

H. 13/5  
25

# El monitor

Nº 25 - 5ª ÉPOCA JUNIO 2010 AÑO DEL BICENTENARIO

de la educación



## Ser docente hoy



La Asignación  
Universal por Hijo  
en la escuela

# VACUNAR A LOS CHICOS ES UNA NECESIDAD DE PRIMER GRADO

¿Qué vacunas se necesitan  
para ingresar a la escuela?



**TRIPLE BACTERIANA (DPT):**

Difteria • Tétanos • Tos convulsa



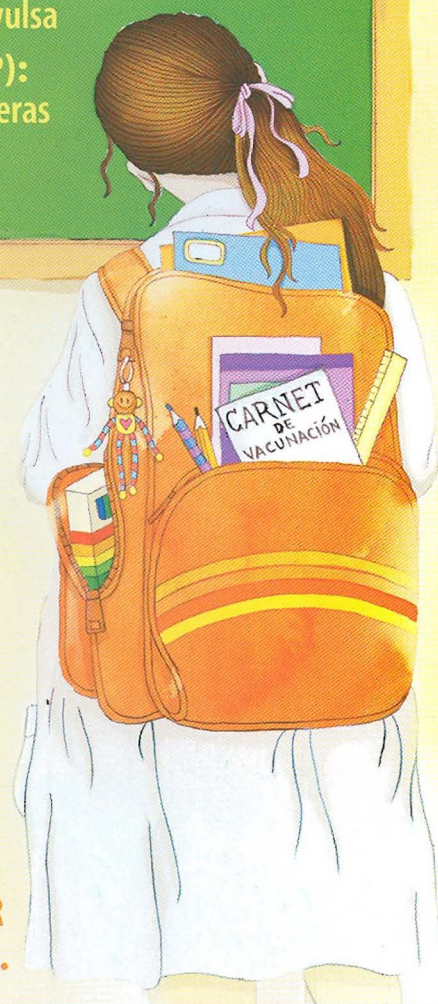
**TRIPLE VIRAL (SRP):**

Sarampión • Rubéola • Paperas



**SABIN:**

Poliomielitis



**TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS DEBEN INGRESAR  
A LA ESCUELA CON LAS VACUNAS AL DÍA.**



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación



Ministerio de  
**Salud**  
Presidencia de la Nación

Hoy más que nunca, la educación y la salud, van juntas a la escuela

# Ser docentes, siempre

Dos acontecimientos, de diferente escala e intensidad, han atravesado la vida cotidiana de la docencia argentina durante el transcurso de estos primeros meses del año 2010.

El primero de ellos fue el Congreso de la Educación en el Bicentenario, realizado en Paraná durante el mes de abril. Allí, en la cuna del normalismo argentino, se reunieron más de 1500 docentes de todo el país en torno a los debates históricos y actuales que plantea la profesión.

Durante esas jornadas pudimos hacer un balance exhaustivo y de ningún modo complaciente sobre el presente educativo, recorrer luces y sombras del pasado y proyectar los desafíos de calidad e inclusión que nos trae el siglo en curso.

No imaginábamos por entonces - pese a su inminencia - que, sin habérnoslo propuesto, nos íbamos a reunir pocas semanas después, en un segundo evento, ahora multitudinario, donde con otras formas otras voces y otros colores, se nos revelaría nuevamente el sentido de nuestro trabajo. Me refiero a los festejos nacionales del Bicentenario de Mayo.

Allí, fundidos en el seno del pueblo, al que pertenecemos y al que servimos en las aulas día a día, sentimos renovadas viejas certezas sobre el valor de nuestra profesión y pudimos ver el rostro infinito de aquellos para quienes abrimos todos los días las aulas en la Argentina.

No vimos las caras del agotamiento, el desánimo o la indiferencia. Eran millones viviendo fraternalmente la fiesta de la patria, recordando con dolor o alegría su historia, esperando todavía - sin duda - por la justicia y las reparaciones que faltan.

En todas esas emociones, entre todas esas intuiciones y saberes hilvanados por la celebración colectiva, estuvimos los docentes, estuvo el resultado vivo de nuestro compromiso. Las calles argentinas mostraron que es posible educar, que es posible aprender y que el futuro no está sellado ni determinado, está abierto para que hagamos el intento de dibujar en él nuestro mejor proyecto educativo.

Desde el espíritu de esos días, esperanzado y entusiasta, pero no ciego al largo y duro camino que tenemos que transitar, quiero transmitirles algunas reflexiones sobre la docencia en el tiempo presente.

Desde el año 2003, hemos alentado y sostenido políticas para que las nuevas generaciones vuelvan a elegir a la docencia como un destino valioso.

Trabajamos para construir una carrera profesional a la altura de las competencias que el trabajo docente exige hoy. Hemos recuperado así la centralidad de la función pedagógica de la escuela. El desarrollo profesional continuo, la información, el valor que damos a la ética profesional son el cimiento del camino elegido para recuperar la autoridad docente sobre bases legítimas y bien ganadas.

Esa nueva autoridad por la que abogamos está acompañada por un esfuerzo que como sociedad, hemos abordado, como nunca antes en el pasado. Alcanzar el 6 % del PIB, ya es motivo de orgullo de la sociedad en su conjunto. No es imaginable, para nosotros, hablar de la recuperación del valor social de la educación y del senti-

do estratégico que ella tiene para un desarrollo nacional con justicia, sin dotarla de los recursos necesarios. Como Estado nacional creemos haber sido coherentes con este pensamiento, alcanzando una meta que anuda economía con educación.

Esta política es la que nos ha permitido avanzar en la jerarquización laboral y salarial de los docentes. Las paritarias del sector, un derecho largamente postergado, hoy son una realidad vigente y toda estrategia de mejoramiento que en el futuro se contemple deberá incluirlas.

Junto a la base material de su desarrollo, las acciones llevadas adelante por el Instituto Nacional de Formación Docente, son piedras basales de la política educativa iniciada en el año 2003. Trabajamos en el fortalecimiento sostenido de los Institutos de Formación en todo el país, apoyando las mejoras en la formación inicial y continua. La extensión de la carrera a cuatro años es sólo el comienzo de un trabajo que no debe detenerse nunca, pues en el desarrollo de los nuevos profesionales es donde se decidirá, en definitiva, el éxito de nuestro proyecto.

El desafío que plantea la profesión es extraordinario, como extraordinarias son las satisfacciones que brinda.

Los educadores de hoy garantizarán que todos sus alumnos aprendan; deben confiar en sus posibilidades, planteando altas expectativas pedagógicas donde hay pobres expectativas materiales; deben estar predispuestos al diálogo intergeneracional y a escuchar y aprender de ellos.

Los docentes de hoy saben que nunca más la autoridad la otorgan los títulos y credenciales. La autoridad que los niños y jóvenes reconocen en el siglo XXI es la que se desprende del compromiso cotidiano, del ejemplo de vida, que en cada aula miles de mujeres y hombres ofrecen, todos los días, en las escuelas argentinas.

Finalmente, quiero dirigirme a los docentes cuya presencia percibí estos días en la celebración por el Bicentenario Argentino.

Quiero, como Ministro de Educación, convocarlos a sentirse parte del Estado educador, de un Estado hoy recuperado, desde donde ejercer la militancia pedagógica y social.

Convocarlos fraternalmente en mi propia condición de educador; agradecer a todos los más de 800 mil docentes por la contribución a construir una mejor sociedad; recordar a los que nos precedieron y a los que la dictadura persiguió, porque nos marcan un camino de lucha y dignidad.

Yo vi el futuro en las calles de mi país, durante los festejos del Bicentenario. Lo vi en los niños y niñas, en los jóvenes, en las familias que caminaron, infatigables, esos días de júbilo. Y en ese futuro están nuestros maestros, generando conocimiento y ciudadanía.

Un abrazo fraterno para aquellos que, día a día, dedican su vida a educar a los que construirán la sociedad que soñaron los hombres de 1810.

**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

### Secretaría de Educación

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

### Secretario del Consejo Federal de Educación

Prof. Domingo de Cara

### Subsecretaría 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

Mariela Lanza

Rudy-Pati

Myriam Southwell

### Coordinación y corrección

Silvia Pazos

### Fotografía

Luis Tenewicki

### Distribución

Javier Manchini

**Colaboran en este número:** Dufour, María Paula. Herdó. Martínez Vila, Mariano. Minzi, Viviana. Panno, Juan José. Pineau, Pablo. Tenti Fanfani, Emilio. Terigi, Flavia. Viturro, Cristina.

**Fotos de tapa:** Luis Tenewicki

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

Registro de la Propiedad Intelectual: 538424

Publicación del Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935 – (C1020) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina

## SUMARIO N° 25

1. Editorial
4. La escuela por dentro: Escuela N° 390 de Tafí del Valle, Tucumán.
9. Los efectos sociales de la Asignación Universal por Hijo: más alumnas y alumnos en la escuela.
13. La Foto.
14. Docentes: Nelson Rothar, el maestro de la isla.
19. Correo de Lectores.
20. Canal Encuentro: Aprender a vivir juntos.
22. Obras Maestras: El palacio de la Luna, Mariano J. Martínez Vila.



# El monitor

- 25.** Dossier: **Ser docente hoy.**
- 26.** **La docencia y la responsabilidad política y pedagógica.**  
Inés Dussel y Myriam Southwell.
- 30.** **Particularidades del oficio de enseñar.**  
Emilio Tenti Fanfani.
- 35.** **Docencia y saber pedagógico-didáctico.**  
Flavia Terigi.
- 39.** **Borges, Frankenstein y los futuros maestros: una experiencia de formación.**  
Pablo Pineau.
- 41.** **Qué hay que saber de tecnologías.**  
Viviana Minzi.
- 44.** **El Cuento: Fútbol y más,**  
Juan José Panno.
- 48.** **Breves.**
- 50.** **Plan de Inclusión Digital Educativa: Computadoras para todos.**
- 52.** **Paraná. Una reunión con educadores de todo el país**
- 54.** **Bicentenario en Catamarca.**
- 56.** **Portal educ.ar: un espacio para la cultura de la participación.** Cristina Viturro.
- 59.** **Conversaciones: María Fux, 88 años de danza.**
- 63.** **Humor: Rudy-Pati.**

JUNIO 2010



# Aprender entre los cerros

Cuando uno llega al patio de la Escuela 390 de Tafí del Valle, en la provincia de Tucumán, se quiere quedar ahí para siempre. Eso les pasa a los visitantes como nosotros, pero también a los docentes y alumnos que, cada mañana, presencian el izamiento de la bandera desde la terraza natural que domina todo el Valle de Tafí. Es que ese lugar al que todos llaman “patio” podría ser para cualquiera el marco de un cuadro que acerca la vista a los cerros, los colores, las casas típicas de montaña, los caminos rocosos y las nubes que se acercan y se entrecruzan con los guardapolvos y el sol.

Los alumnos de la escuela, además de gozar cada día la experiencia de estar entre las nubes pero con los pies en la tierra, comparten una característica que los diferencia de la mayoría de los alumnos argentinos. Estos niños y niñas, que llegan a la escuela desafiando la aspereza del clima de la montaña, estudian en verano y

**Ubicada a 1.976 metros sobre el nivel del mar, en la localidad de Los Cuartos, pleno Tafí del Valle, provincia de Tucumán, se encuentra la Escuela 390. Allí, en esa institución fundada en 1954, los chicos y las chicas están acostumbrados a estudiar en verano, a contramano del calendario escolar. Es que, en la temporada invernal, las temperaturas en la alta montaña llegan a los 10 grados bajo cero.**

tienen vacaciones en invierno. Para ellos es natural que su ciclo lectivo vaya a contramano del calendario escolar que esta-

blecen los ministerios educativos. Esta escuela, fundada en 1954, siempre tuvo un régimen especial como lo tienen algunas instituciones que se encuentran situadas en entornos de alta montaña. Ellos van a clase de septiembre a mayo. No se trata de una arbitrariedad de la provincia ni de esta localidad turística del Jardín de la República, sino de las inclemencias del clima de alta montaña que hacen casi imposible acceder a la escuela con las bajas temperaturas invernales.

En una zona dedicada básicamente a la agricultura, con sistemas de riego y producción rudimentarios, los alumnos pertenecen a familias humildes, muchos de ellos con trabajos precarios y condiciones de vulnerabilidad. Padres jornaleros, peones de campo, obreros de la construcción, empleados de la administración pública, artesanos, algunos trabajan en el turismo, en casas de familia o son beneficiarios de los planes sociales. La mayoría de los chicos trabajan ayudando a sus familias en la cría de ganado o en las cosechas. Sin embargo, la escuela se enorgullece de que tienen avidez por el aprendizaje y que la asistencia a clase es casi perfecta.

En la escuela dan clases doce maestras de grado en los niveles primaria e inicial, además de ocho docentes especiales. La primaria comparte el edificio con la secundaria, y las instalaciones albergan también la casa de la directora, que vive allí de lunes a viernes. Asisten unos 400 alumnos, que cotidianamente caminan entre dos y tres kilómetros para llegar al aula a las 8.30, donde desayunan y comparten





la jornada completa, con el almuerzo de por medio. Y antes de que se haga la hora de volver, la merienda.

### Una escuela, un lugar

La 390 es una de las 29 instituciones escolares del departamento de Tafí del Valle, de las cuales el 93 por ciento están en el ámbito rural; es decir, en las afueras de la villa, dispersas por los cerros. Está ubicada a 1.976 metros sobre el nivel del mar, en la localidad de Los Cuartos, pleno Tafí del Valle y a 107 kilómetros de “abajo”, como le llaman los chicos a la ciudad capital. Las nevadas, el viento y el frío de la temporada otoño-invierno impiden a los alumnos asistir a clase, ya que la mayoría de ellos recorren varios kilómetros a pie o a caballo desde sus casas para llegar a clase. En esas fechas, las temperaturas pueden llegar hasta los 10 grados bajo cero.

Aunque fue fundada el 10 de diciembre de 1954, la escuela funciona en su lugar actual desde el 28 de enero de 1971. El predio fue cedido por un estanciero de Los Cuartos, para las niñas y los niños que vivían en el paraje La Costa 1, porque hasta ese entonces debían bajar los 5 kilómetros que los separaban del pueblo de Tafí y alejarse aún más de sus casas.

La Costa 1 es un nombre extraño, porque no hay ninguna costa, aunque se advina el fantasma de un río en el cauce seco que bordea el camino. La Costa 1 forma parte del Valle de Tafí, al pie mismo de las cumbres que lo encierran por el Este, las de Mala Mala. Su suelo es pedregoso y por aquí y allá hay rastros de terrazas y construcciones de pueblos originarios. Tiene un río principal: el Río de la Puerta, que nace en las altas cumbres de Mala Mala y desemboca en el Río Tafí para llegar al Dique de La Angostura. Las vertientes y

acequias naturales ponen su parte de humedad. La Costa está cubierta por pastizales, aunque lo más notable es la presencia de un arbusto llamado tola; los árboles son escasos pero se encuentran algunas especies originarias como el churqui y la tusca. La directora de la escuela, Graciela del Valle Abregú, sus asistentes y docentes cuentan que en las quebradas además hay alisos, queñuas y saucos. Y se enorgullecen al enumerar la larga lista de plantas aromáticas y medicinales que sus alumnos conocen como la palma de sus manos: azafrán, muña, arcayuyo, peperina, menta, albahaca, pijillay, burro, cactus, carqueja y ruda.

A la comunidad de La Costa 1 se accede a la altura del kilómetro 61 de la ruta provincial 307 hacia el este. Pasa por el frente de la Escuela 390 y cruza el río de La Puerta, donde se ha construido un badén; y continúa hacia La Costa 2 donde baja

nuevamente a la ruta 307, a la altura del kilómetro 58. El camino es de tierra y en verano hace de cauce de las aguas que bajan del barrio debido a las fuertes tormentas. No hay calles trazadas ni organización en la disposición de las casas, por lo que algunos pobladores deben rodear y recorrer mayores distancias. Sí hay sendas abiertas, huellas para poder transitar a pie o a caballo.

Dicen los lugareños que La Costa no es un nombre puesto por los habitantes del lugar, sino por la gente que vivía en la villa de Tafí, que los veía “costear”, “orillear”, “repechar” el cerro para llegar a sus casas.

## Orgullo

Si una palabra pudiera definir el aire que se respira en esta escuela, es “orgullo”. Graciela, la directora, es su principal transmisora. Orgullo, porque su escuela es una de las 160 escuelas de Tucumán pertenecientes al PIIE (Programa Integral para la

Igualdad Educativa) del Ministerio de Educación de la Nación, y esto la favorece en la incorporación de material didáctico, capacitación y equipamiento. También or-

**“En ese momento descubrimos la interculturalidad como un valor importantísimo, incorporamos el proyecto de radio escolar, talleres de costura, danza, lectura, club de narradores, club de ciencias”.**

gullo porque la dirección generó una política de apertura en 1997, cuando decidió abrir sus puertas a todos los chicos de la zona y de zonas más alejadas. “En ese momento descubrimos la interculturalidad como un valor importantísimo, incorporamos el proyecto de radio escolar, talleres de costura, danza, lectura, club de narradores,

club de ciencias”, recuerda. Y a partir de entonces, a la 390 asisten niños desde otros parajes de montaña pero también desde la villa de Tafí, en busca de ofertas educativas de calidad y de contención y cuidado de los alumnos y las alumnas.

La directora se manifiesta orgullosa también porque en su escuela no hay violencia, gracias a estrategias como los recreos lúdicos: entre clase y clase los chicos tienen a disposición juegos didácticos y de mesa; si no están en el patio abierto jugando al fútbol o a la rayuela, se tiran en el suelo y juegan al ajedrez, a las damas, al ludo, al scrabel, al tutti-fruti y al tinienti. También, dentro de los tiempos de recreación y dentro del marco de fortalecimiento del proceso de lectura y escritura, la escuela creó un espacio destinado al uso de las bibliotecas móviles: una forma de poner libros, revistas, historietas, para que lean cuando no están en clase.

Y a partir del próximo ciclo lectivo se implementarán los recreos dirigidos -como





una propuesta para evitar los juegos violentos- con la mirada atenta de los maestros, tanto de grado como especiales. Orgullosa por la sala de computación con diez computadoras con internet otorgadas por el Ministerio de Educación de Nación; pero no porque estén relucientes y flamantes sino porque los recursos tecnológicos son usados y conocidos por todos y todas. Y de las nuevas aulas que inauguró en 2006 el entonces ministro Daniel Filmus, en una visita que alborotó a toda la comunidad. En cuanto al uso y manejo de las pc, gracias a las capacitaciones que se hicieron desde la Nación todos las utilizan como recurso didáctico, en todas las asignaturas. Y las están aplicando a una experiencia piloto de talleres de ciencias, a un Museo Virtual y a la página web de la escuela.

Y siguen los motivos de orgullo. Con la primera edición de la revista *Ecos del Viento*, donde se encuentran plasmadas las producciones de los niños en cada período lectivo, la escuela recibió como

## Acerca del Programa Integral para la Igualdad Educativa

El Ministerio de Educación de la Nación implementa el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) desde el año 2004, para dar respuesta a un contexto de fragmentación e injusticia social y de desigualdad de oportunidades educativas, originado en una prolongada crisis que afectó profundamente las condiciones de vida de millones de argentinos. En ese contexto, el Estado reasume su rol de garante de la educación básica y la igualdad de oportunidades, promoviendo acciones que tienden a asegurar la formación integral de todos los chicos y las chicas en edad escolar.

En este sentido, el PIIE busca brindar más y mejores condiciones para hacer frente a los problemas que se presentan en las escuelas, a través de la dotación de recursos materiales que generen condiciones justas de aprendizaje; el financiamiento a iniciativas pedagógicas escolares; el acompañamiento a las propuestas institucionales y de aula; la conformación de redes de escuelas y la transformación de las dinámicas institucionales y el aliento a diversos formatos escolares.

Acompañar la tarea diaria de las y los docentes, dotar de más y mejores materiales a las escuelas, reforzar y renovar los lazos entre la comunidad escolar y la sociedad, garantizar el acceso y la permanencia de los chicos en el sistema educativo: con estos objetivos el PIIE trabaja con un total de 4000 escuelas, lo que significa que abarca a 1.852.400 alumnas y alumnos de todo el país.



premio una impresora multifunción del Ministerio de Educación de la Provincia.

### Radio y futuro

Pero, sin duda, la radio escolar es la perla de la escuela. En el 2005, en el marco del PIIE, la 390 presentó este proyecto con el propósito de mejorar la calidad educativa en Lengua, específicamente en la lectura y la expresión oral. En este proyecto participan todos los niños y niñas desde

1º a 6º grado con sus respectivos maestros, quienes se rotan en turnos semanales. “Este es el segundo período lectivo que se lleva a cabo, tanto los chicos como los docentes ya se acostumbraron: iniciamos la radio a la mañana con el izamiento de bandera, por la radio leen el periódico del día, con noticias del lugar, con reflexiones, chistes, adivinanzas, y también hacen pequeñas representaciones teatrales de algún tema que se desea dar a conocer, se saluda a los alumnos o do-

centes que cumplen años, con pequeñas cortinas musicales”, cuenta la directora.

El proyecto de radio es una apuesta fuerte hacia el mejoramiento de la enseñanza de Lengua, un área que la escuela se fijó como prioridad porque atraviesa tantas de las competencias que los niños necesitarán en su futuro: “Ahora todos quieren hablar por los micrófonos, y van mejorando de a poco su expresividad, adquiriendo mayor autonomía y acrecentando la autoestima”, vuelve a expresar la directora de la 390 mientras escuchamos a Agustín Coqui, Pablo Cequeira, Lara Huancu Cáceres y Carla Pérez, de diez años, leer las principales noticias de los diarios locales para el programa de radio que hoy les toca a ellos y que dirigen a toda la comunidad, aunque todavía no tienen la antena que necesitan para llegar a todo el pueblo del valle.

La directora se obsesiona con el futuro de sus alumnos; dice que a pesar de las condiciones de vulnerabilidad y pobreza en que viven las familias, sus “hijos” -como ella los llama- serán algo en el futuro y tendrán posibilidades de transformar las condiciones de vida de la zona si aprenden tecnología y técnicas que puedan aplicarse al mejoramiento de la producción. Luis Tula, maestro de Técnicas Agropecuarias, explica: “El conocimiento y el manejo de las ciencias y de las nuevas tecnologías es fundamental para salir de este modelo económico que se viene manteniendo desde la etapa pos-jesuitica. Al expulsar a los jesuitas, bastaron la tierra; los terratenientes eran dueños de los ingenios, llevaban al 100 por ciento de la gente a trabajar en la zafra. Ahora el patrón ya no es el hacendado, sino las grandes concentraciones económicas como Monsanto o Cargill. Necesitamos gente calificada a fin de modernizar la producción que hoy es artesanal y para que los frutos de la rentabilidad sean para todos”, concluye Tula.

**Inés Tenewicki**

Fotos: L.T.

# Más alumnas y alumnos en la escuela

Mientras el patio se inunda de voces en el recreo de la Escuela Media N° 14, ubicada en la localidad bonaerense de Claypole, el director Víctor Ramos habla con entusiasmo de los cambios que empezaron a aplicarse en el sistema educativo; en especial, los vinculados con la retención de los adolescentes en las aulas.

“Hoy la educación tiene un desafío hermoso: intentar la incorporación y la permanencia de los pibes”, reflexiona, para luego afirmar que la población estudiantil creció. Este año, asisten a esta escuela un total de 358 alumnas y alumnos que cur-

Un estudio realizado por el Ministerio de Educación de la Nación advierte un crecimiento del 25% de la matrícula escolar respecto del último año. El cambio es una de las consecuencias de la implementación de la asignación universal que, como requisito, exige a madres y padres que sus hijos cumplan con el plan de vacunación y con la escolaridad. Cuando la inclusión social se convierte en una política concreta.

san 3º, 4º y 5º año del nivel secundario, mientras que en 2009 concurrieron 295.

La escuela que dirige Ramos no es la

única que advierte este aumento significativo. Un estudio que lleva adelante el Ministerio de Educación nacional acerca





de los cambios observados en la matrícula escolar, revela un crecimiento del 25% respecto del año pasado. Hasta el momento, 350 escuelas fueron relevadas y la mayoría de los directores entiende que el incremento se debe a la Asignación Universal por Hijo que, como requisito, exige a madres y padres que sus hijos cumplan con el plan de vacunación y la escolaridad.

Ana tiene cuatro hijos, dos son mellizas de 15 años que todos los días concurren a la escuela de Claypole. Recibe por ellas el beneficio, que considera indispensable dentro de su estructura familiar. “En casa vivo con mis cuatro hijos, mi hermana y mi sobrina. Mis dos nenas no repitieron ningún año desde que empezaron el jardín de infantes, tal vez porque nunca quise que trabajaran, el objetivo fue siempre que estudiaran primero. La cuota que cobro ayuda a que las chicas puedan seguir, porque compramos todos los útiles y otras cosas que necesitan; espero que en dos

años se reciban y puedan comenzar alguna carrera”, dice.

