

Rituales y valores

Los rituales escolares que hoy conocemos nacieron estrechamente vinculados al surgimiento de la escuela pública, la construcción del Estado-Nación y el fortalecimiento de la autoridad del maestro como transmisor de los conocimientos y valores propios de la sociedad moderna.

Las explicaciones y las justificaciones más clásicas de estos procedimientos se basaban en la idea según la cual la construcción del Estado-Nación requería que los ciudadanos tuvieran niveles de adhesión tan profundos a los valores nacionales, que estuvieran dispuestos a morir o matar en su defensa.

Para crear esos niveles de adhesión, los rituales escolares se asemejaron a los rituales religiosos. El maestro debía ser asimilado al sacerdote, los héroes a los santos y los símbolos (bandera, escudo, himno, etc.) debían provocar respeto sagrado. Con este esquema, las escuelas públicas desde la segunda mitad del siglo XIX, incorporaron a su rutina cotidiana los rituales destinados a promover valores de adhesión a la patria, por encima de las identidades tradicionales vinculadas a aspectos étnicos, religiosos o lingüísticos.

Estamos a punto de celebrar el Bicentenario de nuestra Independencia. Estos doscientos años de historia han girado alrededor de la definición de la idea de Nación. Los logros, los conflictos, los encuentros y desencuentros que hemos tenido en este período han marcado nuestra capacidad (o incapacidad) de definir el alcance del pronombre “nosotros”.

Inés Dussel, Myriam Southwell y los especialistas que han colaborado en este número de *El Monitor*

explican el significado y muestran las evoluciones que han tenido los rituales escolares en nuestra historia. Más importante aún, señalan los desafíos que enfrentamos en el presente y en el futuro.

Muchas de las bases tradicionales en las cuales se asentaba la cohesión social están hoy erosionadas. Debemos, sin embargo, colocar los valores de la cohesión social en un lugar central de nuestro trabajo educativo orientado a construir una sociedad más justa. No somos meros espectadores de los procesos de transmisión cultural. Somos actores y estamos comprometidos con la justicia social, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural, la paz, la libertad y la igualdad. No olvidemos que ya en nuestro Himno Nacional está escrito... “ved en trono a la noble igualdad”.

Los textos que ofrece este número de *El Monitor* indican, básicamente, que podemos (y debemos) utilizar y crear rituales que movilicen sentimientos, que generen adhesión y que promuevan en las futuras generaciones un zócalo común de sentido basado en esos valores. El contenido de los valores impacta en la forma de los rituales. Algunos habrá que conservarlos, otros podrán ser renovados y otros, por fin, están hoy en proceso de creación, como propios de esta etapa de nuestra historia. ¿Qué tal si juramos por la justicia social?

Juan Carlos Tedesco
Ministro de Educación

AUTORIDADES

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación de la Nación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Secretario del Consejo Federal de Educación

Prof. Domingo de Cara

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Subsecretario de Coordinación Administrativa

Arq. Daniel Iglesias

Subsecretario de Planeamiento Educativo

Lic. Osvaldo Devries

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Lic. María Rosa Almandoz

Directora del Instituto Nacional de Formación Docente

Graciela Lombardi

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Lic. Marisa Díaz

Director Nacional de Políticas Socioeducativas

Lic. Jaime Perczyk

Director Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

Lic. Eduardo Aragundi

EQUIPO EDITORIAL

Directoras

Inés Dussel

Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción

Sergio Ranieri

Jefe de Arte

Eduardo Rey

Colaboradores Permanentes

Ana Abramowski

Judith Gociol

Rudy-Pati

Ivan Schuliaquer

Myriam Southwell

Coordinación y corrección

Silvia Pazos

Fotografía

Luis Tenewicki

Distribución

Javier Manchini

Colaboran en este número: María Celeste Adamoli, María Aleu, Diego Amadio, Ricardo Crisorio, Pablo Colotta, María Paula Dufour, Juan Lima, Federico Lorenz, Narcisa N. Najmías, Gabriel D. Noel, María Paula Pierella, Hebe Uhart, Rafael Urretabizkaya, Marcelo Zanelli, Perla Zelmanovich.

Imagen de tapa: E. Rey

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

Registro de la Propiedad Intelectual: 538424

Publicación del Ministerio de Educación de la Nación
Pizzurno 935 – (C1020AC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina

SUMARIO N° 21

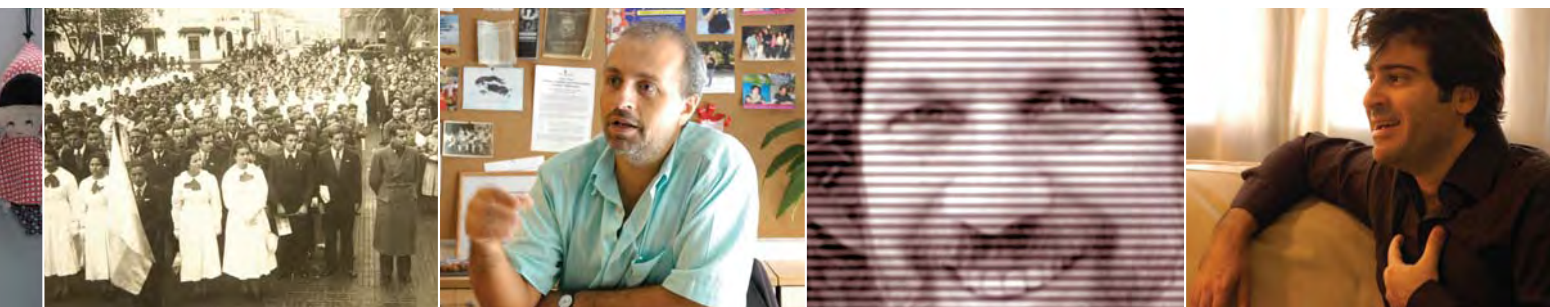
1. Editorial
4. La escuela por dentro:
**Instituto de Formación Docente N° 13,
Zapala, Neuquén**
9. Correo
10. Docentes. **Marina Peleteiro.**
Con la biblioteca en la sangre.
15. Breves.
16. Obras maestras
18. **Solidaridad después de la tragedia.**
Asistencia del Ministerio a las
víctimas del alud en Salta.
22. Qué hay que saber de **Literatura**
24. La foto



El monitor

- 25. Dossier: **Actos y rituales en la escuela**
- 26. **Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva.**
Inés Dussel y Myriam Southwell
- 30. Entrevista al supervisor escolar
Norberto Ares
- 33. La Nación de la escuela. **Marisa Eliezer**
- 36. Los negros en los actos escolares del 25 de Mayo. **Anny Ocoró Loango**
- 38. Entre la representación y la identidad.
Raúl Díaz
- 42. Entrevista al filósofo **Walter Kohan**
- 46. Becas del Bicentenario. **Un programa de inclusión social y desarrollo**
- 48. El cuento. **Otras fotos de mamá, de Félix Bruzzone**
- 52. Entrevista a **Joseph Tobin**, especialista en educación inicial
- 56. Reseña: **El cuenco de las ciudades mestizas**
- 58. Conversaciones: **Rafael Spregelburd**, dramaturgo, actor y director teatral
- 63. **Humor** por Rudy-Pati

JUNIO 2009



Instituto de Formación Docente N° 13, Zapala, Neuquén

Camino para el cambio

Cuando a María Cecilia Pérez se le pide que describa la ciudad de Zapala afirma sin rodeos, que “es un pueblo de 41.000 habitantes”, para luego agregar: “Siempre nos preguntamos por qué nos cuesta tanto salir, tal vez son las condiciones del clima, pero la verdad es que uno mantiene una vida muy hacia adentro y no tan social”.

Algo de lo que pasaba en el Instituto de Formación Docente (IFD) N° 13 podría leerse en diálogo con los hábitos de la ciudad neuquina que lo alberga. El instituto también tenía dificultades para salir: del adentro institucional hacia el contexto, del trabajo individual hacia la tarea compartida con otros. “Había una necesidad que nos planteaban los alumnos, o cambiábamos o no salíamos más”, señala Pérez, directora del Instituto desde 2005.

Algunos factores externos -un nuevo diseño curricular provincial que comenzó a

En el IFD N°13 se cursan los profesorados de nivel primario y de inicial. Concurren alrededor de 300 alumnas y alumnos y 40 profesoras y profesores y, en la actualidad, se trata de la única oferta de formación docente de la ciudad de Zapala, en la provincia de Neuquén. El desafío fue salir del adentro institucional hacia el contexto social, una propuesta que fue apoyada por el Instituto Nacional de Formación Docente.

implementarse en 2003 y la llegada de algunas líneas de acción promovidas desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)- se conjugaron con la decisiva voluntad de los actores por “salir”. Los resultados están a la vista: en el transcurso de unos pocos años se multiplicaron las acciones de extensión y las salidas al campo, enfatizándose el trabajo en duplas y en equipos de profesores, y la permanente reflexión acerca de los sentidos de la formación docente.

Este Instituto de Formación Docente tiene unas características particulares. Funciona en la Escuela República de Nicaragua, una vieja escuela normal que cuenta con nivel inicial y primario. Pero los tres niveles no están juntos por el mero hecho de compartir el edificio, sino que conforman una única institución dirigida por Pérez, que aclara: “En la provincia de Neuquén hay solo cuatro institutos que tienen departamento de aplicación”.

En el IFD N° 13 se cursan los profesorados de nivel primario y de inicial. Concurren alrededor de 300 alumnos y 40 profesores y, en la actualidad, se trata de la única oferta de formación docente en la ciudad de Zapala.

Hablar de la formación

Desde 2008, el IFD N° 13 se ha sumado a la línea Plan de Mejoras, propuesta desde el INFOD. “Para nosotros -recuerda Pérez- fue una oportunidad y la supimos aprovechar. Nos tomó dos jornadas institucionales definir qué temáticas íbamos a tratar y estábamos muy urgidos ante la necesidad de conocernos de otra manera,





de poder ver qué representaciones teníamos sobre la formación inicial”.

“El primer trabajo fue armar un dispositivo que permitiera habilitar espacios de diálogo. A partir de preguntas o frases disparadoras, como por ejemplo ‘En la formación docente yo prefiero esto a esto’, fuimos haciendo un trabajo sistemático de recopilación de necesidades y expresiones”, describe la directora.

El dinero recibido por el Plan de Mejoras tuvo diversos destinos. Uno de ellos fue comprar bibliografía, pero no solo para la biblioteca: “Le regalamos un libro a cada docente -comenta María Cecilia-. Nos parecía importante hacer circular bibliografía para empezar a discutir algunas cuestiones que nos comprometieran a todos”. Además, los recursos fueron utilizados para solventar pasantías a otros IFD y para asistir a dos congresos sobre prácticas docentes en Córdoba y en Buenos Aires.

“Este año tenemos que volver sobre nuestros escritos. Ya nos escuchamos, ha-

bilitamos la palabra, ahora vamos a ver qué hacemos con estas representaciones, cómo empezamos a trabajar sobre las problemáticas encontradas”, concluye Pérez.

La práctica como eje transversal

El Taller de Lectura de la Práctica es un eje transversal que, a partir del cambio de diseño curricular, se dicta en primero, segundo y tercer año. “¿Cómo hacemos para que alumnas y alumnos lleguen al aula con algunas herramientas a fin de construir un posicionamiento diferente del tradicional?”, es una pregunta que formula y a la vez responde Fernando Robledo: “Lo que buscamos es tensionar algunas estructuras, instalar algunas dudas en relación a lo que implica ser docente”.

El contexto social, lo institucional y el aula son los tres terrenos que se recorren y problematizan a partir de estos talleres. “En Taller de Lectura I, los alumnos salen a buscar espacios donde puedan inser-

tarse para trabajar con otros. Desde bibliotecas públicas, hogares de ancianos, hospitales, centros comunitarios integrales (CCI)”, describe Silvia Lapuente, y agrega Robledo: “El trabajo tiene que ver con leer el contexto y, en función de esa lectura, formular una acción viable para generar algún cambio”.

“La materia deja un impacto fuerte en el alumnado. Les permite ver cosas, sobre todo, poder entender que esa piba o ese pibe que está en la escuela, cuando sale no se esfuma; sigue existiendo. La escuela está tan escindida, tan encapsulada...”, advierte Lapuente.

“Es muy difícil, en la escuela, poner otra cosa que no sea la mera clase; estamos intentando otros lugares para conectarnos con los maestros, a ver si se abre un canal distinto”, completa Silvia.

Entre esos intentos se encuentra el taller “Trabajar con practicantes. Un camino de desarrollo profesional”, una capacitación que se inscribe dentro de las acciones de



extensión del IFD, que está destinada a los maestros que quieren trabajar con practicantes. En palabras de Lapuente: “El taller plantea algunas discusiones acerca de la práctica docente: poder pensar su sentido, la situación de este sujeto que entra a mi aula y que está en formación inicial. Pensamos que este taller puede repercutir en cómo estos maestros van a mirar la práctica del practicante”.

Los profesores de los Talleres de Lectura de la Práctica siempre trabajan de a dos, lo que posibilita “una discusión previa y después la posibilidad de pensar lo vivido con el otro”, explica Lapuente. Además de

los dúos, fue implementado un sistema de rotación de profesores y profesoras, y este año están armando “equipos de lectura”. “Cada uno de esos grupos tiene una persona que convoca y un “preguntón”, que es algo así como el que viene y no sabe nada, y puede preguntar y sacudir”, enfatiza Robledo.

Jardín Maternal

Marta Mercado es docente del seminario Jardín Maternal, un espacio curricular que, desde 2005, se dicta en tercer año del profesorado de nivel inicial: “En 2008 hicimos una experiencia innovadora de ex-

tensión, sostuvimos una Cátedra Abierta. Además de nuestros alumnos, se incorporaron alrededor de dieciséis docentes con una vasta experiencia en el nivel. Lo que más destacaron estos docentes fue el hecho de poder resignificar su práctica”. La coordinadora de Extensión e Investigación, Graciela Bastard, aclara que “la cátedra abierta existe a través del reglamento orgánico de los IFD como una posibilidad de perfeccionamiento, actualización o capacitación de los docentes que están en servicio”.

El nivel inicial tiene dos ciclos: jardín de infantes y jardín maternal. Este último atiende la franja etaria que va de los 45 días a los dos años: “Este niño es un sujeto de aprendizaje nuevo para la formación docente, y genera interrogantes y una búsqueda desde la pedagogía de la crianza, la didáctica”, enfatiza Mercado.

Este niño es “nuevo” para la educación, porque en Neuquén los jardines maternales estatales funcionan en las UAF (Unidades de Acción Familiar) que dependen de Acción Social. En Zapala hay dos UAF y las personas a cargo de las salas -las llamadas “educadoras”- no tienen formación pedagógica, pues están contratadas como empleadas administrativas.

Claudia Boetto, una de las docentes del Taller de Lectura de la Práctica del Nivel Inicial, destaca la importancia de pensar el jardín maternal “más allá de una guardería; La práctica de las alumnas tiene que ver con abrir esa mirada.” Evelin Ciamporcero, su compañera de cátedra, agrega: “Es importante ver al niño como un sujeto y no como un objeto al cuidado de adultos. En el jardín maternal se da su primer despegue del ámbito familiar”. Con relación a este tema, Mercado considera que, “en general, para la familia no es una elección libre mandar a su hijo tan pequeño a la institución maternal”. “Entonces -completa- es fundamental conocer cuál es el entorno familiar, porque allí hay un monto de angustia con el cual el docente se vincula y tiene que trabajar”.



En el Seminario de Jardín Maternal intentan romper con un mito muy fuerte del nivel inicial: la representación del niño feliz. Por el contrario, afirma Mercado, “es un niño al que le pasan muchas cosas y la idea es interpretar sus manifestaciones para después hacer una propuesta”. Bastard agrega: “Estamos trabajando en priorizar la función pedagógica, no quedarse con el depósito del chico y nada más”. Y dice Marta Mercado: “Lo pedagógico está en la posibilidad de sostén, en permitir la construcción simbólica. En bebés que no tienen la necesidad de ir a un jardín maternal, esta construcción pasa desapercibida porque se hace en el entorno familiar; pero acá tiene que estar de

concentración de escuelas rurales a su alrededor”.

“El dispositivo es complejo, tiene una diversidad de actores y de instituciones, pero es un trabajo rico”, reflexiona Edith Almirón, profesora de pedagogía que, como generalista, trabaja con Cecilia Zuniga, especialista en Lengua.

El postítulo tiene una duración de dos años y medio y está concebido como una capacitación en servicio. Son alrededor de 60 los maestros que lo están cursando: “La idea es que los docentes tengan un grupo a cargo para que vayan llevando a cabo la propuesta. Los encuentros por agrupamiento son para revisar lo que se está haciendo, y si hay que hacer ajustes

zando hasta llegar a un sistema económico más amplio”, resume Painemilla.

Zuniga, a su vez, describe la propuesta desde el área de Lengua: “Es una secuencia didáctica que culminaría en el armado de una antología de leyendas, entonces ahí pueden entrar los nenes de jardín dibujando, los más grandes leyéndoles a los más chicos. Hay una integración de contenidos, se trabaja el mismo contenido de diversas maneras, variando el grado de complejidad y las actividades”.

“No se trata simplemente de *aggiornar* las prácticas. A veces cuesta ver que hay diferencias sustanciales. Uno de los planteos que se hacen desde el postítulo, por ejemplo, es que no necesariamente los grupos tienen que ser de niños por edad o por grado, hay otras formas de agrupar a los alumnos. Por otra parte, hay muchas cuestiones del plurigrado que serían ricas para introducir en la escuela urbana, que está totalmente segmentada por grados y ciclos. Y muchos maestros ven una dificultad en lo que sería una potencia de la escuela rural. Esto de tener un niño de 1º, otro de 7º, dos de 5º. Qué rico sería si en las escuelas urbanas pudieran estar más mezclados y logran compartir unos con otros, enseñarse”, finaliza Almirón.

Muchos de los egresados del IFD N° 13 hacen sus primeras experiencias laborales en ámbitos rurales, tanto en escuelas ubicadas a no más de 15 kilómetros de Zapala, como en parajes muy alejados, lo cual exige a los docentes vivir toda la semana en la escuela. Esta realidad pudo percibirse a partir de otro proyecto, el de Acompañamiento a Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral.

Acompañar a los noveles

“Nosotras también somos noveles en este acompañamiento, porque como provincia entramos en 2008”, señala Claudia Boetto, una de las profesoras a cargo del proyecto.

Una vez presentada la línea al IFD, un grupo de profesoras y profesores decidieron



manera intencional y desde distintos adultos que no pertenecen al entorno familiar. Lo que en la familia está más naturalizado, acá hay que empezar a mirarlo y a ponerlo como intención pedagógica para que aparezca”.

Primeros pasos en escuelas rurales

Desde septiembre de 2008, el IFD N° 13 dicta un postítulo en Educación Rural para el nivel primario. Se trata de una línea de trabajo del Ministerio de Educación de Nación que la provincia de Neuquén le ofreció llevar adelante a este Instituto porque, en palabras de Pérez, “tiene la mayor

se aprovechan esos espacios”, explica la profesora del área de Ciencias Sociales, Fabiana Painemilla, quien trabaja con Alejandro Robledo, profesor generalista. “El postítulo -agrega Zuniga- tiene dos objetivos: uno es el trabajo en la didáctica, y el otro es superar el aislamiento, que maestras y maestros tomen contacto entre ellos y que puedan repensar su práctica entre todos”.

“Todos los módulos parten de revalorizar el contexto cotidiano de los chicos. En el caso de Ciencias Sociales la idea es poder ver un circuito productivo a partir de la economía familiar. Y se va compleji-



ocupar el espacio: “Ahí empezamos a preguntarnos quiénes eran los noveles, qué perfil tenían, cómo debíamos invitarlos, qué íbamos a hacer cuando nos encontráramos con ellos. Propusimos hacer unos talleres iniciales que se centraron en la

“Nos dimos cuenta de que las estábamos cuidando como pollitos, que las tratábamos como si fueran “las alumnas noveles”. Entonces comenzamos a focalizar en el desarrollo profesional”.

posibilidad del encuentro”, recuerda la profesora Lorena Cancino.

El año pasado hubo 13 inscriptos y en 2009 el número asciende a 25. En los talleres, los noveles volcaron “sus miedos, sus inseguridades, sus necesidades”. Gabriela Quiroga comenta al respecto: “Se

les preguntó ‘¿qué herramientas considerarás que debés continuar trabajando desde los aspectos personales y profesionales?’. Y señalaron falencias en torno a la planificación, la escritura de informes, algunos abordajes metodológicos, problemas de aprendizaje de los alumnos”.

Además de los talleres, el acompañamiento también tiene una instancia que se desarrolla en la institución: “Por eso, este año queremos convocar a los directores, para que ellos también puedan hacer un acompañamiento desde las escuelas”, plantea Quiroga.

Las demandas de los y las noveles, indirectamente, interpelan a la formación inicial: “Lo increíble de esto es que abrió una caja de resonancia, pero no desde lo maravillosa que fue la formación inicial. En los pasillos, los profesores nos preguntaban, ‘¿Qué les dijeron?’”, reflexiona Lorena Cancino. Y Claudia Boetto agrega: “En la última jornada institucional una pro-

fesora me preguntó: ‘¿Qué posibilidad hay de devolver a los profesores del IFD esas demandas y necesidades de las noveles?’”.

“Empezamos a pensar que nos estaban faltando algunas mínimas exigencias para con las noveles. Nos dimos cuenta de que las estábamos cuidando como pollitos, que las tratábamos como si fueran “las alumnas noveles”. Entonces comenzamos a focalizar en el desarrollo profesional. Si no te sale la planificación, no sos una pobrecita, es tu responsabilidad porque es parte de tu desarrollo profesional”, asevera Cancino.

“Yo noto un agradecimiento. Ellos sienten que cuentan con un grupo de personas, de colegas, que pueden volver al IFD, que tienen un espacio. Y eso me parece importante”, concluye Boetto.

Ana Abramowski

El Desafío de las TIC

Con frecuencia leo la revista y en especial me gustaron los artículos del Dossier "Las nuevas tecnologías", del ejemplar N° 18, y "Un espacio para la transformación educativa", del N° 19.

Con respecto a la implementación de las TIC en la educación, creo que somos los docentes los encargados de sacarnos los miedos, capacitarnos y animarnos a más. Nuestros alumnos saben más de lo que nosotros pensamos. Si bien un docente es profesional en su área, muchas veces carece de habilidad tecnológica, dado que en la época de su formación no existían las TIC. En este mundo donde la tecnología y la comunicación avanzan vertiginosamente, nuestros alumnos son verdaderos nativos informáticos. El desafío es nuestro, la nueva generación se ha ido alfabetizando desde sus primeros años de vida y utilizan las TIC de manera corriente.

Como docente sentí la necesidad de implementar nuevos recursos acorde con las exigencias del actual diseño curricular, por lo que monté un blog llamado "BLA Bloggers Learning Actively" (<http://www.blapuntaalta.blogspot.com>) para trabajar con los chicos. Nuestra próxima publicación será alusiva al Día del Animal. Los alumnos *postearán* descripciones en inglés con las fotos de sus mascotas.

Virginia Ferrer. Profesora de Inglés. EEM N° 1 y EEM N° 5. Punta Alta, Buenos Aires.

Revista de Lengua y Literatura

Aquí envío la Revista Escolar EPNMN° 82 "Francisco Ramírez" del año 2007, producción que hacemos desde el espacio de Comunicación. Anteriormente envié un correo, pero no puse mi nombre. Muchas gracias. La revista *El Monitor* me sirve de mucho y la ocupo con mis alumnos en las horas de clase. Hasta otro momento.

María Ester Brickmann, profesora de Lengua y Literatura.

Una escuela para elogiar

Cuando recibo en la escuela la revista *El Monitor*, no puedo resistir la tentación de empezar la lectura por el correo de lectores, un espacio más que interesante para que los que desean comunicar algo lo hagan con una llegada importante.

He leído en ese espacio temas referidos a estrategias de trabajo, experiencias en el aula, manifestaciones de dolor, y muchos de los temas sociales que nos tocan vivir a diario.

Permítanme a mí salir un poco de la temática habitual del correo y mandarles un agradecimiento, cosa que hace tiempo tengo ganas de hacer.

En principio quiero contarles a los lectores que soy docente y que ejerzo mi profesión en la ciudad de Mar del Plata, ciudad que cuenta con un Sistema Educativo Municipal; dentro de este Sistema, se encuentran las

Escuelas de Formación Profesional.

Es a una de estas escuelas a las que va dirigido mi agradecimiento, específicamente me refiero a EMFP N°4 que se encuentra en la zona del Puerto de esta ciudad y donde, entre otras especialidades, se da el taller de "Diseño y confección de indumentaria", a cargo de las profesoras Mónica Camaño y Mónica Giavino.

Mi hija estaba cursando el 2° año del polimodal y en marzo de 2008 se enteró de la propuesta del taller y empezó a concurrir.

