

1315  
20

# El monitor

de la educación

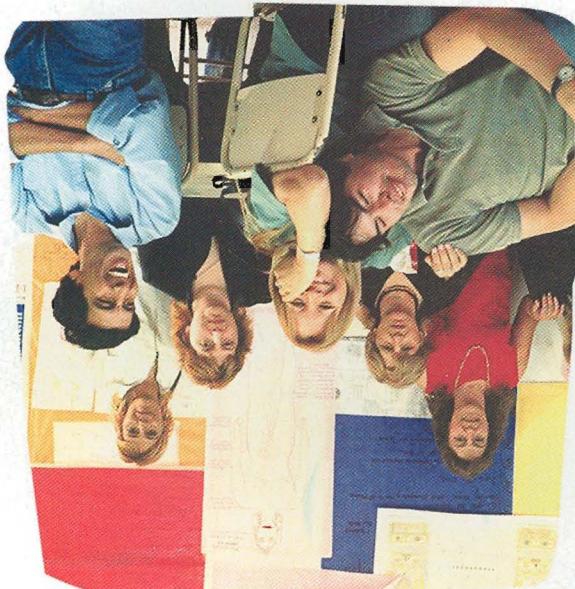
Nº 20 - 5<sup>TA</sup> ÉPOCA.  
MARZO 2009

**La autoridad  
docente  
en cuestión**

# Plan Fines

Presidencia de la Nación

Ministerio de  
Educación



Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos  
0-800-333-2532  
[fines@me.gov.ar](mailto:fines@me.gov.ar) / [www.educ.ar](http://www.educ.ar)

Plan de finalización de estudios  
primarios y secundarios  
para jóvenes y adultos

# Construir la autoridad

Existe una idea, universalmente difundida, según la cual vivimos una época de crisis de autoridad. Esta crisis afecta especialmente a la familia, a las instituciones políticas y, por supuesto, a la escuela. El significado que cada uno otorga al concepto de crisis de autoridad es muy diferente. Para algunos sería sinónimo de desobediencia. Son los nostálgicos que añoran el autoritarismo de décadas pasadas, donde la democracia estaba proscripta. Para otros, en cambio, cualquier ejercicio de autoridad es sinónimo de autoritarismo. Son los que se resisten a asumir la responsabilidad que tenemos en la transmisión del patrimonio cultural y pretenden vivir en una infancia o adolescencia permanente. Entre ambos extremos, nos corresponde reconstruir un concepto y una práctica de autoridad democrática, especialmente en el vínculo pedagógico.

Sabemos que estamos frente a un problema complejo, donde intervienen factores culturales, económicos, sociales, psicológicos y políticos. Pero reconocer la complejidad no debe paralizarnos. Tampoco debe estimular la creencia según la cual siempre el que tiene que actuar o cambiar es el otro. Hay una especificidad educativa, institucional y profesional que debemos asumir como educadores.

Partimos de un supuesto fundamental: el acto educativo implica un acto de autoridad. Pero sabemos que la autoridad, específicamente la autoridad docente, debe ser **cons-truida** a partir del propio ejercicio de nuestras actividades. Esto significa dominar los contenidos que debemos transmitir, manejar técnicas pedagógicas adecuadas a las edades y contextos en los cuales viven nuestros estudiantes, estar a la escucha de sus problemas y de la marcha del proceso de aprendizaje. La segunda constatación es que la autoridad no es solo individual sino institucional. El trabajo en equipo, la coherencia y el clima de la institución fueron siempre, pero hoy lo son más que nunca, factores

fundamentales en la construcción de autoridad educativa.

Los docentes y los estudiantes saben todo esto muy bien. Cuando hablamos con ellos, escuchamos repetidamente opiniones como: "Cuando uno se hace tiempo para charlar con ellos, siempre da resultado", "Los chicos tienen gran necesidad de contar cosas, de que alguien les preste atención", "Esto funciona muy bien, ellos saben a qué atenerse y tienen espacio para preguntar", "Las reglas claras, si se cumplen, dan resultado", "Los profesores que son apasionados dando las clases, te hacen interesar por la materia".

Construir la autoridad docente supone un gran esfuerzo cognitivo y emocional. Nuestra tarea obliga a una implicación personal muy intensa. Pero también es una tarea colectiva, institucional y social. La construcción de autoridad, en definitiva, es parte de un proceso cultural más amplio y por eso es importante que actuemos juntos.

Este número de *El Monitor* ofrece un conjunto de reflexiones, testimonios y análisis que pueden estimular el debate en las escuelas. El Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina, que fue distribuido a fines del año pasado también otorga al tema de la autoridad pedagógica una importancia significativa. Confiamos que a través de las conversaciones y análisis de los equipos docentes en las escuelas se puedan establecer las respuestas a este desafío, en un marco común basado en el concepto de autoridad democrática, pero adecuado a las especificidades de cada contexto social, cultural y pedagógico.

**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 Almundoz

### 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

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: Roberto Cubillas

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° 20

**1. Editorial**

**4. La escuela por dentro: El largo día después. Escuela de Villa Gessel**

**10. El plan FinEs. Para terminar los estudios**

**12. Docentes: Miriam Solares y Mabel Castán Begher. Las hermanas del barrio**

**16. La foto**

**17. Obras maestras**

**20. Qué hay que saber sobre Educación Física**

**22. Museo. El cuaderno escolar**

**24. Correo**



# El monitor

- 25.** Dossier: La autoridad docente en cuestión
- 26.** Líneas para el debate, Inés Dussel y Myriam Southwell
- 29.** Conflictividad y autoridad en la escuela, Gabriel D. Noel
- 32.** Breves notas sobre nuestra historia reciente, María Paula Pierella
- 34.** ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad?, María Aleu
- 37.** Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades, Perla Zelmanovich
- 41.** Breves
- 42.** Entrevista al escritor Pablo De Santis
- 46.** Postales de la memoria. Federico Lorenz y María Celeste Adamoli
- 50.** Bancádonos, el juego del Banco Central
- 52.** El cuento: El departamento de la costa, de Hebe Uhart
- 56.** Reseña: Los coristas
- 58.** Conversaciones: Liniers, humorista gráfico
- 63.** Humor por Rudy-Pati

MARZO 2009



# El largo día después

**“Que quede claro: en esta historia las víctimas fueron dos y heridos quedamos todos”,** escribieron los docentes de la Escuela de Educación Media N° 1, de Villa Gesell, en una carta pública que redactaron el 30 de marzo de 2008, dos días después de la muerte de Jonathan Otero, apuñalado en clase por un compañero. Con una lucidez infrecuente en momentos de dolor, sorpresa y consternación, señalaron las consecuencias de “años y años de quitar la palabra, de reducir sus significados, de ridiculizar su uso”, del “proceso de naturalización de la violencia” y del irresponsable papel del periodismo: “De las reuniones infinitas para ver cómo seguimos y qué hacemos; sobre la pregunta de cómo desatar sobre los alumnos todo este amor sin ahogarlos con la pena; acerca de cómo sostenemos a los padres y a los hermanos; acerca de qué será con nosotros de aquí en adelante; acerca de cómo llevamos la cuestión a las otras escuelas para que por lo menos reflexionemos y nos miremos entre todos: ni palabra. Eso no es noticia”.