Desde su implementación en octubre de 2009 –mediante Decreto N° 1602/09– la Asignación Universal por Hijo alcanza a 3.677.409 de niñas, niños y jóvenes de hasta 18 años. Se trata de hijos de desocupa-

**“Los jóvenes vuelven a la escuela porque saben que hay un mensaje del Estado que habla de eso; que a los padres se les diga que sus hijos tienen que ir a la escuela, ayuda mucho a que los chicos regresen”.**

dos, monotributistas sociales, trabajadores no registrados o servicio doméstico que ganan menos del salario mínimo vital y móvil. Los beneficiarios cobran mensualmente el 80% de los 180 pesos del subsidio, el 20% restante lo reciben una

vez acreditadas las condiciones de salud y educación.

En efecto, la contribución tiene el propósito fundamental de ayudar a niños y niñas y sus familias que menos tienen, al tiempo que –en el terreno educativo– colabora con garantizar el acceso y la obligatoriedad de la escuela hasta finalizar la secundaria, según lo establece la Ley de Educación Nacional.

Así lo entiende Víctor Ramos cuando manifiesta que el crecimiento de la matrícula escolar es producto de una política integral: “Los jóvenes vuelven a la escuela porque saben que hay un mensaje del Estado que habla de eso; que a los padres se les diga que sus hijos tienen que ir a la escuela, ayuda mucho a que los chicos regresen. El Estado neoliberal, en cambio, se hacía el distraído. Hoy, hay un seguimiento: desde el inspector que me pregunta cómo estoy con la matrícula y la jefa de región que le pregunta al inspector. Esta preocupación hay que celebrarla”, afirma.

Y con esa seguridad que proviene de tantos años de trabajo como educador, Ramos explica que no concibe su tarea sin un proyecto que incluya a todos: “Muchos chicos tienen mundos complejos, tal vez la escuela es el único espacio donde ellos encuentran su lugar y no podemos ser indiferentes e insensibles a esto. Por eso, cada joven es un proyecto a investigar”.

“Esta generación –agrega– no es culpable de nada. Con frecuencia son estigmatizados o vinculados solo con la droga y la delincuencia. Muchas veces, el compromiso que tienen con la escuela demuestra lo contrario”, asegura mientras señala cómo los alumnos y las alumnas intervinieron creativamente en el espacio escolar mediante una serie de murales, que son, sin duda, los protagonistas del patio de la Escuela N° 14.

### **Una red que colabora con la inclusión**

Algunas familias aún no saben que pueden percibir la Asignación Universal por Hijo; por eso, la cartera educativa convocó a diversas organizaciones sociales y comunitarias para que colaboren en su difusión, especialmente en aquellas localidades que concentran mayor grado de pobreza y vulnerabilidad social.

De modo que se creó la Red de Organizaciones de la Sociedad Civil por el Derecho a la Educación, formada por alrededor de mil entidades y coordinada por el Ministerio de Educación, Cáritas Argentina, la Fundación Sustentabilidad, Educación y Solidaridad (SES) y la Fundación de Organización Comunitaria (FOC).

En la actualidad, las organizaciones sociales trabajan en los barrios informando a las y los jóvenes acerca del derecho a la asignación universal y las posibilidades de acceso a las diferentes ofertas del sistema educativo.

“Apenas nos convocaron a participar en esto que hemos denominado epopeya, adherimos rápidamente porque sabíamos que significaba una respuesta para tantas

## **Un espacio de dignidad para las familias**

**Jaime Perczyk\***

La Asignación Universal por Hijo es una de las medidas de justicia social más importantes de las últimas décadas y profundiza la política nacional que se viene sosteniendo desde el año 2003, cuyo eje es recuperar un espacio de dignidad para las familias.

En materia de educación, la implementación de este derecho colabora con el cumplimiento de la Ley de Educación Nacional que establece, entre otras, la universalización de la sala de cinco años y la escuela secundaria obligatoria.

En este sentido, existe un vínculo profundo entre el fortalecimiento de la educación y la Asignación Universal por Hijo, porque brinda la oportunidad de incluir a los excluidos. Muchos de ellos no habían ingresado nunca al sistema educativo; de manera que el desafío hoy es desarrollar acciones pedagógicas que garanticen la permanencia de estos chicos y estas chicas en las aulas.

Para lograr este objetivo, se han puesto en marcha diversas estrategias orientadas a construir una escuela inclusiva y de calidad; sobre todo en el nivel secundario, que es el que presenta mayores índices de abandono, repitencia y sobreedad.

La incorporación de tutorías, instancias de apoyo para los que deban rendir exámenes, programas de prevención del ausentismo escolar y alternativas pedagógicas que permitan cursar a aquellos alumnos que trabajen o que tengan hijos, son algunas de las medidas pensadas para acompañar las trayectorias escolares, especialmente las que presentan dificultades que ponen en riesgo su continuidad.

Jerarquizar la formación y promover la inclusión son, en suma, las metas fundamentales que nos hemos propuesto cumplir, porque sabemos que la escuela es la vía para que nuestras hijas e hijos desarrollen proyectos de vida vinculados con la inserción en el mundo del trabajo o el ingreso a estudios superiores. Garantizar la educación de toda la población es, en definitiva, trabajar en pos de una sociedad más justa y equitativa.

\* Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación de la Nación





familias y jóvenes que quedaban fuera de la escuela”, destaca Gabriel Castelli, presidente de Cáritas. “La Asignación Universal por Hijo, junto con la priorización de la educación para jóvenes del secundario va a brindar respuesta a temas de la inclusión”, remarca.

Castelli explica, además, que para lograr el objetivo de reincorporar a los adolescentes “hay que volver a apasionarlos en un proyecto de vida distinto”, y cuenta cómo

lo llevan a cabo con un grupo de jóvenes voluntarios que ya están en el secundario: “Son pibes del mismo barrio porque queremos personas del lugar que los apoyen mediante tutorías comunitarias”.

Cuidar, contener y escuchar a chicos y chicas es parte de las estrategias que utilizan las organizaciones: “Buscamos, sobre todo, contenerlos afectivamente, ya que los chicos han dejado de ir a clase porque sintieron que nadie registraba si

estaban o no en la escuela. Cuando se es tan invisible, la posibilidad de incluirse es compleja; por eso nos hemos metido de lleno en esta propuesta del Ministerio de Educación: porque creemos profundamente que es una causa que tenemos que conquistar”, agrega Castelli.

En tanto, Juan Pablo Yovovich, director de FOC, reflexiona: “Hoy el Estado nos convoca como organizaciones sociales para llegar a la capilaridad de los barrios. Esto implica una primera tarea de sensibilizar casa por casa a los vecinos acerca de un derecho que muchos no conocen. La sociedad argentina tomó la decisión de que exista una educación secundaria para todos. Esto está enmarcado también en la estrategia de establecer tutorías para acompañar a esos pibes. Esperamos que este año del Bicentenario haya una conciencia patriótica de construir una sociedad más justa”, dice.

## Más recursos para las escuelas

Si bien el crecimiento de la matrícula escolar es un avance en materia de igualdad, la afluencia de chicos y chicas a partir de la Asignación Universal por Hijo plantea nuevos desafíos vinculados con la infraestructura escolar.

Para resolverlos, el Ministerio de Educación de la Nación implementó un fondo especial de ocho millones de pesos, destinados a la compra de mobiliario para las escuelas que atraviesen algún tipo de emergencia educativa.

Esta medida acompaña la construcción de edificios escolares que, desde hace algunos años, se viene realizando en el país a través de los programas nacionales *700 Escuelas* y *Más Escuelas*. Desde 2003, se han construido 846 establecimientos que albergan a unos 450 mil alumnos y alumnas de todos los niveles educativos. Este año, se prevé la inauguración de 106 escuelas más.

**Mariela Lanza**

[mlanza@me.gov.ar](mailto:mlanza@me.gov.ar)

## Requisitos para percibir la Asignación Universal por Hijo

- Que los padres o mayor a cargo no trabajen en el mercado formal.
- Que no perciban ningún tipo de beneficio previsional o ayuda Social (nacional, provincial o municipal), incluso jubilaciones, pensiones, prestación de Desempleo y planes sociales.
- Que el mayor y el niño o la niña cuenten con DNI y además cumplan con un mínimo de tres años de residencia en el país si fueran extranjeros.
- Que el adulto mayor, si trabaja en el mercado informal, no reciba ingresos mayores al salario Mínimo, Vital y Móvil (1.500 pesos).
- Cumplir con los requisitos de salud y educación, acreditados en la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación.

## Acerca de la Libreta de Seguridad Social, Salud y Educación

- Es suministrada por ANSES y entregada por correo postal en los domicilios de cada adulto responsable de recibir la asignación.
- Antes del 30 de junio de 2010 se debe presentar la libreta con los datos completos ante las delegaciones de ANSES.
- El Director u otra Autoridad del establecimiento deberá tener en cuenta este período para completar/certificar la información solicitada en la Libreta, de manera análoga al Certificado de Alumno Regular.



Escuela Pedro de Mendoza  
(Museo Quinquela Martín), La Boca,  
Circa 1950 Foto: AGN

# El maestro de la isla

“¿Por qué elegí ser maestro? Hasta ahora muy bien no lo sé. Considero que la vocación se va consolidando a través del tiempo, no nace así nomás, de golpe y porrazo. Creo que el docente es un actor social que tiene una posibilidad hermosa, que es la de conocer distintas realidades y enriquecerse, porque escuelas hay en todos lados: en la isla, en los montes, en la montaña”.

Nelson Rothar tiene 31 años; en el 2001 se recibió de maestro y hace cinco años que eligió esa “posibilidad hermosa” de enseñar en la isla. Trabaja en la escuela flotante N° 61 Francisco Ramírez, en la tercera sección de islas del Departamento Victoria, provincia de Entre Ríos. La escuela está a dos horas, en lancha, de la localidad santafesina de Villa Constitución y a seis horas de Victoria: “Tenemos que viajar al lugar más cercano, porque los motores náuticos consumen mucho combustible, a razón de doce litros por hora; son 24 litros para llegar y 24 para volver. Es mucho”.

La escuela 61 se inauguró en 2001. Es una de las once escuelas flotantes que funcionan en la provincia de Entre Ríos cuyo rasgo principal es seguir a los alumnos, e instalarse en zonas donde se identifica la presencia de población en edad escolar. Amarradas a la orilla, flotan en el agua, lo que permite que se las desplace con barcazas: “La población de isla es medio nómada -aclara Rothar-, quizás está dos años en una zona, pero si hay poca pesca o escasea la nutria, se traslada”, aclara el maestro.

La flotación de las escuelas también es-

**Nelson Rothar trabaja en la escuela flotante N° 61 Francisco Ramírez, en las islas del Departamento Victoria, en la provincia de Entre Ríos. Muchos de los chicos y las chicas que asisten a sus clases llegan en canoas o en lanchas a motor. Es el único docente del lugar y tiene a su cargo trece alumnos que cursan desde nivel inicial hasta noveno año.**

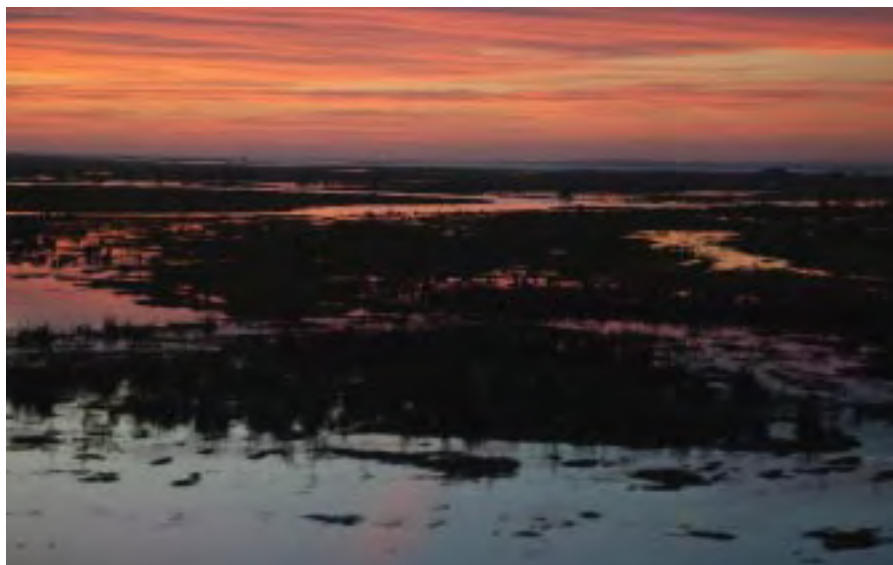
tá pensada en función de otro problema habitual en las islas: las inundaciones.

“Este año nos visitó la creciente. Donde caminamos habitualmente, el agua llegó a un metro noventa centímetros. Muchos de los chicos y las mujeres se autoevacuaron y se fueron a Villa Constitución. El agua todavía no ha bajado, las casas se estropearon y hay que limpiar el terreno porque todavía es muy peligroso, hay muchas víboras”. Nelson cuenta que los niños están asistiendo a la escuela en la ciudad

santafesina de Villa Constitución. Mientras tanto, él los visita periódicamente, acompaña a las familias, ayuda a limpiar la zona y se ocupa de hacer efectivo el arreglo de la escuela porque “se pinchó y se le está filtrando agua”, lo que implica gestionar su costoso traslado a un astillero en Victoria.

## Alberdino

Nelson es un alberdino. Así se llaman los egresados de la Escuela Normal Rural





Nº1 Juan Bautista Alberdi, ubicada en Oro Verde, departamento de Paraná. La Alberdi es, en Latinoamérica, la primera escuela formadora de docentes rurales. Fundada en 1904, en 1999 pasó a depender de la UADER (Universidad Autónoma de Entre Ríos), y la carrera de maestro rural se convirtió en un profesorado universitario de cuatro años de duración.

Gracias a su especialización en educación rural, la juventud de Nelson, así como su escasa antigüedad en la docencia, no fueron impedimentos para que titularizara su cargo: “Tengo prioridad para dar clases en el campo y para tomar escuelas desfavorables, inhóspitas”, advierte el maestro y aclara que lo de desfavorable o inhóspito no es un calificativo despectivo, sino una clasificación estandarizada con la que se nombra a las escuelas rurales en función de su localización. Si quedaba alguna duda, lo inhóspito termina de esfumarse cuando Nelson describe su lugar de trabajo: “Es fantástico, la naturaleza

es algo que a uno lo hace inspirar. Allá, las aves tienen el derecho a la libre expresión”.

### Personal único

Nelson Rothar es “personal único”, porque la matrícula de la escuela 61 tiene 13 alumnos que cursan desde nivel inicial hasta noveno año de la vieja EGB 3. “Estamos trabajando para lograr una secundaria, más ahora que es obligatoria. Puede ser un sistema de agrupamientos, se ha hablado de escuelas de alternancia, con albergue. Lo más concreto sería una escuela secundaria por sección. Es difícil crear 18 cargos docentes y trasladar a todos los profesores a la isla, pero se puede implementar el sistema de docentes tutores: un maestro tutor que les enseñe a los alumnos con cartillas y que cada tanto venga un día entero el profesor de Matemática, el de Biología, etcétera, a trabajar con los chicos. Me parece que solución tiene, hay que buscarle la vuelta”.

**“Es fantástico, la naturaleza es algo que a uno lo hace inspirar. Allá, las aves tienen el derecho a la libre expresión”.**

Nelson pinta el paisaje escolar isleño: “Hay alumnos que viven casi al lado de la escuela, otros tienen que venir en canoa. Hay una familia que gasta tres litros para llegar y tres litros para volver. No es que los padres vean el ir a la escuela como un gasto, son conscientes de que quizás no les pueden dejar mucha herencia material a sus hijos, pero sí les pueden dejar el esfuerzo de mandarlos a la escuela”. Una donación de dinero de una empresa privada es lo que le permite a esta familia obtener el combustible para llevar a sus hijos todos los días a la escuela.

Las actividades escolares comienzan a las 8 y terminan a las 12.20. Y como en tantas escuelas del país, maestro y alumnos comparten el desayuno y el almuerzo. “A la tarde me quedo, tenemos una huerta comunitaria, un emprendimiento apícola, así que siempre hay cosas para hacer –comenta Rothar–. Con la gente hicimos un salón comunitario, un SUM (Salón de Usos Múltiples), donde se dictan las clases de computación, se festejan cumpleaños de 15 y se realizan festivales que congregan a las familias”.

Las computadoras llegaron por el PROMER (Programa de Mejoramiento de Escuelas Rurales): “También nos dieron dvd, libros, material bibliográfico, y un aporte económico para reparaciones pequeñas. Ha sido una gran ayuda para nosotros”, asegura.

## La presencia del Estado

“En la isla, la escuela es la única institución que representa al Estado”, enfatiza Rothar y agrega: “La comunidad ve a la escuela como una referencia. El tema de la Asignación Universal por Hijo, por ejemplo. Yo les manifesté que podían iniciar los papeles, ir al ANSES. En ese lugar tan alejado la escuela es la llegada del Estado, a través del docente”.

La escuela también sirve para garantizar los cuidados mínimos de la salud de los pobladores. “En la zona no hay centro de salud ni sala de primeros auxilios. Los médicos de una ONG que se llama Redes, de la que soy miembro, optaron por ir a la isla. Así como las escuelas flotantes siguen a los gurises, los médicos decidieron ir a la comunidad. Llevan insumos, hacen vacunaciones, trabajan con

la gente en el SUM de la escuela”, resume Nelson. “Yo creo que la gente ve a la escuela como una manera de crecer. Por otra parte, las comunidades están muy dispersas; entonces es bueno que un chico que juega siempre con el hermanito o con el primo pueda ir a la escuela para tener la oportunidad de jugar con otros chicos, de crecer con otros chicos”.

El docente cuenta que a los alumnos les gustan mucho las clases de computación, pero lo que más disfrutan son los experimentos: “Ellos saben perfectamente que el camalote flota, pero cortarlo, ver que es como una esponja, que tiene como una cámara de aire por dentro... esas cosas les llaman mucho la atención, conocer su naturaleza pero hablando científicamente. Les gusta eso y la tecnología también”.

Rothar comenta que durante 2006 y 2007 se llevó a cabo un proyecto de





fotografía estenopeica con Alejandro Ordinas: “Él vive en Santa Fe y venía a la isla una semana por mes. Fue fabuloso: sacábamos las fotos, oscurecíamos todo y las revelábamos en el baño de la escuela. A los chicos les gustó mucho, fue algo distinto: pudieron revelar las fotos que ellos mismos habían sacado. La foto es un ejercicio de la memoria, dentro de veinte años van a poder ver lo que hicieron en la escuela”.

Como buen alberdino, Nelson reconoce su formación para trabajar en escuelas rurales: “Siempre me jacto de que me prepararon para un plurigrado: doy un tema para todos los chicos y lo voy complejizando. Si trabajamos cuadriláteros, con el más chiquito usamos témperas y al más grande le enseño que la suma interna de los ángulos de un cuadrilátero es 360°”.

Sobre su experiencia como personal único, reflexiona: “No es bueno que el docente esté solo. A veces uno tiene problemas de aprendizaje con un chico y se le terminó el librito y ya no sabe cómo solucionarlo y quizás otro docente lo po-

dría ayudar; siempre es bueno estar con otro. Hay que encontrar respuestas para tantas cosas... porque allí el docente es el único referente”. Rothar aclara: “Solo en sentido pedagógico, sería bueno que hubiera otro docente para que me acompañara pedagógicamente, a eso me refiero”.

### Elegir estar ahí

“Creo que el docente tiene una gran responsabilidad, me atrevería a decir que es uno de los actores sociales que más responsabilidades tiene, y más en este momento: es la de formar el futuro –dice con total convicción Rothar–. Yo decidí estar ahí. Fui porque elegí ser docente rural. Y me gusta estar ahí, es agradable dar clases, yo no reniego de los gurises, no me hacen sacar una cana verde, no me gritan, no me contestan mal, les digo que hagan esto o aquello y lo hacen”. Con palabras simples, Nelson se aleja del estereotipo del maestro rural abnegado, y a la vez lo critica: “Muchas veces te toman como ejemplo y te dicen ‘Vos sí que hacés patria’. Todos los docentes hacemos patria, los que

**“Yo decidí estar ahí. Fui porque elegí ser docente rural. Y me gusta estar ahí, es agradable dar clases, yo no reniego de los gurises, no me hacen sacar una cana verde, no me gritan, no me contestan mal, les digo que hagan esto o aquello y lo hacen”.**

trabajan en escuelas privadas, en escuelas de villa. La mayoría de los docentes hacen un trabajo extraordinario porque el hecho de dar clases no es fácil”.

También admite que lo que más le gusta es trabajar con personas y ayudarlas a crecer: “Desde lo mínimo, enseñarle a alguien una letra hasta que aprenda a leer, eso es mucho. Estamos cinco horas con un chico. ¡Las cosas lindas que se pueden hacer con un chico en ese tiempo! Da un poco de miedo pensarlo de esa manera, pero es muy interesante. A partir de la educación ayudás a crecer a un país. Entonces es fabuloso”.



## Pescar y escribir

“Hace un tiempo, durante dos años estuve alfabetizando a los adultos, porque en la isla la mayoría de la gente es analfabeta”. Rothar necesita aclarar: “Son analfabetos en el sentido de la lectoescritura, pero conocen perfectamente el lenguaje de la naturaleza y del trabajo, son personas muy sabias. Hay gente que tiene 80 años y nació y se crió en la isla. Cuando empecé con la alfabetización de adultos me acordé de una frase de Paulo Freire que decía ‘Usted enséñeme a pescar y yo le enseño a escribir’. Así invitaba a la gente grande que no quería asistir porque tenía vergüenza, y les mostraba eso: la escuela sigue brindando esa oportunidad de que aprendan a leer y escribir y es importante”. Nelson destaca la relevancia tanto de saber leer el prospecto de un medicamento como la posibilidad de contar ganado: “Una vez, había empezado a alfabetizar a un hombre que cuidaba hacienda y tenía que anotar en una tabla la cantidad de animales que pasaban en la manga cuando se subían al barco. No sabía contar y lo buscaba siempre al hijo”.

La dispersión de las personas adultas

difícil llegar a todos y sostener la tarea de alfabetizarlos. “Lo ideal sería un docente transeúnte, que fuera viajando en una lancha, recogiendo a todos para ir a dar clases en un punto equidistante. Después habría que volver a repartirlos, para no provocar el movimiento de toda la comunidad porque es un gasto para ellos”. Entusiasmado con la posibilidad de hacer llegar los números y las letras a los adultos isleños, Rothar presentó un proyecto a la Dirección de Adultos del Consejo General de Educación para convertirse en “docente transeúnte”: “Yo había hecho un relevamiento y encontré dieciocho adultos analfabetos ‘puros’, que no sabían leer ni escribir. También hay otros que abandonaron la primaria. Y están los jóvenes de 18 o 20 años que nunca fueron a la escuela, porque la escuela 61 se creó recién en el 2001”.

## Más proyectos

“Tengo otros proyectos, quiero hacer otras experiencias en otros lugares. Pienso estar dos años más acá, y en el próximo concurso quisiera moverme. Me gustaría dar clases en el norte de la provincia de

Entre Ríos, que es zona de monte; en Feliciano, a 250 kilómetros de Paraná”, admite. También tiene ganas de terminar de estudiar la carrera de Ciencias de la Educación en la UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos). Mientras vivió y trabajó en Paraná, pudo cursar la mitad de la carrera. “Y también estudié tres años de idioma guaraní en la Facultad de Trabajo Social de la UNER. Siempre me llamaron la atención las escuelas bilingües y me gustaría ir a trabajar a Misiones”, agrega.

Está claro que Nelson Rothar trabaja en algo que le gusta mucho y que eligió como oficio: la docencia. Lo dice con ese vocabulario simple y sin rodeos que emana de las convicciones que no solo se proclaman sino que se practican con el cuerpo. Pero simpleza no es sinónimo de facilidad, y este joven maestro se ocupa de destacarlo: enseñar no es fácil –¿y quién dijo que lo era?–, pero hay muchos maestros y maestras, como Nelson, que han decidido estar ahí.

**Ana Abramowski**  
a Abramowski@me.gov.ar

**Fotos: Luis Tenewicki**

## Festival Intercolegial de Cine del Mercosur

Soy docente de la provincia de Córdoba y me desempeño en el equipo técnico del área de Educación en DD.HH. Participo, además, en un equipo de jóvenes que llevan adelante la segunda edición del Festival Intercolegial de Cine del Mercosur, que se realizará del 1° al 3 de septiembre en la ciudad de Córdoba y alrededores. El festival es coordinado desde una escuela oficial pública de nivel medio de aquí y tiene además una competencia de cortos cuyas temáticas son Identidad, Diversidad Cultural, Derechos Humanos y Medio Ambiente. En esta edición, la temática especial es la Libertad. Es intención de este grupo, como de la escuela misma, difundir la iniciativa entre los distintos establecimientos del país, porque consideramos que son muchos los beneficios que trae consigo la posibilidad de filmar trabajando estas temáticas. Por eso solicitamos que esta información sea publicada en la revista *El Monitor*, que tiene llegada a tantos lugares de las escuelas argentinas.

