes: la idea o definición que manejamos a diario de cultura, y si la televisión educativa o cultural es o no un oxímoron. La lectura y análisis del artículo junto a los alumnos de la materia Culturas y estéticas contemporáneas, de la Escuela Sagrada Familia de la ciudad de Santa Fe, dio pie a un posterior debate, del cual surgieron algunas consideraciones.

Lo primero que nos planteamos es si los programas de T.V. provenientes de los canales mencionados en el artículo, que refieren tanto a temas de arte (pintura, música, fotografía, cine, etcétera), como de ciencias (cosmología, física, química, matemática, biología, sociología, etcétera), o infantiles (como Pakapaka), deberían llamarse culturales o, en cambio, educativos.

La definición de cultura que manejamos en nuestra asignatura se basa en las ideas actuales provenientes del campo de la sociología y la antropología. Entendemos por ella el conjunto de formas y expresiones de una sociedad determinada que, como tal, incluye costumbres, prácticas, códigos, sistemas de creencias, vestimenta, normas y reglas de relación. "[...] A través de la cultura el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, discierne los valores y efectúa opciones, busca nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden" (Unesco, 1982: Declaración de México).

La oferta de toda la programación televisiva influye en la sociedad y su cultura, y produce transformaciones. Sin embargo, no es por este motivo que se llama culturales a los programas que presentan temas artísticos o científicos, sino porque les permite a las personas aprender, ampliando sus conocimientos. Su denominación como "culturales" proviene de una idea de cultura que ha empezado a dejar de tener vigencia y que considera al término cultura como el conjunto de información o de conocimientos que posee una persona.

Teniendo en cuenta estas ideas, nos planteamos cuál es el objetivo que persiguen los programas llamados "culturales", analizando cuál es su propósito. Además de acordar en que pretenden entretener y atraer al espectador, la idea básica que los sustenta es enriquecer los conocimientos de las personas, *enseñar* sobre lugares, autores, corrientes artísticas, experiencias de hechos y fenómenos de la naturaleza, expresiones culturales de diferentes lugares del mundo. Tienden a que ampliemos nuestros conocimientos e información de una manera entretenida. Su fin es, en realidad, educar, tratando de que la gente conozca y aprenda, por lo cual pensamos que el término que mejor los define es educativos.

Con respecto a la palabra oxímoron, por ser muy poco usada dentro del lenguaje cotidiano atrajo nuestra atención, resultando muy ameno definirla y buscar ejemplos. Esta figura literaria consiste en armonizar dos conceptos opuestos en una sola expresión, y obtener así un tercer concepto que es una contradicción o un absurdo. El oxímoron o sentido contrapuesto en la televisión actual, respecto de los programas educativos sería: ¿la televisión, que está pensada para entretener e informar al espectador, puede al mismo tiempo educar? Pensamos que sí, que es posible gracias a que los programas educativos tienden cada vez más a atraer la atención del espectador, a hacerse más amenos y entretenidos.

Para lograrlo fue necesario que las productoras invirtieran mayor presupuesto en su realización, que se exploraran todas las posibilidades que tiene el lenguaje audiovisual, trabajando con la imagen, con la rítmica, con la música. La idea que hoy predomina es que el conocimiento no se presente como esfuerzo o imposición, sino como algo atractivo y entretenido. Para lograrlo, se deben seleccionar bien los contenidos, de manera que resulten interesantes y traducirse luego en un producto audiovisual cautivante. Las relaciones entre televisión y educación son cada vez mayores, y ya varios canales de TV -entre ellos el canal Encuentro- crecen día a día con nuevos recursos que el docente puede llevar al aula, con lo que se generan al mismo tiempo espacios interactivos con la audiencia.

Este análisis nos acercó a la conclusión de que la televisión educativa no es un oxímoron, ya que es capaz de entretener y al mismo tiempo transmitir conocimientos.

Finalmente, deseo felicitar a la revista *El Monitor* por la calidad de los artículos que publica, que se convierten en lugares de encuentro para los que nos involucramos en la tarea docente, permitiéndonos reflexionar

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

sobre la compleja realidad social y educativa que nos toca transitar.

Alumnos de 3º Año Ciencias Naturales y Profesora Graciela A. Fiorini, Escuela Secundaria Sagrada Familia, Santa Fe.