**La muerte del alumno Jonathan Otero, en marzo de 2008, cambió para siempre la vida cotidiana de la comunidad educativa de la Escuela de Educación Media N° 1, de Villa Gesell. Con gran lucidez y mucho dolor, los responsables de la institución analizan las razones profundas de la tragedia y se plantean la manera de reconstruir los vínculos sociales para enfrentar la violencia escolar.**

de Villa Gesell y dejó todo hecho añicos. ¿Qué pasó? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Por qué allí? Rearmar ese rompecabezas es una tarea lenta e incierta a la que se abocó gran parte del plantel de la institución, con la misma sinceridad y medida con la que ahora conversan Damián Montero, director del colegio; Manuel Artieda, regente, y Silvia Parravicini, docente. Están sentados en el pequeño despacho de puertas abiertas que ocupa la Dirección, donde profesores y estudiantes entran a cada rato a hacer alguna consulta.

## -¿La violencia es una presencia cotidiana en la escuela?

**Parravicini:** A mí me parece que no podemos recortar lo escolar de lo social. La escuela no es nada más que una parte de la sociedad y toda nuestra sociedad está sumida en un estado de violencia. Lo que faltan son valores y los valores son una cuestión social. ¿Quién nos convenció, por ejemplo, de que no importa si somos un poco corruptos, que el país puede salir adelante si por dos años dejamos de robar, y que se puede torturar y quedarse en casa? Yo laburo mucho con los pibes un texto que se llama *Más que humano*, de Theodore Sturgeon. Es una gesta de superpoderosos que se dan cuenta de que tienen que incorporar un marco ético. A partir de esta lectura trabajamos qué es un código, qué es faltar al código, qué pasa cuando alguien rompe un código. Hago pie en los acuerdos entre pares que ellos conocen, para luego llevarlo a lo social. Pero convengamos que no estamos llenos de ejemplos.

**Montero:** Uno detecta muchas veces que en los chicos hay enojo, que hay ira, y que lo que quieren es descargarse. Te das cuenta de que traen a la pelea, al enfrentamiento





como recurso, incorporado en otros ámbitos. Nos ha pasado, incluso, de citar a los padres y que ellos mismos vinieran con la misma tesitura violenta.

*Artieda:* Hay chicos a los que les avisás que vamos a citar a los padres y te dicen "Si llamas a mi papá, es peor". Ellos mismos los notan descontrolados.

*Parravicini:* Hay pibes que no ven a sus padres en todo el día, porque la cuestión económica es una pelea cotidiana en esas casas; y entonces no reciben de sus padres orientaciones básicas del tipo "Ojo cómo contestás, cómo mirás, cómo te sentás". Hay chicos a los que nosotros tenemos que explicarles por qué hay cosas que no se hacen. "¿Y por qué?", "¿Y para qué", te responden. Son chicos capaces de contestarte de muy mala manera porque les pedís que se saquen el auricular de la oreja. Es evidente que, ahora, la escuela también debe enseñar esas nociones y son aprendizajes que llevan un montón de tiempo. Ya nada es obvio.

*Montero:* En 2007, nosotros ya habíamos observado que, dentro del proyecto institucional, ocupaba mucho tiempo trabajar las relaciones, los vínculos. Todos los días son actas, aclaraciones, reuniones, intentos de acordar, de tranquilizar. Creo que el 80 por ciento de nuestra energía la gastamos en lo vincular. Hoy, dar clases es esto también. A todas las situaciones escolares se suman estas, de una violencia que está en toda la sociedad; y, por supuesto, llega también a la escuela.

*Parravicini:* El 80 por ciento de lo que ofrecemos actualmente no tiene que ver con los contenidos. Yo miro los libros de temas y pienso cuánto de esto aconteció en realidad. Pero no se puede hacer una cosa sin la otra. Es inútil que sepan qué es un adverbio si dos chicos en el fondo están maltratándose.

*Artieda:* A veces, vos le decís a un chico "No, mirá, no contestes mal" y te responde: "Pero si yo no contesté mal". O le señálás algo y te retruca: "Pero si yo no hi-

ce nada". "Sí -le aclarás-, dijiste esto". "Ah, ¿eso era?". No registran que ciertos dichos o actitudes están mal. No lo hacen a propósito para transgredir, es parte natural de su modo de comunicarse. El maltrato está naturalizado. Está naturalizado en el vínculo entre ellos y también está naturalizado en ellos que el docente los trate mal.

*Si ninguneamos y reprimimos, si mandamos a callar y silenciamos, el otro tiene que actuar para no desaparecer. Y cuando no media la palabra, el camino entre la emoción y la acción puede ser cruelmente desproporcionado.*

Ese jueves 27 de marzo era uno de los primeros días de clase en el bachillerato. Acababan de pensar las pautas de un código de convivencia, actividad que se hace

en todos los cursos de la escuela. Algunas de las conclusiones de esos debates se reflejan en las carteleras institucionales: "Se culpa a la sociedad, pero es que aca- so no somos todos la sociedad?" (Verón, Celeste 1º6 T.T.); "¿Los chicos no necesitan límites para crecer libremente?" (Aguilar, Hugo, 1º6 T.T.).

Ese día, un adolescente -que asistía al bachillerato por primera vez- se irritó con un compañero, sacó el cuchillo que había usado hasta un rato antes, en su trabajo como fileteador de pescado, y se lo clavó.

#### -¿Cómo explican estos episodios de violencia?

**Parravicini:** Son, entre otras razones importantes, producto de la imposibilidad de ponerles palabras a las cosas. Los chicos no están acostumbrados a hablar, a dirimir. Tenemos generaciones hijas del zapping y la tecnología, con un nivel de atención muy acotado y para las que todo sucede a velocidad: "Es lo que yo quiero y lo quiero ahora, lo quiero ya". Pero los procesos internos, entre ellos el aprendizaje, no tienen esas velocidades. Si alguien los molesta, le pegan. No dicen que les da rabia y ven qué pasa. Los chicos se dicen unas cosas tremendas y no pasa nada. Sin embargo, un motivo para agarrarse a piñas puede ser que se miraron mal. Lo que pasa es que el lenguaje no tiene significado, está vacío de significado. Y, ojo, a ver si creemos que es un fenómeno reciente. Lo que pasa es que ahora estamos escandalizados al ver los resultados. Lo que queda ahora a la vista es la consecuencia de no haber construido lenguaje con los chicos durante años. Yo hago muchos ejercicios en los que les pido que me definan emociones, sentimientos, sensaciones y no encuentran palabras para diferenciar cada uno de esos estados.

**Artieda:** Definir conceptos como "libertad", "compromiso", "derecho" también les cuesta muchísimo.

**Parravicini:** Cuando decís "respeto", te retrucan superrápido: "Respeto a los ma-



yores". Y entonces les pregunto: "¿Y a los menores, no hay que respetarlos? Y así empezas a desandar clisés.

#### -¿Les faltan las palabras o les falta la noción?

**Parravicini:** Creo que lo que les falta es la noción de lo importante que es conectarse con el adentro. Porque si hacés esa conexión, después encontrás la palabra. Pero hay una enajenación, un mirar siempre hacia fuera. Eso es también un modelo social.