**Mariano Murúa**

Docente de la Provincia de Córdoba  
marianomurua@gmail.com

## Un agradecimiento desde Hurlingham

Quiero decirles que me parecen notables los reportajes a investigadores, como así también los artículos cuyos autores son pedagogos de prestigio. Son excelentes también las historias de docentes que día a día, muchas veces en circunstancias inhóspitas, buscan estra-

tegias que enriquecen la tarea, permitiendo que los chicos aprendan. Esos docentes saben que la escuela es una institución que *subjetiva* y que más allá de métodos y técnicas, es importante crear espacios de escucha y de contención con sus alumnos.

Además, estoy interesada en investigar aspectos que hacen a la historia de la escuela y estoy abocada a la búsqueda de libros, revistas y cuadernos "de otros tiempos" para tener una perspectiva del rol de la mujer, el trabajo y la familia en las diferentes épocas. Es por eso que los artículos de la sección El Museo me agradan sobremanera.

También me gusta dibujar y soy autora de "Viñetas escolares", que utilizo para trabajar en formación docente con el fin de abrir diferentes debates. De más está decir que el aporte de Rudy-Pati a la revista contribuye a que podamos mirar nuestra tarea y pensarla con el valor agregado del humor.

Me agradecería que, en otras ediciones, se trabajara en torno a los Equipos de apoyo (en provincia están enmarcados en la Dirección de modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social). Gracias por todo y felicitaciones,

**Beatriz Irma Caresana**

Docente en el Distrito de Hurlingham, provincia de Buenos Aires;  
beticaresana@hotmail.com

## Proyecto de Artistas Locales de Villa María, Córdoba

Hola Amigos de la Revista Monitor:  
Mi nombre es Pablo Toranzo, soy músico y docente de música. Les envío informa-

ción sobre el Proyecto "Artistas Locales", que estoy realizando junto a mis alumnos de 5° año del Instituto del Rosario de la ciudad de Villa María (Córdoba).

El Proyecto participó en los siguientes encuentros: "VIII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM) -La Experiencia Artística y la Cognición Musical"; "XV Seminario Latinoamericano de Educación Musical -Apertura, Identidad y Realidad en la Formación y Acción del Educador Musical Latinoamericano", organizado por el Foro Latinoamericano de Educadores Musicales (FLADEM); y "VI Congreso de Educación del Centro del País y III Encuentro de Experiencias Significativas".

Espero les guste y sería un gran placer para mí y mis alumnos que lo pudieran publicar y de esas manera seguir contribuyendo al conocimiento y difusión de nuestros artistas locales.

**Pablo Toranzo**

Lic. en Composición Musical  
Profesor Superior en Música  
pablоторanzo@hotmail.com

## 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](mailto: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](mailto:cartasmonitor@me.gov.ar)

Por cualquier consulta relacionada con la distribución de la revista, escribir a [publicaciones@me.gov.ar](mailto:publicaciones@me.gov.ar)

**El monitor en Facebook**

# Aprender a vivir juntos

“Veo mucha gente durmiendo en la calle, y eso me da ganas de llorar. Pienso que me puede pasar a mí y se me aflojan los ojos”, así describe el miedo Agustín, de 17 años. “La paz para mí es que nadie te mande, que cada uno pueda ser libre”, opina Ciro. “El amor es como una fantasía –explica Macarena, de 13 años–, podés estar eternamente enamorada de una persona que no te da ni la hora”. Sobre el significado de felicidad, dice Santiago: “Para mí casi todos los días son mejores”. Y para Jeanette: “Un buen amigo es como un chicle pegado a la mesa”.

Estas son algunas de las tantas respuestas, a preguntas básicas pero esenciales de los seres humanos, que jóvenes de todo el país dieron espontáneamente

Una nueva propuesta multimedia de Canal Encuentro, desarrollada a partir del concepto de “convergencia” entre televisión e internet, busca destacar el valor de la palabra de los jóvenes, motivando la participación de chicas y chicos de todo el país para que expresen sus opiniones, intereses y preocupaciones acerca de diversos temas que hacen a la vida en sociedad.

a partir de disparadores como el miedo, el amor, la paz, la amistad, la felicidad y el futuro, entre otros. Así surge una serie de microprogramas que reúnen testimonios de chicas y chicos de entre 6 y 19 años que cuentan sus impresiones, experiencias, sentimientos o reflexiones acerca de

cuestiones relacionadas con la convivencia en sociedad.

El proyecto se llama *Vivir juntos* y es una producción conjunta de la señal del Ministerio de Educación y el portal educ.ar, en alianza con Unicef. A través de esta iniciativa, en la que convergen diversos



contenidos televisivos, digitales y recursos didácticos para reflexionar e intercambiar ideas en el aula y en familia, se ha generado un espacio para que chicos, chicas y adolescentes manifiesten sus formas de ver el mundo y vivir la vida.

Todos los chicos y adolescentes están invitados a participar y sumar su voz ingresando al sitio [www.vivirjuntos.encuentro.gov.ar](http://www.vivirjuntos.encuentro.gov.ar), donde podrán subir videos, fotos o textos producidos por ellos mismos, enviar mensajes, interactuar, escuchar y proponer ideas y acciones para que entre todos mejoremos el modo de vivir juntos.

El acto de presentación del ciclo se realizó en mayo, en el marco de la 36ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. El ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, celebró la nueva propuesta de Encuentro: “La televisión pública demuestra mediante estas iniciativas, que ofrece contenidos de calidad que invitan a pensar y a reflexionar críticamente”. Resaltó, además, el valor de la palabra de los jóvenes. Palabra que busca recuperarse en este ciclo, al tiempo que se les otorga protagonismo a las representaciones, intereses, preocupaciones y aspiraciones de niñas, niños y adolescentes, que dan cuenta de las diferentes realidades de nuestro territorio.

Pero *Vivir juntos* es un proyecto en expansión, que traspasa los límites de nuestro país. Carolina Masci, coordinadora del proyecto y responsable de Convergencia de Canal Encuentro, explica: “El proyecto se expuso en diferentes encuentros en el mundo acerca de la televisión y, como generó mucho interés, se puso en marcha una coproducción internacional, en la que Encuentro es el promotor de la idea y productor ejecutivo. Ya se sumaron canales de Uruguay, España, Colombia y Ecuador. Cada uno de estos países está produciendo sus propios micros de *Vivir juntos*. Todos los canales involucrados pueden compartirlos y emitir nuestros micros y los del resto de los países. El hecho de que se sumen otros países nos da mucha alegría, significa extender el proyecto más allá de las fronteras argentinas y nos permite re-



flexionar en torno a cómo hacemos para vivir juntos, a nivel iberoamericano”.

### Televisión + internet

“El proyecto se encuadra en la filosofía de convergencia de Canal Encuentro –explica Javier Alonso, asesor de contenidos del proyecto–, creemos que el trabajo coordinado sobre múltiples plataformas y soportes suma valor agregado a nuestras producciones y abre canales de comunicación enriquecedores, especialmente cuando la audiencia objetivo son chicos, chicas y adolescentes”.

En televisión, el ciclo *Vivir juntos* está estructurado como una serie de 26 microprogramas que pueden verse por Encuentro, en las tandas del canal y al término de la franja infantil *Pakapaka*. Con el fin de reflejar distintas voces se han realizado más de 100 entrevistas a niños y adolescentes, que conforman una muestra aleatoria que, sin ser representativa, intenta retratar la diversidad de pensamientos y realidades de nuestro país.

Los protagonistas son los jóvenes: ellos hablan, confían, se emocionan, se ríen, piensan, recuerdan, hacen silencio, miran a cámara y hablan de nuevo. No hay libretos ni intención de manipular, se incentiva la frescura y sabiduría que los chicos tienen para dar con sus respuestas espontáneas y originales. Se buscan reflexiones, más que respuestas absolutas. La sucesión de imágenes se vuelve

algo hipnótica, y los relatos emocionan.

El sitio apunta a valorizar la voz de todos los jóvenes, alentarlos a opinar, expresarse y también a escucharse. Allí se pueden encontrar actividades para el aula, destinadas tanto a primaria como secundaria, orientadas al trabajo y la reflexión en torno a las diversas formas de *Vivir juntos*. Además, se ofrece material especialmente desarrollado para que docentes y familias puedan trabajar sobre la diversidad y la convivencia en la escuela y en el hogar, y generar a su vez producciones colectivas que pueden compartir en el sitio.

### ¿Por qué *Vivir juntos*?

En el informe *La educación encierra un tesoro*, elaborado por el ex presidente de la Comisión Europea Jacques Delors, la Unesco ha planteado como uno de los cuatro pilares básicos de la educación el “aprender a vivir juntos”. El proyecto –realizado en alianza con Unicef, como parte de su programa de cooperación con la Argentina orientado a promover la participación de los adolescentes– está inspirado en ese pilar de la educación.

Aprender a vivir juntos consiste en aprender a conocerse a sí mismo y, simultáneamente, desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y tratar los conflictos sin violencia–, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

# El Palacio de la Luna

Mariano J. Martínez Vila

Muchos viajeros han oído hablar de él, muchos menos saben dónde estaba y solo unos pocos conocemos la historia. Hace mucho tiempo, cuando los galeones dejaban estelas en los mares acarreando tesoros -casi todos ellos en sus viajes finales- había un monarca de un lejano país del Sur, donde el día duraba apenas seis horas. El rey y su pueblo vivían en paz y no deseaban más extensión que la de sus tierras ni más bienes de los que poseían. La ciudad estaba construida en la cima de una montaña toda cubierta de un mineral plateado, que brillaba cegadoramente bajo el sol y en las noches limpias rutilaba con la luz de los astros.

Siendo el día tan corto y las noches tan prolongadas, las gentes de este pueblo dormían los días y vivían en las horas de oscuridad. Era entonces cuando los comercios, las posadas y las calles se llenaban de habitantes; y todas las actividades que en tierras como las nuestras el día alumbraba y favorece, allí se llevaban a cabo por las noches.

Por las calles los músicos viajeros pasaban cantando melodías, los comercios derramaban la generosidad de sus mercancías en canastos, en las aceras y en las puertas; y el mismo rey paseaba tranquilo, envuelto en un bullicio que parecía el de una fiesta.

El monarca era sabio y bueno, llegaba a la edad madura y estaba agradecido a su vida y a la gente de la que aquella estaba rodeada. Pero su corazón estaba vacío. Vacío del amor de una mujer a quien el rey había perdido, cuando aún no tenía reinado.

A nadie parecía preocuparle la ausencia de una reina a la que le esperaba una corona. A nadie más que al rey, a quien los años desiertos habían despojado de aquella blanda ilusión de sentirse amado. La melancolía lo tornó pensativo, casi como malhumorado. Deseaba recuperar aquella ilusión del amor inaugural y no sabía cómo.

Salía en las noches a meditar, alejándose del bullicio de las calles transitadas para emprender largos paseos bajo el escenario de las constelaciones. La luna presidía su caminar y lo oyó suspirar muchas veces. Se sintió curiosa de saber qué le sucedía a ese extraño ser, que parecía llevar en su alma toda la melancolía del universo.

Una de esas noches de los largos paseos, el rey estaba especialmente melancólico. Había meditado mucho en aquella mujer amada de sus años primeros y la nostalgia de aquel amor que no había podido ser lo había llenado por completo -pues quizás duele más aquello que no fue, que lo otro que apenas pudimos disfrutar.

La luna sabia lo vio llegar. Ella conocía muchas cosas. Había sido testigo del nacimiento de muchos mundos, había visto nacer a muchas estrellas y también había visto apagarse otras para siempre. Ella era la encargada de removerlas de la esfera celeste cuando amanecía. Había hecho esto muchas veces, en otros cielos, y después de la desintegración de su planeta amigo vagó eones por el espacio, huérfana. Las estrellas la querían mucho, pero no podían sujetarla. Entonces le obsequiaban sus rayos de luz, y ella, la Luna, vagaba por el espacio vestida de nueva claridad y les contaba sus andanzas a los soles. Siglos pasaron hasta que un día la Tierra la tomó bajo su gravedad y la hizo su amiga. Y las estrellas más cercanas empezaron a regalarle jirones de luz.

Por eso la Luna era sabia también y había aprendido a leer en el silencio de las frases y en los rostros de las personas. Y pudo oír al rey murmurar muy quedo en el bosque, el nombre y las últimas palabras dirigidas a su amada, teñidas de duradera melancolía. Y fue allí cuando el rey la vio, dueña del cielo, y comenzó a hablarle de amores y despedidas. Y ella se acercó hasta casi tocar las copas de los árboles para oírlo mejor.

Hasta que el rey le dijo: *Selene, amiga mía, tú que has presenciado el nacimiento y la muerte de las edades, que sabes ahora la pena que hace nido en mí, voy a construir un palacio para ti, para que reines en él como lo haces desde el cielo y para que en las noches largas de esta geografía tu hilo de plata una el cielo y la tierra. Yo ya he pasado la edad dorada, lo que no*

**Mariano Javier Martínez Vila.** Nació en Bernal, Pcia. de Buenos Aires, en 1974. Se desempeña como profesor de Educación Plástica en la Escuela de Comercio N° 19 "Juan Montalvo" y en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".





*ha sido para mí, no lo será en más, el palacio que no fue para ella, será para ti.*

Y en las jornadas siguientes el rey habló con su pueblo y todos comenzaron a proyectar lo que sería el palacio. Y en poco más de dos meses ya estaban levantados los muros, todos de una piedra tan blanca como lo era la nieve en las lejanas montañas. Y el suelo de este palacio era de alabastro pulido y límpido. Y las ventanas se hicieron ojivales para que apuntaran a los cielos y altas para que el palacio fuera lo más luminoso posible. En el suelo, dentro de una esfera trazada en pórvido gris tallaron las cuatro fases de la Luna: el cuarto creciente, el menguante, la Luna llena y la Luna nueva, de modo tal que en cada fase, la luz que llevaba consigo la Luna iluminaría el dibujo que coincidía con su forma. Y en los laterales del palacio elevaron unas columnas de un mineral gris pálido como no había otro en los alrededores. Y el rey plantó dos árboles, dos araucarias, que es sabido que son amigas de los cielos pues sus ramas se curvan hacia arriba apuntando a los astros. Y llenaron los muros de ese mineral de plata que tanto abundaba en las tierras de los alrededores. Todas estas tareas se hicieron con mucho secreto y cubriendo puertas y ventanas, porque el rey no quería que la Luna viera el palacio hasta que estuviese por fin terminado.

Después de hartó tiempo, el palacio estuvo listo una noche.

La Luna esperaba impaciente la hora en que debía salir a encender los cielos. Estaba ansiosa por conocer el palacio que aquella gente había construido para ella.

Llegó la hora por fin. Todo el pueblo se acercó al palacio a verla salir. En lo alto y bien al centro del gran rectángulo que era este palacio, había una enorme cúpula circular por donde la Luna apareció antes de bajar hacia las ventanas. Y su resplandor iluminó toda la cúpula que era de cristal de roca. Y al descender, la Luna fue pasando por cada una de las doce ventanas iluminando todo el palacio, y se maravilló de todo lo que habían hecho manos humanas. A lo largo de la noche fue desfilando por cada una de las 12 ventanas y antes de abrir el día su reflejo se guardó en un estanque de agua límpida, que recogió también los reflejos de las estrellas, que se usaron luego para encender las lámparas. Miríadas de cristales de ágata y de feldespato recogían la claridad lunar y a través de un complicado sistema de espejos la reflejaban llenando la cúpula. Unas laminillas de mineral espejado se reflejaban entre sí y llenaban de brillo los rincones más apartados del palacio y la luz de las estrellas de la galaxia, llegada de un largo viaje a descansar sobre unos prismas, iba a resbalar sobre las columnas dándoles una fosforescencia

mágica y misteriosa. Envueltas por la luz que les llegaba de todas partes, las araucarias elevaban sus copas cónicas que se afinaban graciosamente hacia la cúspide.

En el fondo de la noche la luz llegó al altar, un altar exquisito orlado de plata y de preciosas pinturas, porque así como el oro es el metal del día y del Sol, la plata es el metal de la noche y de la Luna. El lapislázuli y el blanco de rutilo iban a decorar los cielos de luminarias, donde podían verse retratadas Sigma del Octante y Vega de la Lira, las estrellas polares de los dos hemisferios. Y en las esculturas dispuestas a lo largo del salón, en dos filas alineadas con cada una de las araucarias cobraban vida las más refinadas formas femeninas que fueron a simbolizar a la Luna misma, a la galaxia de Andrómeda y sus estrellas, a la noche, a la Astronomía y a la Astrología, que ve los misterios humanos a través del parpadeo infinito de los astros. Y el rey miraba orgulloso el palacio que él mismo había ayudado a erigir. Y esa noche fue una fiesta, toda la comunidad bailó y festejó y la Luna, allá desde lo alto, sonreía plateada de orgullo.

La noche llegó a su fin y la quietud se adueñó del pueblo. Todos volvieron a sus hogares a descansar. Y pasó el día, y llegó la noche siguiente, y todos salieron nuevamente a las calles, todos menos el rey. La noticia corrió como un hilo de pólvora: el rey se había dormido para siempre.

A todos entristeció la ingrata novedad. Esa noche el cielo lloró, las estrellas no salieron, y la Luna no quiso visitar el palacio porque su amigo no estaría para recibirla. No quiso hacerlo esa noche, ni las noches siguientes. Sentía una infinita tristeza por aquel destino tan extraño de su amigo. Sin su presencia ya no deseaba su palacio. Como dueña de las mareas, hizo que crecieran y crecieran hasta que, después de unas pocas horas, el palacio al pie de la montaña quedó bajo las aguas para siempre.

Pero su pena era tan grande, que además quiso alejarse de su planeta y vagar por el espacio. Trató de desprenderse de él, pero no pudo. Y entonces decidió dejar de mirarlo para siempre. Dio vuelta su cara para nunca más mirar aquel planeta que, aunque la salvó de vagar por el espacio, le había dado una felicidad tan efímera que apenas había podido disfrutarla.

Por eso es que cada año que pasa, la Luna se aleja un poco más de la Tierra y por eso también, nunca podemos ver su verdadera cara, pues a la vez que la Tierra rota sobre sí misma, la Luna la sigue en su movimiento para siempre mirar hacia el vacío del espacio.

Ilustración: M. Martínez Vila

# Ser docente hoy

¿Qué sentido y qué responsabilidad plantea hoy el enseñar? ¿Qué dilemas se nos presentan como docentes en el marco de las transformaciones de las escuelas y de la sociedad? ¿Cómo cambió nuestro oficio en este tiempo? ¿Qué saberes tenemos, y cuáles necesitamos, para encarar el trabajo de enseñar en estas nuevas condiciones?

El dossier que presentamos quiere contribuir a pensar y debatir sobre estos temas. Destacados educadores aportan reflexiones sobre la definición del rol, los cambios

recientes, las experiencias novedosas de formación, y los saberes que se ponen en juego en la práctica cotidiana.

*Queremos proponer la idea de una responsabilidad política y pedagógica en la formación de las nuevas generaciones, que permita separarse tanto de la omnipotencia como de la victimización.*

Los análisis ayudan a pensar la tarea de enseñar en un plazo más largo y con lentes más amplias que las que tenemos todos los días. En las últimas décadas, la docencia ha sido muchas veces culpabilizada de los fracasos del sistema educativo; pero también algunos eligieron el reverso, el lugar de víctimas, que los resigna a ser pasivos receptores de lo que otros deciden. Frente a ambos opuestos, queremos proponer la idea de una responsabilidad política y pedagógica en la formación de las nuevas generaciones, que permita separarse tanto de la omnipotencia como de la victimización. Hay mucho por hacer, y hay nuevos sentidos por construir, en el desafío de enseñar a las nuevas generaciones para una sociedad más inclusiva y más justa.

# La docencia y la responsabilidad política y pedagógica

Inés Dussel y Myriam Southwell

La docencia es hoy un trabajo en el que recaen grandes expectativas y, a la vez, grandes cuestionamientos y sospechas. Del lado de las expectativas está la visión, muchas veces desmedida, de que la docencia será capaz de resolver enormes tareas sociales: la transmisión de conocimientos básicos, la adquisición de hábitos de disciplina y morales que las familias parecen no poder garantizar, la educación sexual y vial, la asistencia afectiva y material a la infancia; por mencionar sólo los que más se escuchan hoy. Del lado de los cuestionamientos, las críticas de las familias y sobre todo de los medios, sin contar el trabajo que han hecho algunas teorías pedagógicas y políticas educativas de los últimos cuarenta años, han dudado de la capacidad de los docentes para hacer frente a estas tareas.

Emilio Tenti, en el artículo que sigue a éste, plantea una revisión de los debates sobre el trabajo docente en las últimas décadas que permite entender mejor cómo es que se da esta confluencia de expectativas y sospechas. El cruce entre las políticas educativas, la acción de los actores educativos y las transformaciones de la cultura y la sociedad han producido modelos complejos y hasta contradictorios sobre lo que define al trabajo docente frente a un grupo de alumnos. ¿Se es trabajador o profesional? ¿Se es servidor público o miembro de la burocracia estatal? ¿Qué lugar tienen el compromiso y la politización, y la vocación docente? Estas preguntas resuenan en muchos colegas que saben que el viejo modelo normalista ya no es practicable ni deseable, pero que no siempre alcanzan a avizorar otro igualmente poderoso para orientar la práctica cotidiana.

En lo que sigue, y complementando los aportes de otros colegas en este dossier, nos gustaría centrarnos en la transmisión de la cultura, entendiendo que allí reside el eje del sentido del trabajo docente. Queremos, también, proponer que esa transmisión sea entendida como una *responsabilidad político-pedagógica* fundamental de la docencia, como la posibilidad de una acción propia, comprometida y singular.

La responsabilidad es un concepto central en la filosofía política contemporánea, que discute, después del

Holocausto y de los traumas del siglo XX -incluidos los que sufrimos en el pasado reciente en la Argentina-, cómo fue posible el horror y qué lugar (responsabilidad) le cupo a cada quien en esos desenlaces trágicos. De esa reflexión que abre en muchas direcciones, creemos que es importante rescatar el dejar de considerar al conjunto de la sociedad como mera víctima, lo que niega la posibilidad de ser sujetos de la historia, y entender que siempre hay una trama compleja de posibilidades que permiten asumir posiciones disidentes.<sup>1</sup> En el caso de las y los docentes, la noción de responsabilidad político-pedagógica supone abandonar esa posición de víctimas de los designios de otros (el gobierno, el Estado, el sindicato o los padres) y asumir un lugar ético y político centrado en las posibilidades que se abren, contrario a los discursos deterministas que dicen que “con estos chicos no se puede” y que se resignan a un vínculo frustrante con sus alumnos y con el conocimiento.

## La docencia y lo político-pedagógico

Sin lugar a dudas, lo que funda el sentido del trabajo de enseñar es la relación con la cultura; esto es, la relación propia y la que propiciamos para los otros. Cuando decimos relación propia estamos pensando que, antes que docentes, somos ciudadanos que nos insertamos y vinculamos con una sociedad poniéndonos en diálogo con sus tendencias, sus problemas, sus urgencias, sus dilemas. La palabra “diálogo” quiere alejarse de la idea de obedecer un mandato inapelable de la transmisión, y acercar la de una interacción que involucra la crítica, el aporte propio, el compromiso, las múltiples perspectivas, la decisión ética. Pero también aludimos a que a partir de la propia relación habilitamos, abrimos, acompañamos, una relación de los otros -fundamentalmente nuestros alumnos y alumnas- con una cultura y una sociedad en la que viven y que les pertenece. Es importante ofrecer un repertorio rico de la cultura para que esas posibilidades puedan abrirse. El repertorio rico involucra lo mejor de la cultura que tengamos para ofrecerles, incluidas las disciplinas que son formas de pensamiento, lenguajes y procedimientos que la sociedad humana ha ido elaborando para dar respuesta a problemas concretos:

la comunicación, la naturaleza, la sociedad, el desarrollo social, el cuerpo. Sobre la base de ofrecer repertorios de la cultura, asentamos nuestro trabajo con un sentido que se nutre permanentemente de ese enriquecimiento y transformación de la cultura, que genera crecimiento propio y a nuestro alrededor.