Hoy, viendo la evolución de los trabajos realizados por ella en el área del diseño y la costura, no tenemos más que palabras de agradecimiento para la escuela y todo el personal que allí se desempeña, por el amor y el compromiso con que hacen la tarea de todos los días, por el entusiasmo que les transmiten a los alumnos y por enseñarles un oficio, palabra olvidada en los tiempos de la globalización.

Un oficio hermoso, que les permite una independencia laboral y la posibilidad de usar algo que fue creado y pensado por ellos mismos, con el acompañamiento permanente de las profesoras.

Gracias una y otra vez porque sabemos del esfuerzo que hacen para sostener estas escuelas que día a día dan sus frutos, gracias por cuidar de mi hija y ayudarme a formarla y gracias por el oficio.

Hugo Héctor Cipriotti. Docente de ESB.

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

Con la biblioteca en la sangre

“Los libros piden escuelas, las escuelas piden libros”, sostenía Domingo Faustino Sarmiento e impulsó, a un mismo tiempo, la creación de bibliotecas y de aulas, tal como cita la docente bibliotecaria Marina Peleteiro en varias de sus investigaciones. Ella llevaba diez años como maestra cuando -en 1991- decidió abocarse a la preparación de un espacio especial para los libros, en una escuela del barrio porteño de Mataderos.

Para entonces, poco quedaba de aquellas bibliotecas del sueño sarmientino. Eran, en el mejor de los casos, parte de un proyecto impulsado por algún maestro o maestra, como podía ser el ropero escolar o la huerta, y más de una vez resultaron el destino de docentes que eran corridos de sus puestos o debían cumplir tareas pasivas.

“Cuando empecé a trabajar no existía el cargo de bibliotecario escolar. Hoy, en cambio, en la Ciudad de Buenos Aires hay una biblioteca en cada escuela primaria, con dos bibliotecarios, uno para cada turno, que interactúan en pareja pedagógica con el maestro de grado, y cuentan con un diseño curricular que los incluye y con una estructura de supervisión importante”, sostiene Peleteiro, coordinadora del equipo a cargo de la Biblioteca de la Escuela Normal Superior N°7, José María Torres.

Pese a estos avances, la suya no termina de ser -según su parecer- una actividad jerarquizada. No por nada en cuanto falta algún maestro en un aula, mandan a reemplazarlo al bibliotecario. El de los libros y las escuelas es un recorrido largo y sinuoso que Peleteiro transita desde hace casi veinte años.

Hija y nieta de anarquistas, Marina Peleteiro heredó de su familia el impulso de leer y de formar bibliotecas. “Aprendí a leer robándole las letras a mi abuelo, que era periodista del diario La Razón”, confiesa. Coordinadora del equipo a cargo de la Biblioteca de la Escuela Normal Superior N° 7, José María Torres, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la bibliotecaria -que también es docente y antropóloga- reivindica una profesión que, considera, debe ser jerarquizada: “De lo que se trata es de poder desarrollar un sentido crítico con relación a la lectura”.

Robando letras

Hija y nieta de anarquistas, Peleteiro heredó el impulso de leer y de formar bibliotecas por vía sanguínea. Tiene 47 años y, según recuerda, durante su infancia estaba muy mal considerado que un niño aprendiera a leer y a escribir antes de ingresar a la escuela “porque entonces se aburría y no sé qué otras cosas terribles le pasaban, tal la bajada psicológica de la época”, acota entre risas. No obstante, ella ya dominaba el abecedario antes de empezar primer grado.

“Aprendí a leer robándole las letras a mi abuelo, que era periodista del diario *La Razón*. Él volvía del trabajo a las seis de la tarde con un montón de ejemplares bajo el brazo y la escena que se repetía cotidianamente era la de toda la familia leyendo el diario. Yo quería hacer lo mismo que hacían los demás pero -por eso de que no correspondía- nadie me enseñaba, así que aprovechaba cuando mi abuelo se sentaba frente a la máquina de escribir y

mientras él tecleaba (rápido, con dos dedos), yo le preguntaba: ‘¿Cuál es esta letra?’, ‘¿y esta otra?’. Hasta que un día aparecí leyendo”.

Efectivamente, se aburrió durante el primer grado.

Pero no le pasó nada mucho más terrible que eso.

“En la Escuela N° 2, Distrito Escolar N° 12, en Flores, tuve unas maestras maravillosas que fomentaron mucho esas lecturas que a mí me gustaban”. En el colegio -uno de los primeros de jornada completa- había una biblioteca. “Estaba en la terraza, junto al museo. Era uno de esos museos que había en cierta época, donde podías ver un cerdo con dos cabezas y muchos frascos de formol. Atravesando todo eso llegabas a la biblioteca. No se trataba de ningún proyecto en particular; simplemente, aquellos a los que nos gustaba leer íbamos a buscar libros. A veces, la bibliotecaria les leía algún cuentito a los grados más pequeños pero nada más. Por su parte,



mi mamá me había hecho socia de la Biblioteca Tristán González, en Flores, así que desde chiquita estoy entrenada en esto de buscar materiales en una biblioteca”.

Sin embargo, puntualiza, no eran tantas las compañeras que disfrutaban de los libros. Contra la idea de que antes los chicos leían mucho más que ahora, Peleteiro conserva la sensación de saberse un bicho raro. “Ahora bien, qué significados tenían antes y cuáles tienen hoy esas lecturas, es otra cuestión. Creo que si chicas y chicos encuentran un ambiente propicio para los libros los utilizan; pero no significa que después sean capaces de aplicar la lectura y la escritura en otros ámbitos. Para eso hace falta que se apropien de la lectura como herramienta metodológica; tiene que darse un paso más allá de la lectura como entretenimiento. Y ese es el trabajo que hay que hacer, tanto en la biblioteca como en el aula: poner esas lecturas en contexto”.

Herramientas

Peleteiro se recibió de docente y también de antropóloga, así que mientras daba clases en escuelas -generalmente humildes-, también realizaba investigaciones arqueológicas. Entre 1993 y 2002 alternó, además, la labor con pizarrones y con anaqueles.

En Mataderos, la escuela donde trabajaba era privada, pero la biblioteca era pública y estaba pensada “como un espacio de formación, no como el lugar donde están los libros sino en el que la gente lee, que no es lo mismo. Porque implica que quienes se acercan puedan hacer uso de los materiales en función de distintas necesidades, que no son solo las del estudio requerido en clase, sino también por cuestiones personales. Desde un manual para que un hijo prepare un tema hasta un título para leerle a un familiar enfermo”.

Su formación -docente, bibliotecológica y antropológica- está cruzada por vasos comunicantes. La experiencia de grado le sir-

vió para entender que la biblioteca debe ser un espacio formativo y no un mero apoyo escolar. A la vez, sus otras dos especializaciones comparten “todo lo que tiene que ver con patrimonio, con restauración, y con lo que es la sistematización de la búsqueda de las fuentes de información, más allá de los afanes de estas dos ciencias muy afectas a la clasificación y a las cuestiones técnicas. Las herramientas técnicas deben estar en función de un proyecto, son instrumentos que en sí mismos no permiten ninguna transformación; no podemos apoyarnos solo en ellos si tenemos la idea de una educación liberadora”, explica.

En algún momento de la frase está a punto de decir “usuarios”, pero se corrige. “Es un término muy bibliotecológico; yo prefiero referirme a los lectores. La bibliotecología tiene un problema de terminología, muy ligada al marketing, que me pone un poco nerviosa”. Peleteiro tiene un decir y un pensar frescos, risueños y críticos. Le da batalla

al lenguaje, aunque alguna terminología ya la tenga incorporada, aun a su pesar.

Entre las herramientas técnicas, indudablemente es internet la que más ha revolucionado los templos de anaqueles soñados por Sarmiento. La Biblioteca del Normal 7 cuenta con materiales multimedia, con dossiers digitales armados sobre temas de los que no hay mucha bibliografía y con su catálogo en línea. Todo puede consultarse en <http://normal7.buenosaires.edu.ar/biblioteca.htm>. La escuela tiene, además, una computadora en cada aula y un gabinete informático de acceso libre.

“Son recursos fundamentales, porque permiten abrir lecturas -sostiene la bibliotecaria-. No obstante, la oferta en papel es todavía imprescindible porque, aunque parezca lo contrario, es mucho mayor que la que ofrece la red. Aún existe en los libros una variedad, un nivel de análisis y una diversidad de posturas que no tiene internet. A la vez, hay tanta porquería editada en papel como en la web; de modo que, aunque soy antropóloga no soy nostálgica, ni aborrezco las nuevas tecnologías. De lo que se trata, en realidad, es de poder desarrollar un sentido crítico en relación con la lectura, que permita discriminar lo bueno de lo malo en el formato que sea. En todo caso, si crecen las posibilidades tecnológicas, las bibliotecas serán más reducidas en espacio físico, pero seguirán cumpliendo la misma función: enseñar a buscar”.

Itinerarios

Como bibliotecaria, Peleteiro trabajó en distintas escuelas, incluida la Escuela N°10, Distrito Escolar N° 8, de Parque Chacabuco, cuyos alumnos son los chicos del Barrio Rivadavia y de la villa 1-11-14, entre varias otras. Hasta que se presentó a concurso y su proyecto de trabajo fue elegido; en 2002 comenzó a implementarlo en el Normal 7. Que no era una biblioteca más.

Todas tienen como función la promoción y el disfrute de la lectura, pero -a la vez- cada una debe ocupar su lugar en una red mayor. Las Populares son, habitualmente,

la base de la pirámide y atienden las necesidades más inmediatas de lectoras y lectores mientras que, en el otro extremo, está la Biblioteca Nacional cuya misión no es tanto la atención primaria sino la de dar cobijo a los investigadores y preservar el patrimonio bibliográfico del país, de cara al futuro.

En este mapa, las bibliotecas de formación docente reúnen varias características.

“Aún existe en los libros una variedad, un nivel de análisis y una diversidad de posturas que no tiene internet”.

“Son bibliotecas especializadas en educación, pero también son bibliotecas escolares. Porque está el material básico que utilizan los chicos del nivel primario, pero también materiales de teoría pedagógica. Quien está a cargo debe poder referenciar los materiales que necesitará el futuro docente para preparar sus clases, pensar cuál es el recorrido que va a hacer y desde dónde va a partir. Para apropiarse de un capital que después le permita ser un mediador cultural entre eso y los niños. Si el futuro maestro va directamente al manual, estamos en problemas. Es importante que le podamos brindar un panorama y ofrecer una variedad importante de bibliografía entre la que pueda elegir. Si al final no es capaz de delinear su propio itinerario, no le ha servido su paso por aquí”.

Se va avanzando. En los últimos años, los alumnos que asisten a las prácticas y residencias se acostumbraron a pedir articular con la biblioteca.

La Biblioteca del Normal atiende tanto a alumnas y alumnos de la primaria como a los del terciario: las dos puntas del sistema educativo. Tienen a su disposición material pedagógico, un sector de referencias, documentos curriculares, manuales, historietas, cuentos, poesías y novelas.

El 70 por ciento de lo solicitado tiene que ver con los estudios de los alumnos, pero el 30 restante responde a necesidades variadas. “Y así tiene que ser, porque si alguien viene a consultarme con qué libro puede ayudar a su hijo, está haciendo un muy buen uso del recurso. Si, además, la biblioteca se convierte en un espacio de comunicación, entonces puede articular tanto un proyecto de investigación como este otro tipo de situaciones”.

El Normal está emplazado en Almagro, un barrio de clase media de la ciudad, pero los alumnos que asisten atraviesan situaciones económicas y culturales heterogéneas; desde chicos de la primaria que viven en inquilinatos y casas tomadas, hasta estudiantes del terciario que están haciendo otra carrera universitaria o que ya están en ejercicio profesional. De estos últimos, en general, ninguno es recién salido del secundario, la mayoría trabaja y muchos viajan desde lejos.

La cooperadora del colegio se asegura de que cada niño tenga el libro de texto que necesita; a la familia que no puede comprarlo, se lo entrega como préstamo anual. “Ningún chico se queda sin su libro -enfatisa la docente- y eso genera mayor equidad en el uso de la Biblioteca porque si la persona ya no está pensando en el libro que necesita, puede elegir el que tiene ganas de leer porque le gusta”.

El uso de la Biblioteca es intensivo, solo tienen contabilizados los préstamos a domicilio y son más de 1500 mensuales, entre los que piden los chicos del primario y los futuros maestros.

Peleteiro organiza, paralelamente, compras comunitarias de libros para el terciario con la idea de que los estudiantes no sólo recurran a las fotocopias sino que se vayan haciendo de su propia colección. “La idea no es que estén todo el tiempo acá, sino que sepan que este lugar existe y puedan recurrir aun ya de graduados, pero que a la vez vayan formando su conjunto de materiales”.

Como en los viejos establecimientos normalistas, la aspiración es que la Biblioteca

sea un espacio visible y de fácil acceso, abierto a la comunidad. Porque -tal como sostenía Sarmiento- “son el agente más poderoso de difusión de conocimientos útiles”.

Intelectuales normalistas

Según el Censo Escolar de 1909, ese año funcionaban en la Argentina 42 escuelas nacidas para formar docentes y todas contaban con una biblioteca, excepto dos casos de los que no se registra información.

Un año después, nació el Normal 7, como parte del proyecto impulsado en Buenos Aires en torno al Centenario de la Revolución de Mayo. Durante las primeras décadas formó maestros con título de nivel medio y, a partir de 1986, fue creado el Profesorado de Enseñanza Primaria de Nivel Terciario; inicialmente en horario matutino y luego en el vespertino también.

En la actualidad, el colegio da clases para cuatro niveles educativos: desde los

que ingresan al jardín hasta los que deciden dedicarse a la enseñanza.

Desde su fundación, el Normal contó con una biblioteca de avanzada, que se inició con 411 volúmenes y llegó a reunir más de once mil, repartidos entre la parte central (abierta a toda la comunidad), la sección literaria para profesores, las bibliotecas en cada curso, la bibliotecas circulantes de literatura infantil y el gabinete de Geografía con material de lectura propio, entre otros espacios.

En la década del cincuenta se incorporaron las Bibliotecas Belgraniana y Sanmartiniana -a partir de la donación de los Institutos respectivos- y la Biblioteca Pedagógica Ida Courtade, por iniciativa de la Asociación de ex alumnas.

Parte de las bibliotecas personales de José María Torres y de Ernesto Bavio integran el patrimonio del establecimiento. Son los libros clásicos de los intelectuales normalistas del siglo XIX. En la de Bavio,

por ejemplo, están compilados los antecedentes de la primera reforma que atravesaron las escuelas normales, con sus anotaciones personales manuscritas.

Luego de medio siglo de intensa actividad en proyectos de lectura, escritura e investigación, ese espacio lector de vanguardia empezó a ser desmembrado. Se anularon las bibliotecas en las aulas y el patrimonio quedó disperso en armarios de los que nadie tenía la llave, en huecos y rincones ocultos.

En los años setenta, la sala principal de la Biblioteca fue transformada en sala de profesores y, durante la última dictadura militar, quedó reducida a una habitación de dos metros por cuatro que, en algún momento había funcionado como mapoteca, y no era más que un depósito de los materiales que nadie sabía dónde poner.

Ya en democracia, con la creación del Profesorado, se retomó aquella vieja convicción sostenida por Olegario Maldonado,





fundador y director de la entidad durante 30 años: la lectura fue recuperada como un compromiso institucional. La Biblioteca se volvió un espacio articulador. Prueba de esto es que, en el año 2000, el Normal 7 recibió una partida de diez mil pesos del Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educativo (PRISE) que fueron dedicados íntegramente a la compra de libros. Con el asesoramiento del escritor Carlos Sylveira, la institución conformó una importante colección de literatura infantil y juvenil.

Mudanzas

Cuando Peleteiro asumió el cargo en la biblioteca que utiliza el terciario, los libros seguían en el viejo cuarto de los mapas. Pese a que el lugar era ínfimo, lograron constituir un espacio institucional fuerte, por donde pasaban alumnas, alumnos, profesoras y profesores, y se cruzaban las recomendaciones y los asesoramientos.

“A mí nunca me leyeron nada” o “yo nunca leí nada”, dicen muchos de los estudiantes al acercarse y, a veces, lo que ocurre -según señala la bibliotecaria- es que “tienen algún nivel de apropiación del relato, aunque no sea en papel, pero perciben que eso está totalmente deslegitimado. Crean que no leyeron porque nunca se sentaron frente al Quijote. Y cuando sien-

ten eso, fracasan en la lectura. Sobre eso trabajamos”.

“No encuentro nada” es la reacción natural de muchos estudiantes, y disparador para ir formándolos en la búsqueda de información y herramientas: de lo que hay allí y de lo que pueden consultar en otras entidades afines.

A pesar de que la Biblioteca atravesó ya cinco mudanzas, tampoco el lugar que ocu-

Crean que no leyeron porque nunca se sentaron frente al Quijote. Y cuando sienten eso, fracasan en la lectura. Sobre eso trabajamos”.

pan ahora es el definitivo. El actual es un espacio comprimido, armado provisoriamente para este uso, repleto de estanterías. Enfrente está la sala de lectura “que es de uso libre, más allá de si consultan o no la Biblioteca. Es un lugar de trabajo y es fundamental porque no en todas las casas los chicos tienen el espacio y el tiempo que necesitan para estudiar”.

“Aunque reducido, lo que tenemos es un lujo en el actual contexto de la escuela”, precisa Peleteiro. El edificio del Normal es-

tá en reconstrucción. Originalmente ocupaba todo el centro de la manzana, desde la avenida Corrientes a la calle Humahuaca, pero las dos terceras partes fueron demolidas.

Las modificaciones edilicias iban a llevar seis meses y ya van por los dos años y medio sin que avance demasiado, de modo que la primaria y el terciario están apiñados en lo que es el casco histórico de la construcción -un sector que no correspondía a aulas sino a oficinas-; y el secundario se ha mudado a otra sede, a un par de cuadras. “Hay profesores que tienen que sacar los escritorios al patio para poder dar clases”.

Hasta el inicio de las obras, la misma construcción daba albergue a los cuatro niveles del Normal, a dos secundarios comerciales y a tres bibliotecas, una de cada institución. “Ahora todos estamos dispersos, pero una idea que ojalá se pueda implementar es unificar las tres bibliotecas en una, así sumamos recursos y posibilidades”.

La Biblioteca del Normal tiene un patrimonio de 30 mil volúmenes, de los cuales unos 20 mil están catalogados y cargados *on line*, a disposición de los alumnos. Cuarenta cajas con material de consulta habitual están todavía para desembalsarse; se van abriendo en la medida en que se consiguen muebles para ubicar los volúmenes. “La última vez sacamos unas mesas para que entraran las estanterías. Sale una cosa y entra otra”, sintetiza entre divertida y resignada. Otras 150 cajas, que contienen los 3000 libros del archivo histórico, quedarán guardadas hasta que se organice el destino definitivo.

Lo que -con garra y con esfuerzo- Peleteiro fue gestando y atravesando en su recorrido no es otro que el derrotero sinuoso e intrincado, de marchas y contramarchas, de la preservación de la memoria en la Argentina.

Judith Gociol

jgociol@me.gov.ar

Tarjetas magnéticas para becarios y becarias

El Ministerio de Educación de la Nación presentó un sistema de tarjetas magnéticas emitidas por el Banco Nación, con las que -a partir de mayo- se pagarán las becas estudiantiles y de inclusión educativa, otorgadas por este Ministerio de Educación.

Las tarjetas magnéticas reemplazarán el cobro de las becas mediante órdenes de pago por ventanilla. Esta nueva forma de pago permitirá a becarias y becarios optimizar los tiempos de gestión y cobrar en cuatro cuotas, en cualquier cajero de la red Link.

La implementación de esta nueva modalidad para el pago les permitirá también acceder a descuentos en comercios y en eventos deportivos y culturales. De esta manera, las tarjetas se suman a las herramientas de inclusión social desarrolladas en el marco de las becas destinadas a chicas, chicos y jóvenes con mayor vulnerabilidad socioeducativa.

Actualmente, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación distribuye 720.000 becas de inclusión y retención educativa, de 900 pesos, a alumnos y alumnas de los niveles primario y secundario de todo el país, destinando una inversión total de 648.000.000 de pesos

VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental

La Argentina será sede del VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, que se desarrollará en la Ciudad de La Plata, del 16 al 19 de septiembre próximo; el Ministerio de Educación coorganiza junto a la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación y la Administración Nacional de Parques Nacionales.

Bajo el lema "Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva", el Congreso tiene por objetivo promover que la educación ambiental se constituya en una política de Estado y contribuir a su desarrollo, a partir de aportes de diferentes perspectivas y realidades de educadoras y educadores. Para más información: www.ambiente.gov.ar/6iberoea, escribir al: 6iberoea@ambiente.gov.ar o llamar al (011) 4348 8651.

El Ministerio presentó "Cátedra Abierta"

El ministro de Educación de la Nación, Juan Carlos Tedesco, presentó el 27 de marzo el cuadernillo "Cátedra Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas", realizado por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

En el material se analiza la violencia en las escuelas desde distintas perspectivas y abre el debate, la reflexión y la discusión sobre la temática.

El cuadernillo reúne, además, las disertaciones de Mario Goldenberg (psicoanalista), Marta García Costoya (educadora y coordinadora del Programa Nacional de Mediación Escolar), Alejandro Isla (antropólogo) y Phillippe Meirieu (pedagogo) en el marco del ciclo de videoconferencias "Cátedra Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas".

Nuevas series en Canal Encuentro

Durante los meses de mayo y junio, Canal Encuentro pone en pantalla destacadas series y programas especiales, adquiridos en exclusiva a productoras y canales de Francia e Inglaterra.

En esta primera etapa, las propuestas están orientadas a la divulgación de temas vinculados a la ciencia y a la historia, siempre con un fin educativo y de acercamiento a los hechos más trascendentes de nuestro tiempo. Las series programadas son: *Cosmos*, el clásico de la divulgación científica por televisión, conducido por Carl Sagan; *La fe del siglo*, serie que recorre la historia del comunismo en el mundo, desde la Revolución Rusa hasta el año 1993; *RX para la supervivencia*, serie documental sobre logros y desafíos de la salud mundial; y *Aventuras en arquitectura*: allí, el historiador de la arquitectura Dan Cruickshank viaja alrededor del mundo visitando diferentes estilos y tipos de arquitecturas para mostrar de qué modo las construcciones revelan las aspiraciones y creencias humanas.

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

Un corazón nuevo

Norma Cristina Gaglioti

Muy débil entraba el sol. Bajo una glorieta en un sillón de mimbre, Toti, con sus grandes ojos negros, manos curtidas, mirada muy suave, repasaba el calendario hora tras hora, día tras día, año tras año.

Ese pequeño pueblo rural del interior bonaerense, rodeado de eucaliptus, campos con abundantes trigales, senderos de pastos, tréboles de tres, cuatro hojitas.

Chorlos, gorriones, cabecitas negras que con las chicharras formaban coros en las largas siestas de verano: Toti y su vida, Toti y sus sueños, Toti y sus silencios.

A la mujer campesina le llega la imagen cuando deja sus raíces, con quince sanos años para ahogarse entre grandes manteles bordados, dulces de membrillo, de leche, elaborados en la cocina a leña. ¡Cómo escuchaba atentamente a la “patroncita” para poder hacer buen papel en las fiestas de Navidad, Pascuas, Yerras!

Cuando venían las “niñas” de la capital, su alma se encendía. Se prendía de las rejas para oír historias de ciudad, viajes a lugares fantásticos, estudios en las universidades. Murmuraba para adentro:

-Mi vida representa la telenovela de la privación de niña, con un disco sin libros de cuentos, ni sopa de letras, ni lápices con alas de muchos colores.

La humilde mujercita voló y formó su nido. Con su

compañero, despertaron a la primavera y brotaron polluelos amorosos, dulces...

Entre lágrimas, balbuceó el nombre de cada uno de sus hijos.

Salió de repente la voz de una Totí melancólica:

-He conocido el amor, he creído en el amor, pero un día el sol se puso ¡por la mañana! Quedé sola. Vi todo negro, no encontré las estrellas en la noche, no vivieron las flores en el patio, no quedó ni un pájaro.

La mujer, con muchas canas, ¡echó a llorar!

Llegó el otoño y desde el monte con escarcha, apareció una joven. Esperanza se llamaba. La maestra con guardapolvo blanco le dijo:

-Tomá mi mano, dejate guiar, doy fuego al corazón.

En ocho meses, Toti y Esperanza endulzaban sus vidas con letras, encuentros, viajes en búsqueda de estrellas de mar, fiestas para descubrir otras almas. ¡Eran buscadoras de tesoros!

Se iluminó la casa, el sol salió. Por la noche, Toti, esposa, mamá, abuela, alumna y compañera cierra el diario de su vida exclamando:

-¡Aprendí qué es el coraje, el fuego del alma... porque tuve una buena maestra.

