

El monitor

Nº 25 - 5ª ÉPOCA NOVIEMBRE 2010 AÑO DEL BICENTENARIO



de la educación

Posibilidades y límites de la acción escolar



Reconocimiento *Bicentenario* a la Educación Pública



Reconocimientos

- para Alumnos: *Manuel Belgrano*
- para Docentes: *Domingo F. Sarmiento*
- para Escuelas: *Eva Perón*

LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO DE TODOS.



200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

DNPS

El 27 de octubre último fue un día de gran dolor para todos los argentinos. Nuestro pueblo, más allá de pertenencias y banderías sectoriales, se conmovió intensamente por la muerte del ex presidente Néstor Kirchner. El dolor que recorrió entonces las calles de la patria, no fue un dolor paralizante sino un sentimiento signado por la esperanza.

Esto fue así, porque el propio Kirchner jamás hubiera aceptado que nos quedáramos perplejos, dando vueltas alrededor de la desazón. Esa es una de las tantas enseñanzas que su ejemplo nos dejó: recuperar la fuerza y pelear por las convicciones y los ideales.

El primero en interpretar ese legado fue el pueblo, esos miles de hombres y mujeres que despidieron a su líder manifestando su genuina tristeza y uniéndose en el espontáneo grito de “Gracias, Néstor”, “Fuerza, Cristina”, junto al firme pedido de “No aflojar” y de no dar “Ni un paso atrás”.

Ese clamor reiterado sintetiza el reconocimiento de la sociedad a la persona de Kirchner y al proceso de gobierno de estos 7 años, que a muchos argentinos ponen frente a la incontestable evidencia de estar viviendo uno de los períodos más pujantes de la historia argentina, en términos de transformaciones sociales positivas, de inclusión y de justicia social. Estas transformaciones, debemos tenerlo claro, no pueden tener vuelta atrás. La rueda de la historia no debe retroceder y la tarea colectiva es consolidar lo hecho y trabajar por lo que aún falta, que no es poco. Como se dijo en estos días, así como el “Nunca Más” es emblema de los derechos humanos, luego de esta experiencia nacional y popular, el “Nunca Menos” debe ser la consigna con que encaremos el porvenir.

Los educadores, mejor que nadie, podemos dar cuenta de esos logros que evocamos al recordar hoy la figura del ex presidente Kirchner. Esa gestión y la que ahora continúa la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, han recuperado pilares básicos de la educación argentina y han sentado bases y fijado pisos de los que deberán partir los próximos gobernantes, cualquiera sea su signo partidario, porque hay toda una sociedad dispuesta a preservarlos.

El compromiso de Néstor Kirchner con la educación se manifestó desde sus primeras acciones de gobierno en 2003 y se plasmó luego en la construcción de un virtuoso conjunto de leyes nacionales: la Ley de Financiamiento Educativo, que nos permite hoy superar el 6% del Producto Bruto Interno (PBI) destinado a Educación; la Ley de Educación Técnico Profesional, que mejoró la escuela técnica en la Argentina en servicios y tecnología, aumentando su matrícula en 12 %; y la

nueva Ley de Educación Nacional, que profundizó la obligación del Estado, expresando el mandato que como sociedad nos hemos dado –por primera vez– de llegar a 13 años de educación obligatoria.

El carácter prioritario que le dio Nestor Kirchner a la educación y los avances que impulsó la Presidenta continuando su compromiso, se plasman en las más de 1.000 escuelas construidas hasta ahora, en la vigencia de la Asignación Universal por Hijo, en la generación de mayores y mejores programas de empleo, en el fomento a las cooperativas de trabajo, en la posibilidad de que más de 200 mil adultos terminen la secundaria a través del Plan Fines. También en más de 30 millones de libros distribuidos y en las entregas de netbooks que continuaremos hasta completar las 3 millones que, estamos seguros, van a mejorar la escuela secundaria pública en la Argentina.

La apuesta implica, además, avanzar con la política de expansión y mejora de la educación superior, con la creación de nuevas universidades y las becas Bicentenario, a fin de alentar vocaciones científicas y tecnológicas consideradas prioritarias para el desarrollo del país productivo que queremos.

Este compromiso por sostener a la educación como una prioridad nacional ayuda a explicar, a su vez, la inmensa cantidad de jóvenes que en las horas de duelo han dado conmovedores testimonios de adhesión y de esperanza. Quizás, ese fenómeno haya sorprendido a algunos que pensaban que en nuestro país a los jóvenes nada les importaba, pero no nos sorprendió a nosotros, educadores, que sabemos de lo que ellos son capaces cuando son convocados para objetivos nobles.

Esa es una de las herencias más importantes que deja el ex presidente: invitar a los jóvenes argentinos a la construcción de una sociedad distinta, más justa, a sumarse a una épica que nace de los sueños y los ideales y se objetiva en obras para millones de compatriotas.

En fin, cumplió Néstor Kirchner poniendo de pie a la educación argentina, en la época difícil en que condujo a la Nación. Los educadores lo recordaremos siempre con afecto y respeto, fundamentalmente por la enorme autoridad moral que se desprende de la coincidencia entre lo que dijo y lo que hizo. En suma, un acto de pedagogía política profunda, de ética y compromiso, como aquellos que muchos educadores transmiten todos los días, en las aulas argentinas.

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: Ricardo Baquero. Mónica Bardi. Louise Bourgeois. Muriel Frega. Andrés G. Freijomil. Melina Furman. Gabriel Gellon. Diego Golombek. Guillermo Goltzman. Juan Lima. Fabián Marcaccio. Daniel Moreno. Gabriel Orozco. Silvina Seijas. Isabelino Siede. Hiroshi Sugimoto. Richard Tuttle. Alejandro Vassiliades.

Foto de tapa: E.R.

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° 27

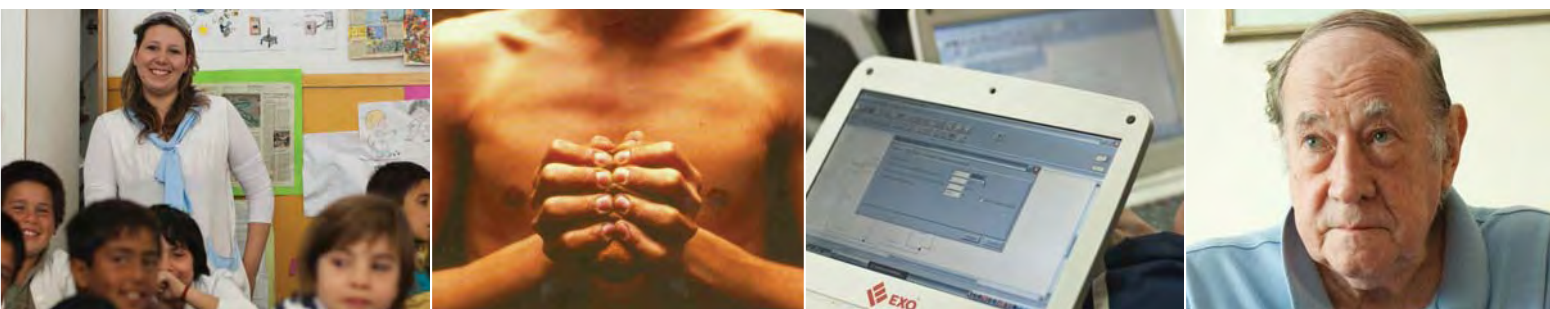
1. Editorial.
4. La escuela por dentro: **Entre los dulces y la música. Escuelas N° 4 - 189 de Maipú, Mendoza.**
9. Correo de lectores.
10. Docentes: **Juliana Cagrandi. El triunfo de la memoria.**
15. El Museo: **El libro de lectura *Hogar y Patria*.**
18. Obras Maestras: **“La casa de la sombra inquieta”, de Betty Caresana. “Bolivia”, “Lecturas 1”, “Lecturas 2”, “Lecturas 3”, “Lecturas 4”, de Ricardo Krakobsky.**
22. Pakapaka. El desafío de educar y entretener.



El monitor

- 25.** Dossier: **Posibilidades y límites de la acción escolar.**
- 26.** **¿Qué y cuánto puede una escuela?**
Inés Dussel y Myriam Southwell.
- 29.** **Frente a los límites de la escuela.**
Alejandro Vassiliades.
- 32.** **La secundaria es un arma cargada de futuro.**
Guillermo Golzman.
- 35.** **Un monstruo grande y pisa fuerte.**
Ricardo Baquero.
- 38.** **Inclusión, igualdad y diferencia en “un cumpleaños feliz”.** Isabelino Siede.
- 41.** **¿Qué hay que saber de arte hoy?**
Mónica Bardi.
- 44.** Breves.
- 46.** **Cuando llegaron las netbooks.**
- 49.** **Expedición Ciencia.** Un viaje al corazón del pensamiento científico.
G. Gellon, M. Furman, D. Golombek.
- 52.** El Cuento: **“Reflexiones”**, de Fogwill.
- 55.** La Foto
- 56.** Reseña: **Historietas desde la Patagonia.**
- 58.** Conversaciones: **Robert Cox**, legendario periodista del *Buenos Aires Herald*.
- 63.** Humor: Rudy-Pati.

NOVIEMBRE 2010



Entre los dulces y la música

Una directora que no sabe decir que no. Un plantel de profesores con iniciativas. Unas alumnas y unos alumnos ávidos de aprovechar lo que la escuela tiene para ofrecerles. De la combinación de esas materias primas está hecha la escuela media N° 4-189 Álamos mendocinos, localizada en Maipú, provincia de Mendoza.

Creada en el año 1999, la escuela rural reúne en la actualidad alrededor de 230 estudiantes que viven en un radio de hasta 15 o 20 kilómetros de distancia. Todas las mañanas, dos colectivos escolares hacen un circuito por la zona recogiendo a los chicos y las chicas: “Algunos pocos viven al lado de la ruta, pero la mayoría vive en fincas bien para adentro”, comenta María Carretero, directora del establecimiento desde 2002.

Un gran porcentaje de la población escolar está compuesto por hijos de bolivianos nacidos en la Argentina. Los padres trabajan en chacras cultivando hortalizas

La escuela media N° 4-189 Álamos mendocinos, localizada en Maipú, provincia de Mendoza, es un establecimiento rural con cerca de 230 alumnas y alumnos. La modalidad de esta secundaria es en Ciencias Naturales con Orientación en Agroecosistema. En su contraturno tiene además una oferta variada de actividades: desde cursos de informática hasta un taller de folclore y un proyecto de orquestas juveniles.

y los chicos colaboran con ellos, tanto en el campo como con las tareas del hogar.

“Por lo general –explica Claudia Croceri, la regente–, la matrícula inicial no la te-

nemos el primer día de clases, en marzo, porque justo es la época de la cosecha de la uva y del tomate. Entonces los chicos prefieren primero ir a cosechar con sus familias para tener sus pesitos y poder comprar los útiles escolares. Recién en abril la matrícula se estabiliza. Por esta razón hemos pedido el calendario diferido, para empezar más tarde, pero no hemos tenido suerte”.

La modalidad de esta secundaria –todavía llamada polimodal– es en Ciencias Naturales con Orientación en Agroecosistema. Incluida en el Plan de Mejora Institucional del Ministerio de Educación de la Nación, la institución desarrolla líneas de trabajo que acompañan tanto el ingreso de los alumnos, sus trayectorias escolares, como la instancia del egreso. El resultado es una escuela que, en su contraturno, tiene una oferta variada de talleres y actividades: un taller de informática, un taller de folclore, el itinerario formativo laboral, el proyecto de orquestas, apoyaturas en los espacios curriculares que presentan mayores dificultades, y un taller de comprensión lectora que, pensando en los futuros egresados, apunta a ayudar a chicos y chicas para que puedan insertarse en la universidad o en un buen trabajo. “Nos parece importante que aquellos que no siguen estudiando tengan una preparación que les permita abrir horizontes de trabajo, para que no tengan que seguir estudiando, sí o sí, en la finca familiar”, apunta Carretero.

En el hall de la escuela hay una placa que dice: “Mientras haya una mano que siembra la vida nos dará frutos”. Con tan





solo diez años de vida, la escuela Álamos Mendocinos presenta, con orgullo, su cosecha.

Feria de Ciencias

Repasando los trabajos presentados por los alumnos en la Feria de Ciencias es posible tener un panorama de ciertos aspectos de la realidad de la zona: agroquímicos, basurales y roedores, mal de Chagas, deforestación, pobreza. La profesora Norma Pellizzón, a cargo de este proyecto, explica cómo se organiza la Feria: “Los alumnos tienen que buscar un profesor asesor que los guíe en la realización del trabajo. El día de la Feria hacen una presentación de maquetas o videos, acompañada de un informe escrito. Los profesores evaluadores escuchan las presentaciones de los distintos trabajos y llenan una ficha de evaluación. Así se eligen los premios”.

Janet Flores y Erlinda Torrez están en primer año polimodal e hicieron un trabajo sobre el tema de la pobreza que ganó uno de los primeros premios: “Elegimos este

tema porque en las regiones rurales se ve muchísima pobreza. Mostramos estadísticas, causas, consecuencias y posibles soluciones”, asegura Erlinda.

“Hay que aprovechar lo que nos da la escuela”, dice Liliana Zubia, autora de otro de los trabajos premiados. Luego de esa aclaración, arremete sin prisa ni pausa: “Una vez escuché por la radio las enfermedades que se producían por agroquímicos contaminantes, y ahí se me ocurrió investigar este tema para la Feria de Ciencias. Nosotros trabajamos en el campo, estamos en contacto con la tierra, y en nuestras casas usamos estos venenos. Por falta de información no sabemos lo que nos puede llegar a perjudicar”.

La escuela no tiene internet, pero Liliana, junto con Mariana Altamirano, su compañera de equipo, realizaron extensas búsquedas de información en la web, en un cyber ubicado a 10 kilómetros del colegio: “En la investigación presentamos muchos datos ligados al tema de la soja transgénica. Nosotros acá plantamos hortalizas, pero hay problemas parecidos. En esta zo-

na no se usa glifosato; en la viña se usa sulfosato y también es tóxico. Por otro lado, están los grandes poderes, los grandes productores de miles de hectáreas, el gobierno, la situación económica que no ayuda. Hay un gran negocio en todo esto, por eso se ocultan las enfermedades y el daño ambiental. Los agroquímicos están en la napas del agua, quedan en la tierra y tienen la capacidad de permanecer mucho tiempo en el aire”.

“Cuando empezamos a estudiar este tema comenzamos a tomar consciencia de cómo nos estábamos perjudicando. Hay trajes y máscaras que se deben utilizar para fumigar y manipular los agroquímicos. Así tomamos la decisión de comprarle a mi papá un traje y una máscara para ‘curar’, es decir, para fumigar”, concluye Liliana.

Productos en conserva

Dante Di Pascua es profesor en dos espacios curriculares, *Procesos productivos* y *Ecología agrícola*: “Lo que se estudia en *Procesos productivos* está adaptado a esta zona, que tiene producción agraria, no

tanto viñedo pero sí mucha horticultura. La mayoría de los estudiantes trabajan y lo que aprenden en la escuela lo trasladan a la casa. Esa es la idea de la materia: que puedan ver todo el proceso, desde la cosecha hasta la comercialización, y que no se queden solo en la etapa que ellos manejan habitualmente". Y continúa: "En *Ecología agrícola* este mismo tema lo adaptamos al cuidado del medio ambiente; vemos el uso de plaguicidas y lo que ocurre con las aguas subterráneas".

El profesor Jorge Pérez está a cargo del itinerario de formación laboral con orientación en operario de bodega. Se trata de una capacitación optativa –dictada en el contraturno–, que dura tres años y otorga una certificación habilitante para trabajar. Pérez y Di Pascua impulsaron la presentación de la escuela en la XIX Muestra de Productos en Conserva, donde se obtuvo el primer puesto: "En mi materia nos propusimos que los chicos aprendieran cómo se elabora un producto en conserva –relata Di Pascua–. Ahí surgió la elaboración

de los tomates secos con aceite de oliva, el dulce de manzana, de frutilla. Y en el itinerario de formación laboral se trabajó en la producción de licores. El premio ha si-

La modalidad de esta secundaria –todavía llamada polimodal– es en Ciencias Naturales con Orientación en Agro ecosistema. Incluida en el Plan de Mejora Institucional del Ministerio de Educación de la Nación.

do una satisfacción muy grande, y esto sienta un precedente para las promociones que siguen: si uno se lo propone, se pueden lograr objetivos. En este caso, además, aprender a elaborar productos les

puede llegar a servir para organizar un microemprendimiento".

"Fue un trabajo a pulmón –relata Antonella Castillo, alumna de 3° polimodal– porque no tenemos los materiales para trabajar, nuestro laboratorio es muy básico. Los instrumentos de medición, que sirven para medir el azúcar del dulce o el grado alcohólico, los pedíamos prestado por unas pocas horas a otras escuelas; era complicado. Todo fue elaborado en una piecita, con dos vasos de precipitado y una probeta. Pero lo logramos. Nuestra idea era llegar al concurso, no íbamos con la idea de sacar un primer puesto, porque competíamos con escuelas técnicas, que tienen sus propias fábricas, sus propias industrias, sus propias bodegas, y nosotros no somos escuela técnica. Pero igualmente sacamos el mayor puntaje total: por exposición verbal, por stand y por calidad y presentación de los productos".

Antonella es la responsable de uno de los productos más exitosos de la muestra: el licor de yerba mate. "Cuando tuvimos



la idea de hacer licores entré a google y empecé a descargar cómo se hacían los licores. En una ventanita decía “Licor de yerba mate”, me llamó la atención y lo descargué. Fue increíble, todos nos querían comprar el licor, aunque no participó del concurso porque no había bebidas alcohólicas. Ganamos con la mermelada de manzana, los tomates deshidratados y la pasta de aceitunas”.

“A mí me encanta hacer todo esto, fui feliz –dice Antonella, emocionada–. La verdad, no sabía que me gustaba, pero una vez que empecé a hacer los licores y las conservas le puse tanto entusiasmo, que al final me terminé apasionando. Y me siento muy orgullosa de ese producto, del licor de yerba mate”.

La orquesta

“Yo había visto el clarinete, pero nunca lo había escuchado. Una vez vino un profesor y tocó; y me gustó cómo sonaba y me quedé”, recuerda Maximiliano, uno de los integrantes de la orquesta infanto-juvenil de Maipú. Y agrega: “La música abre muchísimo la mente. Y a nosotros, que estamos alejados, este proyecto nos da la oportunidad de tocar unos instrumentos que tal vez nunca hubiéramos tenido”. A la manera de primicia, este alumno de 3° año polimodal anuncia: “Voy a seguir estudiando clarinete en la escuela de música”.

El proyecto que menciona Maximiliano es el Programa Nacional de Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. La escuela Álamos Mendocinos es la sede de la orquesta de Maipú, compuesta, además, por tres escuelas primarias de la zona.

“La orquesta te ayuda a comunicarte con distintas personas y a mí me encanta comunicarme a partir de la música”, dice David, que gracias a su violoncello está dejando cada vez más atrás su timidez. “A mí me gustaría estudiar música, pero no sé, no hay mucha salida laboral. Voy a seguir enfermería, es una carrera que también me gusta”.

“En esta zona es nuevo que los chicos quieran estudiar música. Los padres mu-



chas veces no los dejan; ya hemos hablado con algunos, explicándoles que los chicos pueden hacer un profesorado, porque hay gran demanda de profesores de música en las escuelas”, advierte Andrea Fernández, quien además de trabajar como profesora de música en la escuela 4-189 está a cargo de la coordinación del Programa de Coros y Orquestas a nivel provincial.

Basilia Iperique es la asistente técnica de la orquesta y cuenta: “Nosotras somos docentes de música en esta escuela y tratamos de enseñarles a los alumnos la práctica, el hacer música. Acá había flauta, teclados, guitarras. Cuando llegaron los instrumentos, ellos ya tenían conocimientos musicales y de teoría musical”.

“Yo enseño lectura musical –señala Andrea Fernández– y los chicos van aprendiendo el lenguaje universal de la música, que es una herramienta de inclusión en la sociedad. Este programa tiene que ver con la inclusión y por eso está en es-

tas escuelas alejadas, con poco acceso a bienes culturales. Estos chicos han tenido la posibilidad de ir al Teatro Independencia y de otra forma no lo hubieran hecho”. Luego agrega: “Fue un trabajo de hormiga, tuvimos que ir alumno por alumno. No es que dijimos ‘orquesta’ y vinieron todos, porque no sabían lo que era, tampoco conocían esta clase de instrumentos”.

La orquesta de Maipú tiene casi 100 alumnos, 20 de ellos son de la escuela Álamos Mendocinos. Y hay un total de 18 profesores, especializados por instrumento. Una vez por mes se realizan ensayos generales en los que se reúnen todas las secciones. “Armar la orquesta fue un trabajo titánico, porque las escuelas quedan muy alejadas unas de otras y no es fácil el tema de la movilidad, pero cuando vemos los resultados, la satisfacción es inmensa”, dice Fernández.

“La música hace que el alumno pueda expresarse, sepa escuchar, sepa actuar en el momento en que tiene que actuar; cambia cómo se posiciona ante el mundo”, destaca Iperique. Fernández completa: “Además, el tema de tocar en una orquesta les da la posibilidad de ser vistos, es poder decir ‘acá estoy yo y puedo hacer esto’ ”.

“Ellos los guardan, los sacan, los arman, los limpian –comenta Iperique refiriéndose a los instrumentos–. Los cuidan mucho



El proyecto que menciona Maximiliano es el Programa Nacional de Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. La escuela “Álamos Mendocinos” es la sede de la orquesta de Maipú.

y sabemos que no va a pasar nada si los llevan para practicar”.

Muchos de los integrantes de la orquesta también se dedican a la danza. En el contraturno se dicta el taller de folclore “Crecer en raíces” coordinado por Basilia Iparique: “Bailan zamba, gato, chacarera, escondido, pericón. Queremos tomarles un examen final a los chicos, así les extendemos un certificado para que puedan tener una salida laboral”.

“Hoy, en el acto del 12 de Octubre, vamos a bailar saya que es una danza tradicional de Bolivia. Yo bailo en una com-

parsa y fue fácil conseguir los trajes y enseñarles la danza a los chicos que van a participar en el acto”, dice Héctor. Sus profesoras comentan que Héctor había abandonado la escuela, pero volvió atraído por la música, por el proyecto de folclore y el de la orquesta. “Antes tocaba la guitarra y después me dediqué a los instrumentos de percusión. Toco el bombo”, concluye.

Seguir estudiando

Para ir a la Universidad de Cuyo, ubicada en la ciudad de Mendoza –a 35 kilómetros de la escuela–, los jóvenes de Maipú tienen que tomar tres colectivos y viajar durante dos horas. Y otras dos, de vuelta.

Liliana Zubia planea estudiar profesorado de Historia en la Universidad de Cuyo: “Quiero ver si lo que me enseñaron en la escuela es verdad. A mí me gusta saber los porqués de las cosas”. Liliana intuye que no será fácil sostener sus estudios su-

periores: “Se complica, por el lugar, la dificultad en el transporte, por todo. Pero lo voy a intentar. Primero se intenta y después se dice que no se puede. Nosotros vivimos toda nuestra vida en el campo y queremos buscar algo mejor. Si nuestros padres nos dan la oportunidad de venir a la escuela, tenemos un montón de cosas para aprovechar. Es lindo aprovechar”.

Antonella Castillo quiere seguir el profesorado de música: “Acá toco violoncello, y eso es lo que verdaderamente me gusta, así que voy a hacer todo lo posible para ingresar en la Universidad de Cuyo. La música me gusta desde chiquita: desde los 9 años bailo folclore y toco la flauta y el bombo, y cuando abrieron el proyecto de la orquesta me puse feliz. Fue un gran apoyo del gobierno. Quiero seguir eso, quiero seguir eso –repito con insistencia–. Es mucho pero mucho esfuerzo, pero no me importa”.

Ana Abramowski aabramowski@me.gov.ar
Fotos: Luis Tenewicki

Educación y memoria

Soy docente del CEPT N° 3 de Coronel Pringles. Los cuadernillos del Programa de Educación y Memoria me parecieron muy interesantes para trabajarlos en clase. Desde ya muchas gracias, los saluda:

Alejandra Dupouey
Docente de Coronel Pringles

Ser docente desde el alma

Mi nombre es Verónica Cano y actualmente me desempeño como docente titular a cargo de 3° grado en la Escuela N° 491 de la ciudad mendocina de Cañada de Gómez. Hace solamente dos años que estoy en esta escuela urbana y como durante años icé la bandera en defensa de las escuelas rurales, tengo mis más preciados recuerdos de la pampa gringa y sus secretos. Cada sentimiento hacia una escuela de campo embellece el alma y enternece cada parte de uno mismo. Es un trabajo en silencio el que ejerce un maestro rural, y digo esto porque estas instituciones están tan lejos de la ciudad que el tenue sonido se hace fuerte cuando llega el maestro.

Muchas gracias por poder expresarme, sabiendo que la libertad es el pilar de un país en crecimiento.

Verónica Cano
Docente de Cañada de Gómez, provincia de Mendoza

Un blog con actividades del Liceo N° 2

Les envío la dirección del blog que armé desde la Biblioteca del Liceo N° 2 de la ciudad de Buenos Aires para que puedan ver parte de las actividades dentro de la

escuela: www.liceo2amancioalcorta.blogspot.com. Se trata de un blog institucional, donde se puede obtener información acerca de horarios, trámites, programas de estudio y actividades realizadas por alumnos y docentes.

Quiero contarles, además, sobre el "Encuentro Narrativo", que estamos llevando a cabo el segundo martes de cada mes (y algún otro día a confirmar) en la Biblioteca, que a su vez está pensado como disparador de otras actividades. Es una experiencia para todos los alumnos que quieran disfrutar de una narración.

