

El monitor

Nº 26 - 5^{TA} ÉPOCA SEPTIEMBRE 2010 AÑO DEL BICENTENARIO

de la educación



Aulas conectadas



Una potente herramienta para trabajar por la igualdad

Todos sabemos que estamos viviendo un profundo proceso de transformación vinculado al impacto de las nuevas tecnologías que afecta todas las esferas de la vida social. También, sabemos que para nuestro país un futuro de crecimiento con justicia social sólo puede concebirse a partir del conocimiento y la información, como pilares de un modelo de desarrollo basado en la innovación, la ciencia y la tecnología.

En este sentido, el vertiginoso avance de las TICS nos pone frente al desafío de diseñar políticas orientadas a democratizar el acceso a estas nuevas herramientas para todos los ciudadanos. Porque existe una brecha incommensurable entre quienes acceden a ellas y quienes no, y esta brecha se amplía si el Estado no interviene cambiando los patrones sociales de distribución del saber. Y en esta tarea de redistribución, de democratización, de justicia, la escuela y la educación tienen un papel fundamental.

Desde 2003, el gobierno nacional ha tomado la decisión de recuperar la escuela pública, y trabajamos hoy con particular énfasis en la transformación y mejoramiento del nivel secundario. Este proceso continúa a través del Plan Conectar Igualdad, que prevé la entrega de una computadora portátil a todos los alumnos y docentes de escuelas secundarias públicas, de educación especial e institutos de formación docente de todo el país. Este programa contempla la adquisición de 3 millones de equipos que se sumarán a las 250.000 computadoras que ya empezamos a entregar en el marco del Programa "Un alumno, una computadora". Asimismo, el programa promueve, como necesaria complementación, la capacitación de los docentes. Por un lado, los maestros recibirán cuadernillos con información sobre el uso de la computadora portátil, estrategias pedagógicas y alfabetización en Windows y Linux y, por otro, una capacitación específica presencial. Como adultos, nos toca la responsabilidad de acompañar con contenidos estas nuevas tecnologías, que son instrumentos extraordinarios pero que de ningún modo pueden reemplazar la magia de un maestro frente a su curso ni la de un joven frente a un libro.

Estamos convencidos de que estas herramientas son, en la actualidad, absolutamente imprescindibles para lograr la igualdad de oportunidades y para reducir las brechas que hay en materia digital. Como decíamos, la exclusión digital profundiza la exclusión social en la medida que se ven res-

tringidas las oportunidades laborales y de inserción en la sociedad. Por ello, además de la entrega de computadoras, tenemos la meta de capacitar a los alumnos para que accedan y utilicen estas tecnologías, claves en el desarrollo de nuestra sociedad actual.

Por otra parte, cabe resaltar que la implementación de estas medidas se enmarca en una política integral vinculada con la inversión en educación más importante de los últimos años. En la actualidad, estamos alcanzando el 6% del PBI, lo que significa que estamos trabajando fuertemente sobre la base de un incremento en el presupuesto destinado a educación. En suma, es en el compromiso de lograr una escuela inclusiva y de calidad que se inscribe la iniciativa de distribuir computadoras a todos los alumnos.

Este esfuerzo que convoca al mismo tiempo al Estado educador y a una sociedad comprometida con su futuro se prolonga en diversas políticas, también destinadas a brindar igualdad de oportunidades, como pueden ser el mejoramiento de las condiciones de escolarización, la disposición de recursos para infraestructura, materiales didácticos, refuerzos alimentarios, movilidad y salud. Todas estas son estrategias convergentes para alcanzar una verdadera mejora de la calidad educativa, ya que los aspectos que atienden afectan de manera directa en los aprendizajes de nuestros jóvenes.

Estamos muy contentos en este nuevo capítulo en el camino hacia una sociedad con mayores niveles de igualdad. Estamos orgullosos de un Estado que se preocupa por dar más a los que menos tienen. Hay sectores que quieren un Estado inerte, en retirada. Pero sabemos que cuando el Estado se retira, no todos pierden por igual. Hago más palabras que la Presidenta de la Nación ha pronunciado reiteradamente: el sueño de la igualdad es un sueño largamente perseguido en estos 200 años de historia. Igualdad que en el siglo XIX se peleaba a punta de espada como lo hicieron los grandes argentinos, pero que hoy se dirige en otro plano, con libros, con computadoras, con conocimiento, con inclusión social; esto es lo que humildemente queremos compartir con ustedes los docentes, con el convencimiento de que esto va a mejorar la educación y mejorando la educación va a mejorar la sociedad argentina.

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: Beatriz Alen, María Paula Dufour, Muriel Frega, Débora Kozak, Martín Pérez Burger, Cinthia Zapata.

Tapa: E.R.; **fotos:** L.T.

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

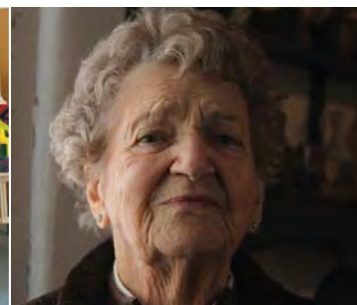
Registro de la Propiedad Intelectual: 538424

Publicación del Ministerio de Educación de la Nación

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

SUMARIO N° 26

1. Editorial.
4. La escuela por dentro: Escuelas N° 6 - N° 18 de Isla Maciel, provincia de Buenos Aires.
10. Docentes: Flora Albisu, 91 años. La maestra del bosque.
15. Correo de Lectores.
16. Docentes narradores de nivel secundario.
21. La Foto.
22. Obras Maestras: “Canto de ausencia”, de Sergio Rafael Páez.



El monitor

25. Dossier: Aulas conectadas.

26. La docencia y la responsabilidad política y pedagógica.

Inés Dussel y Myriam Southwell.

29. ¡Llegaron las netbooks!

Débora Kozak.

33. Conectar Igualdad.

Cinthia Zapata.

35. Los nuevos medios y la democratización de la cultura

Inés Dussel.

39. Plan CEIBAL, conectividad educativa en Uruguay.

Martín Pérez Burger.

41. El Operativo Nacional de Evaluación (ONE)

44. El Cuento: “La luna roja”, de Roberto Arlt.

48. Breves.

50. Entrevista a Patricia Sadovsky.

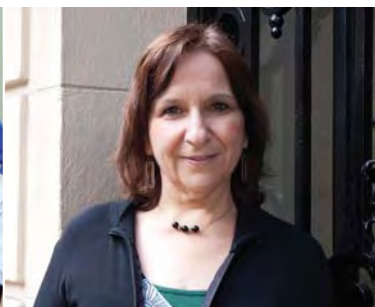
54. Educación sexual para las escuelas.

56. Efemérides 2010: Los Derechos Humanos en el Bicentenario.

58. Conversaciones con el escultor Juan Carlos Distéfano.

63. Humor: Rudy-Pati.

SEPTIEMBRE 2010



Estudiar en la Isla Maciel

La Isla Maciel está ubicada apenas cruzando uno de los límites de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, aunque pertenece al Partido de Avellaneda en la Provincia de Buenos Aires, está pegada a La Boca y a quince minutos del Obelisco. Es uno de esos territorios política y socialmente confinados a la desocupación, al gatillo fácil, a la contaminación, al hambre, al paco y a la violencia.

En este punto del mapa, las distancias no son únicamente simbólicas (a la Isla llega un solo colectivo y hasta los camiones de reparto de mercadería se niegan a entrar) ni los contrastes, metafóricos: un río infranqueable por el olor y la turbiedad de sus aguas contraponen a este lado relegado, con la orilla de La Boca donde proliferan los restaurantes, los puestos de artesanías y los turistas.

En los márgenes de la urbanización, enclavada en medio del Riachuelo y el Polo

La directora asegura que la apertura del secundario en la Escuela N°18, en la isla que queda enfrente del barrio de la Boca pero pertenece al partido de Avellaneda, fue el modo más eficaz de pelearle a una realidad difícil, con alto componente de marginalidad y exclusión social.

Petroquímico –dos impactantes focos de una contaminación–, ladeada por las columnas del Puente Nuevo, por los pilotes de la autopista, por cientos de containers y por restos de fábricas abandonadas, Maciel parece el cuarto de los trastos en donde la ciudad abandona los fenóme-

nos que genera, pero se resiste a ver.

En ese contexto, la Escuela N°18 de la Isla es realmente una isla.

Este año se recibirá la primera camada de alumnas y alumnos, porque la secundaria se inauguró en 2005, como continuación de la añosa primaria –la N°6– que fue creada por Domingo Faustino Sarmiento a fines del siglo XIX, cuando esa zona empezó a poblarse de inmigrantes genoveses.

Maciel es el asentamiento urbano más antiguo del actual partido de Avellaneda; creció en torno a los astilleros, a la actividad portuaria y a la fama de sus prostíbulos. Alguna vez fue una zona de recreos de agua limpia y vegetación exuberante, similar a la del Tigre.

Hoy, esas aguas están contaminadas con plomo, tolueno, cromo, benceno y otros materiales desechados en el río por las empresas petroquímicas, que causan en la población de la zona problemas gastrointestinales, de piel y en el aparato respiratorio; y hasta cánceres, abortos, embarazos y nacimientos problemáticos.

Hasta 1958, la primaria funcionó a dos cuadras de su emplazamiento actual; donde comparte el edificio con la secundaria. Es una construcción sin lujos pero sólida y bien cuidada por la gente que está a su cargo, que se distingue de las casas, más precarias, que la rodean. El edificio de la escuela es también un punto de convergencia entre las calles –donde todavía subsisten los conventillos de la vieja inmigración– que miran hacia la Ciudad Autónoma, y la zona del “fondo”, como la llaman, de casillas de chapa y largos y



angostos pasillos por donde todos aseguran que no hay que pasar.

Hace unos meses terminaron la primera etapa de la obra de ampliación del edificio escolar para el secundario; y está prevista la iniciación de una segunda fase para dotarlo de más ambientes, de un laboratorio y de una biblioteca.

Las aulas tienen estufas, pero el frío igual se siente en los pasillos y en los espacios comunes más grandes. El día en que se hizo esta nota no había luz, porque los transformadores que abastecen a la Isla no dan abasto cuando, en invierno, aumenta el consumo. Ese martes a la mañana, a la altura del puente que comunica con La Boca, se estaba organizando un corte para reclamar a la empresa privada un mejor suministro. “En otras escuelas, cuando llueve, los chicos no van a clase; acá vienen todos, porque les llueve más en la casa que en el colegio”, cuenta Luis Díaz, preceptor y profesor de gimnasia.

La N° 18 es, sin duda, una protección. También en días de sol.

La Bru

Recorrer algunas de las calles de Maciel en el auto de Luis –a quien muchos reconocen y saludan– es como hojear el libro *Ojos y voces de la Isla*, un trabajo bello y valiente, que reúne textos y fotografías realizadas por chicas, chicos y jóvenes de la zona, en el marco de los Talleres de Fotografía y Periodismo coordinados por la Asociación Civil Miguel Bru.

Lo que acordaron en los cursos es que tanto los escritos como las imágenes iban a despojarse de la autoría personal para pasar a ser una obra colectiva.

Muchos de los que participaron eran alumnos de la Escuela 18. Otros adolescentes que se acercaron habían dejado el colegio y algunos llegaron sin saber escribir más que sus nombres. En la escuela aseguran que la deserción no es mucha, pero hay que hacer un seguimiento e insistir: algunos tienen que quedarse a cuidar a sus hermanos más chi-



cos o algunos empezaron tarde el secundario y, entonces, a la par trabajan en algún plan social. Así lo explicaba Carolina Fehta cuando un alumno entró a su despacho y le pidió el teléfono porque tenía que responder una llamada por un trabajo.

La fábrica arenera; los botes para cruzar el río; el agua negra y sin movimiento del Riachuelo; una madre joven con su bebé a cuestas; una barra de chicos sentados en el cordón; en una esquina, el Club San Telmo, orgullo futbolero de todo el barrio... Son algunas de las imágenes que

se suceden en esa recorrida superficial. La materia prima que ojos y voces de la Isla transformaron en registros crudos pero también poéticos.

“La Bru” llegó a la Isla a partir de las denuncias de madres de chicos asesinados por las fuerzas de seguridad, que acusaban a la Comisaría Tercera de Avellaneda. Injusticias similares a la de Miguel Bru, estudiante de periodismo que fue secuestrado y torturado hasta la muerte en la Comisaría 9 de La Plata, que después hizo desaparecer su cuerpo.

Las primeras actividades fueron con esas madres en 2003 y, a poco de andar, el pedido fue unánime: “Trabajen con los pibes, hagan algo para los adolescentes”.

A partir de entonces se armaron talleres de panadería, electricidad, computación, fotografía, periodismo, radio, salud, género, prevención de riesgos, plástica, apoyo escolar, apoyo terapéutico... Muchos de ellos se desarrollaron en la sede de la Escuela, después de las 17:30 –cuando concluye la jornada escolar–, y también los sábados.

“Los principios suelen ser difíciles. El primer sábado de clases lo fue. Uno de los fotógrafos iba al volante de su auto, acompañado de sus colegas, rumbo al salón del club para el encuentro inaugural. Al llegar a la esquina, un pibe que estaba en la calle le hizo señas de que frenara. El pibe se acercó a la ventanilla del auto y le puso un revólver en la cabeza, a la voz de ‘Dame todo’. El fotógrafo le entregó rápidamente sus pertenencias y el

pibe salió corriendo –escribieron los coordinadores de los talleres en Ojos y voces...–. Una señora que estaba en la

En estas zonas donde todo está tan al límite, es imposible dejar de preguntarse cuánta injerencia efectiva en esa realidad pueden tener estos talleres, estas clases artísticas como las que se dictan en la escuela.



vereda barriendo vio la situación y lo llamó al pibe: ‘No seas atrevido, son los de la Bru, de los derechos humanos’, lo increpó. Inmediatamente, el pibe volvió rápido sobre sus pasos, se acercó al auto,

y le dijo al fotógrafo: ‘Perdoname, flaco’. Después de devolverle todo, se perdió corriendo en la plaza. Para nosotros fue una señal: derechos humanos todavía era una palabra con sentido en un barrio donde muchos de esos derechos no existían”.

En estas zonas donde todo está tan al límite, es imposible dejar de preguntarse cuánta injerencia efectiva en esa realidad pueden tener estos talleres, estas clases artísticas como las que se dictan en la escuela.

Sirve todo

“Frente a la situación de exclusión que atraviesan las vidas de quienes participaron en la experiencia, al encuentro semanal de un taller no se le puede pedir más que eso: que sea un buen taller”, concluyó el equipo de La Bru.

Y eso no es nada, pero nada: poco.

“Sirve todo aquello que a los chicos les interese y los saque de la calle –confirma la directora–. A pesar de que se habla de





la apatía adolescente, ellos se enganchan cuando algo les interesa y sienten que está bien dado. Todo sirve: cuando los chicos tienen actividad, están mejor. Cuando los chicos no tienen proyecto, lo que piensan se vuelve contra sí mismos”.

Fehta se incorporó a la primaria del colegio como vicedirectora hace 18 años y ahora tiene a su cargo el secundario. No hay ninguna duda de que conoce como la palma de su mano esa Isla a la que llega, de lunes a viernes a las 7:30 de la mañana y deja pasadas las 18:30. Se nota cuando camina rumbo al puente: nadie la mira con recelo, muchos la saludan, un padre le agradece, un alumno le pregunta si hay clases o hay paro, y a otro lo manda directo a la escuela y lo conmina a largar el pucho.

Sin embargo su discurso, en esta entrevista, es simple y compacto; sus intentos están dirigidos a convencer que allí la realidad no es más dura que en otras zonas, ni que la tarea de la escuela

es más compleja que en otros establecimientos educativos.

Todo, absolutamente todo, a su alrededor, la contradice:

“Soy una alumna de la Escuela N° 18 y tengo 12 años. Les voy a contar una historia sobre la mala droga –testimonio con conmovedora adultez uno de los textos de Ojos y voces...-. En mi barrio mucha gente murió por la droga. Yo perdí un montón de familiares por la droga: mis tíos, mi padrino y mi papá están enganchados y mi abuelo dejó la maldita droga porque quiere seguir viviendo la vida, disfrutar el tiempo que le queda”.

De todas formas, la actitud de Fehta tiene su razón de ser, y no es menor. No quiere contribuir al estereotipo prejuicioso que los medios de comunicación construyen cuando se refieren a la Isla. “Si no, ya nos vamos a parecer a Chiche Gelblung”, se ríe mientras deja algunas preguntas sin respuesta. La referencia no es

casual: los vecinos de la Isla Maciel denunciaron ante el Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) al programa de Chiche Gelblung y al noticiero de Canal 9 por discriminación, luego de una emisión que hablaba de la “ciudad prohibida” y un informe titulado el “Triángulo de la Muerte”.

“No hay que negar que la violencia existe. Había grandes fotos, dignas de ser publicadas en cualquier medio; pero no pudimos colgarlas. Quizás fue un prejuicio, un temor a la lectura que pudiera hacerse”, comentó Pablo Piovano cuando, hace algún tiempo, las fotos fueron exhibidas en el Espacio Cultural Nuestros Hijos, que funciona en el predio que correspondió a la Esma.

Piovano estuvo a cargo del taller de Fotografía, junto a Gonzalo Martínez y Laura Sottile, coordinadora general del proyecto, mientras que el taller de Periodismo fue llevado adelante por María Eugenia Ludueña junto a Leonardo Godoy.



ENTREVISTA EN 30 PALABRAS

Porque le gusta la calle / Robó por necesidad / No, nunca / No, a veces / Tres blindados / Medio millón / a los 11 / Con lo que venga / Por vicio / Hasta que me maten

Derecho a expresarse

Fotografía y Periodismo fueron las dos actividades más convocantes y sostenidas.

“Hasta hoy nos parece sorprendente: en una comunidad atravesada por la exclusión y la falta de oportunidades, los pibes y las pibas preservaron –por encima de todo– su derecho a expresarse”, reflexionaron en el libro los talleristas.

“Dejé de estar sentada en mi casa, viendo los días pasar, empecé a darme cuenta de qué puedo hacer. Soy capaz de hacer cosas por y para mí. Y también para los demás, porque mucha gente leyó lo que escribí. Si lo trato de pensar desde lo colectivo, creo que también sirvió la experiencia. Impactó. La gente se sorprendía en cada muestra que hicimos, al ver nuestros trabajos. De todo lo que somos capaces de hacer y decir. Los vecinos se dieron cuenta de que tenemos mucho talento. Hay mucho talento oculto en la Isla Maciel”, concluyó una de las participantes.

Las paredes del edificio de las Escuela N°6 - N°18 están todas pintadas con reproducciones de obras de arte famosas recreadas por los alumnos o por murales que ellos mismos idearon. “A los chicos lo que más les gusta es el arte –destaca la directora– y es interesante porque son muy creativos y no están estereotipados”.

Junto con tres organizaciones no gubernamentales de la zona, la escuela lleva adelante el proyecto *Amigos del puente*, a través del cual los alumnos desarrollan propuestas artísticas en torno a esa mole enorme de hierro, hoy en desuso, que

es el símbolo de un destino que pudo haber sido grandioso.

“Tienen mucha predisposición para el arte. Son desprejuiciados, prueban materiales, combinan técnicas”, confirma Magalí Espinosa, a cargo del área de

“Cada año se cierra más”

“Nosotros, los que vivimos acá, sabemos quién es quién: quién roba, trabaja o vende droga. Pero no es fácil. La Isla cada año se cierra más; antes, los turistas entraban. Ahora nos miran de lejos. Es verdad: ya no pueden pisar el barrio. Tampoco entran los médicos ni llegan los resúmenes de las cuentas, si, por ejemplo, pedís un crédito.

En esta cuadrada todo es más barato: las salchichas, el café y la ropa. Pero en el fondo de la Isla, donde viví hasta hace un año, la vida de los jóvenes carece de sentido. De lunes a lunes, siempre es lo mismo. Se levantan a las 11, desayunan pan con mate, se sientan adelante hasta que les agarra hambre, almuerzan un guiso, duermen, vuelven a comer y salen durante toda la noche.

No hay trabajo acá adentro, más que en las remiserías. Casi todos tienen planes sociales: limpian la plaza o barren las calles. Mi marido trabaja afuera de la Isla. Él creció acá y ni loco se va. Los pibes lo respetan. Pero es muy difícil conseguir un trabajo cuando se enteran de que vivís acá. A pesar de todo esto yo tengo un sueño: que la Isla vuelva a ser como antes, cuando nuestros familiares y amigos podían entrar y salir sin que tengamos que hacerles una custodia personal”.

(Extraído de *Ojos y voces de la Isla*, editado por la Fundación Miguel Bru)



plástica. Cuenta, incluso, que algunos chicos que en otras horas tienen problemas de conducta no los manifiestan en las clases de ella.

“Sirvió mucho, tanto para la cuestión de los aprendizajes como para afianzar el vínculo entre los distintos turnos. Además, bajó el índice de repitencia”.



“Creo que canalizan en el arte su realidad y le sacan provecho a ese contexto desfavorable. Aun sin quererlo se autorretratan y, sobre todo al principio, aparecía la violencia y otras cuestiones del contexto. No es que ahora eso no esté presente, pero me parece que yo aprendí a conducirlos

para que amplíen la mirada hacia algo más metafórico y menos literal, que comprueben que pueden expresar lo que les pasa desde otro lugar, que resignifiquen lo que viven. Yo sé que no se pueden hacer cambios estructurales desde una clase o en un taller, pero me parece que ya es mucho poder mostrarles que hay otra mirada, otra posibilidad de ser y de estar aquí, a mirar de otra manera aunque estén parados en el mismo lugar”.

Los alumnos de la 18 editan también una revista, tienen una radio interna y conformaron un Centro de Estudiantes. Durante un tiempo, además, el taller de periodismo de La Bru se dictó en el marco de las clases de Lengua y Literatura de la escuela.

Continuación

Conseguir esta secundaria a la que ahora asisten 280 alumnos fue un gran logro, porque se transformó en una continuación natural de los estudios primarios; hasta entonces, gran parte de las chicas

y chicos no seguían el secundario porque se tenían que desplazar y les faltaban recursos.

El primer paso fue la jornada extendida, de modo que los chicos pudieron quedarse en la escuela casi todo el día. “Sirvió mucho, tanto para la cuestión de los aprendizajes como para afianzar el vínculo entre los distintos turnos. Además, bajó el índice de repitencia”, asevera Fehta. Así se extendieron las clases de inglés, de educación física, de informática, de tecnología y de plástica.

La directora insiste una y otra vez a lo largo de la charla, que la apertura del secundario fue el modo más eficaz de pelearle a la realidad. “El camino es a partir del trabajo de todos los días, es quedarse en la escuela, estudiar, pensar otras realidades. No es porque esto sea lo mío, pero estoy convencida de que la única vía para mejorar es la educación”.

Judith Gociol

Fotos: Luis Tenewicki

La maestra del bosque

El Hoyo es una localidad ubicada al noroeste de la provincia de Chubut y a solo 17 kilómetros de la rionegrina ciudad de El Bolsón; forma parte de la región patagónica cordillerana conocida como La Comarca Andina del Paralelo 42. La fecunda producción de grosellas, frambuesas, cerezas y frutillas convirtieron a este municipio en la Capital Nacional de la Fruta Fina, y todos los eneros, desde hace 24 años, se lleva a cabo la Fiesta Nacional.

Para llegar a El Hoyo hay que tomar la Ruta Nacional N° 40 (ex Ruta Nacional N° 258). A la vera del camino, las obras de cañerías de gas ponen en evidencia que se trata de una localidad en expansión y crecimiento, con casi 8.000 habitantes. “Cuando yo vine no había teléfono, ni gas, ni luz eléctrica, ni agua corriente. No había nada, como en todos los campos”, recuerda Flora Albisu. “Tampoco había ba-

Flora Albisu tiene 91 años y una vida dedicada a la docencia. El 2 de febrero de 1939 llegó a trabajar a la humilde Escuela Nacional N° 81 de El Hoyo, muy cerca de El Bolsón, en la provincia de Río Negro. Y nunca más se fue.

ños, ni cemento para hacer las casas”, agrega Mirta, su hija, y continúa: “Y no había árboles porque el viento los volaba. Ahora no hay viento; pero en esa época, sí”.

Esa época remite al año 1939. Flora recién se había recibido de maestra en la Escuela Normal Mixta de la ciudad de Bahía Blanca cuando la convocaron a trabajar en la Escuela Nacional N° 81 de El Hoyo. Acompañada por su padre, la joven Albisu se subió al tren que la conduciría hasta la austral gobernación de Chubut, prometiéndole a su madre que en un año estaría de regreso: “El inspector de Esquel

me dijo: ‘Venga, quédese un año y después la trasladamos a Puerto Belgrano, provincia de Buenos Aires’. Me lo dijo como quien te ofrece un caramelo”, rememora Flora con una suave sonrisa, insinuando que los vaivenes de su vida no la condujeron de vuelta a su provincia natal. Flora se quedó. Lleva 71 años viviendo en El Hoyo. Hoy, con casi 92, cuenta por qué.