#### -¿Cómo revierten estas faltas?

**Parravicini:** Como podemos. Trabajamos mucho desde lo cotidiano. Todo pregunta y repregunta y más pregunta. Una vez, por ejemplo, trabajamos el género dramático de la catarsis: "¿Cómo hacés vos catarsis?", "¿Qué te hace sentir mal?". Empezamos con los griegos y terminamos con Romeo y Julieta, pasando por lo que ellos mismos sentían. Mi estrategia es hacer pasar por ellos lo cotidiano, ver cómo les resuena en sus adentros. Quizás porque mi título de base es el periodismo es que tengo dos fijaciones: la comunicación y los resultados de esa comunicación. De modo que trato de escuchar y estar atenta para tratar de desactivar cosas, antes de que se vuelvan mayores. Aunque también hay que ver si los adolescentes te dejan acceder; que te consideren un pro-

fesor apto y te crean, lleva su tiempo. El descreimiento es una actitud permanente. La incertidumbre como estado continuo los deja en ese lugar. El otro día, en una capacitación entre docentes, pensábamos: "Terminar la escuela no garantiza el éxito, a lo mejor uno es médico y maneja un remís; pero no terminar la escuela, te garantiza el fracaso".

*Si los cronistas capitalinos se hubieran puesto en la piel del pibe que corrió a los brazos de su madre cuando empezó a caerle la ficha de lo que había hecho, no hubieran dicho tantas estupideces juntas.*

Los diarios, locales o nacionales, que dieron a conocer la noticia del apuñalamiento titularon con frases como "Violencia escolar sin fin", "Nuevo caso de violencia estudiantil" y acompañaron las notas con recuadros que detallan la "serie violenta" de episodios similares que tuvieron como escenario la escuela. Según una investigación realizada por el Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación, la "sensación de inseguridad" crece entre los chicos que leen el

diario. La mitad de quienes revisan algún matutino pusieron el tema como su preocupación principal; mientras que el porcentaje entre los jóvenes que no lo leen, desciende al 35 por ciento.

### **•¿Cómo actuaron los medios?**

*Parravicini:* La percepción es que somos interesantes mientras somos noticia y cuanto más tremenda, mejor. A la rubia que andaba con el micrófono saltando entre las tumbas del cementerio el sábado a la mañana con el tipo de los cables sigiéndola atrás, no les importaba nada. No estaban pensando en las personas involucradas, sino en cómo bajar línea y atizar el fuego para luego ponerle el micrófono a la madre del muerto. Como no hubo sangre en cámara, necesitaban llantos, gritos y desesperación. Cuando yo estudié periodismo, había una materia llamada Ética. A estos chicos creo que nunca se la dieron. Nos sentimos maltratados por los medios; y de la impotencia que

eso nos generó, surgió la carta que escribimos. En un momento, después, tuve una charla con la prima de Jonathan. Ella repetía que acá no se había hecho nada, con una carga muy intensa. Entonces argumenté: "Si vos me decís que nada alcanzó, yo estoy de acuerdo. Pero no digas no se hizo nada porque...". Y le empecé a enumerar cosas que se hicieron. Primero se quedó cortada, pero después acordó. Lo que pasa es que estaba enojada, y es perfectamente comprensible que estuviera furiosa; pero pasado cierto tiempo, hay que tratar de analizar las cosas como fueron. También dijeron en la tele que el chico se había arrastrado hasta la puerta de la escuela, y que el agresor llevaba un cuchillo de un metro. Es tremendo lo que pasó y tremendo lo que se dijo, porque la escuela quedó desdibujada.

*Artieda:* Decían que no hubo justicia y no fue así. El adolescente fue a buscar a su mamá, la mamá lo llevó a la comisaría, se entregó y está detenido. Está todo en

curso. De todas formas, siento que después de esto una parte de la comunidad no cree más en los medios, porque todos sabemos cómo fueron los hechos y que se estuvo mintiendo. Escuché a gente decir: "Esto sabemos cómo fue, pero qué nos estarán diciendo de lo que no sabemos".

*Parravicini:* Hubo un registro inmediato de la parcialidad de las coberturas. Y los medios no consiguieron muchas notas porque, espontáneamente, la comunidad cerró filas; no quiso ser manoseada.

*Ahora es el momento de decir barbaridades, emitir juicios y santificarnos, arrojando piedras, porque eso es más fácil y rápido que preguntarse cómo llegamos a esto, qué es lo que andamos construyendo para que nos sucedan estas cosas.*





Jonathan murió en el hospital el viernes 28. Ese día, la escuela estuvo cerrada por duelo y durante el fin de semana las y los docentes, las autoridades educativas de la localidad y distintos profesionales que ofrecieron su experiencia como ayuda, se reunieron a pensar en lo que más los inquietaba: "el día después". Para pensar lo sucedido, decidieron convocar a la comunidad a unas jornadas que se realizaron el lunes y el martes en el colegio. Prácticamente, toda Villa Gesell estuvo presente.

#### **-¿De qué manera los marcó lo sucedido?**

*Montero:* Durante el resto del año, toda situación de conflicto nos pegaba. Ahora todo me pega diferente porque soy otra persona. Todos somos otros. Apenas escuchás un tono salido o alguno se mira raro, te ponés alerta. Ya no pude tener la puerta cerrada, por esa fantasía loca de que si salís, podés cambiar la historia.

Creo que algunos de estos gestos te quedan para toda la vida. Te queda para siempre ese alerta. Por lo menos a mí, la sociedad tendrá que demostrarme que está cambiando y que todavía existe el paraíso, con las flores y la hermandad.

*Parravicini:* Lo que pasa es que ahora, por primera vez, te cabe que puede haber un acuchillamiento. Entonces estamos alertas a todo, a la menor señal; incluso, vemos señales donde no las hay.

#### **-¿Cómo retomaron el trabajo cotidiano?**

*Artieda:* Y...empezamos...

*Parravicini:* Arrancás, qué sé yo... En algún momento, el impulso de vida es más poderoso y seguís. Sabés que no podés dejar de hablar del tema pero que, a la vez, hay momentos en los que necesitás otra cosa. Cada vez que salía el tema en clase, lo hablábamos y, en un curso que tengo a la noche, alguien dijo: "Bueno, ya basta con esto". Y todos los demás le saltaron al cuello. No se puede fingir que na-

da sucedió, los procesos hay que hacerlos. ¿Cómo? Retomando lo cotidiano y acordándote de todo lo que te tenés que acordar, diciendo todo lo que tenés que decir y esperando que pase un poco el tiempo. Hay un montón de sensaciones que redimensiona y reencuadra el tiempo: el asombro, el dolor, el miedo; solo los hace soportables el tiempo.

Se llevan como se lleva cualquier dolor a cuestas, y mientras tanto, seguís. Te podés sentar a llorar en el cordón de la vereda, sí, ¿pero cuánto tiempo? Ojo que lo que estoy diciendo es mi manera personal de atravesar lo que sucedió, porque hay gente que no se levantó del cordón de la vereda.

*Montero:* Es cierto, hay profesores que no volvieron a dar clase, que siguen de licencia, que van a terapia. Ya de por sí, en Villa Gesell hay pocos docentes. Si bien cada tanto llegan profesores formados, la mayoría no son docentes recibidos sino

profesionales que tienen en el invierno una forma de inserción laboral. Y muchos están jubilándose. Ni qué hablar después de marzo. El sentimiento que muchos manejaron fue: "Tengo las condiciones para irme, me voy".