Video sobre la bandera, en Trelew

Estimados amigos:

Les escribo para compartir una experiencia interesante que realizamos para el 20 de junio, Día de la Bandera. Los chicos de dos primeros años del Colegio 747 de Trelew decidieron realizar un video que hablara de la bandera, pero que pudiera reflejar lo que sentían y pensaban ellos y toda la gente de la escuela. En las horas de Lengua, nos ocupamos durante una semana de llevarlo a cabo sin demasiada planificación. Sacamos fotos, hicimos carteles, pintamos pizarrones, entrevistamos a todo el que aceptó -y fueron más de los que pensábamos-, bailamos con una bandera gigante, llevándola a volar con el viento patagónico y buscamos información sobre Belgrano.

El resultado, lo pasamos en una pantalla grande. El silencio fue precioso. Un silencio de atención que atendía a su propia imagen diciendo algo. Hubo risas pero no burlas. Y mucho orgullo. Terminó con un aplauso verdadero. El video está colgado en YouTube, y además en el blog de la escuela. Les paso las dos direcciones así lo pueden ver: http://www.youtube.com/watch?v=i6rct-0tOgg (o pueden poner en el buscador de la página: trelew, bandera, nacional y sale).
http://www.colegio747tw.blogspot.com/
La dirección nos apoyó y nos prestó todas los materiales. Los pibes, felices.
Saludos,

Profesora Alejandra Cornide
a.cornide@gmail.com

Proyecto "Caminando al Bicentenario"

¡Hola! Soy José Hugo Goicoechea, profesor de Historia del Taller Docencia II- jefe del Departamento de Investigación del Instituto Superior de Profesorado de Villa Constitución, provincia de Santa Fe.

Es de mi agrado y orgullo personal, profesional, encarar la coordinación del proyecto "Caminado al Bicentenario: reconstrucción colectiva de la identidad de los pueblos a través de la investigación histórica y la producción de historias en historietas", en el marco de la presentación del libro *Aquí mismo. Grageas de Historia Argentina en Historietas. Tomo I. La Villa de la Constitución*. Una propuesta educativa y cultural alternativa en pos de recuperar, reconstruir, desarrollar y consolidar la memoria colectiva de los pueblos del sur santafesino, integrando escuelas del sistema educativo provincial y museos históricos locales/regionales, en el marco de las centenarias fundaciones de pueblos y ciudades de Constitución, Rosario, y norte Bonaerense, dentro de los festejos Bicentenario argentino.

Con la intención de poder difundir este trabajo, encarado por docentes y dibujantes de la región sur santafesina y norte bonaerense, enviamos síntesis del proyecto para ser evaluado. Sin más, estamos a su disposición.

Los saludamos.

Prof. José Hugo Goicoechea
Jefe del Departamento de Investigación
Instituto Superior del Profesorado de Villa Constitución, Santa Fe.
[Nota de la Redacción: Agradecemos el proyecto que nos envían.]

Aclaración

La entrevista a María Teresa Andruetto que figura en el *El monitor* Nº 22 es solo un fragmento de la publicada originalmente en el portal de educ.ar bajo el título "Leer y escribir para comprender: parte 1 y parte 2", que está disponible para todos los docentes que quieran leerla completa en la direcciones: http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/maria-teresa-andruetto-leer-y.php

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**

Cícladas

Vlady Kociancich

Nunca tan hermosa esta mañana de las Cícladas. Nunca tan claro el cielo, tan puro el aire. Ni tan blanca la casa en una curva del camino, pegada a la montaña, encaramándose sobre una hilera de casas similares, bloques de piedra y techos azul nocturno, un azul de flores sumergidas en el brillo del día como las rocas en el fondo del mar, el color de las Cícladas.

Blanca la casa en la última curva de la calle, una pequeña casa con familia (hay familias aquí, un barrio, gente que vive la secuencia natural de los días) y una Santa Rita trepando en el blanco de la casa, más roja que todas las que he visto esta mañana de paseo. Y nada es tan hermoso como esta mañana, pienso, tan limpio y claro, nada de todo lo que he visto hasta esta mañana de subir una calle de la isla.

El hombre en la puerta de la última casa, sentado en su silla de paja, es un hombre viejo. Me ve llegar, he derivado caminando, lenta, y el hombre, sin levantarse de la silla, me abre los brazos. Sentado en su silla de paja, duro y seco como una figura de barro, la cara cruzada de arrugas, el hombre me abre los brazos y habla.