Primera estación: Bahía Blanca

“Nací en la Ciudad de Buenos Aires, cerca del barrio de Constitución, el 27 de octubre de 1918. Cuando tenía 10 años nos fuimos a vivir a Bahía Blanca”. El papá de Flora, de origen vasco, y la mamá, nacida en Uruguay, tuvieron seis hijos, cuatro mujeres y dos varones. “Mis padres no se casaron en Buenos Aires sino en Bahía Blanca. Yo nací antes de que se casaran. ¡En esa época eso era algo prohibido!”.

El papá de Flora se dedicaba a hacer lámparas de gas de carburo. “Sacó una de las medallas de oro en los premios del Centenario, en 1910”, recuerda. El señor Albisu no quería que su tercera hija mujer también fuera docente: “Mi papá le alquilaba un salón a un sastre y un día me dijo: ‘Te falta 4° año nada más y este señor, en su negocio, necesita una muchacha





que corte pantalones'. Yo le contesté que no, que a mí no me gustaba hacer pantalones. Y seguí magisterio. Mi papá no me quería dar plata para libros y mi mamá, a escondidas, me daba el dinero. Le compraba los libros a una amiga de mi hermana. A mí me gustaba muchísimo estudiar".

Flora hizo sus primeras prácticas como maestra en el Departamento de Aplicación de la Escuela Normal. Recién recibida, y sin haber siquiera tomado un cargo de reemplazante en la ciudad de Bahía Blanca, migró hacia el Sur, "a la gobernación de Chubut, porque todavía no era una provincia", subraya y deja en claro que el hecho que narra sucedió hace muchos años. Con ánimo de destacar otra distancia, asevera: "Yo no sabía que el campo era así; campo –y lo dice con énfasis, como si hablara de un contenido escolar– aprendí acá".

La llegada a la escuela de El Hoyo

La Escuela Nacional N° 81 de El Hoyo comenzó a funcionar en 1924. En 1925, Eduardo Ernesto Mayorga asumió la dirección, mientras que su esposa, Enriqueta Sartirana, se desempeñaba como maestra. Empezó en una pieza de la casa de un vecino, Tadeo Azócar, quien, además, brindaba alojamiento a Eduardo y a Enriqueta. Al poco tiempo, el padre de Enriqueta, carpintero italiano, junto con algunos habitantes de la zona, levantaron una escuela de tejuelas de madera.

El 2 de febrero de 1939 Flora Albisu llegó a trabajar a esa "vieja escuela de tejuelas de madera". Pedro Pascual Ponce, renombrado habitante de El Hoyo, le brindó albergue: "Ponce me dijo que me iba a prestar el caballo de su esposa, y pregunté, '¿Tengo que ir a la escuela a caballo?'. Yo no sabía andar a caballo; hay que

tener en cuenta que en esa época las mujeres ni usábamos pantalones!".

En aquel entonces, no solo la maestra iba a caballo a la escuela; muchos alumnos también lo hacían. "A veces, iban de a cuatro en un caballo. Un día un alumno, hijo de un carpintero, me dijo: 'Señorita, ¿quiere que haga un palenque, así los caballos no se van?'. Yo no sabía de qué me estaba hablando, entonces fui al aula del director y le dije: 'Un alumno quiere hacer un palenque, ¿qué es?'. El director me explicó que era un palo para atar a los caballos, en fila. ¡Así aprendí lo que era, y eso que yo era la maestra! ¡Hasta busqué la palabra en el diccionario! Por supuesto que el chico hizo el palenque. ¡Y qué contento quedó!".

Recién hacia la década del 60 surgió la posibilidad de ir a recoger a las alumnas y los alumnos que vivían muy lejos y que, al no tener caballo ni ningún otro medio de

locomoción, directamente no asistían a clase. “Un día me dijo Don Peña: ‘¿Qué le parece si yo los traigo a todos en el camión?’”. La cooperadora le pagaba el combustible y Peña iba a buscar a los chicos y los llevaba en la caja”, recuerda Flora. Esto permitió que aumentara en forma considerable la población escolar. Más adelante, el camión de Don Peña fue sustituido por un colectivo escolar.

Botánica y Zoología

“Yo no quería irme de El Hoyo porque tenía ganas de aprender la parte de las plantas, me gustaba mucho. Y como me puse a estudiar los árboles regionales, me nombraron profesora en la Escuela Comercial de El Bolsón, en el horario de la tarde. Estuve 23 años como profesora de Botánica y Zoología, lo que ahora es Biología”.

Aunque no lo diga expresamente, Flora deja entrever que algo del lugar la retuvo.

Fueron sus árboles y sus plantas, con seguridad, pero también haber conocido a su marido y la posibilidad de formar una familia. En un momento de la conversación, la maestra deja de hablar de Eduardo y Enriqueta como el director de la Escuela 81 y la maestra, y comienza a nombrarlos como sus suegros. Al hacerle notar el detalle, Flora sonríe con picardía: “Muchos me ‘llevaban el apunte’. En esa época casi no había mujeres en esta zona”.

Mirta, la hija menor de Flora, cuenta cómo los lugareños se ocupaban de ir forestando la zona, allá por las primeras décadas del siglo XX: “Un vecino de mi abuelo había traído tres varitas de álamo de Chile. Mi abuelo se robó una ramita y la plantó en su casa. Así tuvo el primer álamo y, a partir de ahí, se empezaron a reproducir. Por otro lado, en aquella época la gente escribía al Ministerio del Interior pidiendo toda clase de semillas y plantas, para probar si prendían. Y desde

el Ministerio mandaban semillas y también las plantitas embaladas, por correo. Una vez mis abuelos fueron a Buenos Aires, a una tienda muy conocida, Gath & Chaves, y compraron un kilo de nueces. Guardaron tres y las plantaron. Ahí están los tres nogales. También hay dos higueras, un laurel. Mi abuelo era fanático por conseguir semillas y plantas exóticas”.

En el primer puesto de las plantas exóticas sembradas por Eduardo Mayorga figura la sequoia, que hoy alcanza los cinco metros de diámetro. Ver la belleza y las dimensiones de ese árbol permite entender por qué la chacra donde vive Albisu lleva ese nombre.

“A los chicos y chicas de la secundaria –relata Flora– yo los mandaba a los aserraderos a preguntar por los árboles: los nombres, las alturas. También les decía que pidieran una muestra y si podían que sacaran fotografías, porque ya había de esas máquinas. Un día vino un inspector de



Viedma y me dijo: 'Qué buena idea, los alumnos tienen que conocer el lugar donde viven'."

En las clases con los alumnos de la primaria, Albisu llevaba adelante un método similar: "En esa época, para dar clases sobre una planta determinada, les llevaba la planta. Y también llevaba semillas, por ejemplo, nueces, o una bellota de roble, castañas. Les regalaba nueces para que las plantaran y los alumnos las ponían en un tarrito de salsa de tomate. Al chico que le brotaba primero le daba un premio. No me acuerdo si le ponía una buena nota o qué", confiesa. De repente, Flora recuerda algo más: "En la escuela teníamos quinta, y un día a la semana, en la última hora, los alumnos iban a trabajar con las plantas, a cultivarlas, a regarlas".

Con los animales, Flora procedía de una manera similar. Le pedía a su marido que cazara una liebre o una paloma para que ella pudiera llevar animales al laboratorio, así los estudiaban. "Hace poco, un ex alumno me dijo 'Yo nunca había visto el corazón de una paloma'. Eso en esa época no se usaba". Mirta agrega: "En esa época, mi mamá fue muy criticada por hacer eso".

Alfabetizar

"Cuando estábamos en la escuelita de madera, el Consejo Nacional de Educación nos mandaba todas las cosas que precisábamos: libros de Historia, de Geografía, cuadernos, láminas, material de laboratorio. Por ejemplo, en tubitos de ensayo nos mandaban semillas de algodón, la flor. ¡Cómo ayudaban! Era para que este lugar progresara", señala Flora.



La anciana maestra aprovecha para mostrar sus "Cuadernos de Actuación" –que tenía muy bien atesorados– y repasar algunos años de su carrera docente. Hasta 1940 fue maestra suplente. En 1941 estuvo unos meses en la Escuela N° 39 de Lago Puelo; allí la nombraron titular. El 26 de abril de 1958 asumió como maestra a cargo de la dirección, hasta que se jubiló en 1978. Los espacios para las licencias e inasistencias están prácticamente todos tachados y se observa la leyenda: "No hace uso de licencia ni registra inasistencias". Entre las páginas del Cuaderno hay, como perdidas, algunas fotos. Una es de un comedor: "El chico entraba a la mañana, desayunaba, almorzaba, tomaba la leche y se iba", recuerda Flora.

Durante muchos años, estuvo al frente de primer grado. Para enseñarles las letras a sus alumnos les hacía armar libros, a la manera de diccionarios: "Los chicos iban aprendiendo el abecedario, entonces

con la letra A escribían el nombre de una persona, con mayúscula. Después, escribían, por ejemplo, la palabra "ala" y hacían el dibujito de un ala. Dibujaban en cartones y luego los recortaban y los pegaban en hojas. Así iban dando vuelta las hojas y tenían palabras con todas las letras, como si fuera un librito".

Conversar sobre la alfabetización de los niños pequeños activa la memoria de Flora: "Muchos de los paisanos de acá no sabían leer ni escribir. Había polacos de 15 años que venían y me decían: '¿Puedo aprender?'. Yo les contestaba que sí, que si el director les daba permiso yo les enseñaba. Me acuerdo de todo ese grupo de gente, que tenían 10, 12, 14 años, a quienes les enseñé a leer y a escribir.... Es que fui una de las primeras maestras acá", dice Flora con timidez, como intentando minimizar el valor de haberles enseñado las primeras letras a tantas personas.

Mirta completa el relato de su madre:





“A los chicos y chicas de la secundaria yo los mandaba a los aserraderos a preguntar por los árboles: los nombres, las alturas. También les decía que pidieran una muestra y si podían que sacaran fotografías, porque ya había de esas máquinas”.



“Entre las dos guerras mundiales, hubo mucha inmigración polaca en esta zona y muchos no sabían leer ni escribir. Les costaba muchísimo aprender el idioma, para ellos era terrible el choque cultural”. Flora agrega: “Era gente muy trabajadora. Un polaco le dijo a mi suegro que él venía con la pala y el pico desde allá, desde Polonia, y que además sabía ordeñar. Y mi suegro le regaló una vaca”. Flora hace

una pausa, todo indica que está reuniendo recuerdos, muchos, pero solo alcanza a decir, con voz muy bajita: “Ahora las hijas son grandes. Les enseñé a todos”.

En varias oportunidades, Flora interrumpe su relato y aprovecha para realizar una especie de protesta: “Yo tengo un autito, pero no me dejan manejar”. La denuncia pública está, en realidad, dirigida a sus hijas. Son ellas las que hace cuatro años han tomado esa decisión, pues consideran que es peligroso que siga conduciendo. Flora aprovecha para recordar su relación con el manejo: “Cuando me dieron el trabajo en la escuela comercial, en El Bolsón, mi esposo me dijo que no me iba a poder llevar todos los días en la camioneta. Así que fuimos a Rawson y compramos un Fiat chiquito, de esos colorados, que tienen dos puertas, y me enseñaron a manejar. ¡Yo tenía miedo! Porque todavía no estaba lindo el camino, era todo con piedras. Pero ahora es una maravilla...”. Ensalzar el estado de

las rutas es uno de los últimos intentos –fallidos– de obtener de Mirta, Graciela o Beatriz –sus tres hijas– las llaves del auto.

Flora no puede ocultar las ganas de seguir manejando, con todas las acepciones que el verbo “manejar” implican. Es evidente que tenacidad es algo que no ha faltado en la vida de esta maestra. Tampoco el coraje y el empeño, aun cuando durante toda la conversación, y no por falsa modestia, Albisu haya pretendido disimularlos un poco.

“Una ha tratado de dar lo que puede”, advierte, como al pasar, esta maestra que en 1998 fue declarada ciudadana ilustre del municipio de El Hoyo. Luego se disculpa porque tiene cosas que hacer. Ha llegado la hora de preparar la merienda para sus tres hijas y el menor de sus catorce nietos.

Ana Abramowski

aabramowski@me.gov.ar

Fotos: Eduardo Rey

Día del Estudiante Solidario

El 8 de octubre de 2006 nuestras hijas y nuestros hijos, estudiantes de la Escuela ECOS de la Ciudad de Buenos Aires, volvían desde Chaco de un viaje con fines solidarios. Nueve de ellos y su profesora perdieron la vida en un choque. Desde ese día, madres, padres, familiares y amigos de las víctimas luchamos para que nadie más muera en nuestro país por hechos de tránsito evitables. Nuestros hijos eran jóvenes que soñaban con un país mejor; por eso viajaron a Chaco para solidarizarse con chicas y chicos que viven una realidad diferente. Tenían ideales y proyectos por los que luchaban sin perder la frescura de su edad. Emprendieron ese viaje y creían que se podía aportar mucho desde una actitud solidaria.

Ellos encendieron en nosotros una antorcha con el mensaje de respeto y amor por la vida, y nosotros tomamos ese legado. El dolor por sus muertes nos llevó a trabajar para que en la Argentina haya una política de Estado interesada en la seguridad vial y una toma de conciencia social por el respeto a las normas. Es imprescindible que construyamos un camino solidario donde se valore la vida de uno y de los otros.

Para que esto sea posible, todos los integrantes de la sociedad debemos comprometernos a transitar a consciencia por las calles y las rutas de nuestro país. Hoy, queremos entregar a las y los docentes esta antorcha de vida para que vivan responsablemente este compromiso social y sean los encargados de encender este mensaje solidario en otros, hoy y siempre.

A continuación, les enviamos una guía de reflexión y actividades para trabajar con alumnos y alumnas:

- Teniendo en cuenta la realidad de nuestro país y de las escuelas rurales, ¿por qué considerarás que los chicos realizaron el viaje a Chaco?

- ¿Qué entendés por solidaridad? Desarrollá algún ejemplo.

- Qué reflexión podés hacer en relación a la siguiente frase: "El cambio desde la solidaridad es posible".

- Investigá las causas que ocasionaron la "tragedia de Santa Fe" del 8 de octubre de 2006.

- Definí las siguientes palabras: destino, accidente, azar, responsabilidad, hecho evitable. ¿Cuáles de ellas intervienen en un hecho de tránsito trágico?

- ¿Pensás que la "tragedia de Santa Fe" se pudo haber evitado? ¿Por qué? Para tu reflexión, utilizá los conceptos anteriormente definidos.

- ¿Qué responsabilidades considerarás que tienen el Estado y los distintos actores sociales?

- Pensá frases que involucren la solidaridad y la seguridad vial.

Familiares y Amigos de las Víctimas de la Tragedia de Santa Fe
www.tragediadesantafe.com.ar

Una sugerencia para tratar en la revista

Mi nombre es Beatriz Irma Caresana y soy docente en Hurlingham y Morón, provincia de Buenos Aires. Con cariño y respeto, me agradecería que se trabajara en torno de los Equipos de Apoyo; aquí en la provincia están enmarcados en la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Gracias por todo.

Los saluda muy atentamente.

Profesora Beatriz Irma Caresana
Docente de la Provincia de Buenos Aires

Un agradecimiento desde Resistencia

Sirvan estas palabras para hacerles llegar nuestras más cálidas felicitaciones y agradecimiento por la cobertura que hicieron de nuestra experiencia de lectura en la escuela. La nota publicada en *El Monitor* es un gran estímulo para todos los docentes que trabajamos en esto.

De más está decirles la alegría de las chicas y los chicos, la inmensa algarabía con que la recibieron y se abocaron a su lectura minuciosa. Esto es algo inédito para ellos y también para nosotros, verse y vernos reflejados en una revista de circulación nacional.

De modo pues, que a partir de ahora, con la llegada de este ejemplar, damos el puntapié inicial al programa de Lectura en Voz Alta 2010.

Reciban todo el cariño de esta escuela que los aprecia y no los olvida.

Profesora Perla Baldani
CEP N°11 - Prof. Lino Torres
Resistencia, Chaco

Obras Maestras

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

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

Convocamos a todos los lectores y lectoras para que nos cuenten sus experiencias con la revista: ¿Qué número le gustó más? ¿Qué tema le resultó más interesante? ¿Pudo llevarlo al aula? ¿Qué tema le gustaría que desarrolláramos? ¿Otros comentarios?

Escribir a: cartasmonitor@me.gov.ar

Por cualquier consulta relacionada con la distribución de la revista, escribir a publicaciones@me.gov.ar

El monitor en Facebook

Leer a los autores docentes, conocer las escuelas

Beatriz Alen*

La escuela tiene lugar, ha lugar. Y al mismo tiempo es un no lugar (una utopía): los chicos empujan por ser y ocupar un sitio por sí mismos en un futuro y un espacio que deberá ser construido. La escuela es lo que vemos y también ese futuro imaginario, a veces inverosímil. El mapa de las cosas que fueron y de las que no fueron. Y lo indecible.

Hebe Solves. *La escuela, una utopía cotidiana*, 1993.

Los relatos nos acercan mundos desconocidos o nos presentan otra vez los que creemos conocer. Uno de esos mundos es la escuela. Todos pasamos por sus aulas, pero siempre nos entusiasman los “relatos de escuela”. Al escucharlos o leerlos los comparamos, recordamos, nos sorprendemos o indignamos ante las formas

Las experiencias de cientos de docentes narradores de nivel secundario, escritas y publicadas en el marco de las actividades de la Red de CAIE (Centros de Actualización e Innovación Educativa) del Ministerio de Educación, permiten recuperar la invención diaria, la creación didáctica y el intercambio de saberes en el ámbito escolar.

que cobra la experiencia escolar en las vidas de quienes la narran.

En los profesorados, hacer conocer la escuela a los futuros colegas es uno de los desafíos de la formación docente y esta empresa siempre requirió de “los relatos de escuela” provenientes de la literatura, la pedagogía o de los docentes que por algún motivo decidieron publicar sus prácticas. Para sus autores, “la escuela es presentada como uno de los espacios

centrales donde se desarrollaron las experiencias de vida que tallaron su destino e identidad” (Pineau, 2004).

En 1980, Luis Iglesias reflexiona en el prólogo a la tercera edición de *Diario de Ruta* sobre el hecho de que, al igual que lo ocurrido con sus libros, toda vez que un profesor secundario o universitario publique “en vivo y al desnudo” sus propios itinerarios, tribulaciones o hallazgos, encontrará lectores ávidos y apasionados.

Treinta años después, la afirmación no ha perdido vigencia; por lo menos en lo que respecta al valor que los textos de la práctica tienen para conocer la escuela cotidiana, el día a día del trabajo docente. En más de dos décadas de vida democrática podemos comprobarlo a través de la significativa presencia de autores docentes en la producción editorial argentina, con obras surgidas de sus prácticas en las aulas de las escuelas, las universidades, los Institutos Superiores de Formación Docente.

Esta producción a veces se trama con la investigación, pero siempre se da en el escenario mismo de las instituciones educativas. La revalorización de la palabra del educador para pensar la escuela





cochró otra forma de gran productividad: el surgimiento de grupos de docentes que, como SIMA (Simplemente Maestros 1988) se reunían a escribir sus experiencias, leerlas, analizarlas, tratando así de recuperar una dimensión central de nuestra tradición pedagógica, la de los educadores que construyen concepción y que, al escribir pueden ofrecerla como posibilidad, como ejemplo y como utopía.

¿Para quién escribir? se preguntaban Marta Marucco y Guillermo Goltzman en la última publicación de SIMA: para otros docentes, para los estudiantes de profesorado, para los investigadores y profesores universitarios, para los padres y el público en general, respondían con la convicción de que maestros, maestras, profesores y profesoras, pueden proveer unos textos privilegiados para pensar la escuela y, a través de ellos aportar simultáneamente a “la profesionalización de la tarea docente y al mejoramiento de la calidad educativa” (1996).

Estos movimientos de docentes investigadores de sus prácticas, impulsados en los primeros años de las décadas del 70 y del 80 desde los sindicatos (Daniel López), desde algunas figuras de la formación docente (Marta Marucco), y otras del ámbito de la capacitación de maestros y profesores (Vera Godoy, Graciela Batallán)¹ tuvieron gran incidencia en las políticas educativas de mejora y democratización de la escuela.

En el año 2001 nace la experiencia CAIE (Centros de Actualización e Innovación Educativa), que impulsaba desde el Ministerio Nacional la documentación y publicación de experiencias pedagógicas por parte de los protagonistas docentes.

Hablar con un docente supone una invitación a escuchar historias. Seguramente nuestra conversación con él girará en torno a un gran número de relatos que, como protagonista, podrá contarnos. Nos hablará de las escuelas donde trabajó y

El capital acumulado

“Para el año 2010, y con el fin de afianzar y consolidar esta línea de trabajo en los CAIE, se desarrollará una propuesta que propondrá visitar el camino transitado en torno de la documentación narrativa de experiencias, y analizar especialmente el corpus documentado referido a la escuela media como un modo de revalorizar las tradiciones e innovaciones efectivas en ese nivel. El objetivo será promover e impulsar desde el CAIE la documentación de experiencias de escuela media que permitan poner en valor el capital acumulado en ese nivel haciendo circular las prácticas y la reflexión entre docentes”. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) Documento General, 2010.



de cómo fue su experiencia: anécdotas, momentos clave en su desarrollo profesional, la historia de algún alumno en particular, momentos dolorosos que tuvo que enfrentar, alguna clase que recuerda especialmente por el aprendizaje personal que obtuvo, la organización de algún acto escolar o de un proyecto que generó gran impacto en los alumnos, las lecturas que realizó para aprender cosas nuevas, etcétera. A través de estos relatos conoceremos buena parte de su recorrido profesional. Y estos relatos forman parte de su historia de vida. Ampliando la perspectiva, si se pudiera escuchar o leer el conjunto de relatos de todos los docentes, descontando la dificultad de lograrlo, obtendríamos una historia escolar distinta de la que habitualmente conocemos. (Brito, Solari, Suárez 2001)

En la actualidad, contamos con una importante producción de narrativas de docentes de aula, gracias al trabajo sostenido de los CAIE desde su creación.

Los textos contenidos en los distintos volúmenes de la *Colección Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos* (Instituto Nacional de Formación Docente / Laboratorio de Políticas Públicas), tanto como los publicados en páginas web y blogs de la Red de CAIE, constituyen un rico material para acercarse a la escuela de hoy, a esos chicos que, como describe Hebe Solves: “empujan por ser y ocupar un sitio por sí mismos en un futuro y un espacio que deberá ser construido”.

Leer a los docentes devela algo más. En sus textos recuperan la invención diaria, la respuesta a lo

imprevisto, la creación didáctica y, al hacerlo, nos permite reconocer los aportes de los docentes a las políticas educativas globales. Ejemplos de esto son las experiencias de nivel secundario escritas y publicadas durante los años 2007 y 2008 en el marco de las actividades de la Red de CAIE. Como en un juego de espejos, relatos docentes y políticas públicas parecen inspirarse e interpelarse mutuamente.

En este sentido, desde los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Resolución 84/09 CFE) se concibe a la escuela como un espacio capaz de promover una convivencia basada en el diálogo, donde los jóvenes encuentren acompañamiento a sus trayectorias escolares y alternativas de organización institucional pensadas para

apoyarlos y para fortalecer la responsabilidad que implica su condición de alumnos. Una escuela que les ofrezca caminos hacia los estudios superiores, el mundo del trabajo, la participación social. En síntesis, una escuela que sea el lugar privilegiado de encuentro con los adultos, de transmisión cultural y de apropiación de saberes relevantes. Por su parte, los autores docentes nos acercan experiencias que tienen como horizonte y realidad esa escuela.

Así nos cuentan la escuela secundaria algunos de los cientos de docentes narradores que publicaron prácticas individuales y colectivas, que presentan al colega lector éxitos y frustraciones, estrategias de trabajo, ideas, preguntas, ejemplos. Así, leyendo algunos párrafos de los relatos también se conoce la escuela / las escuelas de hoy, “el mapa de las cosas que fueron y de las que no fueron. Y lo indecible”. ☺

*Beatriz Alen pertenece al Equipo de Acompañamiento a Docentes Noveles en su Primera Inserción. Profesional INFOd (Instituto Nacional de Formación Docente).

¹ Nombramos solo a algunos de los colegas representativos de cada sector. Son muchos. Muchos colegas podrían compartir esta cita. Solo se trata de un intento de reconocerlos, por su aporte a la búsqueda de diálogos entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de investigación.