Un saludo,

Mariel Deceglie
Bibliotecaria del Liceo N° 2 Amancio Alcorta,
ciudad de Buenos Aires
liceo2amancioalcorta@yahoo.com.ar

La buena educación

Estimados, soy María Margarita Cerutti, profesora y coordinadora de Carrera del Profesorado de Educación Primaria del ISFDyT 9-003 Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce. Al leer los comentarios de la nota sobre el documental *La buena educación*, donde se registran experiencias de inclusión social y educativas realizadas por organizaciones de la comunidad en distintos lugares del país, me dirijo a ustedes para comentar que se trata de muy buenos recursos para trabajar en el aula del nivel terciario.

Saludos cordiales.

María Margarita Cerutti
ISFDyT 9-003
San Rafael
Mendoza

Un proyecto artístico-educativo

Revista *El Monitor*, es de nuestro interés enviarles un material para contar sobre una experiencia de la Escuela N° 75 Alberto Bruzzone. "Toma parte del todo y las partes en todas partes" es una iniciativa que se encuadra como proyecto grupal, donde reconocemos que todo proyecto artístico-educativo puede crecer, transformando y transfigurándose, interactuando con escuelas, enriqueciéndose con las observaciones de los otros. En nuestra experiencia, los artistas participan con obras reunidas con emplazamientos diversos, las cuales sugieren contenidos que los observadores completan respondiendo con otra obra o simplemente con un movimiento corporal, un gesto. Movemos piezas donde nada será igual que al principio, donde cada obra muta de acuerdo con el espacio donde se establece. Los chicos y los adultos juegan, opinan, hablan, piensan, participan, preguntan y crean. Cordialmente,

Maricarmen Sánchez Cabezudo
Escuela N° 75 Alberto Bruzzone

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

Un triunfo de la memoria

Cuando le pregunto a Juliana Cagrandi si el trabajo que realizó con sus alumnos y que ayudó a identificar los restos de Ives Domergue y Cristina Cialcetta le cambió la vida, la voz le tiembla y empieza a llorar. Comprendo entonces que para Juliana hay un antes y un después de ese día de marzo de 2003 en el que propuso a sus chicos investigar a quiénes pertenecían dos cuerpos jóvenes tirados en la banquina de la ruta en 1976. Comprendo también que para Juliana, la docencia y la vida son la misma cosa. Tiene 44 horas semanales en dos escuelas cercanas donde enseña Formación Ética y Ciudadana, y es tutora. Además, es la creadora del museo del pueblo, y del diario *Voces de Melincué*, de radios escolares, ferias del libro y otros proyectos relacionados con la comunidad.

En el dorso de la historia de Juliana hay dos familias buscando a sus hijos desaparecidos durante 34 años. A estas familias, el trabajo de una docente y un grupo de escolares santafesinos también les cambió la vida.

“En marzo de 2003 venía Estela de Carlotto a la ciudad de Firmat, una localidad cercana a Melincué, para participar en un acto de inauguración de un pasaje llamado Rodolfo Walsh. Para esta ocasión, la Municipalidad les proponía a los alumnos de Firmat y de Melincué que se involucraran con algún tipo de informe o de recordatorio con relación al tema de la memoria. Pero participar –tal como lo entendíamos hasta ese momento– implicaba solamente escuchar o presentar un trabajo acerca de la dictadura, de manera muy general.

Julia Cagrandi está orgullosa. La investigación que propuso en 2003 a sus alumnos de la Escuela Pablo Pizzurno de la localidad de Melincué, provincia de Santa Fe, permitió identificar, después de siete años, los restos de Ives Domergue y Cristina Cialcetta, dos jóvenes desaparecidos durante la dictadura.

Es así que les sugiero a mis alumnos de Melincué que, si en vez de querer sólo escuchar lo que tenían para contarnos las Abuelas de Plaza de Mayo, si en lugar de ser participantes meramente pasivos, no querían ser partícipes activos. Entonces les relaté que en 1976 –hacía poquito que yo había cumplido quince años– se habían descubierto dos cadáveres en un campo de Melincué, y los invité a investigar de quiénes eran esos restos. Lo que yo sabía

Para Juliana hay un antes y un después de ese día de marzo de 2003 en el que propuso a sus chicos investigar a quiénes pertenecían dos cuerpos jóvenes tirados en la banquina de la ruta en 1976.

era lo que sabía todo el pueblo: que se habían encontrado dos cuerpos en 1976, dos cuerpos de chicos muy jóvenes, un varón y una mujer, con claros signos de tortura. A mí, en este imaginario de pueblo, lo que

me quedaba era que siempre decían ‘pobres chicos’.

Yo daba Formación Ética y Ciudadana, y acordamos con las dos escuelas sincronizar el plan de estudios, porque todo lo que es derechos humanos y terrorismo de Estado se ve prácticamente en el segundo cuatrimestre. Los chicos se entusiasmaron y empezamos”.

Así comienza el relato de Juliana Cagrandi, profesora de Formación Ética y Ciudadana y tutora de dos escuelas secundarias donde trabaja 44 horas semanales. Un relato minucioso que, durante tres horas, recorrerá con rigor cronológico los vericuetos de una historia de dolor, ansiedad y deseo de verdad y justicia –pero también de profundo amor– que ella transitó junto a un grupo de veinticinco alumnos y que duró siete años.

–¿Cómo empieza esta historia?

–El 26 de setiembre de 1976, el dueño de un campo lindero a la ruta provincial N° 90, el señor Agustín Buitron, descubre en una de las márgenes de la entrada que había un tumulto, como un montículo. Cuando se acerca, encuentra los cuerpos acibillados de dos chicos jóvenes, y hace la



Juliana Cagrandi y María Cristina Farioli, directora de la escuela Pablo Pizzurno.

denuncia policial en la comisaría de Carreras, un pueblo cercano, luego actúa el juez correspondiente, el juez de Melincué. Se inicia el expediente, se hace un sumario, mandan a sacar huellas dactilares, fotografías; realizan todo el trabajo que se debe hacer en un sumario. En realidad, hoy, a la distancia, pienso que los jueces fueron muy jugados porque no hicieron lo mínimo indispensable, sino que trataron de efectuar una investigación importante para lo que se podía en plena dictadura.

–Vos tenías 15 años, ¿qué información poseías sobre el tema en ese momento?

–Yo sabía lo que sabía todo el pueblo, que habían encontrado dos cadáveres y nunca hubo dudas de que estos chicos habían sido asesinados por la dictadura. Lo que todos sabíamos era que estaban enterrados como N. N. y eran de la época de la dictadura. En el pueblo lo sabíamos todos. Yo iba al cementerio.

–¿Y tus alumnos, ya en 2003, habían escuchado sobre el caso?

–Algunos de los chicos habían escuchado sobre el caso. Ellos querían que nosotros les diéramos nombres a esos cuerpos, entonces les planteo que seguramente había un papá, un hermano y un sobrino que los estarían buscando. ¿Por qué no darles tranquilidad, por qué no devolver estos dos cuerpos a las personas que los buscan? Ese era el planteo que hacíamos y ahí empezamos a investigar. Lo cierto es que cuando vuelven a sus casas y dicen que tienen que hacer este trabajo, los padres empiezan a comentar las cosas que recordaban. Una de las nenas –Celia– llega a su casa, cuenta lo hablado en clase y entonces la madre le relata los hechos. Se dio, no sé si fue casualidad, un lazo de solidaridad que nos permitió después reconstruir la historia. El abuelo de Celia era comisario en Carreras cuando se descubrieron los

cuerpos. La tía de Celia había sido militante de la JP desde antes de 1973, era una de las tantas personas que regularmente les llevaba flores a estos dos muertos, porque ella se sentía muy identificada con el tema. Así, los chicos traen todo ese relato de sus hogares y se van involucrando; se van dando cuenta de que está bueno investigar.

–Me imagino que habrás tenido que manejar la angustia de los chicos, y la tuya propia en algunos momentos. ¿Cómo se trabaja ante ese dolor?

–Se enojaban porque no les dejaba ver *La noche de los lápices*, es una película importante para ellos por su edad. Por supuesto que la buscaron y la vieron por su cuenta, aunque yo traté todo el tiempo de no acercarlos a ese dolor. De hecho, todo se desarrolló en el aula o en la biblioteca, donde tenemos lo necesario para ver videos y películas, ni siquiera habíamos ido

al cementerio; ellos fueron *motu proprio*, no porque yo quisiera aproximarlos al dolor. Pretendía que ellos entendieran el porqué de las cosas sin involucrarlos emocionalmente. Cuando les explicaba la importancia de ver *La República perdida II*, les decía que ahí veíamos integralmente lo que había sido la dictadura militar; y por qué cuando nosotros hablamos de derechos humanos y de los dilemas que tiene un sistema democrático como el actual, donde sigue habiendo pobreza y exclusión, podemos explicarnos muchas cosas si miramos la historia. Ese neoliberalismo que comenzaron a aplicar en la dictadura, y después utilizado en otros momentos, tiene que ver con la situación actual. También comparamos, a pedido de las profesoras de Economía, el modelo económico que imperaba en ese período, con Martínez de Hoz y su tablita. Más allá de que a nosotros, en ese momento puntual, nos tocara el tema de la desaparición de personas, vimos cómo eso involucraba la vida de todos y cómo, hasta el presente, la situación nos estaba perjudicando porque sigue habiendo desaparecidos.

—¿Cómo lograste articular la investigación “de campo” con el aprendizaje académico?

—Siempre fui muy estricta en plantearles un repertorio de lecturas y un recorrido teórico. Ésa es la parte que más costó, pero terminaron siendo expertos en derechos humanos. Yo les explicaba: ¿Por qué ese recorrido teórico? Porque para poder entender y defender ese proyecto tenían que estudiar sí o sí todo lo que significan las distintas formas de gobierno, lo que es autoritarismo, totalitarismo, terrorismo de Estado. Cosas que están en un programa y que uno necesita saber para decir “esto está bien y esto está mal”. Entonces, el programa teórico tenía que ver con estudiar golpes de Estado, dictaduras; los distintos momentos de las dictaduras, porque no todas fueron iguales. Luego conocer, por ejemplo, lo que habían sido los decretos leyes, el lugar que ocupó el poder legislativo durante la dictadura militar. Estudiaron



Las víctimas

Yves Marie Alain Domergue y Cristina Cialceta Marull fueron secuestrados poco después del 20 de septiembre de 1976 en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, República Argentina. Él tenía 22 años, ella 20. Casi 34 años más tarde, en mayo de 2010, sus restos fueron identificados por el Equipo Argentino de Antropología Forense, gracias a una búsqueda colectiva en la que intervinieron no sólo sus familias e instituciones y organismos de Derechos Humanos sino también, en particular, las docentes y alumnos de la Escuela Pablo Pizzurno de la localidad de Melincué que emprendieron, en 2003, la tarea de reconstruir lo sucedido con los dos jóvenes tirados muertos en una carretera de la región, en busca de su identidad y de justicia.

(información extraída del sitio web de Yves Domergue)

mucho los derechos humanos, pero ahora apuntamos mucho más al derecho a la identidad y, a partir de ahí, también recurrimos a testimonios de personas y vimos varias películas.

–¿Qué curso siguió la investigación de tus alumnos?

–Los chicos de Melincué recopilaron todos los datos que había sobre el caso. Fueron al juzgado, a la comisaría, al cementerio; hablaron con la gente, con padres, abuelos. Construyeron un informe donde contaban y explicaban por qué querían descubrir la identidad de esos restos. En su fundamento, ellos hablaron de la importancia que tienen Abuelas y Madres de Plaza de Mayo. Invocaron el *Nunca Más*, hablaron de memoria y, como jóvenes que son, de la importancia que tenía para ellos vivir en un Estado democrático donde tuvieran libertad plena para pensar y decidir.

Ellos leyeron su informe en Firmat, durante ese acto al que vino Estela de Carlotto, y en ese momento nosotros pensamos que el lunes siguiente nos llamarían y se resolvería todo. Creíamos que Abuelas y Madres se iban a encargar y nos iban a llamar enseguida, porque les habíamos dado todos los datos. Pero no fue tan rápido. Seguimos buscando y esperando durante siete años.

Compromiso y política de Estado

–Mucha gente te habrá preguntado por qué seguiste pendiente y luchando por la verdad durante tantos años, cuando en realidad tu trabajo como docente estaba cumplido, y tus alumnos ya habían egresado.

–Melincué es chiquitito y los chicos –que egresaron en 2004 y ya estudiaban en Rosario–, cuando volvían los fines de semana, la primera pregunta que nos hacían era: “¿Y, qué pasó? ¿Se sabe algo?”. La siguiente era: “¿Alguien contestó?”. Y yo me sentía absolutamente comprometida con ellos. Vos no podés involucrar a un grupo en una tarea así y después no responderle, era un compromiso que había asumido con ellos. Más allá de que yo también quería profundamente que se develara el

Los alumnos

Agustina Rosenthal y Alejandro Ceppi son dos de los alumnos que trabajaron en el caso que propuso la profesora Juliana Cagrandi cuando estaban en 3º año del Polimodal. Hoy tienen 24 años y reflexionan sobre lo aprendido durante la investigación.

Alejandro: Durante estos años escuchamos distintas voces sobre el tema pero uno no se involucra tanto con las voces sino con lo que dictaba el corazón desde, realmente, la necesidad de saber quiénes eran esos chicos jóvenes que habían pasado por algo tan feo. Con el tiempo uno aprende más a ver la historia, a entender los valores que transmite la institución, pero en el momento no lo hicimos desde un lugar politizado.

Agustina: Creo que Melincué me hizo un click en un acto del 7 de agosto, cuando estaban Eric y su familia, autoridades, gente de la escuela. Mucha gente se dio cuenta de la magnitud de la situación y de todo lo que pasaba. Qué sé yo, volver a ver a la familia, saber quiénes eran los chicos que estuvieron tantos años enterrados aquí. Fue fuerte para todos.

–¿Y en qué les cambió la vida este trabajo?

Alejandro: Creo que no hay muchos chicos que tienen que explicar lo que hicieron siete años atrás en el colegio. No muchos deben estar en esta situación, y no muchos le dieron la posibilidad a una familia de saber dónde estaban los restos de sus seres queridos. Eso como que uno lo ve desde afuera y es muy importante lo que hicimos. Lo ve desde adentro y no sé si algo de humildad, qué sé yo.

Agustina: Yo todavía no caigo. Pienso en todo lo que pasó o miro fotos o recortes guardados. Reviso todo, porque todavía no teníamos mail ni internet. Sobre todo porque, después de que habían pasado tantos años, no pensábamos que iba a pasar lo que pasó, que se iba a resolver.

Alejandro: Claro, todo lo que habíamos hecho recién se vio plasmado en 2008. En eso sí te cambia y te ayuda a crecer como persona. Es como un cambio interno, o una satisfacción interna, porque uno sigue estudiando, levantándose, yendo a trabajar todos los días como siempre. No es que cambió la rutina. Pero por dentro uno sabe que hizo un bien, un bien muy grande.

Alejandro: Aparte, cuando nos escribimos por mail con Eric Domergue, le decimos: “Cómo puede ser que uno sienta tanto aprecio por alguien al que conoce desde hace tan poco tiempo, que ya lo sienta parte de la familia”. Y él nos responde: “Y cómo no vamos a ser parte de la familia, si ustedes tuvieron a los chicos durante treinta y cuatro años”.

tema, porque no puedo diferenciar mi vida personal de mi vida como docente. No puedo. Soy egresada de esta escuela, de la Escuela Pizzurno. Cuando decidí que tenía que ir a estudiar, mi vocación era asistente social, en plena dictadura. Por eso, no puedo separar el ámbito personal de mi trayectoria académica en la facultad de Ciencias Políticas, parte en dictadura, parte en democracia; tampoco de lo que después fue mi trabajo en la docencia. ¿Por qué? Porque lo que creo es que una se va formando y, en esa formación, va adoptando un compromiso social; ese compro-

misio social lo vas a tener después como docente, como persona.

–¿Cómo siguió la búsqueda?

–En 2005 vuelvo a llamar a la Subsecretaría de Derechos Humanos de la provincia y me contactan por primera vez con alguien del Equipo Argentino de Antropología Forense, me dice que en ese momento no tienen recursos. Evidentemente, no tenían recursos. Desde 2006 se notó un cambio, como una fuerte política de Estado en derechos humanos, tanto a nivel provincial como a nivel nacional; las dos fuerzas se han unido y tienden a lo mismo. En septiembre



de 2008 viene el Equipo Argentino de Antropología Forense, Miguel Nievas con otro antropólogo hacen todo el trabajo. Al principio yo me acerqué al cementerio, cuando vi la exhumación pensé que me lo iba a bancar; pero ver ahí los huesos destapados fue demasiado fuerte. Fui al cementerio porque nosotros, con la escuela, éramos la causa por la que ellos estaban allí y porque me interesaba saber si ya se podía determinar quién era él y quién era ella. El Equipo de Antropología Forense fue muy respetuoso. En noviembre de 2008 el equipo volvió, con una asignación de presupuesto importante y empezamos a reconstruir la historia. Después viene la espera, que no te voy a contar. Con mi puño y letra hice la denuncia en representación de la escuela para que reabrieran la causa. Se reabrió la causa y, finalmente, el 14 de junio de este año nos dan la noticia

“Hay una cierta confianza, a lo mejor, de la población para con la escuela. O tal vez es el imaginario que uno tiene. Pero la verdad es que ningún papá hizo alguna protesta, al contrario”.

de quiénes eran los chicos. Conocemos a Eric Domergue, el hermano de Yves, el 1º de julio. Me dijeron: “Buscá en internet que va a aparecer el nombre de él y la foto de ella”. Estaba en la oficina sentada frente a la máquina y mi otra socia, Adriana, me decía “¿qué te pasa?”, yo lloraba. Esa página contaba 34 años de búsqueda.

–Parece haber sido una causa común a todo Melincué, detrás de la cual se embanderaron todos. ¿Nunca hubo nadie que

se opusiera, nunca tuvieron miedo, nadie los cuestionó?

–No, jamás. Ningún papá vino nunca a presentar protestas. Puede ser porque esta es una escuela muy abierta. Una escuela muy ligada a la comunidad. Hicimos, con la directora María Cristina Farioli, el museo de Melincué, pero también nosotros hemos hecho radio, ferias del libro, hasta *Voces de Melincué*, el diario de la ciudad, se originó en la comunidad escolar. Hay una cierta confianza, a lo mejor, de la población para con la escuela. O tal vez es el imaginario que uno tiene. Pero la verdad es que ningún papá hizo alguna protesta, al contrario. De hecho, hoy, las mamás y los papás tienen un orgullo enorme porque sus hijos participaron en el caso.

Inés Tenewicki

inestene@hotmail.com

Fotos: Daniel Moreno

Hogar y Patria, lecturas graduadas bajo una República imposible

A Enrique Margarit

¿Qué tipo de representación cultural podría ocultar la trama de un libro de lectura escrito por una mujer en la década de 1930? ¿A qué usos lo habrán sometido los docentes? ¿Habrán obedecido el orden impuesto por sus contenidos o practicado una sutil indisciplina creativa alterando la forma de abordarlos? Emplazada bajo el marco de una crisis aguda del discurso liberal y tras una renovación del sistema constitucional que ya se advertía “harto incompleta”¹, la aparición en 1933 del libro de lectura *Hogar y Patria* -destinado a los alumnos de quinto y sexto grado de la enseñanza primaria, y publicado por la tradicional casa editora H.M.E. (“Hermanos Maristas de la Enseñanza”)- recoge un conjunto de significados políticos, culturales y pedagógicos que permiten destamar buena parte del imaginario escolar que se impuso durante los primeros años de aquella década.

Su autora, la escritora Delfina Bunge (1881-1952), pertenecía a una de las familias profesionales e intelectuales más distinguidas de Buenos Aires, descendiente por línea directa de una generación de inmigrantes alemanes de origen luterano, más tarde convertida al catolicismo. En sí misma, la publicación de *Hogar y Patria* no constituye un hecho aislado dentro de su producción escrita, sino que sugiere la continuidad de una discreta carrera literaria tan sesgada por la ortodoxia católica como por aquella lí-

nea de permisiones y restricciones sociales que toda mujer debía enfrentar si quería dedicarse a las letras. Un derrotero devoto que, desde 1904, seguía su rumbo junto al del escritor Manuel Gálvez (1882-1962), con quien en 1910 había contraído matrimonio y con quien compartía no sólo un cierto espiritualismo nacionalista sino también el “sentido heroico de la vida”, entre cuyos valores descansaban, precisamente, el hogar y la patria.

Formalmente, *Hogar y Patria* es un manual que se inscribe bajo el contexto de la reglamentación que el Consejo Nacional de Educación dictó el 22 de mayo de 1931², según la cual se uniformizaban los contenidos a partir de un conjunto de normas que descansaban, sobre todo, en dos principios básicos: el orden y la unidad³.

Lejos habían quedado los debates que suscitó el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva -gran defensora de la autonomía infantil en las experiencias educativas-, indisolublemente asociados al “desorden” político del segundo gobierno de Yrigoyen⁴. Al mismo tiempo, la ocasión fue propicia para regresar al espíritu nacionalista del Centenario, aquel que sostuvo el entonces presidente del Consejo, José María Ramos Mejía, y según el cual se buscaba afianzar el disciplinamiento infantil mediante la argentinización y centralización de la educación, la homogeneización de cualquier forma de cosmopolitismo o “anarquía” de razas en la composición social de la población⁵.

En este sentido, resulta significativo que *Hogar y Patria* comience con un prólogo de la propia autora y concluya con una “carta epílogo” del abogado tucumano Ernesto Padilla -el Ministro de Educación e Instrucción pública del gobierno de Uriburu hasta su renuncia en 1931⁶-. Es decir, dos voces paratextuales, exteriores al cuerpo de la obra, dirigidas a la sociedad en general y a los maestros en particular que, por cierto, coinciden en establecer un cuadro de manifiesta legitimidad política y un sello ideológico de corte nacionalista para un libro cuyo título connotaba dos escenarios que se querían por demás indudables.

Es más, en ocasiones, parece deslizarse aquel aliento de permisión que tenían las viejas aprobaciones reales de los censores del siglo XVIII: la lectura previa de una figura política confiable que le asegure al Estado -y muy luego a los lectores- que nada atenta contra las buenas costumbres ni contra las prerrogativas de una república que se advertía ya tan imposible como inverosímil⁷. Por otra parte, la elección del título “Hogar y Patria” no sólo remitía a las dos dimensiones yuxtapuestas de una misma identidad nominal, sino también a la estrategia discursiva que utilizó Delfina Bunge para estructurar su texto.

Pero *Hogar y Patria* conserva asimismo una marca de innovación. La obra forma parte de un nuevo género de libro de lectura, cuyo funcionamiento remite a la idea de “novela pedagógica” o “novela escolar” donde la historia de un niño se combina

con la de su proceso de aprendizaje⁸. De tal modo, el prólogo se convierte, ante todo, en la piedra de toque para un embate contra la práctica de la antología (de larga tradición pedagógica en Occidente desde, por lo menos, la época helenística⁹), según la autora, “el libro más ineficaz que puede ponerse en manos de un niño”¹⁰. En su defecto, para diluir la multiplicidad de literaturas que imponen los “trozos escogidos”, se dispone a producir sólo uno -el suyo propio- a través de la recreación edificante del diario personal de un niño junto con cartas y diálogos ante los cuales “la autora ha tratado de desaparecer, dejando que, en lo posible, los mismos niños la reemplacen”¹¹, ecos del célebre *Cuore* de Edmondo de Amicis (1888) que la misma escritora recuerda en uno de los pasajes de la obra.

Así, al borrar la frontera entre el autor y el personaje, la escritora no hacía sino remarcar la identificación de su misma figura maternal con la del niño-lector, afianzando de este modo una nueva instancia comparativa que se sumaba, naturalmente, a la dimensión simbólica que también asimilaba el “hogar” con la “patria”.

Todo lo cual, a su vez, nos remite a la preceptiva pedagógica de Hugo Calzetti, según la cual el discurso debía centrarse en el adulto, en un maestro moderado e identificado con la nación¹². La univocidad de la palabra estaba asegurada y la autoridad de los mayores quedaba introducida en la voz del propio niño: “Al leer los libros, los niños **creían hablar así** y obrar así. De modo que, sin afectación ni esfuerzo, asimilaban la lección gramatical, literaria, moral; y sin darse cuenta corregían sus palabras y sus actos. La lección se bebía, sin que ellos notaran su presencia, como se bebe con el agua, el azúcar disuelta en ella, sin verla”¹³.

Por cierto, las posibilidades que ofrecía

la lectura de una antología se acercaban sospechosamente a la idea de autonomía del niño, libre de escoger un texto entre muchos y, junto con el maestro, construir su propio edificio literario: una práctica que fortalecía la diversidad y que, para un Estado que insistía en unificar, ordenar y controlar el conocimiento escolar, era impensable.

Si bien Delfina Bunge se preocupó por construir una historia familiar lineal y, de algún modo, interdependiente en sus tópicos, cabe dudar que los maestros de entonces hayan respetado fielmente aquel ordenamiento. En realidad, con mayor o menor discreción, más bien deberíamos imaginar a esos docentes apropiándose libremente de aquella historia a fin de



construir cartografías personales y hasta tal vez incitando a sus alumnos a que hicieran lo propio.

El conjunto de los capítulos que componen *Hogar y Patria* se presenta como la historia de una familia que trabaja, conversa, viaja, envía correspondencia y, sobre todo, donde los niños aprenden a escuchar la voz de los adultos. Los contenidos vinculados con la moral y las buenas costumbres dan inicio a la obra y establecen una suerte de punto de partida, sin cuyo aprendizaje previo el resto del conocimiento parece infructuoso.