Norma Cristina Gaglioti. Docente de Educación para Adultos. Se desempeñó como maestra, directora e inspectora de Educación para Adultos en Lincoln, Provincia de Buenos Aires, donde reside.

Ilustración: **María Paula Dufour**

Invitación

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.



Solidaridad después de la tragedia

En febrero de este año, gran parte de la ciudad salteña de Tartagal fue arrasada por una inundación de agua y barro que se llevó casas, autos, animales y dos vidas humanas. Un equipo del Programa Turismo Educativo y Recreación del Ministerio de Educación de la Nación permaneció durante quince días en el lugar, para dar talleres y colaborar en la recuperación anímica de los miles de evacuados, víctimas del desastre ambiental.

Laura Alonso muestra en la pantalla de su computadora una foto llamativa: se la ve parada, apoyada contra la pared de una casa, señalando una línea irregular de color marrón que está unos veinte centímetros por encima de su cabeza. Esa altura, mayor a la de un ser humano, es la huella del horror, la marca que dejó el alud que arrasó con buena parte de Tartagal, en la provincia de Salta. El barro



se llevó casas, autos, animales y la vida de dos mujeres. También sepultó los recuerdos y las emociones de unas 8.000 personas. Por eso, el Ministerio de Educación de la Nación envió un equipo de 22 integrantes del Programa Turismo Educativo y Recreación, con el propósito de ayudarlas a recomponer su identidad.

Ante este tipo de catástrofes naturales, el Estado y numerosas organizaciones sociales suelen responder -de manera más o menos organizada- con el envío de alimentos no perecederos, ropa, medicamentos, colchones y frazadas, entre otros elementos materiales, indispensables para sobrevivir a la tragedia. Pero esta vez, la cartera educativa decidió llevar -además de camiones repletos de guardapolvos, útiles escolares, agua, repelentes y alimentos- talleristas de murga, teatro y plástica, clowns, narradores y profesores de educación física. La premisa era que la vida emocional es tan importante como la material.

“La idea no era enviar un equipo de recreación para que los chicos se olvidaran de lo que les pasó, sino todo lo contrario: ayudarlos a elaborar el dolor para poder procesarlo a través de juegos, dibujos, dramatizaciones. Para poder ponerlo en palabras. Esta desgracia, por más negativa que fuera, podía ser transformada en aprendizaje. Quisimos aplicar estrategias pedagógicas que nos facilitaran acercarnos a los pibes y pibas, y trabajar desde la reconstrucción del mundo emocional”, explica Alonso, una trabajadora social que integró el equipo que viajó a Tartagal y que forma parte de la Dirección de Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación.

El 9 de febrero pasado, a las 9.15, una ola de barro superó el metro setenta de altura en esta localidad salteña, ubicada a 365 kilómetros de la capital provincial y a 55 de la frontera con Bolivia. El alud destruyó 240 casas y otras 265 resultaron severamente dañadas por los 120 mil metros cúbicos de lodo que dejó la crecida. Buena parte de los 70.000 habitan-



tes debió trepar a techos y árboles para no ser devorados por el lodo.

Los talleristas enviados por el Ministerio arribaron cinco días después de que bramara el alud. Los habitantes del barrio de Santa María -la zona que resultó especialmente damnificada- estaban refugiados en carpas, porque la ola de lodo había derribado sus viviendas. Otras 300 personas dormían en escuelas y el resto de los afectados aún estaba sacando el barro de las casas y tratando de rescatar muebles.

El desastre ecológico trajo aparejado, además, el drama sanitario: el dengue había comenzado a hacer de las suyas y el lodo, luego de quebrar con su fuerza las cloacas, se había convertido en un veloz medio de transporte para el virus de la hepatitis. “Nos teníamos que poner repelente para mosquitos cada dos horas y a

la noche terminábamos todos embarrados, porque había mucho polvo volando en el aire, se nos pegaba al cuerpo y lo respirábamos todo el tiempo. No sólo pusimos nuestros conocimientos, sino también el cuerpo”, sintetiza Alonso, que coordinó la delegación que viajó a la zona.

La escuela como referente

No bien arribó al lugar, el equipo enviado por el Programa de Turismo Educativo y Recreación, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, realizó una rápida recorrida para elaborar un diagnóstico y un plan de acción. Instaló su base en la escuela Reyes, donde además depositaron todos los recursos materiales que llevaban los camiones. Enseguida decidieron trabajar con los cuatro centros de evacuados: tres instalados en escuelas públicas (Uriburu, Frontera y de la Misericordia) y uno en la sede de Cáritas. “La escuela -señala Alonso- sigue siendo la cara más visible y cercana del Estado, en cada rincón del país. Las y los docentes que no habían sido afectados por el alud fueron los primeros en salir a organizar y ayudar. El maestro sigue siendo una autoridad y una referencia, sobre todo en lugares de pobreza estructural como Tartagal. Además, en estas localidades, la escuela -mediante sus horarios y sus rutinas- organiza la vida de la comunidad”.

Los talleristas llegaban a los centros de evacuados a las 9 de la mañana, para trabajar con las 300 personas que allí vivían. Se quedaban hasta las 11 de la noche. Realizaban actividades expresivas, lúdicas, afectivas y cognitivas, entre ellas un taller de lectura que dejó sembradas cuatro bibliotecas, uno en cada lugar donde residían quienes habían perdido sus hogares.

Al principio no fue fácil, el equipo de profesionales encontró a la población local en estado de shock. “Perder todo te paraliza”, resume Alonso. Y las pérdidas no sólo eran materiales. Una profesora de plástica estaba apesadumbrada: sus

muebles habían quedado sepultados por el lodo y, sin embargo, ella lo que más lamentaba era que había perdido toda su producción artística, que jamás iba a poder recuperar. Otro padre, cuando recibió de obsequio una fotografía que había sacado uno de los talleristas, dijo que desde ese momento volvía a tener fotos con su hijo. Todas las que había

atesorado hasta entonces, se las había llevado el alud.

Comando de abrazos

Los evacuados -que habían convertido cada aula en la casa de una familia- casi no hablaban. La ola de barro los había convertido en seres taciturnos. De golpe, además, muchos estaban rodea-

dos de vecinos desconocidos. Algunos acusaban a otros de aprovechadores, les imputaban que no habían perdido sus hogares, que simplemente eran pobres que querían aprovechar la ayuda humanitaria. Por eso, las primeras actividades de los talleristas fueron de presentación y socialización, siempre utilizando los patios de las escuelas como escenario.

Poco a poco, la situación fue cambiando. En uno de los centros, por ejemplo, los adultos terminaron preparando una obra de teatro para chicas y chicos. Se entusiasmaron tanto, que llegaron a quedarse despiertos hasta las tres de la mañana aprontando detalles de vestuario y escenografía. Titularon la puesta *La Cenicienta embarrada*, una adaptación del clásico de la literatura infantil en el que la calabaza fue arrastrada por el lodo y Cenicienta, junto a los pobladores de Tartagal, debía ser evacuada.

En ese mismo centro de evacuados, un profesor creó junto a un grupo de chicas y chicos un *comando de abrazos*, que recorría la escuela abrazando y besando a gente triste y apesadumbrada mientras les cantaban *Fuerza Tartagal*, una canción especialmente inventada por los talleristas para la ocasión.

Cada jornada, cuando finalizaba, profesores y profesoras se reunían en la escuela Reyes para evaluar la tarea realizada, pero también para hacer catarsis y contenerse mutuamente. “El equipo de Turismo Educativo y Recreación estaba acostumbrado a trabajar con poblaciones vulnerables, esa es su función. Pero nunca había experimentado aportar sus competencias a una situación de catástrofe”, subraya Alonso y agrega: “Aunque este alud no afectó solo a los pobres -de hecho, también fueron arrasadas concesionarias de autos-, los evacuados eran en su mayoría pobres estructurales, porque los de clase media se instalaron en casas de familias o lugares más acogedores”.

El impacto del trabajo del equipo fue tan grande que el viaje planificado para





una semana se prolongó a dos. Además, los y las talleristas decidieron ampliar su radio de acción, y a los siete días llevaron también sus actividades al Club Alianza, donde concurrían los evacuados del barrio Santa María.

Además de brindar talleres recreativos para procesar la angustia de tanta pérdida, el equipo cumplió otra función: la de articular el trabajo con las otras organizaciones que asistían en la emergencia a Tartagal. Esa fue la principal tarea de Alonso, que coordinaba las acciones del equipo Educativo con las del Instituto de Formación docente local, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, el Ministerio de Educación salteño, el municipio local y diferentes organizaciones sociales como el Club Alianza y Cáritas. “Si había un chico sordo que necesitaba un audífono, yo lo vinculaba con el

ente que podía darle una solución a su problema, si había que poner dos baños químicos en el Club Alianza, yo tenía que hacer las gestiones”, ejemplifica.

Alonso también fue la encargada de consensuar con directores y directoras de escuela y las autoridades de la cartera de Educación provincial, los criterios de distribución de los recursos enviados desde el Palacio Sarmiento.

“Nuestra manera de relacionarnos -advierte Alonso- fue con perfil bajo y mucho respeto a la gente y a los actores sociales. Nos los fuimos ganando de a poco. Corríamos el riesgo de que nos dijeran que no éramos de allí y que no entendíamos nada de cómo eran las cosas. No podíamos desconocer las experiencias previas de organización que tiene el lugar. No hay que olvidarse de que en Tartagal nacieron los piqueteros. Respetamos su

historia, dejamos en claro que nada empezaba el día que nosotros llegamos”.

Los enviados del Ministerio permanecieron en el lugar durante 15 días, “En una situación límite, está bien tener un tiempo y una distancia que te permita evaluar lo que estás haciendo”. “Además -completa Alonso-, todo era demasiado movilizante para nosotros, teníamos cierta necesidad de cortar. Hicimos un cierre para que no se viviera nuestra partida como una pérdida más, porque habíamos generado muchos lazos afectivos. De todas formas, pienso que hay que volver, darle continuidad a la acción”. Alonso se pregunta si no serán necesarios, también, talleres de capacitación docente “porque maestras y maestros tuvieron que volver a aulas donde hay chicos y chicas que perdieron todo”.

Qué hay que saber hoy de literatura

Sergio Frugoni,

Profesor en Letras. UNLP, UNSAM,
Escuela de Capacitación CePA

Tal vez uno de los temas de interés más relevantes para la enseñanza de la literatura sea la pregunta sobre los conocimientos posibles para la formación de lectores. Qué hay que saber hoy de literatura es una pregunta que puede sonar un poco incómoda pues alude al papel que puede tener la escuela como instancia formadora de lectores y donde la literatura se vuelve un objeto de enseñanza.

Cuando las relaciones entre la enseñanza y la literatura, entre el campo pedagógico y el de la producción artística –digamos- no suelen ser armoniosas. De hecho, es una opinión común que la literatura pierde su fuerza cuando entra a la escuela y se vuelve objeto de enseñanza. Se vuelve dócil, se domestica bajo el peso del discurso pedagógico. Philippe Sollers lo ha dicho de manera enfática: “Nadie enseña la literatura: se enseña a anestesiar la violencia que encubre la literatura”¹. El escritor francés aludía a la aparente contradicción -y subrayo “aparente”- entre el discurso de la pedagogía, un discurso que intenta transmitir un saber más o menos definido, y la literatura, que, vuelta objeto de enseñanza, perdería su potencia para interpelar nuestro imaginario.

Propongo este telón de fondo porque puede resultar interesante para mirar con otros ojos el lugar que ha ocupado la literatura en los últimos años en la escuela. En especial prestar atención a los saberes que se han propuesto para explicar y conocer las características de la literatura. Son conocidas las críticas que se vienen haciendo a la inadecuación de los estudios lingüísticos, en especial los pa-

radigmas de orientación textualista y comunicativa, para dar cuenta de un discurso como el literario, con una especificidad retórica y cultural muy particular. Dicho en palabras de Marc Angenot: “...hay una diferencia evidente entre un libro de cocina y Kafka, entre una editorial del periódico y Musil y que por ello la literatura en su *inquietante étrangeté* existe sin que se pueda delimitar el concepto”². Esa inquietud que nos provoca la *étrangeté*, es decir la extrañeza, la singularidad, de la literatura -nos recuerda Angenot- no puede ser explicada apelando sólo a modelos textuales universalistas provenientes de los estudios lingüísticos, a riesgo de minar la especificidad de la literatura, lo que la vuelve una *rara avis* dentro de los discursos.

Una extrañeza que no se debe a razones trascendentales, a una cualidad esencial de la literatura, sino a la manera en que los textos literarios trabajan con el lenguaje, hablan del mundo y de la subjetividad. En definitiva, a su singularidad como práctica cultural y estética.

Pensemos por ejemplo en esta breve poesía de Alejandra Pizarnik:

SOLO UN NOMBRE
alejandra alejandra
debajo estoy yo
alejandra

En su brevedad nos desafía y nos deja un poco perplejos. Es esa “inquietante extrañeza” de la literatura de la que habla Angenot. El poema toma la forma de un enigma y nos llena de preguntas ¿Qué significa ese breve conjunto de palabras? ¿Es una poesía? ¿Es literatura? ¿Es una declaración personal de la autora? ¿A qué se refiere? La literatura nos interpela como lectores de maneras muy específicas.

Frente a una poesía como la de Pizarnik nos volvemos lectores conjeturales.

Podríamos pensar que la extrañeza que provoca “Solo un nombre” se debe, ante todo, a que está escrito como si de pronto las reglas conocidas de la lengua escrita ya no contaran, como si se hubieran puesto en suspenso. Este poema pone en juego otra manera de significar, nos llama la atención sobre sus minúsculas y sobre cómo está dispuesto en la página, como si el dibujo del texto viniera a ratificar lo que está diciendo, como si no alcanzara con decir que “alejandra” –con minúscula- está “debajo” sino que además necesita mostrarlo. Algunos teóricos nos han señalado que una de las formas de definir a la poesía sea por esta libertad del género para usar todos los recursos para multiplicar los sentidos textuales. La poesía no definida como una forma “bella” de usar el lenguaje o como un texto escrito en verso, sino como un género de extrema libertad para significar, incluso más allá de los formatos establecidos.



La experiencia de leer literatura desborda la cuestión remanida del “placer de leer” ya que nos compromete como lectores en una situación que no tiene nada de “natural” o “espontánea” sino que es producto de disposiciones culturales aprendidas principalmente en la escuela. Remo Ceserani señala que, para la mayoría de los niños y jóvenes, la escuela es el principal y a veces único lugar en donde entablar un vínculo con la literatura, “una relación fundante y condicionante, que es el soporte de cualquier posterior exploración respecto de esta particular dimensión cultural”.

De modo que se vuelve central tener saberes de referencia específicos que nos den herramientas para abrir el campo de la experiencia literaria.

Existe una extensa tradición de crítica y teoría literaria que nos brinda herramientas para abordar los textos literarios, para dar cuenta de sus características y problemas específicos. La relación entre ficción y realidad, la representación literaria de lo real, la relación del discurso literario con otros discursos sociales, la compleja trama que une historia y literatura, la misma definición de “literatura” o “poesía” forman un campo propio de los estudios literarios que pueden saltar la valla de la circulación académica o mi-

noritaria para encontrar nuevas maneras de pensar la lectura de literatura.

El punto central a señalar es que no se trata simplemente de proponer una aplicación mecánica de conocimientos académicos que “expliquen la literatura”, que disuelvan su “inquietante extrañeza” desde otro campo de saberes. Este movimiento hacia los saberes específicos no puede dejar de lado una reflexión sobre los lectores. Es decir una pregunta que corra del centro al lector especializado, al lector crítico, legitimado por una trayectoria formativa y aborde con una mirada sutil a los lectores literarios de nuestras escuelas, que escuche sus preguntas, conjeturas y conflictos frente a textos “extraños” como “Sólo un nombre”.

Una manera interesante de acercarse a este problema, entonces, es abrir preguntas sobre la relación entre la lectura de nuestros alumnos -la forma en que producen sentidos textuales- y los saberes propios de la teoría. Registros de experiencias de lectura en taller, donde jóvenes, niñas o niños comparten un texto, intercambian sus interpretaciones, confrontan y discuten sentidos nos permiten preguntarnos cómo se relacionan esas intervenciones, esos comentarios de lectores en formación con las preguntas e hipótesis de la teoría literaria.

Esto supone dar crédito a esas lecturas, considerar que merecen ser escuchadas, tomarlas como punto de partida para indagar a los textos literarios. La lectura compartida se vuelve entonces una herramienta de conocimiento de la literatura.

Nos interesa prestar atención a las operaciones de lectura de nuestros alumnos, escuchar con mayor sutileza qué dicen y por qué, qué hipótesis manejan, qué preguntas y problemas encuentran en la lectura literaria, porque esas lecturas nos dicen mucho sobre los dilemas a los que nos enfrentan los textos literarios y de los que la teoría y la crítica se han ocupado.

Esas lecturas de los alumnos no se manifiestan con enunciados teóricos, sino como preguntas y conjeturas, como apuestas de sentido, a veces como reclamo y conflicto: “¡no se entiende nada!” “¡Eso no puede pasar en la realidad!”. Creo que podemos escuchar con más atención esos comentarios, a veces difusos y “extraños”, de nuestros alumnos para ponerlos a dialogar de maneras productivas con los problemas que la teoría y la crítica literaria nos proponen.

¹ Sollers, P.: (1969) “Literatura y enseñanza” en Bombini, G. (comp.): *Literatura y educación*, Bs.As., CEAL.

² Angenot, M.: (1998) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.





Acto patrio, circa 1940.
(Archivo General de la Nación)

Actos y rituales escolares

La vida escolar está poblada de un sinnúmero de rituales y de actos. Desde la entrada y salida de la escuela al saludo diario a la bandera o el acto de arriarla al cierre de la jornada, pueden encontrarse muchos momentos que delimitan una actividad especial donde se une a la comunidad escolar en una celebración o conmemoración conjunta.

En este dossier, nos interesa detenernos especialmente en los actos y rituales escolares colectivos que se plantean como hitos de la memoria colectiva, y que son muchas veces las únicas situaciones en las que la escuela se junta para conversar sobre

algo común, y sobre algo que la conecta a un colectivo mayor: la nación, la memoria, la humanidad. ¿Cómo se produce en los actos el trabajo de representación de una identidad

Nos interesa detenernos especialmente en los actos y rituales escolares colectivos que se plantean como hitos de la memoria colectiva, y que son muchas veces las únicas situaciones en las que la escuela se junta para conversar sobre algo común y sobre algo que la conecta a un colectivo mayor: la nación, la memoria, la humanidad.

colectiva? ¿Qué se aprende en ellos? ¿Importan más los discursos, los gestos o las representaciones? ¿Qué pasa con la resistencia, el aburrimiento o la diversión de los alumnos en esas escenas colectivas? ¿Estamos asistiendo al declive irremediable de estas conmemoraciones? ¿Podríamos pensar en otras fiestas y rituales que hoy no celebramos?

A través de distintos aportes, esperamos que el dossier contribuya a una reflexión más profunda y más sostenida sobre el sentido y el valor de los rituales cívicos en las escuelas.

Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva

Inés Dussel
Myriam Southwell

¿Quién no tiene recuerdos de infancia de los actos con mulatas/os vendiendo empanadas, patriotas repartiendo escarapelas, granaderos o patricias mendocinas? El recuerdo brilla más si alguna vez fuimos elegidos para representar a San Martín, Belgrano o Moreno (aunque, claro, a las mujeres en general nos resultaba difícil sumarnos a una estirpe de héroes patrios mayoritariamente masculina). Y se vuelve más tierno o cómico si el acto en cuestión era una fiesta de fin de año, donde podían permitirse otros personajes más cotidianos, chistes e ironías.

Ese recuerdo suele estar teñido por emociones distintas: la alegría de ser elegidos para actuar o para portar la bandera, el temor a decir mal alguna línea o a quedar en ridículo frente a nuestros compañeros, y otras sensaciones ambivalentes frente a situaciones que nos exponían de cuerpo entero ante una comunidad escolar amplia. También, claro, el aburrimiento y la sensación de ajениdad frente a ritos que nos parecían solemnes y graves, sobre todo cuando no éramos convocados a participar.

Algunos autores señalan que esta condición de generar emociones es característica de los rituales, porque implican a los cuerpos, las palabras y la música de manera especial. Madeleine Grumet, una antropóloga educativa norteamericana, rememora los actos escolares de su infancia y se sorprende con los detalles que se acuerda: blusas con botoncitos de perla para el acto de fin de curso, el disfraz de mexicana para la Danza del Sombrero del día de las Américas (12 de octubre), el moño verde de la reunión mensual de la asamblea escolar. La autora se inquieta por esta primacía de los detalles de la ropa en sus recuerdos, y se pregunta si esa fijación con la ropa habla de una cierta frivolidad de la memoria. Lo interesante es la respuesta: cree más bien que los rituales escolares tienen mucho que ver con la textura, con sentir “una piel nueva”, con ser parte de una experiencia particular que se destaca del común de los días precisamente por esos detalles.

Los recuerdos de Grumet nos ayudan a entender que los rituales no son cualquier actividad que se rutiniza, sino acciones que están cargadas de un sentido, y que representan una experiencia colectiva. Son acciones que se

repiten en el tiempo, quizás no por las mismas personas (podemos casarnos una sola vez o ninguna en la vida, y sin embargo sabemos que ese ritual significa algo porque es una conducta social reconocible), pero eso no las convierte en rutinarias. Son momentos especiales que marcan el pasaje de un estado a otro; por ejemplo, el ritual de la formación e izado de la bandera quiere marcar el cambio de la entrada desordenada al colegio al comienzo de la actividad de estudio, de la calle a la clase.

Pero los rituales no sólo eso: buscan crear conexiones emocionales e intelectuales entre los participantes, crear un estado de comunidad (ya sea a través del silencio y el recogimiento, o a través de un canto, entre otras posibilidades), y organizar a los cuerpos en un orden con ciertas jerarquías. Formar filas de menor a mayor estatura, a los varones y a las mujeres en hileras diferentes, o decidir una organización más flexible y menos rígida, son opciones que contribuyen a crear comunidades distintas. El ritual opera a través de todo eso: de las emociones que generan, de la disposición de los cuerpos, de la elección de las palabras y las músicas que compartimos. Forma y contenido son igualmente importantes: el ritual enseña por cómo nos pide que nos quedemos en silencio o que hablemos, por a quiénes otorga la palabra, por la creatividad que permite o por la rigidez que impone. Si se rutiniza, si pierde eficacia, si se convierte en algo que se hace mecánicamente sin ninguna emoción, eso habla de que algo está fallando en la forma y/o el contenido de esos rituales.

Los rituales en la escuela

Los rituales y actos escolares (que son formas particulares del ritual, marcados por el calendario escolar pautado por las efemerides) movilizan aspectos muy distintos dentro de las instituciones escolares. Por un lado, ponen en juego dinámicas institucionales que tienen que ver con la división del trabajo entre colegas, la organización del calendario escolar y las relaciones interpersonales entre colegas y con los alumnos y las familias. Los actos escolares, como dice Norberto Ares en este dossier, son momentos en que las escuelas se exhiben frente a las familias, pero también son de las pocas oportunidades en que alumnos de cursos diferentes comparten una actividad. Hay

una representación de la escuela en los actos que es, antes que nada, una representación ante sí misma, ante la propia comunidad. Se muestra como conjunto, y busca decir algo sobre el conjunto, y para el conjunto.

Por otro lado, los rituales muestran a las escuelas en conexión con una comunidad más amplia: la nación, la comunidad, incluso la humanidad –como cuando se conmemora el Día de la Convivencia en la Diversidad Cultural (19 de abril) vinculada al aniversario del levantamiento del Ghetto de Varsovia-. La decisión de reunir a la escuela para conmemorar un determinado acontecimiento significa promover activamente un aprendizaje sobre por qué ese acontecimiento es importante para muchos otros, no sólo quienes están presentes ese día en esa escuela. Por ejemplo, la incorporación del 24 de marzo dentro de los actos escolares tiene que ver con reiterar que para la comunidad de los argentinos es importante el principio de

“Nunca más al terrorismo de Estado”. Es algo que nos debería unir como colectivo nacional, y que queremos que las nuevas generaciones aprendan y repitan. Pero también el saludo diario a la bandera, o su reemplazo por un saludo más “laico” y desacralizado que instituye unas palabras de bienvenida y comienzo de la jornada escolar, son formas de conexión con una comunidad más amplia, de producción de identidades colectivas.

Esta doble característica, de representación interna a la comunidad escolar y de construcción de identidades y vínculos con colectividades más amplias, es el origen de varias tensiones que fueron resolviéndose de manera distinta a lo largo de la historia. Algunas veces, el peso estuvo puesto más en lo colectivo amplio, mientras que la comunidad escolar singular quedaba difusa o borroneada. Otras veces, la idea de una fiesta escolar propia se impuso sobre la construcción de identidades públicas más amplias.