Bibliografía:

Grupo SIMA. *Maestra ¿usted de qué trabaja?* Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación, 1996.

Iglesias, Luis. *Diario de Ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1980.

Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa. Documento General, 2010.

Ministerio de Educación. CFE. Resolución 84/09, 2009.

INFD/LPP. *¿Qué publican los docentes? Documentación Narrativa de Experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 1*. Colección Materiales Pedagógicos, 2007.

Pineau, Pablo, *Relatos de escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Solves, Hebe (comp.). *La escuela, una utopía cotidiana*. Buenos Aires, Paidós. Cuestiones de Educación, 1993.

Hacerlos leer. ¡Qué desafío!

Graciela Tapia. CENS N° 22. General Roca, Río Negro.

Primer día de clases, 20:50, primeros alumnos del iniciado CENS N° 22, ubicado al norte de la ciudad. Al ingresar al salón me encontré con un montón de caras que esperaban ansiosas el momento en que yo les hablara de cómo sería el trabajo del área. Antes de darles semejante labor, me dispuse a hablarles un poco más informalmente. Agradecí su presencia en la escuela y los felicité por sus ganas de culminar con su escolaridad, que por alguna razón había sido interrumpida y que hoy estaban dispuestos a comenzar y terminar.

Me encontré con personas conocidas, madres de alumnos, compañeras de secundario, vecinos del barrio... por lo que la charla fue más amena. Inicé con la pregunta de qué querían o esperaban del área, algunos lo expusieron en voz alta, otros es-

cribieron en papeles, porque todavía estaban con vergüenza para hablar. Casi todos coincidían en escribir bien, que les ayudara en la ortografía, etcétera. Les dije que ese iba a ser el trabajo durante el año y que íbamos a ver otras cosas más, que también leeríamos. Los alumnos me miraban como diciéndome: “No me haga leer en voz alta, leo mal, me da vergüenza, no me gusta leer. A partir de este trabajo, pude y pudieron darse cuenta de que no solamente la escuela está para corregir errores de ortografía, sino que encontraron en ella la apertura a nuevos caminos, nuevos saberes, gustos que tenían olvidados, el poder compartir con el otro experiencias vividas, recordadas. Abrirles el camino a nuevas posibilidades, que no todo estaba acabado, que las personas deben buscar nuevas habilidades que les permitan animarse a ir más allá, y no quedarse en el solo hecho de escribir bien –cosa que no es menos importante–, fue lo que más me reconfortó. [...]” 🍷

Dar participación al alumno enriquece

Ariel Aráoz. Escuela N° 66. Chilecito, La Rioja.

La enseñanza no solo está sujeta al ámbito del aula. Mes de marzo; me tocó la suerte de coordinar las actividades del Día de la Memoria a nivel institucional, en una escuela de contexto

rural, donde la vida pasa con una tranquilidad que en otros lados no se da.

El primer problema que se planteó fue hasta qué punto podía abordar el tema y qué tanta información podían recoger los alumnos: un grupo conformado por chicos adolescentes que no cuentan con la facilidad de acceder a información ya que no



hay internet y los recursos que ellos tienen son escasos, insertos en un pueblo tan chico, ya que la población total es de 250 habitantes que vuelcan sus actividades de supervivencia en trabajos en el campo. ¿Habría tal información? La consigna fue clara: “Pregunten a sus padres, abuelos, tíos o vecinos, qué datos pueden dar sobre el tema, si han vivido un caso cercano”. En fin, suponía que los datos que se recogiesen iban a ser pocos, debido a que supuestamente en los pueblos pequeños no había pasado nada relevante en el período de la dictadura. [...].

Al fin, el día llegó. Desde el comienzo, cuando se reunió a toda la escuela para dividir los grupos de trabajo que tenían luego que participar de una clase abierta para toda la Institución,

tomaron ellos las riendas de todo, y a mí no me dejaron hacer más que supervisar cómo trabajaban. La clase abierta tuvo como soporte una serie de láminas del proyecto, que se llamó “A 30 años del golpe”. A partir de la clase se debía realizar un dibujo en un afiche, representando lo que les había sugerido lo escuchado. Luego ese afiche iba a ser colocado en los comercios del pueblo. El resultado de esto fue excelente y muy provechoso, al punto que los alumnos de toda la escuela aprendieron cuál era el sentido de aquella fecha, qué había pasado en aquellos años y por qué no es conveniente que vuelva a suceder. Las actividades se cerraron con una muestra de fotografías que nos facilitó el referente de Abuelas y Madres de Plaza de Mayo de Chilecito. [...]. 📷

La clave está en aceptarlos como son

Alba Betina Lanza. Colegio Superior San Martín.
San Francisco, Córdoba.

“La retención y promoción escolar”. Este proyecto nace con la intención de dar respuesta a una problemática que se venía presentando en nuestro colegio desde hace aproximadamente cinco años. Muchos alumnos solicitaban inscribirse en primer año, luego de haber repetido en nuestra institución o en otras. Algunos luego de haber quedado libres por faltas el año anterior, o por sanciones disciplinarias.

Se presentaba una difícil situación: cómo armar los grupos de ingresantes a primer año, con alumnos con sobreedad, con características tan diferentes a los ingresantes a la escuela secundaria de 11 y 12 años. Más, teniendo en cuenta las características de nuestra escuela: numerosa en cantidad de alumnos y profesores, y con siete divisiones de primer año, que funcionan cuatro en el turno mañana y tres en el turno tarde. Sabíamos, por lo que la experiencia nos venía mostrando y por lo que nuestros colegas docentes nos transmitían, que muchas veces los alumnos más grandes se sentían incómodos con compañeros tan pequeños, a la vez que a los pequeños les costaba relacionarse con ellos. Pedagógicamente, las necesidades se presentaban diferentes: a pesar del abandono o la repitencia –en algunos casos reiterada–, los programas de estudio propuestos ya habían sido vistos y no constituían una atracción como podía resultar para los recién llegados. Es decir, las necesidades pedagógicas de los chicos con las características que mencionamos eran otras.[...].

La gran pregunta que resume todos los interrogantes que nos planteamos era –y sigue siendo–: ¿qué estamos haciendo como escuela, por los chicos que año tras año fracasan en el inicio

de su escolaridad secundaria?, ¿cómo puede ser que algunos de ellos repitan dos o tres veces primer año?, ¿no tendremos que replantearnos como escuela la revisión de nuestro planeamiento curricular como así también nuestras prácticas pedagógicas? [...]. Eran los primeros días de marzo de 2006 y nos encontrábamos trabajando con mis compañeras, preparando el material para el período de ambientación de los alumnos ingresantes a 1º año, cuando Alicia (la vicedirectora del turno tarde) se acerca a preguntarme si aceptaría ser docente tutora de los alumnos de 1º año “D”. La idea, me dijo, es estar atenta a las necesidades de los alumnos y ver cómo trabajar con los docentes desde esta óptica ya que el grupo es muy especial. Poca cosa se me pedía ¿no? [...]. Y aquí estoy hoy contando mi experiencia. [...]. Llegó el primer día de clases. Al principio, fueron caminos inciertos... Algunos profesores se sumaron de buen grado desde el primer momento. La profesora de Biología, por ejemplo, manifestó lograr mejor clima de trabajo áulico en esta división que en otras, incluso que ha podido desarrollar con normalidad la totalidad del programa. Otros profesores que ya no nos acompañan han podido extrapolar la experiencia y aplicar las innovaciones realizadas el año pasado con alumnos que presentan dificultades en cursos que tienen a su cargo este año. Tal es el caso de la profesora de Inglés (coordinadora de departamento), que al comienzo se resistía y bajaba las escaleras diciendo: “Renuncio, estos chicos son imposibles”, terminó luego teniendo un excelente vínculo con ellos, con resultados pedagógicos favorables. Creo que la clave del éxito de su trabajo estuvo en aceptar a los chicos como son, con lo que tienen y con lo que les falta, pero no centrándose en esto último, sino muy por el contrario, trabajando para explotar al máximo sus posibilidades. 📷



Aula de niñas
Circa 1945
Foto AGN

CANTO DE AUSENCIA

Sergio Rafael Paez

En este lugar nos cruzamos por primera vez. Debo confesarte que al principio te presenté lejana, inalcanzable en tu universo. Cuando te aparecías por los pasillos me cautivaba tu imagen de luz y de misterio, y si acaso, como al pasar, me dedicabas una sonrisa o una fugaz mirada, me cubría el velo de una fascinación incontenible y caía rendido a tus pies sin saberlo tú. Un día te acercaste a mí, cansada de verme siempre solitario. Unas pocas palabras bastaron para que comprendieras que no iba a ser fácil vencer a mis eternos fantasmas. Apenas por un instante conseguiste alejarlos, es preciso reconocerlo, igual que lo has conseguido muchas veces después, cada vez que hemos estado juntos para compartir momentos agradables.

Ahora que soy un esclavo (y de mi propia voluntad) de este desmedido cariño que siento por ti, no puedo mentirte, no. Los fantasmas vuelven, siempre están regresando para atormentarme y confundirme más. Ellos son para mí una condena interminable, una fantasía macabra, una senda envuelta en tinieblas que conduce mis pasos ciegos hacia el profundo abismo. Sin embargo, tan acostumbrado estoy a estos fantasmas que, al abrigo (cruel) de su imperio, temo la vida sin ellos y los sueños de libertad.

Si supieras cuánto se te extraña aquí, en esta ciudad de artistas y de bohemios. Si supieras que ya nada es lo mismo. Hoy acabé de reconocer que es cierto. Es inútil. Aunque pretenda negarlo, una y mil veces no resulta. Hoy he visto amanecer aquí un sol resplandeciente, cálido, que, derramándose sobre nosotros en infinitos rayos dorados, nos daba la bienvenida como cada martes, temprano por la mañana. Sin embargo, este amanecer bellissimo me dejó un gusto amargo, una desazón incomprensible, como si hubiera asistido a un espectáculo de magia que se quedó incompleto.

Te contaré ahora cómo sucedió todo. Franco, aquel muchacho de los ojos de lince triste que ya conoces bien, fue el primero que me salió al encuentro. Justo antes del apretón de manos y del abrazo, le adiviné en el rostro un aire distraído, una actitud evasiva como de ave en vuelo que huye para refugiarse en paisajes sublimes, dejando atrás el mundo de las miserias cotidianas. Nos sentamos en las escaleras de la entrada y, mientras charlábamos animadamente, llegó otro personaje, otro duende amigo. Seguramente te acordarás también de él,

pues se trata de aquel que, además de llevar a menudo las uñas pintadas de negro, glosaba frases originales (ya célebres si no me falla la memoria) en los márgenes de sus cuadernos. Y te voy a decir que esta vez el chico venía acompañado ¿Qué te diré de ella? Mis pensamientos no pueden resistir la tentación y caen una vez más en el recurso de la metáfora porque, si voy a serte sincero, te diré que la mujer me pareció su propia imagen, su reflejo exacto, como si fuese él mismo desdoblado en un *yo-femenino*. ¿Complemento ideal o sólo coincidencia amistosa? No sabría decirte ahora, porque nuestro amigo la presentó por su nombre y no hizo ningún comentario que dejara en claro la relación ¿Qué importa, al fin? El amor y la amistad tienen mucho en común después de todo.

Así estábamos, en los saludos previos, mientras iba amaneciendo. Luego, en un acuerdo tácito, simplemente nos fuimos quedando callados para contemplar más a gusto cómo el sol se alzaba, majestuoso, disipando las sombras. Y yo pensé, en ese instante mudo de asombro y de pena: *Ya no es lo mismo, no*. Enseguida los chicos entraron al edificio prometiendo que otro día ya nos veríamos nuevamente. Yo, en cambio, quise quedarme todavía unos momentos afuera. Soplaban una brisa fresca y el sol, ese mismo sol ardiente que a otros obligaba a desprenderse de sus ropas, no era suficiente para quitarme el invierno que me comía los huesos y me hacía casi temblar de frío. Me resultó curioso ver cómo a mi lado pasaban, de un lado a otro, cientos de jóvenes que, sin fantasmas, desbordaban primaveras o veranos al andar. Y este andar pareciera que es un andar siempre hacia adelante, con paso de niebla, con sutil reposo, como si la vida para ellos fuera el fluir de un arroyo que, apacible y manso, corre hacia su destino sin detenerse, adelante, siempre hacia adelante. Y yo, en medio de la estampa que, por causa de mi invierno, se ha vuelto una imagen sombría, miraba hacia el cielo buscando al astro mayor para pedirle cuentas de la escasa luz con que me alumbraba. Entonces, al no obtener respuesta, meditaba para mis adentros: *El sol no es el mismo para todos. Hay un único*

Sergio Rafael Paez. Vive en Villa Forchieri, Unquillo, Córdoba. Es profesor de Lengua y Literatura Castellana, recibido en la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, ejerce en quinto año en escuelas de Unquillo y Río Ceballos. Ha recibido varios premios y distinciones.



sol y, a la vez, hay tantos como hay personas en el mundo. Este sol que me ilumina ahora, es débil, como una flor desvaída ¿Qué hago aquí afuera? En serio no es lo mismo. La página del libro infinito ha dado la vuelta y, sin adioses, me ha dejado esperando en vano, a la entrada del templo de la música, aguzando la vista por ver si llega quien nunca vendrá. Debo entrar...

Aunque no me lo creas, ya nada es lo mismo en este lugar que no ha sabido guardar tu memoria y que no sabrá después guardar la mía o la de otros. Si supieras que cada mañana voy por estos pasillos buscando, como antes, el aula de la cita, como cuando tú venías y nos entregábamos al celestial ensueño de la música. Muchas veces, prefiero no esperar en la puerta y, al entrar, pido una llave a Silvia, nuestra adorable cómplice y custodia, para irme directo al piano que me da un consuelo efímero en sus melodías. Si algún día vienes pre-

jar mis manos quietas, en suspenso sobre las teclas del piano, exhaustas de tanto resistir tu ausencia, me parece que oigo los ecos de unos acordes folclóricos. Entonces dejo el piano casi con desesperación, con el corazón desbocado y una ansiedad insoportable que me empuja a recorrer el edificio, buscando el aula donde por fin te encontraré... y siempre es lo mismo. Nunca eres tú. Las salas vacías o simplemente ocupadas por seres extraños. Vuelvo al piano después y me castigo con este duro reproche: *Eres un tonto, un pobre infeliz que vive en un mundo irreal, inconsistente. No. Despierta ya, ponte a trabajar duro y deja la estupidez ¿Qué te has creído? La vida no es un cuento de hadas, y los sueños, como dijo el poeta... sueños son.*

Si supieras, si tan sólo supieras qué tristes están estos muros. Si supieras cuánto duele saber que no has venido hoy y que



gúntale a ella, y te dirá que me ha visto más de una vez andar sin rumbo, como un vagabundo enfermo de nostalgia. Ella, como un ángel guardián de los estudiantes, tal vez querría defenderme si llegara a imaginar tan sólo, las figuras que persigo, falsas ilusiones que duran un instante y luego se desvanecen. Si vienes algún día, pregunta. Te dirán que muchas veces desde el parque se pueden oír las notas melancólicas de un preludio o de un aria derramándose a través del ventanal abierto de una aula incierta. Pero si acaso prefieres hacer la experiencia tú misma, entonces aguarda por allí cerca, bajo los eucaliptos, hasta escuchar el vals que, por mis manos, hace estallar en lágrimas los ojos de las niñas románticas que vienen a llorar sus amores imposibles, al pie de la ventana que dejo siempre abierta durante mis horas de práctica, por no ahogarme en tanta añoranza. Si decides preguntarles a ellas, todas sabrán decirte el nombre del vals. Entonces comprenderás que es el mismo vals que muchas veces he interpretado para ti y, al reconocerme allí, te sonreirás porque, en ese momento será sólo tuyo el secreto del pianista ¿Piensas que esto es demasiado? ¿Y si te digo que, entre preludios y fugas, se me escapan muchas veces, sin poder evitarlo, milagros del tiempo y zambas por vos? Ya sé que estoy loco. Ya sé que vivo preso de mis delirios.

Ya nada es igual, no, como cuando antes llegabas tú, cargando en tus espaldas el estuche con el violín. A veces, al de-

ya no vendrás, y aun así perseguir las huellas que dejaste impresas al caminar, donosa, sobre el piso de mosaicos ¿Ya ves? No es fácil la tarea. Debo dejarte ir, pero a la vez debo aprisionarte para que no huyas y me abandones. Debo obligarme a los clásicos (pero... ¡¡¡Que viva el folclore!!!). Debo exigirme más y dedicarles más tiempo a los preludios y fugas (¡¡¡Que después sigan las zambas!!!). Al final yo no sé cómo, pero siento que he cambiado mucho desde que te conozco. He cambiado tanto que me pregunto a veces si no me habré convertido en otro. Tal vez ahora sea un *yo-tú* más nuevo, más fuerte en convicciones, más libre en espíritu y con el corazón dispuesto.

Ahora que he dejado atrás a mis fantasmas perversos (aunque brevemente), aprovecho para decirte que por aquí se te extraña mucho, y que ya este templo no es el mismo sin ti. Más bien parecen las ruinas de lo que fue antes. Y en medio de estas ruinas estoy yo, algo impreciso, como si todo esto fuese apenas un dibujo, un retrato ficticio, y yo, dentro de él, una mancha garabateada en la entrada, esperando, aguzando siempre la vista por ver si un día te me apareces. Ah, lo olvidaba, también yo te extraño mucho, casi hasta la locura, pero ya te habías dado cuenta de eso ¿verdad? Si un día decides venir ya sabrás donde encontrarme...

Ilustraciones: María Paula Dufour

Aulas conectadas

Las escuelas argentinas están comenzando a recibir masivamente computadoras para cada alumno. La idea de “aulas conectadas” ya no refiere a una escena de un futuro lejano sino a una perspectiva cada vez más común en las instituciones educativas.

¿Qué elementos habría que tener en cuenta en esta incorporación? En primer lugar, el estar conectados y poder participar del mundo de la comunicación y la información es parte ya de un derecho ciudadano. La inclusión digital está vinculada a distribuir de manera justa los conocimientos e interacciones que se encuentran dis-

ponibles en la sociedad. En segundo lugar, la presencia de múltiples pantallas y de la conectividad

La inclusión digital está vinculada a distribuir de manera justa los conocimientos e interacciones que se encuentran disponibles en la sociedad.

a una red digital transforma en forma impactante el cotidiano del aula. ¿Cómo organizaremos la actividad diaria con múltiples focos de atención? ¿Cómo cambiará la institución escolar? ¿Qué lugar tendrán los conocimientos más tradicionales, y cuál será el lugar de los nuevos?

Estas preguntas están lejos de estar totalmente resueltas, no solamente en la Argentina sino también en otros países con un poco más de experiencia en este camino. El dossier que presentamos busca proponer algunas reflexiones conceptuales y explicaciones prácticas acerca de la incorporación de las computadoras al aula. Estas reflexiones quieren poner de relieve que tenemos ante nosotros una oportunidad importante: la de decidir cómo respondemos a estos desafíos, de modo que podamos fortalecer la escuela como espacio de transmisión cultural y de formación de una cultura pública justa y democrática.



tanto si los libros vienen en formato impreso o en versión digital: lo importante es qué lectura y qué trabajo proponemos con ellos, y qué experiencia educativa permiten. El escritor Martín Kohan señaló, en una entrevista que le hicimos en el Monitor hace tres años, que él desconfiaba de quienes defienden el valor del libro, aunque sea malo; antes que leer mala literatura, él recomendó ver una buena película o jugar un buen partido de fútbol. El comentario de Kohan apunta a que hay que revisar parte de la jerarquía cultural que propone la escuela, a veces rígidamente aferrada a ciertos soportes, frente a toda esta transformación. Esa revisión ya venía siendo necesaria antes de las netbooks, pero ahora, admitámoslo, se vuelve más urgente. Los chicos tienen menos paciencia, más expectativas y estímulos en otros ámbitos, y una atención muy fragmentada entre todas las agencias que se pelean por lograr concitar su interés. Si no les hacemos propuestas interesantes, va a ser más difícil el trabajo en el aula.

Lo que señalamos en relación a la literatura y al lenguaje, podría pensarse para todos los campos de conocimiento de los que se ocupa la escuela. La ciencia, la matemática, la sociología, la historia, la geografía, la ética, la psicología, las disciplinas que tienen que ver con el cuerpo, están viéndose transformadas por la cultura digital. No pensamos al espacio, el pasado, la naturaleza, igual que antes de contar con tecnologías que nos abrie-

ron mundos mucho más amplios. Entre todos esos cambios, se destacan la posibilidad de disponer de un enorme archivo de la cultura como nunca antes estuvo disponible (y aquí la cuestión de la gratuidad es otro motivo de celebración), y también de participar en procesos de construcción colectiva del conocimiento como se da en la Wikipedia y en otros ámbitos colaborativos que evidencian públicamente los criterios de validación de los saberes de una manera que antes no conocíamos. Por citar solo un ejemplo, ¿qué sabíamos del proceso de escritura y edición de un concepto que buscábamos en una enciclopedia impresa? ¿Cuánto más podemos saber acerca de los motivos de desacuerdo, interpretaciones alternativas y consensos alcanzados si buscamos el mismo concepto en Wikipedia? Estas posibilidades son muy interesantes para la escuela en tanto institución comprometida con la producción y transmisión del saber.

También creemos que la escuela deberá ayudar a que todos podamos des-conectarnos de estas nuevas redes de tanto en tanto. Es importante que contribuyamos a construir un lugar desde el cual uno pueda conectarse a su modo, pensando en nuestros intereses y nuestros proyectos, para resistir a las modas, poder tomar distancia respecto a lo que nos proponen y decidir cómo queremos vincularnos con estos nuevos medios. Pero la desconexión tiene que ser una opción, incluso una opción de conocimiento (por ejemplo, en buscar una exploración más personal y en silencio), y no una consecuencia de una sociedad muy desigual que da distintos derechos a sus habitantes.

Las aulas conectadas que nos gusta imaginar no son aulas que solo se comunican por las pantallas. Al revés, son aulas que pondrán las pantallas al servicio de aprender y de enseñar, y también al servicio de armar proyectos personales y colectivos. Son aulas donde se enseña a trabajar con las nuevas tecnologías con ganas de explorar y aprender, y también con una distancia crítica que ayuda a entender mejor los límites de esas nuevas tecnologías. Una especialista en nuevos medios, Sherry Turkle, dice que a las simulaciones hay que “amarlas y también cuestionarlas”, no olvidar que son simulaciones. Esta combinación de involucramiento y distancia crítica nos parece un buen comienzo para construir un lugar productivo para la escuela en la cultura digital.

Incluir TIC en la escuela con modelos 1 a 1

¡Llegaron las netbooks!

Débora Kozak'

En los últimos tiempos se ha instalado un fuerte debate acerca de cómo construir una opción adecuada de inclusión de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la realidad institucional de las escuelas argentinas. Cuando se resuelve la falsa opción entre tecnología y pobreza y se instala la idea de que la llegada de la tecnología implica también una forma de inclusión social, las preguntas pasan a otro plano. Se trata entonces de trascender la mera dotación de computadoras a las escuelas para pasar a pensar esencialmente en el para qué de su incorporación.

En nuestro contexto actual, las demandas que recibe la escuela en cuanto al desarrollo de capacidades y competencias que acompañen la vida ciudadana posiciona la inclusión de las TIC de manera tal que no generen mayores abismos o vacíos institucionales sino que permi-

tan recuperar saberes, experiencias y códigos que lleven a revalorizar el lugar de la escuela y el docente.

Hoy, el escenario institucional escolar para el “desembarco” de las TIC se puede caracterizar como *multicultural*, y es donde conviven códigos de comunicación claramente diferenciados en niños/jóvenes y adultos; visualizado como una *escuela transmisora de información* en la cual se borran las diferencias entre información y conocimiento [Lion, 2006] y atravesado por *debates sobre las formas de enseñar* para lograr una apropiación más significativa de los contenidos curriculares.

En este contexto, la inclusión de tecnología en la escuela posiblemente transite por una serie de debates y tensiones. Este artículo propone, a través del planteamiento de preguntas que recogen algunos pensamientos docentes, ensayar respuestas posibles que orienten las prácticas escolares a partir de la llegada de las computadoras portátiles.



¿Qué le aporta la tecnología a la escuela? ¿Qué suman las TIC a la mejora de la enseñanza?

La tecnología por sí sola no constituye un aporte a la escuela. La innovación tecnológica es un proceso que se desarrolla afuera y por lo tanto responde a lógicas ajenas a la escuela [Artopoulos, 2010]. Sin embargo, la innovación pedagógica se relaciona con la búsqueda de caminos y la superación de problemáticas propias de la vida cotidiana de las escuelas, docentes y estudiantes: hacia ella deberían apuntar los procesos de inclusión tecnológica.