Luego de presentar a una idílica y no menos elocuente “Villa Serena”, el nombre de una casa que “el señor Juan y la señora Angélica han querido que sea como un lema para la familia”, ellos mismos afirman que “cada casa tiene su espíritu y nosotros deseamos que el de la nuestra sea un espíritu de serenidad y de paz”¹⁴.

La cacofonía del término *espíritu* se insinúa, primero, como el planteo de una entidad general y, luego, como el posesivo de un particularismo aleccionador y universal: un virtuosismo que toda familia argentina debía emular. Aquí “paz” se homologa a la serenidad antes que a su antónimo “guerra”, no obstante, conviene señalar que el discurso de Delfina Bunge ha participado, con distintos niveles de ambigüedad y vacilación a lo largo de la obra, de cierto nacionalismo exacerbado, tal como predicaba el modelo “uriburista”: si bien el ejemplo militar no es un tópico demasiado recurrente en la obra, sí existe una *identidad guerrera* para el escolar que la autora pretende mantener ante futuros males y los cuales quedan forjados en el capítulo dedicado a “Lo que no se tolera en Villa Serena”: cinco “enemigos indirectos” de la casa, a saber, el desorden, la ociosidad, la inquietud, las quejas inútiles y los descontentos¹⁵.

Verdadera poética del extravío moral, estas cinco “sentencias” no sólo encarnan lo impropio dentro del *hogar*, sino también lo indeseable para la *patria*, la dimensión supranacional y supraescolar que trasciende y carga de sentido último el comportamiento decoroso de Villa Serena. Lo que estos preceptos intentan establecer es una analogía ideológica que se deduce para una instancia más amplia que los niños ya deben observar y que muy pronto aprenderán a identificar: es decir, el desorden con la anarquía, la ociosidad con una vida improductiva y alejada del “trabajo honesto y responsable”, la inquietud con la profusión de ideas extrañas y sospechosas, las quejas inútiles con la disgregación del orden social y los descontentos con la infelicidad y el alejamiento de la verdadera fe.

Asimismo, la escritora también propone una simbología o, en su defecto, una serie de estereotipos para estos “enemigos”. Así, el desorden y la ociosidad son homologados “a un animal dañino, que anda suelto, que todo lo estropea, todo lo esconde, todo lo ensucia, y a todos incomoda”. La inquietud a “un fantasma que vaga por la casa, que no se le ve, que no se sabe bien en qué consiste, pero que toma tan pronto una forma como otra, afligiendo los espíritus”. Finalmente, las quejas inútiles encuentran su estigma en el “turba-fiestas”, el “quejoso” o el “rezongón” quien “parece que esparce neblina por la casa entera”.

Una de las “soluciones” que se proponen en Villa Serena para estas últimas consiste, precisamente, en el silencio: “ya todos saben que no han de insistir sobre los asuntos penosos, pues éstos se agravan con las palabras (...) se sabe que, al insistir sobre una incomodidad, se la aumenta”. Tal es el modo en que los discursos sobre la infancia y, en especial, los textos escolares escritos con miras a “capturar” pequeños lectores-reclutas,

fue operando, como señala Sandra Carli, un lento *pasaje* que los llevó de la pedagogía a la política¹⁶. En cuanto el Estado reconoció la funcionalidad que encerraban estos discursos, se fue apropiando lentamente de imágenes, literaturas y personajes históricos que distorsionaba, reacomodaba y reconvertía en paradigmas que instrumentaba en aras de una enseñanza cada vez más reglamentada.

Andrés G. Freijomil

Centre de recherches historiques, EHESS, París.

¹ Halperín Donghi, Tulio. *La Argentina y la tormenta del mundo. Ideas e ideologías entre 1930 y 1945*. Buenos Aires, Siglo XXI, col. “Historia y cultura”, 2004, p. 24.

² Consejo Nacional de Educación. *Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires, Cincuentenario de la Ley 1420 (tomo II), 1938, p. 42.

³ Cf. Puiggrós, Adriana (directora). *Historia de la educación en la Argentina III. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 1992.

⁴ Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1945*. Prólogo de Adriana Puiggrós. Buenos Aires, Miño y Dávila, col. “Ideas en debate”, 2003, p. 227.

⁵ Carli, Sandra. *Op. cit.*, p. 228.

⁶ Padilla, Ernesto. “Carta epílogo”. En Delfina Bunge de Gálvez. *Hogar y Patria*. Buenos Aires, H.M.E., serie “Lecturas graduadas”, Libro Quinto, 1933, p. 393 [en adelante HyP].

⁷ Cf. Halperín Donghi, Tulio. *La República imposible (1930-1945)*. Buenos Aires, Ariel, col. “Ariel Historia”, “Biblioteca del Pensamiento argentino”, 2004.

⁸ Sardi, Valeria. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, col. “Formación docente”, 2006, p. 42.

⁹ Marrou, Henri-Irénée [1971]. *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid, Akal, col. “Akal Universitaria”, 2004, p. 204.

¹⁰ HyP, p. 1.

¹¹ HyP, p. 3.

¹² Carli, Sandra. *Op. cit.*, p. 228.

¹³ HyP, p. 4 [el uso de las negritas pertenece a la autora].

¹⁴ HyP, pp. 4-5.

¹⁵ HyP, pp. 9-14.

¹⁶ Carli, Sandra. *Op. cit.*, p. 230.

La casa de la sombra inquieta

Por Beti Caresana

Para los inmigrantes que vinieron a progresar y que permitieron con su trabajo que la Argentina también creciera.

Hacía cerca de tres años que se habían muerto Doña Irma y Don José.

La casa estuvo deshabitada desde entonces y el cartel de venta ya formaba parte del paisaje del barrio. No habían tenido descendencia, pero era evidente que nadie de la familia quiso vivir en ella.

La casa estaba igual desde entonces.

Todavía en la ventana se podían ver las dos banderitas, ya muy descoloridas, de Argentina y de Italia que el abuelo había colgado de un caño que le servía de mástil. Un acto patriótico y pleno de añoranza también.

Lo cierto es que una mañana, cuando pasaba para la escuela, ya estaban los obreros dispuestos a demolerla. Habían vallado el contorno como si supieran que nosotros, los chicos del barrio, íbamos a fisgonear más tarde.

A la salida de la escuela, parecía que estaban bastante adelantados. Los obreros entraban, salían, sudaban, hablaban y no dejaban de llenar los contenedores con escombros de la casa vieja.

Con riesgo de mancharnos el guardapolvo con cal y polvo, fuimos a mirar.

Antes de que nos descubrieran, pudimos ver los azulejos muy verdes de lo que había sido la cocina.

También, por supuesto, sacaron las plantas y apareció la rosa china plena de flores, que se resistió al principio. Luego de órdenes y tironeos, ya resignada, fue a parar al contenedor y grandes manchas rojas aparecieron entre piedras y cables... Uno de los chicos aventuró una historia de fantasmas y misterios, pero todos estábamos demasiado tristes para hacerle caso. A la mañana siguiente, un amplio espacio vacío, lleno de pozos y tierra removida se encontraba en lugar de la casa.

En vez del cartel de venta colgaron uno más grande (mucho más grande en realidad) que anunciaba la construcción de un gran edificio de departamentos.

Al mediodía un intenso olor a asado, el clásico almuerzo de los albañiles, cortaba la jornada de trabajo.

—Están festejando —dijo uno de los nuestros, ante la imagen de los que parecían no comprender (más tarde me di cuenta de que en realidad no era así) el sentimiento que para nosotros, los chicos del barrio, despertaba la demolición.

En el barrio se hicieron todo tipo de especulaciones: cuántos pisos tendrá, quién irá a vivir allí (hasta se habló de una actriz) y cómo repercutiría en la economía del lugar.

Nadie, lo que se dice nadie se acordó, un poco siquiera, de Doña Irma y de Don José.

Y nosotros tuvimos la primera sensación de lo que es el olvido. El edificio se hizo rápido, más rápido que la demolición —parecía— e interrumpió de lleno en el barrio de casas bajas y de aspiraciones altas.

Un pájaro de metal, a la manera de ícono, se erigió en la entrada y hubo quienes se sacaron fotos para eternizar el importante momento.

—Esos traidores— pensamos nosotros.

Cuando el sábado fuimos a la canchita que estaba al lado, algunos de los chicos preguntaron si construirían también ahí. Nadie supo responder, pero todos se acordaron de las veces en que la pelota se iba a la casa y alguno de los abuelos la alcanzaba.

No jugamos mucho aquella tarde, tuvimos frío muy pronto y parecía que se había hecho de noche antes de tiempo.

—Es la sombra —dijo uno de los chicos... y tenía razón.

Un inmenso manchón oscuro atravesaba el campito y hacía más húmedo el lugar.

Alguien hizo alguna broma, pero teníamos rabia, mezclada con nostalgia (sí, los chicos también tienen nostalgia) para hacerle caso.

Al día siguiente, otros descubrieron la sombra.

Que no dejaba secar la ropa, dijeron.

Que no les da sol a las plantas, comentaron otros.

En definitiva, que no pasaba el sol y que este barrio en realidad es de casas bajas. ¿Quién permitió la construcción del



edificio? Sé que algunos vecinos querían levantar firmas, reunirse en la placita e ir a ver a no sé quién.
Lo cierto fue que a la mañana siguiente nos sorprendió en plena calle, la forma delineada de las banderitas de la antigua casa.
Y no solo eso, el contorno del cerco de madera y de la rosa china.
La gran mancha oscura, imponente y esbelta, desapareció de pronto.

El gran edificio que erigía su torre hacia el cielo había dejado de dar sombra.
Pero nadie se atrevió a preguntar la causa del extraño fenómeno, beneficiados por el sol.
Es más, no se habló de esto nunca.
Pero eso sí, el barrio se inundó de recuerdos en pleno corazón del otoño. ¶

Bolivia

de Ricardo Krakobsky

Hace unos días
tal vez treinta minutos
empezó a escribirse el segundo tomo

con la dignidad de un pájaro en vuelo.

La señora domina el castellano
aunque su lengua sea otra
más antigua y pedregosa
y su mano en la caja
marca el reloj sereno
con que sabrá levantarse
y con ella otra y otra y otra.

La señora sabe citar a Atahualpa
no a Rousseau, ni a Taylor,
ni a la Wharton, ni a Sarmiento,
pero ha llamado *mi padre* a Atahualpa
la cita suena a verdad seca y única.

Una genealogía notará las nubes
y consignará a Viracocha
y a la sal del Gran Lago
discurrirá sobre el antiguo reino.

Otra plantará bandera
roja amarilla heráldica
contabilizará ciento ochenta y cinco mil
kilos de oro y dieciséis millones
de kilos de plata. Esa, tal vez, enumerará
castigos y contagios y dará
por muertos a los muertos.
Otra vendrá a martillar al galope

un listado presidencial
fugadores de gas y de sí mismos.
Esa, quizá se remonte al comentario
heroico veinticinco de mayo
de mil ochocientos nueve.
La más metonímica hablará de latidos
de la tierra, de colores que vuelven
o de mandatos sagrados
reiterará a Pachacutec con ritmo de estrella.

La más personal dará la noticia
desde el Chapare, desde infancias
epopeyas gremiales y puebladas.

Esta
empieza en este trazo
en este instante

No pretende
negar las otras
hasta las aventura
necesarias.

Comienza acá porque
está apurada.

Hace unos días
tal vez treinta minutos
empezó a escribirse el segundo tomo

con la dignidad de un pájaro en vuelo.

Lecturas 1

Largamente estás leyendo el agua del arroyo. Observas tu reflejo azul perderse. Deletreas la piel que tiembla cristalina sin mojarse. Descubres con el vértigo atroz del pez en el anzuelo que es el arroyo quien largamente te está leyendo. Entonces, vuelves.

Lecturas 2

El café azuza en la taza y en las narices. Apura tu brazo que se dobla como asa. Crece en tu figura su contorno hábil. Revuelves con la cuchara en tu memoria hasta que logras enfriar algo. Sabes que ni bien el labio se asome fresco al brocal de tu pocillo otra será la página que te abraza. Tan humeante y circular como ese oscuro cáliz en que vibras. Inevitablemente sobrevendrá el parpadear, el aletear de membranas, el movimiento de faro que pincele tu lengua. La memoria seguirá revuelta. En ese torbellino ya no podrás meter la cuchara.

Lecturas 3

Hasta acá.
Foco que anima esta piel tramada de curvas y rectas insomnes, que como en los cuentos de hadas por las noches se acomodan a su gusto. Entonces apareces para esbozar un nuevo latido a cada vuelta de página. Iluminas al filo ese horizonte y lo que se movió se aquieta para que tu pupila encienda o ponga en ardor.

Hasta acá llegaste: búho o paloma.
Tu sobrevuelo fue más esperado que mi lápiz. Sin ese aletear jamás lo hubo.

Lecturas 4

Puestos a vivir, somos un largo espiral de renunciadas. El pez cree que el cielo es otro océano, un leve espejo en suspensión. Ha renunciado al vuelo para siempre y ni se lo imagina. Pero nosotros, ambos, reversos de esta página, enfrentados a deshora a la misma intención y a la palabra, celebramos la capacidad de distinguir el gas del agua y todas sus mudanzas, no confundiríamos tal constelación celeste con un ramo de líquenes, ordenamos las esferas y los cuencos, designamos con naturalidad las mañanas, los números, los límites y otorgamos

sentido a cada trazo de las letras y a cada letra de esta hoja.
Nosotros, ambos, entonces, somos un largo espiral de renunciadas. ♪



Ilustraciones: Muriel Frega

Beti Caresana: Se desempeña como maestra recuperadora en EP Nº 7, Villa Tesei, Hurlingham con extensión al Centro Educativo Complementario Nº 801. Profesora de Formación Docente inicial y primaria del Instituto Superior Sagrado Corazón de Jesús, Hurlingham, Provincia de Buenos Aires.

Ricardo Krakobsky: Docente del ISFD Nº 29 y Director del nivel secundario del Colegio Elvira Sullivan; ambos de Merlo, Provincia de Buenos Aires. Ejerció el periodismo y se dedicó a estudios literarios, lingüísticos y pedagógicos. Estos poemas pertenecen a su libro *Vértebras los días*.

El desafío de educar y entretener

Se dice, se sabe, se discute y se critica la cantidad de horas que chicas, chicos y adolescentes pasan frente al televisor. Y, aunque resulte un contrasentido, la constatación de la existencia de este público ávido de pantalla no había incentivado la creación de una programación específica y acorde a estos espectadores. Ante esta realidad, la televisión pública ha tomado la posta y, hace poco ha lanzado el canal infantil Pakapaka, mientras que el canal Encuentro presentará una programación especialmente dirigida a la franja de 13 a 24 años “Para garantizar así –según fue enunciado– una distribución igualitaria de los intercambios simbólicos. Es decir, trabajar para ofrecer a todos los ciudadanos, la posibilidad de acceder a una amplia variedad de entretenimiento, información y educación, de alta calidad”.

Lo que se inició como un programa infantil en el marco del Canal Encuentro creció hasta convertirse en una propuesta

Colores, cuentos, canciones, humor, animación, curiosidades, y chicos y chicas de todo el país que comparten gustos y deseos, muy lejos de los estereotipos. Todos tienen lugar en *Pakapaka* (en voz quechua, “juego de niños”), la nueva señal educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

ambiciosa e innovadora: Pakapaka es el primer canal educativo y público pensado para chicas y chicos de entre dos y once años de la Argentina y de América Latina.

Artistas, especialistas, educadores y productores participaron en el diseño de esta iniciativa con el compromiso de pensar la infancia desde una perspectiva distinta a la que propone el mercado.

Fue puesto al aire en octubre con la idea –según sus impulsores– de “contribuir a una distribución más equitativa de los bienes culturales y que ello represente un aporte para la construcción de una ciudadanía plena para la infancia en una sociedad más justa”.

Entre sus objetivos están:

Promover, acorde a la Convención sobre los Derechos del Niño, el acceso de chicas y chicos a información y materiales de diversas fuentes nacionales e internacionales que contribuyan a su desarrollo.

Crear una programación de alta calidad dirigida al público infantil, que respete los derechos humanos de las niñas y los niños, que estimule su creatividad e imaginación, que promueva la diversidad y la inclusión y despierte el gusto por el conocimiento.

Poner a disposición de docentes y alumnos un material audiovisual educativo de alta calidad técnica y pedagógica, destinado a apoyar el proceso de enseñanza/aprendizaje en diversas áreas curriculares.



Favorecer el uso de las tecnologías de información y comunicación en los procesos pedagógicos.

Para lograr estos objetivos, Pakapaka apostará a programas de ficción, documentales de producción nacional e internacional, y a series y películas premiadas en festivales de todo el mundo. Por primera vez, además, la televisión pública estimulará la producción a escala de series de animación infantil de origen local. El nuevo canal trabajará en red con insti-

tuciones y televisoras públicas de América Latina de manera tal, que facilite el intercambio y la provisión de materiales de exhibición.

En un principio, la programación estará organizada para atender las necesidades de dos franjas etarias. Una cubrirá a chicas y chicos de 2 a 5 años; y la otra estará enfocada a niñas y niños que tienen entre 6 y 11 años.

Con el estreno de la señal comenzó a emitirse *Familias*, una serie de dieciocho

microproducciones de un minuto de duración que se propone representar la diversidad existente dentro del seno familiar. A través de las miradas de tres niños vecinos de un mismo barrio, pueden apreciarse los conflictos y la vida cotidiana de los más disímiles hogares.

Música para jugar es otra microproducción, de similar duración, cuyo objetivo consiste en utilizar las melodías como herramienta de estimulación para fomentar la capacidad creativa y la apreciación estética de los más pequeños. El repertorio de canciones se compone de géneros nacionales y latinoamericanos que permiten trazar itinerarios culturales, con ritmos y melodías de diferentes estilos. La interpretación de estos micros está a cargo de grupos o solistas reconocidos en el mundo del rock nacional, como Leo García y Karamelo Santo, entre muchos otros.

En el rubro de animación, para los más chicos se destaca *Zapa Zapa*, una serie que atraviesa los temas cotidianos de las niñas por medio de objetos animados que cobran vida una vez que su dueña, Lola, una nena de 5 años, abandona su habitación. Cada vez que la pequeña se retira, un par de zapatos comienza a vivir disímiles aventuras junto a sus compañeros de cuarto. Valores como la solidaridad, el cuidado hacia el otro, y la identidad sobresalen en cada una de las emisiones, en las que el humor está siempre presente para dotar de frescura al programa.

También dentro de las series animadas aparece *Animapaka*, un programa de quince minutos de duración, pensado para niños de 2 a 3 años. La saga se propone acercar a sus televidentes al mundo de los animales, siempre a través de la conductora, Genoveva, y su libro mágico. En esta oportunidad, la apuesta consiste en transmitir pautas de conocimiento y cuidado hacia los animales, propiciando una actitud positiva frente a los entornos naturales y al medio ambiente.

En *Chikuchis*, en cambio, un grupo de títeres trata temas cotidianos vinculados





a la convivencia, orientado a un público que va de los 3 a los 5 años. Cada uno de los muñecos proviene de lugares diferentes del país y cuentan con rasgos y personalidades muy disímiles. La serie –que tiene a la plaza como escenario– pretende abordar las vicisitudes de la vida grupal.

Para la franja etaria que va de los 6 a los 11 años, la nueva señal propone *Noti Pakapaka*, un noticiero federal de una hora de duración donde Renata y Rodolfo, acompañados por otros personajes, presentan notas realizadas por chicos y chicas de todo el país. En cada capítulo, jóvenes cronistas de diferentes provincias y ciudades invitan a conocer la geografía, la historia y la fauna del lugar en que viven. Además, cada entrega estará acompañada por micros sobre la salud, los deportes, la música y las artesanías de diversos rincones de la Argentina.

Aquí estoy yo es un programa pensado para chicos de la misma edad. Protagonizado por niñas y niños de todo el país que cuentan cómo son sus días, cómo son sus casas, cuáles son sus gustos. El ciclo se con-

vierte en un verdadero lugar de encuentro que permite compartir opiniones, sentimientos, emociones, sueños, malhumores y verdaderas travesuras. La literatura infantil estará presente a través del programa *CalibroscoPIO*, donde Enriqueta y su ayudante invitan a conocer cuentos de autores argentinos de los más diversos géneros. *Cienciacierto*, a su vez, será el espacio destinado a la exploración y experimentación que Dardo Win, Luz Violeta y Lumi desarrollan en su laboratorio tratando de encontrar respuestas a un sinnúmero de preguntas acerca de los fenómenos de la naturaleza.

La nueva señal también contará con un ciclo de documentales, un cineclub y un programa destinado a las artes, llamado *Feria de Vanidades*, donde los televidentes podrán disfrutar de espectáculos musicales, trucos de magia, visitas a museos y las más diversas expresiones creativas.

La franja joven

Canal Encuentro, a su vez, se apresta a lanzar su franja joven, con una programación específica para estudiantes secundarios y universitarios. También dividida en dos segmentos etarios (13 a 18 y 18 a 24 años), la propuesta busca contribuir al desarrollo personal, la construcción de ciudadanía y la vinculación

con el mundo del trabajo, entre otros objetivos.

La propuesta desarrollará programas que intentarán desafiar los habituales discursos sobre los jóvenes que usualmente buscan medir y cuantificar sus conductas de riesgo pero no logran interpe-llarlos como ciudadanos. Los contenidos del nuevo segmento incorporarán los puntos de vista, las voces, las maneras de ser y de vincularse con el presente de los adolescentes, así como los sueños y las preocupaciones que habitan en sus imaginarios.

La programación abarcará temas vinculados a los derechos humanos, la identidad, las nuevas tecnologías, la sexualidad y los contenidos curriculares de la escuela secundaria, entre otras muchas cuestiones. Además, Encuentro apostará al concepto de convergencia a partir de las posibilidades que brinda el mundo digital, generando producciones multimedia que permitan utilizar diferentes soportes y plataformas, como la televisión e internet.

En un contexto en el que la disminución de la brecha digital implica uno de los mayores desafíos de la educación y mientras el Estado Nacional trabaja para generalizar el acceso a computadoras personales, el proyecto de convergencia de Franja Joven se propone brindar contenidos de calidad a partir de los “nuevos medios” y fomentar la creación de contenidos a partir de los jóvenes. El objetivo es generar un espacio para la creación, la comunicación y el encuentro. ☺

Posibilidades y límites de la acción escolar

¿Qué puede, o cuánto puede, hacer una escuela? Esta es una pregunta sobre la que han girado muchos interrogantes. Si hace unas décadas la confianza en lo que podía producir la escuela era muy grande, y los docentes se enrolaban en el optimismo pedagógico sin muchos miramientos, hoy se volvió más común la posición contraria. “Con estos chicos, no se puede”, “En estas condiciones, no pasa nada”, “No estamos preparados para esto”, son frases repetidas en distintas situaciones educativas.

Proponemos en este dossier una actualización de ese debate planteando una revisión de algunos puntos de partida que –en ocasiones–

Contra el agobio, por el entusiasmo y el compromiso, creemos que es importante renovar la potencialidad de la escuela

parecían indiscutibles. Las cualidades para enseñar y aprender, las nuevas preguntas institucionales, las capacidades individuales y colectivas para integrar lo diverso, los procesos de mejora que se sueñan y se ensayan son algunos de los elementos con los que buscamos contribuir a una extensa y necesaria discusión. Contra el agobio, por el entusiasmo y el compromiso, creemos que es importante renovar la potencialidad de la escuela para albergar, proveer y proyectar horizontes mejores para todas y todos.

Límites y posibilidades de la acción escolar

¿Qué y cuánto puede una escuela?

Inés Dussel y Myriam Southwell

La preocupación por cómo y cuánto la escuela puede contribuir a transformar otros aspectos de la vida es una tensión que está en el origen mismo de la escuela. Más allá de hacer cotejos de cuánto ella logra efectivamente modificar –lo que es difícil y difuso–, esa pretensión por transformar ha sido una fuerza productiva de enorme relevancia. En esa búsqueda, el trabajo de la escuela cobra sentido. ¿Es posible construir horizontes para la escuela y los jóvenes desde la propia escuela? ¿Es posible atender el hoy sin estar al mismo tiempo aportando a la construcción del mañana? ¿Cuánto puede avanzar la escuela para superar obstáculos? ¿Qué efectos tendría si se renunciara a esa posibilidad?

Las posiciones que se despliegan no son homogéneas ni lineales. Para algunas instituciones, los atributos que los alumnos traen o los que no ponen de manifiesto, son marcas indelebles del origen que –a la vez– predicen futuros frente a los cuales la escuela poco puede hacer; incluso en algunos casos, pareciera desprenderse que no solo no puede sino que tampoco le compete hacer nada. Contrariamente, otras instituciones construyen un espacio para que la trayectoria de los estudiantes no esté definida en sus primeros pasos. Así, unas y otras instituciones inscriben potencialidad a sus actos y a los sentidos que va adquiriendo para las chicas y los chicos que las eligen. Hace un par de años, un alumno de escuela media señalaba¹: *“(...) una profesora de matemática de esta escuela nos dijo que no es lo mismo si salís con una espada de cartón, o si salís con una espada de acero, depende del arma que vos tengas; el arma, me refiero a tu preparación, a tu formación”*.

Efectivamente, en esa distribución de saberes y en la potencialidad que ellos tengan se juega la significatividad de la escuela tanto en su presente –por ejemplo en la satisfacción que pueda alcanzar por su trabajo cotidiano– como en la proyección individual y colectiva que significa a futuro. Ahora bien, resolverlo cotidianamente implica decisiones que se tocan con aspectos vinculados a tener los apoyos y recursos desde las políticas educativas para llevar adelante la tarea, con condiciones y compromisos laborales, con sensibilidad res-

pecto a los niños y jóvenes que van a la escuela. Buscando evitar el voluntarismo, pero también el determinismo sociológico, proponemos actualizar una serie de discusiones sobre los márgenes de acción que tienen las instituciones educativas y sobre la producción de lo común en la experiencia escolar.