Habla en griego, que no entiendo. Habla y las lágrimas bajan por esa cara tosca. La voz no llora, la voz cuenta. Yo estoy de paso, simplemente he mirado la blancura de la casa y el rojo de la Santa Rita, pero el hombre de los brazos abiertos necesita hablarme y contarme.

Es una larga historia. De pie, respetuosamente, escucho. Al viejo no le importa si entiendo, le basta la persona que se ha detenido por azar frente a su hermosa casa blanca esta hermosa mañana. Su dolor es más grande que todo el mar que los rodea y la historia que debe contar, más grande que la mañana, el mar, las Cícladas. No importa que la mujer no comprenda el idioma si el idioma es la voz, si finalmente él está ahí en la puerta de su casa, sentado en la silla de paja, y ella escucha.

El hombre habla y dibuja con las manos las altas olas del Egeo, la violencia del mar, ahora inconcebible. Son manos curtidas por el sol, manos rugosas que acompañan el curso de la voz, que marcan inciertas y temblando el camino del temporal, apenas una noche atrás, unas horas atrás, antes del cielo claro, de la casa blanca, de la Santa Rita, el temporal que oí desde mi cama, contado por el viento y el oleaje al otro lado del muro de un hotel, antes de volverme a dormir, antes de despertarme, antes de la taza de café, de la aventura y de mi primer día en las Cícladas. Sentado en su silla de paja, indiferente a mi ignorancia de su lengua, al llanto que le baña la cara, con los brazos abiertos, suplicante, el hombre cuenta que es viejo y que no entiende.

Él en su silla, hablando, yo de pie, escuchando. Las mujeres de negro y el sacerdote pasan y entran en la casa blanca, ensimismados en un rezo. El hombre calla. Mira asombrado, fijamente, la lisura del mar, la lisura del cielo. Ha dejado de verme. Yo me aparto.

Más tarde, desde el café para turistas, veo pasar el cortejo fúnebre, la familia de luto. Andan despacio, de dos en dos, siguiendo al sacerdote, todos de negro entre los muros blancos, una línea sombría y fuera de contexto trazándose en el plano de vacaciones de gente como yo, viajeros y curiosos, en esta mañana perfecta. Van camino de la iglesia diminuta empotrada en las rocas como una flor azul. El último en la fila es el viejo que me contó su historia. Encorvándose, terco, se resiste al brazo de otro hombre, un pariente, que lo obliga a avanzar. De tanto en tanto vuelve la cabeza, mira la calle que sube a la casa blanca, la silla abandonada delante de la puerta.

El dueño del café habla inglés y me explica. El único hijo de ese hombre ha muerto en el mar, era joven y espléndido. El hombre no tiene consuelo. Debía morir antes que el hijo. El mar le había hecho esa promesa de marinos, morir de viejo sentado en su silla de paja o en un temporal de las Cícladas.

Vlady Kociancich nació en Buenos Aires en 1941. Fue periodista, crítica literaria y traductora. Publicó *La octava maravilla* (1982) *Abisínia* (1985), *El templo de las mujeres,* Seix Barral, 2007. Este cuento pertenece a ese último libro.

© Vlady Kociancich

Ilustración: **María Paula Dufour**

Al dueño del café digo que ese hombre ya me había dicho todo, cuando pasé frente a su casa, la casa blanca con las flores rojas. Que me contó en su idioma la historia de la traición del mar, de la antigua ley violada y para qué. Que sentado en esa silla inútil, sin comprender, la contó a la extranjera, una mujer de paso en su primera mañana en las Cícladas.

El dueño del café no se asombra. Nadie se asombra acá de la necesidad de las palabras, de su poder contra la oscuridad del mundo. Asiente y dice: "Es justo".

Dice que es justo que la muerte tenga voz. Justo que el único consuelo sea la voz que cuenta. Justo que cuando la ley de la vida se traiciona, la voz cumpla.

Nunca mañana tan hermosa como esa mañana en una isla de las Cícladas. Nunca olvidada su injusticia.

Mex Urtizberea, actor y músico

“Me interesa la gente que tiene misterio”

La calle Galicia atraviesa el corazón de La Paternal. Suena el timbre y el mismo Mex abre la puerta de colores. ¿Cómo definirlo? Actor, músico, conductor, escritor. Cualquiera de estas definiciones ofendería el sentido común de un hombre que no se dejó encasillar ni encandilar por el mundo del espectáculo. Cordial, afable, cuenta su vida de estudiante y deja varios ejemplos. El primero es ser fiel a los deseos. El segundo, la capacidad infinita de soñar con algo nuevo: el hecho artístico y estético a construir. Los demás están en esta charla.