**Parravicini:** Lo que escuchás de muchos docentes es "Yo no me preparé para esto". Y sí. No hay ninguna asignatura en el profesorado que diga: "En caso de apuñalamiento; técnicas psicológicas para...". Es verdad, no tenemos un aprendizaje desde lo formal; pero sí desde lo informal. ¿O cómo preparamos a nuestros hijos para este mundo?

**Montero:** Yo asumí en 2006 y la escuela venía de varias direcciones no muy estables. Pasamos todo el 2007 reorganizándonos, accordando con los compañeros el perfil que queríamos darle a la escuela. En ciertos sentidos, en marzo estábamos todavía amoldándonos; y a partir de ese momento, todo se modificó: hubo cambios, nombramientos, debates, otro personal. Era una escuela que no tenía inspector. A partir de lo que sucedió, también el Sistema se dio cuenta de que había quiebres que nosotros ya veníamos señalando. Esta escuela no tenía la cantidad de personal adecuado para la matrícula -tenemos tres turnos y unos 900 alumnos-, que se masificó junto con el crecimiento que tuvo Villa Gesell, a partir de la década del 90.

**Montero:** Atravesada un poco toda esta situación, cuando me pongo a pensar, siento personalmente que hice todo lo que podía hacer y que voy a seguir acá porque otra cosa no puedo hacer. Veníamos remiendo la escuela, tratando de sacarla a flote, y creo que es lo que hay que seguir haciendo. Hasta ese momento, hice todo lo que creí que había que hacer y cuando sentís que diste todo, seguís. O te quebrás y te vas, o seguís.

#### **-Ustedes venían trabajando ya lo vincular. ¿Creen que no fue suficiente?**

**Artieda:** Yo hago el razonamiento inverso. Creo que hay que pensar en todo lo que podría haber ocurrido y no ocurrió



por el trabajo que hace la escuela. Cuántas situaciones evitamos por pensar como pensamos y actuar como actuamos.

**Montero:** Si yo creyera que esto se puede repetir, me retiraría del cargo. Si alguien me dijera: "Esto es lo que se viene, socialmente: chicos que van a resolver los conflictos a cuchillazos", yo me voy. Pero sostengo que, a pesar de todo, sigue siendo un caso aislado en una escuela que, además, siempre fue muy vapuleada.

**Parravicini:** Es verdad. A nivel secundario, en Villa Gesell hay tres escuelas privadas: una parroquial, una técnica y otra con orientación en ciencias sociales. Esta es la única escuela media pública. Y, en un pueblo chico, queda bien claro a qué sectores sociales e ideológicos responde cada escuela. La nuestra es la de "la banda de los inclusivos".

**Montero:** Este es el debate permanente: ¿Incluís o no incluís? ¿Echás o no echás? ¿Ponés amonestaciones o no ponés? Si un chico es expulsado de acá, no tiene otra escuela adonde ir. Los colegios privados no los reciben; al contrario, cuando tienen algún alumno que les resulta conflictivo, lo mandan acá, como si se tratara de un castigo.

#### **-¿Cómo resuelven esas disyuntivas?**

**Montero:** Lo que hicimos en algunos casos, por ejemplo, fue negociar tutorías. Es decir, que los chicos no asistan a la clase

pero tengan un docente que los ayude, los oriente y todo eso. Ahora nos animamos a proponer el extremo: saquémoslo de este ámbito porque no la está entendiendo. Antes, seguramente no hubiéramos llegado a ese punto.

**Parravicini:** No sé si, curricularmente, nosotros formamos gente para la universidad, como no sé si ya alguna escuela secundaria lo hace, pese a que hay chicos nuestros en las facultades. Pero a mí, lo que me gusta es que todos conocemos a los chicos y si no lo conozco yo, lo conoce Manuel; y si no, Damián. En alguna de todas las rondas institucionales, alguien te va a poder dar una respuesta respecto a cada uno de los chicos. Eso me parece maravilloso, porque entonces el objetivo principal está asegurado. Acá cada uno tiene su identidad: las personas son personas.

Episodios como el vivido en el bachillerato son parte del costo social que debe asumir la escuela por su política de puertas abiertas. Es el riesgo de aceptar, de incorporar, de no expulsar. Autoridades y docentes lo saben y lo reafirman, a pesar del dolor. En ese transitar ya lograron que -contra todo discurso mediático- la población de Villa Gesell no tuviera dudas de que, ese 28 de marzo, las víctimas fueron dos.

**Judith Gociol**

Foto: Diego Amadio

El Plan FinEs aspira a llegar a seis millones de alumnas y alumnos

# Para terminar los estudios

Enseñar y aprender, acceder al conocimiento y lograr diversos niveles de formación y especialización son derechos básicos garantizados tanto por la Constitución como por la Ley de Educación Nacional. De modo que -con la Ley de Financiamiento Educativo como otra de las herramientas- el Ministerio de Educación de la Nación lanzó recientemente el Plan de Finalización de Estudios (FinEs) que aspira a llegar a las seis millones de personas que no han logrado concluir sus estudios.

El Plan contempla dos situaciones diferenciadas:

El Ministerio de Educación de la Nación lanzó recientemente el Plan de Finalización de Estudios, FinEs, con el objetivo de que jóvenes y adultos que no hayan completado sus estudios primarios o secundarios puedan hacerlo. Ya se inscribieron más de 120.000 personas, de entre 18 y 80 años.

- La de los miles de jóvenes y adultos que han cursado hasta el último año del secundario, pero no han obtenido su título porque adeudan materias. Ellos contarán con tutorías y asistencia pedagógica en alguna de las 2738

escuelas que funcionarán como sedes del proyecto en todo el país, así como con clases transmitidas a través del Canal Encuentro -entre otros recursos generados por el portal educ.ar- y material impreso para la preparación de



las materias que deben rendir.

- La de aquellos que aún tienen pendiente cursar años de la educación primaria y secundaria. Para ellos se está desarrollando un currículum nacional y federal específico para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.



El Ministerio invertirá en este programa más de 41 millones de pesos que serán transferidos a las provincias -34 millones para el pago de profesoras y profesores tutores y administrativos; 5,5 millones para gastos operativos de las 2738 escuelas sedes; 1.700.000 para la capacitación de quienes llevarán adelante el proyecto en cada jurisdicción.

El Plan requiere del compromiso y el trabajo coordinado de los gobiernos provinciales, los municipios, los sindicatos y las organizaciones sociales. Muchos de ellos ya adhirieron a la iniciativa mediante la firma de un convenio. Se ha comenzado, además, a seleccionar las escuelas que serán sedes del Plan y a capacitar a quienes lo llevarán a cabo, de modo de garantizar en conjunto el derecho a una educación para todos.

**Judith Gociol**

## “La oportunidad de mi vida”

Hoy es un día especial para mí, un muy buen día. Soy Silvia Paz, ex alumna de este colegio, el ex Nacional Dr. Manuel A. de Castro, hoy habitante de Salvador Mazza, un pueblo de la frontera norte, por muchos olvidada.

Recuerdo que cuando recibí la invitación de la Directora de la Escuela de Comercio

Nº 5004 Antártida Argentina, Prof. Sonia Margot Solís, a participar en el Programa FinEs me sucedió algo muy lindo. De pronto, mi mente volvió hacia el pasado, para reconocer los momentos en que dejé de estudiar y las causas que originaron esa situación.