“A veces, la escuela se pasa semanas organizando los actos, y este carácter festivo y de encuentro entre maestros, alumnos y familias es un elemento muy significativo para la producción de una comunidad escolar”.

También fue cambiando, y mucho, el contenido de las identidades colectivas que se buscaron promover. Veamos algo de esa historia.

La matriz religiosa y militar de los rituales escolares

Desde la época de la independencia, las escuelas del territorio argentino adoptaron rituales colectivos para conformar pautas morales y de conducta. El rezo diario, por ejemplo, se repetía muchas veces al día. Las Fiestas Mayas (por la celebración del 25 de mayo) y las Fiestas Julias (semana de la independencia) empezaron a organizarse en la misma década de 1810, como forma de promover un sentimiento nacional independentista en los pocos alumnos que en ese momento concurrían a las escuelas.

Pero la intensificación de los rituales vino de la mano del sistema educativo nacional que se termina de organizar a fines del siglo XIX. En ese momento, se toman los modelos religiosos de rezo y oración colectivos, y se suman también las experiencias militares de organización de los cuerpos. Así, al saludo diario a la bandera (herencia del rezo matutino) se le impone el formato de filas disciplinadas que se mueven acompasadamente. En la revista *El Monitor* de 1891, se dice que “los niños obedecen las órdenes como movidos por un resorte, comprendiendo el interés e importancia que tiene la uniformidad”¹. El “moverse en orden” empezó a ser un valor escolar que tenía repercusiones en las formas de relación política que se que-

ría inculcar. También por esas décadas se establecen festejos centralizados; por ejemplo, por circular del 19 de julio de 1907, las escuelas tenían que pedir permiso al Consejo Nacional de Educación para celebrar otras fiestas que no fueran las del 25 de mayo y el 9 de julio. Unos meses después, en marzo de 1908, se les pide a las escuelas que pidan autorización para colgar cuadros y retratos en las escuelas. El control de las fechas y fiestas fue unido a una disciplina férrea sobre las imágenes, modelos y símbolos que debían identificarnos como comunidad (Amuchástegui, 2002). Un ejemplo interesante es que el Día del Árbol, que había sido instituido por Sarmiento como una fecha clave para celebrar la historia del planeta y el amor por la naturaleza, fue desterrado del calendario escolar por no acomodarse a esta identidad patriótica chauvinista y exclusivista del primer Centenario. Fueron rituales rígidos, pensados para asimilar a una identidad nacional pensada también de forma rígida, y que excluían cualquier posibilidad de apropiación y creatividad por parte de las escuelas.

No pretendemos hacer la historia de los rituales escolares, que por otra parte empieza a ser escrita, entre otros por Amuchástegui (2002) y Eliezer (2005). Pero cabría destacar, en esa larga serie, la exacerbación del militarismo y el autoritarismo de los rituales en la última dictadura militar (1976-1983). En una resolución ministerial de 1978 sobre el uso y tratamiento de los símbolos nacionales, se destaca que “la irrespetuosidad e irreverencia a los Símbolos Nacionales en sus diversas formas y grados implican un ataque a la esencia misma de la argentinidad (...); un ultraje a sus próceres y a las generaciones de argentinos que (...) han contribuido a forjarla; un agravio a la Patria.”² Que el desorden en la fila fuera leído como gesto anti-patriótico puede sonar exagerado, pero habría que alertar que aún se escuchan algunos ecos de esta equivalencia en algunos discursos educativos.

Los desafíos de un ritual democrático

Desde la recuperación de la democracia en 1983, las características más militaristas de los rituales empezaron a ser fuertemente cuestionadas. Sin embargo, creemos que la herencia de esta experiencia dictatorial en la forma de pensar los rituales escolares no es menor, no sólo en





quienes reivindican algunos de sus modos sino sobre todo en quienes nos oponemos a ellos. Pareciera que, si el ritual fue lo que pudimos ver y vivir en la dictadura, no puede ser otra cosa. Toda forma de orden u organización de los cuerpos como colectivo correría el riesgo de reinstalar un orden dictatorial y autoritario. Y si bien ese riesgo existe (no sólo con los actos escolares), vale la pena preguntarse si podemos rescatar algo de las ceremonias cívicas de la escuela para construir identidades colectivas democráticas.

En relación a las identidades colectivas que se promueven en los actos escolares actuales, hay otro elemento a destacar: muchos buscan formas más participativas y actualizadas. Por ejemplo, es común buscar yuxtaponer la historia a la vida cotidiana de los alumnos, es decir, “traer la historia al presente”; también se quiere desacartonar las representaciones, incorporando elementos de la estética televisiva como las entrevistas o las escenas paródicas. A veces, la escuela se pasa semanas organizando los actos, y este carácter festivo y de encuentro entre maestros, alumnos y familias es un elemento muy significativo para la producción de una comunidad escolar.

Pero también puede señalarse que en este desplazamiento hay algo que se pierde, que es la voluntad de construir identidades colectivas más amplias y más democráticas, esto es, identidades que salgan del estereotipo del discurso escolar clásico y que enseñen algo valioso sobre la nación, sobre la comunidad, sobre los humanos. De alguna manera, la escuela aparece muchas veces replegada sobre sí misma, proponiendo identidades escolares fuertes, pero con dificultades para proponer identidades sociales que nos articulen como comunidad –probablemente porque, como señala Eliezer en su artículo, ellas estén más cuestionadas-. En esas ocasiones, las identidades colectivas que promueve son las que aportan las estéticas juveniles de moda: las coreografías de programas de televisión, las canciones o las celebridades del momento. Sin caer en la crítica moralista a la televisión, vale la pena preguntarse si son estas referencias efímeras y pasajeras las que queremos que articulen un sentimiento e identidad colectivos. Creemos, más bien, que hay que poner más energías en buscar creativamente (y quizás con ayuda de quienes manejan esos lenguajes estéticos

mejor que los educadores: los artistas) cómo representar escenas que movilicen, que conmuevan, que interesen y que hagan pensar en qué nos une como comunidad. Pueden ser alegres o serios, según la ocasión; lo que sería deseable es que no sean banales y que no pierdan la capacidad de conmover.

No es imposible, ni es necesariamente difícil y elaborado. Hace un par de años atrás, escuchábamos un acto escolar que nos tomó de sorpresa en una escuela secundaria un día que no estaba previsto del calendario escolar. Era un 18 de julio, y sin que nadie lo esperara el director dijo que sería bueno reunir en ronda a los alumnos en el patio. Cuando los tuvo cerca, les recordó que somos un país compuesto -entre otras proveniencias- por emigrados de Europa y otras latitudes; describió cómo esos emigrados habían construido asociaciones de ayuda mutua a su llegada al país, y junto con nombres como *Unione e Benevolenza* situó a la Asociación Mutualista Israelita Argentina. Luego acentuó que lo que había pasado no afectaba a un grupo particular de la población sino a la Argentina toda y la Humanidad. Fueron sólo 20 minutos y no hubo himno ese día, pero los alumnos participaron de una instancia en la que su mundo particular se topó con otras experiencias, se inscribieron en una historia y se conmovieron en el presente. Hubo un ritual que los conectó con otros sentidos más amplios que la propia experiencia escolar, y que buscó hacerlos sentirse parte de una comunidad en la que sucedieron cosas terribles, pero en la que también se hace memoria y se busca justicia.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

Amuchástegui, Martha, “Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual”, Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2002.

Eliezer, Marisa, “La nación en la escuela. Un análisis de los actos escolares en contexto de crisis”, Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2006.

Grumet, M., “Restaging the civil ceremonias of schooling”, *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, vol. 11, pp. 39-54.

¹ “Los batallones escolares”, *Monitor de la Educación Común*, 31 de Mayo de 1891, p. 1162.

² *Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales*, Res. Min, 1635/78.

Norberto Ares, supervisor escolar

“Se puede profundizar en la relación actualidad y pasado”

Inés Dussel - Judith Gociol

Norberto Ares es supervisor titular del Distrito 11 de educación primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que abarca los barrios de Flores y parte de Floresta. Propone que para evitar que los actos se conviertan en meras formalidades mecánicas, las y los docentes vinculen la historia que recuerdan con el presente que viven alumnas y alumnos. Reivindica, además, el valor de la expresividad; y se sorprende de que el 1º de Mayo no figure dentro del calendario de homenajes escolares, en un momento en que se debate acerca de si la escuela debe educar para el mundo del trabajo.

-¿Es importante el ritual del acto escolar?

-Es muy importante, aunque no podemos desconocer que en los últimos años las ceremonias, igual que el izado de la bandera, se han convertido en algo formal, mecánico y sin sentimiento; y eso me preocupa. Creo que, dados los años que llevamos en democracia, uno ya no se queda con los “porque sí”, sino que pide fundamentaciones: por ejemplo, saber por qué el recitado al izar la bandera todavía figura en el reglamento escolar. Muchas veces, los actos traen discusiones entre el adulto -el profesional docente- y los chicos. El adulto parece no tolerar que no exista ese respeto que quienes ya atravesamos los 50 años hemos mamado en toda la escuela primaria. También creo que los actos han perdido valor porque se los ve con un prisma de análisis histórico, diferente al que tienen chicas y chicos. Esta es otra cuestión que habría que replantearse.

-¿Cómo se manifiesta esa diferencia?

-Desde mi rol de supervisor, en los encuentros del 24 de marzo de este año me pasó algo muy particular: fui a una escuela, y lo que sucedió allí fue un acto meramente formal, con un discurso dirigido a los adultos, con palabras que no entendían los chicos. En el Día de la Memoria siempre se recurre a lo que pasó en la dictadura pero, muchas veces, en los ámbitos educativos se tiene miedo de dar una opinión política. En ese acto que estaba presenciando, veía las caras de los chicos -que procedían de sectores muy pauperizados, de barrios de emergencias, hijos de trabajadores de talleres clandestinos textiles- y pensaba cómo

hacer una devolución que sirviera como situación de aprendizaje para los docentes. Entonces empecé a recorrer el entorno y me encontré con una cartelera en la que se leía la frase “Nunca más”, rodeada por el dibujo de unas manos de chicos y de un montón de palabras: torturas, represión, censura, centros clandestinos. Empecé a preguntarles a los chicos qué significaba eso para ellos. Me impactó cómo los docentes me miraban, mientras yo establecía un vínculo directo con ellos. Cuando llegué a los centros clandestinos y expliqué qué eran, un chico me dijo: “Esto es igual a los talleres clandestinos”. Me pareció estupenda la reflexión porque, independientemente del contexto histórico, ahí también hay violación de derechos. Después hablé con la vicedirectora de la escuela acerca de lo importante que es trabajar las palabras. Si manejamos palabras sin significación, no se logra el objetivo. Esa respuesta me hizo reflexionar acerca de cómo los chicos relacionan actos y hechos históricos con lo que viven en el momento. Si el docente no trabaja esto, los actos pierden sentido. En el nivel medio, se puede profundizar en la relación actualidad y pasado estableciendo relaciones.

-Usted señaló que hay una tendencia a realizar actos escolares dirigidos a los adultos más que a los chicos. también aparece la situación contraria: la creencia de que el acto tiene que ser divertido para los chicos...

-No se puede olvidar el hecho histórico que se recuerda, el para qué estamos reunidos. Tampoco es cuestión de sostener que todo lo viejo no tiene sentido. Cuando yo era director trabajaba mucho, tanto con chicos y docentes, el tema del 25 de Mayo y el 9 de Julio, que en el almanaque figuran como fiestas cívicas.

-¿Qué es esto de la fiesta cívica?

-Es el lugar de encuentro y de reflexión, porque cada 25 de Mayo es un año más que uno tiene. En uno de los actos que realizamos en una escuela primaria de Parque Patricios, analizamos la Plaza de Mayo en las distintas épocas y los personajes que podían aparecer. Fue en 2002, en pleno estallido social, un momento en el que resultaba muy difícil abordar los actos. Empezamos a ver qué había pasado en la Plaza de Mayo en distintos momentos de la historia y los chicos comenzaron a asociar al que vende el maíz para las palomas y al que vende escarapelas, con los



vendedores ambulantes de 1810. También asociaban la situación de las protestas y de la carencia de trabajo, que era su situación familiar. Me acuerdo de que, en aquel acto, hubo pantallazos que mostraban lo que pasaba en algunas de las etapas históricas en Plaza de Mayo. Aparecieron piqueteros, Madres de Plaza de Mayo, los vendedores ambulantes del siglo XIX. El docente tiene que trabajar el ida y vuelta, para que se pueda ir entendiendo por qué llegamos a determinadas situaciones sociales e históricas.

-¿Qué pasa si los chicos plantean hacer o decir cosas con las que el docente no está de acuerdo?

-En uno de los primeros años en la Escuela N°18 del distrito 5°, teníamos que ponerle el nombre al laboratorio. Era el año 1997 o 1998. Cada grado debía elegir a un científico y hacer una campaña política, porque el nombre iba ser votado por toda la institución, desde los chicos hasta los auxiliares. Recuerdo que un grado, influido por algún padre, propuso el nombre de Che Guevara. Imaginate la conmoción interna en la institución y también en algunos padres. Yo les dije a los chicos que íbamos a analizar si era un científico, porque esa era la consigna. Y uno me trajo toda una fundamentación, que el Che había sido

médico, y no sé qué estudios había realizado. No me quedó otra que decir que sí, que lo poníamos entre los posibles candidatos. Al final, salió tercero. Creo que hay que hacerlo así, escuchar a ver cuál es la propuesta y debatirla, sin desconocer el rol del adulto y las responsabilidades que tenemos. En algún momento, es necesario decir: "Me parece que esto no se debe hacer", porque a la larga los que somos responsables de los chicos somos nosotros. Ese es otro elemento a trabajar: la crisis del rol adulto, tanto entre madres, padres, funcionarios, docentes...

-Cuando era director, ¿cómo era el trabajo que realizaba con los docentes? ¿Por qué muchas veces los actos los hacen siempre los mismos profesores, y se lo toma como una carga pesada?

-Cuando eran actos como el 25 de Mayo o el 9 de Julio, con esta cuestión de las fiestas cívicas, participábamos todos. A veces los chicos me veían martillando, colgando cosas. Participábamos todos, porque era una fiesta y para disfrutar es importante que todo el mundo se sienta parte del acto. Es una actividad que, si la sabe aprovechar, al docente le sirve para evaluar su tarea cotidiana. Uno no puede ponerlo como si fuera una carga y tampoco



A.G.N.

puede desconocer que en cualquier acto comunitario la escuela se muestra, exhibe su accionar pedagógico a las familias y a la comunidad. Entonces, no podemos presentar cualquier cosa. Si los docentes ven que hay un trabajo cooperativo, donde los roles se complementan, donde en un acto a uno le tocará la cartelera, al otro el telón, a otro preparar las palabras, será una experiencia positiva. También tiene que haber una reflexión desde los directivos, porque si yo como director voy a estar con el dedito diciendo "Hay que hacer esto" o "Hay que hacer lo otro"; y recién salgo cuando ya está todo preparado y cuando está todo el mundo cansado, no va a funcionar. Creo que no hay mejor referencia que constatar que la autoridad de la escuela trabaja a la par. Es fundamental, las palabras tienen que coincidir con el accionar.

-En los actos se combinan las palabras, los cuerpos y la música, ¿cómo debe trabajarse esa relación?

-Todo es importante, tiene que estar equilibrado. Con esta invasión tecnológica que tenemos, el cuerpo no está trabajado y un gesto de una persona comunica más que un escrito. La hora especial, que es la expresiva, muchas veces es tratada de manera marginal. Ni dentro ni fuera de la escuela los chicos tienen la posibilidad de trabajar la expresividad. Afuera, por ahí, los padres los mandan a informática, a inglés, a maestra particular, pero a lo mejor consideran que es una pérdida de tiempo mandarlos a hacer escultura, pintar u otro tipo de cosas. En el caso de los chicos, el acto también permite trabajar la resistencia a exponerse con el cuerpo, con la palabra. En esto es fundamental el rol del docente. Por ejemplo, está el

tema de los coros. Cuando siempre va el que canta bien, se convierte en una actividad discriminatoria, selectiva. El Himno Nacional lo cantamos todos. Lo importante con el canto es que es una actividad que se comparte, esa es la cuestión a trabajar. Lo expresivo es importantísimo: en Educación Física no es solo cuestión de enseñar a tirar la pelota; con un buen esquema, con buena música, pueden transmitirse muchas cosas.

-¿Cree que hay algún acto escolar que se debería incorporar al calendario escolar?

-A mí me están preocupando mucho los inicios y los cierres del año escolar. En las escuelas en que estuve como director, el inicio del ciclo lectivo era importantísimo. A primer grado lo recibía toda la escuela, se le regalaba un libro, cantaban todos juntos... Porque es la puerta de entrada y si uno logra que el chico se sienta bien recibido y que se sienta como un invitado de lujo, tiene gran parte de la batalla ganada. En mis años de director, pocas veces vi llorar a chicos de primer grado. Después, a fin de año, hay que despedirlos, acompañarlos en el cierre de una etapa. En las escuelas donde estuve era un encuentro de esos chicos con su familia, con los docentes, y también con los mensajes que se habían trabajado durante el año. Siempre los protagonistas eran chicas y chicos de séptimo grado, los que terminaban. Con los chicos y los padres, y todo el resto de la escuela sentado, el último día se despedía a los de séptimo con la campana histórica, un ritual que ocupaba un lugar tan importante como la vuelta olímpica del Colegio Nacional Buenos Aires. Hay que darles importancia a las entradas y a las salidas del sistema. Porque muchos de los chicos, en etapas tan particulares desde lo económico y social como esta, atraviesan la puerta de la escuela y ya pasan a la adultez, no tienen adolescencia. O pasan al mundo del trabajo o les pasan situaciones muy complicadas. Otro tema por el que estoy escandalizado es que se quitó de los calendarios escolares el 1º de Mayo. Creo que debería revalorizarse la cultura del trabajo. Si estamos discutiendo el paradigma, si la escuela educa para el trabajo, no debería faltar esa fecha.

La Nación de la escuela

Lic. Marisa Eliezer*

Durante mis años de trabajo en escuelas primarias estuve a cargo, en numerosas ocasiones, del diseño de actos escolares. Varias inquietudes fueron surgiendo a partir de aquellas experiencias. ¿Por qué eran esas y no otras las conmemoraciones? ¿Qué significaba la inquietud por el “respeto” y la rigidez de los cuerpos, por la formación, por la disposición de los asistentes? ¿De qué forma se producía el sentimiento de emoción patriótica, esa sensación de comunión escolar y nacional? ¿Qué contenidos se transmitían en aquellos actos?

Ya en mi condición de investigadora en educación, decidí analizar qué sucede con estos rituales. ¹ Vale la pena señalar que niñas y niños asisten a un promedio de cuarenta y dos actos escolares en su paso por la escuela primaria, y treinta en su escolaridad secundaria. En estas representaciones, se expone a las jóvenes generaciones a escenarios en los que se teatraliza la relación con sus semejantes y con los otros, y se proponen definiciones de la nación.

Los actos escolares en contextos de crisis

Quienes lean esto recordarán el 2001 como un momento de movilización popular y crisis política e institucional que enmarcó la caída del gobierno de Fernando de la Rúa, el llamado corralito y la sucesión de presidentes. En ese contexto, realizamos un trabajo de investigación en 21 escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, en las que se participó de 18 actos escolares. Algunas escuelas organizaron actos conjuntos ese año, y varias de ellas eligieron plazas públicas como escenarios para el ritual escolar. La pregunta de la investigación se centraba en torno a las continuidades y los cambios producidos en la idea de Nación en los actos escolares desarrollados durante los años 2002 y 2003; es decir, en la “Argentina poscrisis”. En otras palabras, nos preguntamos si el contexto de crisis del Estado Nacional otorgaría a dichos actos significados nuevos; si los actos abordarían temas o formatos distintos de los tradicionales. Asimismo, queríamos indagar sobre el lugar otorgado al contexto nacional contemporáneo en un ritual que lleva más de un siglo de antigüedad.

En esos actos pudimos observar que la escuela, como espacio colectivo y de construcción de representación, se puso en el centro de la escena. Docentes y directivos pensaron cómo renovar el ritual cívico en un contexto de movilización y deslegitimación política e institucional.

Valga un ejemplo. Roberto², director de escuela, imaginaba en el 2002 el acto escolar en forma de ronda como necesidad de cobijarse para encontrar reparo. Estas fueron sus palabras en aquel entonces:

“La idea de hoy es hacer un taller, vamos a tratar de aprender algo. Estamos pasando momentos difíciles, por eso vamos a tratar de recuperar la memoria, necesitamos encontrarnos. Con los maestros charlamos que era importante revalorizar la cuestión de la plaza. (...) La plaza para los argentinos tiene un significado especial. Vamos a ver desde donde empieza esto de la plaza”.

Otras escuelas ocuparon con sus actos las plazas y calles, como formas de apropiación del espacio público. Estas nuevas formas de teatralizar el ritual que desjerarquiza los sitios destinados a las autoridades, incorporaron nuevos actores sociales (asambleas populares, asociaciones barriales, de jubilados, murgas, asociaciones gremiales, entre otros). Los rituales retomaron las matrices de orígenes populares de la fiesta; podría decirse que lo viejo y lo nuevo se hermanaron para dar nacimiento a formas nuevas.

Por otra parte el “relajamiento de los cuerpos” -que se verificó en actitudes tales como que los chicos siguieran conversando, pese a las órdenes de callarse de sus maestros, o las formaciones menos rígidas- da cuenta de la existencia de focos de tensiones que pondrían en evidencia, para algunos analistas, el debilitamiento del ritual. Pero también pudo notarse una insistencia de las autoridades adultas en reafirmar ciertas conductas y organización de los cuerpos. “*Ustedes, mirando la bandera*”, “*Nos ponemos de pie para recibir la bandera de ceremonias*”, son frases repetidas en el inicio del ritual. Estas actitudes que se requieren de los alumnos están vinculadas a las formas en que ha sido estructurado el acto escolar, que tiene su origen en prácticas religiosas y militares tales como el rezo y la formación militar, el culto a



las imágenes, la subordinación y la obediencia a las imágenes o jerarquías más altas en el orden social.

En todos los actos observados en los años 2002-2003 hubo referencias al contexto de crisis o de lo que podríamos denominar “sociedad de riesgo”: un entorno de incertidumbre, inseguridad, riesgos. La escuela se postuló, en esos actos pero sospechamos que también en los actuales, como lo opuesto a un afuera peligroso e incierto. Quedó claro que el acto escolar constituye un escenario de exposición de la propia institución como colectivo de identificación ante madres, padres, autoridades escolares y ante sus propios actores (niños, maestros y directores). De alguna manera, en estas escenas el ritual se re-intensificó, y adquirió otros sentidos que los de la representación del conjunto de la Nación.

Algunos de los autores consultados (Lipovetsky, 1994; Hobsbawm, 1992) señalan que el culto a la Patria ya no hace vibrar a mucha gente, y que la mitología nacionalista está agotada. Sin embargo, en la escuela persisten los héroes que encarnan el principio del bien en una batalla ética que se relata plena de obstáculos y dificultades, pero que culmina siempre en el éxito.

Toma el micrófono una maestra y dice: “San Martín fue ejemplo, trabajó por amor, era un ser sensible, respetuo-

so y justo. Su gesta es un caso emblemático y vigente. ¿Por qué decidió aventurarse? Venció en todas partes, y renunció a todos los honores. Recuerden: los grandes logros implican grandes riesgos.”- Acto 17 de Agosto-2002.

En los actos que observamos adquiere expresión lo que llamamos la *alquimia patriótico-escolar*. En el caso del discurso sobre el prócer, traduce la invocación del sacrificio de los héroes por la Patria en un valor moral sobre sí mismo: ser valientes, honestos, enfrentar una “sociedad en riesgo”. Hay un horizonte colectivo más desdibujado, y lo que queda es una formulación moral sobre los individuos.

Seguramente, los lectores tendrán muchos otros ejemplos de reinención del ritual, y muchos de ustedes habrán invertido horas de reuniones e intercambios para repensar los actos. Lo que quisiéramos subrayar es que la idea de reinención o re-intensificación del ritual va en contra de una visión estática del ritual. Diversos investigadores (Geertz, 2000, y Muir, 1997) rechazan la perspectiva de los rituales como expresión conservadora de la sociedad. Señalan que son los mismos símbolos rituales los que instan a la acción, producen situaciones de cambio, crean horizontes para observar a la propia sociedad y forma de vida. Son ámbitos o performances desde los cuales nos

hacemos visibles, nos definimos frente a los otros. Constituyen horizontes desde donde se expresan las emociones y deseos, donde “hablan” los cuerpos y se ofrecen narraciones representadas que permiten a la gente interpretar su propia experiencia.

Comprender y otorgar nuevos significados a la cotidianidad escolar, en particular a los actos escolares, puede constituir un aporte significativo para la construcción de una escuela más plural y democrática.