-¿Empezaste imitando en la escuela primaria o los docentes te estimularon hacia alguna vocación, a lo que después fue tu “multiexpresión” artística?

-Yo tocaba el bombo para los actos, los temas folclóricos, eso me dejaba horas libres, me gustaba más la música que estar aprendiendo otro tema. Después, sí, actuaba en los actos, tenía mucho de payaso dentro del aula, más que nada en el secundario. Siempre fui a la misma escuela, un colegio que se llamaba San Francisco, en San Isidro, dentro de lo que es Las Lomas, un colegio muy humilde, no me preocupaba por ir al Nacional o a un colegio que fuera mejor visto o que tuviera una mejor enseñanza; y la verdad es que lo agradezco muchísimo porque después me dediqué a otra cosa. Nunca estudié nada.

-¿Por el contacto con los compañeros, lo agradecés?

-Sí, porque uno se forma más que se informa. Había un buen ámbito, los dueños eran tipos que te conocían, era muy chiquito el colegio, había un vínculo muy directo con los profesores, más afectivo, que por ahí en otro tipo de colegio más reconocido como el Nacional se va perdiendo. Era un colegio que estaba a tres cuadras de mi casa, me iba caminando, era una cuestión práctica y por eso iba ahí. Y lo cierto es que me sirvió para lo que me dediqué después.

-¿Era un estímulo artístico, literario, en las ciencias?

-Era una escuela común y corriente muy simple, donde las personas eran muy afectivas: los directivos del colegio, las preceptoras, tengo muy buenos recuerdos y entonces vale. Toda la adolescencia fue así.

-¿Hubo algún maestro que te estimuló desde el punto de vista artístico, intelectual?

-Estaba el profesor Martínez, que era de Historia; lo tuve tres años y empecé a leer libros de Fermín Chávez, de José Luis Romero, de Levene y me empezó a interesar la historia argentina, pensaba dedicarme en cuarto año y seguir el profesorado de Historia. Yo hacía música, desde los seis años tocaba la batería; en la adolescencia comencé a estudiar piano con el padre de Lito Vitale, que se llamaba Dombi; ya estaba destinado al tema de la música. En la primaria tenía una maestra, Lucy, que me gustaba porque con ella cantábamos y hacíamos música. Llevaba mis palillos de batería y los golpeaba en la valija, esas valijas de cuero; después toqué la guitarra, el bombo, me dejaban hacer mucha música en los actos. No era la escuela de *Fama* o una escuela que tenía un vuelco a lo artístico, como la Escuela del Sol.

-Era una escuela de barrio.

-Sí. Después otra asignatura que me gustaba era Gimnasia, porque el profesor tenía buena onda. Creo que siempre tiene que ver más con las relaciones que uno establece, que con la materia.

-¿Disfrutabas estando en grupo?, ¿eras rebelde? ¿Cómo te ves ahora, polemizabas con el profesor, aportabas? ¿Cómo era tu vínculo con el grupo en la escuela?

-Siempre fui muy solitario. Estaba con mi amigo Carlitos Spiuka y con Castelli, esos eran mis dos grandes amigos de siempre. Con mi hermano Álvaro, los fines de semana jugábamos al Wis, un juego de cartas inglés, jugábamos campeonatos anuales. Nunca iba a una fiesta ni a los asaltos: me costaba muchísimo, me aburría, me gustaba más conversar.

-¿De qué conversabas?

-Mi papá es periodista y siempre hablaba de política. Mi viejo era un tipo más de derecha. Cuando nos vemos, siempre discuto, pero trato de no pelearme.

-Ya discutiste bastante.

-Me interesaba leer sobre novedades, conocer cosas nuevas en lo audiovisual, me gustaba mucho el cine. En la secundaria vivía en San Isidro y me iba por lo menos dos veces por semana a la sala Lugones, al SHA, a ver ciclos de Buñuel, de Pasolini. Pero nunca pensaba en ser actor, esas cosas se me fueron dando solas. Estaba fascinado por distintas áreas del arte.

-La música, la literatura fueron cerrando la formación.

-Sí, porque las fui descubriendo a partir de situaciones con las que me enfrenté. Empecé a hacer música, formé parte de un grupo que se llamaba MIA con Lito Vitale, una producción independiente; de ahí aprendieron Los Redondos, Los Piojos; era ver que todo era posible, que todo era más fácil de lo que me imaginaba. Salvo dos años, cuando estudié piano con Vitale, después no estudié nunca más con alguien. Iba y buscaba las cosas, investigaba, leía.