También habría que decir que el trabajo de la enseñanza supone construcción de formas de autoridad: el currículum constituye una autoridad cultural que selecciona qué enseñar, cómo y a quiénes; el Estado y las instituciones donde desarrollamos nuestro trabajo establecen formas de autoridad que pasan por los diseños curriculares y por los programas que apoyan unas u otras pedagogías; el conocimiento científico y pedagógico se constituye en una autoridad; y de la misma manera, un

docente esforzándose por desarrollar puentes que no solo son con su saber específico sino también con la sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir, también construye una autoridad. Esa autoridad es también una responsabilidad política-pedagógica: es la que habilita caminos, y la que permite a los otros elegir con cuál de esas filiaciones o propuestas que les hacemos quieren y pueden quedarse.

Es importante considerar que la escuela construye una relación con la cultura y la política no solamente a través de los espacios curriculares que destina para ello, sino por el modo en que la justicia y la ética circulan por los pasillos, los patios; en las palabras que se ponen en juego y tantos otros lugares en los que la escuela les da paso a formas específicas de la política, la autoridad y la



justicia. Como sabemos, más allá de las prescripciones existentes, el modo en que las formas de la justicia y la protección de niños y adultos entra en juego en la vida escolar, encierra una serie de cuestiones que no tienen respuesta prefijada, sino que cobran sentido en el devenir de la práctica en un terreno de decisión que no está previa ni completamente cartografiado. Por eso “lo político-pedagógico”: es en el cruce de una relación de autoridad reflexiva y democrática y de una relación con el saber, donde se configura la acción docente.

### Mediación del docente como responsabilidad

Hay otra metáfora que puede pensarse en relación a la docencia, y es la de mediación: una mediación respecto a la cultura, la sociedad, la política, la alteridad. Enseñar es -a riesgo de ser un poco esquemáticas- establecer una

relación; esto es, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas sino una posición que sufre alteraciones y que busca e inventa respuestas. Esa relación se establece con la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza; una relación con los otros y lo que ellos generan en uno, con la política y la sociedad; con el mundo del trabajo y las múltiples estrategias que desarrollamos para ubicarnos en él.

La idea de mediación nos fue sugerida por un texto breve pero poderoso de la filósofa española María Zambrano<sup>2</sup> sobre la tarea mediadora del maestro (lo dice así, en masculino). En él se retrata el momento de comenzar a dar clase en un aula. Zambrano dice:

*El maestro [...] ha de subir a la cátedra para mirar desde ella hacia abajo y ver las frentes de sus alumnos todas levantadas hacia él, para recibir sus miradas desde sus*



rostros que son una interrogación, una pausa que acusa el silencio de sus palabras en espera y en exigencia de (que) suene la palabra del maestro, “ahora, ya que te damos nuestra presencia -y para un joven su presencia vale todo- danos tu palabra”. Y aun, “tu palabra con tu presencia, la palabra de tu presencia o tu presencia hecha palabra a ver si corresponde a nuestro silencio... y que tu gesto corresponda a nuestra quietud”.<sup>3</sup>

El texto, datado en una época en que existía un púlpito desde el cual se daba clase y al que los jóvenes ofrecían su atención con pocas resistencias, dice algo que sin embargo trasciende a su época. Habla de la relación de enseñanza que concita presencia y escucha, silencio y palabra, espera y exigencia. Detrás de muchas actitudes transgresoras de los alumnos, es posible encontrar parte de esa espera y esa exigencia de que les demos *algo valioso* a cambio de su escucha y de su presencia. Ellos y ellas están, insisten, se hacen palpables en las aulas, de a ratos nos dan su escucha y nos piden que les enseñemos, les marquemos señas, de los caminos que pueden tener en su futuro.

Sigue diciendo Zambrano:

*[...] Y así, el maestro, bien inolvidable le resulta a quien ejerció ese ministerio, calla por un momento antes de empezar la clase, un momento que puede ser terrible, en que es pasivo, en que es él el que recibe en silencio y en quietud para aflorar con humilde audacia, ofreciendo presencia y palabra, rompiendo el silencio, sintiéndose medido, juzgado, implacablemente y sin apelación, remitiéndose pues a ese juicio, mas por encima de ese juicio, a algo por encima de las dos partes que cumplen el sacrificio que tiene lugar desde que las ha habido en un aula, al término inabarcable de su mediación.*<sup>4</sup>

Ese momento de silencio y de espera, con todas las miradas puestas sobre el o la docente, puede ser terrible, y exige audacia para romper la quietud, y exige fortaleza para sentirse por encima de ese juicio infantil o adolescente que seguramente supondrá que otros lo harían mejor, más fácil, más entretenido. Pero nos toca a nosotros, los docentes, ofrecer presencia y palabra también, hacer esa mediación y ese puente con los saberes que



portamos y los caminos que están abriéndose o pueden abrirse para nuestros alumnos.

A ese encuentro, a esa mediación, vamos equipados con problemas clásicos y con otros nuevos, y con algunas herramientas útiles y otras que habrá que revisar. Se hará necesario recurrir a nuevas preguntas, revisar nuestros “conocimientos por defecto”, como señala Terigi en su artículo; o traer al diálogo a Borges, como propone Pineau, o al Quijote o al Eternauta, para incluir nuevas miradas que permitan hacerles lugar a la novedad de situaciones, la pluralidad de infancias, adolescencias y juventudes, y para acompañar situaciones inéditas. Esto, sin lugar a dudas, es una tarea compleja que requiere formación y reflexión sobre la experiencia, que demanda políticas educativas que fortalezcan las condiciones para ejercer el trabajo, y también la asunción de una posición que recupere la responsabilidad y la importancia que tenemos los educadores.

<sup>1</sup> Esto no quiere negar que efectivamente haya víctimas y perpetradores. Para la sociedad argentina, vale la pena revisar uno de los debates más relevantes y ricos que se han dado en el último tiempo en torno a la autocrítica de la izquierda sobre la violencia revolucionaria de los años 60 y 70, especialmente los textos que se publicaron en la revista *La Intemperie* y que se compilan en dos volúmenes que se llaman, no casualmente, *No matar. Sobre la responsabilidad*, editados por la Universidad de Córdoba.

<sup>2</sup> María Zambrano (1904-1991) fue una filósofa española que escribió bellísimas páginas sobre la educación, el lenguaje y la verdad. Republicana, conoció el exilio durante la dictadura franquista.

<sup>3</sup> María Zambrano, “La mediación del maestro” (1965), en: *Filosofía y educación, Manuscritos*, editado por Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, Editorial Ágora, Málaga, 2007, pp. 116.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 117.

Sentidos de la profesionalización docente

# Particularidades del oficio de enseñar

**Emilio Tenti Fanfani\***

Desde el punto de vista sociológico no existe algo así como “un ser docente”. La docencia, al igual que cualquier otro objeto social, no es una sustancia que posee una esencia que es preciso descubrir y definir de una vez por todas. Su especificidad puede ser definida a partir de la identificación de un conjunto de características, cuya combinatoria define su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo.

Digamos en primer lugar, la docencia es *un servicio personal*, es un trabajo con y sobre los otros y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. Por otra parte, los que prestan servicios personales en condiciones de copresencia deben dar muestras ciertas de que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su bienestar y su felicidad.

Por otro lado, es preciso tener presente que el trabajo del maestro es *cada vez más colectivo*, en la medida en que los aprendizajes son el resultado, no de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que, en forma diacrónica o sincrónica, trabajan con y sobre los mismos alumnos. Pese a esa especie de “fordismo pedagógico” que todavía tiende a dominar en muchas escuelas, es obvio que el tipo de cooperación mecánica y aditiva (lo que hace un maestro se suma a lo que hacen otros) tiene limitaciones insalvables. Por lo tanto, para aumentar la “productividad” del trabajo docente será preciso reconocer que los efectos de la enseñanza sobre los aprendices son estructurales; son el efecto de una relación. Mientras más integrada es la división del trabajo, mejores serán los resultados obtenidos en términos de aprendizajes efectivamente desarrollados.

Otra característica distintiva del trabajo docente es que se trata de una actividad especializada a la que le *cambian radicalmente los problemas* a resolver. En este sentido, el contenido del trabajo docente cambia con el tiempo, como sucede con los objetos de las ciencias sociales (Augé, M.; 2008). Los profesionales de la salud también deben ha-

cer frente a nuevas patologías. Las enfermedades también tienen historia social y cambian con el tiempo, pero no podría decirse que las “nuevas patologías” reemplacen radicalmente a las antiguas en el trabajo cotidiano de la mayoría de los médicos. Estos ocupan la mayor parte de su tiempo en resolver problemas conocidos (por ejemplo, enfermedades infecciosas, gastrointestinales, cardiológicas, etcétera) con diagnósticos y terapias más o menos novedosos. Los que evolucionan son los recursos tecnológicos disponibles para atacar viejas y nuevas enfermedades, pero el ritmo de cambio en los problemas no es tan acelerado y radical como en el caso de la educación<sup>1</sup>. Esta es quizás una de las razones por las cuales en el campo de la pedagogía es tan difícil acumular conocimientos. Cada vez en mayor medida, el docente tiende a ser una especie de “improvisador obligado”, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando. En el campo de la enseñanza, el equilibrio entre conocimientos prácticos y formalizados se desplaza sin cesar hacia el segundo término de la relación.

## La docencia como trabajo cada vez más concreto

Por tener que atender situaciones cada vez más complejas, el trabajo de los docentes se vuelve cada vez más “concreto”, es decir, contextualizado. Cualquier trabajo es más “concreto” (en el sentido marxista clásico del término) cuando el que lo ejecuta usa no solo sus competencias genéricas (determinados procedimientos técnicos) sino sus propias cualidades personales, tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad, la capacidad comunicativa y otras cualidades de su personalidad que no están codificadas ni estandarizadas, ni se pueden aprender fácilmente mediante “cursos” o entrenamientos formales.

En las condiciones actuales, el oficio tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consiste tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino en construirla usando la imaginación y los recursos disponibles. La personalidad como totalidad se convierte en una competencia para construir su función. En este sentido, puede decirse que el trabajo del docente se convierte en performance (Virno, P.; 2004). Es



Foto: L.T.

decir, un trabajo sin producto, una representación (como la del artista). El éxito o fracaso de su “función” tiende a verse como producto de una personalidad. No es que hayan desaparecido las normas que enmarcan su trabajo en el contexto de una organización todavía burocrática (o de burocracia degradada), sino que las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, respeto a un marco formativo, preocupación por la persona del aprendiz, respeto por su identidad, particularidad y autonomía, búsqueda de rendimientos, realización de la justicia, etcétera. Es obvio que existe una tensión no resuelta, o más o menos bien resuelta, por cada agente entre las exigencias del funcionario (que cumple una función, respeta un reglamento, se hace responsable del logro de objetivos sistémicos o de política educativa general, etcétera) y las del sujeto actor (autónomo, creativo, responsable, etcétera).

### Sentidos diversos de la profesionalización docente

La profesionalización parecería ser la respuesta “universal” a todos los nuevos problemas que enfrentan quienes ejercen este viejo oficio. Pero, más allá de los discursos

ideológicos e interesados, existe más de una forma de entender la “profesionalización docente”. Muchas de las propuestas de profesionalización se inscriben en políticas más amplias que buscan introducir cambios sustantivos en la organización del sistema educativo como totalidad (descentralización, autonomía de las instituciones, financiamiento a la demanda) y en la dinámica y estructura de las propias instituciones educativas autónomas (el director como “gerente” o “gestor” del proceso de formación, con capacidad de contratar docentes, “liderar” proyectos institucionales, coordinador del trabajo en equipo). En este sentido, el programa de profesionalización docente no sería más que la transferencia (con las necesarias adaptaciones) de los modelos de organización y gestión del nuevo capitalismo postfordista y globalizado al campo de la educación pública.

Pero este es solo uno de los sentidos posibles de la profesionalización, ya que en el debate sobre la profesionalización docente se enfrentan dos tipos puros de racionalización laboral. Por una parte, el modelo “tecnológico” y, por la otra, el modelo “orgánico”. El primero, en línea con los principios tradicionales de la burocracia, privilegia la racionalidad instrumental (medio/fin), la optimización de los recursos, la eficiencia en el uso de los mismos y la estandarización de objetivos y de procedimientos, la medición y evaluación de resultados, etcétera. Mientras que



el segundo apunta a la puesta en práctica de lógicas “indefinidas e interactivas”, confiando en una especie de “improvisación normalizada” (Lang, V.; 2006).

Desde este segundo paradigma no se trata solo de imponer una racionalidad de tipo instrumental, sino de realizar una actividad que se fundamenta en consideraciones culturales, ético/morales y políticas. Mientras que en el primer modelo reina el profesional como tecnócrata, en el segundo predomina la idea de un profesional “clínico”. Es decir, capaz de diagnosticar, de definir estrategias en función de diversos esquemas y lógicas (no solo instrumentales) y de producir resultados mensurables y no mensurables, inmediatos y mediatos, etcétera.

El primer modelo privilegia un control técnico de la actividad (mediante la estandarización de procedimientos y objetivos, evaluación en función de resultados inmediatos, mensurables y preestablecidos.); el segundo confía en un autocontrol basado en la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente.

Todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente, que se ensayaron con mayor o menor éxito durante el tiempo de las denominadas “reformas educativas de los años 90”, se inspiraron más en la racionalidad técnico-instrumental que en la racionalidad orgánica. La mayoría de ellas tendieron a pro-

poner mayores dosis de “autonomía” y la “*accountability*” de los docentes (a la vez que apelaban a su creatividad, su compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, por proyecto, etcétera), al mismo tiempo que desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de “competencias” pedagógicas), pago por rendimiento, etcétera, que constituían dispositivos que, en los hechos, significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docentes. Esta contradicción explica la oposición generalizada de los sindicatos docentes a esas iniciativas de profesionalización generadas por expertos y técnicos, que jugaron un rol relevante en los programas de reforma educativa.

## Perspectivas

La profesión, que en ciertas ocasiones tiende a reducirse al mejoramiento de formación docente incorporando dosis crecientes de conocimiento científico-técnico en el trabajo docente, no se reduce a esta cuestión. Hoy, el aspecto determinante de la lucha por la profesionalización no pasa por la cuestión de una más pro-

**No es que hayan desaparecido las normas que enmarcan su trabajo en el contexto de una organización todavía burocrática (o de burocracia degradada), sino que las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios**

longada y mejor formación de los docentes (la formación en el nivel superior, de licenciatura, incluso maestría y doctorado), sino por la cuestión del control sobre el desarrollo del oficio. Este es el lado más conflictivo de la cuestión de la profesionalización y es aquí donde se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos.

En la mayoría de los países de América Latina, al igual que en muchos países desarrollados, en la lucha por el contenido de la profesionalización participan tanto los responsables de la gestión de los sistemas educativos (los políticos y los altos funcionarios, asesores y expertos); el personal jerárquico y territorial (los supervisores y directores de establecimientos); el cuerpo de los especialistas, investigadores y formadores de docentes, y los propios sindicatos que expresan al colectivo de los “trabajadores de la educación”.

En todos los casos, la disputa es por el control de la formación y la definición de los requisitos de acceso y carrera docente, las condiciones de trabajo y las recompensas materiales y simbólicas asociadas.

La diferencia de posiciones (político, funcionario, experto, dirigente gremial) determina diferentes intereses, visiones y estrategias de profesionalización. En muchas reformas educativas de los años 90, la iniciativa en materia de profesionalización docente corrió por cuenta de los responsables políticos y administrativos de los ministerios de Educación. En el caso de México y de Chile, las políticas e innovaciones de profesionalización efectivamente desarrolladas se realizaron mediante la negociación y los acuerdos con las organizaciones sindicales docentes.

En el caso de la Argentina, las propuestas de profesionalización corrieron por cuenta de la conducción político/técnica del Ministerio de Educación. Estas suscitaban la fuerte oposición de los sindicatos docentes, quienes llegaron incluso a rechazar la idea misma de profesionalización, en la medida que la identificaban con la propuesta oficialista que ellos interpretaban como un intento de limitar el poder de la corporación sobre la definición de las condiciones de trabajo del docente. Estas diferencias nacionales en la estructura del campo de la política educativa explican por qué el sindicalismo docente mexicano terminó haciendo suyas las consignas de la profesionalización docente, mientras que los sindicatos argentinos,

ante la oferta de profesionalización que venía del Estado, prefirieron insistir en su identidad de “trabajadores de la educación”, que habían construido en la década de los 70.

El informe producido por el profesor François Dubet y otros especialistas en Francia (Dubet, F.; Bergounioux, A.; Duru-Bellat, M.; Gauthier, R.-F.; 1999) propone un compromiso entre lo que él denomina “el modelo del management” (diversificación de la oferta educativa, atención a la demanda, evaluación, autonomía, eficiencia en el uso de los recursos, preocupación por la evaluación de resultados, etcétera) y el modelo republicano (educación para todos, conocimiento como derecho, papel integrador de la escuela, formación de la ciudadanía, la cultura común, etcétera). En ambos casos, el rol de docente es distinto. En el primero, el docente es definido como un experto (pedagogo, didacta en sentido estricto); en el segundo, un movilizador o promotor social (compromiso político, etcétera).

Los partidarios del primer modelo insisten en fortalecer el componente científico-técnico del oficio. Los del segundo, insisten en su compromiso social y político con las causas de los derechos humanos universales, la justicia, la libertad, la integración social, una sociedad de iguales). Unos insisten en la función pedagógica; los otros, en la función social. Los oficios públicos propios del Estado Benefactor se desarrollan en medio de esta tensión entre “*el habitus de transmisión* que funda una identidad profesional basada en la formación, el ideal y las doctrinas del oficio, y un *Ethos social* (...) mucho más abierto que su definición institucional, pero también mucho más diversificado socialmente en términos de opiniones sociales” (Verpraet, G.; 2001, pág. 191). Los docentes viven una *tensión de identidad* (...) entre las dos polaridades de la “expertise” y la de la mediación. La identidad técnica se argumenta y se concreta en términos de saber, de la formación, de la expertise. Esta identidad de la productividad también designa la identidad del aprendizaje, del hombre cognitivo. La identidad social en cambio se ubica en la relación, el servicio, la mediación pero también el *ethos social*. La tensión se traduce entre un *habitus* fuertemente sistematizado (formación, concursos, disciplinas, saberes), resultado de una trayectoria biográfica burocrática (disciplina, estatuto, carrera,

selección de alumnos, etcétera), y un *ethos* social más abierto hacia diversos horizontes sociales (el militantis- mo, corporativismo social, etcétera). Por lo tanto, los do- centes deben desarrollar capacidades de acción que se si- túan en diversos registros, tanto para responder a los controles y determinaciones estructurales que provienen de la administración, como de las situaciones concretas que deben resolver en la vida cotidiana y que no están pre- vistos en los reglamentos, leyes y ordenamientos jurídicos que estructuran su práctica.

Es probable que una nueva identidad del trabajo do- cente pase por una combinación renovadora de compo- nentes de la profesión, la vocación y la politización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nue- va articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. La racionalidad técnico instrumen- tal del oficio debe ser fortalecida para potenciar las ca- pacidades del docente en la solución de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero es preciso acompañar esta dimensión racional téc- nica del oficio con elementos de tipo afectivo, asociados a la vieja idea de la vocación. Como se dijo antes, la do- cencia requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro; es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos.

Por último, la docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual sino doblemente colectivo. Es co- lectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, si- no que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo (el docente como intelectual colecti- vo). Y es colectivo en cuanto trasciende la mera “formación de recursos humanos”.

En este sentido, es una actividad profundamente política. Es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana”. Las evidencias indican que estos tres componentes están presentes, en mayor o menor medida en la consciencia colectiva de la mayo- ría de los docentes latinoamericanos (Tenti Fanfani, E.; 2005). Para institucionalizar una nueva síntesis se re- quieren políticas de negociación y acuerdo entre los actores colectivos interesados (gobierno, expertos, corporaciones docentes, etcétera), que permitan conciliar los legítimos



Foto: L.T.

intereses corporativos del colectivo docente con los inte- reses generales de la sociedad.

\* Profesor titular e investigador principal del Conicet, en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Consultor internacional del IPE/Unesco para América Latina.

<sup>1</sup> En efecto, no solo cambian los contenidos a enseñar, sino y sobre todo, las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y los pro- pios sujetos del aprendizaje.

#### Bibliografía citada

- Augé, Marc. *Où est passé l'avenir?* Panama, París, 2008.
- Dubet F., Bergounioux A., Duru-Bellat M., Gauthier R.-F. *Le Collège de l'an 2000*. La Documentation Française, París, 1999.
- Lang, Vincent. “La construcción social de las identidades profesio- nales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.); *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.
- Tenti Fanfani, E. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- Verpraet, Gilles. *Les enseignants et la précarité social. Le regard de la Seine-Saint-Denis*. PUF, París, 2001.
- Virno, P. *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Granica, Buenos Aires, 2003.

# Docencia y saber pedagógico-didáctico\*

Flavia Terigi\*

“Ser docente hoy” es una expresión que convoca a proponer una serie de coordenadas respecto de las cuales podemos estar seguros de dos cosas: ninguna colección de tales coordenadas podrá defenderse como exhaustiva, y cada una de ellas puede ser objeto de consideraciones encontradas. Eso no impide proponer algunas bases plausibles para la conceptualización contemporánea de la función docente y de su ejercicio en situaciones concretas, pero exige estar atentos a la consideración de los conflictos y posiciones diversas que pueden plantearse en torno a tales bases. En este trabajo me propongo contribuir a la elucidación de una de las coordenadas que considero centrales para pensar la función docente en la contemporaneidad: la que se refiere a la relación de las y los docentes con el saber.

Partimos de la convicción de que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a los problemas del presente de nuestro sistema educativo. El saber pedagógico con el que contamos pero, sobre todo, el que circula por los canales institucionales, al que llamaremos *saber pedagógico por defecto*, tiene problemas a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce la tarea de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente.

Al utilizar la expresión “por defecto”, tan frecuente en los programas de computación, estoy compartiendo con los lectores el ejercicio de una analogía entre aquellos y el funcionamiento del saber pedagógico, una analogía que me ha resultado útil para formular algunos de los problemas que presenta el saber con que contamos en el mundo de la educación (Terigi, 2010). En el *software*, las “opciones por defecto” son aquellas con las que la máquina trabajará si no escogemos de manera deliberada una opción diferente, lo que requeriría un esfuerzo especial (que tendemos a eludir) para ir en un sentido diferente al del funcionamiento por defecto. Una imagen similar la ofrece la instalación “típica” de los nuevos programas en las computadoras, por contraposición a la instalación “avanzada” que solo se recomienda si el usuario tiene conocimientos especializados, mayores que los del usuario común. Frente al funcionamiento *por defec-*

*to*, o la instalación *típica*, tendemos a olvidar que se trata de opciones y que podrían tomarse otras.

La analogía entre el saber pedagógico y los programas de computación me lleva a advertir la existencia de un *saber pedagógico por defecto*: este funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo.<sup>1</sup> La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, son principios estructurantes del saber pedagógico por defecto, que llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y a una producción de saberes bajo aquellos principios. A pesar de su fuerza, importa advertir que no son principios obligados, sino producidos y finalmente seleccionados entre otros posibles. Aunque las premisas sobre las que se constituyó la escolarización moderna (Pineau, 1999) han configurado un modo de entender lo que *es* y lo que *debe ser* una escuela, lo que hoy se tiene por *gramática básica de la escolaridad* (Tyack y Cuban, 2001) es una construcción histórica cuyo predominio entre otras posibles (previas, contemporáneas y posteriores) no tiene nada de necesario. Por el contrario, quienes estudian el desarrollo histórico de la escolarización moderna consideran menester explicar de qué manera se establecieron ciertas formas institucionales y de qué manera, una vez establecidas, prevalecieron sobre otras y llegaron a ser interpretadas como los rasgos *necesarios* de la *escuela auténtica* (Tyack y Cuban, 2001).<sup>2</sup>

Retomando la analogía entre el saber pedagógico del que disponemos y el *software*, me resulta sugerente la imagen del resultado, en el nivel colectivo, del agregado de las opciones que no tomamos individualmente al usar de manera estándar los programas de computación: ese agregado convierte al funcionamiento por defecto en un poderoso formateador de los modos sociales de utilizar los programas. Eso hace posible, por ejemplo, que cualquiera entre a un locutorio y consulte su correo, navegue por la *web* o juegue en red, sin necesidad de realizar ajustes especiales en la máquina que le toque en suerte. Dicho de otro modo: se seleccionan ciertos usos de los programas porque permiten un funcionamiento estándar<sup>3</sup> y la reiteración del funcionamiento estándar contribuye a estandarizar todavía más aquellos usos, pues los usuarios

**"Reconocer esta invención del hacer no implica convalidar todo lo que se produce en la escuela para dar respuesta a los problemas de enseñanza como si tuviera calidad indiscutible".**

se hacen tales en un cierto marco de funcionamiento de los programas. Algo similar puede decirse sobre el saber pedagógico por defecto: en la medida en que se extiende y reitera, en que se transmite en los circuitos de formación y se reproduce en las prácticas, ocupa nuestra imaginación pedagógica y nos hace docentes *en un cierto marco de funcionamiento*; nos reconocemos menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos. Lo que la escuela da por supuesto en la crianza de los niños y las niñas, las expectativas sobre el alumno típico de un grado, año escolar o nivel, la idea de que secuencias unificadas de enseñanza generan aprendizajes relativamente similares en alumnas y alumnos de un mismo grupo, son ejemplos -entre otros posibles- de los marcos de actuación docente esperados sobre la base del funcionamiento automático del sistema.