¿Qué/cuánto puede una escuela?

Parece una pregunta simple y sencilla, y sin embargo encierra una diversidad de interrogantes fundamentales: ¿Puede hacer algo la escuela en relación a su vieja promesa de igualdad, en el marco de una sociedad cada vez más fragmentada? ¿Qué pasa con el conocimiento escolar, deslegitimado en su función de transmisión de referencias culturales, y casi arrinconado en un espacio de defensa de “aparatos culturales súbitamente descartados”, en la fórmula impiadosa que plantea Monsiváis (2007: 36)²? ¿Qué lugar puede tener el orden escolar, basado en una ética de origen protestante, que valora el esfuerzo y el sacrificio en pos de un objetivo mayor y lejano; contra la inmediatez, la pulsión consumista y la velocidad que caracterizan a la vida contemporánea?

Centrarnos en lo que puede una escuela es un buen comienzo para reflexionar acerca de la acción escolar en la actualidad. No hay duda de que estamos frente a condiciones diferentes de las de hace unas décadas atrás: son otros sujetos, otros conflictos, otras demandas las que enfrentamos. Estas condiciones son importantes para no caer en tentaciones voluntaristas cuando pensamos en lo que es posible hacer, porque los sujetos muchas veces realizamos ciertas acciones dentro de “repertorios de acción” que están dados por experiencias y prácticas sociales extendidas (Tilly, 2000)³. Es cierto que podemos inventar y crear nuevas estrategias, pero por lo general esas creaciones son rearticulaciones sobre la base de lenguajes o de experiencias disponibles, y no habría que perder de vista eso que está disponible y que delimita ciertos caminos. Al mismo tiempo, debemos evitar también la tentación contraria: reducir todo lo que sucede en la escuela a un determinismo de su forma actual.

Sin lugar a dudas, la escuela debe reposicionarse como una interlocutora de la cultura. Solo desde un diálogo con la cultura puede pensarse una escuela de cara a la vida



Foto: L.T.

de sus alumnos y construir un sentido para ellos. Ahora bien, ¿cómo es y sobre qué ideas se despliega ese vínculo con la cultura? Para volver a la imagen que planteaba ese alumno de secundaria: ¿cómo ese vínculo puede ser constituirse en “una espada de acero” y no de cartón? Esto nos lleva a interrogarnos acerca de qué enseñamos en la escuela, y cómo pensamos su lugar en la transmisión de la cultura.

Por mucho tiempo, a la escuela se la pensó fundamentalmente como un lazo hacia el pasado, como un vínculo con la herencia cultural, como la acción de inscribir a los sujetos en una tradición —lo cual, así dicho, no está mal—, pero traducido a acciones escolares concretas muchas veces significó: *Solo se puede enseñar sobre los muertos, y mirando para atrás*. Hablar de la escuela solo en términos de las deudas y legados del pasado (de un pasado, además, nostálgicamente considerado, visto en clave decadentista —“todo lo que vino después fue peor”—, como señalamos antes), no contribuye a articular una política y una pedagogía orientada en otras direcciones. Habría que repensar qué entendemos por escuela: si es un lazo hacia el pasado, primeramente, o es una construcción que enlaza pasado, presente y futuro de maneras más abiertas e impredecibles, que permitan que surja lo nuevo y lo creativo. El qué puede hacer la escuela

tiene que ver, entre otras cosas, con repensar lo que ofrece la escuela. Porque muchas veces el problema no está en el afuera, sino en los límites de la invitación que estamos haciendo para albergar, proveer y proyectar otros vínculos con el conocimiento y con la sociedad.

Sueños y utopías

Otro elemento tiene que ver con la posición desde donde nos ubicamos para buscar respuestas a la pregunta del *¿Qué hacer frente a esto que nos toca?* Hay un texto del filósofo francés Jacques Derrida, que habla precisamente de “¿Qué hacer de la pregunta ‘¿Qué hacer?’”.⁴ Derrida retoma un texto fundante del siglo XX escrito por el líder de la revolución rusa, Lenin, que se planteaba precisamente qué hacer frente a un momento de crisis y desorden como el que se vivía unos meses antes de la rebelión.

La mención a este texto no deja de reconocer que hay una larga trayectoria de pensamiento utópico en la pedagogía argentina, marcado entre otros por el “loco” Carlos Vergara, por la reforma estudiantil de 1918, por Saúl Taborda y sus sueños de una educación latinoamericana, por los movimientos sociales del siglo XX, por mencionar solo algunos. Pero queremos traer estas palabras de Derrida, dichas desde otra geografía pero con gran claridad, en torno a la dificultad de pensar lo

que viene y de soñar y animarse a otras posibilidades, si uno se queda en los marcos instituidos.

Derrida dice en su texto:

“Unos sonámbulos caminan al borde del caos abismal, y en el momento en que saben y declaran que ya no más, que todo está desajustado, desarticulado (...) en el momento en que son persuadidos de que este mismo discurso panorámico es anticuado, se hacen adelante, si no como locos, visionarios, profetas o poetas, alucinados, por lo menos como soñadores que quieren mantener los ojos abiertos...”. (p. 29)

Cuando todo indica que no va más, hay que hacerse hacia adelante, “si no como locos... por lo menos como soñadores”. El sueño, dice Derrida, supone tomar riesgos, pero él cree que frente al agotamiento de las formas habituales de pensar los problemas, e incluso de plantear las preguntas, hay que ubicarse del lado de los sueños y de la poesía. Y entonces nos dice:

“Quiero recordar que, a la pregunta ‘¿Qué hacer?’, a lo que simultáneamente constituye, diría, una pregunta muy vieja, sin duda, sin embargo no tan vieja, pero también una pregunta nuevita, una pregunta todavía no escuchada, entre otras cosas Lenin contesta, y con precauciones interesantes, ‘es preciso soñar’”. (p. 30)

Derrida recuerda que el “qué hacer” es una pregunta moderna, y que solo puede hacerse en la modernidad, cuando aparece un espacio de acción de los humanos, cuando deja de plantearse una garantía absoluta de lo divino, y cuando emerge con fuerza una idea democrática, secular, laica, política. El primero que la formula muy claramente es el filósofo alemán Kant, quien cree que esa pregunta se podía plantear porque se sabía claramente lo que había que hacer. Había un enlace muy claro entre tres preguntas: ¿qué puedo saber?, ¿qué tengo que hacer?, y ¿qué me está permitido esperar? Esta concatenación presidida por un rígido aparato de saber es lo que hace que no pueda esperarse nada nuevo, nada que ya no sepa, y por eso hay una cerrazón inmediata de todo el sistema. Derrida sigue desplegando la historia de la pregunta, y empieza a hablarnos a nosotros, los que hacemos “profesión”, los que pretendemos ejercer el magisterio, los ministerios, la ciencia, los medios, los consejeros e ideólogos en todos los dominios,

todavía herederos –conscientes o no– de la tradición kantiana. Dice que el problema es que creemos saber de antemano todo: qué es la vida, qué es lo justo, qué es la humanidad, qué es la hospitalidad, qué es el otro. No sabemos dónde y cómo se han formado esas preguntas, y tampoco sabemos cómo aprender a volver a formularlas. Pero no es que no seamos competentes para saberlo; el tema es considerar, de antemano, que uno entiende las preguntas, y que uno sabe las respuestas. O que solo se pueden plantear esas preguntas si uno tiene previamente las respuestas.

Tomando esta idea de Derrida, y también la invitación a pensar menos en la escuela del pasado y más en el futuro, a volver a embanderarnos con algo del porvenir; lo mejor es animarse a formular de nuevo algunas preguntas, y también a soñar. ¿Qué es lo que de la escuela “no va más”, y para quién? ¿Qué expresan los chicos desajustados, desordenados? ¿Cómo podríamos repensar la escena escolar para que tengan lugar otras cosas? ¿Quiénes son los poetas, los soñadores, los visionarios, que tenemos a mano?

Habría que buscar, soñando y aventurándose, cómo enseñar mucho y a muchos, todo lo posible y con el mayor efecto potencial para la vida de los alumnos y que –además– pueda dar cuenta de todo eso que brinda. La escuela les da una modalidad propia a las urgencias con las que convive y, en ese suelo, debe suscitar que los alumnos sean dignos autores de sus biografías personales y los constructores de espacios sociales de relevancia. El sueño del “qué hacer”, en el cual Derrida, imprevistamente, recoge el guante de Lenin, no es el sueño de los aventureros, de los temerarios, de los voluntaristas mesiánicos, sino el sueño que va más rápido que el presente, pero no se desgaja de él. Es el que mantiene un contacto entre el sueño y la vida. En ese puente entre el sueño y la realidad, podemos encontrar una mejor posición para trabajar en la escuela.

¹ En una investigación sobre desigualdad y escuela media realizada en Flaco, en el año 2006-2007.

² Monsiváis, C. *Las alusiones perdidas*. México, Anagrama, 2007.

³ Tilly, C. “Acción colectiva”, en *Apuntes de investigación*. CECyP. Año IV, N° 6, Buenos Aires, noviembre 2000.

⁴ En: Derrida, J., *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona, Proyecto A ediciones, 1997.

La experiencia de la primaria Luis Piedrabuena, en City Bell

Frente a los límites de la escuela, las posibilidades de la escuela

Alejandro Vassiliades *

La Escuela Primaria N° 117 Luis Piedrabuena está ubicada en la localidad de City Bell, en las afueras de la Ciudad de La Plata, aproximadamente a dos kilómetros de la zona céntrica y comercial de esta localidad y próxima a espacios donde las casas residenciales se mezclan con viviendas precarias. Cerca de ella hay asentamientos de los que provienen la mayoría de los alumnos que concurren diariamente a sus aulas.

Es una institución de medio siglo de existencia, con un amplio patio y aulas cuyo espacio hoy en día alcanza holgadamente para albergar al número de estudiantes que fue quedando luego de años de situaciones de repitencia, sobreedad y abandono escolar que atravesaron a la gran mayoría de las escuelas públicas bonaerenses.

La matrícula escolar de la Escuela N° 117 comenzó a experimentar una franca decadencia luego de la crisis de 2001. Sumado a esta situación, niños y niñas de clase media baja que asistían a la escuela comenzaron a migrar a otras instituciones. La población se fue tornando cada vez menos heterogénea y más parecida entre sí, a la vez que también aumentaron exponencialmente las situaciones cotidianas que expresaban una ausencia de normas y acuerdos compartidos, y del trabajo escolar propiamente dicho. Frente a ese panorama, el grupo de docentes de la escuela, encabezado por su directora, María Eugenia Muñoz, diseñó y puso en marcha un proyecto institucional (titulado “La escuela como transformadora y productora de cambios culturales”) que redefinió algunos parámetros de la organización escolar —como los tiempos y espacios—, como así también del trabajo docente, la propuesta didáctica y las prácticas de evaluación. En esta entrevista, María Eugenia nos cuenta acerca de la construcción de ese proyecto institucional.

—¿Con qué situación te encontraste cuando llegaste a la escuela?

—Cuando yo llegué, en 2008, me encontré con una escuela en la que casi no se daba clase y donde el nivel educativo era muy bajo. Recuerdo que el primer día que entré acá alguien me dijo: “No te hagas ilusiones, porque ésta es una escuela pobre para chicos pobres”. Esas

palabras me sonaron a un juicio y una condena. Yo veía las cosas de un modo totalmente diferente. Para mí no hay ninguna razón que justifique que un chico llegue a cuarto grado y todavía no sepa leer. Y una docente, que ya no está más, me decía “pero no podés ignorar que acá a los chicos los amamos”. ¡Pero ese no es un argumento profesional! Si hay un maestro que no quiera a los chicos, está en el lugar equivocado. El amor es condición necesaria pero no suficiente, yo como docente estoy obligada otra cosa. Yo puedo querer mucho a los chicos, pero al no enseñarles nada, o casi nada, estoy —estamos— haciéndoles un mal que después quizás no se pueda remontar más. Además, teníamos pocos alumnos, la matrícula fue decayendo mucho desde la crisis de 2001. La escuela, a partir de allí, se había ido transformando en un lugar de contención, donde los valores pedagógicos estaban, sino ausentes, totalmente desvirtuados: parecía que aquí estábamos sólo para cubrir baches. Una hora de clase era una locura. Estaba la campana colgada en la galería, cualquier chico que salía a cualquier hora tocaba la campana y salían todos, digamos que en ese contexto, pensar en atención y trabajo áulico era muy difícil. Entraban a las ocho. Nueve menos diez supuestamente era el primer recreo. En ese período habían salido más o menos cuatro veces porque alguien que se escapaba de clase había pasado y tocado la campana, ¿qué clase dábamos? Era imposible. Agreguemos que la relación con los padres era bastante





Foto: L.T.

conflictiva. No había buen diálogo y la presencia de ellos era casi nula.

—¿Cómo se plantearon, a partir de esa situación, el proyecto institucional que desarrollan actualmente?

—Nosotros nos dimos cuenta de que no nos podemos plantear una clase como se puede plantear en una escuela donde la población es más heterogénea. Acá los chicos comparten una realidad. Para nosotros era muy importante mejorar la oferta educativa, pero no sólo para aumentar la matrícula sino para que otros tengan la posibilidad de elegir esta escuela y de venir. Lo que necesita esta escuela es lo diferente. Con el plantel de titulares de la escuela, que estaban decididas a hacer algo para revertir la situación que teníamos, pensamos en la necesidad de desarrollar una didáctica diferente. Nosotros a fin de ese año nos dijimos: “Con estos chicos no llegamos a ningún lado si no los atrapamos con una propuesta movilizadora, proactiva, un incentivo para los chicos, que posea una pata fundamental, la producción cultural. Una maqueta, una lámina, una obra de teatro, una representación, una canción, algo en que ellos puedan visualizar y mostrar qué es lo que están aprendiendo”.

—¿En qué consiste el proyecto institucional?

—Uno de los aspectos fundamentales del proyecto es que trabajamos con áreas desde primer grado. Hay una maestra para el primer ciclo de matemática, otra de prácticas del lenguaje, otra de ciencias, y otras tres para el segundo ciclo. A diferencia de lo que sucede en la mayoría de las escuelas, aquí son los chicos los que circulan por las aulas, a las que ahora llamamos “aula-taller de matemática”, “aula-taller de prácticas del lenguaje” y “aula-taller de ciencias”, y que están ambientadas a tales efectos. Los grupos no están entonces a cargo de una maestra “de grado”, sino que las docentes son responsables de un área a lo largo de un ciclo. Lo que nos motivó a hacerlo así fue el nivel de agotamiento de las maestras después de cuatro horas con el mismo grupo, en la situación que antes comentábamos. A nuestros alumnos les cuesta ubicarse en la escuela con ciertas reglas y además vienen con bronca, cosa absolutamente entendible si uno considera la vida que tienen muchos de ellos fuera de la escuela. Con este escenario, a nosotros nos parecía muy importante construir una propuesta que les permitiera a los alumnos ponerse a pensar en producir algo, darle sentido a lo que aprenden, y

Uno tiene que buscar la estrategia y la manera para que el chico aprenda a partir de sus saberes previos puestos en valor, haga y se sienta que es capaz. Porque si no, fracaso yo como docente, y fracasa la escuela.

sentirse orgullosos de aquello que hacen en la escuela. Por eso comenzamos a trabajar por proyectos en los talleres de las áreas, con la intención de articular interdisciplinariamente las diferentes asignaturas del nivel. En ese sentido, por ejemplo, en el aula-taller de ciencias se desarrolla un proyecto de óptica que incorpora contenidos de matemática, lengua, ciencias naturales, inglés, dibujo, etcétera, en torno de un producto final a ser alcanzado: la feria de ciencias. La prueba de que es gratificante esta forma de trabajo fue la muestra de fin de año, a la cual asistieron los padres, vecinos y los nenes del jardín con sus papás. Por dichos de las maestras con años en la escuela, hacía mucho tiempo que no venía tanta cantidad de gente a participar de una actividad escolar. Lo mismo ocurrió con el proyecto Hacia el Bicentenario que culminó con otra muestra el 25 de Mayo. Además, modificamos la grilla horaria de la escuela, dejando un solo recreo de media hora a media mañana y a media tarde. Este cambio apuntó a que los alumnos trabajen más sostenidamente en el tiempo. Ahora lo hacen a lo largo de poco más de una hora y media, antes del descanso, y luego otra hora y media más. En el medio, tienen una buena cantidad de tiempo para jugar y descansar. Estas decisiones mejoraron los aprendizajes de los alumnos e instalaron una lógica de trabajo escolar que antes no existía. Y quitamos la campana que tantas situaciones de conflicto había originado.

—¿Hay algún cambio más que sea parte de este proyecto que están desarrollando?

—Sí, desterramos las pruebas de evaluación, los exámenes. Acá no se toma más examen. Acá se evalúa todos los días. Y las maestras llevan un registro evaluativo donde hacen apreciaciones escritas, y donde guardan trabajos de los chicos que ellas consideran evaluación. Al sacar la presión del examen escrito, el chico hace la tarea como todos los días, pero saben que cada tarea realizada implica una valoración. Esto a los chicos los estimula, los pone contentos, les da pilas para trabajar sobre los proyectos que hacemos. Solo a modo de ejemplo, de 2008 a 2009 repitieron 23 chicos en la escuela. De 2009 (año en que se comenzó a implementar el proyecto) a 2010 solo uno. Debemos ser la única es-

cuela del distrito que tiene una sola situación de repitencia. Y no es que los hayamos aprobado así nomás. Es que se evaluó diferente. El fracaso no era de los pibes, era nuestro. Si vos pretendés una formación académica o tradicional —por ejemplo, darles un manual y que estudien solitos desde allí— estos chicos fracasan todos. Uno tiene que buscar la estrategia y la manera para que el chico aprenda a partir de sus saberes previos puestos en valor, haga y se sienta que es capaz. Porque si no, fracaso yo como docente, y fracasa la escuela.

—¿Qué resultados tuvo, desde tu punto de vista, la implementación del proyecto y cuáles son los desafíos sobre los que seguirán trabajando?

—Como resultados podemos destacar que mejoró el clima y el rendimiento escolar, la actitud docente, la participación de los padres, la vinculación con la comunidad, disminuyó el ausentismo docente y el de los alumnos. Se logró la formación de equipos de trabajo y se instaló el trabajo interdisciplinario. El criterio de evaluación es integral y corresponsable. Apareció también el concepto de autoevaluación docente con una impronta muy fuerte en el diagnóstico institucional realizado en septiembre. Se ha establecido una comunicación positiva con los alumnos, los que ven en la escuela un ámbito donde se los escucha y se procede teniendo en cuenta lo que tienen para decir. También somos conscientes de que faltan muchas cosas, como el incrementar la matrícula, pero interpretamos esto como un proceso que comienza con lograr una oferta educativa de calidad que produzca el interés indispensable para atraer a la comunidad. En este sentido, el proyecto de articulación con el jardín que está al lado de la escuela, ha sido importante este año y esperamos superar el año próximo la inscripción a 1° año en 2011. Por otro lado, sabemos que debemos reforzar las prácticas docentes permanentemente sin perder de vista nuestro objetivo: que seamos capaces de construir la mejor escuela todos juntos y todos los días.

* Magíster en Educación, Universidad Nacional de La Plata / UBA

La secundaria es un arma cargada de futuro

Guillermo Golzman*

*No es una poesía gota a gota pensada.
No es un bello producto. No es un fruto perfecto.
Es algo como el aire que todos respiramos
y es el canto que espacia cuanto dentro llevamos.*

Gabriel Celaya (1955)

Para este artículo le pedimos prestada a Gabriel Celaya una estrofa de su poema “La poesía es un arma cargada de futuro” del libro *Cantos íberos*. Concluida la lectura será interesante considerar si valió la pena elegir la estrofa de este poema como referencia.

Iremos realizando un ejercicio en etapas. Consideremos como punto de partida algunas situaciones de aula, de las que participan escuelas, docentes, alumnas y alumnos de diferentes provincias de nuestro país:

- Entre los profesores de Matemática y Geografía acordaron trabajar en conjunto a partir de los datos del censo 2011 y su relación con los datos que surgen del censo 2001, tanto para analizar cambios y continuidades como para indagar acerca de diferentes formas de representación de datos estadísticos.
- Alumnos y docentes de cinco plurigrados de Ciclo Básico rural de una misma zona se encuentran para compartir los cuentos elaborados, que terminarán conformando una antología destinada a los niños pequeños de cada escuela; intercambian lo que cada escuela preparó a partir de lo acordado previamente por los profesores de Lengua y los docentes tutores.
- En la escuela se organiza un trabajo especial de acompañamiento para los alumnos que han regresado a la escuela a mitad del ciclo lectivo, a partir de la Asignación Universal por Hijo. Se arman grupos por materias en aquellas en las que es más difícil que cada profesor pueda integrarlos sin un apoyo específico.
- Los profesores de Química, Biología y Formación Ética y Ciudadana acordaron trabajar desde la perspectiva de cada disciplina en torno al interrogante: ¿La papeletera Botnia contamina?; si así fuera, ¿sería posible evitarlo? Acuerdan el armado de un afiche síntesis, a incluir en el periódico mural de la escuela.
- En el Consejo de Convivencia se analiza la situación de un grupo de madres alumnas que no están pudiendo concurrir a la escuela por tener hijos pequeños; en conjunto con el Municipio se organiza una sala de jardín maternal que funcionará en la escuela.
- Varias clases de Geografía y Economía se centran en indagar sobre “la Ley de preservación de Glaciares”; diferencias entre los proyectos discutidos, historias y realidades de la minería a cielo abierto. El trabajo termina con una presentación en la radio de la escuela que deja planteadas las diferentes posiciones.
- Entre enero y febrero se organiza una “escuela de verano” adonde concurren alumnos para prepararse con vistas a los exámenes de marzo. La realización de esta actividad en el año anterior permitió reducir la cantidad de repitentes.
- Para las materias de Lengua y Matemática, por ser aquellas donde se observan más dificultades, se organizan en la escuela –en contraturno– espacios de apoyo escolar centrados en contenidos, acordados por los Departamentos de esas dos asignaturas.
- Los tutores de los cursos de Ciclo Básico participan en el seguimiento de la trayectoria escolar de cada alumno, acompañando a aquellos que tienen faltas reiteradas, revisando las materias en las que presentan dificultades, acordando con los docentes estrategias de apoyo.
- A partir de 2010, por una decisión de las autoridades educativas de la Provincia, los períodos de recuperación se desarrollan en cada escuela al finalizar cada trimestre y las materias previas pueden ser rendidas por parciales.
- Los alumnos del Ciclo Orientado participan en un proyecto socio-comunitario; este año colaboran junto a la Sociedad de Fomento, en el diseño y construcción de una plaza para el barrio.
- Entre el taller de mural del Centro de Actividades Juveniles, que funciona los sábados, y los profesores de Plástica e Historia se acordó la realización de un mural representativo de la Guerra de Malvinas.
- En contraturno, se organizan para los alumnos de la Orientación “Economía” prácticas laborales en pequeñas empresas de la zona.

Es probable que el lector se reconozca en alguna/s de estas situaciones, por participar en una línea de acción similar. Seguramente evaluará que se siente representado en otras de las situaciones planteadas, pero las condiciones institucionales de la/s escuela/s en la/s que se desempeña hacen complejo el poder desarrollarlas; tal vez considere que no comparte algunas otras de las situaciones presentadas. Vale el ejercicio de releer nuevamente los ejemplos y ensayar en cada uno alguna de estas tres respuestas. Y vale develar el porqué de la inclusión de estos ejemplos:

Si un conjunto de situaciones similares a las presentadas están en acción de manera sostenida en cada escuela de nuestro país, podemos afirmar que la escuela secundaria va construyendo futuros; los cambios de la cultura escolar surgen de múltiples aspectos sobre los que hay que incidir, en un diálogo permanente entre las decisiones de política educativa y las propuestas que surgen de cada institución.

Las situaciones presentadas pueden englobarse en dos grandes categorías:

- propuestas de enseñanza “con sentido” para quienes enseñan y aprenden, y
- dinámicas institucionales insertas en el contexto de cada comunidad, que promueven acordar criterios de trabajo y la participación de docentes y alumnos.

En lo referente a las propuestas de enseñanza: es y será permanente la tensión entre ciertos saberes que son relevantes, lo que es necesario para desarrollar ciertas capacidades, y aquellas situaciones de enseñanza que abren las puertas del aula a lo que sucede en entornos cercanos y lejanos.

Es interesante desde cada docente revisar cómo se juega esa tensión en su asignatura y considerar por ejemplo: qué temáticas son susceptibles de ser abordadas desde diferentes disciplinas; qué proyecto de la institución puede canalizar el tratamiento de ciertas temáticas, en qué momentos tiene sentido plantear trabajos



grupales que impliquen la puesta en juego de diferentes puntos de vista; cuándo es válida la búsqueda de información en distintas fuentes, todos estos aspectos aportan a dotar de “sentido” a la enseñanza.

Resulta indispensable considerar cuál es “la caja de herramientas” con la que se cuenta, y aquí corresponde tener en cuenta que progresivamente los alumnos y equipos docentes contarán con netbook y la posibilidad de trabajar en red. Si bien solo se trata de una herramienta, que por sí sola no cambia la manera de enseñar y aprender, el trabajar con las netbooks tracciona a generar variadas propuestas de enseñanza, de acceso a la información e incluso de evaluación.

En lo relativo a las dinámicas institucionales vale considerar, por ejemplo, qué espacios de interacción hay constituidos como equipo docente de una y/o varias disciplinas; qué instancias son consideradas desde la función tutorial; cómo se prepara a los alumnos para la continuidad de estudios, qué vínculo se contempla con lo laboral, qué actividades se implementan en relación con la comunidad, qué espacios de participación juvenil están presentes, qué actividades extraescolares son propias de la institución, cómo se organizan las propuestas de recuperación de aprendizajes; hasta dónde la repitencia es un problema en la institución y cómo se aborda.