“Creo que siempre tiene que ver más con las relaciones que uno establece, que con la materia”.

-Desde el *under* pudiste ver muchas cosas, empezaste a nutrirte.

-Eso fue lo que más me abrió la cabeza en la adolescencia. Un compañero de escuela me presentó al padre de Lito, al Dombi, porque vivían en Villa Adelina, que era cerca de mi casa, y ahí empecé a vincularme con ellos. En pleno 76, 77 eran perseguidos, el padre de Verónica Condomí, la mujer de Lito, estaba desaparecido. Yo empezaba a ver otra realidad. Y la escuela me formó, me cobijó y me acompañó muy bien en todos esos años tan difíciles.

-Y empezaron a florecer tus vocaciones.

-Se vivía en comunidad: dieciocho músicos, coros, subgrupos, jazz, rock, dúo de guitarras. Estaba el poeta Alberto Muñoz, que ahora está escribiendo conmigo en *Laboratorios Dormevú;* conocí a esa gente que me rompió la cabeza, a

Spinetta, a músicos que se acercaban por la filosofía que tenían, era una forma de encarar la vida desde un lugar artístico maravilloso. Yo no sabía que existía eso. Y era lo que a mí me gustaba. Hasta el día de hoy practico la misma filosofía de vida, de encarar las cosas. Hago que "es posible todo".

-¿Cómo aportó el ámbito familiar a ese proceso personal?

-La familia estaba muy viva. Mi viejo escribía teatro, siempre tuvo un vínculo muy cercano con lo artístico. Hacían obras de teatro en mi casa y venía Ulises Dumont y actores hoy muy famosos. Teníamos un jardín, se conseguía una especie de escenario, un tablado donde venía la gente del barrio y se veía una obra. Mi hermano Gonzalo empezó a estudiar mimo en la Escuela de Arte Dramático, mi madre es ceramista.

-Era como un torrente de estímulos.

-Todos tenían el don de la narración, de la anécdota, de contar historias. Muchos tíos iban contando, encantando, era como ir leyendo un libro. Eso me enseñó, creo que tengo mucho de ahí, improviso y escribo historias que tienen que ver con eso. Y tienen que ver con mi viejo, con la ironía, el humor, el uso de los tiempos, una sutileza muy europea.

-¿Trabajás con esa memoria para componer personajes?

-Trato de recordar personas para un personaje que estoy haciendo. Como un dentista, que empezaba a hablar de los implantes que estaba haciendo, y terminaba contando anécdotas de cosas que le habían pasado. Una vez hice un tipo de campo, correntino, contando con pasión las cosas, y yo estoy rodeado de correntinos que hablan así.

-Para actuar o componer música, ¿se aprende o sólo está vinculado a la práctica?

-Durante todo el tiempo estoy aprendiendo y viendo. Tuve compañeros que me dieron pistas. En 1992, Alfredo Casero me llevó al programa *De la cabeza* para tocar el piano y me terminaron contratando para actuar. Estaba rodeado de actores, yo era el que menos sabía, era el músico, y tuve que ir aprendiendo a los golpes.

-¿Tu sueño era estar ahí?

-No. Mi sueño era ser músico. Por eso me fui a vivir a Francia, hacía free-jazz, hacía una música incomprensible. Allá en Europa había un mercado para ese tipo de música y fui a probar. Y no tuve suerte, estuve un año y me volví. Pero caí en el programa porque hacía música en el Parakultural, empecé a actuar; después coordinaba *Cha Cha Chá,* aprendí a editar, a ver. La que me dio el primer pie fue Mariana Briski, que me dijo: "Siempre en todo lo que hagas, divertite,

si vos te divertís el concepto es que ahí está lo más profundo". Es un concepto que no se utiliza mucho. Uno aprende técnicas, métodos, cosas que ponen en práctica otros con la memoria emotiva. Yo hice todo desde el lado del juego, desde ahí aprendí. Podía aprender a tocar el piano con *La felicidad* de Palito Ortega o con un preludio de Bach. Empecé a ver que había un mundo intelectual de los creadores de los métodos de enseñanza que respondían a un libro, a las "sagradas escrituras" y, de repente, adentro de uno existe un libro propio.

-¿A qué otros maestros reconocés?