Las restricciones económicas determinaron que desde joven tuviera que salir a trabajar para satisfacer las necesidades básicas del hogar, buscar el pan diario para los que esperaban por mí. Y no fue fácil porque luchar es difícil, más aún si se debe luchar sin una profesión.

Muchas veces pensé terminar el colegio pero, por alguna razón, esa decisión se postergaba. Hoy tengo la sensación de que es diferente, porque siento que no estaré sola, porque tengo todo el

apoyo ilimitado de mi esposo y mi niña, importantes para mí porque son el centro de mi vida.

Estar aquí significa reiniciar un proyecto de vida personal, proyectarme hacia un futuro con esperanzas dejando de lado “el no puedo”, fortaleciendo mi espíritu de voluntad y perseverancia para no desanimarme en el trayecto.

Hoy vuelvo a soñar, es por eso que me embarga la emoción, saber que no todo está perdido, que todavía hay mucho por alcanzar, que se puede, si se tiene el genuino deseo de alcanzar las metas.

Y qué bueno que esta posibilidad se dé en el marco de políticas educativas del Ministerio de Educación, pues se trata de escuchar el grito de quienes esperan más justicia, más trabajo, más oportunidades de estudio.

Para terminar, quiero decir que soy mamá de una niña de cinco años, que hoy me acompaña. Ella es el tesoro más preciado de mi vida. Ella es el presente y mi futuro, es el horizonte que guía mis pasos. Volver a estudiar para mí, terminar el secundario, significa que esta semilla que sembré hace cinco años encontrará en mí un terreno más fértil para desarrollarse.

FinEs es la oportunidad que mi vida esperaba y es también la esperanza de muchos jóvenes y adultos que sueñan con concretar sus metas. Muchísimas gracias a todos, especialmente al supervisor, que buscó en la frontera al alumno representativo del proyecto.

(Discurso de una alumna en el acto presentación del Plan FinEs en la Escuela Nº 5080 “Dr. Manuel Castro”, provincia de Salta, el 17 de noviembre de 2008.)

# Las hermanas del barrio

“El primer año nos dispusimos a que el lugar nos dijera qué podíamos hacer, porque nunca habíamos vivido en un barrio con estas características”. Con este recuerdo, Miriam inicia su relato.

El barrio es Reja Grande, un conglomerado de alrededor de 5.000 habitantes que forma parte del Municipio de Moreno. Y las que nunca habían vivido en un lugar así son Miriam Solares y Mabel Castán Begher, docentes y religiosas franciscanas.

Reja Grande nació a la sombra de un par de country que se construyeron, en las últimas décadas, en la zona oeste del Gran Buenos Aires. La mayoría de sus habitantes viven de hacer trabajos de jardinería, servicio doméstico y changas, y muchos reciben la ayuda de planes sociales. Además de asentarse allí familias de distintas provincias de la Argentina, hay inmigrantes de países limítrofes como Perú, Chile y Paraguay.



**Miriam Solares y Mabel Castán Begher** son dos religiosas franciscanas que construyeron, hace trece años, el Centro de Educación Alternativa “Concepción Dolcet” en la localidad de Reja Grande, en la zona oeste de la provincia de Buenos Aires. Desde allí, desarrollan una valiosa tarea comunitaria, donde cada día llevan a la práctica su opción por los pobres, con muchas dificultades pero también con mucha convicción. “Educar es liberar”, aseguran.

Hace trece años que Miriam y Mabel escuchan “lo que les dice el lugar” y como respuesta han construido un Centro de Educación Alternativa que brinda diversas actividades de formación: “Tenemos la certeza de que hay que apostar a los espacios educativos. El cambio, por arte de magia, no se da. Pero por asistencia solamente tampoco se va a dar”, enfatiza Solares.

## Mabel y Miriam

Mabel Castán Begher y Miriam Solares forman parte de la congregación de la Madre del Divino Pastor, fundada a mediados del siglo XIX por la madre Mogas.

Mabel tiene 54 años, nació en Villa Lugano, y desde que se recibió de maestra se dedica de manera ininterrumpida a la docencia, tanto en la congregación a la que pertenece como en el sistema educativo formal. Trabajó en el nivel primario y en el medio, y ejerció roles directivos, de coordinación y de formación docente.

“Actualmente, soy maestra de apoyo de adultos de la Escuela profesional N° 402 de Moreno”, señala. “Estoy en la sede que funciona acá y visito otras subsedes. Acompaño a las alumnas y a los alumnos en lo que puedan necesitar, para reforzar

los aprendizajes y también oriento a los instructores en lo pedagógico”.

Miriam tiene 44 años y nació en Villa Ballester. Hija de asturianos republicanos y anticlericales, destaca que su vivencia de lo religioso comenzó a los 17 años, cuando se bautizó y empezó a asistir a una parroquia en José León Suárez. Estudió Ciencias de la Educación y hace unos años que está al frente de la dirección de estudios del Colegio Mogas, ubicado en el barrio de Mataderos, en la Ciudad de Buenos Aires.

Solares vivió en Bolivia y Castán Begher en Chile. Ambas pasaron por distintos lugares de la provincia de Buenos Aires y por Misiones. En esa provincia -más precisamente en El Dorado- se conocieron, y juntas se trasladaron a Reja Grande: “Salimos de las grandes casas conventuales y comenzamos a hacer experiencias de vivir en barrios”, recuerda Mabel.

## Centro de Educación Alternativa

Desde el Centro de Educación Alternativa “Concepción Dolcet” se dictan talleres de folclore, música, deportes, computación, panadería, carpintería y peluquería, destinados a niñas, niños, jóvenes y adultos. Además, el Centro alberga a instituciones

que no cuentan con espacio físico para desarrollar sus actividades. Allí está instalada la Biblioteca Popular San José Obrero, que forma parte de la Conabip (Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares) y también funciona una sede de la Escuela Profesional N° 402, que ofrece computación, pintura en tela y costura.

A partir de los talleres, fueron surgiendo microemprendimientos que dan sustento económico a algunas familias. "Muchas personas que realizaron el taller de costura están siendo tomadas en distintos lugares", cuenta Mabel; y Miriam agrega: "A partir del taller de carpintería, hay dos señores que viven de ese oficio. Y hay dos mujeres que están trabajando en panadería: hacen pan, pan dulce, tortas por encargo, huevos de pascua. Para armar el taller de panadería, recibimos una subvención del Área de Educación de Oficios del Ministerio y pudimos mon-

tar la cocina con hornos, heladeras, amadoras".

Junto con el Municipio de Moreno, mediante un convenio con la UOCRA, durante el 2008 se dictó un curso de albañilería. Aplicando los conocimientos adquiridos, los alumnos ampliaron un aula. "Como la experiencia salió bien nos ofrecieron tres cursos para este año: pintura en obra, terminaciones y cerámicas e instalación de sanitarios", comenta Solares.