Para cada uno de los interrogantes planteados en los dos párrafos anteriores surgirán apreciaciones diferen-

tes según el lector sea profesor, tutor, directivo, preceptor, alumno o padre; resulta altamente significativa la complementariedad de miradas respecto de estos u otros temas en los que se perciba que es necesario, imprescindible, avanzar.

Desde el Estado nacional y los estados provinciales nos cabe la responsabilidad de aportar normativas, capacitación docente, equipamiento, infraestructura, definiciones curriculares, acompañamiento institucional, con la convicción de que “la secundaria digna de ser” se juega en cada institución y en cada aula. En esa dirección, la Ley de Educación Nacional nos compromete a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, un conjunto de acuerdos del Consejo Federal de Educación marca pautas acerca de por dónde avanzar¹, la Asignación Universal por Hijo está permitiendo la reinserción de jóvenes a las escuelas, la progresiva incorporación de netbooks se suma a los recursos con que cuentan los establecimientos educativos.

Por otra parte, el que todas las escuelas puedan contar con planes de mejora institucional –la mitad de las instituciones desde 2010 y la otra mitad desde 2011–, permite disponer de más horas institucionales para avanzar en líneas de acción relacionadas con los ejemplos presentados en este artículo; se trata de profundizar en alternativas que apunten a mejorar las propuestas de enseñanza y en estrategias que garanticen que todos los alumnos puedan lograr trayectorias escolares regulares y completas.

Retomando a Celaya, desde el lugar que a cada uno nos toca ocupar, vamos avanzando en la construcción, “gota a gota” como dice el poema, de una secundaria de calidad y para todos, una secundaria cargada de futuro.

*Director de Educación Secundaria, MEN.

¹ Resoluciones 84-88 y 93 /09 y Resoluciones 102-103 de 2010 que llegan impresas a las escuelas y pueden encontrarse en lapágina web del Ministerio de Educación de la Nación.



Un monstruo grande y pisa fuerte: la sospecha sobre las posibilidades de aprender (en la escuela)

Ricardo Baquero*

“... el verdadero ingenuo no es aquel que cree en la educabilidad absoluta del otro, sino más bien aquel que está convencido de que sus convicciones en este campo no tienen ninguna influencia en los resultados del educando”.

Philippe Meirieu, *La opción de educar*.

El abordaje cuidadoso de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes se ha vuelto un tema delicado y complejo. Estamos ya muy lejos de agotar la cuestión –como lo hacíamos desde las perspectivas psicoeducativas clásicas–, intentando ponderar principalmente las capacidades de los sujetos en dirección a si reúnen las condiciones suficientes para afrontar con éxito el aprendizaje escolar. Como muestran muchos autores y desde hace tiempo, esta cuestión en apariencia sencilla, reenvía ineludiblemente las explicaciones del frecuente “fracaso escolar” masivo, a una suerte de déficit que portarían los sujetos. Déficit al fin, se tratará de cerebros o cuerpos deficitarios, o más tarde y contemporáneamente, por desgracia, de condiciones sociales, familiares o culturales de vida también deficitarias.

¿Es que resultan, acaso, irrelevantes las condiciones de vida –en muchos casos dramáticas– de muchos de nuestros alumnos? ¿Es que acaso todos los sujetos pueden aprender todo en las circunstancias en que están ellos y sus escuelas? Claro que existen innumerables casos que muestran que no se pudo, no se puede y, *si todo sigue su curso del mismo modo*, no se podrá. El problema no es la constatación del problema sino la manera de interpretarlo, la explicación que ensayamos, la sospecha que desplegamos y sobre quién la ejercemos.

La gran trampa del sentido común es sospechar que las causas del fracaso deben radicar en el mismo sitio donde constatamos su efecto (el alumno que no aprende). Es decir, aun cuando constatemos que hay una gran cantidad de nuestros alumnos que no aprenden, la reducción del problema a sus condiciones aparentemente deficitarias, no solo no ofrece una explicación adecuada sino que corre el riesgo de no permitir ver con mayor claridad las alternativas que tenemos –o no tenemos aún– para enfrentar el problema.

Habría que reparar al menos que desde los desarrollos de la propia psicología educacional se generan varias sospechas sobre nuestras prácticas habituales de “detección”, de intento de explicación al fin, de las razones del “fracaso” y de su “tratamiento”. Recordemos dos de tales reparos. En primer lugar, muchas de las estrategias de impacto para atender a las dificultades surgidas en los procesos de aprendizaje revelan que la clave está en la ponderación de los conocimientos previos, la familiaridad existente o no con ciertas prácticas, como en el caso de la escritura o el dominio del sistema de numeración y raramente vérselas con supuestos “déficits” intelectuales, lingüísticos, etcétera.

Es decir, el problema debería situarse como un problema en el orden de los procesos de construcción de conocimiento generados o no por las prácticas de crianza y escolares. Si no existió de modo satisfactorio tal proceso de construcción que suponemos previo (sea en la crianza, en la educación inicial cuando se concreta, en los niveles previos del sistema, etcétera) no hay otra alternativa que generar espacios y estrategias de enseñanza que los produzcan.

Esta fue una de las enseñanzas más profundas que probablemente dejó, entre otras perspectivas, el constructivismo de cuño *piagetiano*, mostrándonos la especificidad, la complejidad y la potencia de los procesos de construcción de conocimientos, no reductibles a una expresión de habilidades psicomotrices o maduraciones varias, a las que solían remitir nuestros diagnósticos habituales intentando explicar las dificultades en el aprender. Por tanto, este “fracaso masivo” –es decir, el que afecta a una parte considerable de la población escolar– se resuelve con inventar modos de *educar* a partir de las condiciones efectivas en que estamos: no con modos de “reeducar”, compensar, o rehabilitar sujetos que portarían supuestos déficits.

En segundo lugar, los trabajos de la psicología educacional se vieron impactados por el ascenso de las perspectivas situacionales, muchas de ellas de cuño *vigotskiano* o *neovigotskiano*. Desde estas perspectivas se torna problemático pensar en las “competencias” o “incompetencias” de los sujetos, haciendo abstracción de las situaciones concretas donde estas competencias

deberían desplegarse o, incluso, de la historia de estas situaciones en las que, como afirmamos arriba, estos saberes y conocimientos deberían constituirse. Implica un cambio en el ángulo de ataque.

Deberíamos comprender que, por ejemplo, cuando una alumna o un alumno aprende a leer y escribir, no muestra entonces sólo ni principalmente, como vimos, un set de habilidades psicomotrices previas adquiridas en abstracto, sino en todo caso avances relativos o inexistentes si no ha habido oportunidad de producirlos, en un proceso de construcción de conocimiento específico.

Ahora bien, desde las perspectivas situacionales, debería repararse que tal proceso se produce por la participación efectiva de los sujetos en prácticas culturales, sociales específicas. De modo que tanto los resultados del proceso de construcción como las competencias o in-

competencias relativas, el hecho de que se produzcan o no aprendizajes según lo esperado, reclaman ser analizados en las situaciones concretas que se habitan. Si bien es cierto que la explicación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento no debería descuidar la singularidad de los procesos subjetivos, es igualmente cierto que esta singularidad compone de diversos modos, se constituye en diversas formas de acuerdo con las posibilidades o imposibilidades que proponga una situación y su historia.

De modo que abordar una supuesta incompetencia de los sujetos en el aprendizaje obliga a no olvidar que esta se manifiesta en una escuela específica que propone reglas muy específicas de juego para enseñar y aprender, con un margen de acción muchas veces tan o más limitado que el que observamos en los alumnos.



"Los sujetos que no logran atrapar la lógica y contenido de las actividades que se les proponen (...) no constituyen la explicación del 'fracaso' sino, en todo caso, síntoma de una historia de fracasadas prácticas educativas."

Estamos dando un tratamiento del tema deliberadamente genérico, pero conviene comprender que las razones de lo que habitualmente llamamos "fracaso escolar" son sin duda heterogéneas, dado que los problemas a los que aludimos con la etiqueta son también heterogéneos.

Compréndase que actualmente estamos preocupados por temas tan diversos como los rendimientos en los aprendizajes de alumnos y alumnas de escuelas primarias o medias, la deserción en ciertos tramos críticos –por ello– de las trayectorias educativas, por el pobre nivel de aprendizajes que muestran los estudiantes aun habiendo sido aprobados o aun habiendo egresado de distintos niveles, etcétera.

Sin embargo, a pesar de tal diversidad de situaciones, aparecen con recurrencia dos sospechas sistemáticas y en algunos casos concurrentes. Por una parte, como adelantáramos, los fracasos en los aprendizajes suelen ser explicados por déficits que portan o expresan los sujetos.

En segundo lugar, como sabemos que los sujetos que fracasan pertenecen en su mayoría a los sectores populares, continúa la segunda apreciación de sentido común, es razonable pensar que en estos casos, los déficits que portan los sujetos explicarían su fracaso, y deben originarse en sus condiciones humildes de vida.

Algunas consecuencias de los giros de las perspectivas psicoeducativas exigirían desplazar la mirada de las competencias cognitivas, madurativas, psicomotrices, intelectuales, evaluadas de modo descontextualizado hacia la evaluación, en todo caso, de la historia de los aprendizajes de los sujetos que se ha protagonizado en su mayor parte dentro del propio sistema educativo. Más que la instalación de una sospecha sobre la *educabilidad* de los sujetos, lo que parece más oportuno y justo es explicar adecuadamente por qué los sujetos "aparecen" como "incapaces" de poder continuar con provecho el curso escolar.

Aunque parezca paradójico –y en cierto punto lo sea– los sujetos que no logran atrapar la lógica y contenido de las actividades que se les proponen, o los alumnos que al parecer no se encuentran especialmente motivados para aprender –o no lo están en absoluto– *no consti-*

tuyen en verdad las razones del no aprender sino, en todo caso, cuestiones que ellas mismas deben ser explicadas, en tanto constituyen parte de las condiciones de partida de la situación que analizamos. No constituyen la explicación del "fracaso" sino, en todo caso, síntoma de una historia de fracasadas prácticas educativas, constituyen en verdad parte de lo mismo que hay que explicar.

Es que acaso, entonces, ¿es posible enseñar todo a todos *en las condiciones actuales*? Seguramente no, pero la sospecha debería girar desde las competencias o incompetencias de los alumnos a las impotencias escolares. ¿Se tratará entonces de déficits que portan los docentes? No, precisamente esa es la falacia a evitar. Los modos de ejercer la docencia son solidarios de la naturaleza de las prácticas de enseñanza, su historia y de las condiciones efectivas del trabajo escolar, expresa límites y posibilidades de un dispositivo de organización de los aprendizajes tan particular como la escuela moderna. Las maneras, sin duda múltiples, en que se concretan estos modos de hacer escuela son históricas y por cierto modificables.

Me atrevería a afirmar que contamos con interesantes avances de efectos "mostrativos" –como gustaba llamarlos el colega chileno Rodrigo Vera–, muchas experiencias escolares concretas, proyectos y programas que simplemente muestran que se puede, aunque nuestras herramientas teóricas o posibilidades de reconstruir el sentido de esas experiencias hayan quedado muchas veces pesimistamente rezagadas.

* Docente e Investigador de la UNQUI y de la UBA.

Bibliografía sugerida

Baquero, Ricardo. *Sujetos y aprendizaje*. Serie de materiales para el Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar". Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2007.
Charlot, Bernard (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, 1997. El Zorzal, Buenos Aires.

Terigi, Flavia. "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". *Revista Iberoamericana de Educación* N° 50, mayo-agosto, 2009, pp. 23-39. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Inclusión, igualdad y diferencia en “un cumpleaños feliz”

Isabelino A. Siede*

Es miércoles por la tarde y los chicos de la sala de tres van a festejar el cumpleaños de Javier, cuya mamá mandó una torta y cuatro velitas porque esa es la edad que cumple. Todos están ansiosos porque les gusta el momento de cantar, soplar las velitas y comer torta. El ritmo cotidiano del jardín se interrumpe cuando hay un cumple y el clima de fiesta impregna toda la sala.

Andrea, la maestra está preocupada porque aún no ha tomado una decisión. Sabe que Martín, un chico que ingresó hace dos meses, proveniente de otra provincia, es Testigo de Jehová y la mamá, una señora agradable aunque un poco distante, le pidió que su hijo no participara en festejos de cumpleaños. El tema de la Bandera fue más sencillo porque Martín se va un ratito antes todos los días; la abuela lo pasa a buscar y así no ve que el resto participa en el arriamiento, pero este es el primer cumple desde que él se incorporó al grupo y Andrea no sabe qué hacer.

Es la primera vez que le toca a ella y no hay un criterio único en la institución. La Dire dijo que cada una decida según su conciencia y así fue. Mara, la maestra de tres de la mañana respeta rigurosamente lo que le piden las madres: si es Testigo de Jehová se queda fuera de los cumpleaños. También se quedan afuera los gorditos, cuando las mamás avisan que están a dieta por prescripción médica y se quedan afuera los alérgicos al chocolate, los celíacos o cualquiera que tenga un motivo para pedirlo. Los que no pueden estar en el momento de comer la torta se van un rato al arenero y juegan entre ellos. Mientras tanto los cuida Dora, la vice, que siempre es “gauchita” para estos favores.

Lucrecia, en cambio, la maestra de sala de dos, les pide a las mamás que ese día no los lleven al jardín, así no sufren quedando fuera del festejo colectivo. “No ven pero escuchan”, dice Lucrecia, “y saben que sus compañeritos están divertidos en la sala mientras ellos se quedan al margen”. Para eso, según ella, es preferible que falten.

Ana Laura, la de sala de cinco, a principios de año les pide a todos que festejen los cumpleaños fuera del jardín y acá traigan las tarjetitas de invitación. “El que quiere va y el que no, no”, dice Ana Laura, “pero nadie se va a quedar fuera de nada por apagar unas velitas”.

Andrea escuchó las razones de todas y ninguna la convence. Para ella es importante que Martín esté en ese momento porque puede ayudarlo a integrarse al grupo. No sabe si Martín querrá porque aún no ha comentado nada y desconoce qué información le han dado en la casa. Mientras va a buscar la torta a la cocina, sigue pensando: “Yo la llevo y propongo cantar, si a él le molesta, me lo va a decir. Si quiere quedarse, que la madre proteste lo que quiera pero no lo voy a privar a él ni a nadie de esta fiesta”.

En los últimos quince años, propuse a diferentes grupos de docentes producir y analizar situaciones como ésta, vinculadas con la justicia escolar. En general, este tipo de trabajos establece relaciones firmes entre teoría y práctica, pues la reflexión sistemática sobre un caso o una escena permite evaluar los criterios con los cuales actuamos, sopesar las razones que los sustentan y postular alternativas. Uno de los factores a tener en cuenta en el análisis es que no hay una única respuesta a cada situación, no se busca una verdad definitiva acerca de lo que habría que hacer, sino un espacio de legitimidad de las respuestas posibles, que a veces presenta un abanico de alternativas. En algunos casos, a partir de definir lo que no es legítimo hacer en cierta situación, se va delimitando un espacio de lo que sí sería pertinente, aun cuando no lleguemos a un resultado certero o universal.

Una de las escenas que han generado más discusiones es la que presento a continuación, originaria de una localidad patagónica, con población en ascenso. La situación muestra una escuela que toma decisiones y actúa en consecuencia, pero conviene revisar qué criterios orientaron a cada uno de los que intervienen en ella:

- ¿Es justa la decisión de Andrea? ¿Es preferible alguna de las alternativas que plantearon sus compañeras? ¿Qué efectos podría tener cada alternativa en el proceso formativo de Martín?
- Por otra parte, ¿es atinada la decisión de la directora de dejar que cada docente decida en forma individual o debería haber tratado de construir un criterio institucional? En cualquier caso, ¿por qué?
- Remontándonos al comienzo de la escena, ¿es pertinente el pedido de la mamá de Martín? ¿Por qué?



Empecemos considerando por qué la directora delega la decisión en cada docente. Muchos colegas evalúan que “se lava las manos”, aunque quizá ella lo hace porque cree que es el camino más democrático. En mi opinión, si la participación en el cumpleaños es un dato tan relevante para esta familia y suscita tantas controversias en el equipo, eso justifica que se trate de arribar a un criterio compartido y estable, para que Martín encuentre una respuesta acorde a lo largo de su trayectoria en el jardín. La directora renuncia a debatir y la institución se pierde una oportunidad para pensar qué significa, en los hechos, respetar esa diversidad que tanto se menciona en carteleras y actos escolares.

El festejo de los cumpleaños suele tener gran relevancia en la vida cotidiana del Nivel Inicial, aunque no ocurre lo mismo en otros niveles. Por eso mismo, el pedido de la madre afecta una actividad frecuente e importante, por lo cual conviene empezar analizando su legitimidad: ¿puede una familia decidir la orientación religiosa de sus hijos/as? ¿Debe ser Martín el que decida si quiere quedarse en el cumpleaños? En muchos encuentros con docentes, la elección de Andrea recoge adhesiones porque a ella le importa la voz de Martín y le interesa integrarlo al grupo. Sin embargo, si aceptamos que padres y madres de otras confesiones bauticen o circunciden a los niños sin su consentimiento, tenemos

que aceptar también que los introduzcan de otros modos en sus hábitos, preceptos y creencias. Obviamente, este derecho está limitado y regulado por otros, como el que permite a cada sujeto escoger su propia orientación religiosa en la medida en que alcance mayor autonomía¹. Por otra parte, la situación presenta un conflicto para los adultos y no están todos de acuerdo, ¿son niñas y niños quienes tienen que decidir allí donde sus mayores no se ponen de acuerdo? Desde mi punto de vista, la decisión de Andrea se basa en loables intenciones pero resulta muy objetable.

La situación describe otras decisiones también cuestionables. Dejar niños y niñas fuera de la sala por este u otro motivo (la elección de Mara) implica creer que la actividad de la sala no debería cambiar para adecuarse a la diversidad, sino sostener una actividad única e inmutable. Por otra parte, Mara asume un rol de “correa de transmisión” de decisiones parentales, independientemente de su contenido y oportunidad. Avisar a las familias que habrá cumpleaños y dejar a su criterio llevarlos o no (la opción de Lucrecia) expresa la idea de que la escuela es una especie de club o actividad recreativa. Si hay veinte chicos en el grupo, los que faltan a los cumpleaños se perderán casi un mes de clases al año. Eliminar los festejos de la sala y proponer que se hagan afuera (la decisión de Ana Laura) es, quizá, la opción

más inclusiva porque no deja a nadie afuera ni violenta a ninguno. Sin embargo, suscita problemas para quienes no tienen dónde festejar los cumpleaños y priva a todo el grupo de una actividad generalmente muy apreciada. A mi modo de ver, estas concepciones de la diversidad sólo segmentan, cuadriculan y aíslan; mantienen la impronta de la homogeneidad, travestida ahora en rigidez. Lo mismo ocurre cuando muchos colegas me dicen: “¿Por qué no lo mandan a una escuela de Testigos de Jehová?”. La diversidad es, en ese caso, el derecho a adaptarse a lo que proponga la mayoría o irse a otro lugar.

Por mi parte, creo que las diferencias tensionan las tradiciones curriculares, los formatos institucionales y, en buena medida, las convicciones que hemos incorporado en nuestro paso por la escolaridad. Por eso mismo, constituyen una buena vía de avance hacia nuevas figuras de inclusión y reconocimiento. Llama la atención que Andrea (y quizá también las demás maestras) se quede satisfecha con ese breve comentario de la mamá de Martín. ¿No sería necesario conocerla un poco más? Es probable que muchas de las creencias y los preceptos que lleguen a las escuelas nos resulten desconocidos, quizás raros y hasta desagradables. Pero los docentes no tenemos derecho a evaluar las creencias de los grupos familiares ni juzgar su grado de consistencia o la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen. En una sociedad pluralista, la escuela pública debe ser el espacio abierto a la diversidad de tradiciones culturales, estilos de vida, elecciones y rasgos personales. ¿Por qué no preguntarles por qué creen en lo que creen, qué aspecto del festejo de cumpleaños colisiona con sus preceptos, etcétera? En cada religión suele haber modos diversos de adherir a las normas y quizá encontremos alternativas que podrían articular necesidades sin dejar a nadie afuera. Si lo que molesta son las velitas y la canción, ¿no podemos reemplazarlas? Es frecuente que festejemos comiendo, pero podríamos hacerlo de otros modos. En cualquier caso, el conocimiento y el diálogo son herramientas para procesar las diferencias en el espacio público y para construir rutinas que no excluyan ni violenten. ¿No sería conveniente consultar también a las familias de los demás miembros del grupo? Seguramente sí, con la salvedad de que ninguna decisión debería tomarse por voto mayoritario. En los casos de respeto a las minorías, el número no tiene legitimidad para imponer su criterio y esto es también un dato relevante de las democracias.

Actualmente, la diversidad se ha transformado en un slogan amigable y extendido en el discurso cotidiano del sistema educativo. Sin embargo, este caso pone de manifiesto la coexistencia de diferentes modos de entender el respeto a la diversidad. Por mi parte, creo que las diferencias sólo son reconocidas y aceptadas en las estrategias que también preservan condiciones de igualdad y de inclusión: una escuela pluralista es aquella en la que a nadie se le pide que renuncie a ser quien es para poder participar del proceso educativo. Por el contrario, algunas visiones de la diversidad pueden resultar expulsoras y estigmatizantes.

Hay muchos más aspectos que no hemos analizado en este caso², pero abrimos algunas pistas inconclusas que habilitan un camino de exploración de respuestas. En los talleres de capacitación, algunos docentes protestan porque les faltan datos para interpretar el caso. Es cierto, pero también lo es que, en cada institución, a veces sucede lo contrario: hay gran cantidad de datos que nos tapan la visión de los que son relevantes para analizar ese caso específico. Por otra parte, reflexionar y dialogar sobre un caso ajeno, algo que les pasó a colegas de otras latitudes no resuelve nuestros dilemas específicos, pero nos ayuda a construir criterios. Nos invita a pensar y eso no es poco.

*Profesor adjunto de Didáctica de las Ciencias Sociales (UNLP) y de Formación Ética y Ciudadana (UNPA).

¹ Según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. Esa preferencia tiene límites, pues no podrían escoger negarles educación o adoc-trinarlos en principios opuestos al estado de derecho. Del mismo modo, el Artículo 14 de la Convención sobre los derechos del niño, establece que “Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás”. En definitiva, la escuela, en tanto institución pública tiene la responsabilidad de cumplir este compromiso adecuando su estructura interna a las demandas y necesidades que presenta la diversidad de creencias religiosas.

² El problema de los símbolos patrios, por ejemplo, en este caso resulta menos conflictivo que el cumpleaños, pero suele suscitar debates en los talleres con colegas. No lo desarrollamos en esta nota porque amerita un espacio mayor.

¿Qué hay que saber de **Arte** hoy?

Los criterios para seleccionar y distribuir contenidos artísticos

Mónica Bardi*

La pregunta resulta inquietante. Nos hace elegir entre la extensa producción simbólica del ser humano, los períodos y obras de arte que consideramos más significativas. Y es esta elección la que plantea a los docentes cuestionamientos de base. ¿Cómo seleccionar y distribuir esos contenidos sin caer en estériles simplificaciones, reduccionismos y adoctrinamientos?

Lo que decimos y delimitamos cada vez que nos acercamos a la experiencia del Arte es el resultado de una serie compleja de operaciones y articulaciones que dependen del contexto histórico y cultural. Sabemos que a partir de la Modernidad, ciertos objetos estéticos fueron considerados *artísticos* y sus productores *artistas*. Genio individual, obra única, expresión de la sensibilidad humana, belleza, fueron las expresiones que acompañaron este tipo particular de producción estética.

Con los aportes de las vanguardias y las lecturas neovanguardistas, el Arte dejó de

ser solo *formas bellas realizadas por los artistas*, para empezar a significar otras cosas y comenzar un proceso de explosión de lo artístico fuera de los ámbitos tradicionales. Paralelamente, las técnicas de reproducción fotográfica modificaron la naturaleza de la obra, aumentaron su condición de exhibición, democratizaron su acceso, ampliaron su público, y paulatinamente desarrollaron un movimiento de *estetización general de la vida cotidiana*.