La analogía entre el saber pedagógico y los programas de computación lleva a una última consideración sugerente:<sup>4</sup> para que el software funcione estandarizada en cualquier computadora, las opciones predefinidas no contienen optimizaciones ni adecuaciones a las especificidades del hardware. Esto es, no importa qué tan rápida, buena o capaz sea la computadora que tenemos: si no modificamos las opciones por defecto, el programa no estará sacando provecho de las cualidades que el *hardware* pueda tener. Trabajar con la configuración por defecto significará un rendimiento aceptable, dentro de lo esperable, pero nunca el aprovechamiento que podría alcanzarse si el usuario fuera más avezado y si asumiera el trabajo especial que se requiere para modificar aquellas opciones. Este aspecto de la analogía es especialmente interesante porque nos permite pensar que el saber pedagógico por defecto no sería especialmente maleable para aprovechar todas las condiciones que ofrece la escuela en sus múltiples variaciones. Pienso, por ejemplo, en la paradoja de que en las aulas se reúnen muchas personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados... individuales. Si bien los procesos de enseñanza en el contexto escolar son colectivos y, en consecuencia, inherentemente intersubjetivos, que se haya definido una instancia colectiva para la escolarización no significa que, en el sa-

ber pedagógico por defecto, la clase escolar haya sido concebida como un *grupo de aprendizaje*. Eso, que constituye un desaprovechamiento del carácter colectivo de la situación de clase, resulta aún más sorprendente en circunstancias en que el modelo organizacional parece especialmente apto para promover aprendizajes en entornos colaborativos: así, por ejemplo, un relevamiento de las modalidades de trabajo propuestas por maestras rurales a cargo de plurigrados muestra que el recurso sistemático a la colaboración entre pares a propósito de las tareas escolares es un aspecto poco desarrollado en las clases observadas (Terigi, 2008).

Si el lector comparte lo sugerente de esta analogía, comprenderá que utilice la expresión "por defecto" para referirme al saber pedagógico que estructura nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y que nos impide pensar en direcciones novedosas. El saber pedagógico apoya el funcionamiento estándar del sistema y este funcionamiento permite la organización de las poblaciones para la escolarización según cierta economía de esfuerzos. Por ejemplo, la clasificación por edades permitiría alguna reducción de la diversidad posible del alumnado, aunque sepamos que las niñas y los niños de una misma edad no son idénticos en sus intereses y capacidades, y aunque la estadística y la evidencia cotidiana muestren en "el aula de primero" a alumnos y alumnas en un rango más extenso de edades que la "edad teórica". Pero, como sabemos, el funcionamiento estándar genera importantes dificultades cuando escuelas y docentes afrontan el desafío de escolarizar a grupos de alumnos y alumnas que no responden a las expectativas generadas por la definición "por defecto", o cuando se instalan modalidades organizativas del trabajo docente que divergen de la clase usual, como las tutorías, los agrupamientos flexibles u otros.

Las razones que explican la insuficiencia del saber pedagógico son diversas. Una evidente es la ausencia de investigación acerca de ciertos temas y problemas que resultan acuciantes en educación. Si, como sucede en la actualidad, se establece la necesidad de instaurar tutorías en las escuelas secundarias para acompañar mejor las trayectorias escolares de los estudiantes, es notorio que el saber pedagógico con que contamos para desarrollar

las tutorías proviene más de la sistematización de la literatura y del relato de experiencias que de la investigación propiamente dicha. Si se analiza el panorama de la investigación educativa en la Argentina, aparece con claridad que la proporción de estudios orientados a mejorar la enseñanza es relativamente baja en relación con la vastedad de los problemas que ésta afronta en nuestro país.<sup>5</sup> Adicionalmente, en muchos casos en que la investigación existe y tiene calidad suficiente, los supuestos sobre lo escolar y sobre las políticas educativas bajo los cuales se la produce son los que aquí hemos denominado las *opciones por defecto*; de tal manera, parte de la investigación resulta insuficiente en situaciones en que aquellos supuestos están en cuestión. Entre quienes evalúan que hay una importante producción de saber didáctico, y que el saber producido estaría en condiciones de ofrecer respuestas diversas y valiosas a nuestros problemas de enseñanza (por ejemplo Feldman, 2002), se considera que el problema reside en que la mayor parte de ese saber es producido sin posibilidades de escalar: ha sido formulado como si la enseñanza fuera un asunto artesanal, cara a cara, cuando la enseñanza se ha convertido en una actividad institucional cuya escala requiere de saberes que puedan transmitirse con cierto desapego de su contexto de producción.

Sabemos también que una parte del saber que sí se produce, en el desarrollo de ciertas políticas incluyentes y en el trabajo de escuelas y docentes que asumen el problema de los límites del saber con que cuentan, tiene bajas posibilidades de circulación. En muchas escuelas y en el desarrollo de ciertas políticas se produce una suerte de *invención del hacer*, en respuesta a los problemas irresueltos por el saber por defecto pero que se plantean en el cotidiano escolar. Pero, aunque la escuela es *también* un lugar donde se produce saber y los docentes son *también* sus productores, estos procesos de producción de saber raramente son reconocidos como tales, en la escuela misma y fuera de ella. Desde luego, baja escala y ajuste al contexto no significan sin más intransferibilidad de la experiencia, pero apenas comienza a vislumbrarse cómo armonizar singularidad y transferibilidad, y es claro que el asunto no se discute todavía en la escala del sistema de enseñanza.<sup>6</sup>

Reconocer esta *invención del hacer* no implica convalidar todo lo que se produce en la escuela para dar respuesta a los problemas de enseñanza como si tuviera calidad indiscutible. Semejante convalidación puede resultar tranquilizadora para quienes añoran románticamente los tiempos (que la investigación muestra ilusorios) en que los docentes producían un saber que les era “naturalmente” legítimo y que les habría sido expropiado por otros, los llamados “especialistas”. Como señala Diker (2006), la legitimidad del docente como especialista de un saber autorizado es objeto de luchas desde los mismos inicios de la institucionalización de la docencia. Una tal convalidación puede también resultar



tranquilizadora para quienes imaginan encontrar allí una solución inmediatamente accesible a los problemas de la enseñanza, que es restituir a las escuelas el poder de producir sus propias respuestas a tales problemas. No es la posición que sostengo. Reconocer la invención del hacer permite, en todo caso, poner de relieve algunas de las numerosas vacancias en el saber pedagógico disponible y llamar la atención sobre tres asuntos: sobre la insuficiencia de los saberes producidos en otros ámbitos de producción,<sup>7</sup> sobre las restricciones que la organización del trabajo docente (y por consiguiente, la formación de maestros y profesores) establece para la producción escolar de saberes pedagógicos, y sobre el problema de las

formas instituidas de distribución de autoridad en la producción de saberes en el campo pedagógico.

Es claro que me cuento entre quienes consideran que se produce menos saber del que se necesita: un saber que trasponga los límites del dispositivo escolar. Ser docente hoy es, desde esta perspectiva, tener creciente conciencia del desajuste de nuestros saberes para dar respuesta a las nuevas configuraciones de lo educativo, tanto escolar como no escolar y, sin embargo, no eludir el desafío que plantea la escolarización contemporánea, lo que implica algún nivel de involucramiento en la producción de saberes. Como mínimo, supone ensayar algunas rupturas –razonables, que no desbaraten ni desautoricen todas las prácticas–, con el *corpus* tradicional de saberes, con el saber pedagógico por defecto, que tiene el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, pero que nos desautoriza cuando queremos ensayar algo diferente.

\*Flavia Terigi. Pedagoga. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento y de la UBA. Formadora de maestros y profesores en el Normal 7 (CABA), la UBA y la UNGS. fterigi@ungs.edu.ar

#### Referencias:

- Diker, Gabriela. “Los laberintos de la palabra escrita del maestro”. En: Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación Osde/Siglo XXI, 2006.
- Escolano Benito, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- Feldman, Daniel. “Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica”. En: AA.VV., *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Río de Janeiro, DP&A, 2002.
- Parra, Cecilia. “La escuela primaria nos concierne”. En: Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas...* Op. cit.
- Pineau, Pablo. “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad”. En: *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (1), 1999, pp. 39-61.
- Pineau, Pablo. “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo «Esto es educación», y la escuela respondió «Yo me ocupo»”. En: Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Terigi, Flavia. *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires, 2008.
- Terigi, Flavia. “El saber pedagógico frente a la crisis de la mono-



Foto: L.T.

cronía”. En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante, 2010.

Trilla, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, Laertes, 1999.

Tyack, David y Cuban, Larry. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001.

<sup>1</sup> Como instauración de sentido y como legitimación de las condiciones contingentes, que pasan a ser consideradas “objetivas”.

<sup>2</sup> Distintos autores (por ejemplo, Trilla, 1999; Escolano Benito, 2000; Pineau, 2001) han aportado análisis que contribuyen a desnaturalizar a la escuela tal como la conocemos, mostrando su carácter contingente.

<sup>3</sup> Quien haya intentado salirse de las configuraciones típicas de un programa habrá advertido los desacoples que eso produce con otros programas que funcionan en la misma computadora y el trabajo que requiere resolver esos desacoples.

<sup>4</sup> Santiago Sburlatti, becario de doctorado del proyecto PICT 33531, analizó la analogía entre el saber pedagógico y los programas de computación y aportó el señalamiento en el que se basa este párrafo.

<sup>5</sup> No estoy discutiendo los aportes de la investigación educativa en general a la mejora de la enseñanza: estoy señalando la escasez de estudios que se propongan deliberadamente abordar la práctica de enseñar.

<sup>6</sup> Tomo el concepto de *sistema de enseñanza* de Parra, 2006.

<sup>7</sup> De allí la expectativa que produce la posibilidad de que la investigación realizada por el sistema formador pueda contribuir a la producción de saber pedagógico y, en especial, de saber didáctico: la mayor proximidad de los institutos de formación docente con las escuelas ofrece la posibilidad de contribuir a identificar mejor los problemas que el saber pedagógico por defecto encuentra en el cotidiano escolar. De momento, sin embargo, faltan condiciones institucionales adecuadas para el trabajo de investigación a gran escala, y falta formación específica para este trabajo en muchos formadores.

# Borges, Frankenstein y los futuros maestros: una experiencia de formación<sup>1</sup>

Pablo Pineau\*

*“Toda nación escribe su biblia,  
y cada generación agrega un versículo”.*

Michelet

Desde hace unos años me desempeño como profesor del Seminario de Trabajo y Rol Docente en un profesorado público de la Ciudad de Buenos Aires. Allí realizo un proyecto de formación que busca fortalecer el diálogo entre crítica y expresión, entre pensamiento y arte. La iniciativa se basa en la elaboración de una monografía final en la que, además de la bibliografía académica obligatoria, los alumnos tienen que debatir los temas tratados junto con la obra de Jorge Luis Borges.

Debo confesar que la primera vez que lo intenté, en el primer cuatrimestre del 2003, tenía muchos miedos sobre su resultado. Pero gozaba de una gran ventaja: el grupo de alumnos estaba compuesto por futuros colegas con los que ya había trabajado el año anterior, por lo que existía un grado de conocimiento mutuo que esperaba jugara a favor de una tarea que no parecía sencilla. Los resultados fueron muy buenos, y cursada a cursada fui realizando ajustes hasta llegar a la propuesta actual.

El trabajo empieza con una presentación general que es acompañada, indefectiblemente, por algún disgusto de los alumnos ante la elección del autor, que se manifiesta en mayor o menor grado según las características del grupo. Para responder a este cuestionamiento, suelo desplegar distintos motivos:

a) que leer autores que ya saben que les gustan -sean Galeano, Cortázar, Allende o Coelho- no inaugura nada nuevo;

b) que a mí me gusta mucho Borges y quiero compartir ese placer con ellos;

c) que considero que un maestro debe haberlo leído como parte de su capital cultural, más allá de que le guste o comparta sus ideas;

d) y sobre todo que no creo, bajo ninguna circunstancia, ni estoy dispuesto a aceptar, que ellos no puedan entenderlo y disfrutarlo.

A continuación aclaro que no les pido que compartan esas consideraciones, pero sí les solicito un voto de confianza como docente para revisar la pregunta al terminar el seminario (evaluación que arroja por lo general un resultado muy positivo, como se verá más adelante). Seguidamente, para ejemplificar la propuesta, leemos juntos el cuento “El Evangelio según Marcos”, incluido en *El*

*informe de Brodie*. Sobre el material abrimos un debate respecto de si el texto da cuenta o no de un “buen acto educativo”. Les solicito que registren sus impresiones al respecto para poder volver sobre ellas en las siguientes clases, buscando enriquecerlas. A fin de permitir el debate y la expresión, en los distintos encuentros se presentan recursos y formatos diversos: documentales y películas, material sonoro, dramatizaciones, textos literarios y académicos no incluidos en la bibliografía obligatoria, historietas, fuentes históricas, visitas y salidas, charlas con invitados, entre otros.

Para llegar al trabajo final, propongo una secuencia en la que promuevo acercamientos parciales que acorten la distancia que sienten respecto a la literatura de Borges: búsqueda de canciones que ilustren los temas tratados, lecturas colectivas en clase, establecimiento de relaciones con otras formas expresivas de sus “enciclopedias” -cuentos, novelas, películas, cuadros, pintadas, graffiti, etcétera-, elaboración de escritos más cortos a partir de algún cuento determinado para la discusión de ciertos puntos del programa, revisión de conclusiones de clases anteriores a la luz de los nuevos aportes. Últimamente hemos sumado monografías realizadas por los alumnos de cursadas anteriores como bibliografía obligatoria.

Los trabajos que escriben los alumnos son en su gran mayoría ricos, fundamentados, problematizadores. En una escritura que exuda todo lo que cabe en la veintena de años que están transitando la mayoría de sus autores, entre errores de redacción y faltas de ortografía -no tantos como podría suponerse-, nuestros futuros colegas se lanzan a expresar qué entienden por la profesión, usando sus mejores recursos expresivos e intelectuales. Hay provocación, omnipotencia, ferocidad, poesía, alegría, denuncia, deseos y ganas de cambio. Hay idas y vueltas sin escala entre el optimismo y el pesimismo. Algunos se animan a sumar otros referentes -sus escritores, sus canciones, sus posturas ideológicas- u optan por narraciones más íntimas y personales. También hay tópicos que se repiten, cuentos que se analizan más que otros, y alguna bibliografía citada tal vez en demasía.

Veamos algunos ejemplos que seleccioné con muchas dificultades para ajustarme a la extensión de este artículo aunque, para ser justo, debería incluir muchos otros trabajos:

*Volviendo a la vieja Grecia, hemos tenido hasta hoy minotauros borgeanos enseñando en las escuelas. Año tras año, les enviamos a nuestros chicos para que cumplan la profecía. Año tras año esos chicos que entran llenos de temor*

son devorados por la institución convirtiéndolos en sujetos sistemáticos, todos iguales. Es hora de que los maestros dejen de ser Asterión para convertirse en Ariadna. Esa Ariadna que no les dice dónde está el minotauro ni cómo matarlo, pero les da el hilo y la espada para que lo hagan ellos mismos.<sup>2</sup> (Javier Conde).

El cuento *Las ruinas circulares* me hizo pensar que muchas veces un docente sueña a sus alumnos como ejemplares. Como también fue soñado él en su formación; en ocasiones se desilusiona al ver que esto no es posible, pero siempre debe saber que, aunque exista un ejemplo de alumno, no todos son iguales ya que “no hay dos libros idénticos, basta que un libro sea posible para que exista” (La biblioteca de Babel) y, por lo tanto, esta diferencia no debe anularnos porque no todo está escrito. [...] Como dijo el Indio Solari “El futuro llegó hace rato” y eso es muy cierto porque el destino de todos se juega en la educación. (Jorge Fabregas)

No hay niño que sea igual al otro, como los libros en el universo de la Biblioteca de Babel. “Un lector entró a devolver un atlas. ‘Este atlas es inútil’, dijo, y se lo dio a Hladík. Este lo abrió al azar”.<sup>3</sup> No hay “libro” que sea “inútil”. Es un compromiso ético de los educadores asegurar que el destino de un “libro” no esté librado al azar. (Martina Barrientos)

El vínculo con las nuevas generaciones debe llevar implícita la esperanza de transformación, esa búsqueda de respuestas que quizás nosotros no encontremos pero ellos, con nuestra ayuda, sí. “(Aureliano) sabía que, en materia teológica, no hay novedad sin riesgo”, dice Borges en *Los Teólogos*. Para algunos podrá significar riesgo a perder los beneficios que obtienen a costa del sufrimiento de millones de personas, para nosotros podrá significar la emancipación. (Brenda Krichmar)

Existen colegios donde la convivencia es bastante parecida a la del desierto donde vivían Homero y los “troglobitas”. [...] Borges en *Los dos reyes* y los dos laberintos planteó que un desierto puede ser el laberinto más mortal que exista, sin importar la falta de lujos y la precariedad de su estructura. No cualquiera tiene el valor para recorrerlo y pocos tienen la capacidad para resolver el enigma que presenta. Aquel que se aventure a recorrer el desierto puede sentir que ningún “laberinto de bronce, con muchas escaleras, puertas y muro” se compara con el placer y la satisfacción de perderse y encontrar el camino en los “mortales peligros” de la escuela pública. (Néstor Mascaro)

Para otros alumnos, los cuentos de Borges son también una posibilidad de pensar su propia elección de la docencia y el tiempo que llevan formándose:

Para ser maestro de escuela primaria debe aprobarse el profesorado en nivel primario. Alguien me contagió el entusiasmo por la docencia y elegí lo público, y con más incertidumbre que expectativas ingresé al Normal. “Cautelosamente al principio, con indiferencia después, con desesperación al fin, erré por es-

caleras y pavimentos del inextricable palacio. [...] ‘Este palacio es fábrica de los dioses’, pensé primeramente. Exploré los inhabitados recintos y corregí: ‘Los dioses que lo edificaron han muerto’. Noté sus peculiaridades y dije: ‘Los dioses que lo edificaron estaban locos’.<sup>4</sup> (*La Ciudad de los inmortales*). (Natali Revert)

Mi arribo a la carrera docente es análogo al arribo del protagonista del cuento *Las ruinas circulares*. Fue a bordo de una canoa, esta vez hecha no de bambú sino de ignorancia. El profesorado remite, por lo menos desde el año que ingresé (2005), a la imagen del templo incendiado del cuento. [...] En mi historia escolar no aparece la educación pública, fui educado en el marco de instituciones privadas y nadie en mi familia se dedicaba a la tarea docente, con lo que, al ingresar al profesorado, me vi convertido en “indio”, me supe desnudo y comencé a gritar. Escuché palabras totalmente desconocidas y que, por ende, carecían de significado para mí, como distrito, cooperadora, gabinete psicopedagógico, Piaget, etcétera. Mi condición de “indio” se vio reforzada cuando fui “requerido” para que adscribiera a una nueva religión llamada “constructivismo” a la que me abracé con el fanatismo que solo puede esperarse de un converso. (Carlos Vidal)

Para concluir, quiero recordar que estoy presentando una experiencia no realizada con alumnos excepcionales sino con los “comunes” que habitan nuestros profesorados. Son jóvenes, sobre todo mujeres, fuertemente golpeados por la crisis socioeconómica, que concurren a clase con una gran variedad de problemas laborales, familiares y personales. Sobre ese diagnóstico, creo que confiar en que pueden hacer un buen trabajo intelectual es la condición necesaria para que lo logren. De allí se desprenden conexiones con las posiciones pedagógicas actuales más interesantes, que proponen darles la palabra, tratar de filiar la propuesta en sus biografías y culturas, inaugurar hechos inesperados, recuperarlos en la totalidad de su condición de adultos que transitan estudios superiores, considerarlos colegas, y soñarlos como los mejores docentes posibles. Creo que las citas presentadas antes dan cuenta de estas posibilidades.

Corresponde entonces que sea mi turno de pensar con Borges nuestra profesión. Si él sostiene: “Que otros se jacten de las páginas que han escrito/ a mí me enorgullecen las que he leído”; quiero parafrasearlo diciendo: “Que otros se jacten de los docentes que han tenido/ a mí me enorgullecen los alumnos que me han tocado”.

\* Doctor en Educación (UBA)

<sup>1</sup> Este trabajo retoma algunas de las ideas presentadas en la intervención realizada como panelista en las II Jornadas Nacionales “Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes”. Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba, 2006.

<sup>2</sup> Borges, J. L. “La casa de Asterión”.

<sup>3</sup> Borges, J. L. “El milagro secreto”.

<sup>4</sup> Borges, J. L. “El inmortal”.

# Qué hay que saber de Tecnologías

## Integración de TIC en la escuela

Viviana Minzi\*

El vertiginoso desarrollo de la industria del hardware y el software reconfigura permanentemente prácticas económicas, políticas, sociales, culturales y educativas. Desde la aparición de las computadoras, los celulares, las consolas de juego, las cámaras digitales, internet o las redes sociales, gran parte de la población no gasta su dinero del mismo modo, no se entretiene con las mismas cosas, no busca datos bajo los mismos procedimientos, ni participa de la vida colectiva como antes lo hacía. De allí que la tarea escolar demande una mirada progresivamente compleja en torno a los procesos de integración de TIC. La construcción de un enfoque que imagine horizontes pedagógicos superadores de la distribución de equipamiento y la enseñanza técnico-instrumental sobre artefactos y aplicativos.

En la actualidad, las llamadas propuestas “uno a uno” permiten a alumnas, alumnos y docentes manipular tecnologías portátiles de uso individual en aulas y hogares. Con una netbook en mano, cada estudiante puede explorar distintas bases de datos, hemerotecas o bancos de imágenes del mundo; organizar un trabajo conjunto con pares de aulas linderas o localidades distantes, comunicarse en forma directa con docentes o expertos bien predispuestos en lo referido a un tema de interés; aportar a repositorios globales, llevar un de-

tallado registro multimedial de su periplo por cada año lectivo o iniciar una práctica preprofesional “colgando” alguna producción académica de su autoría.

Escuchar música, mirar películas, subir fotos, chatear con amigos, iniciar a los padres en alguna red social abriendo sus perfiles o emocionar a los abuelos con un fotolog familiar, son -por su parte- otras de las tantas actividades cotidianas que los nuevos soportes alientan.

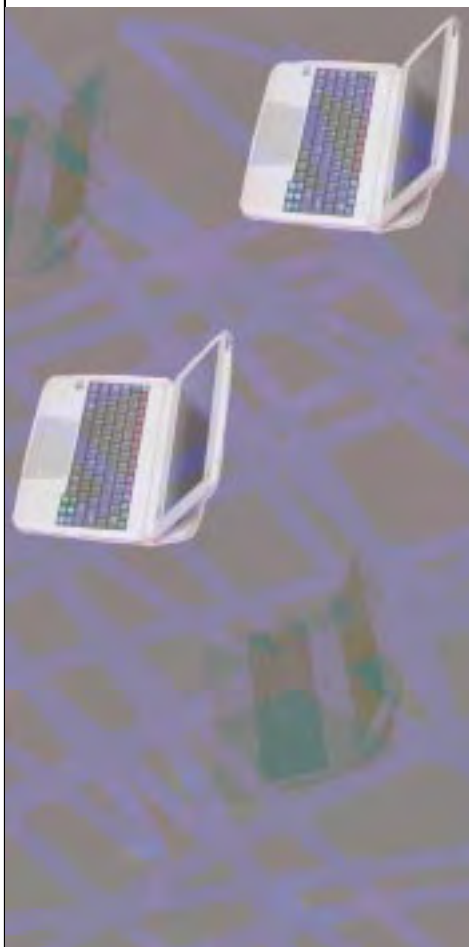
Es que desde el punto de vista educativo, la posesión de equipos personales potencia aún más las oportunidades de

acceso a información de valor social, la producción variada de contenidos, el desarrollo de capacidades de trabajo cooperativo, la reflexión sobre los propios modos de aprender o la apertura de nuevos canales de intercambio con el mundo científico, cultural, comercial y laboral que la inclusión de soportes de escritorio ya propiciaban.

Pero el aporte cualitativo que brindan los equipos móviles no radica en la ubicuidad, la conectividad permanente, ni en una pantalla de encendido continuo. El rédito pedagógico se asienta en los procesos de apropiación. En la potencialidad de adecuación a las temporalidades, espacios, posibilidades, intereses y deseos colectivos e individuales de estudiantes y profesores. En la adaptación ajustada a lo que cada persona o colectivo es o se propone hacer. En el acompañamiento al ritmo propio.