-Hermeto Pascoal fue un gran maestro: tiene mucho humor en la música, es irreverente, corre los marcos, corre los bordes de la pileta, se sale y ahí es donde se produce el hecho artístico. Te está contando otra cosa de lo que debe ser, saliéndose de los márgenes de lo que puede ser posible. Eso es el absurdo.

-Dijiste que te indigna la injusticia: que no haya escuelas, ni hospitales. ¿Tu oficio está atravesado por esta indignación?

-Es muy terrible lo que pasa acá y en el mundo: la gente no tiene posibilidades de pasarla bien o de estar mejor. Eso se logra a partir de la educación, de que algo te abra la cabeza y te permita saber que existen otras posibilidades para subsistir. Con más información, es posible saber un montón de cosas. Todos tenemos inteligencia, pero también depende de lo que te brindan. Tendría que haber más cantidad de escuelas y tendría que estudiar todo el mundo, todos tendrían que recibir una enseñanza, todos deberían tener la posibilidad de que les abrieran la cabeza.

-¿Cómo ves el tema de la educación dentro de la TV, cómo circulan los contenidos en la televisión?

-La televisión es un fiel reflejo de la sociedad, siempre. Tal vez antes no era tan chabacana. Ahora todo el mundo se mete en la vida de la gente, se habla de los jugadores de fútbol no de los equipos, se ha hecho un negocio con la misma gente, por eso existe *Gran hermano* y la gente habla de Tamara, de personas con las cuales se siente identificada. Lo mismo Tinelli, que hace lo del baile pero está focalizado en el escándalo personal de los protagonistas. Se hace sólo un negocio: cuánto más rating, mejor.

-En tus múltiples oficios se puede decir que ejerciste la curiosidad.

-Me interesa la gente que tiene misterio, me llama la atención, me interesa indagar, saber, conocer, aprender. Por eso hago cosas totalmente disímiles y me sostiene la curiosidad. Me gusta sorprender, la gente tiene cosas que, si las sabés tocar, las hacés saltar para otro lado.

-¿Al estilo del programa *Laboratorios Dormevú*, en la trasnoche de Canal 7, donde se construyen parodias sobre temas fuertes, como el de la salud?

-Se habla de lo siniestro que es el tema de los laboratorios, que es el negocio número uno junto con la venta de armas,

Dormevú y la historia de la risa

El fútbol reordenó todo en la televisión pública. Por eso Mex Urtizberea se quedó sin su *Laboratorios Dormevú,* un ciclo que, en las trasnoches de Canal 7, privilegió los relatos de humor surrealista sobre la base de personajes delirantes, como la médica Susana Lamedi o el "periodista independiente" Américo Dupont. El estilo del Mex indaga la delgada línea entre humor y pensamiento, como un campo de prueba que el conductor explora junto al televidente.

Algo de eso Mex llevará a cabo los martes a las 21, en Canal (á), en el ciclo *Historia de la risa,* una manera de revisar su propia trayectoria y las formas que fue generando el humor en la Argentina a lo largo del tiempo. Capocómicos como Dringue Farías, Tato Bores y Alberto Olmedo serán evaluados en el contexto de su época. Habrá entrevistas a Enrique Pinti, Guillermo Francella, Humberto Tortonese, Alfredo Casero, Diego Capusotto, Liniers, Fredy Villarreal y Santiago Varela, entre otros humoristas. En el envío, que consta de diez programas especiales, también se hablará sobre revistas como *Tía Vicenta* y *Barcelona*, y de ciclos de TV, desde los clásicos del humor hasta *CQC* y *Gran Cuñado*.

que es para matar gente. Hablé con muchos médicos que están afuera de ese sistema y es terrible, entonces empecé a hacer humor desde ahí.

-¿**Construiste una disciplina en el trabajo diario?**

-La disciplina me la impone el trabajo mismo, a partir de trabajos concretos. Me llama Alejandro Agresti para trabajar en cine, no lo busqué; me llama Sebastián Ortega para *Los Pells,* yo no lo busqué.