¿Qué significa el “modelo 1 a 1”?

El modelo 1 a 1 es el uso en el aula de una computadora portátil (netbook) por alumno, con conexión a una red inalámbrica. El modelo propone la mayor interacción posible con las computadoras, combinando la propuesta de trabajo escolar y extraescolar, de manera tal que permite continuar las actividades de aprendizaje en forma autónoma y ampliar el impacto de la tecnología no solamente a nivel del aprendizaje individual de cada alumno, sino haciéndose extensivo a su grupo familiar. Por lo tanto, es un modelo que trasciende la escuela y que tiene profundas implicancias sociales y comunitarias.

Trasciende el mero desarrollo de habilidades y destrezas propias de la operación informática, competencias instrumentales conocidas como “alfabetización digital”, dado que el modelo 1 a 1 se beneficia del *aprendizaje colaborativo* [Smith y MacGregor, 1992; Stahl 2006] posibilitado por la conexión en red. El valor del trabajo colaborativo responde a un modelo didáctico coherente con principios constructivistas de interacción y construcción colectiva de conocimientos que se optimiza cuando se aplica el trabajo en red. Un mayor nivel de profundización del modelo 1 a 1 se relaciona con el aprendizaje basado en la movilidad. Basado en principios del *aprendizaje ubicuo* [Burbules, 2009] extiende la capacidad de aprender a nuevos espacios sociales mediante los dispositivos tecnológicos móviles, creando un continuo entre la escuela y otros espacios: casa, museos, bibliotecas, laboratorios, universidades, otras escuelas, etc. El *aprendizaje ubicuo* implica el cambio de la relación escuela-entorno.

¿Qué pasa cuando una escuela se “inunda” de tecnología?
Sin duda cambiarán las formas de trabajo en el aula: el



Foto: L.T.

uso de los espacios, del tiempo, los modelos didácticos, los roles y funciones docentes, las culturas y prácticas comunicacionales, la gestión de la escuela. La implementación de modelos 1 a 1 (una computadora por alumno) producirá diferente impacto de acuerdo con la historia institucional de relación con la tecnología. Algunas cuestiones centrales entonces, que se verán afectadas.

¿Las aulas van a cambiar?

Será necesario pensar el uso del espacio que favorezca el aprendizaje colaborativo, pero modificar el espacio físico o las condiciones cotidianas de trabajo amerita un análisis situado en cada escuela entre docentes y equipo de conducción. Cambiar la disposición del aula puede resultar una ventaja en algunos casos, pero al hacerlo se afectan las dinámicas de clase y es necesario establecer acuerdos que no afecten las modalidades y estilos de enseñanza particulares de cada docente.

¿Cuánto tiempo del horario escolar habitual se debería dedicar al trabajo con las computadoras?

Con seguridad resulta imposible pensar en un uso intensivo en la totalidad del horario escolar. El ritmo de alternancia entre momentos de uso y momentos de descanso irá encontrando un equilibrio en cada caso. En principio, habrá que considerar como variables esenciales las características de la disciplina que se aborde y sus metodologías de enseñanza; el momento del proceso didáctico que se esté desarrollando y la disposición del docente a utilizar las TIC en el diseño de estrategias de enseñanza.

Los modelos didácticos

¿Qué cambia en la forma de dar clase?

Antes bastaba con tener gran cantidad de información, hoy no resulta suficiente. Si la tecnología atrae el interés de los estudiantes por sus formatos, códigos, etc. puede ser una vía hacia el cambio en las formas de enseñar y aprender. La transmisión de información deja de ocupar su centralidad característica y se vuelve necesario enseñar las formas de diferenciar la información válida y confiable de la que no lo es. Una vez desarrolladas estas competencias, quedará mucho espacio para la indagación, la experimentación y la comprensión.

También será necesario discriminar cuándo apelar a las netbooks: no todos los contenidos pueden ser enseñados mejor con tecnología. Eso dependerá de cómo cada docente amplía su formación vinculando la tecnología con su didáctica.

¿Se “descontrola” el aula? ¿Qué pasa si “se distraen” con otra cosa que no sea el tema de la clase chateando o navegando? ¿Qué hago?

Se puede recurrir a nuevas reglas de trabajo y también auxiliarse con la tecnología a través de programas que permiten desarrollar la gestión del aula digitalmente. Esto implica que la o el docente es capaz de visualizar desde su computadora lo que hace cada estudiante en su máquina. No obstante, la idea no es ejercer un “control digital” a través de un programa, sino poder intervenir oportunamente en los procesos individuales de aprendizaje.

Es importante pensar cómo afecta la comunicación docente/alumno y el rol del docente: habrá que pensar necesariamente en establecer nuevos acuerdos de confianza y pautas de trabajo claras. Los jóvenes cuentan con una cultura “multitasking” (multitarea), caracterizada por su capacidad de estar conectado a muchas “ventanas” al mismo tiempo sin que ello afecte su atención. Lo que para un adulto puede considerarse falta de atención, en ellos puede considerarse como “multiconcentración”.

Los nuevos roles y funciones en la escuela

¿Se necesita un “experto” en la escuela para poder usar las computadoras en la enseñanza?

Es indudable que tener muchas computadoras en un aula puede generar algún problema “técnico”. No dista de-

masiado del debate acerca de la necesidad de contar con especialistas para la manipulación de material de laboratorio. Sin embargo es necesario construir un escenario que permita transitar hacia una autonomía progresiva como usuarios, sin que ello implique trabajar solo.

El desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo y en red permite al docente contar con la ayuda permanente en línea. Los foros; los mails; los chat son una forma de estar “auxiliados” por los conocimientos de otros sin necesidad de que ellos estén presentes. Las “comunidades de práctica” [Wenger, 2001] son grupos de pares que se reúnen en la red por intereses o necesidades comunes y que van proponiendo soluciones, experiencias, recorridos.

También será necesario capitalizar el potencial que los estudiantes tendrán en muchos casos para asistir algunas situaciones técnicas problemáticas.

¿Qué necesita entonces hoy saber un docente para trabajar con TIC en su aula?

Este es hoy un tema de debate: desde quienes consideran que para poder usar las TIC es necesario “manejar” una serie de programas y tener un dominio “completo” de la computadora y los programas, a otros que –en cambio– opinan que el saber instrumental se adquiere en tiempos de exploración individual y en la autoformación como usuarios. La última posición implica que cuanto más se utiliza la tecnología, más posibilidades hay de aplicarla a la enseñanza. Y esa formación como “usuario” no se adquiere haciendo cursos sobre los programas sino dedicando tiempos y espacios propios a la exploración.

Así aparecen en escena los denominados “tutoriales” de programas que permiten el desarrollo de procesos de autoformación adecuados a las posibilidades, fortalezas y limitaciones de cada uno. Los saberes instrumentales podrán desarrollarse a través de la permanente experimentación con la computadora y la red.

Por otro lado, es importante orientar la formación hacia el uso de las TIC sobre el desarrollo de estrategias didácticas concretas, donde existe una variedad de programas con sus respectivos ejemplos y propuestas que permiten abordar la especificidad de cada disciplina.

Culturas y prácticas en el aula: los códigos de docentes, alumnas y alumnos

¿Los alumnos van a jugar con las computadoras?

El acercamiento de las y los jóvenes a las tecnologías se produce hoy en gran parte por sus experiencias con juegos de computadoras, consolas y celulares. Si se hace un análisis sobre ellos, será posible establecer que gran parte de esos juegos no aportan riqueza alguna desde sus contenidos para el aprendizaje. Sin embargo, les permiten desarrollar habilidades y destrezas cognitivas que pueden ser capitalizadas para ser aplicadas en otras experiencias de aprendizaje.

Por otro lado, existen videojuegos cuyos contenidos y estrategias permitan desarrollar transferencias relevantes y que permitan a su vez potenciar la atención y el interés por los contenidos. Tal es el caso de las simulaciones de la vida real, los videojuegos con contenidos históricos o desarrollo de mapas, los que requieren el diseño de estrategias, o los desarrollados intencionalmente con sentido didáctico.

La escuela tiene espacios y tiempos pautados. La construcción colectiva de normas de “buen uso” ayuda a articular el potencial de lo lúdico con las propuestas didácticas.

¿La computadora reemplazará a la carpeta?

Escribir en papel y escribir en la computadora son procesos diferentes. Los códigos y estrategias varían, en ninguno de los casos para mejor o peor. La falsa oposición carpeta/netbook puede desviar la atención del problema de fondo: el desarrollo de una escritura significativa y comprensible.

La computadora posibilita una reescritura con “bajo costo”, al tiempo que permite guardar un historial de producciones. Por otro lado, puede alentar a escribir a estudiantes que no se sienten capaces en términos de claridad o presentación. Sin embargo, esto no significa resignar la escritura manual, sino tender un puente entre ambos códigos.

Para cerrar

Es bien sabido: no hay recetas que resulten efectivas en todo contexto. Sin embargo, es posible compartir algunos principios orientadores del trabajo con las TIC.

La innovación en la escuela es pedagógica: hoy hablamos de netbooks, mañana de celulares... cualquiera sea la tecnología, para innovar en la enseñanza sólo hace falta un buen proyecto didáctico.

Las TIC nos ofrecen la oportunidad de capitalizar los intereses de los alumnos y desde allí diseñar las estrategias para que la enseñanza de los contenidos curriculares sea más efectiva. Esto implica necesariamente reposicionar el lugar de la expertiz docente: los conocimientos tecnológicos de los alumnos no alcanzan por sí solos para aprender mejor.

Lo central radica en pensar la llegada de las computadoras a las aulas no como “amenaza” sino como una oportunidad para el cambio. En este punto, los docentes juegan el papel decisivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Artopoulos, A. “De la computadora florero al celu-bot”. En Kozak, D. (Coord.) *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2010.
- Barberá, E. *Educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 2004.
- Buckingham, D. *Más allá de la tecnología. Aprendizaje en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Manantial, 2008.
- Burbules, B. Meanings of “Ubiquitous Learning”. En Cope, B y Kalantzis, M. *Ubiquitous Learning. Urbana*: University of Illinois Press, 2009.
- Carbonell, J. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Ed. Morata, 2001.
- Hargreaves, A. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España, Octaedro, 2002.
- Kozak, D. (Coord.). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2010.
- Lion, C. *Imaginar con Tecnologías*. Buenos Aires, La Crujía, 2006.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. “What is Collaborative Learning?”. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment at Pennsylvania State University, 1992.
- Stahl, G. *Group Cognition: Computer Support for Building Collaborative Knowledge*. Boston, MIT Press, 2006.
- Wenger, E. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós, 2001.

¹ Especialista en Educación y en TIC.

Conectar Igualdad

Cinthia Zapata*

Una sociedad en proceso de cambio permanente, que crecientemente demanda conocimientos sobre nuevas tecnologías, torna imprescindible la incorporación, integración y aprovechamiento pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el sistema educativo.

En este marco, el Poder Ejecutivo Nacional asume la responsabilidad de garantizar la inclusión digital, formalizando el Programa Conectar Igualdad, en el Decreto 459/10, cuya finalidad principal consiste en revalorizar y reposicionar la escuela pública a través de una estrategia dirigida a reducir la brecha social, educativa y digital, mejorar los procesos de aprendizaje y actualizar las formas de enseñanza.

En esta búsqueda de aprendizajes significativos, el Programa profundiza y se alinea con las diversas estrategias que tanto el Ministerio de Educación de la Nación como las jurisdicciones vienen desarrollando hace ya varios años. Tal es el caso del Programa “Una computadora, un alumno”, que se desarrolla desde comienzos de es-

te año en los ciclos superiores de las escuelas técnicas públicas del país, por citar un ejemplo nacional. Y de las experiencias de equipamiento de las escuelas primarias en varias provincias argentinas, como el Programa Joaquín V. González, de reciente lanzamiento en la Provincia de La Rioja.

¿Qué novedades introduce el Programa Conectar Igualdad?

La primera característica diferencial que surge apenas observamos esta nueva iniciativa es su magnitud. La modalidad “uno a uno” adoptada implica llegar con una computadora para uso personal y exclusivo a cada uno de los cerca de 3.000.000 de estudiantes que concurren a las escuelas secundarias y especiales de gestión estatal del país.

Este objetivo, además, conlleva otro desafío tecnológico, consistente en equipar con aulas digitales móviles a los institutos de formación docente públicos, para que las y los estudiantes que están realizando sus prácticas docentes puedan ser preparados para su futuro desempeño en ambientes que ya incluyen la modalidad.



Resulta evidente que una iniciativa de esta dimensión no puede ser enfrentada con eficacia desde un único organismo de gobierno, puesto que su complejidad inherente solo puede ser abordada a través de alianzas estratégicas. En esta línea, el decreto de creación establece la conformación de un Comité Ejecutivo, integrado por todos los organismos del Estado que deben comprometer su accionar para colaborar con la formulación, implementación y evaluación del Programa.

De esta manera, la Administración Nacional de la Seguridad Social aporta fundamentalmente a la definición y elaboración de los instrumentos necesarios para la adquisición y distribución del equipamiento necesario, que incluye las computadoras portátiles, los servidores escolares, los elementos que conforman la red de conectividad interna, entre otros.

El Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, es responsable de la dimensión conectividad. Ese organismo debe asegurar la conexión a internet de todas las escuelas y de los hogares y lograr que puedan sintonizar –a través de dispositivos especialmente incorporados en estas computadoras– la televisión digital terrestre.

La Jefatura de Gabinete de Ministros, a través de la Subsecretaría de Tecnologías de Gestión, responde por las necesarias medidas de seguridad que tanto el hardware como el software deben incorporar para minimizar los riesgos de robo, mal uso o navegación por sitios peligrosos o inapropiados.

En este marco, al Ministerio de Educación le corresponde dar cuenta de que la adquisición y distribución de tecnología es solo un aspecto de la estrategia. Incorporar TIC en la educación implica trascender el uso instrumental de las nuevas tecnologías hacia la generación de competencias de gestión de la información, la comunicación, el intercambio con los otros, el desarrollo de capacidades de innovación y de actualización permanente, que incluyen y exceden las habilidades informáticas.

Por eso iniciamos un proceso vertiginoso y multidimensional dirigido a preparar al sistema educativo para que forme a sus estudiantes en la utilización comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías que incluye, entre otros aspectos:

- Acciones iniciales, encuentros con equipos de conducción, supervisores, docentes, madres, padres y equipos técnicos jurisdiccionales.
- Trayectos formativos que combinan modalidades presenciales y virtuales.
- Módulos que van desde la iniciación digital hasta la profundización sobre estrategias pedagógicas que integran las TIC en la enseñanza de las diferentes áreas de conocimiento.
- Ofertas de formación específicas para docentes, equipos directivos, administradores de redes, facilitadores, tutores, docentes de educación superior y bibliotecarios.
- Un Aula virtual para capacitación en [http:// conectividad.educativa.com](http://conectividad.educativa.com).
- Elaboración de recursos didácticos en soporte impreso o digital tales como textos, imágenes, desarrollos multimediales, herramientas, plataformas y aplicaciones.
- Desarrollo de contenidos educativos digitales producidos por el portal educ.ar y canal Encuentro.
- Provisión de materiales para el aprendizaje autónomo: tutoriales, guías didácticas, cursos autoasistidos.
- Implementación de concursos para desarrolladores de software y contenidos.

Intentamos construir con todos los actores del sistema educativo federal, la mejor estrategia para que estos equipos –que cuentan con una selección de programas, herramientas, recursos didácticos y de esparcimiento– sean utilizados no solo para transformar la realidad institucional de las escuelas, las prácticas en el aula y los aprendizajes de nuestros chicos, sino también para mejorar la vida familiar.

En este desafío estamos trabajando en un modelo de cooperación interjurisdiccional para fortalecer, desde la confianza en sus potencialidades, a la escuela pública; de modo que termine de salir del oscuro rol de fracaso y postergación que le adjudicaron las políticas neoliberales, y se consolide como alternativa válida para garantizar la igualdad, el pleno ejercicio de los derechos constitucionales y promover un modelo inclusivo que garantice la calidad educativa.

* Programa Conectar Igualdad, Ministerio de Educación de la Nación.

Entrevista con Henry Jenkins

Los nuevos medios y la democratización de la cultura

Por Inés Dussel

Henry Jenkins es Profesor de la Universidad de Southern California en Los Angeles. Es uno de los más prolíficos y reconocidos pensadores en torno a los nuevos medios y la cultura de masas. Escribió varios libros, entre otros: *La cultura en la convergencia de los medios de comunicación*; *Fans, Bloggers y Videojuegos: La cultura de la colaboración*. Fue docente de escuela secundaria y está muy interesado en la educación, ya sea desde la producción de videojuegos educativos como a través de la organización de un curso de alfabetización en nuevos medios para docentes. Estuvo en Buenos Aires para el Foro Latinoamericano de Educación organizado por la OEI y la Fundación Santillana.

- Usted ha estudiado desde hace muchos años la cultura producida por los medios, desde sus géneros (los videojuegos, el cómic, el cine) hasta sus usuarios o consumi-

dores. Últimamente ha producido varios trabajos sobre los nuevos medios digitales, por ejemplo: las redes sociales, los sitios de seguidores de series de televisión, los blogs, la Wikipedia, las plataformas como YouTube o Flickr que permiten compartir imágenes y textos. ¿Cómo ve a los nuevos medios, sobre todo a los que permiten producir contenidos nuevos a los usuarios? ¿Cree que se abre paso una cultura participativa, como señala en uno de sus últimos trabajos?

-Hay algunas distinciones que conviene hacer. En el mundo anglosajón hoy se habla de dos tipos de nuevos medios: medios DIY (do it yourself, hágalo usted mismo) y DIO (do it ourselves, hagámoslo nosotros mismos). Es una diferenciación importante. Para mí los medios DIY son más individualistas, tienen más que ver con encontrar una voz personal, una expresión propia, y encajan muy bien con la tradición norteamericana de un profundo individualismo. En cambio, los medios DIO parten de la idea de que la cultura es comunal o comunitaria,



“Hay un espacio interesante entre lo espectacular y lo banal, algo en el medio digamos, donde hoy encontramos la mayor parte de la producción cultural, y lo interesante es que antes no estaba representada”.

que expresa los deseos de las subculturas, ya sea de los jugadores de videojuegos, los fans que siguen una serie o a un grupo musical, los miembros de una etnia o minoría cultural o sexual, la que fuera. Los medios DIO están en manos de la comunidad que produce colectivamente cosas que le importan.

Hay una tensión entre ellos. Si uno toma el caso de YouTube, en inglés “you” quiere decir tanto tú/vos como ustedes. Es decir, “you” es tanto una persona como una comunidad. Y esta ambigüedad está en YouTube: es una plataforma que los individuos utilizan para compartir fotos simpáticas de sus hijos o sus gatos, y también algo que las comunidades usan para compartir cuestiones importantes para todos. En una plataforma como YouTube, uno ve ambos modelos en juego. Parte del contenido producido no es significativo más que para la persona que lo produjo, como las fotos de los gatos. En cambio otros contenidos vienen de tradiciones culturales profundas, de comunidades y de prácticas diferentes. Hay una circulación en esas plataformas compartidas de contenidos que van del *fan-erotica* a los derechos humanos, y en un plano está todo ahí. Ese es el mundo que a mí me parece más interesante, el de “Do It Ourselves”, Hagámoslo Nosotros.

Hay otra distinción importante que hacer, porque existe una cierta confusión entre la cultura participativa y la Web 2.0. Para mí, la cultura participativa es cultura que está en las manos del público, que surge de sus vidas y de sus preocupaciones y problemas. Y la Web 2.0 es un modelo de negocios que está capturando lo nuevo, transformando lo que se “regala” entre usuarios (esos contenidos generados por los usuarios: sus fotos, sus videos, sus sueños y aspiraciones) en mercancías que circulan dentro de un sistema capitalista. Y entonces, aunque de alguna forma las plataformas 2.0 como YouTube o Facebook han facilitado que la cultura participativa se vuelva más pública, y son un modelo más democrático que otros medios masivos de comunicación, hay que mirar debajo de la superficie y analizar la forma en que la Web 2.0 está convirtiendo esa cultura participativa centrada en los usuarios en una cultura comercial, y está invadiendo la privacidad o manipulando información personal de los usuarios que participan en esas plataformas. Creo que hay

conflictos de intereses entre los que participan en esas plataformas, y los propietarios de esas plataformas, en este momento.

-Además de los intereses comerciales, otra crítica que se les hace a estas plataformas es que se terminan llenando de contenidos superficiales o banales, como los gatitos...

-Creo que eso es parte de las tensiones que mencioné antes. Lo que pasa es que, cuando la gente tiene más control sobre la producción de contenidos, expresa más aspectos de su vida cotidiana. Y termina siendo banal, porque muchos no necesariamente van a producir un contenido que sea desafiante en términos artísticos o conceptuales. Simplemente vamos a usar las tecnologías para registrar lo que sabemos y hacemos, y lo que sabemos y hacemos en un punto es bastante banal.

Los que rompen este panorama son aquellos que se preguntan qué pueden hacer para llamar la atención de otra gente, y ahí vemos muchos intentos –en especial de individuos– de celebrar al yo, al self, a través de performances espectaculares.

En mi blog (www.henryjenkins.org) escribí un texto sobre YouTube como vaudeville. Mi argumento ahí es que, en muchos sentidos, el contenido que triunfa en YouTube habría funcionado muy bien en el vaudeville de fines del siglo XIX. Tiene todo que ver con performances virtuosas, con talentos especiales, tecnologías espectaculares, temas exóticos... Pero entre lo exótico y lo banal, hay todo tipo de usos de YouTube que son significativos para la gente; pero en escalas muy distintas para la familia, el barrio, una subcultura, la sociedad en general. Tenemos todos estos distintos niveles en los cuales se produce y se comparte una cultura.

Y eso es lo que más me interesa. Hay un espacio interesante entre lo espectacular y lo banal, algo en el medio digamos, donde hoy encontramos la mayor parte de la producción cultural, y lo interesante es que antes no estaba representada. Me parece que hay una ganancia para estos grupos en la posibilidad de expresarse en estos canales. Y si no es significativo más que para un individuo, entonces no va a cambiar nuestra cultura, pero si es algo que puede moverse desde alguien que nunca tuvo acceso a la producción y circulación de la cultura para empezar a llegar a mucha otra gente, entonces creo que



va a haber un cambio muy importante en las formas de operar de la cultura con estos nuevos medios.

-¿Cómo ve a la escuela en este contexto? Usted tiene experiencia en producir videojuegos para usos escolares, ¿puede contarnos un poco más sobre eso? ¿Cree que hay una incompatibilidad entre la lógica del videojuego y el espacio y tiempo escolares?

-Para mí, el objetivo central es luchar para que haya una cultura más participativa, esto es, una democratización y una diversificación de la cultura. La educación, en mi opinión, está alineada con ese objetivo, porque trata de asegurar que todos los chicos tengan las habilidades necesarias para participar de una manera significativa en este nuevo mundo, con más control de los medios por parte de los ciudadanos.

Ahora bien, no siempre es fácil introducir los nuevos medios en las escuelas. Creo que el verdadero problema, más que el espacio, es el tiempo escolar. Porque lo digital explota en la escuela, pero el tiempo sigue siendo una limitante con la que hay que trabajar.

Hicimos un proyecto junto con Kurt Squire (financiado por Microsoft al principio, pero terminamos sin entendernos bien con ellos) que se llamó Games-To-Teach (Juegos para enseñar). En ese proyecto, tuvimos que pen-

sar muy bien cómo conjugar el ritmo del videojuego con el de la escuela, porque nos solía pasar que, justo cuando los chicos estaban llegando a la parte más jugosa, sonaba el timbre, fin de la clase, y se perdía casi todo. Entonces tuvimos que decidir si diseñábamos juegos para jugar después del horario escolar, o si producíamos videojuegos fragmentados en porciones de tiempo que se acomodarán a la escuela. La verdad es que probamos ambos modelos en distintos momentos.

Por ejemplo, el videojuego “Revolution” (sobre la revolución de la Independencia) fue diseñado para ser un juego de varios jugadores, bastante modesto, que puede ser jugado por 20 personas en la clase, con unidades de 50 minutos cada una, reflejando la estructura diaria de las clases. Mientras que “Lure of the Labyrinth” (El misterio o señuelo del laberinto), que hicimos con otro colega, Scott Osterweil, fue pensado como una serie de niveles para llevarse como tarea para el hogar. El docente podía seguir al alumno y decirle: “Anoche llegaste al nivel 17. ¿Cuál fue el desafío? ¿Cómo encontraste el problema que estuviste trabajando? ¿Qué funcionó y qué no funcionó? ¿Cómo resolviste el problema? Quiero mostrarte la ecuación, porque usaste un principio matemático...”. Y el alumno puede entender eso porque jugó el juego. Y puede ir

a jugar el juego de nuevo, y ver si entender ese principio matemático le permite jugar mejor el videojuego.