En Reja Grande está la Escuela primaria N° 29, en cuyo edificio, por la noche, funciona el anexo de la Media N° 8, un secundario para adultos. En el barrio también está el Jardín de Infantes N° 924 Juana Manso. El Centro de Educación Alternativa no busca competir con estas instituciones: "Nuestra intención no es abrir una escuela sino simplemente ofrecer espacios alternativos, completar o agregar aquello que es insuficiente en el

lugar", aclara Mabel; y continúa: "Hace dos años se abrió una salita de aprestamiento infantil para chiquitas y chiquitos de 4 años que no lograban ingresar al jardín del barrio por falta de espacio. Creemos que una mínima socialización es importante. Comenzamos con una salita que tenía 11 niños y niñas, y al año siguiente vinieron a inscribirse 50. Entonces, agregamos un turno: abrimos una sala de 15 chiquitos de 4 años, y otra de 14 niños de 3 años".

La Escuela N° 701 de educación para adultos también funciona en el ámbito del Centro Dolcet. En el turno mañana, asisten en su mayoría jóvenes que desertaron del sistema. Cuando hablan de los jóvenes del barrio, Miriam y Mabel no pueden ocultar su consternación: "Es una realidad muy triste. Hasta los doce años las instituciones llegan bien a los chicos, pero después... Muchas mamás y papás piden el pase, y vienen a traerlos acá para





que terminen la escuela. Da la sensación de que nadie sabe qué hacer con el pibe, y el pibe va y viene. Porque acá tampoco está la panacea, el chico también abandona y no hay quién lo siga", describe Castán. Solares agrega que hay muchos chicos judicializados y que ellas están en vínculo permanente con la jueza de menores de la zona.

"La vida de estos chicos es como una gran pregunta a los adultos y a la sociedad. ¿Qué nos pasa que no podemos acompañarlos, recibirlos, buscar modos de entendernos, de dialogar, de ver juntos cómo ayudarlos, de poder poner límites, de poder marcarles alguna frontera, algún lugar donde ellos también se sientan protegidos y seguros? Nosotros nos sentimos inseguros ante todo este desborde. Pero yo creo que los inseguros, los realmente vulnerables son ellos, que crecen sin sentir que alguien los pueda proteger, que les dé seguridad, que les pueda dar

certezas de que en la vida hay procesos. Hablemos de la sociedad líquida, de que todo fluye, de acuerdo; pero algo les tenemos que poder decir desde nuestra experiencia a los que van viniendo, para que ellos también vayan construyendo su propia visión del mundo y puedan decir algo a los que siguen. A mí me parece que eso, en este momento, está desdibujado", dice Mabel con una tristeza conmovedora.

### Mujeres

"Esta plaza fue construida por las mujeres del barrio, ellas plantaron los árboles. Antes había un potrero y era una preocupación de la gente recuperar este espacio, sacarlo de la noche y darle luz", señala Castán Begher.

Mabel y Miriam destacan una y otra vez el rol de las mujeres en Reja Grande; además de ser las que más participan en los talleres, muchas son jefas de hogar. "Sentimos que tenemos que apoyarlas,

para que ellas se valoren y vean todas las cosas que pueden hacer y que pueden cambiar", dice Miriam. "Hace un tiempo - continúa- empezamos a trabajar sobre los derechos de la mujer, la violencia de género; y el año pasado vinieron una psicóloga, una antropóloga y una trabajadora social. Armamos un equipo de cinco mujeres que se capacitaron acerca del tema de los vínculos familiares y la violencia. Como son mamás del barrio, visitan a las familias y van a escuchar a sus vecinas. La idea no es juzgar sino escuchar, ver si les pasa algo, si sufren algún maltrato".

Este dato real acerca de las mujeres que viven en el barrio Reja Grande se conjuga con un recorrido que están realizando las hermanas franciscanas en torno al lugar de la mujer: "Una mirada nueva, desde la cual nos estamos posicionando", describe Mabel. Se trata de la perspectiva de la teología feminista. Miriam Solares explica que consiste en "Una revisión crítica

de la teología y una visibilización de la mujer en la religión. Lo que plantea la teología feminista es que hay una lectura sesgada de La Biblia. La Biblia fue escrita en un contexto y por determinadas personas. Entonces, lo que se propone es empezar a leerla de una manera inclusiva. Nosotras estamos trabajando mucho lo que es el discipulado de iguales: es decir, acá no hay unos sobre otros, ni unos contra otros. Se trata de rescatar aquellas figuras masculinas y femeninas que han trabajado desde este discipulado, y deconstruir la imagen de la mujer que existe en la Iglesia. Cuesta, porque tenemos roles asignados desde hace muchos siglos".

Describiendo el funcionamiento de la comunidad, Mabel destaca: "Nosotras estamos haciendo un camino que es de la circularidad: acá el poder tiene que circular y necesitamos aprender a relacionarnos de otra manera". Y, por si quedaban dudas, aclara: "Al Centro de Educación Alternativa vienen evangélicos, mormones, testigos de Jehová, ateos, hay de todo. Es para todos".

### Proyectos y desafíos

Muchas veces se usan palabras de fuerte connotación religiosa, como *vocación*, *apostolado* o *sacerdocio*, para describir las particularidades de la labor docente. Pero no son estos los vocablos elegidos por Solares para describir sus prácticas cotidianas: "Yo nunca pensé a la educación como vocación de inmolarme", advierte. "Me encanta, pero siempre sentí, por mi historia familiar, que educar es liberar. Y mi experiencia en la religión, desde los 17 años, fue en una parroquia que optaba por los pobres y que intentaba, desde una mirada franciscana, liberar a esos pobres. Para mí la educación es liberación, y la fe y la religión tienen que ser liberadoras".

Miriam se reconoce muy inquieta: "Me gusta proyectar cosas y soñar con otros, sobre todo cuando esos proyectos pueden generar mi crecimiento y el de otras



y otros. Yo gozo cuando hay proyectos; es que siento que hay esperanza, movimiento, participación, cambio. Me gusta. Es poder entregarte. También soy muy protestona y me peleo mucho, porque siento que hay que exigir justicia".

Mabel, en cambio, tiene una impronta más calma. A ella le gusta tejer de manera silenciosa las relaciones y los vínculos, buscar que los proyectos y las ideas se compartan, se hagan de manera colaborativa: "Entre todos, la cosa es mejor. El camino se va descubriendo con otros".

Un camino que, en su trazado, tiene muchos desafíos que Miriam y Mabel no pierden de vista: "Todas las cosas que nos duelen, nos tocan, nos involucran y nos dejan pensando -concluye Mabel-. La vida de la gente joven, la vida de esta sociedad, por dónde seguir, en dónde más buscar, con quiénes buscar, cómo seguir ensanchando la mirada, cómo seguir abriendo la mentalidad, cómo abrazar a esta sociedad. Y también cómo quererla, porque para poder hacer algo, hay que quererla mucho".

**Ana Abramowski**

aabramowski@me.gov.ar

Fotos: Luis Tenewicki

## Taller "La mujer y el cine"

En Reja Grande no hay servicios de gas ni agua potable. A partir de esta problemática, desde el taller "La mujer y el cine" que se dictó en la Escuela N° 701 de educación de adultos, se realizó un corto titulado *Emergencia*. El guión se escribió a partir de las inquietudes de las asistentes al taller, quienes además fueron las protagonistas del rodaje. El documental ganó un premio de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires.

"Coincidí con que estábamos gestionando en la Municipalidad un proyecto de un tanque comunitario. Y lo que nosotras consideramos el derecho al agua, desde el taller lo tomaron por el lado de la solidaridad; el agua que vos tenés y yo no tengo, y te voy a pedir que me prestes la manguera y a veces me la negás", sintetiza Mabel.