-**¿Te ves enseñando actuación o música?**

-Enseñé mucho tiempo, durante catorce años tuve talleres de música, di clases de piano, más que nada, armaba grupos para componer, el sello de Lito Nebbia –Melopea– editaba cosas del taller. De ahí salieron Las Blancanblús o algún músico que tocó con Los Fabulosos Cadillacs. Enseñaba a partir de las necesidades de cada uno y les complicaba técnicamente las cosas a partir de lo que a ellos les gustaba y así aprendían más rápido, siempre incentivados y contentos. Creo que siempre estoy aprendiendo: me acuerdo de una escena que hicimos con Hugo Arana en *Los Pells*, era un día de lluvia y se había perdido el protagonista que interpretaba Mike Amigorena, y me piden a mí que lo encuentre, estaba empapado y Arana me marcó cómo debía hacerlo y lo hice. Me costaba pero aprendí muchísimo, y eso me enseñó a cambiar los tonos y el momento de remarcar algunas cosas. Mirta Busnelli también me decía: "Hacelo así". Mike también me marcaba y eso nos benefició como dúo; Claudia Fontán, todos han sido muy generosos conmigo. Aprendí mucho, aprendí un oficio que es estudiar una letra todos los días e interpretarla.

Enseñaba a partir de las necesidades de cada uno y les complicaba técnicamente las cosas a partir de lo que a ellos les gustaba y así aprendían más rápido, siempre incentivados y contentos.

-**Vi que en tu página web hay una vieja radio y un tocadiscos Winco, son cosas que ya no se ven.**

-Nací en 1960 y todos esos artefactos eran parte de la vida cotidiana. Hasta llegué a tener un Winco portátil a pilas o el *Toca- toca,* que uno podía llevar, poner el simple era una revolución. Y después apareció el casete y entonces, sí, ahí agarrate.

Sergio Kisielewsky

Fotos: Luis Tenewicki

Bicentenario

por Rudy

La señorita Silvia estaba emocionada. Pensaba que, de alguna manera, se había preparado durante toda su vida para un momento como este. Quiero decir, no es que se pasara la lactancia, la infancia, prepubertad, pubertad, pospubertad, preadolescencia, adolescencia temprana, adolescencia tardía, postadolescencia temprana (y todas esas nuevas etapas que los científicos le encontraron a la vida para explicarla o confundirla mejor, y sobre todo vender más ropa) entrenando su actitud procedimental, su concepto actitudinal y su procedimiento conceptual para este momento. No, eso no lo podemos decir, porque además sería muy largo, incluso de escribir. Pero sí es cierto que, desde muy pequeña, la señorita Silvia vivió un montón de "veinticincosdemayo" y que esto la fue entrenando para que ahora, llegado el número 200, el Bicentenario la sorprendiera preparada, lista, con todo lo que hay que saber, que entender, e incluso que ignorar para poder desarrollar el tema con propiedad y transmitirlo con total orgullo y bizarría.

Aún recordaba aquel día, aquella fiesta, en la que tenía que "hacer de patriota" y gritar "¡El pueblo quiere saber de qué se trata!"; pero, tenía solo 9 años, y de pronto gritó "¿Queréis que las Provincias Unidas del Río de la Plata sean libres e independientes!?". Y la maestra se enojó: "¡¡¡Este es el 25 de Mayo, no el 9 de Julio, y vos no sos Laprida!!!!". La señorita Silvia tenía 9 años y no entendió por qué el 9 de Julio podíamos ser independientes; y el 25 de Mayo, no... ¿acaso uno no es independiente todo el año? Pero eran otros tiempos, y aunque ya éramos independientes, los chicos algunas cosas no podían preguntarlas, o los adultos no podían contestarlas.

También recordaba, la señorita Silvia, aquella vez en que tenía que hacer de French, y repartir cintas celestes y blancas. Y que terminó peleándose con su compañera Mónica, que hacía de Berutti, y quería repartir todas las cintas ella sola, y cada vez que la señorita Silvia ofrecía su cinta, las compañeras le decían: "No, gracias; ya Berutti nos dio una". Y encima, se ve que su mamá no había conseguido cintas celestes, ya que las que repartía tenían un sospechoso tono verdoso, aunque si no había mucha luz, podían pasar.

También recordaba cuando tenían que aprenderse de memoria los nombres de todos los integrantes de la Primera Junta, y que Luisa, otra de sus compañeras, insistía en que Sarmiento formaba parte. Y por más que ella le dijera que no, Luisa insistía: "Escuchame, Silvia, Sarmiento fue uno de los próceres más importantes que tuvo la patria, fundó un montón de escuelas, ¿cómo no lo iban a poner en la Primera Junta? ¡Ahí estaban todos: Belgrano, Moreno, San Martín, Sarmiento!", y Gracielita que le contestó "Noooo, a Sarmiento no lo pusieron... ¡lo iban a poner, pero se portó mal... escribió en una pared *Las ideas no se matan*, y por eso lo sacaron, por mala conducta, por escribir cosas en una pared!!!".