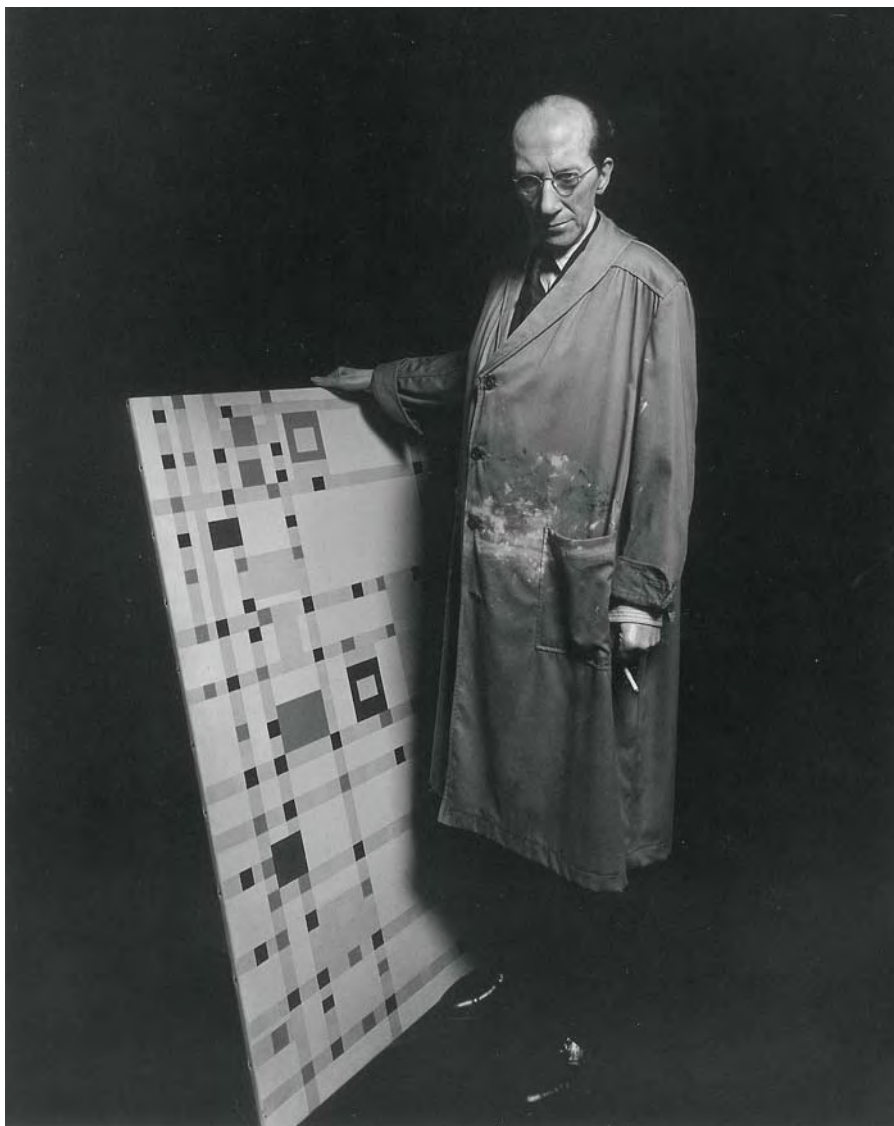
Fabían Marcaccio, Ezeiza (detalle), técnica mixta, 2005.





Louise Bourgeois, "Eugenia Grandet soy yo", 2009, técnica mixta.

Hiroshi Sugimoto, *Mondrian*, foto, 1999.



Observamos que en la actualidad hay obras que tienen la valoración social y global de la categoría de arte, no solo por sus valores estéticos, que son muchos, sino en relación con los discursos que generan. Al solicitar la mención de una obra de arte en contexto escolar, las respuestas giran en torno a *La Mona Lisa*, *Los girasoles* de Van Gogh, asoma el nombre de Picasso y Dalí o algún otro ejemplo que probablemente alcanzó la fama dado su alto costo en algún remate o debe su difusión a un film masivo.

Por otro lado el Arte no es lo dominante en nuestros días, ya que ese lugar lo ocupa el Diseño, que es la aplicación de categorías estéticas e innovaciones formales a los objetos que usamos diariamente y a la mayoría de los mensajes que consumimos.

El diseño gráfico/audiovisual y todos los géneros canonizados que hoy están a su servicio, tienen un rol fundamental de formación en el plano estético, en el gusto y en la construcción y difusión de una imagen de los hombres y las mujeres de nuestra sociedad.

Repetimos la pregunta del inicio y nos planteamos cómo elegir las obras y los repertorios que constituyan un saber compartido y significativo, que amplíen nuestros conocimientos sobre el pasado y que además dialoguen con las formas del presente. ¿Cómo delinear esos recorridos? ¿Partimos de las imágenes iniciales del ser humano, de las máscaras funerarias; o saltamos al Renacimiento y nos detenemos en las vanguardias del 20 y las neovanguardias del 60? ¿Cómo se incluyen las formas estéticas no occidentales y sus repertorios sin caer en decodificaciones equivocadas, evitando los etnocentrismos?

Las dudas comienzan a disiparse al comprobar que las formas comunicativas y los objetos de la cultura actuales están contruidos con un alto grado de estetización.

En el universo de la fragmentación, de la cultura visual, de la facilidad de acceso y la actualización de cualquier contenido en formas audiovisuales y multimediales, el estudio del Arte y de categorías estéticas resulta entonces fundamental para la comprensión e intervención en el mundo. Frente a los estereotipos, a las formas cristalizadas, a las decisiones e interpretaciones de las industrias culturales, conocer Arte hoy no constituye un mero aditamento, sino una cuestión social –que es ya una problemática– porque las categorías estéticas son imprescindibles para la comprensión del mundo en que vivimos, sobre todo para tener acceso a las transformaciones de esos entornos sociales.

Los dibujos animados televisivos son un ejemplo de la utilización de formas y tópicos de la historia de las culturas en general y de la historia del arte en particular. Son productos industriales que dialogan con los bienes culturales actuales, con la propia historia de la cultura y del género;

también con las transposiciones de lenguajes, la refuncionalización de los postulados de las vanguardias, las citas e inserts, las estilizaciones, las parodias y la autorreferencialidad genérica y mediática. Y más aún, los recursos descriptos son los más usados en el lenguaje audiovisual para niñas, niños y jóvenes. Entonces, ¿cómo enseñamos a individuos que se apropian de las formas del arte a partir de las pantallas, sin ser absolutamente conscientes de ello?

Los productos de la cultura visual y audiovisual actual requieren un entrenamiento exhaustivo de lectura comparativa de los distintos lenguajes artísticos y su historia. Porque esta cultura que nos rodea, tan familiar y difundida, hace que sus códigos de escritura y lectura nos resulten naturales, inmediatos e instantáneos. Parece entonces factible establecer recorridos posibles: films clásicos, historietas, poéticas teatrales, fotonovelas, videoclips, tapas de cd, videojuegos, en diálogo constante con la historia del arte y los géneros discursivos de la publicidad, el periodismo y el entretenimiento.

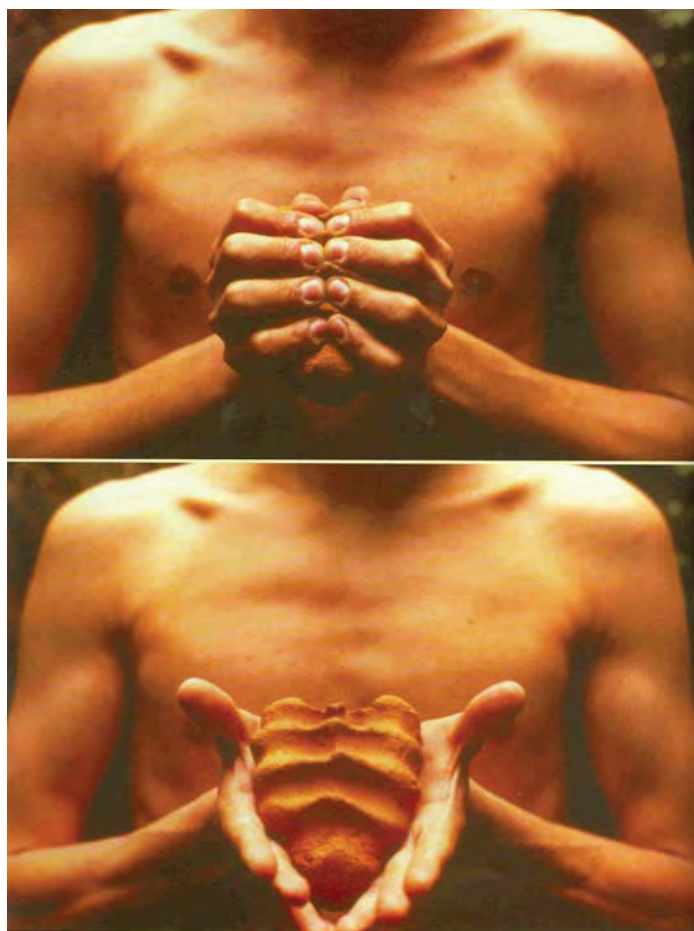
Hay que hacer visible y audible que se va construyendo –y esto afecta a los imaginarios e identidades– un sintagma abierto en constante renovación y transformación que mezcla imágenes y sonidos tanto nuevos como del pasado.

¿Qué aporta el conocimiento de los lenguajes artísticos y de las obras de arte –en toda su amplitud genérica– a la formación y a la vida de nuestros alumnos? Mediante el conocimiento de los lenguajes de las múltiples formas artísticas se pueden elaborar expresiones que divulguen, denuncien, apoyen, afirmen, etcétera, y por lo tanto permitan la formación de una conciencia histórica para el desarrollo de una visión crítica. Una tarea de magnitud extraordinaria, dadas las múltiples formas de construcción de las plurales realidades. Además, y esto no es un propósito menor, colabora con la instalación de una sensibilidad no estereotipada que promueve la creatividad y la libertad expresiva.



Richard Tuttle,
Two blocks, 70',
técnica mixta.

Gabriel Orozco,
Mis manos son
mi corazón, 1991,
Cibachrome.



Podríamos seguir preguntando y respondiendo sobre la importancia del estudio del arte y sobre los criterios a utilizar para seleccionar y distribuir esos contenidos. La enormidad de respuestas que pueden tener esas preguntas nos conduce a formular otra: ¿Qué lugar debe ocupar el docente que ya no es el poseedor de un saber cierto, sino de saberes siempre incompletos y actualizables? Quizás sea el que ayude a buscar dónde buscar, el que motive otras vi-

siones, el que se nutra de los aportes de los alumnos y construya con el otro conocimientos válidos; quizás sea el docente el que pueda provocar reflexiones y caminos alternativos a los propuestos hegemónicamente. Y en esto, el Arte y las categorías estéticas son imprescindibles.

*Licenciada en Artes (FFYL-UBA). Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios (Flacso).Capacitadora en el PIIE, Programa Integral para la Igualdad Educativa.

Los cooperativistas de “Argentina Trabaja” se suman al Plan FinEs

En el marco del Plan para la Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), se presentó el Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” el pasado 21 de octubre.

La iniciativa, elaborada conjuntamente por las carteras educativa y de Desarrollo Social, permitirá que los integrantes del Programa “Argentina Trabaja” puedan alfabetizarse, comenzar o terminar sus estudios primarios y secundarios, sin límite de edad y en sus propios barrios.

Lanzado en 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación, el Plan FinEs se orientó –en su primera etapa de implementación– a aquellos que terminaron de cursar el nivel medio y adeudaban materias, por lo que no habían podido recibirse. En la segunda etapa, que se inició durante 2009, se sumaron personas que no habían comenzado o finalizado el primario o secundario.

El Plan de Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” está destinado a personas sin ingresos en el grupo familiar, ni prestaciones de pensiones, jubilaciones nacionales, ni planes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social o provinciales.



Concurso de Cortos “Construir Futuro con Trabajo Decente”

El 15 de octubre se entregaron los premios del Concurso Nacional de Cortos “Construir Futuro con Trabajo Decente”, organizado en forma conjunta por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y la OIT.

El primer premio del certamen –que se dirigió a los estudiantes de los establecimientos de educación secundaria de todo el país– fue para *Des Igualdad*, el corto producido por alumnos de la Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada N° 8103 de Piamonte, Santa Fe. El Instituto Provincial de Enseñanza Media N° 80 de Berroterán, Córdoba, quedó en segundo lugar con *El niño gigante*. Y el tercer puesto lo compartieron *Nos pasa a todos*, de la Escuela Secundaria Básica N° 39 de Bernal, y *Cualquier cosita te llamamos*, de la Escuela de Enseñanza Secundaria N° 19 de Claypole, ambas de la provincia de Buenos Aires.

Además, se entregaron menciones honoríficas a los siguientes cortos: *Quién es el responsable* (Colegio Santa María, Buenos Aires); *Por el bien de todos* (Instituto Secundario María Grande, Entre Ríos); *Sólo soy un eslabón* (Escuela de Educación Técnica N° 625 Carlos Guido y Spano, Santa Fe); *Juli* (Centro Educativo El Talar, Buenos Aires); *Vigere* (Instituto José Manuel Estrada, Buenos Aires); y *Verdes rojos* (Escuela Agrotécnica de Coronel Pringles, Buenos Aires).

El objetivo de la propuesta fue impulsar a las y los jóvenes estudiantes a expresar su mirada acerca del mundo del trabajo, promoviendo a la vez su sensibilización y la generación de un proceso de toma de consciencia sobre el trabajo decente y los principios y derechos fundamentales del trabajo.

17° Videoconferencia del Observatorio de Violencia

El pasado 25 de octubre se realizó la 17° Videoconferencia del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, iniciativa conjunta del Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín.

El propósito de este ciclo es crear un espacio de reflexión en el que, a partir de los aportes de distintos especialistas, las y los docentes puedan encontrarse en el debate de un tema que les preocupa.

Para más información, remitirse a: violenciaenlasescuelas@me.gov.ar.



Jornadas Nacionales de Convivencia Escolar

El Ministerio de Educación de la Nación inauguró el 21 de octubre las Jornadas Nacionales de Convivencia Escolar, junto a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

El encuentro reunió a referentes de todas las jurisdicciones y buscó reafirmar las líneas orientadoras para la construcción de los Acuerdos de Convivencia y los Consejos de Convivencia Escolar, en la nueva escuela secundaria obligatoria.

Los ejes conceptuales que animaron las jornadas fueron la participación de todos los actores en la construcción de normas, y el respeto por la diferencia del rol del adulto y del joven a la hora de proponer y sostener ese valor.



Sexta Feria del Libro Antiguo

Por primera vez, se realizó en el Ministerio de Educación nacional la Sexta Feria del Libro Antiguo de Buenos Aires, organizada por la Asociación de Libreros Anticuarios de la Argentina (ALADA).

La muestra –que se desarrolló del 4 al 7 de noviembre– presentó una variada selección de libros raros, coleccionables y antiguos, manuscritos históricos y literarios, impresos, grabados, mapas y fotografías.

La Biblioteca Nacional de Maestros acompañó la actividad con una muestra de algunos ejemplares que integran el tesoro bibliográfico de la institución. Para mayor información sobre la Feria, dirigirse vía mail a info@alada.org.ar.



Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial

El Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca inauguraron el 20 de octubre las primeras jornadas de capacitación sobre el Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial (PEA) 2010-2016 y su implementación en escuelas agrotécnicas.

El objetivo del encuentro fue formar e involucrar a las y los docentes de instituciones educativas agrotécnicas en la metodología del Plan y en su vinculación con la comunidad educativa; identificando los posibles escenarios futuros con los que se enfrentarán esas escuelas de aquí a las próximas décadas.

II Congreso Iberoamericano de Seguridad Vial

El Ministerio de Educación de la Nación participó del II Congreso Iberoamericano de Seguridad Vial Argentina 2010, organizado por la Agencia Nacional de Seguridad Vial junto con la Asociación Argentina de Carreteras y el Instituto Vial Iberoamericano.

El panel sobre Educación Vial tuvo como objetivo el acercamiento de posturas y la búsqueda de soluciones consensuadas que sirvan como base para el establecimiento de políticas de seguridad vial coordinadas en el entorno de Iberoamérica.

Durante el Congreso, que se desarrolló entre el 20 y el 22 de octubre con la presencia de profesionales e investigadores del ámbito nacional e internacional, se realizaron diferentes conferencias temáticas y sesiones especiales acerca de los temas de mayor actualidad e interés en relación a la seguridad vial.

Cuando llegaron las netbooks

Hace veinte años, en un aula hecha de chapas, sin pisos ni ventanas, Carlos Penella no imaginó que llegaría a estar al frente de la Escuela de Educación Técnica N° 7 de Gregorio de Laferrere, un edificio de 5.000 metros cuadrados que diariamente alberga a 1.800 alumnas y alumnos entre el ciclo básico y el ciclo superior, el bachillerato tecnológico para adultos y los cursos de formación profesional. Tampoco imaginó que su escuela sería una de las primeras en recibir las netbooks del Programa Conectar Igualdad.com.ar de la mano de la presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, y su ministro de Educación, Alberto Sileoni. “Para nuestra comunidad, que está compuesta en su mayor parte por familias carenciadas, el plan es muy positivo, porque les da a los chicos la posibilidad de estar en contacto con la última tec-

El Programa Conectar Igualdad.com.ar, implementado por el Ministerio de Educación de la Nación, es una gran herramienta de inclusión social. Esta crónica muestra el impacto que causó la llegada de las computadoras personales a la Escuela de Educación Técnica N° 7, de Gregorio de Laferrere, una de las zonas más humildes de la provincia de Buenos Aires.

nología, los hizo sentir parte de un sistema educativo en avance permanente”, reflexiona el director del establecimiento de Laferrere, un desprendimiento de la antigua Escuela Profesional Mixta N° 8, que en sus inicios funcionaba en vagones de ferrocarril en desuso.

En sintonía con lo que expresan otros docentes y alumnos que están atravesando la experiencia, y con lo que observan la mayoría de los profesionales que han analizado la implementación de la iniciativa, Penella considera que el Programa está cambiando el modo tradicional de enseñar y aprender: “La dinámica de la clase cambia por completo”, señala. Aunque la primera entrega de máquinas estuvo destinada a estudiantes y profesores del ciclo superior, el director explica: “Institucionalmente, se ha tomado la decisión de no esperar que los alumnos estén en tercer año para usar las netbooks”. Por ese motivo, ideó junto a sus jefes de Taller un sistema de préstamos en el interior de la escuela, para que profesores y estudiantes del ciclo básico puedan utilizar este recurso durante sus clases. “Cuando llega una nueva herramienta a la comunidad, todos sus miembros deben poder aprovecharla”,

justifica, y adelanta que desde octubre pondrán a prueba los dispositivos con alumnas y alumnos del bachillerato tecnológico para adultos.

Ayudar a aprender

Docentes y estudiantes coinciden en que la llegada de las computadoras portátiles a la escuela significó un estímulo, una atracción, al momento de participar en las clases. Cada año, durante más de quince años, la profesora María Elisa Corini cargaba hasta la E.E.T.N° 7 sus libros con obras de reconocidos artistas, para ilustrar las clases sobre Historia del Arte. Hasta que hace poco más de un mes, mientras sus alumnos esperaban para participar en una videoconferencia con la presidenta de la Nación, descubrió a uno de los chicos mirando cuadros en su netbook recién estrenada.

—¿Cómo hiciste para entrar ahí? —le preguntó.

—Las máquinas tienen *Encarta*, profe —respondió el chico.

Las computadoras portátiles del Programa Conectar Igualdad.com.ar están cambiando el modo tradicional de enseñar y aprender. Al menos eso opina María Elisa, que pasó de acarrear pesados libros a organizar





con sus alumnos una visita virtual a la colección permanente de algún museo: “Al principio tenía miedo, pensaba que se iban a meter en cualquier página, porque no tengo demasiados conocimientos de informática. Entonces me llevé la máquina a casa, investigué, practiqué; y cuando la traje de vuelta nos metimos juntos en la enciclopedia Encarta. ¡Estaban fascinados!”.

Cristopher cursa cuarto año y dice que, desde que estrenaron las máquinas, “Los profesores interactúan más con los chicos. Nuestra generación es más de la computadora; la fotocopia, para nosotros, es anticuada”. Guillermo, su amigo, opina que las máquinas aportan “originalidad y rapidez” a las clases. Juntos integraron el equipo que representó a la escuela en la Feria de Ciencias Provincial, que se celebró a fines de septiembre en San Bernardo. Llevaron el prototipo de una silla de ruedas con modificaciones; un tablero didác-

tico para estimular a personas con discapacidad; y un casco que no permite que la moto arranque si no está bien colocado y ajustado. Y llevaron, por supuesto, las netbooks, para mostrar sus proyectos con mayor detalle.

“La respuesta de los alumnos es positiva; cada uno trabaja sobre su propio proyecto; y como la mayoría no dispone de computadora en su casa, lo ven como algo novedoso”, relata Rubén Ricardes, profesor de Dibujo Tecnológico. Y añade: “Antes de tener las netbooks, los chicos trabajaban de a dos o tres en las pc; era difícil seguirlos porque siempre hay alguno que sobresale del resto, y los demás no pueden practicar con el mismo ritmo”.

“Como profe, y como papá, dije ‘¡Por fin!’ –cuenta Fernando Mafuche, docente de Matemáticas–, porque para algunos chicos, tal vez la escuela era un lugar aburrido, venían desmotivados... además, esta-

mos formando técnicos, y hoy por hoy esa formación pasa por el dominio de la informática, el mail, internet”.

Tras familiarizarse con los programas que vienen instalados en las netbooks, algunos docentes pidieron la instalación de aplicaciones más específicas, como un simulador de circuitos eléctricos, o la herramienta de dibujo Autocad. “El desafío fue cómo plantear la clase, cambió notablemente nuestra perspectiva” dice Ricardes.

Penella, por su parte, explica que “alumnos y docentes tienen una dinámica distinta: en el profesor, el desafío pasa por cómo armar una clase en red, por cómo manejarse con 20 o 30 chicos que están más familiarizados con esa tecnología que uno”. Y agrega que la respuesta de las y los docentes y los alumnos fue bastante positiva: “Desde la escuela incentivamos el uso de las máquinas, trabajamos para que el profesor le pierda miedo, que se acostumbre

al uso de esta nueva herramienta que capacita a chicas y chicos para ingresar al mundo del trabajo”.

Donde hay una necesidad, hay un derecho

El Programa Conectar Igualdad.com.ar, lanzado en abril de este año, prevé la distribución de 3 millones de computadoras portátiles para alumnos y docentes de es-

cuelas secundarias públicas, establecimientos de educación especial e institutos de formación docente de todo el país, con un plazo de entrega de tres años.

La iniciativa contempla la entrega de los equipos en comodato a cada alumno y, con el fin de estimular la finalización de los estudios secundarios, se prevé que aquellos que terminen la escuela podrán quedarse con los equipos.



El programa Conectar Igualdad.com.ar

Todos los docentes y estudiantes de las escuelas secundarias públicas del país, escuelas especiales e Institutos de Formación Docente recibirán las laptops educativas.

El programa propone el desarrollo de contenidos digitales que puedan utilizarse en propuestas didácticas que apuntan a transformar los modelos de enseñanza y a dinamizar nuevos procesos de aprendizaje.

La iniciativa recupera y valoriza la escuela pública, traza nuevos puentes entre comunidad y escuela, reduce las brechas digitales y construye una política universal de inclusión digital de alcance federal, con lo que revierte así la desigualdad social entre las zonas geográficas urbanas y rurales.

Las netbooks facilitan la inclusión de las tecnologías en las aulas, promueven prácticas educativas innovadoras y potencian nuevas experiencias de aprendizaje.

Todos los equipos de Conectar Igualdad tienen software libre, y una utilidad de seguridad que inutiliza su funcionamiento en caso de robo o extravío o en caso de que se detecte un uso sistemático fuera de la jurisdicción educativa.

El portal Educ.ar y Canal Encuentro desarrollaron un banco de recursos y materiales digitales para hacer más fácil el trabajo escolar en el aula y en el hogar.

El empleo de las TIC debe ocupar un lugar estratégico en la agenda educativa de las escuelas, con el fin de lograr aprendizajes significativos en el marco de la sociedad de conocimiento.-

“Existe una brecha entre quienes acceden a estas herramientas y quienes no, que se amplía si el Estado no interviene cambiando los patrones sociales de distribución del saber –señala el titular de la cartera educativa nacional, Alberto Sileoni-. En esta tarea de redistribución, de democratización y de justicia, la escuela y la educación tienen un papel fundamental”.

La primera etapa de implementación está orientada a 230 mil estudiantes y 20 mil educadores del último ciclo de escuelas secundarias técnicas públicas (industriales y agropecuarias). Se distribuirán 250 mil netbooks en un total de 1.200 establecimientos de todo el país. En la segunda etapa, la iniciativa se extiende a todas las escuelas secundarias públicas, establecimientos de educación especial e institutos de formación docente. Serán 2.780.516 los equipos que se entregarán –en un plazo de tres años– a docentes y alumnos.

La ejecución de la iniciativa –que involucra al Anses, a la Jefatura de Gabinete de Ministros, y a los ministerios de Educación y de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios– supone una inversión total de 750 millones de dólares, destinada no solo a la compra de los equipos, sino a la adecuación de la infraestructura de las escuelas, la instalación de antenas para proveer internet inalámbrica y la capacitación para docentes y personal técnico.

El Programa Conectar Igualdad.com.ar se creó mediante Decreto 459/2010, que destaca: “El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación ha generado en la sociedad moderna profundas transformaciones que exigen de parte del Estado la producción de respuestas eficaces”. Expresa, además: “El Estado Nacional tiene la responsabilidad de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio del mencionado derecho”.

Silvina Seijas

sseijas@me.gov.ar

Un viaje al corazón del pensamiento científico

Por **Gabriel Gellon, Melina Furman y Diego Golombek***

¿Mochilas y tubos de ensayo? ¿Bosques, lagos y experimentos? ¿Chicos haciendo ciencia de la mano de científicos? ¿Debates virtuales sobre experimentos para responder una pregunta de la vida cotidiana? ¿Docentes planificando actividades que formen el pensamiento científico de sus alumnos? De todo eso y algunas otras cosas más se trata Expedición Ciencia, una asociación dedicada a la educación en ciencias en la que confluyen científicos y educadores apasionados por la exploración y la vida al aire libre y que acaba de recibir el premio en educación del Harvard Club en Argentina.

Expedición Ciencia nació como un campamento de ciencias para estudiantes de todo el país de entre 14 y 17 años. Cada año, 45 jóvenes participan de 10 días de actividades científicas y de aventura en Villa la Angostura, con la guía de científicos y expertos en educación al aire libre. Las actividades del campamento combinan la exploración del entorno con la indagación intelectual de preguntas fundamentales de la ciencia. Los científicos que concurren al campamento no dan clases magistrales ni proveen respuestas; se trata de que los chicos aprendan a formular preguntas, imaginar hipótesis, concebir formas de poner a prueba sus conjeturas. El movimiento del Sol y de las estrellas, la calcinación de los metales, la composición de los colores son sólo excusas para discutir cómo se construye el conocimiento científico,

Una valiosa experiencia que reúne a científicos, educadores y estudiantes que realizan campamentos en los que se busca que chicas y chicos aprendan a formular preguntas, imaginen hipótesis e incorporen de manera lúdica y creativa la educación en ciencias.

cómo imaginamos explicaciones y las validamos contrastándolas con la realidad.