-En relación con el conocimiento de los docentes, ¿qué debe saber un docente hoy para vincularse a los nuevos medios? ¿Cuánto conocimiento técnico hace falta? Ese es un aspecto que atemoriza a muchos docentes que sienten que no saben nada de eso...

-Esta es una pregunta crucial sobre la que necesitamos pensar. Diría que las competencias más técnicas –cómo usar tecnología, cómo usar ciertos programas– son competencias importantes, pero no suficientes. Lo fundamental son las competencias sociales y culturales que tienen que ver con plataformas trans-mediáticas, es decir, que están en varios medios. Aunque no sepamos muy bien para dónde va la tecnología, hay cosas que sí sabemos que necesitamos saber –valga la redundancia–: cómo compartir conocimiento, cómo saber trabajar en redes y distribuir información, cómo reapropiarse/remixar contenidos, cómo el juego es una fuente de descubrimientos, o cómo trabajar con visualizaciones y simulaciones. Todas estas competencias están vinculadas con la tecnología, pero podemos tener distintas tecnologías con las que desarrollarla. Podemos tener escuelas con muchas máquinas o con pocas máquinas, pero lo importante es desarrollar estos “hábitos de la mente” –como suelen llamarse en inglés–, estas formas de pensar que son las que organizan nuestra relación con el mundo de los nuevos medios.

Los docentes suelen estar abrumados por la tecnología. Pero cuento algo: yo soy terrible con la tecnología. Si toco un aparato, ¡deja de funcionar! Y no puedo usar la impresora de mi computadora. Ese problema lo enfrentamos todos, incluso en el MIT Media Lab que es un centro de avanzada donde hay todo tipo de computadoras sofisticadas; y sin embargo, también a veces hay que lidiar con la tecnología y el proyector que no anda. Los docentes, claro, se sienten sobrepasados. Entonces, si uno coloca grandes demandas de conocimiento tecnológico, los docentes no van a poder seguirte. El objetivo tiene que ser diseñar la tecnología para que pueda ser usada, tiene que ser accesible.

-Volvamos al inicio. ¿Usted es fundamentalmente optimista acerca de cómo se van a desarrollar los nuevos me-

dios? Algunos creen que puede haber una gran manipulación y sincronización de la opinión pública a través de todas estas redes.

-No me gusta ese argumento. La gente suele ser más crítica, creativa y transformadora de lo que los medios proponen, y uno puede ver cosas muy interesantes producidas a partir de los medios. Estamos en un momento de lucha, y hay un potencial grande para una cultura participativa, quizás como nunca la hubo en la historia humana. La pregunta es si nos retiramos de esa lucha porque creemos que ya está perdida de antemano, o la peleamos con todas las piedras que encontremos cerca.

Permítanme un rodeo. El discurso de Martin Luther King: “Tengo un sueño de una sociedad donde los niños blancos y los niños negros se sienten juntos al pie de la montaña...” fue muy importante en mi infancia en Atlanta. Esta imagen fue constructora de la transformación de las relaciones raciales en los Estados Unidos. Y él no dijo nada del estilo de “las computadoras nos van a llevar hasta ahí, confiemos en la tecnología”. No, dijo que había que tener un plan y que, aunque él no lo viera en el curso de su vida, había pasos y etapas que había que ir haciendo para llegar hasta ahí. Y la genialidad de Martin Luther King fue armar un plan para pelear contra el racismo, y aunque esa lucha todavía continúa, no hay duda de que la elección de Obama significa un progreso muy importante en ese camino hacia el sueño de Martin Luther King. Podríamos, entonces, seguir este modelo, decir: “Este es el sueño, estamos acá, y tenemos que hacer todo esto para llegar hasta donde queremos llegar”. Creo que ese es el rol de un intelectual público: moverse donde sea necesario, entre la gente de los medios, entre los políticos, entre los educadores, en las aulas, en los blogs, en donde sea, y ayudar a que esos pasos vayan definiéndose.

Diría que soy un utópico crítico, sin ingenuidades. No es que creo que estamos en el mejor de los mundos, para nada. Hay una frase de John Fiske que me gusta mucho, que dice que los nuevos medios representan nuevas oportunidades para la lucha. Y estamos en una lucha, y no hay garantías de que nuestra cultura sea más democrática y participativa. Pero hay un potencial para que eso suceda, y hay que estar allí y ver qué se hace para llegar hasta donde uno quiere llegar.

El plan de conectividad educativa de informática en Uruguay

Plan CEIBAL, una ventana al mundo

Martín Pérez Burger*

En los últimos años, en Uruguay como en otros países de la región las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones se han integrado a la vida cotidiana de la mayoría de las personas. El uso de internet entre los uruguayos creció de 3 a casi 7 horas semanales entre 2003 y 2005; y en los años siguientes se incrementó en números totales por el ingreso de nuevos usuarios, personas que acceden por primera vez a una computadora (Grupo Radar, 2003-2008).

En el ámbito educativo, sin embargo, este fenómeno conoce otros tiempos. En 2007, las escuelas públicas que contaban con “diez o más” computadoras para uso didáctico aún no superaban el 6% en todo el país (ANEP, 2008), su uso seguía siendo poco frecuente y mayormente reservado a los adultos. Mientras tanto, la mayo-

ría de las niñas, los niños y jóvenes desarrollaban su propia experiencia digital fuera de la escuela, a partir de la ampliación constante de la oferta de aparatos, computadoras personales, teléfonos celulares, conexión a internet en el hogar y servicios como los ciber.

Es en este marco que, a partir de 2007, Uruguay toma la iniciativa de universalizar el acceso a computadoras personales y conectividad a través de las escuelas. El Plan CEIBAL (Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) permitió que entre 2007 y 2009 se entregaran computadoras portátiles –en propiedad– a todos los alumnos del nivel primario de la educación pública del país y a sus docentes (aproximadamente unos 320.000 niñas y niños, de entre 6 a 11 años), y que se proveyera conectividad en los centros educativos.

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Hogares, en 2006, el principal lugar de acceso a internet





para los niños entre 8 y 11 años de edad que asistían a escuelas públicas era el ciber; siete de cada diez niños accedían a la web en estos locales, mientras que solo dos lo hacían en su hogar y/o en su centro educativo. En 2008 (a mitad de la implementación del Plan CEIBAL), entre la población afectada esa relación se invirtió: la mayoría de los niños –7 de cada 10– pasaron a acceder a internet en su centro educativo; y en segundo lugar en sus hogares, mientras que decrece la presencia del ciber como lugar del acceso (INE, 2009). En un lapso de dos años (2008-2009), el Plan CEIBAL logró alterar un escenario hasta entonces monopolizado por la oferta privada local y planteó nuevos espacios de experiencia digital en torno a las escuelas.

Cambios y desafíos

A partir de 2009 comenzó a evaluarse la experiencia en forma periódica. La primera ronda de evaluación a nivel nacional (junio 2009) confirmó que la universalización del acceso impactó mayormente en los hogares de nivel socioeconómico bajo, donde antes del CEIBAL solo dos de cada diez niños tenían la posibilidad de contar con una computadora en su hogar. A partir de una base común de acceso, el uso de computadoras e internet pasó a ocupar un lugar en la planificación del trabajo de aula; siete de cada diez docentes indicaron proponer semanalmente actividades con las computadoras a sus alumnos, y cuatro de cada diez afirmaron enviar deberes que requerían su uso.

Los niños por su parte (entre 8 y 11 años), dejaron clara su preferencia por la navegación en internet –“la ventana al mundo”– sobre otras posibilidades. Prácticamente todos reconocen acceder a la web en forma semanal y cuatro de cada diez lo hacen a diario. Asimismo, se encontró una amplia variedad de experiencias, valoraciones y usos de las computadoras en distintas partes del país.

Los maestros reconocieron el interés que generó en sus

alumnas y alumnos la propuesta, y plantearon distintas modalidades de integración a la práctica docente. No obstante, llamaron la atención acerca de la insuficiente preparación que habían recibido para iniciar este proceso, y se mostraron cautos en cuanto a afirmar que habían logrado integrar curricularmente el nuevo recurso.

Algunas tendencias entre los niños, como el uso casi exclusivo de ciertas aplicaciones y la escasa exploración de otras, o las dificultades para conectarse a la red, generaron cierta preocupación. Sobre todo, hay un aspecto en particular que se plantea como un gran desafío: el mantenimiento del parque tecnológico. A junio de 2009 las computadoras entregadas eran aproximadamente 127.700, y de acuerdo con lo declarado por los niños, el 20% de los equipos no funcionaban (parte de ellas se encontraban en el circuito de reparación). El problema se agudizaba entre los niños de contextos más carenciados y con mayor tiempo de haber recibido su computadora (más de 15 meses) donde las computadoras fuera de funcionamiento alcanzaban el 43%.

Entre muchos indicios alentadores que se van viendo con el Plan CEIBAL, entonces, también puede advertirse una dificultad inmediata: cómo sostener la universalización del acceso; en particular en aquellos medios donde los niños no solo carecen de computadoras, sino también de condiciones básicas para relacionarse con ellas. Luego, se suma un segundo aspecto que demanda atención en el mediano plazo: la construcción de una narrativa escolar que incluya la presencia de este nuevo recurso, que explique cuál es su lugar entre otros recursos para el aprendizaje, cómo y para qué puede usarse. Una narrativa que advierta posibles riesgos pero también habilite y estimule el camino de la experimentación –ensayo y error– con las nuevas tecnologías, tanto para los niños como para los maestros, madres y padres.

Uruguay, a través del Plan CEIBAL, se ha propuesto asegurar que niñas y niños de las escuelas primarias públicas accedan plenamente a la experiencia digital contemporánea. El desafío actual de este plan radica en sortear las dificultades que plantea el entorno frágil e incierto de las nuevas tecnologías y encontrar una forma sustantiva y sustentable de promover la experiencia digital.

*Coordinador del equipo de evaluación del Plan CEIBAL en la ANEP (R. O. del Uruguay).

Evalúan a más de seiscientos mil estudiantes

Una vez más, se puso en marcha el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) en escuelas públicas y privadas de todo el país. Hasta octubre serán evaluados, en una muestra representativa, 60 mil estudiantes secundarios de 2° o 3° año y 200 mil de 3° y 6° grado de nivel primario. Como novedad de este Operativo, se realiza en el último año del nivel medio una evaluación de carácter censal, lo que significa que incluirá a los casi 410 mil chicas y chicos de 5° o 6° año de

Alumnas y alumnos de escuelas públicas y privadas de todo el país serán evaluados con el propósito de obtener un panorama general sobre los logros de aprendizaje. El operativo, conocido como ONE, es llevado a cabo por la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación nacional.

todas las secundarias del país.

Con el propósito de aportar un panorama integral sobre los logros de aprendizaje, el ONE propone que los estudiantes, además de resolver prue-

bas estandarizadas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, respondan un cuestionario complementario relacionado con el contexto en el que están





insertos. También una muestra de docentes y directivos responden a tales formularios que permiten identificar factores asociados al aprendizaje.

De modo que el Operativo permitirá obtener resultados acerca de los logros de los alumnos y las alumnas, contextualizándolos con los aspectos que inciden en ellos, tanto los escolares como los extraescolares. “Los desempeños que alcanzan los estudiantes son una de las múltiples dimensiones que hacen a la calidad educativa”, explicó Eduardo Aragundi, subsecretario de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Nación, para luego advertir que otros factores también deben ser con-

siderados: “En el análisis de la calidad, no es posible omitir los niveles de inclusión o exclusión que operan en un sistema educativo”, expresó.

A su vez, este año el ONE se realizará en el marco de un nuevo plan de acciones que contempla novedades respecto a la periodicidad de la aplicación y a la elaboración y difusión de los resultados. Por un lado, en línea con las tendencias internacionales, se pasará de un sistema de evaluación bianual a otro trianual. Por otro, a partir de los resultados se producirán materiales destinados a brindar a los docentes una herramienta diferente para mejorar las prácticas de enseñanza. De hecho, en los meses de

marzo y abril de este año se distribuyeron en las escuelas secundarias recomendaciones metodológicas y pautas para la elaboración de evaluaciones diagnósticas, elaboradas a partir de los resultados del ONE 2007/2008. “Para comienzos del año próximo estaremos distribuyendo las recomendaciones a los maestros de nivel primario, pues los principales destinatarios de los resultados de la evaluación deben ser los propios docentes”, destacó Aragundi. “Estamos haciendo de la evaluación una acción formativa, queremos que la información vaya acompañada de conclusiones y sugerencias para el trabajo en el aula. Cuando los resultados se dan descontextualizados, sin las explicaciones suficientes, se corre el riesgo de transformarlos en una suerte de ranking que no solo no informa sino que se presta a manipulaciones poco saludables para el sistema educativo”, agregó.

Las recomendaciones metodológicas contienen un análisis detallado de las dificultades recurrentes de los alumnos y sus posibles causas, como así también una serie de estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza de los temas planteados. Por su parte, las pautas para elaborar evaluaciones diagnósticas son un instrumento de características similares a los que utiliza el ONE y pretenden ser un aporte que las y los docentes pueden utilizar en forma voluntaria para reconocer a priori el estado de situación de sus alumnos en particular.

Para la segunda mitad del año próximo, se prevé disponer de los resultados del Operativo 2010. “Sin embargo –explicó Aragundi–, no se trata de tener resultados de inmediato; se trata de tener buenos resultados y en este caso la condición de “buenos” se refiere

El recorrido del ONE

-El ONE se realizó anualmente desde 1993 hasta 2003 en todas las jurisdicciones del país; a excepción del año 2001, cuando se suspendió durante la crisis.

-Desde el año 2003 hasta el 2008 se aplicó cada dos años.

-A partir de 2010, en línea con la tendencia internacional, se aplicará cada tres años con el fin de producir un análisis más complejo de los resultados, que sirve como herramienta para las y los docentes, al tiempo que se convierte en insumo para repensar políticas educativas.

a producir información sustantiva sobre los datos obtenidos. Información que permita explicarlos y analizarlos a la luz de los factores asociados, y que vaya acompañada de conclusiones y recomendaciones para el trabajo en el aula”.

Características de las pruebas

Del 9 al 20 de agosto se desarrolló el Operativo en el nivel secundario: se tomaron las pruebas a 60 mil estudiantes de 2º o 3º año –según las jurisdicciones–, en una muestra de 2 mil divisiones; y se realizó la evaluación censal que involucró a todos los jóvenes –unos 410 mil– del último año de todas las escuelas del país. En tanto, en el nivel primario el Operativo se realizará entre el 12 y el 22 de octubre y se evaluará a unas 200 mil chicas y chicos de 3º y 6º grado en una muestra de 3.000 establecimientos.

Los exámenes se ocupan de cuatro áreas de conocimiento esenciales, como Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, donde se presentan tanto actividades de respuesta cerrada como de respuesta abierta. Al mismo tiempo estudiantes, docentes y directivos responden un formulario complementario, con información sobre aspectos contextuales que permitirán analizar los factores asociados al aprendizaje.

Así, cada alumno recibe un cuadernillo por asignatura con treinta actividades de opción múltiple; y el tiempo establecido para contestar es de 80 minutos. Algunos estudiantes seleccionados por muestreo al azar deben responder, a su vez, una serie de ejercicios para desarrollar, para los que disponen de unos 40 minutos.

Cabe destacar que no se evalúan contenidos de un año particular de estudios, sino que se plantean actividades que requieran la puesta en jue-

go de las capacidades adquiridas a lo largo de toda la trayectoria educativa.

Los exámenes –que son anónimos– valoran el desempeño a partir de su relación con un criterio estándar o esperable, y en función de eso se identifican grupos de estudiantes según una

is con el propósito de explicar los verdaderos alcances y finalidades del Operativo. “Al cabo de las reuniones que hemos realizado, la aceptación y el compromiso que han manifestado los docentes han sido muy significativos”, destacó el Subsecretario.



escala que comprende tres niveles de rendimiento: bajo, medio y alto.

El objetivo no está orientado a conocer la situación de cada uno de los alumnos y alumnas ya que las propias características de los instrumentos solo permiten obtener conclusiones para determinados colectivos de estudiantes. En este sentido, Aragundi aclaró: “No creemos en las pruebas que intentan transformarse en estrategias para premiar o castigar, no queremos una evaluación que estigmatice a instituciones, docentes y estudiantes, tenemos mucho respeto por ellos”.

Por tal motivo, este año el proceso de la evaluación se inició con una serie de encuentros regionales con supervisores, directivos y técnicos de todo el pa-

Las evaluaciones fueron diseñadas por los equipos del área de evaluación del Ministerio de Educación nacional, con el acompañamiento de los equipos curriculares, luego de consensuar con todas las provincias los contenidos y capacidades que se evaluarían. La elaboración de los ítems que conforman las pruebas estuvo a cargo de docentes de Biología, Física, Química, Matemática, Lengua, Historia y Geografía, y contó con la lectura crítica de especialistas de la cartera educativa nacional y de la Universidad de Buenos Aires. Las pruebas piloto se realizaron en las provincias de La Pampa, La Rioja y Santa Cruz. ☺

Mariela Lanza

La luna roja

Roberto Arlt

Nada lo anunciaba por la tarde.

Las actividades comerciales se desarrollaron normalmente en la ciudad. Olas humanas hormigueaban en los pórticos encristalados de los vastos establecimientos comerciales, o se detenían frente a las vidrieras que ocupaban todo el largo de las calles oscuras, salpicadas de olores a telas engomadas, flores o vituallas.

Los cajeros, tras de sus garitas encristaladas, y los jefes de personal rígidos en los vértices alfombrados de los salones de venta, vigilaban con ojo cauteloso la conducta de sus inferiores.

Se firmaron contratos y se cancelaron empréstitos.

En distintos parajes de la ciudad, a horas diferentes, numerosas parejas de jóvenes y muchachas se juraron amor eterno, olvidando que sus cuerpos eran perecederos; algunos vehículos inutilizaron a descuidados paseantes, y el cielo, más allá de las altas cruces metálicas pintadas de verde, que soportaban los cables de alta tensión, se teñía de un gris ceniciento, como siempre ocurre cuando el aire está cargado de vapores acuosos.

Nada lo anunciaba.

Por la noche fueron iluminados los rascacielos.

La majestuosidad de sus fachadas fosforescentes, recortadas a tres dimensiones sobre el fondo de tinieblas, intimidó a los hombres sencillos. Muchos se formaban una idea desmesurada respecto a los posibles tesoros blindados por muros de acero y cemento. Fornidos vigilantes, de acuerdo a la consigna recibida, al pasar frente a estos edificios, observaban cuidadosamente los zócalos de puertas y ventanas, no hubiera allí abandonada una máquina infernal. En otros puntos se divisaban las siluetas sombrías de la policía montada, teniendo del cabestro a sus caballos y armados de carabinas enfundadas y pistolas para disparar gases lacrimógenos.

Los hombres timoratos pensaban: “¡Qué bien estamos defendidos!”, y miraban con agradecimiento las enfundadas armas mortíferas; en cambio, los turistas que paseaban hacían detener a sus choferes, y con la punta de sus bastones señalaban a sus acompañantes los luminosos nombres de remo-

tas empresas. Estos centelleaban en interminables fachadas escalonadas y algunos se regocijaban y enorgullecían al pensar en el poderío de la patria lejana, cuya expansión económica representaban dichas filiales, cuyo nombre era menester deletrear en la proximidad de las nubes. Tan altos estaban.

Desde las terrazas elevadas, al punto que desde allí parecía que se podían tocar las estrellas con la mano, el viento descendía franjas de músicas, “blues” oblicuamente recortados por la dirección de la racha de aire. Focos de porcelana iluminaban jardines aéreos. Confundidos entre el follaje de costosas vegetaciones, controlados por la respetuosa y vigilante mirada de los camareros, danzaban los desocupados elegantes de la ciudad, hombres y mujeres jóvenes, elásticos por la práctica de los deportes e indiferentes por el conocimiento de los placeres. Algunos parecían carniceros enfundados en un “smoking”, sonreían insolentemente, y todos, cuando hablaban de los de abajo, parecían burlarse de algo que con un golpe de sus puños podían destruir.

Los ancianos, arrellanados en sillones de paja japonesa, miraban el azulado humo de sus vegueros o deslizaban entre los labios un esguince astuto, al tiempo que sus miradas duras y autoritarias reflejaban una implacable seguridad y solidaridad. Aun entre el rumor de la fiesta no se podía menos de imaginarseles presidiendo la mesa redonda de un directorio, para otorgar un empréstito leonino a un estado de cafres y mulatillos, bajo cuyos árboles correrían linfas de petróleo.

Desde alturas inferiores, en calles más turbias y profundas que canales, circulaban los techos de automóviles y tranvías, y en los parajes excesivamente iluminados, una microscópica multitud husmeaba el placer barato, entrando y saliendo por los portales de los “dancings” económicos, que como la boca de altos hornos vomitaban atmósferas incandescentes.

Roberto Arlt nació en Buenos Aires en 1900, periodista, dramaturgo y novelista. Publicó entre otros, las novelas *El juguete rabioso* (1926), *Los siete locos* (1929), *Los lanzallamas* (1931); sus series de crónicas periodísticas *Aguafuertes porteñas* (1933) y *Aguafuertes españolas* (1936). Murió en 1942.



Hacia arriba, en oblicuas direcciones, la estructura de los rascacielos despegaba sobre cielos verdosos o amarillentos, relieves de cubos, sobrepuestos de mayor a menor. Estas pirámides de cemento desaparecían al apagarse el resplandor de invisibles letreros luminosos; luego aparecían nuevamente como “super dreadnoughts”, poniendo una perpendicular y tumultuosa amenaza de combate marítimo al encenderse lívidamente entre las tinieblas. Fue entonces cuando ocurrió el suceso extraño.

El primer violín de la orquesta Jardín Aéreo Imperius iba a colocar en su atril la partitura del “Danubio Azul”, cuando un camarero le alcanzó un sobre. El músico, rápidamente, lo rasgó y leyó la esquila; entonces, mirando por sobre los lentes a sus camaradas, depositó el instrumento sobre el piano, le alcanzó la carta al clarinetista, y como si tuviera mucha prisa descendió por la escalerilla que permitía subir al paramento, buscó con la mirada la salida del jardín y

desapareció por la escalera de servicio, después de tratar de poner inútilmente en marcha el ascensor.

Las manos de varios bailarines y sus acompañantes se paralizaron en los vasos que llevaban a los labios para beber, al observar la insólita e irrespetuosa conducta de este hombre. Mas, antes de que los concurrentes se sobrepusieran de su sorpresa, el ejemplo fue seguido por sus compañeros, pues se les vio uno a uno abandonar el palco, muy serios y ligeramente pálidos.

Es necesario observar que a pesar de la prisa con que ejecutaban estos actos, los actuantes revelaron cierta meticulosidad. El que más se destacó fue el violoncelista que encerró su instrumento en la caja. Producían la impresión de querer significar que declinaban una responsabilidad y se “lavaban las manos”. Tal dijo después un testigo.

Y si hubieran sido ellos solos.

Los siguieron los camareros. El público, mudo de asombro, sin atreverse a pronunciar palabra (los camareros de estos

parajes eran sumamente robustos) les vio quitarse los fracs de servicio y arrojarlos despectivamente sobre las mesas. El capataz de servicio dudaba, mas al observar que el cajero, sin cuidarse de cerrar la caja, abandonaba su alto asiento, sumamente inquieto se incorporó a los fugitivos.

Algunos quisieron utilizar el ascensor. No funcionaba.