Miriam explica que, por la escasez, "las mamás usan el agua hasta que ya no da más; recién ahí la tiran, entonces la ropa siempre está medio gris y huele mal".

A su vez, debido a la falta de gas, los vecinos hacen fuego con leña. "Cuando viajábamos a Capital nos decían 'Ahí vienen las de Moreno', porque íbamos impregnadas con olor a humedad y a humo. Y se siente mucho esto de estar afuera: no estamos incluidas en muchos proyectos; a nivel Estado, a nivel sociedad, hay un montón de cosas que no llegan", finaliza Mabel.



LA FOTO



Taller de capacitación artística,  
Trelew, Chubut.

# 5 poemas

Por Narcisa Noemí Najmías

## A vos

Quiero encontrarte a vos  
pálido amigo.  
Necesito encontrar de madrugada  
a tu mano  
abriendo mi ventana.  
Hablar del hoy y del futuro  
sin darle cabida al pasado.  
Correr muy juntos  
trepando nuestra piel hasta cansarnos.  
Y después, muy lentamente  
caminar desnudos hacia el colegio.  
Lugar al que llegamos tantas veces  
y no nos vimos,  
tal vez porque estábamos vestidos.

## Hoy

Recuerdo tu lunar, tu piel, tu cara.  
Recuerdo tu pasión, esa mirada asombrada.  
Aquel descubrimiento, la actitud desprejuiciada.  
Septiembre, esa canción, la máquina tirada,  
la taza de café, tus pies, tu nada.  
Recuerdo la traición, el número de cuarto y la almohada.  
Pero también recuerdo hoy que no te amaba.

## Sin vos

Un día, una noche,  
mil veces pasaron.  
  
Un niño, un camino,  
se acercan; ya están.

Pero un gran suspiro  
tu mano en mi mano,  
siento que se alejan  
que no volverán.

## Segunda vez

Más llena de silencios,  
más sentida por ambos  
es la segunda vez que nos vemos.

Cansada ya de las poses y el sistema  
entro en un cambio voluntario  
y dando un giro entero  
encuentro la exacta dimensión de lo que sirve.

Harto tal vez, de la terrible espera,  
llegaste a mí con todo y despojado,  
y si es esto lo que nos da la vida  
que no se acabe nunca  
tu esperar y el andar por mi lado.

## Basta

Dame la goma  
para borrar  
lo que sola  
no soy capaz de recordar.

Dame la fuerza  
para olvidar  
aquella noche,  
cuando no pudiste llegar.

Dios, dame tiempo,  
quiero pensar  
que lo pasado  
pisado está.

Dame la goma, la fuerza, el tiempo;  
dame un momento, voy a llorar.

Narcisa Noemí Najmías se desempeña como maestra de grado en el Instituto Manuel Belgrano de la localidad bonaerense de San Antonio de Padua. Los poemas que se reproducen los escribió "hace muchos años, cuando todavía no era docente". [narcynajmias@hotmail.com](mailto:narcynajmias@hotmail.com)

# Fredi

Por Rafael Urretabizkaya

Cuando en la escuela todos se pusieron contentos porque llegaba el viernes; Fredi, no.

Cuando se juntaron el sábado a jugar a la pelota y discutieron a quién le tocaba patear para abajo, a Fredi le dio igual.

Cuando la mamá amenazó el domingo con el baño, fue Fredi y se bañó.

El lunes en la escuela, Fredi miró para el lado de la ventana y para el de las cuentas, pero no pudo tirar ni una mirada para el tercer banco.

El martes pudo, pero con ojos revoleados que le devolvieron una imagen toda tembleque.

El miércoles pudo de nuevo, pero en medio de un ataque de risa y sin que hubiera pasado nada gracioso. Fredi pudo, incluso, pensar en medio del risazo, ¿por qué hago esto? Pero la risa le ganó al pensamiento.

El jueves no pudo otra vez. Quizás fue por lo de la risa del miércoles, o porque no, pelado; nunca se sabrá.

Llegó el viernes y cuando todos se pusieron contentos, Fredi, no.

El sábado volvieron a la canchita. Ya no había puelche<sup>1</sup>, entonces a todos les daba igual patear para el arco de abajo o el de arriba; a Fredi, también.

El domingo la mamá dijo baño, y le sobraron todas las amenazas y explicaciones porque con esa sola palabra alcanzó para que Fredi se entregara.

El lunes miró para el tercer banco... pero estaba vacío.

El martes no miró, pero supo todo el tiempo que estaba ocupado.

El miércoles miró con ojos revoleados, ¡pero así es imposible!

## INVITACIÓN

Los docentes que escriban ficción o poesía, y estén interesados en participar en la sección Obras Maestras pueden enviar sus trabajos a [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar).

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

El jueves arrancó sereno pero otra vez le ganó la risa. La risa dos, sereno cero, parece que pensó.

El viernes, cuando todos se pusieron felices porque por fin llegaba el fin de semana; Fredi, no.

El sábado se quedó en casa jugando a la bolita. Se quedó como la vez que estuvo enfermo, pero estando sano.

El domingo se bañó antes de que se lo pidieran y ahí fue que su mamá aceleró la preocupación.

El lunes su mamá lo acompañó a la escuela y habló con la señorita Rosana, que le dijo: "Tu chico anda muy distraído, además de abstraído, ausente y anónimo, hazelo revisar". Cuando dijo el chico la maestra se refería a Fredi y con todo lo demás quiso decir que andaba en la luna.

El martes la mamá lo llevó al médico y Fredi faltó a la escuela. El doctor le pidió un análisis de materia fecal y otro de orina, que es lo mismo que la caca y el pis pero en otro idioma.

El miércoles fue a la escuela, miró para el tercer banco, pero se puso un libro delante de los ojos como tratando de evitar encandilarse.

Por la tarde hizo caca y pis en dos frasquitos, y llevaron al médico materia fecal y orina.

El jueves volvió la risa traicionera, una risa que se mandó sola. Que no pidió permiso, ni perdón, ni chiste; arrancó y chau. La risa tres, pensó, abatido por la goleada.

El viernes todos se pusieron contentos porque era viernes. Fredi, no.

El sábado fue a la canchita pero se quedó a un costado dibujando corazones en el suelo, después se volvió porque tenía ganas de algo que no sabía si era orinar o solamente hacer un poco de pis.

El domingo se juntó la familia: el abuelo, la abuela, todos los de la casa y, además, la tía Julita. Supo que hablaban de él porque le tiraban miradas resbaladizas, y eso que desde siempre lo habían mirado de pechito. "Los frasquitos", pensó.

El lunes fueron al médico.

El médico andaba contento por algo que no se preguntó y no tuvo el deseo de explicar, pero andaba contento. Aunque los frasquitos no se hicieron presentes en el momento de la consulta se notó que habían dicho lo suyo, porque la única vez que fueron nombrados el médico dijo tres no, apretados. Dijo así: nonono. Tres no apretados, en medicina quiere decir nada que ver.



El martes Fredi miró al tercer banco, pero justo desde el tercer banco miraban para la ventana.

El miércoles miró otra vez al tercer banco y desde ahí otra vez miraban para la ventana; entonces, Fredi miró para la ventana.