Los jóvenes participantes encuentran un lugar en donde expresar su gusto por el conocimiento, aprender a valorar su propia capacidad de razonamiento y exploración, conectarse con otros jóvenes como ellos y trabar amistad con científicos profesionales.

Expedición Ciencia otorga un importante número de becas de ayuda económica que ha permitido que muchos jóvenes de escasos recursos encontraran una conexión con la ciencia y los científicos que, de otra manera, hubiera resultado muy difícil. Las primeras becas fueron establecidas por la Fundación Antorchas, pero otras organizaciones han brindado su apoyo de diversas



maneras, como la Universidad de Buenos Aires o la Fundación Ciencias Exactas y personas individuales dentro de las cuales cabe destacar a Elsa y George Feher, físicos comprometidos con la educación en ciencias en la Argentina.

Los campamentos de Expedición Ciencia no solo transformaron a varias camadas de jóvenes, desde su inicio. La concepción de la propuesta, que combina el pensamiento crítico con el juego, la construcción del conocimiento con la de la identidad y los vínculos, el rigor con la creatividad y la irreverencia, trascendió pronto los límites de este viaje inicial.

En 2005, el libro *La ciencia en el aula* (Paidós) recibió el premio de la Fundación El Libro a la mejor obra de educación. Los autores (Gellon, Rosenvasser-Feher, Furman y Golombek) son fundadores de Expedición Ciencia y las ideas del libro

surgen en buena parte de la experiencia del campamento.

Expedición y los docentes

Una de las preocupaciones fundamentales del equipo de Expedición Ciencia ha sido desde el inicio, la búsqueda de estrategias para la enseñanza del pensamiento científico y, más específicamente, cómo lograr que este tipo de pensamiento encuentre su lugar en el aula. Así comenzamos a desarrollar propuestas de capacitación para docentes del nivel primario, medio, de los profesorados y también para las universidades.

En 2008 el Instituto Nacional de Formación Docente invitó a Expedición Ciencia a realizar campamentos de ciencias para estudiantes de profesorados de ciencias básicas y matemática. Nació así Expedición Docencia, una propuesta de

capacitación por la que pasaron alrededor de 300 futuros docentes de todo el país. En esta misma línea, durante 2010 Expedición Ciencia coordinó el área de ciencias básicas del Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica, llevado adelante por la Fundación YPF.

Acercar el espíritu científico a la realidad de las aulas requiere de un esfuerzo sostenido apoyado en buenos materiales para la enseñanza. Por esta razón, Expedición Ciencia comenzó a publicar, con el apoyo de la Fundación Telefónica, una serie de recursos dirigidos a docentes de ciencias. Estos recursos se difunden gratuitamente a través de una publicación digital y mensual que tiene dos secciones fundamentales.

En la primera de ellas ("Pasen y vean: un científico en acción"), se entrevista a científicos argentinos acerca de su trabajo, incluyendo las preguntas que los guían y las



formas de investigar que le son propias, acercando a los docentes detalles de la ciencia que se hace “a la vuelta de la esquina”. En la segunda sección (“Cómo sabemos lo que sabemos”), se relata el origen de una idea fundamental en ciencias de manera tal que pueda ser utilizado en las clases de ciencia del nivel medio o de los profesorados.

En suma, lo que comenzó como una iniciativa de exploración científica al aire libre fue tomando forma como una propuesta de acercamiento de la ciencia y el pensamiento científico para los docentes y la educación formal en general. El siguiente paso era, naturalmente, llegar a más docentes con una propuesta de formación más profunda.

El premio Harvard Club y un campus virtual

A mediados de 2010, el equipo de Expedición Ciencia comenzó a explorar la idea de contar con un campus virtual propio, desde el cual poder ofrecer cursos a distancia y enriquecer las capacitaciones presenciales. Esta fue la propuesta que se presentó al concurso Estímulo a la Educación, que todos los años convoca el Club Harvard de Argentina. El pasado noviembre se anunció que Expedición Ciencia había sido galardonada con el premio, elegida entre alrededor de 60 postulantes. Gracias al estímulo del Harvard Club (y la asesoría ofrecida por sus miembros), Expedición Ciencia podrá poner a punto su campus virtual y abrir sus “puertas” a principios de 2011 a la primera camada, a una propuesta de posgrado para docentes de ciencia.

La historia del crecimiento y desarrollo de la Asociación Civil Expedición Ciencia y



de sus propuestas nos muestra el rol dinámico que la sociedad civil dentro de un país puede jugar para la mejora de la educación. Expedición Ciencia nació con el apoyo de algunas fundaciones y de individuos interesados, contó con el trabajo voluntario de numerosos científicos y educadores, se benefició del trabajo pro-bono

de estudios de abogacía, trabó relaciones con empresas, con organismos estatales como el Ministerio de Educación de la Nación y el INFOD, con universidades y editoriales.

Sin embargo, la relación más profunda y duradera se da con las y los jóvenes y las y los docentes que, además de participar en el campamento y otras actividades de formación, siguen colaborando de diferentes maneras con el proyecto. Quizás este sea el inicio de una relación de colaboración más estrecha y creativa entre científicos y docentes de ciencia.

* Científicos, docentes y fundadores de Expedición Ciencia.

Para leer más: www.expedicionciencia.org.ar

<http://www.youtube.com/watch?v=oLfO34LmEJg>

<http://www.educared.org.ar/enfoco/lapuntadelovillo/>

Para suscribirse a la publicación mensual gratuita de Expedición Ciencia, escribir a info@expedicionciencia.org.ar.

Reflexiones

por Fogwil

Cuando un imbécil se ha vuelto prescindible para sí, íntimamente se sabe prescindible para los otros. Esto se aprende en las salas de terapia intensiva, los tiroteos, los naufragios y en ningún otro lugar del mundo, creo. Hace tanto tiempo me supe prescindible que ni lo recordaba y esta reflexión sobre la memoria me ayuda a prescindir de vos y de tus efectos sobre mí, que siempre imaginábamos no eran sino los efectos que producía sobre vos el reconocimiento de que “algo hubo”. Ya ves, estoy muy viejo y continuo escribiendo cartitas de amor, pero desde que me supe prescindible sólo escribo cartitas de amor a prostitutas de la peor especie, como vos. “Putita discou”, escribiría si no temiese lastimarte ahora que has aprendido que ciertos géneros musicales hay que ignorarlos desde el comienzo porque importan menos que el amor y se parecen al amor solo por su carácter obvio, ficticio, seriado, imitativo, invasor, viscoso. Y pegajoso. Pero no volveré a representar mi antigua revulsión hacia las cosas que pringan –bastante la he vivido contigo– ni quiero que pienses que te supongo una “putita discou”: sos una puta de foyer, una puta de soirée, una cazadora de fortunas emocionales, una “play-girl” sin auto, una desgracia de mujer. Pronto envejecerás y cada vez será menos probable que alguien sorprenda determinado efecto que sus efectos sobre vos le provocan y se ate a eso, pero siempre habrá imbéciles y la vida transcurre trayendo nuevas preocupaciones, nuevos ejercicios que sustituyen a las personas cuando comienzan a congelarse los mohínes y los tics deliciosos de la carne graban su negativo en las pieles de plata de las putitas que envejecen. No escribiré sobre esto en mi carta de amor, en mi cartita de amor de despedida... Efecto de un efecto elaborado sobre un efecto imaginado: ¡maravilla de espejos! “Pero esto de los espejos es muy viejo...”, pensarás rimando, y yo sé que el juego de los espejos comenzó hace dos mil trescientos años, pero también sé que vos nunca sabrás que los primeros en jugar al espejo tuvieron permiso de sus mayores, porque siempre los primeros tienen mayores: notables atenienses, profesores spencerianos, capitanes de ejércitos coi-

meros que mueren en batallas atorrantas en medio de guerras tongadas. Cuando se juega con permiso de un grande es fácil. ¡Quién no lo sabe! Aquello es el espejo, esta es la realidad, este es mi lado. ¡Así cualquiera juega! Pero yo estaba solo y había prescindido de vos y de mis mayores, y mi juego era otro. Me ocurrió antes: verme “al” espejo, ver al otro vidrioso, especular, virtual, y saber que el de este lado es “yo”, que nunca se conocerá al otro y que jamás se encontrará al especular, virtual y vidrioso que es. A eso jugaba, hasta el momento de destrozarse el cristal de un culatazo. (Por entonces yo amaba posar frente al espejo con el saco desprendido insinuando las cachas de nogal de mi 38 Colt Police Special Service empavonado con reflejos azules.) No lo hice aquel día: me cité para la tarde siguiente. Antes de ejecutarlo tomé el té, fumé un cigarro holandés muy aromático y bajé a contemplarme por última vez en el espejo del vestíbulo. Me encontré como siempre: eso era yo. Desabroché la sobaquera, ordené mi cuello y mi corbata y me observé durante un rato. Reproduje cada uno de mis gestos, reencontré una a una todas mis caras. Todo iba bien: la máquina seguía ajustada.

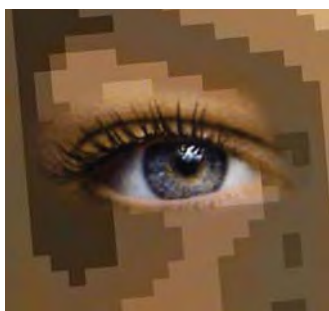
El Colt. El Colt me esperaba sobre el aplique de mármol rosa del vestíbulo. Vi su imagen reflejada en el ángulo inferior izquierdo del espejo, sus cachas de madera de nogal claro humanizaban el azul oscuro –casi negro– del pavonado del tambor. Volví a mirar el marco del espejo. Fue de mamá, era verde, con una guarda de oro Luis XVI. Después volví a mirar mis ojos mientras calculaba dónde golpear para que toda la pieza de cristal estallase a la vez: al centro, un poco abajo, en ángulo de treinta grados para no dañar las cachas de madera tan tibias y blandas del Colt.

Rodolfo Enrique Fogwill nació en Buenos Aires en 1941; escritor, editor y sociólogo, autor de *Mis muertos punk* (cuentos), *Cuentos completos*, *Los Pichiciegos* (novela que trata sobre la guerra de Malvinas). En 2004, con su novela *Vivir afuera* ganó el Premio Nacional de Literatura. Murió este año: el 21 de agosto de 2010.

Ilustración: **Juan Lima**



Resolví contener la respiración durante el acto. Resolví hacerlo con la izquierda, para ver al otro golpeando con naturalidad con su derecha armada de un Colt idéntico, pero virtual: inofensivo. Protegí mi mano y el antebrazo con un pañuelo: era de Osvaldo. Lo olvidó tiempo atrás en mi cuarto. De seda blanca, lo había bordado su madre en azul y colorado. Su guarda bordó de macramé contrastaba con una imagen en el centro: una figura de mujer. Mamá lo encontró entre mis sábanas y obviando comentarios, lo lavó, lo planchó con amor, y lo dejó junto a mi almohada donde lo descubrimos envuelto en un sobre de celofán azul aromado con capullos de lavanda secos. En ese pañuelo que tanto amor de madre guardaba entre sus pliegues enfundé mi mano y mi muñeca izquierdas para evitar herirme. ¿Cómo negar que mi mano, mi muñeca, su piel, sus fibras y sus venas eran un fruto de mi ser, como Osvaldo y yo fuimos para nuestras amorosas y murientes madres...? Eso pensé y tomé aire. Detuve mi respiración. Ya ni una idea de madre ni sombra alguna de conciencia que distinguiese mi reflexión de mis deseos de odio y golpear parasitaban mi voluntad. Medí el impacto con precisión y martillé. Fue un instante: vi mi brazo derecho alzándose, vi mi mano derecha que empuñaba con firmeza el Colt, vi mis ojos clavados en el punto donde debía golpear y sentí un perfume de lavanda expandiéndose tras el vuelo de mi antebrazo: un látigo cortando el aire. Y ya no pude ver. Ya no estaba yo más. Tampoco el cristal para delatar si alguna de sus astillas hirió mi cara. Mi mano izquierda relajada depositó el arma sobre el aplique de mármol gris. La otra temblaba aún por el esfuerzo del golpe. Quité el pañuelo que envolvía la muñeca derecha y lo sentí mojado de sudor y manchado por la película de aceite que protegía el revólver. Tras el espejo vi un hueco que alguna vez fue biblioteca o placard. Aquellas ratas cuyo origen intrigó a los mucamos y a mis padres durante tantos años tenían su nido allí, ahora lo sabía. El marco del espejo se montaba sobre una cruz que distribuía su peso y su armazón se estaba derrumbando hacia mi lado y arrastraba con él escombros, polvo y media docena de ratas pequeñas, recién nacidas. Las ratas grandes habían huido antes. De las seis o siete que cayeron entre las astillas de cristal solo una corrió a refugiarse bajo el bargueño. Algunas respiraban agitadamente y movían sus cabecitas: vi latir sus cuerpitos translúcidos. Las otras tres estaban muertas por el impacto contra el piso de mármol. Entonces supe que quienes comenzaron las paradojas del espejo y los que las siguieron narrando y transmutando no hacían sino jugar, porque ellos confiaban en la sustancia de su lado y la llamaron



realidad –tierra maternal– y allí los sostenían notables atenienses, cretenses, siracusanos, coroneles federales, tenientes unitarios, padres spencerianos. Pero a mí no: yo estaba solo y no era un juego. Era un mareo el espejo. Eso: mareaba.

Mareaba como ahora. Para eso sirve prescindir de una mujer, para marear, para escribir sobre cierto mareo mareando sin apelar a sofismas ni hipótesis históricas sobre la certeza del poder patriarcal sosteniendo la posibilidad de un ejercicio confiado de la letra. Y sirve para descubrir al cabo de tanto pensar y marear a uno y a otro lado que ni el texto y sus ratas, ni sus imágenes de personas reales o virtuales se hubiesen desgranado sin prescindir de la mujer. Porque si yo no hubiese prescindido de vos en lugar de este texto flotaría en el frasco de la memoria sólo un magma confuso

de frases sobre imágenes reales, efectos virtuales, virtudes personales, efectos de ciertas desubicaciones sociales y mujeres y mujeriles males: fibromas, voces agudas (“¿Viste?”, gritan) y la presencia de ese algo oscuro que ojálá fuese muerte, porque ahora sé, y cada vez lo sé con más certeza cuanto menos miedo de morir queda entre mis reservas, que es algo peor que la muerte y se parece a lo que comentamos la tarde de la vernissage de los

Varela Núñez: “La imbecilidad sobreviene tan pronto uno comienza y otro sigue el feo juego del regodeo en la lucidez...”. Eso que siempre creemos se parece a vivir, manera atolondrada de vivir oteando lo otro. Ya ves, yo siempre el mismo pero mejor: ¡Si hasta he sido capaz de escribir cuatro páginas sin repetir esa palabra que tanto te golpea (“puta”)! La escribo ahora puta-puta-puta-puta-puta y sigo escribiéndola y gritándola, hasta que adentro me inunde el ruido “puta” y ya no pueda diferenciar el sonido de afuera de aquel ruido de adentro y tome el 38, lo apunte a la membrana temblorosa que separa los ruidos de uno y otro lado y dispare su gran ruido de acero, azufre y nogal claro y me deje caer en mis astillas, y esta vez no para llorar por una rata muerta como antes, aunque si alguien me encontrase entre los escombros de mi pantalla de escuchar creará que lloré sobre el cadáver de una rata y piense que siempre hubo una rata royendo dentro de mí y diga a los agentes o a la familia que esa rata eras vos y nadie sepa que solo eras la pantalla lustrosa que tuve para proyectar todas las ratas asesinadas por mi impericia mientras buscaba imágenes virtuales para llamarlas “realidad”, aunque sabía que de este lado del cristal lo único verificable es el gran ruido que interrumpe la luz cuando alguien procura eliminar cierto reflejo que enceguece. ¶



Escuela normal.
Circa 1950
Foto: A.G.N.

Historietas desde la Patagonia

La época de oro de la historieta nacional –tanto en calidad como en cantidad– fue aquella de las décadas del 40 y el 50; años dorados también para otras manifestaciones culturales previas a la masificación de la televisión: el teatro, la radio, el cine, el tango, la edición. Por entonces existía una industria dedicada a producir cuadritos, un andamiaje nunca del todo sólido, por cierto (porque fue una época dorada por muchas razones, pero no por los desempeños empresarios) que fue desarticulán-

dose a lo largo de los años y cuyo último bastión resultó, en los 80, ediciones La Urraca con *Humor*, *Sexhumor*, *Superhumor* y *Fierro*.

Pero eso no fue lo único ni lo último que se hizo.

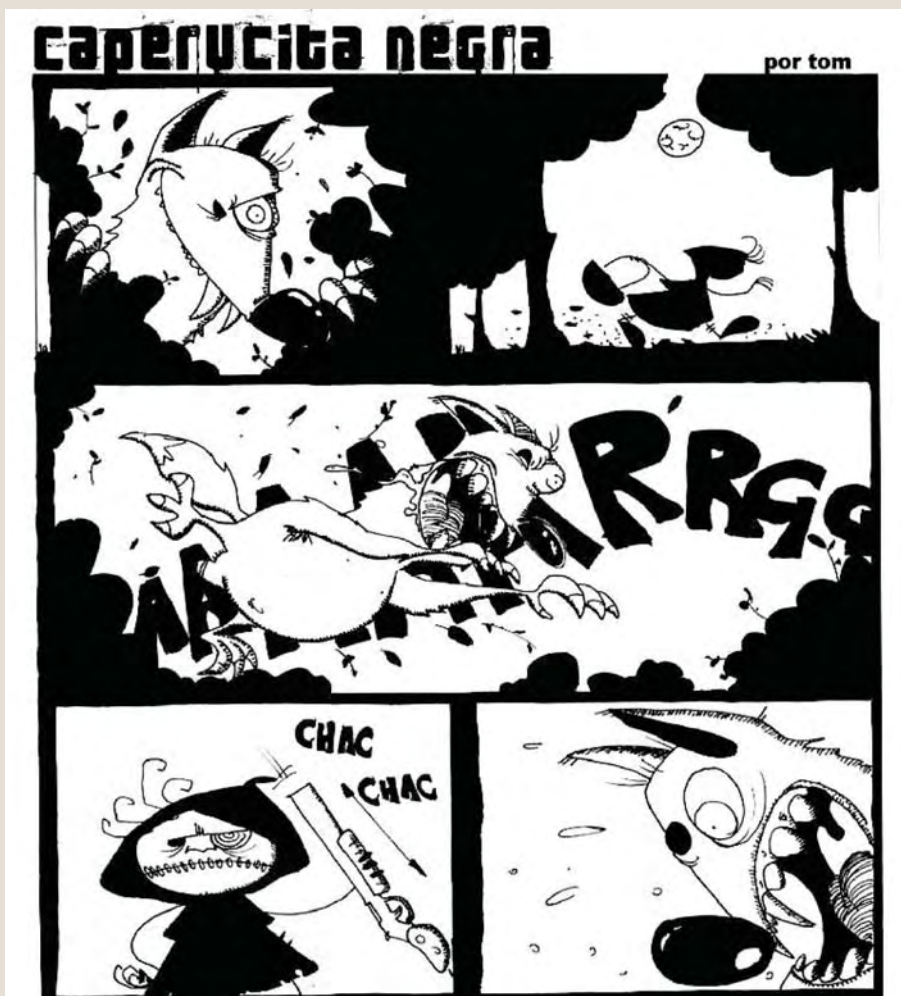
Si en la Argentina el humor gráfico y la historieta sobrevivieron a la década del 90 y reaparecieron vigorizados en los 2000, no fue tanto por lo que hicieron los diarios y revistas de mayor difusión –que, en general, tienen un elenco ya estable de auto-

res–, sino porque los cuadritos fueron sostenidos por un movimiento subterráneo que encontró vías de circulación alternativas: autoediciones de papel barato, impresas como se podía, artesanales y de precaria factura material, que se distribuían de mano en mano. Esos trabajos, sembrados y crecidos bajo tierra, florecieron en todo el país y fueron impulsados a la superficie por la internet. En ciertos sentidos, la historieta surcó un itinerario similar a la poesía, que se sostuvo y se fortaleció en los márgenes, aprovechando las posibilidades de experimentación que da saberse al costado de los circuitos de consagración de la cultura.

De este rico derrotero da cuenta el proyecto autogestivo *La duendes. Historieta patagónica* que hoy abarca una revista/libro impresa (que, además, se puede descargar gratuitamente en <http://laduendes.blogspot.com>), un blog <http://historieta-patagonica.blogspot.com>) y una editora con más de una veintena de libros publicados, de distribución nacional.

Desde el sur

El sur argentino cuenta con una tradición de humor gráfico, en general publicado en los diarios zonales. Los antecedentes se remontan a 1917 en Comodoro Rivadavia, Chubut, según hace constar Alejandro Aguado, dibujante, guionista e impulsor del proyecto de *La duendes*. Es, además, el creador de Chiri von fiesta, un personaje popular en el sur, que muestra la versatilidad gráfica de su autor: su fisonomía y humor pasan de la caricatura al surrealismo y de las leyendas patagóni-



cas al humor *non sense*, como si tal cosa.

El afloramiento de los cuadritos bajo tierra se produjo entre fines de la década del 80 y principios de los 90 y, en la Patagonia, estuvo impulsado por casi 60 dibujantes –por entonces, veinteañeros– de trece ciudades. Abarcó cuatro revistas (*El Sistema*, *Humor de la Semana*, *Alquitrán* y *Duendes del Sur*) y hasta logró un suplemento semanal (*El Espejo*. De los dibujantes del sur, que salía en el diario *Crónica* de Comodoro Rivadavia), cuya tirada rondaba los 15 mil ejemplares, y una cantidad de exposiciones.

Hasta entonces, unos pocos autores publicaban, esporádicamente, en diarios o revistas locales de corta vida, de modo que la aparición de estas publicaciones sirvió para incorporar nuevos dibujantes a los diarios zonales. Pero, además, sucedió algo impensado para un espacio regional: autores de diversos puntos del país enviaban material para difundir sus trabajos cuando lo habitual era que los dibujantes intentaran publicar sus obras en los medios de Buenos Aires, pero nunca que sucediera a la inversa.

La Patagonia es una enorme extensión que no está ni física, ni económica, ni culturalmente cohesionada, de modo que su producción es naturalmente diversa. Pero, además, el proyecto de *La duendes* no se restringe a los autores de la zona. Publican dibujantes de otras provincias, de la Ciudad de Buenos Aires y del exterior, cuadritos de lo más variados: desde chistes de humor gráfico a microhistorias cotidianas y domésticas, a relatos con referencias locales e historias clásicas de aventuras... En más de un caso se nota que los trabajos no están hechos con la seguridad de que vayan a ser publicados y eso tiene consecuencias prácticas, pero la gran ventaja de una creación sin condicionamientos.

En general, en la historieta y el humor gráfico nacionales hay una cantidad y una calidad sobresaliente de dibujantes y me-



nos –calidad y cantidad– de guionistas. Y aunque el proyecto de *La duendes* no escapa a este panorama, por fortuna aparecen también narraciones más largas –esas de introducción, nudo y desenlace– que estaban quedando cada vez más relegadas en las viñetas, en función de relatos más anecdóticos y algo ombliiguistas.

Hay también una saludable y esencial dosis de presencia de lo político –otra temática abandonada por el género– pero que no remite las referencias a la actualidad y la coyuntura de los cuadritos de humor gráfico sino a una interesante cruza de compromiso con la realidad y poesía excepcionalmente desarrollada por Chelo Candia.

La aldea global

–¿Cómo se traduce lo regional en una revista como la de ustedes? –les preguntaron en una oportunidad a los integrantes de la revista neuquina *Alquitrán*.

–De alguna manera, en que los autores son todos de aquí. Y los personajes que se crean, que protagonizan las historias también son de aquí. El tema patagónico no pasa solamente por hacer historias del pehuén o de la mitología mapuche. Nosotros somos muchas cosas a la vez. Hay que perderle el miedo a esa historia de que si uno es de acá debe crear solo temas regionales.



De modo que, a esta altura, el regionalismo es ya una categoría demasiado vaga y algo perimida que, con esfuerzo, puede dar cuenta de una localización: lugar de producción y de residencia de los autores, pero no mucho más que eso.

La aldea es cada vez más global: la red es una especie de fanzine a la enésima potencia que hizo que la producción subterránea floreciera y abriera la posibilidad de mercados, para un género con pocas chances de volverse un modo de subsistencia ni para los autores de Buenos Aires ni, todavía menos, para los de las provincia.

Muchos de los dibujantes publican para el exterior y más de una vez son más conocidos en otros países que en la Argentina. Si bien cada zona impone su peculiaridad, internet ha revolucionado de modo tal las áreas creativas que ya los lazos, las influencias y los contactos hacen difícil cualquier criterio clasificatorio. Además, justamente la circulación por la red y la llegada a los sitios más diversos obligó a desregionalizar y desnacionalizar los trabajos.

“En nuestro caso, son nuestras particularidades las que se universalizan –sostiene Aguado–, es el famoso dicho: ‘Pinta tu aldea y pintarás el mundo’”.

Judith Gociol

jgociol@me.gov.ar

Robert Cox, periodista

“Creía que era posible seguir trabajando como periodista, que era posible salvar vidas”

El periodista inglés Robert Cox vivió en la Argentina entre 1959 y 1979, cuando tuvo que abandonar el país con su familia, amenazada por el gobierno de facto. Recientemente estuvo en Buenos Aires para presentar *Guerra sucia, secretos sucios*, una suerte de memorias redactadas por su hijo David: “Este es el libro que yo no pude escribir porque todavía me resulta demasiado doloroso revivir, a través de la escritura, aquellos tiempos de extrema maldad”, explica en el prólogo el padre.