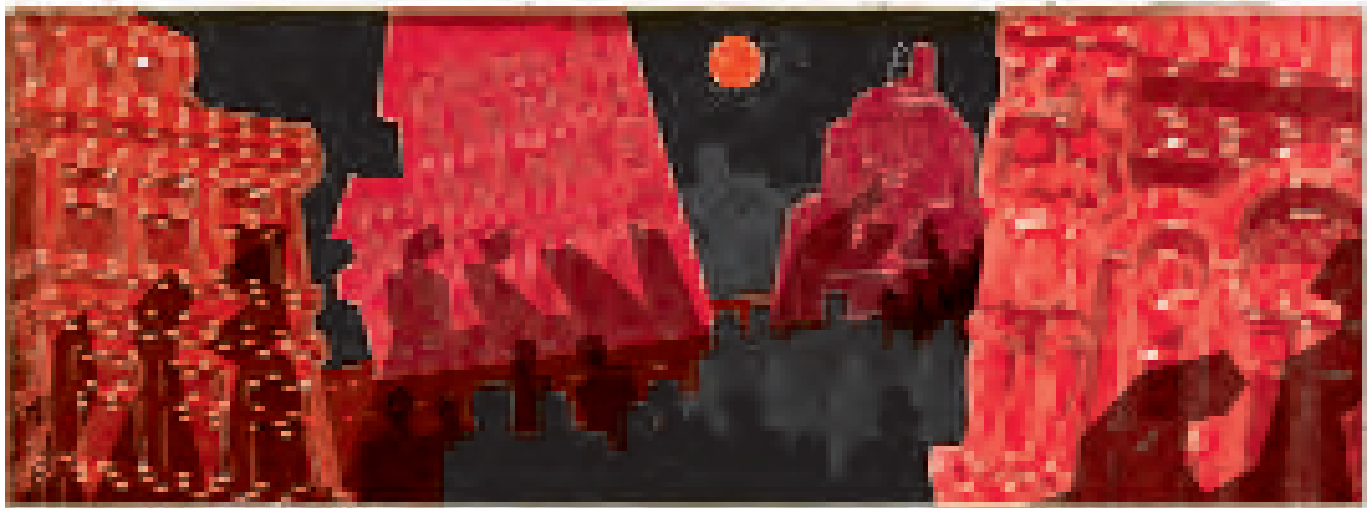
Súbitamente se apagaron los focos. En las tinieblas, junto a las mesas de mármol, los hombres y mujeres que hasta hacía unos instantes se debatían entre las argucias de sus pensa-

una sola lámpara encendida en ninguna dirección.

Alguien raspó una cerilla en una cortina metálica, y entonces descubrieron en los umbrales de ciertas casas antiguas, criaturas sentadas pensativamente. Estas, con una seriedad impropia de su edad, levantaban los ojos hacia los mayores que los iluminaban, pero no preguntaron nada.

De las puertas de los otros rascacielos también se desprendía una multitud silenciosa.

Una señora de edad quiso atravesar la calle, y tropezó con



mientos y el deleite de sus sentidos, comprendieron que no debían esperar. Ocurría algo que rebalsaba la capacidad expresiva de las palabras, y entonces, con cierto orden medroso, tratando de aminorar la confusión de la fuga, comenzaron a descender silenciosamente por las escaleras de mármol.

El edificio de cemento se llenó de zumbidos. No de voces humanas, que nadie se atrevía a hablar, sino de roces, tableteos, suspiros. De vez en cuando, alguien encendía un fósforo, y por el caracol de las escaleras, en distintas alturas del muro, se movían las siluetas de espaldas encorvadas y enormes cabezas caídas, mientras que en los ángulos de pared las sombras se descomponían en saltantes triángulos irregulares.

No se registró ningún accidente.

A veces, un anciano fatigado o una bailarina amedrentada se dejaba caer en el borde de un escalón, y permanecía allí sentada, con la cabeza abandonada entre las manos, sin que nadie la pisoteara. La multitud, como si adivinara su presencia encogida en la pestaña de mármol, describía una curva junto a la sombra inmóvil.

El vigilante del edificio, durante dos segundos, encendió su linterna eléctrica, y la rueda de luz blanca permitió ver que hombres y mujeres, tomados indistintamente de los brazos, descendían cuidadosamente. El que iba junto al muro llevaba la mano apoyada en el pasamanos.

Al llegar a la calle, los primeros fugitivos aspiraron afanosamente largas bocanadas de aire fresco. No era visible

un automóvil abandonado; más allá, algunos ebrios, aterrorizados, se refugiaron en un coche de tranvía cuyos conductores habían huido, y entonces muchos, transitoriamente desalentados, se dejaron caer en los cordones de granito que delimitaban la calzada.

Las criaturas inmóviles, con los pies recogidos junto al zócalo de los umbrales, escuchaban en silencio las rápidas pisadas de las sombras que pasaban en tropel.

En pocos minutos los habitantes de la ciudad estuvieron en la calle.

De un punto a otro en la distancia, los focos fosforescentes de linternas eléctricas se movían con irregularidad de luciérnagas. Un curioso resuelto intentó iluminar la calle con una lámpara de petróleo, y tras de la pantalla de vidrio sonrosado se apagó tres veces la llama. Sin zumbidos, soplaba un viento frío y cargado de tensiones voltaicas.

La multitud espesaba a medida que transcurría el tiempo.

Las sombras de baja estatura, numerosísimas, avanzaban en el interior de otras sombras menos densas y altísimas de la noche, con cierto automatismo que hacía comprender que muchos acababan de dejar los lechos y conservaban aún la incoherencia motora de los semidormidos.

Otros, en cambio, se inquietaban por la suerte de su existencia, y calladamente marchaban al encuentro del destino, que adivinaban erguido como un terrible centinela, tras de aquella cortina de humo y de silencio.

De fachada a fachada, el ancho de todas las calles trazadas de este a oeste se ocupaba de multitud. Esta, en la oscuridad, ponía una capa más densa y oscura que avanzaba lentamente, semejante a un monstruo cuyas partículas están ligadas por el jadeo de su propia respiración.

De pronto un hombre sintió que le tiraban de una manga insistentemente. Balbuceó preguntas al que así le asía, mas como no le contestaban, encendió un fósforo y descubrió el achatado y velludo rostro de un mono grande que con ojos medrosos parecía interrogarlo acerca de lo que sucedía. El desconocido, de un empujón, apartó la bestia de sí, y muchos que estaban próximos a él repararon que los animales estaban en libertad.

Otro identificó varios tigres confundidos en la multitud por las rayas amarillas que a veces fosforecían entre las piernas de los fugitivos, pero las bestias estaban tan extraordinariamente inquietas que, al querer aplastar el vientre contra el suelo, para denotar sumisión, obstaculizaban la marcha, y fue menester expulsarlas a puntapiés. Las fieras echaron a correr, y como si se hubiera pasado una consigna, ocuparon la vanguardia de la multitud.

Adelantábanse con la cola entre las zarpas y las orejas pegadas a la piel del cráneo. En su elástico avance volvían la cabeza sobre el cuello, y se distinguían sus enormes ojos fosforescentes, como bolas de cristal amarillo. A pesar de que los tigres caminaban lentamente, los perros, para mantenerse a la par de ellos, tenían que mover apresuradamente las patas.

Súbitamente, sobre el tanque de cemento de un rascacielos apareció la luna roja. Parecía un ojo de sangre despegándose de la línea recta, y su magnitud aumentaba rápidamente. La ciudad, también enrojecida, creció despacio desde el fondo de las tinieblas, hasta fijar la balastrada de sus terrazas en la misma altura que ocupaba la comba descendente del cielo.

Los planos perpendiculares de las fachadas reticulaban de callejones escarlatas el cielo de brea. En las murallas escalonadas, la atmósfera enrojecida se asentaba como una neblina de sangre. Parecía que debía verse aparecer sobre la terraza más alta un terrible dios de hierro con el vientre troquelado de llamas y las mejillas abultadas de gula carnícera.

No se percibía ningún sonido, como si por efectos de la luz bermeja la gente se hubiera vuelto sorda.

Las sombras caían inmensas, pesadas, cortadas tangencialmente por guillotinas monstruosas, sobre los seres humanos en marcha, tan numerosos que hombro con hombro y pecho con pecho colmaban las calles de principio a fin.

Los hierros y las cornisas proyectaban a distinta altura rayas negras paralelas a la profundidad de la atmósfera bermeja. Los altos vitrales refulgían como láminas de hielo tras de las que se desemparaba un incendio.

A la claridad terrible y silenciosa era difícil discernir los ros-

tros femeninos de los masculinos. Todos aparecían igualados y ensombrecidos por la angustia del esfuerzo que realizaban, con los maxilares apretados y los párpados entrecerrados. Muchos se humedecían los labios con la lengua, pues los afiebraba la sed. Otros con gestos de sonámbulos pegaban la boca al frío cilindro de los buzones, o al rectangular respiradero de los transformadores de las canalizaciones eléctricas, y el sudor corría en gotas gruesas por todas las frentes.

De la luna, fijada en un cielo más negro que la brea, se desprendía una sangrienta y pastosa emanación de matadero.

La multitud en realidad no caminaba, sino que avanzaba por reflujos, arrastrando los pies, soportándose los unos en los otros, muchos adormecidos e hipnotizados por la luz roja que, cabrilleando de hombro en hombro, hacía más profundos y sorprendentes los tenebrosos cuévanos de los ojos y roídos perfiles.

En las calles laterales los niños permanecían quietos en sus umbrales.

Del tumulto de las bestias, engrosado por los caballos, se había desprendido el elefante, que con trote suave corría hacia la playa, escoltado por dos potros. Estos, con las crines al viento y los belfos vueltos hacia las apantalladas orejas del paquidermo, parecían cuchichearle un secreto.

En cambio, los hipopótamos a la cabeza de la vanguardia, buceaban fatigosamente en el aire, recogéndolo con los golpes en vacío de sus hocicos acorazados. Un tigre restregando el flanco contra los muros avanzaba de mala gana.

El silencio de la multitud llegó a hacerse insoportable. Un hombre trepó a un balcón y poniéndose las manos ante la boca a modo de altoparlante, aulló congestionado:

—Amigos, ¡qué pasa, amigos! Yo no sé hablar, es cierto, no sé hablar, pero pongámonos de acuerdo.

Desfilaban sin mirarle, y entonces el hombre secándose el sudor de la frente con el velludo dorso del brazo se confundió en la muchedumbre.

Inconscientemente todos se llevaron un dedo a los labios, una mano a la oreja. No podían ya quedar dudas.

En una distancia empalizada de fuego y tinieblas, más movidiza que un océano de petróleo encendido, giró lentamente sobre su eje la metálica estructura de una grúa.

Oblicuamente un inmenso cañón negro colocó su cónico perfil entre cielo y tierra, escupió fuego retrocediendo sobre su cureña, y un silbido largo, cruzó la atmósfera con un cilindro de acero.

Bajo la luna roja, bloqueada de rascacielos bermejos, la multitud estalló en un grito de espanto:

—¡No queremos la guerra! ¡No..., no..., no!...

Comprendían esta vez que el incendio había estallado sobre todo el planeta, y que nadie se salvaría. ▢

Ilustraciones: Muriel Frega

Encuentro Federal sobre Prevención del Consumo de Drogas

El Ministerio de Educación inauguró el 30 de junio el Primer Encuentro Federal sobre la Prevención en el Ámbito Educativo del Consumo Problemático de Drogas.

Durante la apertura, se presentó el libro *Prevención del Consumo Problemático de Drogas, un enfoque educativo*, de Graciela Touzé, que será enviado a todas las escuelas del país a fin de proporcionar una herramienta útil para el abordaje de esta problemática.

El objetivo de este primer encuentro –organizado por el Programa Nacional de Educación y Prevención de las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas– es intercambiar y profundizar experiencias en torno de la temática de la prevención, relevar las necesidades de las jurisdicciones y elaborar acciones conjuntas que enriquezcan las intervenciones.

Además, la jornada de trabajo sirvió para distribuir material del Ministerio, así como para alentar y colaborar en la formación de referentes que lleven adelante tareas de programación y coordinación de la temática de la prevención del consumo de drogas en el ámbito escolar.

Este primer encuentro forma parte de una agenda de trabajo que el Programa desarrollará durante todo el año. ☺



Una muestra en homenaje a Eva Perón

El 26 de julio pasado se inauguró la muestra “Eva Perón, Mujer del Bicentenario (1919-1952). Sus ideales y sus obras”, que funcionará como exposición itinerante para alumnas, alumnos y docentes de escuelas públicas de todo el país.

Ideada y desarrollada por la cartera educativa nacional, en el marco de los festejos por el Bicentenario de la Revolución de Mayo, la muestra está compuesta por 33 paneles que reúnen información biográfica, textos e imágenes inéditas de Eva, organizados en tres ejes: “Hitos sociales”, “La participación de las mujeres en la política” y “La militancia por los derechos de los trabajadores”.

Eva Perón fue declarada “Mujer del Bicentenario” mediante el decreto presidencial 329/2010, “para honrar a una figura histórica que, en la República Argentina, representa, acabadamente, la imagen de las mujeres en la lucha por sus derechos”. ☺

Premiarán con viajes a los mejores escritos sobre el Bicentenario

El Ministerio de Educación de la Nación, el Sector Educativo del Mercosur (SEM) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) lanzan la edición 2010 del concurso “Caminos del Mercosur”, que este año se suma con su convocatoria a las propuestas que conmemoran el Bicentenario de la Revolución de Mayo.

En esta oportunidad, el certamen histórico-literario está destinado a alumnas y alumnos del nivel medio nacidos en 1993 y 1994, que vivan en Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay. El objetivo es estimular y fortalecer la identidad mercosureña de jóvenes estudiantes de la región, por medio de una experiencia formadora. Las y los participantes deberán presentar, antes del 18 de octubre, un trabajo original de carácter histórico sobre el tema “Bicentenario de la gesta emancipadora”. Los textos podrán estar escritos en español, portugués o guaraní, y deberán tener una extensión mínima de 10 páginas y una máxima de 20, con la posibilidad de agregar los Anexos que se consideren necesarios (gráficos, entrevistas, bibliografía, etc.). En cada país, un comité elegirá seis trabajos ganadores. Sus autores integrarán la delegación de estudiantes que realizará –entre el 8 y el 16 de diciembre próximo– un viaje académico y cultural por la Argentina, que fue elegida como destino por ser el país de la región que estuvo a cargo de la presidencia pro tempore del Mercosur, durante el primer semestre de este año. Los gastos de transporte, alimentación y hospedaje serán cubiertos por los ministerios de Educación respectivos. ☺



Jóvenes ajedrecistas, en un encuentro en el Día del Niño



El Programa Nacional de Ajedrez del Ministerio de Educación de la Nación convocó a unos 150 alumnos y alumnas de escuelas primarias y secundarias a participar de un encuentro el pasado 6 de agosto.

Con motivo del Día del Niño, cada estudiante recibió de regalo un juego de ajedrez y libros. Las instituciones porteñas y bonaerenses que participaron de la actividad son la N° 388 de Lomas de Zamora; la N° 46 de Dock Sud; las N° 41 y 63 de La Plata, la N° 23 y la E. E. T. N° 28, ambas de la Ciudad de Buenos Aires.

El Programa Nacional de Ajedrez colabora con la incorporación y el desarrollo de esta disciplina en las escuelas a través de la provisión de equipamiento, la realización de actividades de capacitación para docentes, y la administración del “Espacio Ajedrez” en el portal educ.ar, donde educadores de todo el país intercambian experiencias institucionales y de aula. 📱

VI Foro Educativo: Escuela Ciudadana-Ciudad Educadora

Del 5 al 7 de octubre se realizará el “VI Foro Educativo: Escuela Ciudadana - Ciudad Educadora. Para una ciudadanía comprometida con la inclusión y la solidaridad”.

El evento –que se desarrollará en el Colegio San José (Azcuénaga 158, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)– es impulsado por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS), el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) de la Universidad Nacional de San Martín, el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) y el Centro de Comunicación La Crujía.

Los objetivos del Foro son reflexionar acerca de la realidad educativa en vinculación con la construcción de ciudadanía, como así también promover el diálogo sobre proyectos y experiencias para contribuir al logro de una sociedad más justa e inclusiva. La entrada es libre y gratuita, y los interesados deberán inscribirse a través de la página web: www.foroeducativo.info. 📱

3° Curso Virtual de Educación Sexual

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral llevó a cabo entre junio y agosto pasado, la tercera edición del curso virtual “Educación sexual integral en los institutos de formación docente”.

El Curso –que tuvo una duración de ochenta horas– está orientado tanto a fortalecer la implementación de la temática en todas las jurisdicciones y niveles educativos del país, como a brindar contenidos y herramientas para poder llegar a abordar la Educación Sexual desde distintas dimensiones institucionales. 📱



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

“Pensar es relacionar ideas y producir nuevas ideas”

-¿Cómo pensar hoy la enseñanza de las matemáticas en el contexto del aula, de la escuela, de la cultura? En general la didáctica tendió a centrarse casi exclusivamente en el aula, pero tu perspectiva plantea que no alcanza para pensar en los procesos de transformación de la enseñanza.

-El recorte del aula es necesario. El otro día escribí algo para mi trabajo en SUTEBA, donde decía que se necesita una generosa confluencia de miradas para que las producciones de quienes estudian y también de quienes actúan en la escuela puedan constituir aportes sustantivos a fin de elaborar estrategias de mejora. Es decir, me parece importante que cada uno de los distintos recortes que miran a la escuela pueda seguir desarrollándose, pero hay que entender que ninguno alcanza por sí solo y que es necesario el diálogo entre

Profesora de Matemática, doctora en Didáctica de la Matemática e investigadora de la Secretaría de Cultura del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTEBA), Patricia Sadovsky reflexiona sobre la enseñanza de las matemáticas desde un contexto más amplio que el dado por el “recorte del aula”.

ellos para pensar las condiciones de transformación y de legitimación de la escuela.

Creo que el “recorte aula” es necesario porque contribuye a desnaturalizar el conocimiento. Y con esto me refiero a dos cosas: la primera es revisar la idea de que la enseñanza de un determinado tema remite a un conjunto de prácticas más o menos predeterminadas. Por el contrario, a propósito de la enseñanza sobre un campo de ideas hay muchísimos recorridos posibles que están condicionados por el tipo de problemas que se proponen para su estudio. Ligar las ideas a los problemas a partir de los cuales se producen dichas ideas es un movimiento necesario de desnaturalización.

La segunda cuestión está en diálogo con la primera, y es que cuando se habilita a los alumnos, cuando se abre verdaderamente el juego, las estrategias que ellos proponen para abordar una problemática pueden ser diferentes de las que imagina el profesor. Es interesante que pensemos que esas ideas que elaboran los alumnos son constitutivas de aquello que el profesor quiere enseñar. Me gusta ofrecer una imagen: puedo pensar la relación entre el pensamiento del profesor y el de los alum-

nos como una cuestión de distancias. En ese caso, se trataría de acercar todo lo posible a los alumnos a las ideas del profesor. Sin embargo, si pensamos que se trata de sistemas de ideas diferentes, la pregunta por la distancia pierde sentido. Se trataría, entonces, de concebir la enseñanza como un modo de favorecer el diálogo entre esos sistemas de ideas, de modo que los alumnos transformen sus ideas en la interacción, y en algún sentido que también las transforme el profesor, en la medida en que accede a modos de mirar una cuestión que resultan originales y difíciles de imaginar para él, que ya tiene el saber muy elaborado.

En este sentido, el “recorte aula” es fundamental para estudiar los procesos de producción en la clase. Ahora bien, sabemos hace mucho que el modo en que finalmente se desplegará el conocimiento adentro del aula está muy condicionado por la organización de la institución escolar, que a la vez está inserta en la sociedad. Continuando con imágenes geométricas, podríamos decir que no se puede entrar al aula sin pasar por la escuela, pero no se habrá recorrido la escuela sin entrar a las aulas. Si las miradas no confluyen, tendre-





mos muchas dificultades para generar una legitimación fortaleciendo la función central de la escuela, que es la de poner a los jóvenes frente al conocimiento y habilitar que puedan mirar la realidad desde distintos aparatos de ideas.

-Entonces, si la pregunta ya no es más, o no debería ser, por la distancia que separa a ese alumno de “mi” conocimiento, ¿cuál sería la pregunta que organiza el trabajo del profesor? Es claro que no nos da lo mismo qué construyen los alumnos en el espacio del aula. ¿Qué vuelta le das vos en el trabajo con los profesores de matemática?

-Es muy interesante, y muy revelador para los profesores, cuando al escuchar las propuestas de los alumnos pueden interpretar cuáles son las ideas que sostienen esas propuestas, más que evaluar si lo que plantean es correcto o erróneo. Un alumno posicionado genuinamente en un vínculo con la problemática que se está plan-

teando en el aula, y cuando digo genuinamente estoy pensando en un alumno con interés en abordarla, con sus ideas puestas al servicio de abordarla, produce ideas sobre las que hay que trabajar, no para que las descarte de plano porque alguien le dijo que son erróneas, sino para que entienda por qué son inconsistentes. Pienso en un movimiento que es dejar de pensar las ideas erróneas en primer lugar como erróneas, y concentrarnos en que son ideas. No estoy relativizando el conocimiento, ni estoy diciendo que vale todo y que construyamos nuestra propia matemática dentro del aula. No, nada de eso. Pero cuando pienso en términos de una idea de un alumno y no en términos de un error o de una dificultad, como docente me convoco a que el alumno encuentre la inconsistencia entre lo que propone y lo que sabe. Ahí el profesor se puede preguntar cuáles son los elementos disponibles en la clase que permiten a los alumnos darse cuenta de

la inconsistencia de su propuesta y transformarla. La posibilidad de transformar las ideas de los estudiantes para que entren en contacto con las ideas de la disciplina radica en la oportunidad que tengan los estudiantes de incorporarlas en la discusión en el aula.

-Hablabas de alumnos que se posicionan genuinamente para abordar un problema, que se disponen a trabajar en el aula. ¿Cómo se arma esa “disposición a trabajar”? Ese es un gran problema hoy, sobre todo en las escuelas secundarias.

-Cómo se arma la disposición es una gran pregunta, y puedo aproximar respuestas en pequeña escala, porque a gran escala creo que no está construida esa respuesta. En mi experiencia de trabajo colectivo con profesores de Florencio Varela que hago en el marco de la investigación que llevamos a cabo en SUTEBA, realizamos un trabajo de proyección o de planificación compartida en cuya implementación participa no solo

el profesor a cargo del curso sino otros integrantes del grupo que acompañan registrando las clases. En esta planificación nos preguntamos cómo responderán los alumnos a nuestras propuestas, y cómo armamos las propuestas para que las ideas que nos interesa tratar puedan emerger en la interacción en el aula. Es un trabajo de anticipación, de análisis de la potencialidad de lo que estamos planteando. En este sentido los chicos están *presentes* en la discusión, son nuestros interlocutores implícitos en el momento de tomar decisiones. De esta manera se instala un lazo entre los problemas que vamos a proponer y los recursos que los alumnos pondrían en juego para resolverlos. Implícitamente, hay dos preguntas básicas que comandan la discusión: *¿cómo van a hacer esto?*, *¿queremos promover que hagan esto?* Este diálogo imaginario con los alumnos, esta anticipación acerca de sus posibilidades,

ayuda a configurar en las cabezas de los profesores *un estudiante que va pudiendo*, un estudiante que se involucra en un recorrido a partir de su participación en los intercambios que se sostienen en el aula, un estudiante capaz de hacer algunas relaciones a partir de las cuales podrá elaborar otras en *el juego de la clase*. Cuando uno hace eso como experto, piensa en un sujeto genérico, pero cuando lo hace con los profesores, ellos piensan en sus alumnos *reales*, cada uno piensa si “*los míos van a poder*” o “*no van a poder*”, y empiezan a imaginarse *alumnos que hacen cosas*. Se construye una intencionalidad como parte de ese trabajo colectivo que modifica la posición del docente respecto de sus expectativas y esto interviene de alguna manera en la disposición de los estudiantes. Otro aspecto que genera buenas condiciones es que los docentes van a las aulas con compañeros que toman re-

gistros, que lo ayudan con los chicos. Y los chicos ven docentes que están haciendo un movimiento para la enseñanza de ellos, y se disponen de otra manera por ese hecho. El trabajo colectivo supone un sostén para los profesores y a la vez una exigencia. Es un modo de hacer pública la enseñanza en serio. Y aunque resulta exigente para ellos, los ayuda a construir confianza en el proyecto, una confianza que habilita a los chicos a desplegar lo que piensan. Cuando los chicos quedan habilitados, hay más condiciones para que se dispongan a trabajar, a interesarse en esa propuesta que lleva ese docente. Obviamente, la propuesta debe ser desafiante y posible. Esto no sortea el dramatismo de algunas condiciones muy críticas pero amplía el universo de lo posible mucho más de lo que uno imagina. Como verás, estoy haciendo hincapié en el trabajo colectivo tanto para pensar la clase como para trabajar dentro



de ella. A esta altura estoy convencida de que concebir la docencia como un trabajo colectivo es un requisito fundamental para generar otra disposición en los alumnos.

-En ese camino, ¿no hay algo a repensar de la selección curricular? Hay una pregunta que viene de los chicos que es “y a mí, ¿para qué me sirve?” que hay que tomarse en serio. Muchas veces los contenidos escolares se piensan más en función del éxito escolar, de seguir en la universidad –cosa que hace sólo un grupo– que en función de otro tipo de cuestiones que tienen que ver con una relevancia para sus vidas, sean las que sean...