El Bicentenario en la era digital

Hoy el Bicentenario aparece como una nueva oportunidad para superar la inercia, operar nuevas alternativas más allá de la matriz tradicional, y generar intentos de repensar, probar y alterar -aunque sea tímidamente- algunas de sus formas y sentidos. Nos preguntamos en qué medida las nuevas formas de representación de lo colectivo en la llamada “era digital”, con sus redes sociales, los formatos multimedia, y espacios virtuales, potenciarán nuevos significados de la fiesta.

En un encuentro reciente con Irma, maestra de una escuela primaria, ella me cuenta que sueña con actos multimedia, con la proyección de videos de pocos minutos filmados con celulares y producciones radiales, con proyectar distintas escenografías con desarrollos de arte digital, traer las voces de otros actores culturales, generar participación de padres y alumnos en el mismo acto escolar,



“Hoy el Bicentenario aparece como una nueva oportunidad para superar la inercia, operar nuevas alternativas más allá de la matriz tradicional, y generar intentos de repensar, probar y alterar -aunque sea tímidamente- algunas de sus formas y sentidos”.

con producciones para subir a la página web del colegio. También quiere construir redes con docentes de otras escuelas para compartir ideas y producciones de los jóvenes. Irma sueña con reinventar el ritual con propuestas desterritorializadas, que incorporen otras formas de representación y producciones de alumnos y alumnas potenciadas con el uso de nuevas tecnologías. Busca generar un espacio democrático y abrir nuevas formas de participación y oportunidades de intercambios pluralistas.

En la actualidad, en un contexto de crisis del Estado de Bienestar y de la participación ciudadana, el acto escolar constituye un espacio público de la palabra. Educar significa transmitir una herencia. Y lo propio de la transmisión es que ofrece una herencia y habilita a transformarla, a resignificarla. Resta preguntarnos acerca de cómo tramitamos esta herencia en el marco ritual, y cómo ese ritual nos habilita para repensar y recrear la herencia del pasado en el futuro.

*** Magister en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.
Profesora de Enseñanza Primaria.**

Bibliografía

Amuchastegui, Martha. *Los actos escolares con bandera; genealogía de un ritual*, Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, 2002.

Eliezer, Marisa. *La Nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés, diciembre 2005.

Garavaglia, Juan Carlos. “A la Nación por la fiesta: las fiestas mayas en el origen de la nación en el Plata”; Boletín N° 22, Instituto Argentino Americano Dr. Emilio Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Geertz, Clifford; *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1973.

Hobsbawm, E., 1992. *Naciones y nacionalismos*, Crítica, Barcelona, 1992.

Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo del deber*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1994.

Muir, Edward; *Fiesta y rito en la Europa Moderna*; Editorial Complutense; Madrid, 2001.

¹ Se trata de mi Tesis de Maestría en Educación. “La Nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis”, Universidad de San Andrés, 2005.

² Para preservar el anonimato, los nombres son ficticios.

Algunas aproximaciones para pensar el tema

La representación de la negritud en los actos escolares del 25 de Mayo

Anny Ocoró Loango *

Los actos escolares del 25 de Mayo son uno de los pocos espacios en los que la negritud circula para la memoria nacional argentina; como lo afirma Grimson (2007) “la única representación de la Nación donde es incluida la población afrodescendiente”. El 25 de Mayo representa para la Argentina una de las efemérides más importantes, constituyendo un ritual de gran significado en la construcción y reforzamiento de la identidad nacional. A partir de esta constatación, resolví iniciar una investigación en torno al papel de estas representaciones de la negritud en los actos escolares de la Argentina.

La observación etnográfica que hemos realizado nos indicó que en la representación escolar los niños y niñas cubren sus rostros con “corcho quemado” y llevan atuendos vistosos y coloridos. Son variadas las representaciones que se incluyen sobre los afrodescendientes; estos aparecen

bailando candombes y celebrando la destitución de último virrey y la llegada del primer gobierno patrio. También se incluye la representación de población negra como los vendedores de velas, las mazamorreras, el sereno que menciona pregones relacionados con la actividad u ocupación desarrollada.

Cabe mencionar que los primeros africanos esclavizados arribaron a la Argentina, inicialmente en forma esporádica, en el siglo XVI y en la primera mitad del siglo XVII y llegaron a constituir porcentajes poblacionales muy significativos. Durante el período colonial, los miembros de la población negra esclavizados fueron destinados a cumplir muchas y variadas tareas. Contrario a la imagen que los sitúa meramente en actividades domésticas (entendiendo el trabajo en las casas de las familias blancas/criollas), los integrantes de la población negra no solo estuvieron destinados a estas tareas y servicios, sino que sostuvieron el sistema económico (ganadería,



agricultura, carpintería, manufactura, panadería, artesanía, herrería, sastrería, zapatería, aguateros, changadores, entre otros). Fue tal su vinculación que Andrews (1989) afirma que “si cada trabajador esclavo del Buenos Aires de 1800 hubiese desaparecido repentinamente, la actividad económica se habría detenido en una cuestión de horas”.

Aunque la población negra no fue aniquilada totalmente -como es una noción extendida en el sentido común y en parte de la literatura especializada-, sí decreció de manera considerable a lo largo de diversos procesos durante el siglo XIX. Sin embargo, en la construcción de la nacionalidad argentina las identidades negras fueron marginadas e invisibilizadas. De esta manera, se fue construyendo la idea de una Argentina sin población negra, lo que es parte de una construcción ideológica que afirma como elementos centrales de la identidad nacional a la raza blanca y la cultura europea (Yao, 2002).

La escenificación que la escuela desarrolló hasta hoy destaca la alegría como expresión musical y gestual: el negro es un personaje que canta y se ríe, aunque también se incluye que se trataba de un negro esclavo o criado e integraba el más bajo estrato social. En los personajes que la escuela construye, el negro aparece con su contraparte: la de las damas y caballeros de sociedad. Las marcas de la identidad están inscriptas en el cuerpo, siendo el cuerpo objeto de comunicación que habla acerca de quién es el otro; esto es un lugar en donde se alojan los posicionamientos sociales, los lugares ocupados en la sociedad y la manera como los otros ven y se confirman a sí mismos. Por un lado, la seriedad estilizada y liderazgo de los señores y damas antiguas y, por el otro, la otredad representada en un negro/a jocoso/a que pronuncia mal las palabras.

De esta manera, las identidades negras aparecen estereotipadas, esencializadas y ancladas a la época colonial, y crean así una representación que aunque lo visibiliza y sujeta a un contexto socio-histórico específico, invisibiliza, bajo una aparente neutralidad, las relaciones de fuerza y de poder en las que estaba inserto, subordinando las marcas de la explotación y la esclavización a la teatralización del ritual escolar.

Por otro lado, también nos resulta llamativo que una re-



presentación de bailes de candombes africanos se sostenga hoy en la celebración de una fecha patria. Valdría la pena recordar que los candombes -en muchos casos- fueron censurados y prohibidos por las autoridades locales (González, 1999). ¿Qué pensarían entonces al ver hoy a los escolares bailando candombes en las escuelas, cada 25 de Mayo?

Para concluir, podemos decir que la escuela como operadora de la cultura no solo interviene sobre la memoria histórica y la identidad nacional, sino que también construye un presente portador de concepciones e imaginarios acerca de las identidades negras, las que convendría problematizar. Desde los actos escolares es posible contribuir a reflexionar sobre el papel de la negritud en la construcción de la nacionalidad y, en esta dirección, colaborar para que la educación sea el canal para el desarrollo plural e inclusivo de todas las identidades étnicas que conviven hoy en la Argentina.

*Lic. en Ciencias Sociales Universidad del Valle (Cali, Colombia).
Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación
en Educación Flacso-Argentina.

Referencias bibliográficas

- Andrews, George Reid. *Los afroargentinos de Buenos Aires*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1989, pág. 31.
- Grimson, A. y Amati, M. “La nación escenificada por el estado. Una comparación de rituales patrios”. En Grimson A. (Comp.) *Pasiones Nacionales*, Buenos Aires, Edhasa, 2007, pág. 419.
- González, Pilar. *Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de la Argentina, 1999.
- Yao, Arsène. “Negros en Argentina: integración e identidad”. *Revue de Civilisation Contemporaine de l'Université de Bretagne Occidentale EUROPE / AMÉRIQUES*, 2002. Disponible en: <http://www.univ-brest.fr/amnis/>

Los actos escolares Entre la representación y la identidad

Raúl Díaz*

Pocas situaciones escolares dan la ocasión para que la escuela se muestre a la comunidad como institución ciudadana para el resguardo y el fomento de identidades sociales y culturales. Docentes y estudiantes, aunque con diferentes responsabilidades se organizan para representar o poner en escena conceptos de Nación, Patria, prócer, argentinidad, tradición, etcétera.

La historia es traída al escenario de la escuela en forma de guiones preparados, para que los actores y las actrices la ejecuten y la actualicen, la hagan circular y -de cara al público que asiste la escuela- en su conjunto reafirme su compromiso con la memoria y su proyección hacia el presente. Se podría decir que se anudan la memoria y su exhibición, o sea la re-presentación de la memoria.

Esto se nota particularmente en los actos que celebran acontecimientos fundantes de la historia nacional, tales como los de las fiestas patrias y los que conmemoran a los próceres, ambas para poner en escena a la Nación. Drama y ritual reviven entonces la patria.

Ahora bien, nos parece necesario reflexionar y preguntar sobre estos dos procesos que acabamos de describir: por un lado entre lo que hacemos al narrar, representar, escenificar o dramatizar, y también lo que hacemos cuando todo esto está pensado y ejecutado para generar lazos que nos unan o nos pongan en común, podríamos decir un rito de comunión.

Preguntas y reflexiones que proponemos hacer partien-

do de conceptos que aportan las Ciencias Sociales, tales como los de representación e identidad. Dos conceptos que servirían para explicarnos qué entramados políticos, ideológicos y culturales se presentan toda vez que lo *común* se re-presenta.

Desde la teoría que estudia los procesos de significación y de representación, el concepto de discurso resulta fértil para el análisis. Tenemos, por un lado, un conjunto de elementos o soportes que se usan para representar las ideas, los que puestos en acto o en circulación (podríamos decir en exhibición) otorgan sentidos y valores, es decir que establecen inclusiones y exclusiones, taxonomías y jerarquías. Estos elementos o soportes, narraciones, bailes, símbolos, músicas, decoraciones, disfraces, portan y re-presentan, llevan a la escena un sentido de la historia y de lo que se entiende por lo común. Son significantes densos en los que se anudan historias y proyectos.

Digamos que un emblema/significante (por ejemplo, la bandera que en tanto tela no tiene sentido) represente algo (la Patria) esto es el producto de un trabajo: el "trabajo de representación". Porque es un trabajo que hay que hacer para que *algo* signifique un *concepto*: una tela con dos colores representa o significa una idea, la Nación.

Ahora bien, parecería que la bandera que significa la Nación es algo natural, dado, y no una construcción. Parecería que no ha surgido de un arduo trabajo de representación, en el que se hace significar a la tela algo que ella no contiene.

Quizás todo esto pueda parecer un juego de palabras, y en cierto sentido es así. Veamos: la bandera representa la Nación, la Nación representa a una comunidad con historias y vivencias en común o compartidas. Pero: ¿qué es lo común que la bandera representa? Desde la teoría de la representación podemos responder a esto que eso *en común* no viene con la bandera de una vez y para siempre sino que cada vez se actualiza y se re-presenta. Que cada acto, o re-presentación es trabajar de nuevo por dar un sentido a la Nación, por explicar lo que es y preguntar si en todo caso lo común que vendría con ella no se irá cuando "se retire la bandera de ceremonia". Porque la Nación como algo que nos une o nos hermana es solo uno de los sentidos puestos en la bandera, construido por exclusión





de otros, por selección de ciertos parámetros de definición de lo común. Es algo común que no dice nada, si no se lo remite a procesos y sujetos concretos, a problemáticas de exclusión material y simbólica, que a la vez que afirma, borra diferencias de clase, género, edad, sexualidad, etcétera.

Así, entonces habría un trabajo por re-presentar en un acto escolar: revisar los sentidos que se anudan a los símbolos como si fueran pieles y no como disputas de sentido cargadas de cuestiones políticas y sociales. Un acto podría representar a quién o quiénes sirve la idea de un común que no haga visibles las diferencias. De esto se sigue que, entre otras cosas, un acto escolar es un acto político, un ejercicio de representación que más que traer el pasado para meramente recordarlo, lo usa para callar o para gritar la desigualdad y o la diversidad.

Indudablemente, sabemos que la búsqueda de lo común es un trabajo político mediante el cual lo no común queda fuera. Así, para entender qué se significa cuando se iza la bandera habría que preguntar y advertir sobre lo común que invoca. Ese común no está construido, es un problema, hay muchas y variadas maneras de concebirlo y proyectarlo. Pareciera que, cuando en el acto escolar se enarbola la bandera, todos sabemos y acordamos con el significado de lo común. Sin embargo, lo que en realidad este acto de enarbolar produce es el ocultamiento o borramiento de todo aquello que no tenemos en común.

Deslizamiento que procura tomar lo común como si esto no fuera problemático ni disputado.

Por esto resulta imprescindible tratar y hacer al acto como un proceso de construcción de sentido cargado políticamente. No disputar los sentidos de lo común, de la Nación, de los proyectos de vida de los diferentes sujetos que acá vivimos es un acto político. Uno mediante el cual se borra la pregunta de qué es realmente lo que tenemos que festejar.

Desde esta reflexión a partir de la “construcción del sentido” y del “trabajo de la representación” se entiende que no hay nada natural ni esencial ni en la bandera ni en la patria, que la identidad nacional es una permanente, inacabada, pospuesta ilusión, no por ilusoria menos real. Qué sea esa identidad no es una pregunta por su esencia o por su naturaleza, como si hubiera algo inmanente y trascendente (los valores esenciales de la nacionalidad) sino una pregunta por cómo su enunciación es una estrategia de poder: a quiénes sirve hablar hoy de una identidad nacional, para qué se lo dice, desde dónde, qué se quiere lograr. Quién puede decir qué es la argentinidad sino un conjunto de discursos en disputa, una contienda de sentidos y proyectos. Esto es lo que podría representarse en un acto para no acomodar a los espectadores a una versión inocente o ingenua de la nacionalidad. Con seguridad que los aprendizajes serían otros, que el acto escolar sería una apuesta pedagógica para cuestionar lo ya dicho, lo naturalizado.

Por un lado, el Acto Escolar resulta apresado por los tiempos y los espacios de la dinámica escolar, y por el otro, es también apresado por la necesidad de mostrar lo común de modo indudable y natural.

La Nación o la Patria que los actos escolares ponen en escena, narran sin mostrar que son construcciones de sentido en discusión; al no mostrar eso, “naturalizan” la historia y la política. La invocación inocente de la identidad nacional argentina como si fuera *la* identidad resulta una provocación a la existencia de muchas comunidades, grupos e identidades que proyectan su porvenir dentro de la Nación pero no de la argentinidad.

Como en toda escenificación, la propuesta puede ser clausurar o habilitar las disputas de sentido en torno a las identidades. Sostener una identidad nacional armónica lleva tanto trabajo como abrir los sentidos, por ejemplo, a través de la ironía o el reclamo de identidades subordinadas que pueden introducirse.

Mostrar o representar como se lo hace en los actos escolares es de algún modo detener el flujo de signos, pertenencias, emblemas que disputan la Nación desde los géneros, las clases sociales, las edades, las etnias, y varias otras dimensiones de identidad.

Por un lado, el Acto Escolar resulta apresado por los tiempos y los espacios de la dinámica escolar, y por el otro, es también apresado por la necesidad de mostrar lo común de modo indudable y natural. El ritual conlleva tiempos y espacios circunscriptos que obligan a la economía de sentido. Debe quedar claro y en poco tiempo que la escuela no sólo enseña lo común, en este caso la comunión nacional, sino que ella misma es una comunidad. Tanto que también se esfuerza por mostrar el trabajo (encomioso, muchas veces) de docentes y estudiantes, y progenitores que colaboran con la festividad.

El trabajo de la representación, recordemos, aquel trabajo que pone ideas (como la de lo común) en vehículos que comunican esas ideas (como emblemas, imágenes, guiones, actuaciones, o si se prefiere, locros, empanadas) tiene un recurso para cerrar los sentidos y para paralizar la reflexión. Este recurso o herramienta del trabajo de la representación es la del estereotipo, un modo de significar a la mano, un modo de trabajar la representación tan acotado como fulminante. Representar por estereotipo es un modo de conocer que trabaja rápido y sencillo. Para ello realiza conjuntamente las siguientes operaciones: a) elige de la totalidad algún rasgo y lo convierte en repre-

sentativo de ese todo (por ejemplo, el Cabildo como representación de la Revolución) operando así por *reducción*; b) a la vez, lo hace de algún modo exaltando ese rasgo como esencial-imprescindible para comprender la Revolución operando por *esencialización*; y c) tratando de instalar de una vez y para siempre esta imagen como si fuera inamovible (el Cabildo) operando por *fijación*. Así, reducción, esencialización y fijación son recursos que sirven a un efecto mayor, una representación congelada y cerrada de un proceso que por definición es abierto y controvertido. Desde ya, hay una historia oficial, es la que hace del pasado un estereotipo que procura cerrar otras historias.

¿Qué queremos decir con esto? Que todo esfuerzo por descolocar estos estereotipos o reemplazarlo por otros tiene que enfrentarse con lo que se diría la fuerza natural de las cosas, ya que lo que se plantea como esencial y natural, se vuelve indiscutible e inopinable.

Lo que proponemos es un trabajo reflexivo contra los estereotipos que intentan afirmarse como inocentes. No es contra los Actos Escolares sino contra la forma en que estos muchas veces optan por confirmar o fabricar estereotipos.

*Antropólogo. Profesor e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Director del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT) <http://cepint.blogspot.com>

Bibliografía relacionada y sugerida:

Díaz, Raúl. *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Editorial Abya Yala, Quito/Madrid, Miño y Dávila, 2001.

Espinosa, Yuderlys. *¿Hasta donde nos sirven las identidades?: Una propuesta de repensar la identidad y nuestras políticas de identidad en los movimientos feminista y étnico-racial*, 1999, mimeo.

Hall, Stuart y Paul du Gay (Comps). *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

Hall, Stuart. *Representation: Cultural representations and signifying practices*, Glasgow: Sage, 1997.

Rodríguez de Anca, Alejandra. “Disputas acerca del discurso escolar de la diferencia”. En Díaz y Alonso, *Creación de espacios interculturales*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2004.

Skliar, Carlos. “Acerca de las representaciones del otro y de la mis-
tidad. Notas para volver a mirar bien lo que ya fue (apenas) mirado. En *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de las diferencias*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, cap II.

White, Hayden. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona, Paidós, 1992.



Organización
Internacional de
Educación
Inclusiva



Ministerio de
Educación
de la Nación



Instituto Interamericano de
Desarrollo en la Educación



Informe de Tendencias Sociales y Educativas 2008
sobre La Escuela y los adolescentes



 **SITEAL**
SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA



El Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina es una publicación anual elaborada en el marco del proyecto SITEAL, una iniciativa que el IIDE-UNESCO Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos desarrollan en forma conjunta desde inicios del año 2003. Esta publicación pone a disposición de los actores de la comunidad educativa herramientas conceptuales y de diagnóstico destinadas a contribuir a la formulación de políticas educativas sensibles a la complejidad y diversidad de escenarios sociales que se van configurando en los países de la región.

La escuela y los adolescentes

www.oei.es

www.siteal.iipe-oei.org

Walter Kohan, filósofo

“Es imposible hacer filosofía con niños si uno no hace filosofía con uno mismo”

Walter Kohan nació en Buenos Aires. Luego de recibirse de Licenciado en Filosofía en la Universidad de Buenos Aires, realizó estudios de posgrado en México y Francia. Desde hace varios años vive en Brasil y se desempeña como investigador y docente en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Además de enseñar filosofía a docentes, una de sus principales áreas de interés es la relación entre la filosofía y la infancia -sobre la que ha producido numerosos escritos- y la filosofía con niñas y niños, un campo de intervención que lo tiene como un insoslayable referente. Acaba de publicar *Sócrates, el enigma de enseñar*, donde saca a la luz otra de sus pasiones: la filosofía antigua. Enfatizando que la filosofía es “un lugar para problematizarse, para pensar, para preguntar”, invita a sus alumnos, alumnas y lectores a indagar una y otra vez en torno a los sentidos del enseñar y el aprender.

-¿Por qué decidió escribir un libro sobre Sócrates?

-Cuando estudié Filosofía en la Universidad de Buenos Aires, el primer trabajo que hice fue sobre Sócrates. Y tuve un profesor que me impactó mucho, Conrado Eggers. Después, siempre he pensado qué es lo que hace que alguien sea un buen maestro. En el caso de él, era muy fuerte la pasión con la que enseñaba y eso hacía interesante a Platón, a Sócrates. En general, la Historia de la Filosofía es un poco maltratada porque se la aprende como si fuera un cuento con final feliz. Hay una especie de subestimación de los inicios, como si se dijera: los griegos fueron los primeros y dijeron cosas interesantes, pero después la cosa se tornó más sofisticada. En filosofía eso es ridículo, porque la verdad no es algo que va progresando y que va permitiendo olvidar a los anteriores. La temporalidad de la filosofía es muy particular; por eso, entre otras cosas, tiene sentido que hablemos de Sócrates. Por otro lado, en Sócrates, algunas cuestiones ligadas con el enseñar y con el aprender se presentan con una fuerza muy particular. Sobre todo porque Sócrates, además de filósofo, era un maestro y ayudaba a pensar mucho el sentido de enseñar, por qué hacerlo.

-¿Cuáles son los enigmas de la enseñanza que usted aborda en su libro?

-En Sócrates, tal vez el enigma más fuerte es que, siendo maestro y habiendo sido incluso condenado por eso, niega haber enseñado algo a alguien. Más de una vez afirma que nunca enseñó, y en-

seguida lo aclara diciendo “Nunca transmití ningún saber”. En realidad, lo que hace no es negar cualquier forma de vínculo pedagógico sino el vínculo que se entiende como la transmisión de un saber. Eso genera un enigma, un interés por tratar de entender cómo se puede pensar el enseñar si no es desde la lógica de la transmisión.

-Si tuviera que subrayar algo en particular de la figura de Sócrates, ¿qué destacaría?

-Hay una versión de Sócrates como si fuera el campeón del diálogo, alguien que no enseña nada, que escucha a los que hablan con él. Yo creo que Sócrates era una figura mucho más contradictoria y compleja de lo que generalmente se muestra. De hecho, hay gente que se enojaba mucho con Sócrates, que no lo aguantaba. Era un hombre bastante provocador y ambivalente. Hay muchos Sócrates por detrás de un Sócrates. Con todas las dificultades que hay para reconstruir a Sócrates, lo que aparece es alguien que se ocupa de la relación que los otros tienen con el saber. Desde la propia palabra “filosofía”, que quiere decir un modo de relacionarse con el saber, Sócrates parece querer obstinadamente transformar o perturbar a los otros en la relación que tienen con el saber. La cuestión central es el tipo de relación que tenemos con lo que sabemos y con lo que ignoramos. Y ahí está la fuerza, porque Sócrates destaca lo que en principio para todos es un problema: el no saber, la ignorancia. La ignorancia deja de ser una ausencia, algo que tiene que ser llenado, para ser algo a partir



de lo cual se piensa. Si uno no ignorara no pensaría, porque ya sabe.

-En esta revista tenemos una sección que se llama “Qué hay que saber sobre...” o “Para qué sirve estudiar...”. ¿Para qué sirve estudiar filosofía?

-Es una pregunta que la filosofía se ha hecho mucho. Hay una tradición en la filosofía, que viene de Aristóteles, que plantea que la filosofía sería el único saber que no sirve a ninguna otra cosa sino a sí mismo. Esto ha servido para visiones poco interesantes de la filosofía, entendida como algo que tiene valor en sí mismo y por lo tanto desprecia cualquier tipo de relación con otros saberes. La pregunta sobre el “para qué sirve” se puede entender en relación con la *utilidad* -qué utilidad voy a obtener de tal cosa- o en la dimensión del *sentido*. Yo creo que la filosofía tiene una preocupación con el “para qué sirve” relacionada con el sentido; la filosofía ayuda a encontrar sentidos en las palabras, en el pensamiento, en la vida. Sócrates dice en la *Apología*:

“Si me ofrecieran vivir sin filosofía yo no aceptaría, preferiría morirme, porque una vida sin examen no merece ser vivida”. Y eso es algo fuerte. La filosofía no sirve para cosas muy concretas, muy prácticas, muy útiles y muy redituables, pero sí sirve en tanto permite encontrar razones para vivir más allá de las que nos son puestas.