Emancipados de las salas de informática, los nuevos artefactos tecnológicos vivifican la autonomía, exhortan a la fluidez y propician un diálogo provechoso entre lo que ocurre en la escuela y fuera de ella. Sin duda, una netbook en cada mochila motoriza nuevas formas de interactuar con la información, nuevas maneras de enseñar y aprender pero fundamentalmente, nuevos modos de vivir en sociedad.

Las tecnologías portátiles y el caudal de contenidos que a través de ellas circulan, abren camino a un nuevo modo de concebir y ejercer la ciudadanía. Las páginas web, los blogs, las wikis, los foros o las redes sociales son terreno tanto



para el tránsito de información de interés, la construcción de conocimiento académico como para la organización de la sociedad civil, la construcción de credibilidad pública, el reclamo político o medioambiental, el repudio popular, las transacciones comerciales, la humorada doméstica, el trámite administrativo, la defensa del consumidor, el encuentro amistoso, el intercambio lúdico o la expresión estética.

La convergencia de soportes, lenguajes y prácticas aportan a nuevas manifestaciones de la vida democrática que -aunque mucho tienen de virtuales- nada tienen de ficción. Tras el desarrollo de las tecnologías individuales, del software libre y la expansión de la sociedad de redes, lo que se pone en el centro de la escena es el sujeto. La invitación a niñas, niños, jóvenes y adultos a participar, a formar parte de distintas comunidades, a afianzar puntos de vista propios, a to-

mar la palabra, a fortalecer sus identidades. El ecosistema digital abre opciones, permite acciones directas en espacios masivos y con ello otorga cierto poder a las personas que acceden a él.

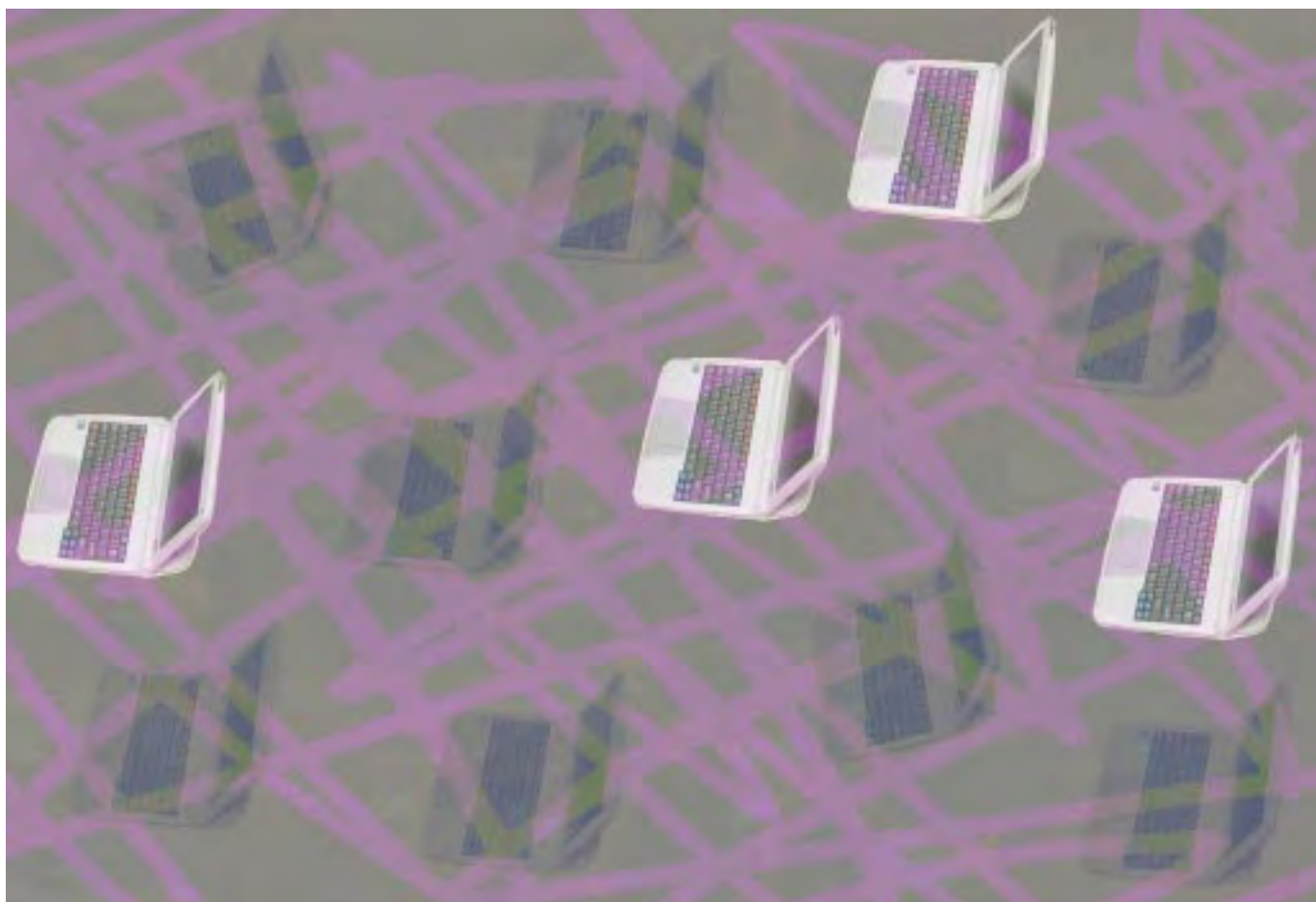
Sin embargo, ese entorno globalizado es el que -al mismo tiempo- agita los fantasmas del individualismo, la información fraudulenta, las patologías de la "incomunicación" y la profanación de la privacidad. Resulta oportuno reconocer entonces que los nuevos dispositivos enfrentan estudiantes y profesores a lo complejo. A una dimensión donde lo desconocido, lo diverso, lo múltiple, lo fragmentado y lo contradictorio tiene preponderancia frente a lo monótono, lo unívoco, lo sistematizado y lo lineal. Donde el desasosiego puede superponerse a las certezas, donde lo no ético puede anteponerse a la responsabilidad.

Es por ello que en los primeros momentos, la llegada de las netbooks a un

aula fascina al tiempo que desconcierta. Es que estas tecnologías llegan para recordarnos que la realidad no es una sola y que el ejercicio de una democracia plural exige tenerlo claro. La escuela está frente al desafío de formar sujetos capaces de desempeñarse en contextos complejos, amparados por sus derechos y ceñido al respeto por la diversidad. La apropiación de estas tecnologías abre una oportunidad para ello. De allí que su integración en la escuela no pueda quedar librada a la buena suerte o la espontaneidad.

### **Sobre la integración pedagógica de TIC y la modalidad "1 a 1"**

En su origen, las propuestas de distribución de equipamientos portátiles en las escuelas se basaron en hipótesis de trabajo que -con cierta intención desestructurante- sostuvieron que la integración



de TIC en las aulas se alcanzaba a través de la configuración de un contexto de inmersión y saturación de tecnología; que los alumnos se encontraban en condiciones de hacerse cargo de dicho proceso de integración a partir de su acción espontánea y que el “empoderamiento” de los estudiantes resultaba un modo efectivo de sortear las resistencias o escasos conocimientos de docentes sobre el tema. Dicha concepción política y pedagógica implicó que en muchas experiencias previas del globo, el énfasis estuviera puesto en la distribución del equipamiento y en la expectativa de los cambios que la misma presencia de estos artefactos pudiera generar. Pero la trayectoria de integración de TIC iniciada por el Ministerio de Educación desde el Plan de Alfabetización Digital en adelante -aunque centrada en la entrega de equipamiento bajo la configuración de laboratorio- permitió avanzar en algunas observaciones que entran en debate con la visión antes citada y que resulta interesante considerar:

La dotación de equipamiento no implica necesariamente su uso, y menos aún la integración de TIC a las planificaciones de las distintas disciplinas. Los docentes que no están habituados a trabajar con TIC no necesariamente comienzan a hacerlo por el sólo hecho de tener acceso al equipamiento.

Las culturas y/o dinámicas institucionales condicionan en muchos casos las oportunidades de integración innovadora de las TIC y no logran aprovechar al máximo su potencial. Las dificultades de gestión, falta de perfiles idóneos para resolver problemas técnicos, la escasa orientación docente sobre nuevos modelos de gestión; temores respecto de la búsqueda de información, rotura de equipamiento, la responsabilidad civil o inseguridad, dificultan el desarrollo de propuestas distintas a las que se vienen desarrollando antes de contar con el equipamiento.

La integración de TIC sumada a las posibilidades de conectividad genera nuevos conflictos y demandas de decisión por parte de las instituciones. Las cuestiones vinculadas a qué se propone hacer con la información, la exposición de los alumnos a internet o qué se publica en nombre de la escuela son ejemplos de la traslación de la problemática de TIC del nivel de aula al institucional. La visibilización de los jóvenes fuera del ámbito escolar a través de las distintas vías de comunicación electrónicas, la mayor participación y capacidad de auto-organización, el manejo de ciertos conocimientos técnicos por parte de los alumnos, la demanda de los estudiantes de abordar temáticas sociales complejas que los afectan a la hora de hacer producciones o la habilitación del ingreso a la escuela de apropiaciones de TIC más vinculadas al mundo del entretenimiento, son cuestiones que también se vuelven más frecuentes.

La dificultad de aceptación de las TIC por parte de los docentes está más vinculada a una dificultad de encontrar el sentido de su uso en las áreas de desempeño, que con dificultades técnicas de manejo instrumental. La escasa formación, conocimiento e interacción con soportes y software variado -sumado al temor que se manifiesta ante el mayor saber de los alumnos- reduce las posibilidades de que los docentes visualicen espontáneamente la multiplicidad de oportunidades que habilitan las TIC.

Uno de los mayores obstáculos y factores de resistencia de los docentes a la integración de TIC están vinculados al tema de “alumnos que saben más” y dificultades de reconfiguración de algunos aspectos del rol docente. En este sentido, la distribución de netbooks puede reforzar ciertas resistencias pero, al mismo tiempo, fortalecer nuevos formatos de trabajo intergeneracional.

En el uso espontáneo de las TIC, niños y jóvenes tienden a reproducir prácticas culturales que realizan fuera de la escuela.

la. En la mayoría de los casos, la reflexión y adecuación de las prácticas con TIC a objetivos de aprendizaje requieren de una mediación. Las prácticas culturales con TIC están habitualmente naturalizadas para los estudiantes, y la familia no se encuentra hoy en condiciones de sostener procesos sistemáticos de formación reflexiva, crítica, creativa y responsable ante ellas.

Desde estas observaciones se desprenden de la necesidad de una propuesta pedagógica que contenga la integración de los dispositivos tecnológicos para lograr potenciarla. Una propuesta que apueste al reposicionamiento de la escuela en la configuración de procesos no solo educativos, sino también sociales y culturales. Que imagine nuevas dinámicas institucionales que apelen a su carácter de comunidad. Que descubra modos de trabajo alternativo en el aula, donde los saberes generacionales puedan dialogar. Que debata y proponga un “para qué”. Tal como plantean las nuevas políticas, los objetivos de una integración masiva son amplios y debieran tanto impactar en la vida de las familias; mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; acercar a los intereses, necesidades y demandas de los alumnos; mejorar la calidad educativa, incentivar los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para el mayor aprovechamiento de las TIC en la escuela, mejorar las trayectorias educativas de alumnos y alumnas, dotar a los estudiantes de mayores posibilidades de inserción laboral como producir un cambio en las formas de comprender y relacionarse con el mundo.

\* Docente en la carrera de Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Coordinadora Unidad TIC, Ministerio de Educación de la Nación.

Ilustración: **Herdó**

# Fútbol y más

Juan José Panno

## Dama y rey

La noche anterior al partido de esta historia había leído en un libro sobre mitología de ajedrez que una dama y un rey pueden optar entre 364 posiciones diferentes para dar jaque mate al rey contrario. El tipo lo recordó justo en el momento en que quedó de frente al arco rival, a unos diez metros y el arquero a mitad del camino. Calculó que no iba a llegar a 364 variantes pero se dio cuenta enseguida de que las posibilidades eran muchas. Podía pegarle fuerte abajo contra el palo izquierdo; podía darle fuerte y abajo pero al otro lado; podía picarla por sobre la cabeza del arquero; podía meterla, si apuntaba bien, entre las piernas del arquero; podía intentar la gambeta corta y pegarle abajo, a la salida de la gambeta; podía darle seco, de chanfle, con tres dedos; podía tocarla a un costado para que el gol lo hiciera el wing derecho que venía acompañando, o podía pasársela al volante que venía por la izquierda tocando pito; no eran 364 posibilidades diferentes, pero a treinta podía haber llegado si no hubiera sido que entre tantas cavilaciones, el tres de Abogacía se le tiró a los pies desde atrás, le sacó la pelota limpita y los de Filosofía no tuvieron, después de esa, ninguna otra posibilidad de marcar el gol del honor aquel día del ocho a cero.



## La increíble y triste historia del cándido delantero y un arquero desalmado

Hacía como cien años que no metía un gol. Un buen día, que por extraña paradoja era un día de lluvia interminable en aquel pueblito colombiano, Aureliano hizo, abracadabra, aracataca, una jugada mágica y se encontró en soledad frente al arco. Todos empezaron a escribir la crónica de un golazo anunciado, pero inexplicablemente, el cándido delantero se puso a recordar a sus putas tristes y demoró el tiro, aunque un instante después decidió que no habría más penas ni olvido y marcó el gol. Fue un gol de otro partido.

## Sueños

El sábado a la noche el delantero soñó que en el partido del día siguiente ejecutaba un penal y era gol porque amagaba y disparaba a la izquierda del arquero que se iba, engañado, hacia su derecha.

El domingo, el árbitro cobró un penal para su equipo y el delantero, que tenía muy presente el sueño, amagó a la derecha y le dio hacia la izquierda del arquero, casi con displicencia, respondiendo a la premonición.

El arquero, que se había volcado justamente hacia su izquierda, no tuvo que hacer mucho esfuerzo para detener la pelota.

El delantero se quedó estático, azorado. La perturbación se multiplicó cuando el arquero, al pasar a su lado, mientras sacaba la pelota le dijo en tono canchero: “los sábados a la noche me tiro a la derecha, los domingos a la tarde, no”.

**Juan José Panno.** Periodista y escritor. Fundador, docente y codirector de las escuelas de periodismo Tea y Deporte. Los textos publicados pertenecen al sitio *Cuentos y más* ([www.cuentosymas.com.ar](http://www.cuentosymas.com.ar)).

Ilustraciones: **María Paula Dufour**



## Tribuna popular

El partido de gala que se disputaba en el Gran Estadio era tan malo, pero tan malo que los espectadores se empezaron a asomar a los murallones de las graderías para espiar desde ahí el encuentro improvisado que estaban jugando hijos y sobrinos de los profesionales en un campo lindero. Su Majestad, presente en el Gran Estadio, fue notificada de lo que estaba ocurriendo y tomó inmediatamente una medida demagógica de esas a las que ya tenía acostumbrada a la población: mandó traer a los jóvenes al Gran Estadio y ordenó que los cracks pasasen castigados a la cancha auxiliar. La plebe celebró alborozada la novedad, pero diez minutos más tarde todos desdeñaron lo que estaba ocurriendo en el Gran Estadio y empezaron a mirar el partido, abierto y divertido que jugaban los profesionales en el campo contiguo.

## Metamorfosis

Cuando Gregorio Samsa (en tiempos no muy lejanos crack indiscutible) se despertó una mañana después de un sueño intranquilo (producido por el recuerdo fresco del

gol en contra y el penal errado que hicieron perder un campeonato) se encontró sobre su cama convertido (por los mismos hinchas que antes lo adoraban) en un monstruoso insecto.

## Bestiario

El intrépido estudiante de periodismo deportivo tenía cabeza de cuero con gajos hexagonales y tal vez por eso cuando en una clase de taller gráfico el profesor preguntó si alguien conocía alguna de las obras de Julio Cortázar respondió resueltamente:

—Hay un libro que se llama Rayuela, o algo así, y otro que se llama Vestuario.

## Escribano

El bisabuelo era escribano, el abuelo era escribano, el padre era escribano, los tres hermanos mayores eran escribanos y él dijo que escribano no, que cualquier cosa menos escribano y se dedicó de lleno al fútbol. Fue jugador. Goleador. Con una particularidad: nunca hizo el primer

gol de su equipo; siempre el segundo o el tercero, en partidos que se iban ganando. Cuando estampaba la firma de sus goles era para certificar la victoria de su equipo, para ponerle el sello a los partidos. Por eso un periodista deportivo lo había bautizado “el escribano”.



## Equipazo

El arquero era un gato; el 3 tenía patada de burro; el 2, un león; el 5, una fiera marcando; el 4, un perro de prensa; el 6, un oso de dos metros; el 7 era rápido como una liebre; el 9 fuerte como un toro y el 11 era muy bicho, el más bicho de todos. Aquel equipo de los alumnos de veterinaria era un verdadero bestiario.

## Código

El arquero dijo que son cosas del fútbol, pero pensó que la culpa la tuvo el dos que no encimó al nueve de los contrarios; el dos dijo que no hay que dramatizar pero pensó que la culpa de la dramática derrota la tuvo el seis que no saltó a cabecear en los centros; el seis dijo que no hay que andar buscando culpables, pero pensó que la culpa la tuvo el tres que no apretó al wing derecho de los contrarios; el tres dijo que no pasó nada, pero pensó que lo que pasó, pasó porque el cuatro le dejó tirar un montón de centros al que llegaba por la izquierda; el ocho dijo que un tropezón no es caída pero pensó que la culpa de la caída estrepitosa la tuvo el cinco que se iba arriba y dejaba huecos a

sus espaldas; el cinco dijo que fue un partido raro pero pensó que no sería raro que siguieran perdiendo si el diez continuaba con sus pisadas caprichosas; el diez dijo que lo bueno fue que tuvieron algunas situaciones de gol, pero pensó que la culpa la tuvo el nueve que no aprovechó ni una sola de las situaciones de gol que tuvo; el nueve dijo que está todo bien pero pensó que todo iba a seguir estando mal si continuaba jugando el siete; el siete dijo que la hinchada tenía que ser paciente, pero pensó que la paciencia se le había agotado viendo cómo el once se metía siempre en offside; el once dijo que había que tomar la derrota sin desesperarse, pero pensó que era desesperante ver que el arquero no tiene manos y el arquero repitió: son cosas del fútbol.

## Muñeca

El parte médico no daba demasiadas explicaciones de por qué el carrilero por la izquierda y el arquero no podían estar presentes en el clásico del domingo.

“Lesionado”, se decía a continuación de los nombres de cada uno. Inquietos periodistas de esos que viven en los clubes grandes y conocen hasta el último chimento -aunque no suelen compartir la información con los lectores- sabían la verdad: que los dos estaban resentidos, curiosamente, en la muñeca derecha.

El carrilero por la izquierda se había lastimado por la piña que le metió a su mejor amigo cuando se enteró de que la novia le metía los cuernos con él.

El arquero se había lesionado cuando quiso parar con una mano la piña que le tiró su mejor amigo.



## Muñeca II

Otro caso curioso de lesión en la muñeca. Un crack de Flamengo no pudo estar presente en el superclásico contra el Fluminense porque se fisuró la muñeca por repetir obsesivamente los movimientos en el juego de la play-station. Ganó Fluminense 2 a 0. Eso sí: en la play-station, el equipo del crack, el Chelsea, había salido campeón.

paciencia y te voy a pegar una paliza que no te vas a olvidar en tu vida, eso querés ¿no?, tiene razón la Pocha, a ustedes hay que tenerlos cortitos, porque una les da el codo y se agarran todo el brazo, te dije media hora y mirá la hora que es, no me comés, no me hacés los deberes y encima te pasás toda la tarde con esa pelota de porquería, nooo, pero ya vas a ver cuando vuelva tu padre. ¿Sabés qué sos



## Piel de Judas

Rajá pa dentro, rajá para dentro te digo, que te voy a arrancar la cabeza, te miraste como tenés las rodillas desgraciadas, me vas a volver loca, vos querés que me vuelva loca, que me internen en un manicomio querés, decí, decí la verdá, callate la boca y andá a lavarte, mirá esas manos, vení para acá, vení para acá, mirate esos tobillos, ayyyy, el soponcio me agarra el soponcio, el hígado, ahora vas a ver cuando vuelva tu padre, porque con tu padre no jodés, claro, para eso está la señora, la sirvienta que te tiene que planchar la ropa, preparar la comida y vos en lo único que pensás es en jugar a la pelota con esa manga de atorrantes, te voy a mataaaar, un día se me va a terminar la

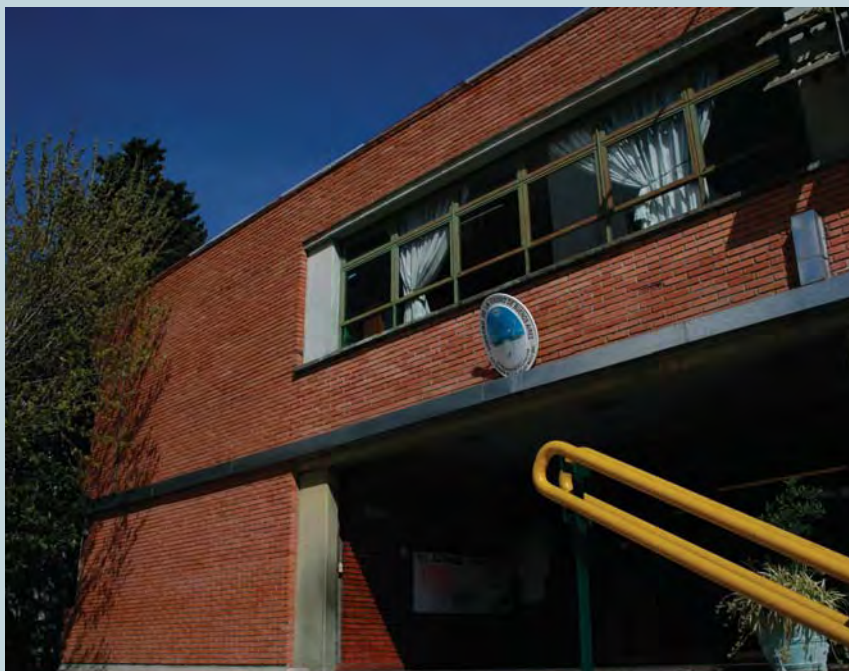
vos? Sos la piel de Judas, la peste bubónica sos, callate la boca, chito, chito eh, andá a lavarte, vení para acá, ¿te viste las zapatillas?, noooo qué te vas a mirar vos si lo único que te importa es jugar a la pelota con los desgraciados esos, meta pelota y pelota todo el día y a mí que me parta un rayo ¿te vas a ir a lavar o no te vas a ir a lavar? ¡esas rodillas! perculadas las tenés, per-cu-di-das, te vas a tener que lavar con acaroína, ayyy, tu hermano no era así, ah nooo, el Carlitos es una monada, nunca me llamaron del colegio para decirme nada, nunca una palabra de más, un niño prodigio el Carlitos, no como vos, pedazo de bestia, machona de porquería, tendrías que haber sido varón vos, siempre lo dije. ☹

## Segunda etapa del censo de infraestructura

El 15 de abril se lanzó la segunda etapa del Censo Nacional de Infraestructura Escolar (CeNIE), que se desarrollará en las regiones NOA, Centro y Cuyo de la Argentina.

El objetivo del Censo es producir información actualizada acerca de la infraestructura escolar del país que posibilite planificar la ampliación, reparación y adecuación de los edificios escolares.

El relevamiento permitirá a las autoridades educativas disponer de dos insumos esenciales: una base de datos que se incorporará al Sistema Federal de Información Educativa y la actualización digitalizada de los planos de los establecimientos de gestión estatal de todo el territorio nacional.



## Estreno en Canal Encuentro

En el marco de los festejos del Bicentenario, el lunes 3 de mayo el Canal Encuentro estrenó *La asombrosa excursión de Zamba en el Cabildo*, una serie infantil animada sobre la Revolución de Mayo.

Se trata de una saga de animación de cuatro capítulos de veinte minutos que cuenta la asombrosa aventura de José Zamba, un niño formoseño que va a la escuela en Clorinda. A través de un viaje al pasado, Zamba se vuelve protagonista de una osada travesía que recorre la historia argentina.

La serie -realizada por la productora El perro en la Luna- supone un espacio para que chicas y chicos reflexionen acerca de nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro.

## Libro para docentes sobre el Mundial

El Ministerio de Educación presentó el libro *Los medios y el Mundial de Fútbol Sudáfrica 2010*, que brinda a las y los docentes de nivel primario y secundario una serie de herramientas para enseñar las diferentes asignaturas siguiendo el evento deportivo. Elaborado por el programa Escuela y Medios, el material propone más de 50 actividades para trabajar en clase, con el fin de vincular los contenidos curriculares de la escuela a la realidad cotidiana que vive toda la sociedad.