-No es algo que pueda responder contundentemente. Me parece importante pensar en términos de cuál es para los alumnos la experiencia de producción dentro de un aula: creo que esto es lo más sustancial. No creo que uno tenga que decir que, si es de Ciudad Oculta, un chico necesita aprender funciones, y si es de Mar del Plata, necesita polinomios, por dar cualquier ejemplo. No creo en eso, no estoy de acuerdo. Creo que hay un universal, además de los particulares que alojan a la diversidad, y el universal para mí es una experiencia intelectual sustantiva. Eso es lo que la escuela debería brindar a todos. Uno puede pensar cuáles son las zonas más potentes para que eso se despliegue. Ahí sí hay algo a revisar desde lo curricular, porque se podría seleccionar un programa de trabajo eligiendo aquello dentro de la disciplina que tiene más posibilidades de desplegar una experiencia intelectual sustantiva, y que tiene más posibilidades de entrar en diálogo con problemáticas complejas. Este es un tema pendiente de la escuela: generar en serio condiciones para que los chicos puedan abordar problemáticas complejas y para que puedan reconocer el trabajo de distintas disciplinas que convergen en la solución de esas problemáticas. Pero para eso los chicos tienen que saber cosas de esas disciplinas; si no saben cosas, no lo pueden hacer. El tema es cómo se arma este juego entre aprender cosas de la dis-

ciplina y aprenderlas abordando problemáticas complejas. Ese juego sigue siendo objeto de indagación, no es sencillo. Muchas veces se simplifican tanto las problemáticas que se termina tratando algo banal que no supone aprendizajes nuevos para los alumnos.

Ahora bien, para abordar problemáticas complejas se necesitan espacios institucionales distintos de los que hay hoy en las escuelas. La formación de profesores si-

“A esta altura estoy convencida de que concebir la docencia como un trabajo colectivo es un requisito fundamental para generar otra disposición en los alumnos”.



gue siendo estrictamente disciplinar, y uno puede ver que, desde la formación, los profesores no están en condiciones de enfrentar en el aula el uso de la matemática en problemáticas relativamente complejas y que involucran a otras disciplinas. Si no se asoman a eso en la formación, es mucho lo que les queda para indagar cuando ya están en la institución escolar.

-Hablando de la formación docente, desde mi perspectiva hay un problema en los últimos años que tiene que ver con un énfasis fuerte en la didáctica de los procesos, y parece que los contenidos o los resultados no importan porque son “productos”. Uno lo ve en las aulas en un rebote complicado: los chicos se apropiaron de eso que decimos los docentes, y entonces, en su negociación cotidiana, te dicen que no importa que hayan hecho mal la cuenta porque lo que importa es el proceso, entendido incluso a veces como el procedimiento mecánico.

-Creo que son contradicciones falsas la

del proceso-resultado o la de teoría-aplicación. Creo que, obviamente, interesa el recorrido, interesan las condiciones de producción, e interesa que un alumno esté en condiciones de validar lo que hace y que, si está mal, lo pueda corregir. Se necesita también que los alumnos estén en condiciones de poner a prueba lo que aprenden. Si hay un proceso que no se concreta en poder resolver, se puede apreciar poco la potencia del conocimiento, y creo que una de las cosas que hay que fortalecer es esa: que el conocimiento sirve para resolver cosas, para pensar cosas, para poder contrastar soluciones y alternativas.

Vuelvo a la pregunta de “a mí para qué me sirve”. Podríamos decir que un alumno que, inmerso en una maraña de discusión, no logra, como producto de su experiencia educativa, identificar cosas y procesos, ese alumno participó de un proceso pero no necesariamente queda habilitado para reutilizar lo que aprendió o para tener un vínculo con el conocimiento sustentable más allá de la escuela. Ahí veo un problema. En la escuela habría que poder generar una experiencia que le permita a un alumno decir “esto no lo sabía y ahora lo sé, y sabiendo esto que aprendí puedo resolver esto otro que antes no sabía resolver”. Eso les permitiría a los jóvenes construir la idea de que uno puede ir elaborando recursos para abordar las cosas. Esa es una idea que está invisible en los pibes, hoy. Una pregunta fundamental para los que de una u otra manera intervenimos en la enseñanza debería ser: cómo hacer para que tengan esa experiencia de la potencia del pensamiento, en el pedazo que la escuela puede, que no es el todo, claro. Pensar es relacionar ideas y producir nuevas ideas, tener la experiencia de, a partir de ideas, producir ideas. Lo que nos tiene que preocupar es cómo hacemos para que eso pase en las aulas.

Inés Dussel

Fotos: Luis Tenewicki

Un derecho para todas y todos

En octubre de 2006, a partir de la sanción de la ley 26.150, la educación sexual integral se transformó en un derecho de todos los educandos, desde el nivel inicial hasta la escuela secundaria. Esta normativa rige para todos los establecimientos educativos públicos del país, de gestión estatal y privada.

Para llevar adelante esta política educativa, se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral cuyo propósito central es coordinar el diseño e implementación de acciones que permitan cumplir con los objetivos de la ley. También se elaboraron los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, aprobados por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2008. En este documento se expresan los acuerdos alcanzados a partir de extensas consultas e intercambios entre especialistas en la temática, representantes de las distintas comunidades religiosas, equipos técnicos jurisdiccionales, organismos de Derechos Humanos, entre otros actores.

La pregunta acerca de qué enseñar en educación sexual integral está respondida

La Serie de Cuadernos de Educación Sexual Integral, con contenidos y propuestas para nivel inicial, primario y secundario, tiene como propósito principal coordinar, desde el Ministerio de Educación de la Nación, el diseño y la implementación de acciones que permitan cumplir con los objetivos de la ley vigente.

con solvencia en los *Lineamientos Curriculares*. Ahora bien, ¿cómo hacerlo?

En 2007, una encuesta realizada a profesores de nivel medio de catorce provincias arrojó como resultado que el 95% de los docentes estaban de acuerdo en asumir el rol de enseñar educación sexual integral en las escuelas, pero al mismo tiempo se planteaban la escasez de herramientas para hacerlo.

Para dar respuesta a esta demanda surge la serie de cuadernillos de Educación Sexual Integral, destinados al nivel inicial, primario y secundario. Mirta Marina, coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, señala: "Con estos materiales estamos avanzando en dos temas fundamentales. El primero es lograr

que se empiece a concretar aquello que dice la ley: que la educación sexual es un derecho para todos los chicos y las chicas del territorio nacional. La otra cuestión es que los cuadernillos están realizados con sumo cuidado. El desafío fue hacer un material universal, respetuoso de la heterogeneidad de nuestro país. Esto fue posible a partir del trabajo articulado entre el equipo de educación sexual integral y los niveles y las modalidades del Ministerio. Pero también contribuyó el hecho de recoger demandas e inquietudes de los docentes, todo lo cual generó un proceso de validación. Por un lado, fuimos a las escuelas con las láminas para ver qué les parecían a maestras, maestros y profesores, y en función de sus comentarios modificamos algunas cuestiones. Por otro lado, trabajamos con chicas y chicos, para identificar cuáles eran los temas que más les importaban y si el lenguaje era adecuado. Nos parece que esto es algo destacable de los materiales: la masividad y el cuidado con el que fueron elaborados".

Los cuadernillos están en proceso de distribución en todas las escuelas del país, incluidos los Institutos de Formación Docente. Para impulsar su difusión se han ido organizando presentaciones en las jurisdicciones. Mara Brawer, subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, destaca que en esos eventos



se solicita a los ministerios provinciales que convoquen tanto a los docentes como a la comunidad en general, las familias, las organizaciones de la sociedad civil, los credos: “Nosotros pensamos que en algunas comunidades educativas la resistencia al uso de estos materiales tiene que ver con ciertos prejuicios, por eso nos parece muy importante convocar a todos. Y lo que estamos viendo es que cuando las familias y los credos conocen los cuadernillos hay más confianza y disminuyen ciertos temores”.

Los materiales

“Estos cuadernillos son la concreción de qué es la educación sexual integral pensándola desde la escuela -enfatisa Marina-. Tienen actividades relacionadas con los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) y ponen a la educación sexual en el plano de la tarea del docente, corriéndola de un paradigma anterior que postula a la educación sexual como algo que solo trabajan los médicos o los expertos, a partir de una visita o una charla”.

Con distinto grado de complejidad y desarrollo, los tres fascículos plantean la sexualidad como un derecho vinculado al cuidado de uno mismo y de los otros, desde una perspectiva de igualdad entre mujeres y varones.

“En el nivel inicial se apunta a desarticular aquellos estereotipos relativos a los varones y las mujeres que se empiezan a conformar de manera muy fuerte en la primera infancia. Para ello se busca ofrecer modelos más igualitarios de vínculos entre las personas. Y también se trabaja el cuidado del propio cuerpo, de uno mismo y de los otros, y se comienza a tratar el tema de la prevención de maltratos y abusos”, detalla Marina y avanza: “En primaria, se focaliza en la expresión de los sentimientos y en



En el nivel inicial, esta lámina didáctica permite trabajar las distintas partes del cuerpo, identificando diferencias entre varones y mujeres y reconociendo cuáles son las “partes íntimas”, es decir, aquellas que no pueden ser tocadas o vistas por cualquier persona. Si algo de esto último llegara a suceder, las niñas y los niños deben aprender a no guardar esa clase de secretos.

las relaciones entre los pares y con los adultos. Hacia los últimos años de la primaria se comienza a reflexionar sobre la pubertad y sobre todos los cambios físicos, sociales y psicológicos que se producen en ese momento. Además, se propone realizar un trabajo crítico sobre los modelos de belleza que ofrecen, sobre todo, los medios de comunicación. En el nivel secundario -continúa la coordinadora- se pone énfasis en la promoción de la autoestima y en la aceptación del propio cuerpo, y se trabaja el núcleo duro de la educación sexual que es la prevención de embarazos no deseados y de infecciones de transmisión sexual. También se aborda el tema del inicio de las relaciones sexuales, para que estas decisiones sean informadas y libres de presiones”.

Los materiales van acompañados por láminas didácticas que tienen el tamaño y

la calidad de un mapa. No son para exposición permanente, sino que sirven como herramientas didácticas para el tratamiento de algunas temáticas específicas, presentes en los cuadernillos. Por otra parte, Mara Brawer destaca que también se ofrecen orientaciones para las reuniones de madres y padres.

Como se señaló, los cuadernillos llegarán a los Institutos de Formación Docente. La Educación Sexual Integral ya forma parte de los diseños curriculares jurisdiccionales para la formación docente de los profesados de educación inicial y primaria. Se estima que estos materiales serán un recurso muy valioso para la formación de los futuros maestros.

“A veces, para justificar la importancia y la legitimidad de la educación sexual enfatizamos mucho en la prevención y en los problemas. Sin desconocerlos, es importante no olvidar que apostamos fuertemente a acompañar el crecimiento y el desarrollo afectivo y sexual de los chicos y las chicas para que sean felices. La escuela puede acompañar este crecimiento ofreciéndoles más oportunidades para vivir mejor”, concluye Mirta Marina. ☺

En las escuelas de todo el país

Los cuadernillos de Educación Sexual Integral van a estar en todas las escuelas del país. Para solicitarlos, comunicarse con los ministerios de Educación de las jurisdicciones o con el *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Teléfonos: (011) 4129-1227 y (011) 4129-1000 (interno 7401). Correo electrónico: programaeducacionsexual@me.gov.ar

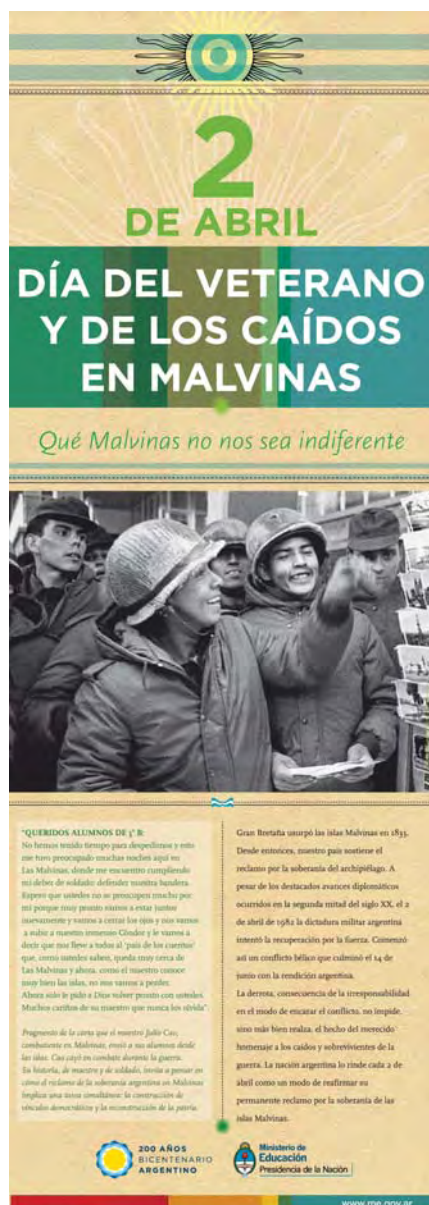
Para pensar fechas significativas en el aula

El recuerdo permite interrogar los sucesos del ayer y abrir nuevas dimensiones para comprenderlos. Este ejercicio de la memoria que confiere, sin duda, sentido al presente, es el que propone desarrollar *Efemérides 2010: Los Derechos Humanos en el Bicentenario*, una serie de cuadernillos y afiches-destinados a escuelas primarias y secundarias- que reflexionan sobre algunos de los momentos significativos de nuestra historia.

El material -elaborado por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación- recuerda doce fechas para trabajar en clase con las y los alumnos. María Celeste Adamoli, coordinadora del Programa, explica que las efemérides se convierten en un espacio para pensar en nuestra Nación: “Elegimos algunas fechas ya instaladas en los calendarios escolares; otras -como el 24 de Marzo- están vinculadas con la historia reciente; y otras -como el Día Internacional de la Mujer- sirven para incorporar nuevos temas en el aula”.

Quiénes fuimos, quiénes somos y quiénes queremos ser son las cuestiones que los cuadernillos y afiches intentan analizar, al tiempo que proponen una clave para su abordaje: los derechos humanos. “Esta idea puede resultar un tanto extraña, porque se produce un cierto anacronismo entre la Convención de los Derechos Humanos de 1948 y muchos de los acontecimientos que elegimos, porque son anteriores. Sin embargo, hicimos el esfuerzo porque enten-

Los cuadernillos y afiches realizados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación, reúnen doce fechas emblemáticas para que sean trabajadas en clase por alumnas y alumnos dentro del calendario escolar.



demos que los derechos humanos permiten leer la historia como una larga búsqueda de la igualdad y la justicia”, dice Adamoli.

Hechos que invitan a reflexionar

“Los afiches están armados de modo que puedan resultar vistosos porque tienen una imagen bien fuerte para trabajar con los chicos y las chicas: en algunos casos es una foto; en otros, un dibujo o una pintura. Contienen, además, una frase para indagar algunos temas o instalar nuevos debates”, resume Adamoli. Los cuadernillos, por su parte, incluyen diversas propuestas de actividades para el aula.

¿Qué significa tener derechos?, ¿quiénes son los protagonistas de los derechos?, ¿los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos? Son algunas de las reflexiones que el material para el nivel secundario sugiere trabajar el 8 de Marzo, Día Internacional de la Mujer.

El 24 de Marzo se propone hablar acerca de la lucha por los derechos humanos en la Argentina: ¿por qué la efemérides se llama de ese modo?, ¿qué significa recordar?, ¿todos recordamos lo mismo?, ¿cómo y por qué

surgen diferentes memorias sobre un mismo hecho? Estas preguntas son las que orientan la indagación del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

El 2 de Abril, Día del Veterano y de los Caídos en Malvinas, se impulsa trabajar en relación con el derecho al ejercicio de la soberanía y la libre determinación de los pueblos, a partir de algunas tensiones: ¿cómo pensar una guerra librada por una causa justa en el marco de una dictadura militar?, ¿cómo homenajear a los caídos y a los que volvieron de la guerra cuando esta fue ordenada por un gobierno ilegítimo?, ¿cómo recuperar el sentido que la causa Malvinas tuvo a lo largo de la historia argentina, más

allá del episodio de la guerra?, entre otras.

En cambio, el 12 de Octubre, aniversario de la llamada Conquista de América, la propuesta se vincula con el derecho a la identidad y los derechos de las minorías étnicas. En este sentido, se alienta a que los estudiantes analicen esta fecha a partir de las discusiones que se dieron en torno a ella y las distintas denominaciones: ¿qué interpretación de los acontecimientos se observa a partir de la elección de cada uno de esos nombres? y ¿cuál consideran que es el más adecuado y por qué?

En cada efemérides -que contiene recursos como documentos, testimonios, poemas y fragmentos literarios- se su-

giere un recorrido que contempla la introducción al tema mediante preguntas, el trabajo con la imagen del afiche, la lectura de un texto que invita a reflexionar, y la investigación de la temática correspondiente.

Las otras fechas de las que se ocupa la publicación son: 1º de Mayo, Día Internacional de los Trabajadores; 25 de Mayo, Día del Primer Gobierno Patrio; 20 de Junio, Día de la Bandera; 9 de Julio, Día de la Declaración de la Independencia; 17 de Agosto, Aniversario de la muerte del General San Martín; 11 de Septiembre, Día del Maestro; 20 de Noviembre, Día de la Soberanía; y 10 de Diciembre, Retorno de la Democracia y Día Internacional de los Derechos Humanos.

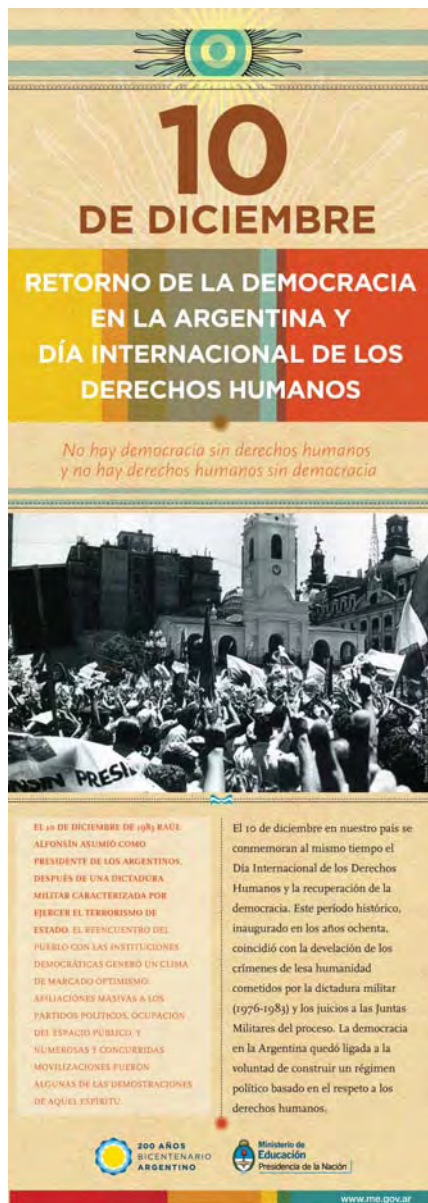
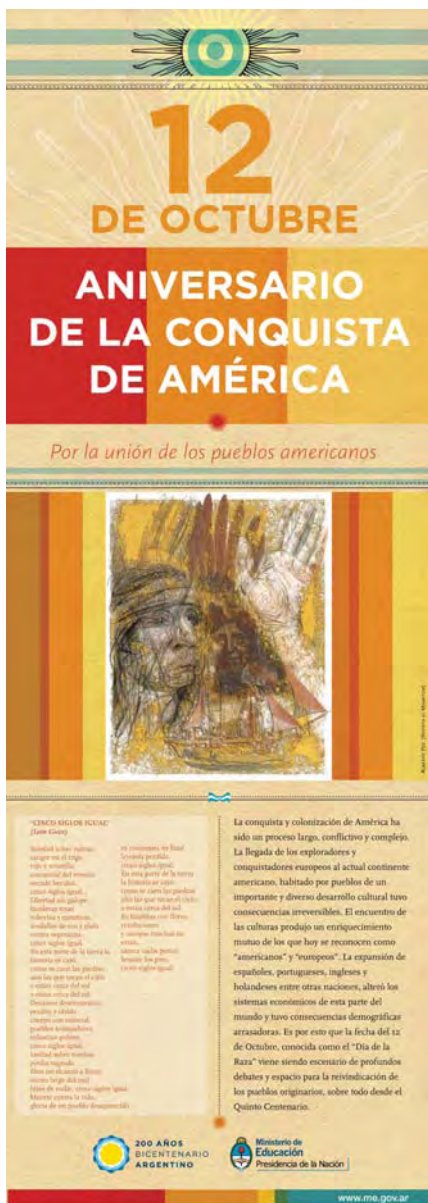
Acerca del Programa Educación y Memoria

El Programa Educación y Memoria surge en el año 2006 en el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que en su artículo 92 propone incluir temáticas orientadas a “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

Los ejes centrales que estructuran el trabajo son: los procesos de movilización social y política, el terrorismo de Estado, la guerra de Malvinas, la experiencia del Holocausto y los derechos humanos en el Bicentenario.

Desde su creación, produce materiales para los distintos niveles educativos y elabora estrategias pedagógicas específicas. El Programa editó una serie de libros, entre los que sobresalen: *Treinta ejercicios de memoria*; *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*; *Memorias en fragmentos*; *Pensar Malvinas*; y *Soldados* (poemas del ex combatiente Gustavo Caso Rosendi).

Mariela Lanza mlanza@me.gov.ar



Juan Carlos Distéfano:

“Cada obra es un fracaso”

Figuras humanas en tensión y equilibrio, colores con fuerza dramática, metáforas trabajadas en resina-poliéster: el día que se hizo esta entrevista, muchas de las esculturas que Juan Carlos Distéfano realizó entre 1958 y 2010 se diseminaban por la enorme sala del Espacio de Arte que la Fundación OSDE tiene en Buenos Aires. Fue la más reciente exposición de este artista –quien dirigió el reconocido Departamento de Diseño del mítico Instituto Di Tella en los 60– que le escabulle a mostrarse en público: expone mucho menos de lo que podría; escucha con incomodidad los elogios o los elude con un chiste; evita amablemente todos los reportajes que puede y, durante esta nota, no deja de repetir que está hablando demasiado.

Se lo percibe contento y agradecido con la muestra, con las entrevistas, con el pú-

Juan Carlos Distéfano, nacido en 1933 en Buenos Aires, es uno de los más importantes escultores argentinos. En esta entrevista recuerda sus comienzos como diseñador en el legendario Instituto Di Tella y habla sobre el proceso creativo que da nacimiento a sus obras. También admite que hubiera querido, y todavía quiere, dedicarse a la pintura.

blico. Pero es evidente que prefiere el retiro de su taller; allí se refugia, puertas adentro, para modelar con ese material farragoso y maloliente al que el artista le extrae sensualidad y poética.

“Yo creo que el material hace a la obra, que cambia su contenido. Por eso no debe ser lo mismo dibujar o escribir a mano que a máquina o en computadora. Ni mejor, ni peor; es otra cosa. Porque el material dicta la forma, a eso no hay con qué darle”, sintetiza el escultor y se refiere tam-

bién a la experiencia de su esposa, la escritora Griselda Gambaro: “Ella no usa nunca la computadora; redacta a mano sus textos y luego los pasa con la máquina de escribir”.

Distéfano repite que habla mal y que hablará que “traducirlo al castellano”. Sin embargo, con el mismo talento con que acaricia el poliéster, se detiene a describir lo inescrutable: cómo nace una obra de arte.