Para Sócrates, es impensable la filosofía si no tiene relación con el modo en que las personas viven. Por un lado, él presenta a la filosofía como algo que examina una vida y, por otro lado, los que dialogan con Sócrates dicen que cuando se habla con él hay que dar razones de por qué se vive de una manera y no de otra. Eso es algo que la filosofía ha perdido, se ha vuelto más académica, se ha vuelto libros, se ha vuelto sistemas de pensamiento; pero cuando nace en Grecia está muy ligada a un modo de vida, a una manera de relacionarse con la vida propia y con la vida de los otros. Yo también pienso eso: si la filosofía no tiene sentido

para preguntarse por qué se vive de la manera en que se vive, tiene poca gracia.

-Usted enseña filosofía en la formación docente, ¿cómo es la experiencia?

-En general, las personas tienen una relación fea con la filosofía. Como materia en el secundario o en los institutos de formación, la recuerdan como algo muy abstracto, que implicaba aprender teorías. Entonces, al principio, la materia tiene que ver con recuperar un espacio donde la filosofía pueda ser efectivamente un lugar para problematizarse, para pensar, para preguntar. Después, lo que tratamos de hacer es distinguir entre la filosofía como historia de los saberes filosóficos de la educación, y la filosofía como experiencia de pensamiento en la educación, como la actividad que cualquier educador, cualquier persona, puede hacer para abrir el sentido de lo que está haciendo: por qué enseña de la manera que enseña, por qué genera las relaciones de aprendizaje que genera, qué otras cosas podría estar haciendo.

-Usted tiene un libro que se llama *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar*. ¿Cómo se problematiza, desde la filosofía, la enseñanza y el aprendizaje?

-Hay una tendencia a pensar que debemos formar a los docentes en el cómo enseñar, qué van a enseñar, con qué secuencia. Y si se le da algún tipo de atención al aprendizaje es pensando en favorecer la intervención pedagógica. Entonces, lo que me interesa trabajar es la lógica del aprendizaje "en sí misma". Es decir, no sólo qué significa aprender, tal como se enfatiza generalmente desde la psicología -la mecánica cognitiva del aprendizaje-, sino una manera de pensar el aprender que pueda tener sentido para las prácticas entre quien ocupa el lugar de enseñar y quien ocupa el lugar de aprender. Es decir, si no hay una relación causal entre lo que alguien enseña y lo que el otro aprende, si no hay una derivación directa entre el enseñar y el apren-

der, qué puede querer decir aprender. Para después, a partir de eso, encontrar sentido a ocupar el lugar de enseñar.

Yo creo que sería interesante que no solo la psicología se ocupe del aprendizaje sino la antropología, la sociología, la filosofía. Cómo pensar de manera interesante el aprender, para que lo que le dé sentido a lo que pensamos en el enseñar sea el aprender y no el propio enseñar. Creo que esto es una materia pendiente. Si revisamos los currículos de formación de maestros están llenos de didácticas, de saberes sobre cómo enseñar, pero no sobre el aprender.

-En el campo de la educación usted es conocido por su trayectoria en temáticas vinculadas con la infancia, ¿cómo concibe a la infancia?

-La infancia, además de ser una etapa de la vida, también puede ser entendida desde otras categorías. Literalmente, "infancia" significa ausencia de palabras. Se

ha denominado infancia a la primera etapa, porque es la etapa de la vida en la que el ser humano viene sin lenguaje y tiene que aprenderlo. Pero así como la infancia es una etapa en la que no se habla, es también una condición para hablar. Ningún adulto aprende a hablar, hay que estar en la infancia para aprender. Entonces, la infancia puede no solo ser una ausencia sino una condición, una posibilidad, una potencia. Es decir, podemos ver a la infancia como una negación del lenguaje, pero también la podemos ver como una posibilidad para acceder al lenguaje. Así la infancia no solo es una etapa de la vida sino una condición que puede no tener que ver con los años que se tienen. En este sentido, hay también una infancia del pensamiento entendida como una condición para pensar.

-¿Podría contar en qué consiste el trabajo de filosofía con niñas y niños?

-Filosofar con niños puede ser una opor-



tunidad de encontrar en la escuela esos espacios en los que la temporalidad no necesariamente sigue el ritmo de la temporalidad escolar, donde la pregunta puede tener otro sentido que el que tiene a veces en la escuela. Muchos maestros preguntan no porque quieren saber, sino para confirmar aquello que los alumnos saben o aprendieron. Y en filosofía, eso es como una muerte al pensamiento: si uno no quiere saber no pregunta. Y lo peor es que se enseña una relación con la pregunta que mata la fuerza de la relación que puede tener un niño con la pregunta. Entonces, la intención es recuperar un espacio donde la pregunta tiene sentido en sí misma, donde uno aprende preguntando, donde vale la pena preguntar por lo que se pregunta y no para saber si el otro sabe o no sabe. Un espacio en el cual el pensamiento vale en función de lo que permite pensar y no del objetivo que conduce a saber tal cosa o aquella otra. Entonces, hacer filosofía con niños puede ser un espacio para mantener vivo el valor del preguntar, el valor de pensar no para saber sino para pensar de otra manera, para tener una experiencia de pensamiento más rica, más compleja. Y, sobre todo, para hacer eso con otros y compartir un campo de problemas o de inquietudes que nos pueden llevar a transformar lo que pensamos y el modo en que vivimos.

-Usted trabaja con maestras y maestros, formándolos para hacer filosofía con niños, ¿cómo es esta tarea?

-Nosotros trabajamos con maestros tratando de hacer lo que les decimos que nos importa que ellos hagan. Nuestras estrategias de formación, en general, siguen la lógica de la experiencia de pensamiento, en la cual no hay un programa anticipado que los maestros deban saber o un método que ellos deban aplicar. Lo que hay es una invitación a jugar juntos el juego de la filosofía. Intentamos no traicionar, en la formación, los principios de lo que se trata de hacer, que es básicamente filosofar. Y filosofar tiene que ver con hacer preguntas, a partir de las preguntas trazar problemas

y a partir de los problemas pensar alternativas o modos diferentes de enfrentar esos problemas que, cuando son filosóficos, no son problemas que se resuelven fácilmente, persisten, y uno no debe inquietarse demasiado si cuando los ha pensado durante mucho tiempo no los puede responder, o derivan en otros problemas o en otras preguntas.

En general, pensamos cuando tenemos preguntas, las preguntas abren caminos del pensamiento; y cuando los abren, según la experiencia, no abren los mismos caminos para todos aunque se estén haciendo las mismas preguntas. Entonces, buscamos estrategias para acompañar ese camino que cada uno ha elegido para pensar sus preguntas, respetándolo. Y, al mismo tiempo, tratamos de fortalecer ese camino para que cada vez, las preguntas sean más potentes y más abiertas, que ayuden a pensar de manera más potente y más amplia; a angustiarse de una manera en la cual la angustia no impida pensar, sino que potencie el pensamiento. Una angustia que dé vida y no que saque las ganas de vivir. Es imposible hacer filosofía con niños si uno no hace filosofía con uno mismo. Es imposible acompañar una relación con las preguntas si uno no tiene esa relación.

-En relación con la angustia, pensaba en la angustia ante la falta de respuestas. A veces se enfatiza demasiado la posibilidad de preguntar y se deja al otro sin respuestas. Y así como están esas preguntas que usted mencionaba, que en realidad no quieren preguntar sino solo confirmar que se sabe la respuesta, está el cliché que dice "No tengo respuestas a tus preguntas". Estamos, muchas veces, ante malas preguntas que encima no quieren ser respondidas.

-En filosofía hay mucho de eso. Como si en filosofía no contasen las respuestas o si solo se tratase de preguntar. Es difícil porque, en realidad, iclaro que cuentan las respuestas! Tanto en el caso de las preguntas como de las respuestas, creo que algo interesante sería dejar de decir: "Vivan



las preguntas mueran las respuestas", o al revés. Lo que cuenta es una relación con la pregunta y una relación con la respuesta. Lo que interesa no es tanto hacer preguntas, si no lo que uno les deja hacer a las preguntas cuando las hace. Esto me parece que es lo que importante con los chicos: en qué sentido es interesante preguntar. No la pregunta como una cosa externa, sino si hay relaciones interesantes o no interesantes con las preguntas. Cuando uno hace una pregunta y después permite que esa pregunta potencie un cierto recorrido en lo que uno pensaba, en lo que uno valoraba, en la manera en que uno vivía, le da una fuerza a la pregunta, que más allá de las respuestas provisionales que uno encuentre, la deja ser. En cambio, si uno pregunta para que el chico se dé cuenta de las preguntas que uno espera que haga, y después en la prueba le pide que diga si aprendió a hacer tal o cual pregunta, es patético. Entonces, es eso lo que interesaría, poder dejar lugar a que los chicos aprecien el valor y el sentido de darles lugar a las preguntas de su vida; después harán lo que quieran con las preguntas.

Ana Abramowski
a Abramowski@me.gov.ar

Becas Bicentenario: un programa de inclusión social y desarrollo

El Programa Nacional Becas Bicentenario para carreras Científicas y Tecnológicas ya está entregando las primeras becas, luego de una exitosa convocatoria: cerca de 42 mil alumnas y alumnos de todo el país se inscribieron para obtener este beneficio. Serán 30.000 estudiantes que recibirán becas durante 2009.

Resulta fácil imaginar cuál fue el primer gesto de Nahuel Espinosa cuando supo que recibiría la beca. “Me llamaron de la facultad y me dijeron que tenían una buena noticia para comunicarme. Me acerqué corriendo y allí me enteré de que me había ganado la beca. Todavía no puedo creerlo: ya estoy a punto de recibirla”. Nahuel tiene 17 años y vive con su madre, padre y hermanos en el departamento de Chilecito, provincia de La Rioja. Está estudiando Ingeniería Agronómica y piensa en todas las posibilidades que se abren a partir de este apoyo: “Voy a poder comprarme todos los apuntes y materiales que necesite para estudiar. También puedo pagarme el transporte, incluso tengo pensado comprarme una bicicleta o una moto para ir a la universidad todos los días”.

La meta fundamental del Programa Nacional Becas Bicentenario para carreras Científicas y Tecnológicas -destinado a egresados de escuelas secundarias estatales, provenientes de hogares de bajos ingresos- es aumentar el acceso, permanencia y finalización de los estudios en carreras universitarias, tecnicaturas y profesorado, en las ramas de las Ingenierías, Ciencias Naturales, Ciencias Agrarias, Ciencias Aplicadas y Ciencias Exactas.

Esta estrategia de formación responde a

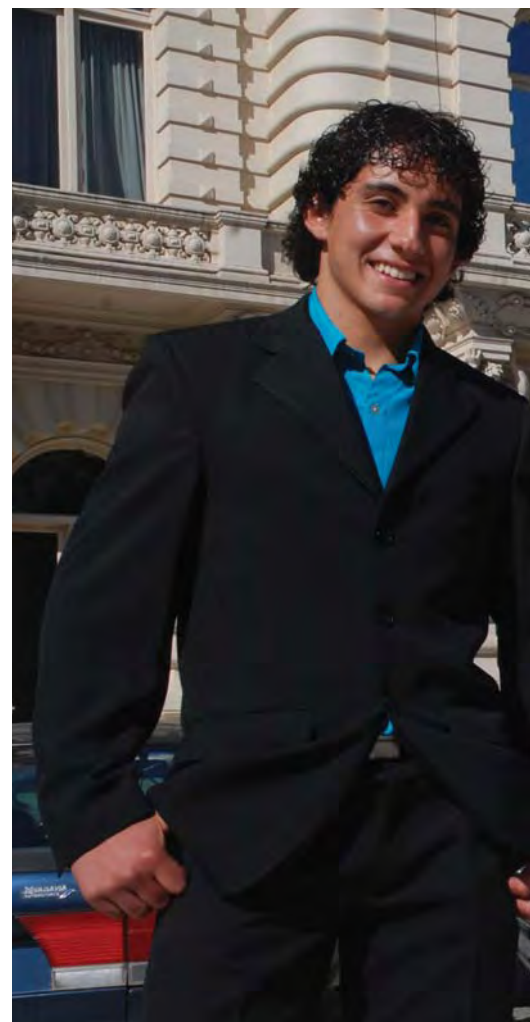
la demanda de personal calificado de los sectores productivos. Las empresas y fábricas tienen dificultad para encontrar personal técnico especializado, y esto implica la necesidad de políticas educativas orientadas a preparar a las y los jóvenes para el trabajo, al tiempo que se requiere adecuar la oferta formativa a la compleja realidad del mercado laboral actual.

Con este propósito, se puso en marcha esta medida a nivel nacional. En más de una oportunidad, el coordinador del Programa Becas Bicentenario, Pablo Elicegui, ha señalado: “Fortalecer el ingreso, la permanencia y el egreso, en tiempo y forma, de estudios universitarios -especialmente en carreras en donde el acceso hasta ahora no ha sido suficiente- es una prioridad del Ministerio de Educación”.

Si bien el Programa impulsa el estudio de carreras consideradas estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país, también brinda la posibilidad de seguir estudios superiores a jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos. Sabemos que, de no contar con esta ayuda, muchos chicos y chicas no podrían cursar la carrera.

Anabel Barrionuevo es también una alumna becada. Vive con su madre, padre y seis hermanos en un pueblo de

Catamarca, llamado San José. Este año empezó a cursar una tecnicatura en Industria Alimentaria. Al poco tiempo de inscribirse en el Programa se enteró de que le habían otorgado la beca: “Estoy feliz, porque con esta ayuda voy a poder pagar no sólo las fotocopias y libros que necesite para estudiar, también voy a evitar que mi familia se ocupe de mantener mis estudios”. A la joven becaria se le dibuja una sonrisa al saber que se le abre esta oportunidad: “Ahora que tengo este



apoyo, puedo dedicarme de lleno a lo que me gusta”.

En tanto, Osvaldo Sosa Alba vive con su padre, madre y cuatro hermanos en la capital riojana. Tiene 20 años y está estudiando el Profesorado de Matemática. “Me inscribí en el programa y, al poco tiempo, me llamaron para decirme que la beca era mía. Sin esta ayuda tendría que buscarme un trabajo para pagar todos los gastos del instituto. Soy un afortunado, porque ahora tengo más tiempo para estudiar”. Osvaldo describe así la emoción de saber que cuenta con este beneficio y admite que su elección responde a una definida vocación: “Elegí un profesorado porque me gusta la idea de formar y desarrollar las potencialidades de las personas, y opté por Matemática, porque me encanta como ciencia”.

Así, los estudiantes universitarios reciben un beneficio anual que se paga en diez cuotas mensuales de 500 pesos durante los dos primeros años de la carrera, de

800 pesos en los siguientes dos años y de 1.200 pesos en el último. Los estudiantes de profesorado o tecnicaturas reciben, en cambio, cuotas mensuales de 350 pesos en los dos primeros años y de 500 pesos en el tercero y cuarto. Los montos de las becas se van incrementando a lo largo de la carrera, a fin de promover la permanencia y la finalización de los estudios.

Serán 30 mil alumnos y alumnas becadas durante 2009. En los próximos cinco años, entonces, se facilitará el estudio a 150 mil estudiantes de todo el país.

En suma, los objetivos principales de las Becas Bicentenario son garantizar la formación de recursos humanos capacitados para el mundo del trabajo; incrementar el número de ingresantes de bajos recursos en carreras científicas y técnicas, mejorar la retención de estudiantes a lo largo de toda la carrera elegida; fortalecer el rendimiento académico de becarios y becarios e incrementar la tasa de egresados.

Resultados de la convocatoria

Total de aspirantes: 41.858 jóvenes de todo el país.

26.044 para cursar una carrera de grado.

15.814 para cursar una carrera terciaria.

8.725 para cursar tecnicaturas.

7.089 para cursar profesorados.

Perfil sociodemográfico de aspirantes:

Género:

53% varones.

47% mujeres.

Escuela secundaria de origen:

40% Educación Técnica.

60% Educación Común.

Primeros indicios sobre el aumento de la matrícula en las Universidades Nacionales de las carreras prioritarias:

Incremento promedio de la matrícula entre 2008 y 2009: 9,5 %

Algunos ejemplos:

Ingeniería Civil	+15,2%
Ingeniería Eléctrica	+12,5%
Química	+10,8%
Tecnología en Alimentos	+10,5%
Ingeniería Industrial	+8,7%
Agronomía	+6,9%
Ingeniería Mecánica	+6,3%

Mariela Lanza

mlanza@me.gov.ar



Otras fotos de mamá

Félix Bruzzone

Ayer, sábado, conocí a Roberto, un ex novio de mamá que militó en el PC y que logró escapar del país justo antes de que ella desapareciera. Yo había hecho el contacto por un tío mío que fue compañero de él en la secundaria, así que en la semana lo llamé y él me invitó a su casa, donde me recibió emocionado.

La casa, bastante cómoda, parecía muy grande, pero no sé si en verdad lo era o si la impresión se debía a la gran cantidad de luz que entraba por un techo de vidrio. Nos sentamos en el living y al principio Roberto habló de mamá y me mostró dos fotos: en una están los dos abrazados en la orilla de un canal; en la otra, ella fuma en un balcón y mira hacia abajo. Cuando le pregunté si tenía copias, dijo que podía hacerlas y prometió que iba a buscar más fotos. Después me invitó a almorzar y acepté. La mujer de Roberto, Cecilia, dijo que había preparado una salsa de tomates y nueces, y antes de que la probáramos ya hablaba de su exquisito sabor.

Durante el almuerzo Roberto habló de su exilio. Supongo que le gusta contar esas historias. Cecilia no dijo casi nada y yo solo intervine para asentir o para que Roberto siguiera con su relato: habló de Roma, de una novia italiana y del hijo que tuvieron juntos, que ahora vive en Turín y cada vez que viaja le envía postales desde lugares insólitos. De mamá, en cambio, dijo bastante poco. No tenía claro cuándo habían estado juntos por última vez ni por qué habían dejado de verse.

Más tarde, mientras me alentaba en mi búsqueda y prometía averiguar entre algunos conocidos, recordó que una mañana, poco antes de que nadie supiera más de mamá, se habían cruzado por casualidad en una esquina. Él esperaba el colectivo -era invierno pero hacía calor- y cuando de pronto la vio acercarse su primera intención fue saludarla, pero ella le hizo un ademán para que no lo hiciera y entonces él se quedó en el lugar, casi inmóvil, y se limitó a devolver el gesto. Eso era todo. No sabe si ya en-

tonces la perseguían, pero sí que él no había tardado mucho en abandonar el país porque las cosas, para todos, se habían complicado más de lo que esperaban.

Nos despedimos alrededor de las cuatro. Parte del cielo, antes despejado, se había cubierto de nubes negras. Lo último que dijo Roberto -miraba el techo de vidrio como si sobre él fuera a ocurrir algo importante- fue que pronto empezaría a llover.

Como Cecilia también tenía que salir me ofrecí a llevarla. Ella tenía una clase de pintura y el lugar me quedaba de paso. En el camino hablamos de cualquier cosa. Ella había conocido a Roberto en un curso y vivían juntos desde hacía dos años. Tenía dos hijos de su primer matrimonio, uno de mi edad y el otro, más chico, que todavía vivía con ella. En realidad, nada de lo que decía me importaba mucho, y me sentía algo inquieto. Me preguntaba cuántos años podía tener Cecilia, pero más me preocupaba saber nuevos detalles de la mañana en que Roberto había visto a mamá por última vez. ¿Dónde había sido? ¿Cuánto antes de la desaparición? ¿Sería esa la última noticia que yo tendría de ella o alguna vez lograría saber algo más? Por otra parte, me daba la sensación de que el encuentro con Roberto había generado más cosas para él que para mí. Él, antes de hablar de la tormenta próxima, había dicho que quería caminar, y yo supongo que sí, que quería, pero también estoy casi seguro de que caminar, para él, era una especie de necesidad, una urgencia tibia antes de volver a su casa y organizar algo para la noche.

El auto avanzaba lento, así que hablamos bastante pero no sé bien de qué porque mientras Cecilia hablaba yo pensaba en mamá y en esas cosas que pienso cuando me pongo triste: los parques llenos de gente, el sol, las sombras que tapan el sol y yo que llego cuando ya no hay lugar ni sombilla y que entonces me tengo que quedar solo a un costado.



Ilustraciones: Juan Lima

Antes de doblar en la calle donde quedaba el lugar en que Cecilia toma sus clases, ella recordó que tenía que comprar algo para su hijo menor. Dijo que él jugaba al rugby y que le había pedido el favor de comprar tapones para los botines: el domingo tenía un partido importante. Y ahora el problema era que ella, al salir, no iba a encontrar nada abierto. Le daba pena defraudarlo, él no se merecía algo así. Entonces le dije que yo podía comprarlos y que ella, después, pasara a buscarlos por casa. Al principio se negó, dijo que ya iba a ver cómo se arreglaba, que con acercarla a su clase era suficiente, todas cosas así, muy amables, pero cuando insistí no tardamos en ponernos de acuerdo. Yo iba a estar en casa hasta tarde, pensaba escribir en mi cuaderno de cosas de mamá todo lo que había dicho Roberto y después emborracharme. Siempre que averiguo algo sobre mamá compro dos o tres botellas de vino y las tomo solo en el patio.

Pero no hice nada de eso. Sólo compré los tapones, recordé el tiempo en que los compraba para mis propios botines de rugby, y esperé que llegara Cecilia.

Cerca de las seis la tormenta adelantó la noche. Hubiera sido necesario encender alguna luz pero preferí dejar todo a oscuras. Los dos amigos que viven conmigo habían avisado que no iban a dormir en casa y me gustaba oír los golpes de las gotas contra el techo sin nada que me distrajera. Me pregunté en qué pensaría Roberto y si él se preguntaría algo sobre mamá o incluso sobre mí. Supuse que si él había salido a caminar era probable que hubiera tenido que refugiarse de la lluvia. Imaginé que en algún café ocupaba una mesa junto a la ventana, que pedía un trago, que el agua sobre el vidrio le traía recuerdos de sus años en Europa. Roma -yo siempre quise ir a Roma-, novia romana, pequeña habitación con vista a edificios desteñidos por la luz -yo una vez vi fotos así, la luz odiosa

contra las paredes-, amigos exiliados y, de a poco, la impresión de haber salido de una pesadilla en el momento en que despertar sólo añade dolor al dolor, terror a un terror sin límite.

También recordé mis propias pesadillas. Mejor dicho, la pesadilla persecutoria que se había repetido durante años. En ella siempre alguien, o algo -algo que quizá solo era la sensación de ser perseguido-, me acechaba desde un lugar invisible. Las calles familiares se convertían en pasajes estrechos donde los edificios, huecos, eran iluminados por

y despedirla con alguna frase cordial y la promesa de volver a hablar con Roberto por lo de las fotos. Pero al abrir y verla afuera, mojada, me pareció mejor hacerla pasar.

Mientras entrábamos encendí varias luces y ella explicó que había querido caminar porque mi casa no quedaba lejos, pero que no había pensado que iba a llover tanto y que en la última cuadra, toda de casas bajas y sin balcones, se había empapado. Le ofrecí una toalla y le pregunté si quería tomar algo caliente. Ella aceptó.

En el baño solo encontré el toallón que uso después de



una oculta fuente de luz. Y yo, en medio de aquella resolana deforme, corría -mis pasos no hacían ruido- y nunca giraba para ver si mi perseguidor estaba cerca o lejos. Y por raro que parezca, lo que me producía mayor terror no era la proximidad sino la distancia. Y entonces, antes de ser atrapado, y antes de lograr escapar, despertaba y me quedaba inmóvil en la cama durante algunos segundos hasta que me levantaba para ir a la habitación de mi abuela. Todo lo que ocurría entre mi cama y la de ella -mis pasos sobre la alfombra, mi dedo sobre la llave de luz, mi mano al abrir la puerta de mi habitación y al abrir la puerta de la habitación de ella- producía el mismo silencio que mis pasos en el sueño.

No sé durante cuánto tiempo pensé en mis pesadillas, pero cuando Cecilia tocó el timbre yo todavía intentaba recordar las palabras de mi abuela cada vez que me hacía volver a dormir; y quizá por eso, de alguna manera, me pareció que no era Cecilia la que llegaba a casa sino mi abuela, o mamá, o que las dos juntas llegaban después de haber ido a comprar algo para la cena.

El timbre volvió a sonar dos veces y recién entonces tanteé sobre la mesa en busca de los tapones. Cuando los encontré fui hasta la puerta, pensaba entregárselos a Cecilia

bañarme y como no estaba húmedo se lo alcancé. Y mientras ella empezaba a secarse noté el cambio: la que estaba ahí no era Cecilia, o era la Cecilia de muchos años antes. Todo, incluso la situación de estar en una casa donde vivían tres personas jóvenes, la rejuvenecía: los zapatos salpicados con la suciedad de la calle, las medias arrugadas sobre las rodillas, el perfume mezclado con el olor del agua, la cara algo enrojecida por la agitación de haber caminado rápido; todo eso y además el pelo, inflado por la humedad y cubierto por una especie de corona de pequeñas gotas que brillaban a la luz de la lámpara del comedor.