Además de la edición impresa, el libro se encuentra disponible en: [www.me.gov.ar/escuelaymedios](http://www.me.gov.ar/escuelaymedios).



## El agua que nos da la vida

El Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social entregaron los premios del Concurso Nacional de Cuento Ilustrado “El agua que nos da la vida”. Se trata de un



certamen que convocó a niñas y niños del 2° ciclo de escuelas de educación primaria, a producir grupalmente un texto e ilustrarlo, haciendo eje en la importancia del agua para la vida y su cuidado.

El primer premio fue para el trabajo “Extraño Huésped”, elaborado por los alumnos de 6° grado de la Escuela N° 25 de Las Moscas, Entre Ríos. El segundo lugar fue otorgado al relato “El contrato de

Hombre y Agua”, enviado por 5° grado de la Escuela Provincial N° 80 de El Paraíso, Formosa. El tercer premio fue para “Lluvia”, producido por chicos de 5° grado de la Escuela Juan de Dios Flores de Pozo de los Algarrobos, provincia de San Juan.

Los trabajos ganadores serán publicados en un libro y los autores recibirán de regalo colecciones con 100 títulos, videotecas y juegotecas para sus escuelas.

El primer premio, además, será distinguido con la realización de un cortometraje -guión, producción y posproducción- que se presentará en el Festival Internacional de Cine Nueva Mirada para la Infancia y Juventud.

## Mensajes para el Tricentenario

El concurso “Mensajes del Bicentenario” invita a estudiantes de escuelas primarias y secundarias de todo el país, a escribir, dibujar o diseñar un mensaje dirigido a sus pares del Tricentenario. El certamen -realizado conjuntamente por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Cultura de la Nación- tiene el objetivo de fomentar la identidad nacional y dejar un legado a los futuros alumnos y alumnas de la Argentina.

“Mensajes del Bicentenario” incluye la consigna de recordar y aprender del pasado, fomentando la transmisión de valores, pero con una proyección hacia el futuro.

Se podrán presentar producciones en cualquier tipo (dibujos, pinturas, collages, ensayos periodísticos, narraciones, poesías, canciones, cortometrajes, objetos), que luego se seleccionarán y exhibirán en la Casa Nacional del Bicentenario. Las y los concursantes tendrán tiempo hasta el 10 de agosto próximo para enviar sus trabajos a: Apartado N° 43, L. N. Alem 196, (1002) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

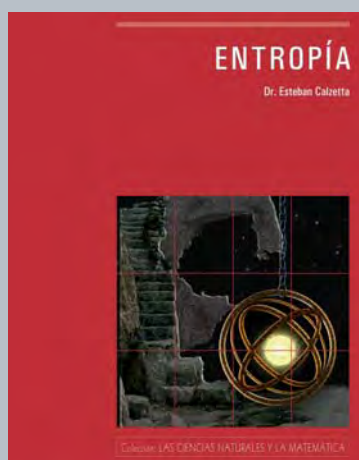
## Encuentro de Educación Artística

El 31 de mayo y el 1 de junio se realizó el Encuentro Nacional de Educación Artística en las sedes del Ministerio de Educación de la Nación y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Participaron en el evento, dieciocho experiencias relacionadas con el campo de la educación artística, provenientes de instituciones públicas y privadas de nivel medio. Dichos proyectos fueron seleccionados tras una convocatoria realizada en 2009 por la Coordinación Nacional de Educación Artística y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el marco del Programa “Educación artística, cultura y ciudadanía”.

Durante el encuentro, se realizaron mesas de trabajo sobre educación artística y educación especial, y se seleccionó una de las experiencias que representará a la Argentina en el Encuentro Iberoamericano de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía a desarrollarse en México en noviembre de este año.

## Colección sobre Ciencias Naturales y Matemáticas



En el marco de la 36° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, se presentó la colección “Las Ciencias Naturales y la Matemática”, producida y editada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

La obra -que contiene veinte títulos que se distribuirán en escuelas secundarias, Institutos de Formación Docente, universidades y bibliotecas populares- permite a los docentes elaborar estrategias más creativas y motivadoras, y a los alumnos indagar acerca de nuevas alternativas de

aplicación y nuevos hallazgos en los procesos de resolución de problemas.

Los autores de los libros son, en su mayoría, docentes universitarios e investigadores del Conicet.

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](mailto:cartasmonitor@me.gov.ar). Los editores se reservan el derecho de seleccionar el material.

# Computadoras para todos

Desde comienzos de este año, y atendiendo a los lineamientos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el Ministerio de Educación de la Nación viene llevando adelante una serie de acciones destinadas a democratizar el acceso a las tecnologías en las escuelas. Una de ellas es la puesta en marcha del programa “Una computadora para cada alumno”, que forma parte del Plan Inclusión Digital Educativa en el Bicentenario Argentino, y que consiste en la entrega de computadoras portátiles de bajo costo a los alumnos, las alumnas y docentes que transitan el segundo ciclo de todas las escuelas secundarias técnicas públicas del país. Esto implica la distribución de 250.000 computadoras, de las cuales 230.000 serán para las y los estudiantes y 20.000 para las y los docentes. Mil doscientos establecimientos educativos estarán involucrados.

Además de las computadoras, se prevé la entrega de 1.200 servidores escolares, 250.000 pendrives, 20.000 enrutadores inalámbricos y 7.150 muebles de guarda. Por otra parte, cada institución, a través de los Planes de Mejora de la Educación Técnica que se viabilizan por intermedio del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), se ocupará de gestionar la conectividad a internet y de realizar las adecuaciones necesarias en las instalaciones eléctricas y físicas de los establecimientos, a fin de garantizar todos los componentes del llamado “piso tecnológico”.

El programa se desarrollará en tres etapas: abril, junio-julio y octubre de 2010. La entrega de equipos ya se está haciendo efectiva en diferentes jurisdicciones del país.

**El Plan de Inclusión Digital Educativa en el Bicentenario prevé entregar computadoras para los alumnos y docentes, a las escuelas secundarias técnicas públicas de todo el país. La iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación se completa con el Plan Nacional Conectar Igualdad, que distribuirá 3.000.000 de netbooks en un plazo de tres años.**

Las computadoras serán propiedad de las escuelas y cada institución decidirá si los alumnos podrán -y en qué condiciones, en qué momentos y con qué objetivos- llevarse las computadoras a sus casas. Esto significa que se entrega un equipo por estudiante para que lo use durante todo el ciclo lectivo.

## Propuesta pedagógica

La inclusión de computadoras portátiles en las escuelas secundarias técnicas está concebida con una fuerte intencionalidad pedagógica, sin perder de vista la experiencia acumulada en lo relativo a la inclusión de TIC en las instituciones educativas, que se viene desarrollando desde el Ministerio de Educación en los últimos quince años. Tomando en cuenta las dificultades observadas e intentando evitar las prácticas de apropiación aisladas o casuales de las tecnologías, el Programa *Una computadora para cada alumno* plantea la inclusión transversal de las TIC y busca propiciar oportunidades para una incorporación integral que impacte de manera directa en la calidad educativa.

La propuesta de trabajo con computadoras portátiles promueve la integración de soportes tecnológicos de última genera-

ción, pero sin desconocer las tecnologías existentes en el ámbito escolar. En este sentido, el objetivo de la propuesta es potenciar los procesos pedagógicos sumando nuevas alternativas, por ejemplo, el trabajo en redes, que genera sistemas horizontales de construcción del conocimiento que apelan a la auto-organización, la autonomía y la colaboración. Todo esto no será posible sin la guía del docente.





## Formación docente

“Las computadoras no llegan solas”, es un lema siempre presente en la entrega de equipamiento tecnológico por parte del Ministerio de Educación, y el caso de las computadoras portátiles no es una excepción. El Programa prevé una primera instancia de acompañamiento e implementación a cargo de referentes TIC provinciales, coordinados desde Nación. Una serie de cuadernillos que introducen al uso de las computadoras portátiles y ofrecen estrategias pedagógicas para su implementación áulica, será el material de base para iniciar el proceso de capacitación de los profesores. Luego, en función de las disciplinas específicas, los docentes recibirán fichas de trabajo y podrán realizar cursos virtuales accediendo al sitio web del Programa.

La oferta del portal *educ.ar*, ajustada al modelo uno a uno, también es un punto de partida para que los profesores comiencen

a tomar contacto con las posibilidades pedagógicas de las computadoras portátiles. Y para aquellos profesores y alumnos con escaso manejo de esa tecnología serán implementados cursos breves de alfabetización digital básica. Por último, cada institución podrá organizar instancias de capacitación de su personal en función de su orientación e inquietudes.

El portal Inclusión Digital Educativa (<http://inclusiondigital.gov.ar/>) ya puso a disposición recursos y materiales autoformativos y se está trabajando en la producción de contenidos digitales.

## Conectar Igualdad

El Plan Nacional Conectar Igualdad, anunciado el 6 de abril por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, se propone completar la entrega de computadoras portátiles en todas las escuelas secundarias del país, distribuyendo 3.000.000 de netbooks en un plazo de tres años. También se in-

cluirán los establecimientos de educación especial e Institutos de Formación Docente de todo el territorio nacional, en el mismo lapso.

Desde su nombre mismo, el Plan propone como objetivo principal reducir las brechas digitales, educativas y sociales, apuntando a construir una política universal de inclusión digital de alcance federal, que incorpore equipamiento tecnológico y conectividad.

La ejecución del Programa -que realizarán conjuntamente el Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) y la Jefatura de Gabinete de Ministros- requerirá una inversión de 750 millones de dólares.

Con la intención de estimular la finalización de los estudios secundarios, está previsto que aquellos alumnos que terminen la escuela podrán quedarse con los equipos.

# Una reunión con educadores de todo el país

“Estamos en una reunión que tiene mucho simbolismo”, destacó el ministro de Educación, Alberto Sileoni, durante el Congreso. “Es el cumpleaños de la Patria y esto genera un gran gozo, pero también una gran responsabilidad. Desde el Estado Nacional se intenta, con todas las provincias, construir desde el consenso y la solidaridad. En este Bicentenario pensamos una escuela que luche contra todos los dogmatismos, como ideal educativo”, dijo Sileoni.

La iniciativa fue organizada por el Ministerio de Educación de la Nación, conjuntamente con el Consejo Federal de Educación (CFE), el gobierno de la provincia de Entre Ríos y la Unidad Bicentenario de Presidencia de la Nación, en el marco de las actividades

Luego de tres jornadas de actividad intensa, finalizó el Congreso “La Educación en el Bicentenario” en la ciudad entrerriana de Paraná. La actividad -realizada entre el 12 y el 14 de abril- reunió a más de 2.000 docentes de institutos de nivel superior, medio, primario e inicial, que llegaron de las 24 provincias del país invitados a escuchar a especialistas y debatir sobre diversas temáticas vinculadas a su oficio.

por la conmemoración de los 200 años del país.

El escenario fue la Escuela José María Torres, primer establecimiento educativo Normal del país. “La elección del lugar sede para el evento no fue casual. Paraná es la ciudad donde se fundó en 1871 la primera escuela Normal de la Argentina a instancias de Domingo

Faustino Sarmiento. Por eso, la realización del Congreso en esa ciudad representa un reconocimiento al aporte de la educación y los docentes en la construcción de la identidad nacional”, explicó Sileoni.

Entre los distintos paneles de exposición, se destacó “La Educación Argentina en Perspectiva Histórica”, a cargo de Adriana Puiggrós, Silvia Finocchio y Pablo Pineau, con la senadora Blanca Osuna como moderadora. La presentación se hizo el martes 13 en el Teatro 3 de Febrero de Paraná, con proyección simultánea en la escuela José M. Torres.

En el mismo teatro se realizó, ese día, el panel “Educando en el nuevo siglo: Problemas del presente y caminos para el futuro”, que tuvo como expositores al titular de la Unidad de Planificación y Evaluación de la Educación, Juan Carlos Tedesco, y a Roberto Follari y Melina Furman.

En tanto, en la Escuela Normal el senador Daniel Filmus, y los especialistas Inés Dussel y Alberto Bustamante diser-





taron en la mesa sobre “Juventud y Escuela Secundaria: Un desafío global del s XXI”, con la moderación del ministro de Educación bonaerense, Mario Oporto.

El Congreso forma parte de las actividades que la cartera educativa nacional desarrollará durante este año, en acuerdo con las provincias, como el Encuentro Internacional de Orquestas Juveniles y la Conferencia de ministros de Educación de Iberoamérica, entre otras propuestas.

### **Voces de panelistas, especialistas y docentes**

La senadora Blanca Osuna, al ingresar a la Escuela Normal José María Torres, señaló: “Estoy orgullosa por este paso a los festejos del bicentenario y conmovida porque hay un reconocimien-

to explícito a Entre Ríos por su trayectoria. Conmovida también, sobre todo, por la perspectiva que se abre de poder escuchar voces reconocidas en este Congreso”.

Por su parte, Graciela Lombardi, directora del Instituto Nacional de Formación Docente, expresó: “El Congreso tiene dos sentidos, uno es reconocer a nuestros antecesores; es decir, a todos los que hicieron posible la historia hasta hoy. Otro es lanzar un compromiso desde el presente hacia adelante, por eso el Congreso se dedica a analizar desde distintas perspectivas, los desafíos educativos en vistas a lo que deseamos como proyecto de país. Por eso, vamos a hablar de los jóvenes en el contexto de una escuela secundaria obligatoria, de la formación docente y de la formación superior. Buscamos que haya pluralidad de voces y que, a

partir de este encuentro, quede armada una agenda de discusión que perdure en el tiempo”.

En tanto, María Ángeles Padaro, maestra del Jardín de Infantes N° 912 de San Martín, provincia de Buenos Aires, manifestó durante el Congreso: “Además de poder encontrarnos con compañeros de todo el país, nos parece un encuentro rico en contenidos. La idea es poder reflexionar con nuestros pares sobre distintos temas para mejorar después la tarea de todos los días en el aula”.

Por último, el director de las escuelas secundarias tucumanas de Río Nio y El Naranjo, también fue convocado para el encuentro y expresó: “Lo más interesante es conocer qué es lo que se está haciendo y pensando en materia de educación en otros lugar del país”.

**Fotos: Roberto Azcárate**

# Bicentenario en Catamarca

Los chicos de la Escuela Revolución de Mayo -también llamada Complejo Zona Sur de Catamarca- estrenaban con el acto del Bicentenario, el edificio escolar más grande del país. Producidos para la fiesta, caracterizados como personajes de 1810, embanderados y con infaltables escarapelas, le daban vida a la postal del cumpleaños de la Patria. Honraban al mismo tiempo, los 200 años del primer gobierno patrio y la inauguración de una institución de 6000 metros cuadrados que alberga a 1400 alumnos de distintos barrios de una zona urbanomarginal del sur de la Capital de la provincia.

En el nuevo establecimiento funcionan los niveles Inicial, EGB y Polimodal, y fue construido en el marco del Plan 700 Escuelas, organizado por el Ministerio de Educación de Nación y el Ministerio de Planificación Federal.



Las chicas y chicos que asisten desde este año a la “Revolución de Mayo” provienen de diferentes escuelas de la zona sur de la Capital que estaban con problemas de vacantes. Principalmente de la Escuela 199 que, por falta de espacio albergaba tres turnos, por lo que los alumnos tenían solo tres horas y media de clases. Pero la otra buena noticia es que había muchos chicos que no asistían a la escuela, y este año se incorporaron gracias a la Asignación Universal por Hijo que cobran sus padres.

El edificio es amplio, estético, luminoso, funcional. Sin embargo, las autoridades de la escuela cuentan que es el escenario de una realidad compleja porque en él se entrecruzan historias y culturas de chicos que pertenecen a familias de barrios vecinos, pero de características muy diferentes: asentamientos precarios

de familias migrantes del interior de la provincia, y barrios de viviendas provinciales con población de clase media baja, mayoritariamente empleados públicos.

La fiesta por el Bicentenario en este Complejo fue el acto educativo central de toda la provincia, y fue organizado por las 16 escuelas de la Red de Escuelas de la Zona Sur, en el marco del proyecto “La escuela del Bicentenario sale a la comunidad”, donde también participan dos escuelas del centro de la Capital catamarqueña.

“Esta es una obra faraónica en cuanto a su infraestructura edilicia, pero presenta serios contrastes porque existe una gran conflictiva en su comunidad, que es muy heterogénea”, reflexiona José Leonardo Pizarro, director del Polimodal. “Sucedió al principio, cuando no se incorporaba la escuela al paisaje; generaba curiosidad y luego hubo algunos actos violentos, se rompieron plantas, bebederos. Muchos de los jóvenes que todavía están fuera del sistema mostraban resistencias al inicio, por actitudes y trayectoria. Les llamaban la atención las alarmas, los dispositivos de seguridad. De todos modos nosotros no generamos prontuario, desde acá iniciamos desde cero. Nuestro objetivo es la integración, y la inclusión. Mirarlos a la cara, darles voz, ha modificado muchísimo la realidad”, cuenta el director.

El primer desafío que tuvieron las autoridades fue estimular el interés de las chicas y los chicos por la escuela, ya que se inscribieron porque era un requisito para que sus padres cobraran la





Asignación. Al principio no resultó fácil, los docentes notaban ausentismo y desinterés. Pero según relata Pizarro, esto mejoró con algunas estrategias que fueron decidiendo en los encuentros docentes llamados “espacios de definición institucional”.

Pizarro se entusiasma: “La institución no puede ser una *escuela galpón* donde depositamos a los alumnos solamente por aumentar la matrícula. Implementamos dos iniciativas que ayudaron a que tuviéramos 0% de deserción. Una fue un taller de danzas folclóricas que fue muy convocante; ante el interés de los chicos, le asignamos un espacio dentro de las horas de clase y otro fuera del horario para ensayar. La otra es una actividad solidaria, con el objetivo de que ellos se dieran cuenta de que no son tan pobres ni desposeídos como creen. Hicimos un trabajo en conjunto con el profesor de Lengua y fuimos a un comedor infantil, donde llevamos a cabo una jornada de lectura”.

El otro impacto de la AUH es que madres y padres empiezan a acercarse a la escuela, con niveles más altos de compromiso. “Es importantísimo empezar a verles la cara a los padres. Les firmamos la libreta, pero los condicionamos a que participen en la Cooperadora y allí confluyen mamás y papás de todos los barrios vecinos”, se entusiasma el director.

Fernando Oliva, director de la EGB de este complejo educativo, considera crucial el trabajo con otras organizaciones sociales, a fin de enfrentar los conflictos interculturales entre los alumnos y el difícil proceso de integración que atraviesa la comunidad. “Estamos trabajando con otras instituciones sociales como la Atención Primaria de la Salud, Humaraya y la Policía, y en el marco del Programa Integral para la Igualdad Educativa del Ministerio de Educación de Nación generamos proyectos para trabajar el tema de valores y radio escolar como vehículo de transmisión cultural e integración de diferentes comunidades”.

# Un espacio para la cultura de la participación

Una reciente entrevista publicada en el portal *educ.ar* planteaba como idea central cómo sería la escuela del futuro. Y lo hacía contraponiendo las opiniones e hipótesis de los chicos de escuelas primarias y secundarias con la opinión de dos especialistas: Inés Dussel y Diego Golombek. Los breves videos que conforman el post no tienen desperdicio, y con gracia y lenguaje sencillo apuntan a tres o cuatro temas principales que hacen a la cuestión y que podrían, sucintamente, resumirse en la presencia irremplazable del docente en un rol de facilitador, en el uso ineludible de las TIC (tanto en aplicaciones conocidas -como la “compu”- o no, como la pizarra virtual), en la aparición de nuevas formas de aprender con videojuegos y en la necesidad de determinar otras formas de evaluación, más acordes a los nuevos contenidos y soportes tecnológicos.

Claro que alrededor de la cuestión del futuro se delinean con toda claridad, las formas de la escuela de hoy y sus condiciones de eficacia. Y, más allá de la inclusión de lo tecnológico -siempre desigual-, la inquietud parece rondar alrededor de qué y cómo estamos aprendiendo. Sería interesante incluirnos nosotros, docentes, en esta pregunta.

Si hemos de guiarnos por el panorama que el investigador Henry Jenkins traza en su conocido *White Paper*<sup>1</sup>, las culturas participativas que establecen las coordenadas de estos días podrían ser definidas como aquellas “con barreras relativamente bajas para la expresión artística y el compromiso cívico, con un fuerte apoyo para crear y compartir las expresiones propias

**El sitio de internet, portal del Ministerio de Educación, busca poner en práctica el intercambio, la expresión personal y el aprendizaje en colaboración y entre pares. A la oferta de contenidos para el aula, cursos de e-learning y espacios en las redes sociales se suman contenidos significativos para las y los docentes.**

y algún tipo de tutoría informal a través de la cual lo que saben los más experimentados se transmite a los novicios. Una cultura de participación es también una en la cual sus miembros creen que sus contribuciones importan y sienten algún grado de conexión social con los otros (por lo menos les importa lo que otra gente piensa sobre lo que han creado)”<sup>2</sup>.

Según se definen en el documento, las formas más comunes de estas culturas de participación son las *afiliaciones* (membresías más o menos informales de comunidades como Facebook o MySpace, por ejemplo), las *expresiones* (por dar un ejemplo, pensemos en la cantidad de videos que en YouTube se generan a partir de la versión original de un tema), la *resolución colaborativa de problemas* (como por ejemplo, el texto de la Wikipedia) y la *circulación* (a través de podcasting o blogs).

Se señala que todas ellas brindan oportunidades de aprendizaje con pares y traen aparejados el cambio de actitud sobre la propiedad intelectual, la diversificación de la expresión cultural, el desarrollo de destrezas muy valorizadas en el ámbito laboral y una más poderosa concepción de ciudadanía (al respecto podemos pensar en las recientes convocatorias mediante Facebook, relativas a la conmemoración del Día de la Memoria, el pasado 24 de marzo).

Claro que a pesar de que algunos postulen que niños y jóvenes adquieren esas competencias en su intercambio habitual con la cultura popular, Jenkins sostiene que es necesaria la intervención pedagógica que aborde tres cuestiones principales:

- la *brecha participativa*, o lo que es lo mismo, el acceso desigual a las oportunidades, experiencias, destrezas y conocimiento que preparan a los jóvenes para desempeñarse activa y completamente en el mundo del futuro;
- el *problema de la transparencia*, es decir, los desafíos que se presentan al aprender a ver claramente las formas en que los medios moldean las percepciones del mundo;
- el *desafío ético* planteado por el fracaso de las formas tradicionales de entrenamiento profesional y de socialización que podrían preparar a los jóvenes para roles cada vez más públicos como productores de medios y participantes en la comunidad.

Como fue planteado líneas arriba, no sería inoportuno incluir a los docentes en estas categorías pensando, justamente, de qué manera también nosotros nos

apropiamos de estas culturas de participación.

En 2009, veinte mil docentes se capacitaron en los cursos de *educ.ar*, y durante este año la cifra seguirá aumentando. Pero más allá del curso (o los cursos) en el que hayan participado, todos ellos han quedado de algún modo vinculados a una perspectiva aún más importante y superadora: pudieron contactarse con las posibilidades del mundo digital y están en condiciones de aprovechar sus virtudes para aprender y formarse (como de hecho, lo hicieron), de informarse acerca de las novedades profesionales y de aquellas respectivas a su área de incumbencia, de intercambiar ideas con colegas y de participar en comunidades de intereses más vastas.

Participar en una comunidad de pares como esta puede significar darles más visibilidad al trabajo propio y al de los alumnos a través de la participación en concursos<sup>3</sup>, como el Premio ABA a la Educación o la competencia de tecnología y robótica *First Lego League (FLL)* que, como en muchos países del mundo, convoca en la Argentina a chicos y chicas de entre 10 y 16 años para que desarrollen proyectos utilizando un kit de robótica educativa

para resolver pruebas relacionadas con sistemas de transportes más eficientes, más amigables con el medio ambiente y más eficaces en cuanto al ahorro energético.

También significa conectarse con pares de la Argentina o de otros países del continente a través de la comunidad *educ.ar* en YouTube y en Facebook, dos opciones para ponerse al día con los contenidos del portal e intercambiar opiniones con los colegas. O contar con la posibilidad de tener nuevos recursos para el aula (como Perfil de Riesgo, la colección Skool, En Cursiva o Del laboratorio a la pantalla) que se incorporan a un importante archivo de propuestas que incluyen juegos online y actividades multimedia.