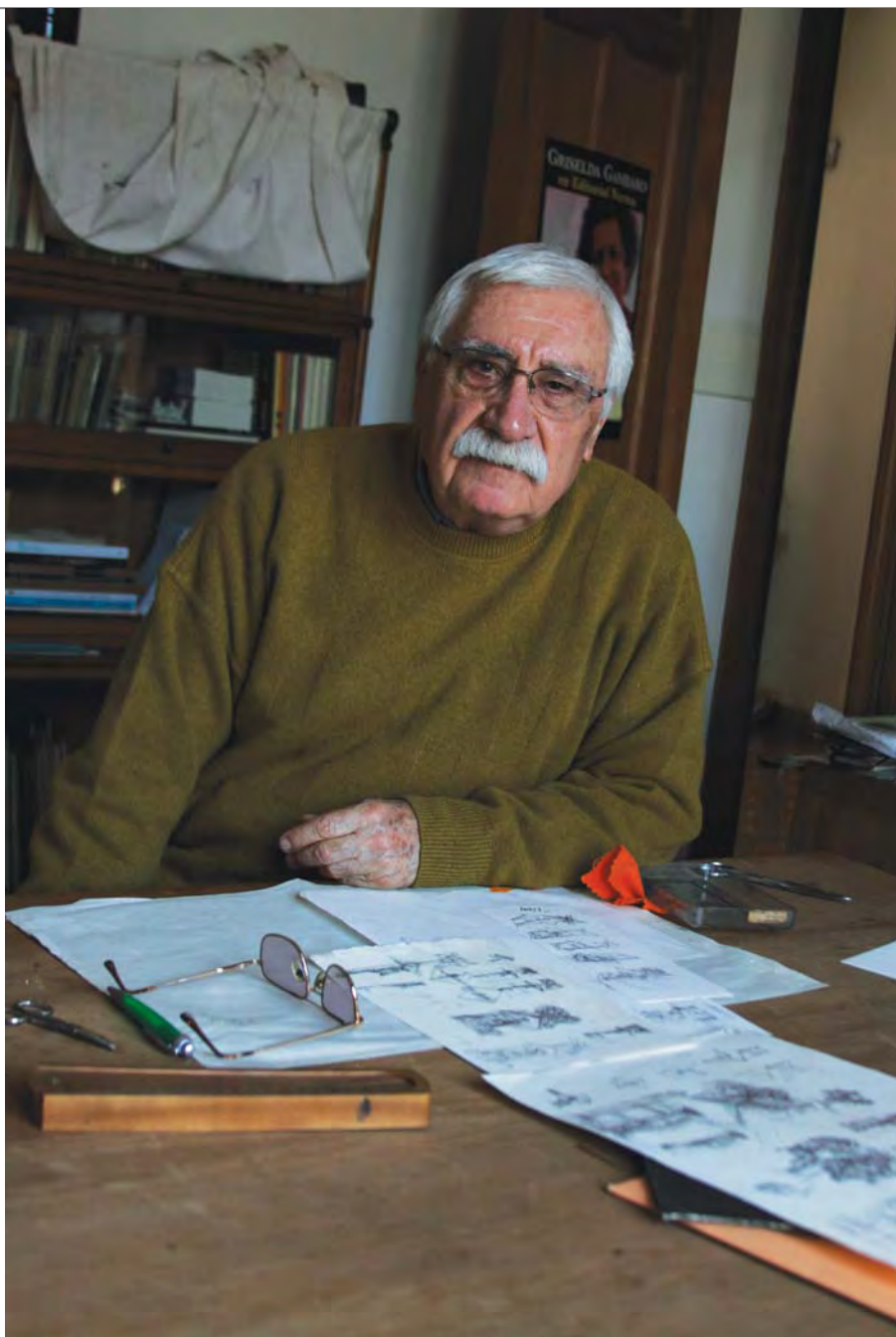
–“Cada obra es un intento de vuelo y también la historia del fracaso de ese intento”, dijiste alguna vez. ¿Cómo es ese vuelo y cómo es la caída?

–Creo que cada obra es un fracaso, porque la empiezo con mucho entusiasmo y cuando la termino, me quedo con las ganas. Porque nunca es exactamente lo que pensaba: hay partes que son mejores, partes no calculadas, pedazos que no me gustan. Así que es la excusa para no equivocarse la próxima vez; es la zanahoria delante del burro.

–¿Siempre existe ese desfasaje?

–Siempre hay un desfasaje. Y, a veces, es porque la obra te sorprende con algo que no estaba calculado, que es fruto del azar, y bienvenido sea. Por lo general, no elijo el tema con el que voy a trabajar, muy





pocas veces lo hago. Arranco con una imagen, vaga, que nace desde muy atrás. Y nada más. Es una imagen bastante amorfa, que necesito dibujar mucho hasta ir concretándola o creyendo que la voy concretando. Cada material que uso cambia la imagen y va dejando su propio rastro. Y sigo ese rastro y, de repente, me sorprendo con lo que se produce. Estoy siempre abierto a lo que va pasando. Deseo esas sorpresas. Aunque, por supuesto, en ese camino también elijo cuando decido, por ejemplo, qué dejar y qué poner. Nunca tengo una idea obtusa y fija del tipo “Tengo

que hacer una tijera”, porque de pronto la tijera se transforma en otra cosa. Creo también, como decía Matisse, que cuanto más alejado esté el resultado del impulso que hizo que se llegara a ese resultado, mejor. Porque es la manera de eludir la reproducción, lo icónico, lo que se ve, lo que representa en función de que se arma una poética. Si frente a un cuadro de Cézanne, alguien ve manzanas, no está viendo el cuadro. La obra está atrás de eso, lo de arriba es la cáscara que sirvió al hacedor para dar la patada inicial, pero lo importante no es lo que se representa sino cómo

se lo representa. No sé si llego a hacerlo, pero mi aspiración es que el espectador vea más allá, que la obra sea una llave, que se vea a sí mismo y al mismo tiempo me aclare a mí esa mirada. Aunque lo que surja sea todo lo contrario de lo que dio origen a mi trabajo, está bien que la lectura del espectador me contradiga. Hay una pieza mía expuesta en el Museo Nacional de Bellas Artes, *El mudo*, de la que me han dicho tantas cosas que yo ya no sé qué quise hacer...Y está bien que sea así.

–¿Qué dijeron, por ejemplo?

–Hace poco me hicieron uno de los comentarios más lindos que escuché respecto de esa obra. Un día se me acerca un chico, en La Boca, donde tengo mi taller, me pregunta si yo pinto y me invita a ver sus cosas. Bueno, fui, le hice algunos comentarios y, al irme, me pregunta cómo me llamo. “¿Usted es Distéfano –se sorprendió–, el que hizo ese chabón que está arrodillado en el Museo?”. “Sí, yo hice a ese chabón”, le dije, y me pareció precioso. Esa definición es mejor que un análisis semiótico de la obra.

–¿Alguna de tus obras te sorprendió particularmente?

–Con una, en un momento, me había aparecido, en la imaginación, una diagonal de color. Entonces empecé a pensar cómo podía sostener esa diagonal, “le pongo dos paredes a los costados y con tensores lo agarro”, me dije. Y de repente se me ocurre que un señor estuviera trepado al poste. Quizás fue recuerdo de la infancia, porque de chico remontaba barriletes y se me enredaban en los cables. En muchas de mis obras hay marcas de la infancia, porque como decía Rilke “La verdadera patria es la infancia”. Entonces, ese señor iba a cortar el cable para que no se enredaran los barriletes. Era una idea totalmente ramplona e infantil. A la vez, me daba cuenta de que me fastidiaban las paredes porque eran demasiado preponderantes, entonces entendí que la solución era poner dos postes más, verticales, que se sostuvieran con unos cables. Entonces,

cuando planto los postes, caigo en la cuenta de que se parecía a una crucifixión. Y, bueno, bienvenido sea. Yo soy absolutamente agnóstico pero lo dejé; recordando a John Ford, que decía que para que alguien sea considerado un buen director norteamericano tenía que filmar un western. Entonces, para que me consideraran un buen escultor, occidental y cristiano, yo tenía que hacer un Cristo. O algo que se pareciera, así que por las dudas arriba le puse un signo anarquista y el pobre hombre está en calzoncillos. Lo más curioso fue que cuando esa obra se expuso en Houston, Texas, había gente que se persignaba, yo no lo podía creer.

–Ni siquiera en el caso de las obras que remiten a la tortura, la búsqueda fue intencional.

–No busco el tema, el tema me busca a mí. Por supuesto que después noté, por ejemplo, la violencia que esas obras encerraban. Ahora lo veo, por supuesto. Lo que pasa es que la violencia, para hacerse soportable, desgraciadamente tiene que pasar por la belleza, esa mala palabra. Zoran Music, pintor maravilloso, sobreviviente del Holocausto, decía que mientras estaba en el campo de Dachau veía los cadáveres desnudos que los nazis apilaban en la nieve, de noche. Y, a la mañana siguiente, la pila de cuerpos se había convertido en un bloque, y habla

de la belleza de ese bloque, no lo dice cínicamente, porque la cuestión es así de extrema: es la belleza de lo que está fuera de la norma. Por más terrible que sea lo que yo esté modelando, me fijo en las

“Lo que más valoro fue el aprendizaje moral que recibí del profesor Barragán, al que tuve como maestro en la Escuela Industrial. Era fascinante ver su comportamiento, cómo movía las manos, cómo estaba preocupado por su hacer, con qué amor hablaba de determinadas cosas...”.

cuestiones formales, que una saliente función con una entrante, que determinada curva ande con la recta.

–¿Cuál fue la primera obra de arte que te produjo algún impacto?

–Nosotros vivíamos en Tapiales, en la provincia de Buenos Aires. Mis viejos tenían un almacén y allí había un croto que vivía en una casilla y que pintaba, entonces mis padres me llevaron cuando yo estaba en la primaria. De pronto entro y veo –no sé, es lo que me acuerdo; segura-

mente no haya sido así porque la memoria traiciona, embellece, así que hay que tomar los recuerdos con pinzas– la imagen de un torso de mujer desnudo con una serpiente en el seno, parecía una Cleopatra. El hombre era malísimo como pintor, me hacía copiar cosas, pintaba con pintura Alba. Pero a ese cuadro lo recuerdo como un Tiziano y quedé fascinado. A lo largo de los años otras obras me emocionaron pero de una manera distinta, ya conocés, la mirada se va haciendo más refinada, ya no es como la primera vez.

–¿Cómo fue tu experiencia de aprendizaje escolar?

Fue disímil. Lo que más valoro fue el aprendizaje moral que recibí del profesor Barragán, al que tuve como maestro en la Escuela Industrial. Era fascinante ver su comportamiento, cómo movía las manos, cómo estaba preocupado por su hacer, con qué amor hablaba de determinadas cosas... Para mí era una especie de santo; fue como mi segundo padre, porque lo que transmitió era mucho más importante que si un color es frío o es cálido. En artes plásticas, lo primero que hay que hacer es aprender a ver. Y desde allí se llega al dibujo, porque el dibujo no es reproducción, no es lo que se representa, es el cómo, la letra, la sensibilidad de la línea. Por eso yo, que lo que hago es algo parecido a la escultura, hubiera querido –y quiero– ser pintor.

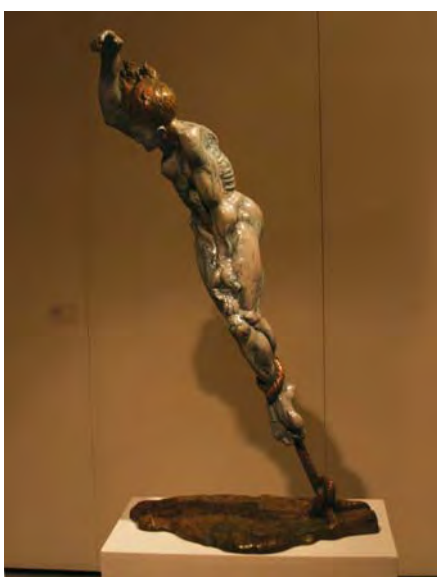
–¿Cómo se aprende a ver?

–Justamente viendo lo que hicieron otros, aprendiendo de los anteriores... Uno marea de lo que se hizo antes.

–¿Con los años, no se va estereotipando la mirada?

–Uno se va intoxicando, maleducando con las basuras visuales que hay. Por eso lo que hay que hacer es limpiarse, estar en contacto con las obras de arte para aprender. Todo eso fue hecho para nosotros. Poder ver el milagro de los grandes tipos de todas las épocas, esa suerte tenemos.

–¿Por qué preferís la pintura a la escultura?



–Porque la pintura se acerca más a la superficie, es más directa, es la caligrafía. En este sentido, voy a decir una blasfemia; pero creo que Rodin es el menos escultor de todos, porque en Rodin está el tacto, el dedo marcado, la pincelada de barro puesta sobre la superficie. Y yo adoro todo eso.

–¿Cómo llegás a la escultura?

–Llego cuando salgo del cuadro, en busca del relieve que viene de ver a los artistas de la Nueva Figuración, sobre todo cómo rompe con el plano Jorge de la Vega, cómo sale de él. Empiezo entonces a jugar más formalmente con los colores; cómo un color rima con la forma, o cómo la traiciona o la oculta.

–¿Y, en particular, a la utilización de la resina-poliéster?

–A través de Pablo Suárez y Emilio Renart, a los que consulté y me dijeron qué tenía que hacer. Me pareció un material que podía dominar en casa y probé. “Me quedé pegado, ¿qué hago?”, les dije una vez; ellos me dieron la base y yo de a poco fui conociendo el material, a fuerza de ensayo y error. Hay que hacerle caso al material, nunca hay que traicionarlo, porque si lo hacés, lo que te sale es una porquería, porque el material te traiciona a vos. Hay que seguirlo siempre, sin pedirle imposibles, entonces –como dicen los españoles– es un material “agradecido”, que se brinda y te da satisfacciones.

–¿Qué te permitió transmitir la utilización de este nuevo material?

–¿Transmitir? No sé. Era un material relativamente barato y que yo podía manejar sin depender de terceros. Si transmitía o no transmitía no me lo preguntaba.

–¿Por qué estudiaste diseño gráfico?

–Por consejo de mi padre, que decía que me iba a morir de hambre haciéndome el Quinquela. Me mandaron a la escuela de artes gráficas, cinco años, todo el día. Y cuando terminé, me anoté en Bellas Artes. De todas formas, hacía el diseño con ganas.

–¿Cómo fue la experiencia en el Instituto Di Tella, en los años 60?

–Yo fui el primer empleado del Instituto Di

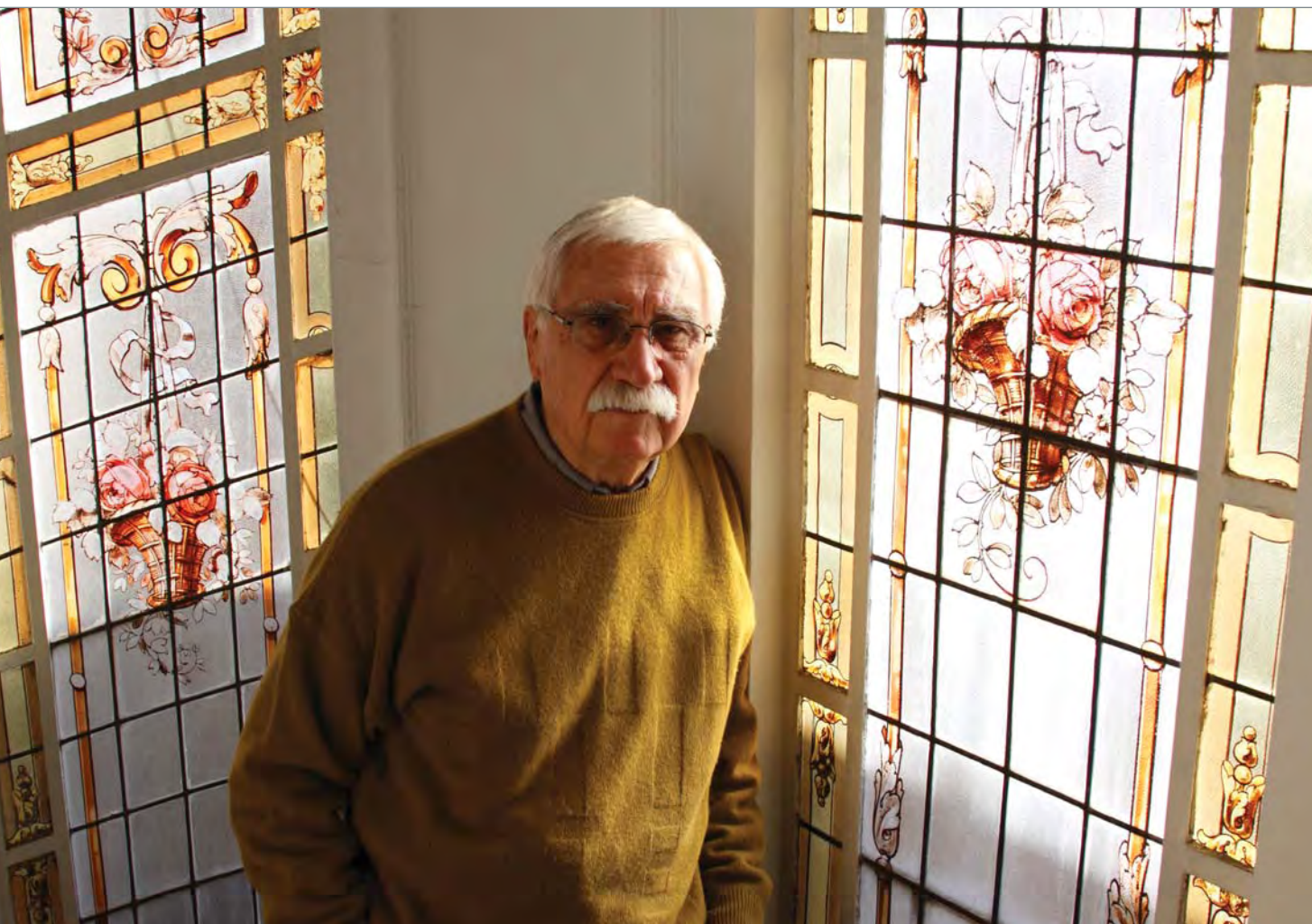
Tella; entré antes que Enrique Oteiza, el director. Nosotros nos encargábamos de los folletos, los catálogos, los afiches de las actividades artísticas y culturales que se realizaban. Hacíamos lo que queríamos y éramos muy soberbios; de modo que no dejábamos que nadie se metiera y tampoco intentaban hacerlo. Así, por supuesto, hubo cosas que salieron bien y cosas que salieron mal, pero las que se lograron fueron producto de la enorme libertad que teníamos. Habíamos conformado una especie de círculo mafioso con Juan Andralis, Rubén Fontana, Humberto Rivas, Roberto Alvarado, Norberto Coppola y Carlos Soler. Nos dábamos cuerda solos,

y pobres de aquellos que nos caían mal, se tenían que agarrar. Creo que logramos lo que logramos porque el Di Tella era un espacio de total libertad, porque nos tomamos el atrevimiento de hacer lo que queríamos y porque trabajamos en equipo, eso fue fundamental también.

–En 1976 dejaste el diseño.

–Sí, dejé el estudio que compartía con Fontana –que es como mi hermano, nos entendemos sin necesidad de mirarnos– para dedicarme a la escultura. Pensé y me dije: “¿Qué puede pasar? Otro fracaso más, a lo sumo”. Al poco tiempo hice mi primera muestra, que fue bastante exitosa, y justo ahí se produce la prohibición





de *Ganarse la muerte*, de Griselda, calificada de “subversiva e inmoral”; y nos rajamos porque casi nos ganamos la muerte.

–¿Cómo fue la experiencia del exilio en España?

–Como la muestra en Buenos Aires había sido exitosa, hubo gente que se interesó en que yo produjera obras, que me pagaba por mes; lo que me permitió sostener a mi familia sin tener que vender *biyuta* por la Rambla. Yo trabajaba y vivía en una habitación, no en Barcelona.

–¿Te faltaba el contexto?

–Absolutamente. A mí me importaba un cuerno Barcelona, detestaba todo. Por eso, en cuanto pudimos, nos volvimos. Yo no viví bien esos años, nada bien. Es que no entendés el lugar, te falta la infancia y aunque hablen castellano, o algo parecido, todo lo que entendés es plano, porque captás todo textualmente, sin contextos, sin sobreentendidos, sin connotaciones, porque no la pateaste.

–¿Sentiste miedo, al volver?

–Tuve miedo físico, sumado a la paranoia que había entre los exiliados, que nos dijeron de todo cuando contamos que queríamos volver, era una especie de aque-

“Las obras son pequeños aportes, sirven para dar testimonio, para recordar, son mojones en un camino pero no alcanzan para modificar el horror que son algunas regiones del mundo. ¿O acaso sirvió el Guernica para que acabara la guerra?”.

larre entre sus propios deseos de venirse y todas las pestes de Egipto.

–Las obras que exhibiste ya de vuelta, remitían a secuestros y a torturas y su

exhibición fue valiente en el contexto de la dictadura.

–¿Qué valiente? Inconsciente. Te aseguro que no, que soy un tipo muy miedoso; fue un acto de inconsciencia o de omnipotencia, pero valentía, ninguna. Por otro lado, yo creo que los artistas somos inofensivos. Sé que es motivo de discusión, pero para mí el arte no cambia el mundo... Las obras son pequeños aportes, sirven para dar testimonio, para recordar, son mojones en un camino pero no alcanzan para modificar el horror que son algunas regiones del mundo. ¿O acaso sirvió el Guernica para que acabara la guerra?

–¿La política podría lograrlo?

–Más que la política, los pueblos. Se necesita la cohesión y el deseo de los pueblos.

Judith Gociol
jgociol@me.gov.ar

Fotos: Eduardo Rey

La importancia de llamarse Netbuk

por Rudy

La señorita Silvia estaba realmente orgullosa. Ni en sus más utópicos sueños de adolescente se imaginaba algo así. Y a la vez estaba muy sorprendida. Ni en sus más atípicas fantasías de maestra se le ocurrió algo así. Sus manuales nada decían de todo esto. De pronto sus alumnos, todos ellos, recibirían cada uno una computadora de regalo para usar en la escuela. Eso es, sin duda, un gran avance. Y a la vez, un enorme desafío. ¿cómo enseñarles a los chicos que las compus son una herramienta formidable, pero no dejan de ser una herramienta, que conectarse a internet implica estar en contacto con enorme cantidad de información y conocimiento, pero que luego había que saber seleccionarlo, usarlo adecuadamente? Se acordaba de su propia infancia, cuando sus maestras le enseñaban a usar el compás, las escuadra, la calculadora... Cada herramienta, un mundo nuevo. Y la compu, la herramienta de las herramientas... ¿qué actitud procedimental, qué procedimiento conceptual, qué concepto actitudinal era el adecuado? Bueno, ella tenía que explicarles a los chicos que dentro de muy poco tiempo, llegarían las computadoras. Y ahí va, con todo el coraje que significa ser maestra en estos tiempos tan complicados (a diferencia de antes, que eran otros tiempos, aunque también fueran complicados).

Y entró en el aula. Y ahí estaban los chicos.

–¡Buenos días, chicos!

–¡Buenos días, señorita Silvia! –dijo el coro de niños argentinos.

–¿A que no saben lo que les van a entregar dentro de unos días?

–¡Una computadora a cada uno! –dijo el coro de niños argentinos, con el mismo tono con el que había dicho, segundos antes: “Buenos días, señorita”.

La señorita Silvia no dejó de sorprenderse... en realidad, nunca dejaba de sorprenderse, pero esta vez hasta se sorprendió de su propia sorpresa.

–¿Y ustedes cómo lo saben?

–¡Porque lo vimos en internet, señorita Silvia! –respondió unánime, el coro, con el mismo tono que... bueno, ya saben.

Y allí se dejó oír una voz solista:

–La verdad, señó, yo no lo vi en internet, lo vi por la tele, pero no quise destacarme por sobre mis compañeros porque usted me dijo que hay que ser solidaria, y no solitaria –esta fue la dulce Julieta.

–¡No te hagas la romboide que yo lo vi por internet, y también por la tele! –saltó Joaquín!

–Y yo lo vi por la tele, por internet, y además lo escuché por la radio! –Ariel no se iba a quedar atrás.

–Y yo lo vi por la tele, por internet, lo escuché por la radio y además me lo dijo mi papá –dijo Sebastián.

–Y yo lo vi por la tele, por internet, lo escuché por la radio, me lo dijo mi papá, y mi hermano dijo que el maestro de él también se lo había dicho –dijo Sebastián.

–Y yo... yo... yo...

–¿Vos qué, Lucas?

–Nada, señó, que yo me pongo contento, porque en mi casa mi mamá no me deja jugar con la compu, y ¿ahora voy a poder jugar en la escuela?

–¡Lucas, a la escuela se viene a estudiar, no a jugar! –este fue Luisito.

–¿Vos pensás eso, Luisito? –preguntó Javi.

–No, en casa la que piensa es mi hermana Enriqueta, imi mamá trabaja todo el día mientras los demás se dedican a ensuciar todo!

–¡Y eso?

–No sé, mi mamá lo dice todo el tiempo, así que debe ser verdad.

–No –dijo Joaquín –para que algo sea verdad, no alcanza con que lo diga tu mamá, también lo tienen que decir por la tele y por internet!

–¡Y también lo tiene que decir la señorita! –dijo Santi.

La señorita Silvia seguía orgullosa, se dio cuenta de que se abrían temas nuevos. Y que el debate recién estaba comenzando. ☺

ME PREOCUPA QUE
LOS CHICOS ESTÉN
TAN INFLUIDOS POR
LA TECNOLOGÍA...

AJ... ESTA MANZANA
NO ESTÁ BUENA...

¿QUÉ HAREMOS?
¿LA RESETEAMOS
O DIRECTAMENTE
LLAMAMOS AL
TÉCNICO...?

Rudy-Peh