Mientras yo preparaba café, Cecilia preguntó si podía llamar a Roberto para avisarle que iba a llegar más tarde, pero la lluvia había dejado el teléfono sin tono. Le dije que podía ser que él tampoco hubiera vuelto y ella, como yo, supuso que debía haberse refugiado en un bar hasta que pasara la tormenta.

Cuando el café estuvo listo, ella lo tomó de a pequeños sorbos y yo pensé en uno de los chicos que alquilan conmigo, que viajó a París, trabajó en una cafetería y se trajo de allá todas las clases de café que uno se pueda imaginar. Ahora es un fanático, colecciona frascos de las variedades más insólitas y los guarda como si en cada uno

hubiera un gran secreto. Así que ver a Cecilia sentada a la mesa, en silencio, el café humeante en el pocillo que se llevaba a la boca, me hizo creer que ella también guardaba algún secreto, y que si la dejaba hablar podía llegar a contármelo.

Y habló, pero no de mamá ni de Roberto ni de nada de lo que yo esperaba. Por un momento yo había llegado a pensar que ella podría revelarme algo fuerte, algo como que Roberto era mi padre o que él había tenido algo que ver con la muerte de mamá. Siempre que un desconocido me habla de mamá espero ese tipo de historias. Hace poco me contaron una en la que dos policías, por una denuncia accidental, llegaban a la casa donde se ocultaban mamá y algunos de los de su grupo. El temor, el nerviosismo, la estupidez, hacían que uno de los de adentro ametrallara al policía que había tocado el timbre; el otro, que lograba esquivar las balas, pedía refuerzos y acudían al lugar un carro de asalto, un camión lleno de soldados y un helicóptero. La tarea era sencilla: mientras un grupo abría fuego sobre la casa, dos o tres se acercaban un poco más y arrojaban varias granadas que, al explotar, dejaban una nube de polvo y humo negro, una montaña de escombros y, bajo esos escombros, los desafortunados cuerpos sin vida de mamá y de sus amigos.

En lugar de contar algo así, Cecilia dijo que el café era una delicia y quiso saber cómo estaba preparado. Dije que no era nada especial, que quizá lo especial era la variedad; y que cuando uno llega de afuera, mojado y después de haberla pasado mal bajo la lluvia, cualquier café puede ser delicioso.

Ella, quizá algo incómoda, cambió de tema: empezó a hablar de los tapones para los botines de su hijo. Nunca me hubiera imaginado que una mujer pudiera interesarse por algo como eso. Sabía tanto de botines que estuve a punto de preguntarle si trabajaba en alguna casa de ropa deportiva. Después dijo que estaba feliz por haber podido cumplir con la promesa de comprarlos y habló de su separación, de cuánto había significado para su hijo, habló de problemas escolares y de la no muy buena relación que el chico tenía con Roberto. Supongo que ella es capaz de hablar de eso por mucho tiempo. En realidad, no sé cuánto tiempo lo hizo, pero sí que en un momento preferí volver a hablar del café, y en cuanto la lluvia se hizo más débil la acompañé a buscar un taxi.

Caminamos hasta la avenida cubriéndonos bajo las copas de los árboles, aunque a veces con el viento era peor. En las calles oscuras la lluvia era un ataque invisible, irreal, del que no había manera de defenderse. Cuando logramos cubrirnos debajo de un toldo estuve por decirle esto a Cecilia, pero en lugar de eso dije que iba a llover el

resto de la noche. Ella esperaba que no, y dijo que no le gusta cuando su hijo juega con la cancha llena de charcos y de barro.

Debajo de ese toldo tuvimos que esperar bastante. Hablamos de lo inestable del tiempo en esta época del año y de lo difícil que resulta encontrar un taxi libre los días de lluvia. Cuando al fin uno se detuvo, nos despedimos y todo fue tan rápido que me olvidé de pedirle que le recordara a Roberto lo de las fotos. El taxista giró en U en medio de la avenida y pensé que cuando llueve es más fácil violar las leyes de tránsito. Luego el taxi se alejó veloz y antes de que llegara a la plaza lo perdí de vista.

Debían ser las nueve y la lluvia se hacía más fuerte. Enfrente, a mitad de cuadra, las luces encendidas del supermercado de los chinos me hicieron suponer que el lugar seguía abierto. Crucé y avancé hacia las luces. A esas horas la caja la atiende el dueño, un chino bastante gordo que mientras yo elegía los dos vinos que ahora sí quería tomar, me miró con desconfianza. Después, cuando estaba por pagar, me dijo algo incomprensible, quizá el precio, y como vi que afuera la tormenta arreciaba se me ocurrió que tomar algo de vino iba a facilitar el regreso. Le pedí al chino si tenía algo para abrir una de las botellas y él metió la mano en un cajón lleno de papeles, tapitas y corchos. Por un momento creí que no me había entendido, pero entonces sacó un trapo, lo colocó sobre el fondo de la botella y, luego de sacar el papel de aluminio, empezó a golpearla contra una columna. El corcho no tardó en asomar, y cuando más de la mitad estuvo afuera, él terminó de sacarlo con los dedos. Sonreí. Él sonrió, le ofrecí que tomara y tomó. Después tomó un poco más y volvió a sonreír. Dijo otras palabras incomprensibles y me pasó la botella. Tomé un poco, él me miró como en busca de aprobación. Asentí, tomé varios tragos seguidos y él aplaudió. Después señaló hacia la calle, supongo que para decir que me quedara hasta que pasara la tormenta. Entonces fue hasta el fondo del supermercado y volvió con una silla. Me senté, él bajó las persianas y también se sentó y pronto tomamos el resto de la botella. Después tomamos la otra y cuando la terminamos él, siempre sonriente, trajo cuatro o cinco más. Supongo que en algún momento me quedé dormido, que vomité, que me sentí bien y que me sentí mal, muy mal, que lloré; y creo que cuando me fui -empezaba a amanecer y del temporal quedaba sólo una lluvia suave- el chino, sentado en el suelo, apoyado contra una de las góndolas, aún sonreía.

Félix Bruzzone nació en 1976 y es hijo de padres desaparecidos. El cuento que se reproduce pertenece a su primer libro de relatos 76, de Editorial Tamarisco. Bruzzone publicó también una novela, *Los Topos*, editada este año por Mondadori. Tiene, además, una novela corta inédita, *Luces bajas*.

Joseph Tobin, especialista en educación inicial

“En nuestros videos hay una historia”

Joseph Tobin, antropólogo y psicólogo de la Arizona State University, trabaja en investigación educativa y de estudios culturales a través del uso de videograbaciones. Su proyecto *La educación inicial en tres culturas* aborda las continuidades, cambios y el diálogo intercultural, a partir del uso de videos de aulas en escuelas de educación inicial en distintos países.

Tobin -que ofreció un taller para docentes organizado por Tramas Argentina- desarrolla en esta entrevista su metodología de trabajo y habla de los aportes de la cultura audiovisual a la investigación educativa.

-¿Cómo desarrollaste la idea de que usar videos era adecuado para realizar una investigación educativa?

-Yo vivía en Japón y mi hijo iba a la escuela inicial allí, y luego nos mudamos a Hawaii y comenzó a ir a una escuela pre-escolar norteamericana y me quedé totalmente impactado por las diferencias entre los tipos de escuelas entre Japón y Estados Unidos. Yo siempre creí que los niños pequeños debían ser muy parecidos en todos los países; pero aún así, las escuelas iniciales tienen abordajes muy diferentes, de modo que decidí hacer un estudio comparativo entre las escuelas iniciales en Japón y Estados Unidos. Buscaba un método, y como soy antropólogo, el método tradicional de la etnografía o de la antropología cultural hubiera sido el de pasar un año en una escuela y observar y participar en las rutinas y luego entrevistar a los participantes para obtener sus explicaciones y sus significados sobre sus actividades. Pero en ese enton-

El antropólogo y psicólogo Joseph Tobin habla en esta entrevista aparecida en la revista virtual *Tramas*, acerca de su metodología de investigación educativa a través del uso de videograbaciones. En ella cuenta cómo, a partir del poder de la imagen, explora los cambios y continuidades en escuelas de educación inicial de distintos países.

ces, vi a una antropóloga llamada Linda Connor, que estaba estudiando el chamamismo en Bali e hizo una presentación increíble: observó a una Chamán -una mujer llamada Jero- mientras trabajaba con un cliente. Y la chamán entró en trance. Linda Connor hizo una película de esta chamán entrando en trance; y en el trance, el espíritu de la chamán se comunicaba con el espíritu del cliente y encontraban una solución al problema del cliente. Luego, al salir del trance, la mujer no recordaba el diálogo entre los espíritus. Linda Connor le mostró el video a la mujer y la entrevistó para preguntarle acerca de lo que se veía en la película. Y en la película se ve a la chamán viéndose a sí misma en la pantalla y comentando acerca de su técnica. Cuando yo vi esa presentación, se me prendió una lamparita en mi cabeza y se me ocurrió una idea para crear un método para mi investigación. La idea era la de usar video para que los profesionales y miembros de una cultura reflejen sus propias prácticas.

Esta idea confluyó con otras. Además de antropólogo, tengo formación en psicología; y en la psicología clínica, sobre todo en los 60 y los 70 que fue cuando yo me for-

mé, existía un gran interés por las pruebas proyectivas. La idea es que podés mostrar imágenes ambiguas -como una mancha de tinta o un dibujo borroso- a la gente y pedirles que cuenten historias acerca de lo que ven en esas imágenes; y al hacerlo, proyectan algo de su propia mente, consciente o inconsciente, sobre la imagen. Junté estas dos ideas y decidí que en lugar de entrevistar a maestras en distintos países o solamente observar, sería más poderoso hacer un video de una práctica típica. En nuestro caso, decidimos hacer videos sobre un día típico en una escuela inicial típica; y poder usar ese video no como un conjunto de datos, sino como una clave o un estímulo.

-¿Cómo funciona el método en la práctica concreta?

-En este método, el video funciona de un modo similar a las preguntas Rorschach en una entrevista o al modo en que un antropólogo hace su trabajo de campo, para lo cual pasa un día observando y luego preguntando cosas acerca de lo que ve. En nuestro caso, en vez de solo hacer preguntas verbalmente, tomamos la imagen en video y se la mostramos a los participantes y les preguntamos “¿Qué tenés para



decir de lo que ves?”. Esa es nuestra noción de “orientado a través del video”, porque enfatiza el poder del video. El video tiene un poder adicional al que tiene la palabra por sí misma; y creo que en la investigación, confiamos demasiado en las preguntas orales y verbales y fracasamos en aprovechar el poder de la imagen.

Este método, además de poderoso, es explícito y específico. Cuando hacemos una pregunta verbalmente, por ejemplo “¿Cuál es tu área de enseñanza?”, la respuesta no nos dice lo que eso significa; pero si vemos esa imagen en un video, se vuelve específico y crea un compromiso porque en los videos no hay solo imágenes, también hay historias. Los seres humanos somos animales que contamos historias y cuando vemos una historia, nos sentimos capturados, nos involucramos y sentimos una tensión que se produce por la acción en la pantalla; y esa tensión puede ser muy productiva para la investigación, porque produce un deseo de explicar, de crear un sentido. Somos animales que contamos historias y producimos sentidos.

La idea multivocal, que a veces creo que debería llamarse polivocal, significa que

hay muchas voces. En psicología la mayor parte de la investigación se centra en el sujeto individual, en lo que pasa dentro de la cabeza de un individuo, en la psiquis individual. Pero en la antropología solemos estar más interesados en el entendimiento común, en los significados compartidos. Un significado de multivocal es que

“En este método, el video funciona de un modo similar a las preguntas Rorschach en una entrevista o al modo en que un antropólogo hace su trabajo de campo, en el cual pasa un día observando y luego preguntando cosas acerca de lo que ve”.

implica un discurso común: los miembros de una cultura o de una ciudad o de una pequeña sociedad son individuos, pero también participan en la construcción y coconstrucción de significado. ¿Cómo estudiamos esta comunidad, esa consciencia compartida? Es difícil, porque lo que se comparte no está en el espacio que hay entre las personas, de modo que yo buscaba una manera de capturar el sentido

del diálogo y la comprensión mutua. La comprensión mutua no significa solo acuerdos, también puede significar desacuerdos; y los desacuerdos también requieren de algunos términos comunes y de un compromiso.

Queríamos escuchar diferentes perspectivas, diferentes voces dentro de una comunidad que comentaran el significado de lo que estaba ocurriendo en su cultura, en su aula. Una de las ideas para elaborar lo multivocal provino de mis lecturas de Bakhtin y su noción de heteroglosia, que es muy cercana a la noción multivocal; pero que -además de tener en cuenta a las personas que participan en una conversación- considera que aquello que cada persona dice refleja muchas voces diferentes; porque cuando hablamos no solo hablamos, sino que parafraseamos lo que alguien dijo antes, y entonces lo que decimos es una combinación de otras voces que hemos oído en el pasado y que ahora organizamos de un modo levemente distinto.

En nuestro método, lo multivocal funciona de la siguiente manera: filmamos un día de clase en el aula y el video se convierte en la clave, en el estímulo, y lo mostramos a un círculo expansivo de personas.

Empezamos desde el interior. Hacemos un video de las clases en el aula y se lo mostramos primero a la maestra a cargo del aula; es la más involucrada. A veces, se lo mostramos a las niñas y los niños en el aula. Luego lo ven las colegas de la maestra y el director de la escuela. La primera voz es la de la maestra; la segunda es la de los colegas de la comunidad donde trabaja; la tercera es aquella que aparece cuando llevamos el video de esa escuela a otra escuela del país y la cuarta voz ocurre cuando llevamos el video a una escuela en otro país: los videos de la escuela de Estados Unidos se ven en Japón y China, y viceversa. En cada lugar pedimos que hagan comentarios y eso constituye un tipo de voz diferente, porque es la voz de los de afuera.

-¿Por ejemplo?

-Por ejemplo, cuando la gente en Estados

Unidos o en China comentan cosas sobre el video hecho en Japón, no pretendemos que con eso se entienda cómo es Japón, sino que ayude a entender cómo es la cultura de Estados Unidos o de China. Esa es la idea de las pruebas proyectivas: la gente comenta un video exótico y sus juicios reflejan sus creencias. Y luego, hay una



quinta voz que se constituye cuando se le muestra el video a expertos en infancia, profesores o a personas del gobierno, y eso nos ayuda a concluir y a obtener opiniones acerca de las ideas que estamos desarrollando. No se trata de juntar a toda esta gente en una sola habitación. La maestras en Estados Unidos, Japón o China no se reúnen a ver el video todas juntas; se trata de mostrar el mismo estímulo, la misma clave, a todas estas personas diferentes y eso crea una conversación virtual, porque aunque no todos hablen el mismo idioma, todos responden a las mismas preguntas. A veces, por ejemplo, les mostramos el video a otras maestras de la misma escuela y les decimos: "La razón por la cual la maestra alienta a los chicos más grandes a jugar con los más chicos es que es bueno para ellos, ¿están de acuerdo con esa idea?". Al traer el argumento de la maestra, empujamos esta idea de conectar las voces.

-¿El método fue una innovación dentro

de la investigación educativa? ¿Existía una tendencia de utilizar videos para la investigación educativa más allá de los considerados medios educativos?

-Fui formado en antropología y en psicología, no en educación; de modo que cuando desarrollamos este método con mis colegas, no estábamos al tanto de las

tendencias en investigación educativa. Hay una tradición en la antropología a partir de Margaret Mead y Gregory Bateson de usar videos para estudiar la infancia en distintas culturas. Hay una colección fabulosa de videos que hizo Margaret Mead para estudiar distintas formas de crianza en cuatro países diferentes: India, Canadá, Francia y Japón. Esa fue una influencia muy fuerte. Ella no usó los videos como una clave para volver a las personas que aparecen filmadas y hacer preguntas, eran más bien formas de documentar la crianza de niños y niñas. Y mi interés por la educación no venía dado por la escuela, sino por la forma en que la escuela transmite una cultura. En 1988 presenté la investigación, que culminó en un libro *La educación inicial en tres culturas*, en la Conferencia de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA). En educación se usaban videos en el sentido de documentar, de poder mostrar las diferencias entre países, no eran videos que

se hacían por etapas ni que establecían una conversación.

Por otro lado, en nuestros videos hay una historia. Son veinte minutos que crean la ilusión de un día completo en el aula, con la llegada de los chicos, la clase, la salida.

-No son videos cerrados. No se trata de una historia ficcionalizada que se obtiene luego de muchas horas de filmación, no es un reality de la escuela. Los videos generan una sensación de realidad, no terminan, no tienen créditos, no dicen: "The end".

-Ese es un punto muy importante. Muchos colegas intentan realizar este mismo proyecto en otros países y cometen un error, porque hacen videos muy cerrados, buscan un final. Pero para que este método funcione, los videos deben ser ambiguos. No pueden ser confusos; por el contrario, tienen que ser muy claros, pero deben conservar la ambigüedad y la apertura para que aquellos que los miran les encuentren un sentido. En educación, la mayoría de los videos son cerrados y con la pretensión de ser didácticos y tener "un mensaje", y el realizador pone el significado muy claramente. Siempre quieren explicar demasiado y agregar información, subtítulos, contenidos porque piensan que, de lo contrario, podría confundir. Pero yo creo que todo lo que sucede en una escuela puede ser objeto de muchas interpretaciones diferentes. Muchos realizadores de videos educativos buscan limitar las interpretaciones de los que ven sus videos.

A mí siempre me impulsó la idea de realizar videos que necesiten de quien los ve, que inviten a quien los ve a construir un sentido. Y esa es la razón por la cual estos videos funcionan. Cuando funcionan es porque la gente que los mira siente que está haciendo un sentido. No es el video, es el método. Comenzamos con preguntas generales y no se trata de simular que quienes miran construyen el sentido; verdaderamente, quienes miran son los que construyen el sentido.

Otro error común de quienes hacen videos educativos es hacer series de imágenes, y eso es demasiado abierto.

-¿Qué descubrimientos hiciste en este proceso de filmación en Estados Unidos, China y Japón? Además de los propios de la filmación, ¿encontraste algunos hallazgos históricos de rupturas y continuidades entre los 80 y el hoy?

-Realizamos el estudio en los 80, y en el 2000 volvimos a hacerlo porque creíamos que, como China había cambiado tanto, deberíamos filmar allí de nuevo. El gran hallazgo fue ver los enormes cambios que vivió China y cómo eso se reflejó en la educación inicial. Es interesante ver en qué dirección se dieron esos cambios y en qué aspectos fueron dramáticos. Pero creo que lo más interesante es que esperábamos ver determinados cambios entre la China de los 80 y la de hoy, y encontramos continuidades. En la superficie se nota un cambio dramático, pero si escuchas con atención las reflexiones de los maestros chinos y las opiniones que dan en los videos, ellos ven más continuidades que cambios. Y esto llevó a plantearnos que -más allá de los tiempos de enormes cambios sociales que se

“A mí siempre me impulsó la idea de hacer videos que necesiten de quien los ve, que inviten a quien los ve a construir un sentido. Y esa es la razón por la cual estos videos funcionan”.

dieron en China- hay una notoria continuidad cultural. Hay, por un lado, un profundo cambio social; pero también una tendencia conservadora de aferrarse a una cultura.

Japón también ha atravesado una etapa de profundo cambio social en los últimos veinte años; pero en tanto que en China el cambio se vive de manera optimista, en Japón existe un tipo de tristeza, una sensación de que lo han arruinado todo. En los 80, Japón era el país número uno del mundo y ahora hay una sensación de frustración por la crisis económica y de que se ha perdido el alma japonesa. Y por las

razones opuestas, encontramos que en Japón ocurre lo mismo que en China: las escuelas iniciales tienen ese lugar de preservación de una cultura, de una mística. En China, es por la necesidad de cambiar; y en Japón, es por la necesidad de volver a algo que ya no está.

Estados Unidos lucha entre distintas ideas que reflejan nociones acerca de la infancia, la sociedad y el conocimiento. Las escuelas iniciales de algún modo son una versión micro de lo que pasa a nivel macro; y lo que intenta hacer el proyecto es tender un puente entre lo micro y lo macro. En las tres culturas, la gente tiene altas expectativas acerca de la educación inicial; esperan que la educación inicial prepare al niño para ser un ciudadano. Las expectativas son poco realistas.

Nuestro estudio no trata solamente de ver cómo la sociedad impacta en la educación inicial, sino en cómo se comprende la sociedad a través de las escuelas iniciales.

-Hay otro cambio también. En los 80, hacer un estudio con cámaras dentro de una escuela era algo bastante extraordinario. En estos días, las cámaras son casi omnipresentes, todos están familiarizados con las cámaras.

-Hoy, todo el mundo puede tener acceso a una cámara. En los 80, para hacer el primer estudio, yo tuve que pedir una cámara prestada y filmar con eso significaba un gran despliegue que, además, llamaba mucho la atención de los chicos. Hoy, los chicos son conscientes de que están siendo filmados y no se sorprenden por la presencia de una cámara. Las cámaras están en todos lados. Cuando vamos a filmar a las escuelas, lo primero que nos dicen los directores es “Ya tenemos un video”, “Tenemos mucho mejor equipamiento”. El cambio más importante no es el video, sino el audio. En los 80 era pésimo para nuestro presupuesto.

Hay algunas paradojas: los videos más recientes se ven mejor, pero no son necesariamente mejores videos. Las expectativas de la gente con respecto a lo audio-

visual son mucho más altas hoy en día, de modo que todo el mundo espera que sean mejores.

El acceso a esta tecnología nos ha cambiado a todos: a los que producimos y a quienes ven. Esta tendencia tipo MTV de hacer planos más cortos, editar más rápido; yo no soy de la generación MTV, pero



me encantan esos programas que permiten editar con tanta facilidad.

Otra cosa que cambió es que la gente se ha vuelto más cínica con respecto a los videos. Una nueva preocupación que estamos teniendo en este momento en Estados Unidos y en Japón es si los videos se van a publicar en internet, porque existe miedo por la exposición de niñas y niños, una sensación de peligro; y esa es un área completamente nueva. Foucault habla del panóptico y de cómo la visibilidad contribuyó a crear otro tipo de poder. Muchas escuelas tienen cámaras en las aulas y los padres pueden chequear lo que están haciendo sus hijos; y los docentes sienten que esa visibilidad les hace perder poder. Dada esta nueva cultura voyeurista y panóptica, llegar a una escuela a hacer un video ya no es un acto inocente, y tenemos que ser muy conscientes de eso.

Patricia Ferrante

Para más información: www.proyectotramas.org

Mestizaje festivo

La caja contiene una revista de textos e historietas, un fanzine, un CD de música, un juego de mesa y un DVD -con un medimetraje de ficción y un documental- y está rotulado: *El cuenco de las ciudades mestizas*. Y mestizaje es, efectivamente, el término que mejor sintetiza esta creación de la Productora Escuela Popular Comunitaria El Culebrón Timbal: relatos fragmentados, que pueden empezarse por cualquier lado, que cruzan soportes, géneros y estilos, para dar cuenta de que, a partir de las mixturas, se amasan las identidades culturales.

"Pensamos que otra cultura es posible", enuncia una voz en *off*, suave y dulce, a poco de iniciado el documental en el que los integrantes de El Culebrón explican cuál es su búsqueda: reafirmar los lazos barriales en un mundo globalizado, tejer redes en una sociedad fragmentada, apostar a lo múltiple y no a lo homogéneo, abrir canales de expresión

y fortalecer la autoestima en sectores que están acostumbrados a tener visibilidad sólo en las secciones policiales de los diarios y de los noticieros. Por eso -se intuye al adentrarse en el material-, estas realizaciones no son sólo manifestaciones creativas sino actos de resistencia y dignidad.

El cuenco... está realizado por habitantes de Cuartel V, uno de los caseríos más pobres del municipio bonaerense de Moreno. Los protagonistas del medimetraje de ficción, por ejemplo, pertenecen a una familia de artistas barriales. Muchos de los actores, músicos y dibujantes que participan de esta producción se formaron en la Escuela del Culebrón, que ofrece talleres de teatro, escenografía, plástica, producción audiovisual, música, edición de sonido y murga, a más de 300 personas de la zona y que en los últimos años formó a unos 1000 promotores culturales y comunicadores barriales

En este sentido, "El Oráculo Popular Infinito" -el juego con tablero, tarjetas y bolitas incluido en la producción artística- refleja el espíritu de El Culebrón: no vaticina destinos individuales sino que augura porvenires colectivos. Nadie se salva solo.