A partir de la semana del 15 de marzo, un post linkea al *Mural Interactivo del Bicentenario*, una iniciativa conjunta del portal, el Canal Encuentro y la Casa del Bicentenario. Se trata de una obra del dibujante y humorista gráfico Miguel Rep, que hizo un recorrido en imágenes por la historia de la Argentina y que permite acceder, cliqueando en sus episodios, a contenidos audiovisuales que ilustran y amplían la información sobre ellos. También se puede acceder a una selección de recursos

para el aula de la colección de *educ.ar*. El mural se puede admirar en la Casa del Bicentenario, pero además es posible descargar una versión ejecutable para poder ver y trabajar con sus contenidos off line.

En este panorama, del cual se citan solo algunos ejemplos, se destacan dos ideas principales que articulan la propuesta del portal: en principio, y a tono con esta modalidad tan frecuente en los chicos y jóvenes, la de crear una comunidad de intercambio entre pares donde expresarse, intercambiar experiencias y conocimientos, y ejercer activamente la participación ciudadana. Superando las clasificaciones "digitales" -no importa tanto si somos nativos, inmigrantes o colonos, como que participemos-, la idea es apropiarse de estas posibilidades, utilizarlas para relacionarnos, intercambiar, expresarnos, aprender; tal y como hacen los chicos en sus tardes fuera de la escuela. Esta intención está presente en todas las propuestas de *educ.ar* y solo espera una respuesta positiva al convite.

Otra de estas ideas principales es la integración de lo estrictamente escolar, entendido en sentido clásico, con otras agencias de producción de contenidos y, también,





con otro tipo de contenidos. Para lo cual, nada mejor que releer las palabras de Néstor García Canclini:

*“Si nos interrogamos qué significa hoy saber, saber para actuar con sentido en la vida social, no podemos limitarnos a hablar de sociedad de la información. Tampoco incurrir en esquematismos gutenberguianos, premediáticos, atribuyendo a los medios audiovisuales masivos el ser solo proveedores de diversión, a internet de información y a los libros de conocimiento.*

*La convergencia digital incita a considerar juntos los diversos modos de saber, entretenernos y estar juntos como partes interactuantes de la misma sociedad. Seguirá habiendo medios especializados en informar, otros en divertir y otros en producir sabiduría o ciencia. Pero la novedad es que (unos pocos) especialistas en televisión y videojuegos se hacen preguntas sobre lo que se aprende en ellos, así como las universidades se replantean (a veces) en qué sentido la difusión del saber puede ser parte vertebral de su tarea”.<sup>4</sup>*

Algunas de estas ideas forman parte del entramado que sostiene el CD 28 de la Colección Educ.ar, *Ideas y palabras de 1810*, que acompañó una edición anterior de *El Monitor*. Creado con motivo de la celebración del Bicentenario, el proyecto tuvo el aporte de destacados especialistas de la Universidad de Buenos Aires, como Noemí Goldman, Gabriel Di Meglio, Fabio Wasserman, Nora Souto y Alejandra Pasino, que explican cómo fueron entendidos en la época los conceptos más significativos. Así, las palabras “revolución”, “patria”, “nación”, “independencia” y “pueblo” vuelven a retomar su sentido histórico y esto ilumina los hechos que dieron origen a nuestro país y les permiten recuperar su valor, dentro del contexto del continente en los primeros años del siglo XIX.

Más que un relato histórico, la propuesta ofrece definiciones que permiten considerar los hechos revolucionarios desde un punto de vista que pone en perspectiva su importancia, la biografía de sus prin-

cipales protagonistas a partir de su participación en este proceso, una cronología de los acontecimientos y una serie de recursos para el aula. Un archivo de fuentes de la época permite trabajar con textos históricos originales y aprovechar sus aportes, tanto en cuanto a los datos como a la riqueza misma del trabajo con este tipo de material.

Se trata, entonces, de superar la brecha digital no tanto en relación directa con el acceso de la tecnología, sino más bien respecto del uso que hacemos de ella, de cuánto la hemos incorporado a nuestra forma de vivir, a nuestras relaciones con los otros, a nuestra formación, a la profesión que ejercemos. La clave aquí es la apropiación, una característica que en muchos casos es lo que más diferencia a adultos de jóvenes, a docentes de alumnos. Apropiarse significa darles un sentido productivo a las posibilidades tecnológicas que nos rodean, sin dejar de tomar en cuenta su rápida obsolescencia y los veloces cambios que nos propone diariamente. En ese aspecto, *educ.ar* propone, como la escuela en su sentido más amplio, un espacio para la práctica de nuevas competencias, el intercambio de experiencias y la transmisión de saberes. Que, en definitiva, era lo que tanto los niños y los especialistas de los videos citados al comienzo de esta reflexión señalaban como lo destinado a perdurar, inevitable y afortunadamente, en la escuela del futuro.

### **Cristina Viturro**

Lic. en Letras, editora y contenidista del equipo de educ.ar.

<sup>1</sup> Jenkins, Henry, “Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century”, The MacArthur Foundation, octubre de 2006.

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

<sup>3</sup> Se citan los publicados en la semana del 22 de marzo de 2010.

<sup>4</sup> García Canclini, Néstor. “La unión de placer y saber”, en *Revista Ñ*, Buenos Aires, 22 diciembre de 2007.

# “Yo no enseño, transmito una experiencia”

María Fux balancea los brazos y las manos como si acompañara el caer de una hoja imaginaria que se mece suavemente antes de tocar el suelo. O dibuja un puntito en el aire y otro y otro, hasta formar un rayo de luz como el que se cuelga a veces por las ventanas. Recupera esos gestos con naturalidad y gracia en el salón junto a un grupo de chicas y chicos que bailan. En el escenario, y también durante esta charla, todo es movimiento en ella.

Fux tiene 88 años y una imparable vitalidad. En ese andar, presentó espectáculos en el Teatro Colón y en el San Martín pero también en las minas de Zapla, en Jujuy. Y, en el camino, descubrió que “las palabras danzan”, pero que -a la vez- es posible “bailar el silencio”, experiencia que empezó a profundizar con personas sordas o con síndrome de Down. Vale la pena verla bailar las palabras en esta entrevista.

## **-¿Desde cuándo es consciente de su relación con la danza?**

-Creo que danzo desde la panza de mi madre, porque ya ahí me movía, en el agua. Y cuando salí, seguí moviéndome. A los cinco, seis años ya sabía que quería hacer danza; así que en los cumpleaños familiares pedía que retiraran la mesa con la comida y me ponía a bailar. O sea que la danza siempre, siempre, ha estado en mi vida. Creo que puedo decir que cuando empecé a caminar, también comencé a bailar.

## **-¿Qué era para usted la danza, por entonces?**

-Yo no era una intelectual, no hablaba con (Sigmund) Freud, no sabía si tenía com-

**Legendaria bailarina, María Fux es, a los 88 años, un símbolo viviente de la historia de la danza en la Argentina y también es la creadora de la llamada danzaterapia. “Soy una persona que a través del arte va encontrando caminos para dar”, asegura. En esta entrevista recuerda, entre otras cosas, las razones por las que -a los seis años- ya tenía la certeza de cuál iba a ser su inevitable destino profesional.**

plejo de Edipo o no, pero sí sabía con seguridad que la música provocaba en mí el movimiento. Y eso lo hacía en todos lados. Una alegría inmensa que teníamos de chicos, con mis hermanos, era que nuestros padres nos cruzaran a la plaza y nos dejaran jugando sin que nadie nos vigilara, en el verano...Yo tendría unos 11 años y me acuerdo de que tomaba los pétalos de las magnolias y me ponía a bailar frente a los



chicos de una colonia de vacaciones que estaban en el parque. “Ahí viene la bailarina”, decían. Ya entonces bailaba sin música, porque en el parque no había música.

## **-¿El silencio tiene sonoridad?**

-Voy a contarte una historia. A los 19 años, estaba obsesionada por hacer una danza que tuviera que ver con los árboles. Una vez, esperando el tranvía 42, que tomaba de Liniers a Retiro para ir a mis clases de danza, vi una hoja pendiendo de un árbol, una única hoja que luchaba contra el viento para no caer. Y ahí, parada en la fila del tranvía, empecé a pensar una música para esa hoja. La quería hacer bailar, pero no encontraba la música, entonces me pregunté si la hoja había necesitado música para moverse; y empecé a darme cuenta de que se podía bailar el silencio. Esa danza se llamó *La última hoja* y fue mi primer espectáculo de danza sin música. Lo presenté en 1942, en el Teatro del Pueblo. Tiempo después, intuitivamente advertí que esa experiencia podía servirme para ayudar a la hija de una amiga, que tenía cuatro años y era sorda. Así empecé a adentrarme en el camino de la danzaterapia.

### **-¿Cómo recuperan el sonido quienes bailan sin poder escuchar?**

-No es ni a través de la palabra, ni del sonido. Escuchar una música y mover el cuerpo es una de las formas más simples de la danza, pero hay otras maneras de llegar al cuerpo, al cuerpo de uno y al cuerpo del otro. No es el sonido lo que se recupera, es el sentido del movimiento. Hay algo muy hermoso que tienen los sordos y que muchos hemos perdido, que es la capacidad de mirar, de ver imágenes. Y las imágenes pueden ser danzadas. A veces recorro a proyecciones de diapositivas y a otros estímulos visuales como las líneas, los colores y las formas. Sustitutos del sonido que permiten que el cuerpo produzca ritmo. Es entonces cuando me pregunto cuántos adultos oyentes no somos en realidad sordos y cuántos no vemos. No todos los que escuchamos sabemos que el color danza, o que una imagen se puede bailar. Por eso en mis encuentros trabajamos integrados; yo promuevo la integración, no la discriminación: chicos sordos, chicos Down, chicos que aparentemente no tienen dificultades físicas y alguien como yo, que tengo que seguir aprendiendo. Y avanzamos juntos. La danzaterapia es una técnica para todos.

### **-¿Qué es el cuerpo?**

-El cuerpo es como tu país, tu patria, sin eso no es posible vivir. El cuerpo nos enseña cómo respirar y cómo movernos; nos dice cuándo tiene hambre, cuándo necesita ser amado, cuándo quiere estar solo.

### **-Pero son necesidades que, en general, uno tiene naturalizadas.**

-Hasta que el cuerpo duele, ahí se siente. A través del dolor, el cuerpo está hablando, está diciendo lo que pasa. Entonces hay que averiguarlo y comunicárselo con el movimiento adecuado. No se trata de estirar los brazos para tener la cintura más chica, sino de sentir que cuando estirás los brazos, vas a alcanzar una estrella. Un cuerpo en dificultades se cierra, no quiere escuchar, tiene miedo, entonces lo externo invade lo interno y no te permite averiguar lo que pasa. Quizás en



lugar de decir “Oí, oí, oí, me duele” y quedarse sin hacer nada, sea mejor tratar de ir probando hasta dónde puedo con el dolor y cómo me muevo a partir de él: si busco una música o una idea para empezar a salir. Por supuesto que ni es fácil ni siempre se logra. Pero hay que tratar de transformar la expresión “No puedo” en “Sí, puedo”. Yo misma tuve un accidente en la calle, en diciembre de 1999, en el que me caí y me partí la rótula. Aprendí lo que es tener un cuerpo en dificultades, no a verlo o que me lo contarán, sino a sentir el

dolor de lo que no podía hacer. Pero también aprendí que hay una pierna enferma pero hay también una sana. Y esa pierna sana me ayudó.

### **-¿El movimiento nace con uno?**

-El movimiento nace con uno y después es cortado en la escuela. La educación formal ubica al movimiento entre la gimnasia y lo que llaman expresión corporal, y empieza a dar fórmulas de lo que hay que hacer con el cuerpo, y entonces impide la creatividad. Creo, por el contrario, que el conocimiento tiene que hacerse a través

de experiencias vivas, que tengan un sentido. Lo importante es el hacer y, en el caso de los maestros, conocer un lenguaje nuevo del propio cuerpo los puede ayudar, por ejemplo, para enseñar geometría. Por qué no retirar las sillas y las mesas y comenzar a movernos con los chicos dentro del aula para enseñar que la geometría es una cosa viva, como una serie de puntitos dispersos en el espacio, que los tomamos para formar un círculo, o una línea ascendente, o una descendente. El paso de la historia, la importancia de la geografía, todo puede aprenderse a través del cuerpo. Experimentar cómo se acaba el territorio cuando uno llega a Ushuaia y entender que allí empieza una historia blanca; o saber las formas del mar, y cómo la arena es un conjunto de puntitos que se mueven. Yo no trabajo en educación en una escuela, así que no sé acerca de todos los contenidos y las metodologías, pero sí sé lo que me gustaría hacer en la escuela si en este momento tuviera seis años y estuviera en una clase.

#### **-¿Cómo fue su experiencia escolar?**

Mi deseo es, justamente, que la escuela Uriburu, cerca del Parque Centenario, en la Ciudad de Buenos Aires, en la que estudié, tuviera maestras que enseñaran esto que estoy trabajando. Porque yo amaba esa escuela, y el salón de actos donde un día la maestra me dijo: "Andá, bailá lo que escuchás" y dance *La marcha de San Lorenzo*. Y desde entonces siempre me dio un espacio para bailar, a fin de año. Tampoco puedo olvidar a la maestra de 4° grado, la señorita Manuela, que en una clase tomó un libro y leyó un poema. En ese momento entendí que las palabras iban más allá de lo que estaba escrito, me di cuenta de que las palabras podían danzar, de que danzaban dentro de mí, y esa fue una revelación maravillosa. No me acuerdo de quién era ese poema, pero con el tiempo conocí a Federico García Lorca, a Antonio Machado, a José Hernández y a tanta otra bella gente que me acompañó en la vida. Muchos de esos poemas los he danzado y mucho los he dado de danzar a

otros, porque la palabra, la poesía, es como la comida, es alimento.

#### **-Cuando, a los 30 años, usted viajó a Estados Unidos a estudiar con Martha Graham ella le aconsejó: "No busques maestros fuera de ti". ¿Son necesarios los maestros?**

-Puedo decirte que yo soy una maestra, pero no una maestra en el sentido tradicional. Es decir, soy una artista. Bah, lo primero de todo es que soy una persona y, en tanto persona, todo lo que me rodea, me toca. Me duelen los chicos que tienen



#### **"Por qué no retirar las sillas y las mesas y comenzar a movernos con los chicos dentro del aula para enseñar que la geometría es una cosa viva, como una serie de puntitos dispersos en el espacio, que los tomamos para formar un círculo, o una línea ascendente, o una descendente".**

hambre en la calle, me duele que se revuelvan basureros para comer, me duele la sociedad que tenemos. Sé que soy un puntito dentro del espacio pero también sé que igual puedo hacer algo para cambiar las cosas. Si eso es ser maestro, lo soy. Soy una persona que a través del arte de la danza va encontrando caminos para dar. Yo no enseño, transmito una experiencia. Más que dar clase, doy vida.

#### **-¿Y encontró a sus propios maestros?**

-Claro: los libros, la música, los árboles, el cielo, el mar, el amor, los hijos, los nie-

tos, los bisnietos, la gente que trabaja cerca de mí.

#### **-¿Es cierto que un libro torció el rumbo de su vida?**

-El libro *Mi vida*, de Isadora Duncan. Yo tenía 14 años, y cuando lo leí me di cuenta de que eso era lo que yo quería hacer. La vida de Isadora Duncan, una búsqueda permanente de la libertad, me hizo recuperar cosas que yo sentía y que ni siquiera sabía cómo se llamaban. Un libro puede tener enorme importancia en la vida de uno, es el descubrimiento de la palabra de otra persona que no es uno y que tiene una experiencia que no es la de uno. Un libro es importante porque el lenguaje es importante; ya que, como decía antes, la palabra danza, tiene movimiento.

#### **-Lo que ella proponía no era danza clásica.**

-Hasta entonces, lo único que yo conocía era la música clásica, que era lo que existía en la Argentina; aquí nadie trabajaba del modo que ella proponía. Yo estudié danza clásica, porque no había otra escuela. Y mi papá ni siquiera quería que yo danzara, la danza era por entonces una mala palabra y, de hecho, todavía hay mucho prejuicio en torno de la danza. La gente tiene terror a la homosexualidad y si un hijo varón dice que quiere hacer danza, los padres lo primero que hacen es ir a comprarle una pelota o unos guantes para boxear. Y están equivocados, porque en las culturas antiguas los rituales danzados los hacían los hombres.

#### **-Su mamá, en cambio, acompañó su elección.**

-Mi mamá supo ver a una hija diferente, porque yo era diferente a mis hermanos, y entendió que quería bailar. A los veinte años, cuando presenté mi primer espectáculo en el Teatro del Pueblo, mi madre descolgó las cortinas para prepararme mis vestidos de danza. Ella tenía una pierna rígida desde los cinco años. Cuando llegó junto a sus padres y sus once hermanos desde Rusia, huyendo del pogrom en la época en que el zar mataba a los judíos, traía una infección en la rodilla.



En el Hospital de Niños de Buenos Aires debieron extraerle la rótula para salvarle la pierna. Así, ella perdió la posibilidad de flexionarla, porque en esos tiempos no había prótesis. Ella acompañaba mis deseos de la danza pese a que jamás había bailado. Es decir: mi madre cantaba y agitaba sus manos cuando planchaba nuestros delantales para la escuela, y esas manos acompañando sus canciones eran su danza. Yo aprendí mucho de ella. Vi cómo sentía miedo y lo superaba, cómo tenía deseos y los llevaba adelante. Luchó y amó también a través de esa pierna que la hizo sufrir tanto tiempo. Creo que de allí proviene mi interés por los límites del cuerpo. El deseo de luchar contra ellos, mi larga búsqueda de puentes que permitan a la gente con alguna dificultad expresarse libremente a través del cuerpo. Evidentemente, el límite de mi madre fue una llave para abrir la puerta que me llevó hacia este camino. De alguna manera, mi búsqueda ha sido una reivindicación para su pierna.

**“Lo que pasa es que, a mi entender, la cuestión escolástica dura, sin creatividad, destruye lo que realmente somos. Y en la forma clásica hay un gran rigor y una técnica muy fija. Entiendo que dar a los chicos esa clase de energía, donde dos más dos son solamente cuatro, es quitarles creatividad”.**

Creo que yo fui transformando esa pierna inmóvil de mi madre, convirtiéndola en un movimiento dinámico.

**-Ahora tiene una mirada crítica respecto a la danza clásica.**

-Estudí con la bailarina Ekaterina de Galantha y ese aprendizaje me sirvió mucho. Lo que pasa es que, a mi entender, la cuestión escolástica dura, sin creatividad, destruye lo que realmente somos. Y en la forma clásica hay un gran rigor y una técnica

muy fija. Entiendo que dar a los chicos esa clase de energía, donde dos más dos son solamente cuatro, es quitarles creatividad. Una enseñanza clásica codificada y decantada, después de 300 años, no puede dar hoy a los chicos un camino de creación sino un tecnicismo lleno de dificultades físicas que restringen y dañan su mundo mental, emocional y físico. Partir de la idea de que la culminación del movimiento es el equilibrio en la punta del pie es una limitación, pues se recurre a la vanidad y a elementos externos a la danza, y a una técnica de desarrollo contraria a su evolución natural.

**-¿La técnica sirve?**

-La técnica se construye a través del tiempo y a través de la superposición de cosas que uno va haciendo. No hay una técnica fija, hay un método; pero el estado es de apertura permanente.

**Judith Gociol**

**Fotos: Luis Tenewicki**

# La mujer maravilla

por Rudy

La señorita Silvia, una vez más, dirigió sus pasos al aula. "Son unos pequeños pasos para mí, pero grandes pasos para la Humanidad", hubiera dicho, si ella fuera Neil Armstrong y estuviera por pisar la Luna, pero como era la señorita Silvia y estaba por pisar el aula, no dijo nada.

Además, no había quien la escuchara.

Mejor dicho: gente había, estaban los chicos, los chicos de siempre, el tema era "que la escucharan", hecho imposible, dado que el nivel de ruido que los jóvenes estudiantes producían, superaba en varios decibeles el volumen aceptable, para no hablar del recomendable. Pero ella, con su mejor sonrisa actitudinal, su más amplia actitud procedimental, y su mejor procedimiento conceptual, siguió su camino.

"Houston, tenemos un problema", hubiera dicho si fuera un astronauta de la Apolo 13 en riesgo de chocar con la estratósfera. Pero como no lo era, no dijo nada. Además, ya sabemos, el ruido...

Llegó. Miró. Pero no venció. No era Julio César; ni sus chicos, los galos. El aula estaba rebosante... de problemas.

-¡Seño, seño, Luisito acaba de vomitar! -esta fue la hermosa Flor.

-Bueno, Flor... no te preocupes -esta fue la señorita Silvia.

-Es que me vomitó encima, seño.

-¡Ufa, Flor, vos siempre igual, te ponés justo donde no hay que estar!

-Y vos, Guadalupe Macarena Belén Sol Ayelén Luciana del Pilar, ¿ipor qué no te callás!?

-Señorita -esta fue Guadalupe, etcétera...- Ariel me dijo un nombre que no es mío.

-Bueno, ¿es que tenés tantos! -este fue Ariel.

-Lo que pasa es que mis papás están separados, y no se ponían de acuerdo con el nombre. Entonces me pusieron todos los que quisieron. ¡iiiNo me discrimines, no me discrimines!!!

-¡No hay que discriminar a los que tienen muchos nombres, ni a los que tienen uno solo, porque son pobres y no tienen plata para más -dijo la dulce Julieta-, no es culpa de ellos.

-¡iiNo seas bestia, los nombres son gratis! -este fue Joaco.

-¡No soy bestia, soy Julieta!

-Señorita, ¿puede destaparme los oídos, que se me taparon?

-Seño, ¿puede taparme los oídos, que con este ruido me voy a volver sordo?

-Señorita, ¿quiere ser mi amiga en Feisbuk?

-Seño, ¿me puede hacer una milanesa, que mi mamá me la mandó medio cruda en la vianda?

-Seño, ¿me puede explicar cómo se hacen los nenes?

-Y a mí, ¿me puede explicar cómo se hace para no hacerlos? Ayer en la tele dieron una película sobre los anticonceptivos pero no entendí nada.

-Se dice "anticonceptivos", Ari.

-Ah, bueno, hoy le voy a pedir a mi abu que me la explique cuando viajemos en el conceptivo.

-Seño, tengo hambre.

-Seño, tengo sueño.

-Seño, ¡tengo frío!

-Seño, ¡me duele la panza!

-Seño, tengo ganas de vomitar!

-Y yo, ¡ide que no me vomiten encima, seño!

-Seño, ¿qué diferencia hay entre una tabla de multiplicar, y una de planchar?

-Seño, ¿hace mal si uno se come cuatro adverbios de desayuno?

-Seño, ¿me enseña a atarme bien los cordones?

-Seño, ¿me enseña a usar el nuevo programa que baja música de internet?

-Seño, ¿Joaco y yo podemos salir al patio a pelearnos?

La señorita Silvia buscó energías en su propio interior. No sabemos si las encontró o no. Igual, siguió con la clase. No es la mujer maravilla, es otro tipo de heroína, es una maestra. ☺



## Cursos a distancia gratuitos para docentes

- Contenidos en nuevas tecnologías, informática y actualización en disciplinas
- Sugerencias para trabajar con los nuevos medios, contenidos digitales y materiales multimedia
- Ideas para incorporar nuevas formas de enseñanza
- Cursos de cinco semanas por internet para todos los niveles educativos

### CURSOS MODERADOS

Iniciación al uso de TIC en el ámbito educativo.  
Revolución y Bicentenario – Historia  
El Centenario en positivo y negativo – Historia  
Desafíos del Bicentenario – Historia  
Bicentenarios en la Argentina y en América Latina – Geografía  
Geografías del Bicentenario  
Construir bicentenarios en el aula  
Enseñar y aprender: viejos y nuevo roles – Filosofía para docentes  
Estrategias de trabajo con TIC en el aula  
Internet como recurso de innovación docente  
Webquest en la gestión de información  
Las redes sociales como entorno para la enseñanza y el aprendizaje en internet  
Propuestas para pensar los proyectos institucionales sobre ciudadanía y TIC  
Literatura y medios: puentes entre lo analógico y lo digital  
Un aula nueva: la convergencia televisión + internet  
Internet y medios masivos. Conceptos, teorías e ideas para el aula

### CURSOS AUTOASISTIDOS

Microsoft PowerPoint Avanzado  
Microsoft PowerPoint Básico  
Microsoft Excel Avanzado  
Microsoft Excel Medio  
Microsoft Excel Básico  
Microsoft Word Medio  
Microsoft Word Básico  
OpenOffice Impress  
OpenOffice Calc  
OpenOffice Writer  
Introducción al uso de GeoGebra en el aula  
Diseño de actividades para el aula con J-CLIC  
Creación de mapas conceptuales con TIC

Más propuestas, informes e inscripción en [www.educ.ar](http://www.educ.ar) o por mail a [e-learning@educ.gov.ar](mailto:e-learning@educ.gov.ar)

**ABIERTAS LAS INSCRIPCIONES PARA EL 14 DE JUNIO DE 2010**



**Ministerio de  
Educación**  
Presidencia de la Nación

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