La señorita Silvia estaba entrenada, y con esa sensación entró al aula:

-Chicos, vamos a hablar de un tema muy importante: el Bicentenario. ¿Quién sabe algo del Bicentenario?

-Yo, seño -dijo Lucas.

-A ver, Lucas, contanos.

-Ah, no, seño. A mí, mis hermanos me enseñaron que no hay que ser cuentero...

-Seño, yo voy a decir algo...-este fue Joaquín-. El Bicentenario es importantísimo, porque gracias a él somos libres, justos y soberanos... fue hace como 200 años, y tuvo una actitud absolutamente patriótica peleándose contra el virrey.

-¿Quién peleó contra el virrey? -preguntó la señorita.

-¿No lo sabe, seño? Todos los patriotas, armados con cintas celestes y blancas, dirigidos por Bicente Nario.

-¡Pero mirá que sos bestia! -le gritó Ariel-. "Bicentenario" es todo junto y B larga, y "Vicente" es con V corta.

-¡Ahora es con V corta, porque somos libres y podemos elegir, pero en la época del virrey, solamente los españoles podían usar la V corta, los criollos estábamos obligados a usar la B larga, y sobre todo los mayas

-¡Los mayas? -esta fue la señorita-. Joaquín ¡qué tienen que ver con esto los mayas, que estaban por México?

-Ay, seño -esta fue la dulce Julieta-, se ve que usted está poco informada, no lee las noticias de internet. ¿Nunca escuchó nada sobre "la gesta maya que logró nuestra libertad"?

Evidentemente, la señorita Silvia estaba preparada. Pero no para todo.

Pero bueno -se dijo-. Quizás sea este el camino de la libertad, poder seguir preguntando, aun lo increíble.

EL 25 DE MAYO DE 1810, EL PUEBLO SE REUNIÓ FRENTE AL CABILDO PARA SABER DE QUÉ SE TRATABA...
¿POR QUÉ? ¿NO LES FUNCIONABA INTERNET?
Rudy Rafi

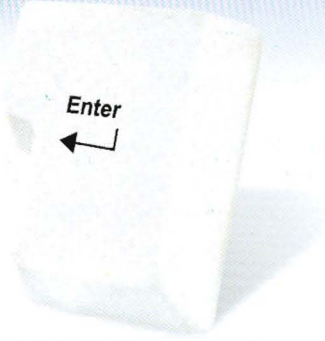
PREMIO ABA 2009/10

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

CÓMO INTRODUCIR SU UTILIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En adhesión al 200 ARGENTINA BICENTENARIO

La Asociación de Bancos de la Argentina (ABA) convoca a participar del Premio ABA 2009/10, cuyo objetivo es distinguir experiencias exitosas o iniciativas concretas que faciliten la incorporación de las "Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)" al proceso educativo en el nivel secundario.



El presente Concurso está dirigido fundamentalmente a profesores, educadores, pedagogos, profesionales de la educación secundaria, profesores de Institutos de Formación Docente para el nivel secundario, así como también a responsables de proyectos específicos en establecimientos educativos del país.

JURADO

Alberto Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

Inés Dussel
Investigadora de FLACSO y
Directora Educativa de Sangari Argentina

Claudia Romero
Directora del Área de Educación de la
Universidad Torcuato Di Tella

Mariano Palamidessi
Consultor del Instituto Internacional de Planeamiento
de la Educación (IIPE) - UNESCO, sede Bs. As.

Walter Legnani
Secretario de Ciencia y Tecnología de la Universidad
Tecnológica Nacional e Investigador
de la Universidad de Buenos Aires

PREMIOS

Primer Premio
$20.000 y publicación del trabajo

Segundo Premio
$ 9.000 y publicación del trabajo

Tercer Premio
$ 5.000 y publicación del trabajo

Cuarto Premio
Mención especial y publicación del trabajo

Los interesados deberán presentar una monografía escrita hasta el **viernes 9 de abril de 2010** inclusive, en la sede de la Asociación de Bancos de la Argentina (ABA), San Martín 229, piso 10, C1004AAE - Buenos Aires.

Auspicia:

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

ABA
Asociación de Bancos de la Argentina

Las bases del Concurso pueden consultarse al teléfono (011) 4393-9764 o en el web site de ABA: www.aba-argentina.com

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA

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