Cox tiene espaldas anchas; no solo porque es alto y fornido sino porque –durante la última dictadura militar– fue uno de los pocos periodistas que aceptó publicar información sobre las personas secuestradas y desaparecidas por el régimen.

Le cuesta redactar ahora lo que entonces no paraba de tipear en su máquina de escribir, hasta la madrugada. Director del diario *Buenos Aires Herald* –que se publicaba en la Argentina pero en idioma inglés–, Cox recibía en persona a cada uno de los familiares y amigos de los secuestrados y entre sus logros humanos y periodísticos está el largo listado de personas que su palabra ayudó a salvar: a los nietos de Juan Pablo Schroeder (recuperados luego del secuestro de sus padres); a la hija del pastor menonita Patria Anna Erb; al maestro Alfredo Bravo; al escritor Antonio Di Benedetto, a los periodistas Omar Serrat y Jacobo Timerman, por citar algunos pocos ejemplos.

Sin embargo, todavía hoy, se le aparecen en sueños los hijos e hijas que no pudo rescatar y se levanta pensando que no hi-

Es el legendario periodista que estuvo al frente del *Buenos Aires Herald* durante el horror militar. En esta entrevista relata lo que fue dirigir el diario entre 1976 y 1979, desde donde denunció los secuestros y las desapariciones de personas y enfrentó, con gran coraje cívico, a la dictadura genocida de Videla.

zo todo lo que estaba a su alcance. Han pasado más de treinta años y todavía no logra explicarse por qué sus colegas de los diarios nacionales no hicieron lo básico y elemental de su función periodística: informar.

Mientras relata su experiencia se filtran términos en inglés; se percibe que su dominio del español le queda corto para expresar todo lo que siente y piensa; y se interrumpe y se trava, producto de los recuerdos y la emoción. Pero lo más conmovedor es que su argumentación es de una lógica tan obvia como demoledora: lo único que los periodistas debían hacer era cumplir con su trabajo. “¿Tan poco estimamos el poder de la pluma que no la utilizamos cuando nos amenazan? ¿Acaso pensamos que ocultando las noticias causaremos más impacto que publicándolas?”.

–¿La escritura es un arma poderosa?

–Sí, lo es. Alguna vez leí que las palabras escritas en un papel son más poderosas que la espada, es un viejo dicho, que yo creo cierto, porque las palabras quedan. El asunto es llegar a la gente con la palabra. Durante la última dictadura militar, todo el mundo veía lo que pasaba: Los Ford

Falcon verdes por las calles, con hombres con ametralladoras; los uniformados que paraban un colectivo, hacían bajar a todos y se llevaban a dos o tres personas. Pero nadie lo publicaba, entonces la gente seguía con su vida, pensando que no pasaba nada. La falta de información es terriblemente peligrosa.

–¿Y por qué la gente no creía en lo que veía por sí misma?

–La verdad, no lo sé. Por un lado sería el miedo, también estaba la famosa frase “por algo será” y con esa idea se justificaba cualquier cosa. Lo que pasa es que hubo mucha violencia también antes del Golpe y hubo actos de terrorismo terribles; frente a eso la gente piensa que no importan los métodos, que hay que acabar con el terrorismo, y su reacción no es racional. Si a mí, cuando pedía por la aparición de una persona, algunos me llegaron a decir: “Ey, pero si él es un puto”, como si la homosexualidad justificara su desaparición. Además, los militares hacían propaganda todo el tiempo para aterrorizar a la gente. Después de la experiencia de la dictadura, puedo llegar a intuir algo de lo que pasó en Alemania. Antes, para mí era muy difícil entender cómo la gente que vivía



al lado de un campo de concentración y veía todo, no reaccionaba. Ahora sé que pueden no reaccionar. De todas formas, todos los días pienso cómo pudo pasar lo que ocurrió y no encuentro la respuesta

-Muchas veces usted compara lo ocurrido en la dictadura con el Holocausto nazi.

-Es que yo creo que esto fue un holocausto, para mí no hay dudas. Hubo una aceptación de la dictadura, como ya había ocurrido tantas otras veces en la Argentina. Todo el mundo acató vivir en una mentira. Desde 1930 se aceptó que los golpes militares eran una forma posible de acabar con las democracias y cuando se acepta un golpe, después hay aceptación de cualquier cosa. Con los militares hubo un holocausto, un tipo de genocidio, porque lo que querían, igual que los nazis, era eliminar a todos los que no eran

o no pensaban como ellos. Por eso no me resulta sorprendente que todavía ahora no haya tolerancia en la Argentina. Si me encuentro con gente de izquierda que simpatiza o apoya al gobierno, me siento horrible porque no se puede criticar nada de las autoridades y lo mismo pasa con la derecha, que no admite que se elogie nada del gobierno: ninguno escucha. Esos mismos posicionamientos existen en la prensa.

-¿Los medios tienden a ser complacientes con sus lectores, a decir lo que el público quiere escuchar?

-La mayor dificultad ha sido, por entonces, decirles a los lectores lo que no querían escuchar y señalarles lo que no deseaban ver. El pueblo argentino no quería conocer los secretos sucios de su gobierno, y la prensa le daba el gusto al no informar lo que ocurría. Nosotros en el

Herald recibimos muchas cartas de lectores enojados, que decían que no lo iban a comprar más, porque estaba lleno de derechos humanos. *La Nación*, por ejemplo, es un diario hecho para dar a sus lectores lo que quieren leer y eso es entendible en tiempos normales, pero no en tiempos donde era un deber informar acerca de lo terrible que ocurría.

-Usted dijo una vez que “la prensa es responsable por las desapariciones”.

-Los grandes diarios faltaron mucho a su deber de informar lo que pasaba y los dueños de esos medios tienen una gran responsabilidad por ello. Estoy totalmente convencido de que se podrían haber evitado muchas muertes publicando con rapidez la noticia de la desaparición, porque los militares hubieran pensado dos veces lo que hacían: o habrían puesto a los secuestrados en una cárcel, legales, o los

habrían dejado en libertad. Lo que pasa es que los medios silenciaron todo –tanto, que los familiares debían pagar las solicitudes que se publicaron con los nombres de los desaparecidos– y entonces los militares no tenían que dar cuenta de lo que estaban haciendo. Las instituciones del país colapsaron, entre ellas la salvaguarda y último recurso de la ciudadanía, que son los medios.

-¿Cómo se explica que cuando el escritor Antonio Di Benedetto fue secuestrado, ni siquiera publicaron la noticias los medios para los que el escritor y periodista trabajaba?

-No sé, yo hablé con los dueños de esos medios, buscaron algunas justificaciones y aún así no lo puedo entender.

-Más allá de la responsabilidad de los medios, ¿qué fue de la actitud individual de cada periodista?

-Creo que muchos periodistas eran muy cínicos y también que estaban muy acostumbrados a los golpes militares. Yo llegué al país en los tiempos de Frondizi y hubo 32 intentos de golpe antes de derrocarlo. En la Argentina era aceptado que la manera de cambiar un gobierno era con un golpe, en lugar de elecciones.

-En el caso del *Herald* coincidía su decisión con la de los dueños.

-Tenía el respaldo de Peter Manigault, que era el presidente y editor de la Evening Post Publishing Company de Charleston, propietaria del periódico. Estaba tan enamorado de la Argentina como yo y me apoyó: “Tenés que hacer tu trabajo –me dijo–, así que hay que seguir”.

-¿La prensa internacional fue más responsable en sus funciones que la nacional?

-Los corresponsales contaban lo que estaba ocurriendo en mayor medida. Pero no era fácil. En ese tiempo, la Argentina estaba muy aislada y las comunicaciones eran por teletipo. Yo me acuerdo de estar mandando noticias y que me cortarían la línea para que no siguiera. Y las familias de las víctimas estaban tan solas... No encontraban alguien que los escuchara, por eso fueron a los corresponsa-

les extranjeros. De todas formas hubo publicaciones muy valientes como el *Southern Cross*, dirigido por el cura irlandés José Richards, que se publicaba parte en inglés y parte en español; *Nueva*

“Creo que muchos periodistas eran muy cínicos y también que estaban muy acostumbrados a los golpes militares. Yo llegué al país en los tiempos de Frondizi y hubo 32 intentos de golpe antes de derrocarlo”.



presencia, el periódico de la comunidad judía dirigido por Herman Schiller; el diario *Río Negro* fue excelente en ese período y también el diario *El independiente* de La Rioja, pero lo cerraron, y Ariel Delgado desde radio Colonia.

-Hasta entonces, ¿cómo había sido el comportamiento de los medios nacionales?

-En la primera conferencia de prensa a la que fui cuando llegué a la Argentina, lo que me llamó la atención es que los periodistas estaban acostumbrados a tener la gacetilla: “¿Dónde está la gacetilla?”, preguntaban; y no estaban tomando nota ni grababan nada, esperando la gacetilla. Durante la dictadura yo iba a buscar las noticias, y creo que otros decidieron no hacerlo.

-¿Cómo ve ahora a los medios?

-Por un lado, noto que lo comercial y lo periodístico están muy mezclados. Mi idea de un diario es que la parte comercial no debe tener nada que ver con la parte de las noticias y de los editoriales, por eso yo nunca quise saber si alguien estaba pensando en poner un aviso o no en el *Herald*. Y lo interesante fue que las empresas multinacionales retiraron sus avisos en la época de la dictadura, mientras que apare-

cieron los de muchas empresas chicas, y yo creo que lo hacían en solidaridad con nosotros. Eso es lo que noté después, ya que yo nunca preguntaba, porque entiendo que la publicidad no tiene que tener influencia sobre lo que uno está escribiendo e informando. Pero, además, siento que hay una falta total de ética en los medios. No se puede considerar como fuentes a ninguno de ellos. Los medios no saben la responsabilidad social que tienen, es una de las debilidades de la democracia. Y los ataques del Gobierno tampoco ayudan. Creo que los medios tienen que tener regulaciones y que es necesario que el Gobierno tenga su voz, pero el control de la prensa por las autoridades también es un asunto muy delicado.

La detención

-¿Cómo fue su experiencia cuando lo detuvieron el 22 de abril de 1977?

-A mí me ayudó que me llevaran preso, me ayudó como periodista. Por el camino reconocí inmediatamente adónde me llevaban, porque ya había hecho el mismo recorrido acompañándolo a Andrew Graham-Youll cuando, todavía antes del golpe, lo detuvieron por haber cubierto conferencias de prensa llevadas a cabo, según ellos, por grupos terroristas. Enseguida me di cuenta de que me llevaban a Seguridad Social –Cox para y se ríe de su propio acto fallido– digo, a la Coordinación Federal... Fue en la antesala de los cubículos de concreto y compuertas de acero, donde mantienen a los presos de máxima seguridad en confinamiento solitario, donde vi la enorme esvástica, pintada en la pared con colores brillantes por los propios policías, y abajo la palabra “nazinacionalismo”. La esvástica, toda la gente detenida, los gritos... Para mí, definitivamente, era más fácil saber. Por otro lado, me favoreció el hecho de que los militares quisieran limpiar la imagen de la Argentina de cara al exterior. Fui liberado rápidamente gracias a la presión de la prensa internacional y

de los gobiernos estadounidense y británico. Al *Herald* lo ayudó ser una publicación extranjera. Y a mí también.

-¿Vivía cotidianamente con miedo?

-Yo, honestamente, estaba esperando la muerte. Así que en un momento decidí que esa era la mejor manera de enfrentar al miedo. Yo, todos los días me decía a mí mismo: "Hoy me van a matar" y por eso decidí que iba a hacer una vida normal. Por increíble que parezca, esa certeza me hacía sentir más relajado. Posiblemente por eso podía verme con los militares, aunque el espanto era mucho porque tampoco estaba *taaan* entregado. El miedo era, sobre todo, a la tortura. Y, por otro lado, había que seguir, de manera que cuando en el *Herald* recibíamos amenazas telefónicas prácticamente diarias, decidimos responder: "Las amenazas sólo se reciben de 10 a 13, disculpe".

-¿Por qué decidió quedarse en la Argentina luego del último golpe militar?

-Porque creía que tenía cosas para hacer

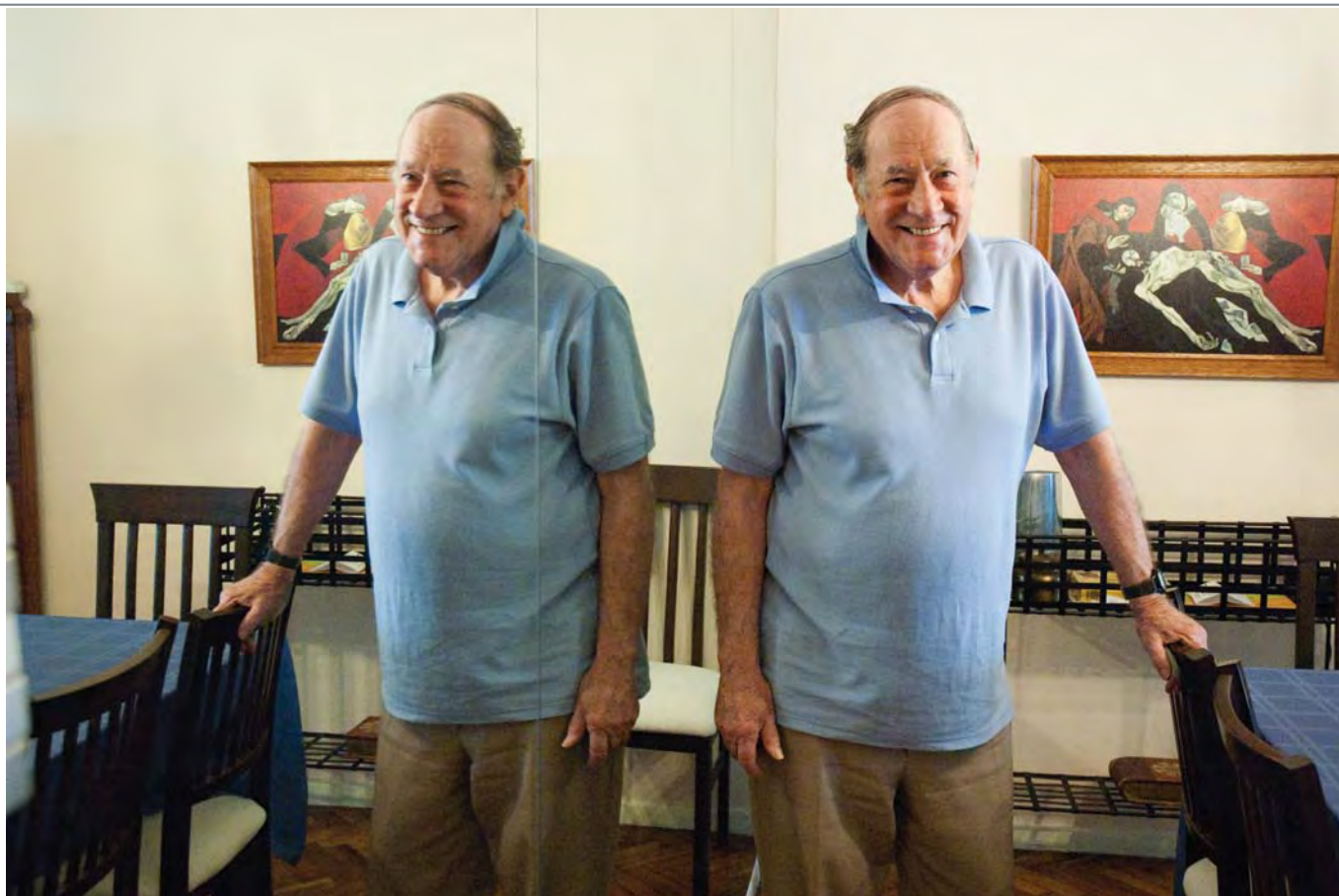
y que era posible seguir trabajando como periodista, que era posible salvar vidas. Y eso es lo que tratamos de hacer desde el *Herald*: salvar vidas simplemente publicando la información. La nuestra era una voz muy pequeña, pero llegaba a los diplomáticos y a la gente de los derechos humanos, que después preguntaba... Si bien recibimos cartas de lectores furiosos que nos acusaban de que éramos todos comunistas, por otro lado tuvimos un gran aumento en avisos y en lectores en esa época. Yo recibí la carta de una lectora que decía que había empezado a leer el *Herald* en los 60 para mejorar su inglés, después se le volvió un hábito y luego una obsesión, porque en los años oscuros el *Herald* era una luz para ella. Estuvimos muy cerca de algunos lectores; yo tengo la impresión de que hubo muchas personas que estaban vinculadas a nosotros y nosotros fuimos muy importantes para ellas. Yo mismo me sentí muy cerca de la gente que valoraba lo que hacíamos en el dia-

rio, estaba desesperado por encontrar personas que pensarán como yo y era tan bueno cuando las encontraba, algunos entre lectores que yo no conocía de antes. Hoy tengo muchos amigos que están vivos gracias a que entonces publicamos lo que les pasaba. Creo que, en todos los casos, era importante informar. Dejamos la Argentina en diciembre de 1979 cuando amenazaron a uno de mis hijos, pero me fui pensando que iba a volver. Yo quería seguir tratando de parar lo que pasaba, creía que los desaparecidos podían aparecer.

-¿Se sentía muy solo?

-Era muy difícil. A mí me miraban como a un suicida y algunas personas dejaron de hablarme; me decían que yo era comunista y que mi mujer era la que me había influenciado para hacer lo que hice. Pero también conocí personas magníficas: Marshall Meyer, Emilio Mignone, Adolfo Pérez Esquivel. Tengo sensaciones tan fuertes con la Argentina, yo sé que hay gente de mucho valor aquí.





-¿Usted confiaba en que los militares iban a legalizar la situación?

-Siempre manteníamos la esperanza de que los secuestrados podían aparecer. Yo no me había dado cuenta en el momento, pero en una de las conversaciones que mantuve con el general Harguindeguy, él me insinuó que los desaparecidos estaban muertos y yo no lo entendí, pese a que me había quedado el grabador encendido y estaba grabado. Otra vez me preguntó sobre la ESMA como si él no lo supiera.

-¿Cómo se sentía cuando estaba cara a cara con Videla o con Harguindeguy?

-Era muy difícil. Yo realmente pensaba que era posible pararlos. Muchos de los editoriales que publiqué en el *Herald* eran, de alguna manera, conversaciones, o sermones, dirigidos a los militares diciéndoles que no podían seguir con lo que hacían.

-Volvieron por primera vez al país ya en democracia.

-Desde que volvió la democracia venimos acá casi todos los años y siempre me resultaba imposible dormir tranquilo

durante varias noches. Cada una de las veces que estuvimos acá pasaba algo: la rebelión de los carapintadas, el atentado a la AMIA, la crisis de 2001. Le dije a un amigo que ya me daba vergüenza, porque

“Muchos de los editoriales que publiqué en el *Herald* eran, de alguna manera, conversaciones, o sermones, dirigidos a los militares diciéndoles que no podían seguir con lo que hacían”.



cada vez que llegaba ocurría alguna catástrofe. “No te hagas problema, acá hay catástrofes todos los días”, me tranquilizó. Y también ocurrió el asesinato de José Luis Cabezas y luego la desaparición de Julio López; en el primer caso fue como volver a los tiempos de López Rega; y en el segundo, a los de la dictadura. Y toda-

vía no sabemos qué pasó con Julio López.

-¿Qué representó para usted declarar como testigo en el juicio a Adolfo Scilingo que Baltasar Garzón impulsó en España?

-Eso fue en 2005 y yo sentí que era un deber mío hacerlo. Scilingo es el único oficial que confesó lo que hizo, al admitir que había participado en dos vuelos de la muerte, aunque después haya cambiado de opinión. Su testimonio fue importante porque la información siempre es necesaria. Sabemos mucho más de lo que pasó, después de que él habló. Cuando fui a declarar me encontré con un sobreviviente de La Noche de los lápices y fue muy emocionante verlo.

-¿Siente todavía, como contó su hijo en el libro *Guerra sucia...*, que podía haber hecho más?

- Sí, no estoy conforme con lo que hice. Aunque sé que había que ser cuidadoso porque podía volar el diario o nuestro departamento. Pero todavía pienso muchas veces por qué no hice más.

Judith Gociol
Fotos: Luis Tenewicki

Compromiso

por Rudy

La señorita Silvia estaba cansada. Son horas y horas, días y días, meses y meses, años y años de compromiso docente. Son actitudes conceptuales, procedimientos actitudinales y conceptos procedimentales que se repiten y renuevan cada vez. Es el constante sentimiento por los chicos, el tener que una y otra vez, “estar en todas”, para que los chicos, el “futuro de la patria”, aprendan en el mejor de los climas posibles, estén alimentados, limpios, y bien tratados. ¡Y ellos eran muchos, y ella es una sola! La señorita Silvia se preguntaba si dentro de algunos siglos, los libros no describirán a los maestros de hoy como seres paranormales, robots multiuso, superhéroes llegados de otra galaxia para hacer el bien.

La señorita Silvia se preguntaba en qué momento había tomado todas esas responsabilidades a su cargo. Cuándo fue que pasó de sentirse “una educadora” a que “la suerte del universo en general, y de cada uno de los 22 habitantes de edad escolar que día a día poblaban su aula, en particular, dependían de ella”. La señorita Silvia se preguntó si alguien se lo advirtió, alguna vez. Si en algún aula existía, grabada en letras de bronce “Lasciate

ogni speranza, vuoi ch'entrate” (o sea, perdé toda esperanza, si entrás aquí) o, sin tanta tragedia, “Aquí no hay recreo ni en el recreo”.

La señorita Silvia estaba cansada, y con su cansancio auestas se dirigió al aula. Allí la esperaban “sedientos de saber, hambrientos de conocimiento, ahitos de cultura” –según las palabras que recuerda de la directora de la escuela en la que ella misma estudiara, hace ya tanto tiempo– sus alumnos, los niños,

¿Es la niñez su ilusión y su contento, la que al darle el saber le diste el alma? Se preguntaba la señorita Silvia, recordando con una sonrisa cuando, en su misma infancia, intentó, sin éxito, analizar sintácticamente esa oración: “era casi tan complicada como “yerga el ande”, se dijo. Pero la sabíamos todos.

La señorita Silvia no lo dudó más (en realidad, jamás lo había dudado, simplemente iba despacito, pero no porque tuviera dudas, sino para descansar un poco), y entró.

La recibieron sus queridos alumnos: -Seño, ¿nos puede explicar cómo nacen los chicos?

-No, seño, mejor explíquenos qué debe hacer una pareja que todavía no quiere tener hijos!

-Seño, ¿cómo era la vida en la antigua Atenas?

-No seas bestia, Juli, no se dice Atenas, se dice “Antenas”.

-Vos sos un cuadrúpedo imberbe, Joaquín, son dos cosas diferentes.

-¿Diferentes?

-Sí, no tienen nada que ver.

-Las antenas sí que se usan para ver... la tele!!!

-Seño, ¿por qué las personas no tenemos antenas?

-Seño, por qué se extinguieron los dinosaurios? ¡me encantaría tener uno de mascota!

-Seño, ¡me puede explicar el Peorenema de Titágoras!

-¡Joaquín...-dijo la dulce Julieta- es el “Problema de Chicágoras!

-Seño, yo quiero saber por qué no ladrar los gatos...

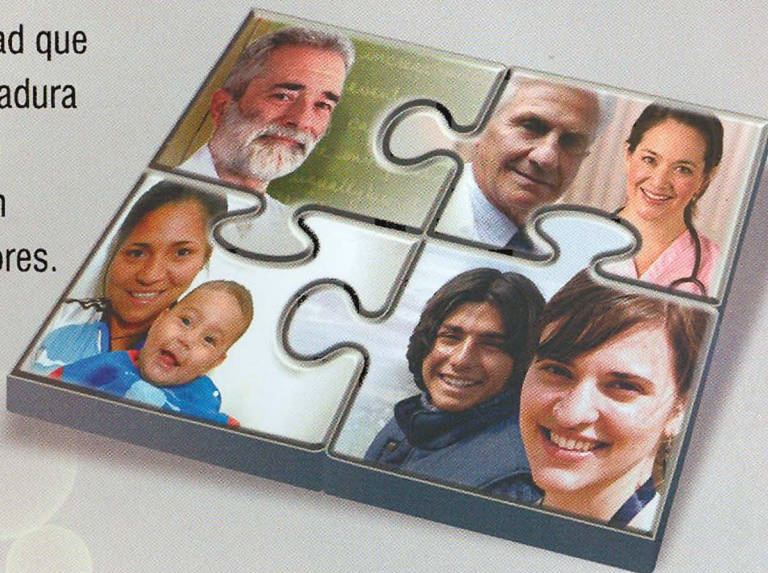
Y la señorita Silvia sintió que estaba todo muy claro, que ese era su compromiso. Seguir escuchando sus preguntas de siempre, y ayudarlos a encontrar... otras preguntas. 🐾

¿ESTÁS CHATEANDO
CON TUS AMIGOS ?

NO... ES LA SEÑO,
QUE ME PREGUNTA
SI COMÍ BIEN, SI ME
BAÑÉ Y SI ESTUDIÉ
PARA MAÑANA...



EL DENGUE es una enfermedad que se transmite a través de la picadura de un mosquito que se cría en objetos que acumulan agua en nuestras casas y sus alrededores.



NO DEJEMOS ENTRAR AL MOSQUITO

- Mantengamos ordenados y desmalezados patios y jardines ✓
- Tiremos latas, botellas y neumáticos ✓
- Tapemos tanques y depósitos ✓
- Coloquemos boca abajo baldes y palanganas ✓
- Cambiamos el agua de floreros y de bebederos de animales ✓
- Eliminemos el agua de platos y portamacetas ✓

**JUNTOS CONTRA EL
DENGUE**

Para más información

0-800-222-1002

www.msal.gov.ar/dengue



**Ministerio de
Salud**

Presidencia de la Nación



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

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