Leyendas del suburbio

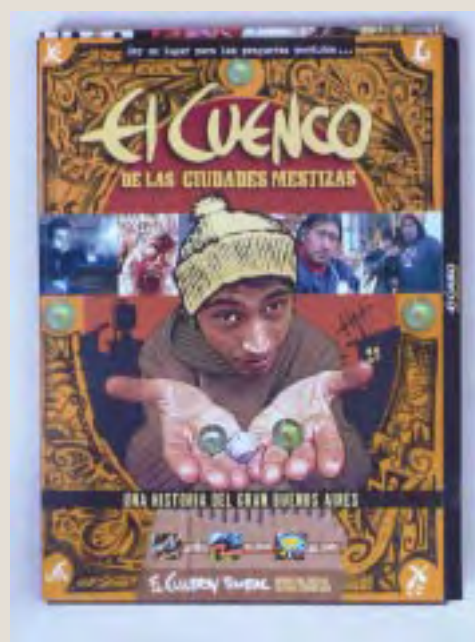
Los relatos presentados en esta caja mezclan la descripción de una realidad y un entorno, con elementos mitológicos, leyendas de los suburbios y recursos del policial negro, el realismo mágico y la ciencia ficción. Se alternan y se cruzan, y pasan sin inconveniente de las viñetas al medimetraje y de allí al tablero. "Es un nuevo modo de comunicar historias", dicen sus hacedores.

Tal como ellos lo definen, en estas creaciones está plasmada una narrativa y una estética propias, forjadas en ese territorio inmenso e injusto que es el Gran Buenos Aires, esa zona de "dolor y desafío" donde la pobreza convive con la autogestión. Sin embargo, los resultados de estas producciones artísticas no quedan acotados a lo local.

No se trata de un trabajo testimonial o catártico, donde simplemente se denuncian las penurias y carencias. Esta producción multimedia -insiste la voz en *off* del documental- conlleva un mensaje festivo y movilizador, aunque el telón de fondo deje en claro el contexto donde transcurren los hechos: la violencia cotidiana, la corrupción política y la presencia diaria de la muerte. Es justamente la sobriedad y el (aparente) despojamiento con los que está mostrada la realidad -así como es, sin acentos ni énfasis añadidos- lo que vuelve a estas creaciones un reflejo descarnado y doloroso.

El relato no es lineal y combina una serie de guiños que están a disposición para quien quiera interpretarlos. Con la condición de que lea y mire esa multiplicidad con otra lógica; debe abandonar ciertos tics de la industria cultural, salirse de sí mismo y aceptar el código de estas ciudades mestizas. "Hay un lugar para las preguntas perdidas", invitan sus hacedores. Pero es necesario arremangarse, y poner el cuerpo, la cabeza y el alma, para encontrar las respuestas.

La banda sonora -que puede apreciarse en el CD junto a otras yapas y *bonus tracks*- funde el rock barrial, con la cumbia villera, el regatón, la música electrónica y hasta canciones con dialectos inventados para la ocasión. No



faltan la murga y el candombe de carnaval, tomado en vivo de la "Caravana Cultural de los Barrios", un desfile de carrozas que El Culebrón Timbal realiza cada diciembre, desde hace cinco años, por los municipios de San Miguel, Moreno, José C. Paz y Malvinas Argentinas. Cada carromato sirve para mostrar el trabajo anual realizado en los talleres, así como para instalar las problemáticas y las demandas locales.

El aguante cultural

El Culebrón nació como una banda de rock garage en 1994. Por ese entonces apareció su primer disco. Tiempo después, a bordo de lo que alguna vez fue un colectivo de una línea cooperativa al que bautizaron "El Carromato Cultural", el grupo llegó a los piquetes más bravos del partido de La Matanza para proteger -con la música- a los trabajadores desocupados, de la represión policial.

Con ese viejo Mercedes Benz (remoza-do, pintado de rojo y fileteado; mitad ocupado con asientos, mitad vacío) recorrieron buena parte de Latinoamérica y, a su regreso, la banda montó un "Conventillo Cultural", primero en el barrio porteño de Monte Castro y luego en el Cuartel V, donde organizó la Escuela de Arte Popular, lanzó un periódico, una radio y un canal de televisión comunitarios.

Con el objetivo de lograr la democracia participativa, la redistribución de la riqueza y la protección de los recursos naturales, el Culebrón se convirtió en el motor político de la zona: impulsó una red de más de 30 organizaciones sociales que consiguieron que la Legislatura de San Miguel votara la Ley de Presupuesto Participativo y organizó el movimiento de la Carta Popular, una red de agrupaciones que diseñó un plan de gobierno de acuerdo con las necesidades de los habitantes de la zona, para

que ejecuten los poderes ejecutivos locales.

Pero la actividad-símbolo del grupo es la que denominan "El Aguante de la Cultura", en la que llegan a participar 1.200 vecinos en cada una de sus ediciones. Son encuentros desarrollados al aire libre en las plazas de los barrios del oeste bonaerense, donde los artistas locales ocupan el escenario, se monta una radio abierta, una feria de microemprendedores que apuestan a la economía social, una carpa con talleres de arte y una exposición sobre el trabajo de las organizaciones comunitarias de la zona. Todo en un clima de fiesta, donde todos son protagonistas. Tal como se trasluce en las historias de *El cuenco de las ciudades mestizas*, lo que esta experiencia demuestra -y no se trata de una afirmación metafórica- es que el arte salva.

Judith Gociol

FICHA.

El cuenco de las ciudades mestizas, editado por la productora Escuela Cultural Comunitaria El culebrón Timbal, puede conseguirse en Ruta 24 y Baigorria, Cuartel V, Moreno; encargarse por teléfono al (011) 1559056874 o pedirse a comunicacion@culebrontimbal.com.ar y a www.culebrontimbal.com.ar.



Rafael Spregelburd, autor, actor y director teatral

“Los verdaderos artistas son aprendices toda la vida”

-¿Cómo fue tu formación, en principio escolar, y qué recordás de eso?

-Yo hice la escuela primaria en tres ciudades distintas, así que recuerdo poco y todo mezclado. Nací en Villa Luro y hasta cuarto grado fui a la Escuela N° 7 de Villa Luro, República de Egipto. Después me mudé a Merlo y ahí se produjo como un gran shock cultural. Creo que hice quinto, sexto y hasta la mitad de séptimo en una escuela nueva. Cuando digo nueva es que no tenía ni siquiera tizas para las clases. Era la 34 de Merlo, que reaparece siempre como mito y como pesadilla en todas mis obras. Egresé de la Escuela N° 6 de Ituzaingó. Luego hice todo el secundario, el bachillerato, en el Colegio Nacional Manuel Belgrano, de Merlo.

-¿Y cómo se forma un autor, un escritor?

-Depende del país.

-En la Argentina.

-Se forma en talleres, en general. Parecería que lo más directamente relacionado con la praxis son los talleres de los maestros. Uno va al teatro y ve que hay una enorme oferta, una enorme divergencia entre los que se consideran contenidos mínimos y, naturalmente, uno elige estudiar con aquellas personas que lo han estimulado. Esto tiene que ver con el hecho de que aquí el teatro ha ganado las calles de una manera muy poco seria, en el buen sentido. Ha recuperado algo de su posibilidad contestataria de refutar todo lo que es serio, todo lo que en otras áreas del conocimiento humano viene regido por lógicas causales más científicas o más ligadas a la verdad. El teatro es,

Es uno de los más reconocidos representantes del teatro independiente argentino. Nacido en 1970 y formado con Ricardo Bartis y Mauricio Kartun, sus obras empezaron a ser puestas en escena cuando tenía solo veintidós años. Desde entonces, estrenó más de treinta (*La paranoia, La estupidez, Bizarra*, entre otras), y cosechó un centenar de premios nacionales e internacionales. Dramaturgo, director, actor y docente, en esta entrevista habla de su formación y de la complejidad del aprendizaje y la enseñanza teatral. También reflexiona acerca de *Acassuso*, una pieza suya que transcurre en un ámbito escolar conmocionado por el asalto a un banco.

sobre todo en este país, un lugar donde se opina muy directamente sobre lo real, y se hace además de manera lúdica, de manera caprichosa y, al mismo tiempo y por eso, muy reveladora. De ahí que los lugares más importantes sean los talleres. La formación complementaria tiene que ver con los apetitos personales. La enseñanza es muy difícil de sistematizar. Las artes en general, y el teatro en particular, cambian muchísimo de un año al otro. En este momento no hay una técnica imperativa, como fue alguna vez el método de las acciones físicas. Lo que sucede ahora es que determinados espectáculos inauguran una porción nueva de teatro, y algunos dicen “Vamos a hacer esto” porque es lo que está de moda, que dura un suspiro, y luego hay que volver a inventarlo todo de nuevo otra vez.

-¿Qué recordás de tu escuela? ¿Tomaste ahí contacto con el teatro?

-Sí, el Colegio Nacional de Merlo que fue parte de un proyecto piloto de esa época -que supongo no existirá más-, el “Proyecto 13”. Eran unos colegios elegidos medio al azar, que tenían materias de formación artística o de formación humanística, o de laboratorio o lo que fuere, en contraturno. Entonces, los alumnos podían optar hacer talleres que no eran calificados, que no incidían para nada en tu relación con lo académico y en esos primeros años hubo mucho entusiasmo. Mis compañeros eran todos unos atorrantes, pero la verdad es que la mayoría se había enganchado con alguna cosa. Algunos con computación, en una época en que había una cosa que se llamaba, me parece, Commodore. También había talleres de periodismo o de teatro o talleres literarios. Aprendíamos idiomas en contraturno. Estaba muy bien y era, además, ocupado por los alumnos como un espacio en donde



no les ponían nota. Entonces, si lo hacías era porque realmente tenías ganas de hacerlo. Ahí comencé a cursar teatro. Supongo que es el primer antecedente importante de mi deseo para con esta actividad.

-¿Qué intereses se manifiestan en tu obra?

-Una es mi pasión por la lingüística, por las gramáticas más que por las lenguas, te diría: por las reglas, las excepciones, las contrarreglas. Lo que me interesa es el primer paso del enfrentamiento con el idioma: cuál es su lógica, cómo se construye. Me interesan mucho las lenguas artificiales, el esperanto, que hablo, porque me parece que tiene mucho que ver con las obras. Construir una obra artística es construir un lenguaje y luego contar algo con ese lenguaje, pero primero hay que construir ese lenguaje que parasita en un lenguaje previo, en un género previo, que es simplemente algo que ya existe. Mi interés

por las reglas también me llevó posteriormente a la física, a la matemática y demás.

-Para actuar, aprender la técnica ¿es fundamental o puede no serlo?

-Ha cambiado mucho la relación histórica con la técnica. Yo creo que en el teatro... ¿Por qué hay actores extraordinarios que no han estudiado nunca? ¿Qué, nacieron conociendo la técnica o en realidad están predestinados genéticamente a multiplicar el sentido de lo que los circunda y ponen su cuerpo como el eje donde eso ocurre? Solo puedo hablar de mi experiencia, que fue muy fuerte y muy tenaz. Yo tenía todas las condiciones para dedicarme a las ciencias duras y, por una especie de rebeldía intrínseca a mi personalidad, decidí hacer aquello que no me sale bien y que necesita de mí el doble de exigencia de la que necesitaría un compañero al que, por ahí, todo le resulta más fácil. No sé si la técnica es fundamental, pero es

lo único que se puede objetivar y lo único que se puede enseñar con cierta honestidad. A mí me cuesta mucho enseñarles a mis alumnos, por ejemplo, los procesos creativos en los que estoy, porque no tienen límite, porque no tienen forma, porque yo soy el primero en desconocerlos. En cambio, les puedo enseñar lo que sabía hasta el año pasado; lo que ya probé y ya cancelé y lo que ya me sirve, por lo tanto, de manera relativa. Si a esto lo llamamos "técnica", bueno, yo te diría desconfiemos de la técnica. Es algo que alguien te puede transmitir pero que ya no está utilizando. Si ya no la está utilizando debe ser por algo. Debe ser o porque el medio ya se ha hecho impermeable a esa novedad técnica, a esa tecnología por ponerle un nombre. Es como estar enseñando Basic cuando las computadoras operan con XP. Entonces, lo que uno hace es aprender de los maestros que están apasionados con

algo que han descubierto mientras dura esa relación chispeante. Cuando eso se apaga, es momento de cambiar de maestro y preguntarse a sí mismo cuándo uno va a dejar de ser alumno.

-¿Hay un momento en que uno debería dejar de ser alumno?

-No, no, no. Uno deja de ser alumno, a lo mejor, en términos convencionales: ya me cansé de escribir tesis. Hay un punto en que ya hice la carrera, no sé si aprendí o no, pero lo que sí sé es que ya no puedo mantener mi relación con mi actividad a través del aprendizaje. Me parece que lo que tengo que hacer es empezar a producir de manera descarada, de manera equivocada, o de manera seria y consecuente. Creo que los verdaderos artistas son aprendices toda la vida. El problema es si lo aprenden de manera convencional o si aprenden a darse cuenta de que hay que empezar a aprender de los propios procesos, los propios errores, los propios accidentes. Esta es una actividad que está muy ligada a la praxis y no tanto a la acumulación del conocimiento. El conocimiento que te puede servir para una obra y para una experiencia muy concreta de un proceso, desaparece para la siguiente y hay que empezar todo de nuevo. Uno termina por cuestionarse cómo relacionar los elementos básicos de tu actividad. La palabra, el tiempo, las emociones son cosas muy básicas, que se vuelven a mezclar

“No me parece imposible que exista ‘la academia’ en términos teatrales. Debería existir con las características particulares de este quehacer, y me parece que la gran discusión es que nadie sabe cómo organizarla o cómo compatibilizarla con la actividad. Hay demasiada desconfianza de lo académico en este país”.

de manera siempre diferente. Pero, por otro lado, paradójicamente, soy un gran defensor de que deberían existir esos lugares de reflexión conjunta, societaria, donde el teatro ocupe un espacio. Quiero decir con esto que no me parece imposible que exista “la academia” en términos teatrales. Debería existir con estas características particulares de este quehacer, y me parece que la gran discusión es que nadie sabe cómo organizarla o cómo compatibilizarla con la actividad. Hay demasiada desconfianza de lo académico en este país. Me parece que lo que hay que hacer es insistir para reforzar esta relación entre lo académico y el Estado, que el Estado dé una excelsa calidad en los términos académicos. Me refiero al Estado porque creo que la educación pública es una deuda de primer

orden y por eso, en general, la mayoría de las veces que me han llamado, para instancias como han sido la maestría de dramaturgia en el IUNA o demás, las hago pese a que están muy mal pagas o que para mí -por mi profesión viajo mucho- es muy problemática. Las hago porque me parece que este es uno de los pocos países donde todavía la escuela pública es pública. Antes de quejarse del estado en que está, hay que meterse en ella y subvertirla hasta que se transforme en el ideal. Está muy bien que exista la academia porque debe competir con la calidad de los talleres privados, de los lugares donde, en este momento, en la Argentina pasa la verdadera reflexión teatral.

-¿Y cómo te planteás la enseñanza, en tanto docente?

-Honestamente, creo que lo primero que uno debe empezar a transmitir es el entusiasmo. Si yo logro transmitir mi entusiasmo, es suficiente. Si yo pudiera contagiar, no digo enseñar, algo de mi mayor disciplina técnica. Todo lo demás ha ido cambiando en mi concepción del teatro. A veces, he pensado que lo primero que había que hacer es poner a los alumnos en contacto con el buen teatro -el “buen teatro” es lo que decido yo, lo que a mí me gusta- y después me di cuenta de que esto era un error. Yo tampoco tengo la idea de que lo que es bueno para mí es bueno para otros y siempre he ido modificando esta relación. Ahora, lo que ocurre con la enseñanza del teatro es que, realmente, los talleres crean una relación muy personal. Uno muy rápidamente se da cuenta de cuáles son las cosas que uno puede transmitir y cuáles no. Uno puede tener la capacidad de estimular al otro para que el otro piense, y esto es lo único que un docente realmente debería tener en cuenta. No los contenidos, los contenidos son muy variables. Quiero decir que la verdadera misión didáctica en un área artística es permitir que el otro no se empantane, que el otro pueda ser fiel a sus creencias y, a lo sumo, darle algunas herramientas que a vos te han servido,





pero juzgar con nuestras herramientas al otro no le sirve para nada. Al menos mi relación técnica con mis maestros, a quienes les debo todo, ha sido esta. Escuchaba lo que me decían: las reglas de la acción son estas y lo primero que yo quería hacer es debatirlo, refutarlo. Pero a mí me servía que mi docente, Mauricio Kartun en este caso, creyera ciegamente en eso porque, entonces, para poder refutarlo, para poder establecer un paradigma diferente, tenía que saber del tema por lo menos tanto como él. Mi experiencia personal es que la relación con el maestro siempre es una relación de intercambio muy dinámica. Que hay una parte a la que uno, por respeto y devoción, adhiere ciegamente; y otra parte que te produce una especie de tirria y rebeldía que es decir: "Yo con mi obra debo contestarle a este tipo y a este presupuesto técnico". Me parece que a todos les pasa, en mayor o menor medida, y que está bien que sea así. Si no, las es-

cuelas solo reproducirían lo que ya son y no habría recambio. Hay que mantenerse siempre atento a esta relación docente-alumno. Yo aprendo mucho, parasito también de esa relación la aparente ingenuidad con que alguien a veces me pregunta algo que yo doy por sentado. Veamos si estoy equivocado o no. Creo que puedo dar clases porque soy docente *part-time*, toco y me voy. De hecho, cuando doy cursos y talleres trato de hacerlos muy espaciados en el tiempo y no que se me pegue uno al final del otro. Ahí si me empezaría a burocratizar o a repetir como un loro solo aquello que me parece que me saca el verdadero problema de encima. Ese es el verdadero problema de la educación: los maestros están cansados. Los maestros están cansados de lo que hacen, son muy pocos los que pueden darse el lujo de obtener placer de esa relación tan brillante que es la docencia. Los maestros de escuela tienen a su cargo una tarea elemental, enseñar

teatro no es importante. Pero, ¿en manos de quiénes está la educación de nuestros hijos? Unas personas alienadas, presionadas por todos lados por un sistema tremendo. No me refiero sólo al sistema escolar, que es el colmo de todas las locuras. Sobre todo que la mayoría de los problemas que debe resolver la escuela son de índole social.

-¿Cómo empezó la reflexión acerca de su obra *Acassuso*?

-Cuando el año pasado empecé a hacer *Acassuso* había quedado vinculado con un grupo muy muy grande, muy compacto, de actrices. ¿Qué se puede hacer con doce actrices? (después llamamos a los dos varones) Son maestras, tienen que ser maestras, no pueden ser otra cosa. Empezaron a surgir las primeras ideas estructurales. Yo siempre que concibo una obra, la concibo a partir de algo ordenado, metódico, que se mezcla con algo caprichoso y aleatorio que pertenece a otro planeta; en este caso, fue el



robo al Banco Río de Acassuso. Entonces, vamos a hablar de esta noticia pero en este paisaje. La obra, la iba escribiendo durante los ensayos; pero hubo muchísima experiencia de búsqueda para llegar a ese lenguaje. Sin embargo, a su vez, lo cierto es que en algún lugar, algún lugar muy profundo de mi psiquis, la escuela ocupa un lugar fundamental. Mi familia se dedicó a la educación en ámbitos estatales y yo creo que me dediqué al teatro para no tener el mismo destino que mi familia, ese destino trágico que es la docencia. Lo digo con mucha simpatía pero mi madre es psicóloga y ha trabajado en escuelas semirurales, con un paisaje muy parecido al que presento en *Acassuso*. La obra es un enorme homenaje a mi infancia, las conversaciones en mi casa con mis tías que eran maestras y directoras de escuela. Así como en algunas casas se debe hablar de la televisión, en mi casa se hablaba de eso. Crecí muy integrado a esa realidad y, a la vez,

“Lo cierto es que en algún lugar, algún lugar muy profundo de mi psiquis, la escuela ocupa un lugar fundamental. Mi familia se dedicó a la educación en ámbitos estatales y yo creo que me dediqué al teatro para no tener el mismo destino que mi familia, ese destino trágico que es la docencia”.

muy afuera. Por ejemplo, creo que solo pisé una vez la escuela en la que estaba trabajando mi mamá; fui a buscar algo, y siempre me pareció un medio teatral. Lo sorprendente es que nunca nadie haya explotado ese mundo de la manera en que parece hacerlo *Acassuso*, que es un lugar infinito. Todos tenemos relación con la docencia; hemos sido alumnos o tenemos hijos que van a la escuela, la ma-

estra es como un espacio mítico de las sociedades. De hecho, no fue una decisión, no hicimos ninguna especulación de ningún tipo. La obra no tiene que ver con el mundo escolar, sino con el mundo criminal por la noticia del robo, es decir, ¿por qué en este país alguien roba un banco y es visto como un héroe nacional? ¿Qué nos ha pasado con nuestra historia reciente y cuáles son nuestros valores de verdad para que algunas cosas estén tan transformadas? *Acassuso* es una obra extremadamente local y, sin embargo, hablar tanto de la aldea en que vivimos produjo un enorme interés en el exterior. Por ejemplo, a una traductora norteamericana le pareció que la obra es totalmente neoyorquina y que solo había que modificarla un poco: que las maestras -en lugar de un futbolista- quisieran comprar un jugador de béisbol dominicano. Todo lo demás funcionaba.

Fotos: Luis Tenewicki

Acto

por Rudy

La señorita Silvia se plantó delante de sus alumnos con la mejor actitud procedimental, el mejor concepto actitudinal, y el mejor procedimiento conceptual que le fuera posible, y les dijo, de una:

-Chicos, vamos a preparar el acto del 25 de Mayo, Día de la libertad.

-¿Y por qué el 25 de mayo, señor? -preguntó Pedro- ya que celebramos la libertad, yo quisiera sentirme libre de festejar el día que tenga ganas, y me gustaría que fuera el 23 de junio, que es el cumpleaños de mi tía Sandrita que se acaba de separar y así festejamos su libertad.

-¡No seas egoísta, Pedro! -saltó Joaquín- el 25 de mayo se festeja el día de la libertad de todos!

-¿¿¿Qué, ese es el día en que todo el mundo se divorcia? -preguntó la dulce Julieta.

-No, Julieta, ese el día en el que se proclamó la Primera Junta de gobierno patrio, ya no dependíamos más de España.

-¡Si no “dependíamos”, entonces es la independencia, no la “libertad”!

-¡No seas esdrújula! ¡Éramos libres, pero todavía no éramos del todo independientes; eso pasó recién en 1816!

-Ah, es como cuando la gente se divorcia, ¿España nos siguió pasando una cuota de alimentos hasta 1816... o nosotros se la tuvimos que pagar a ellos?

-¡Basta, chicos!!! ¡¡¡No es un divorcio, es la libertad!!! Concentrémonos en la fiesta!

-Bueno, Señor -este fue Ariel-. ¿Y si hacemos una obra de teatro? ¡Yo quiero hacer de Belgrano, quiero crear la bandera!

-¡Sos un paralelepípedo!!! -le gritó Joaquín- ¡La bandera ya fue creada!!!

-Bueno, pero yo, si soy Belgrano, puedo crear otra más... y para que nadie se confunda ni haya líos, puedo crear una bandera que sea igual igual a la que ya tenemos, así nadie piensa que la Argentina son dos países distintos.

-Yo quiero hacer de San Martín -dijo la dulce Julieta.

-¡Sos una cienpiesa! ¿Cómo vas a hacer de San Martín, si sos una mujer!!!

-¿Y qué? ¡Acaso vos te parecés a Belgrano?

-¡Yo quiero hacer de Sarmiento!!! -dijo Guido-, y que la lucha sea mi vida y mi elemento!!!

-¡Sarmiento no había nacido el 25 de mayo de 1810! -dijo la Señora.

-Y ninguno de nosotros, tampoco, Señor! ¡Ni siquiera usted!

La señorita Silvia empezó a sentir que la cosa se le iba de las manos ¡por qué, por qué? ¡Cuando ella era alumna, era muy fácil organizar el festejo... venía su

maestra y decía: “Vos hacés de Saavedra, vos del virrey Cisneros, vos de French y Berutti, ustedes hacen del pueblo que quiere saber de qué se trata, vos hacés de paraguas, y ya está”!

-¡Yo quiero hacer de Colón, Señor! -este fue Cristian.

-¡Colón no tiene nada que ver con esta historia, Cristian!

-¿Cómo que no, señor, cómo que no?

¿de quién nos estamos liberando el 25 de Mayo?, ¿de Japón, de China, del Imperio Romano, de los extraterrestres que no tienen dedo meñique como vi en una peli? ¡No, de España... Y mire, Señor, si Colón no hubiera descubierto América en nombre de España, tal vez no teníamos nada que festejar! ¡Yo quiero hacer de Colón y gritar ¡Tierra, Tierra!, como grita mi mamá cada vez que ‘le’ dejo sucia la casa!

-No seas icosaedro, Cris! -le gritó Juanpisegundo-, el que gritó Tierra fue Rodrigo de Triana.

-No, te aseguro que es mi mamá!

-Señor, ¿puedo hacer de la Primera Junta de Gobierno? -preguntó la dulce Julieta- ¿O eso también lo tiene que hacer un varón?

Y bueno -se dijo la señorita Silvia- por lo menos, se festeja “en vivo”; quizás en algunos años, las fechas patrias se celebren por internet! 📺