En esa ventana se forma un alero que cae cerrado contra la pared y Fredi vio lo que miraban desde el banco de atrás. Una parejita de lloicas que habían armado un nido y tenían tres huevitos y todo.

Entonces miró la ventana y después al tercer banco, a ella, a Vanina. Y no tuvo ataque de risa ni ojo revoleado, ni tuvo necesidad de decirle que se había enamorado tanto hasta tener que hacer caca en un frasquito.

Ella le hizo shhh, con un dedo delante de la boca. Como

queriendo decir que no dijera lo del nido. Fredi le contestó con una sonrisa como queriendo entender todo lo que él necesitaba, y ahí nomás supo que tenían un nidito y un secreto.

Ese mismo sábado, Fredi volvió a jugar al fútbol en la canchita, no hizo ningún gol pero estuvo contento como si hubiera hecho unos cinco.

El domingo se resistió al baño con todas sus mañas y la mamá, aunque se hizo la empacada, estuvo contenta.

El lunes nacieron los pichones.

1 Puelche: viento del este.

Rafael Urretabizkaya nació en Dolores, Buenos Aires, en 1963. Desde hace 25 años vive en el sur de Neuquén, donde trabajó como maestro en distintas comunidades rurales. Hace tres años que es maestro de la Escuela N°188 de San Martín de los Andes. [rafabzk@smandes.com.ar](mailto:rafabzk@smandes.com.ar)

# El cuerpo y las prácticas corporales

Ricardo Crisorio\*

La educación física debe entenderse hoy como una práctica. Que sea una práctica significa que no es una técnica, es decir, un medio para la aplicación de los conocimientos generados en otras disciplinas en provecho de la higiene, "a prevención y promoción de la salud" o el desarrollo psicofísico, sino que puede reflexionar sobre sí misma, crear sus propios objetos de estudio e intervención, generar su propio saber con relación a la ciencia, aun sin necesidad de ser una ciencia. En tanto práctica, la educación física opera con dos dimensiones articuladas: el cuerpo y las prácticas corporales.

1. *El cuerpo*. Tal como debe entenderse hoy, el cuerpo de la educación física no es el organismo individual, la organización de órganos y funciones, sede de los intercambios energéticos con el medio externo, que la fisiología, desde el siglo XIX, determina en su objeto. Tampoco es una parte constitutivamente indisoluble de la "unidad psicosomática", o "bio-psicosocial" que la psiquiatría y la psicología idearon para suturar la *hiancia* cuerpo-mente en un sujeto interno, unificado y autosuficiente, y que la educación psicomotriz importó a mediados del siglo XX al campo de la educación.

Aunque se ha supuesto y se supone lo contrario, el cuerpo de los seres humanos no es natural, ni propio de cada individuo. Antes bien, es un cuerpo atravesado por las estructuras de significación propias de cada cultura -la lengua, el idioma, en primer lugar- y construido con ellas. De allí que los miembros de las distintas culturas no realizan ni significan de la misma ma-

nera ni siquiera las destrezas elementales comunes a todas las culturas.

Pero, para que ese atravesamiento y la consecuente construcción del cuerpo tengan lugar, hacen falta otros que lo incorporen a la cultura mediante la incorporación en él de la cultura. Todas las sociedades humanas crean, además de todo, sus propias instituciones encargadas de la transmisión de sus valores e ideas, de sus modos de construir y percibir el mundo, y también, por supuesto, el cuerpo.

En nuestra sociedad, una de esas instituciones fundamentales es la familia; pero otra, sin duda, es la escuela. El cuerpo, entonces, como realidad construida, en tanto toda realidad es construida por agencias y prácticas diversas, pierde en parte su unidad e individualidad y se multiplica. El cuerpo, más allá de las construcciones históricas, por ende políticas, que pretenden unificarlo y normalizarlo, muestra en las prácticas sociales, en los usos, en las relaciones, en las significaciones, toda su complejidad y multiplicidad.

En el marco escolar y en esta perspectiva, la educación física hoy, saliéndose del camino sin salida que le prescribe su nombre: educar la *physis*, la naturaleza, es decir, lo ineducable, y rehusando replegarse sobre lo orgánico para desarrollar capacidades fisiológicas o psicofisiológicas, debe tomar el material que ofrecen las prácticas corporales culturalmente significativas para la sociedad, es decir, socialmente organizadas y significadas, y adecuarlo no sólo para el mejoramiento funcional del organismo sino, fundamentalmente, para que sirvan a la construcción de la relación de los sujetos con sus cuerpos (lo que incluye que aprendan a mejorar el funcionamiento de su orga-



Edward Muybridge

nismo) y con los cuerpos de los otros. Los juegos, los deportes, la gimnasia, las actividades al aire libre, la danza, proveen materiales específicos que pueden enriquecer tanto la construcción de esa relación como la relación misma.

Que sea posible decir "Tengo un cuerpo" revela que los seres humanos tomamos el cuerpo como un atributo y no como nuestro ser mismo. Esto indica que es preciso enseñar a relacionarse con el cuerpo de uno, tanto como con el de los otros, y por supuesto en los marcos más amplios de libertad que la sociedad permite. Por todo esto, la educación física no puede concebirse como un puro hacer ni reducirse a un conjunto de ejercicios, sino que debe considerar los sentidos en que las distintas prácticas corporales aportan al conocimiento y apropiación de su cuerpo, de sus capacidades de acción y relación.

**2. Las prácticas corporales.** El movimiento humano tampoco es natural. Quienes acceden a una cultura aprenden, por ese solo hecho, las formas elementales del movimiento y las posturas socialmente elaboradas y valoradas, pero no siempre las dominan correctamente, como ocurre también con las del idioma, por ejemplo. Por cierto, todos los seres humanos que no tienen impedimentos pueden caminar, correr, sentarse, incorporarse, usar las herramientas que su sociedad utiliza, pero no necesariamente con la gracia, la eficacia o la economía de movimientos con las que cada uno de ellos podría hacerlo.

De esto se concluye que es preciso enseñarlo todo, desde las destrezas más sencillas y cotidianas hasta las más elaboradas y específicas, ya que no hay movimientos ni posturas naturales (filogenéticos) y artificiales (ontogenéticos) sino un conjunto de técnicas corporales que se enseñan de diversas maneras y por distintos mediadores, mediados a su vez por la cultura. Entre ellos, la educación física, deviniendo educación del cuerpo y no

de lo físico, y entendiendo a ésta como la construcción de una relación sujeto-cuerpo en el marco de una relación crítica con la cultura. Así, la educación física debe tomar a su cargo introducir, en concepto y en acto, el valor de esta relación; el provecho de la adecuación de los gestos y posturas a los requerimientos de las situaciones no solo lúdicas, gímnicas o deportivas, sino a todas y cada una de ellas. Asumir la importancia de la regulación y distribución de los tonos y sinergias musculares en cada caso -para caminar, sentarse, pararse, escribir, leer, bailar, chatear o descansar-

-pero no en función de estereotipos sociales, o de "buenas costumbres" ciegamente aceptadas, sino de una relación a la vez ética y estética consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Una relación que recupere la técnica como *techné*, como arte, en una actividad de construcción compartida por niñas, niños y jóvenes con sus maestros y profesores, para adecuar inteligentemente los modelos técnicos a la condición particular y al singular modo que cada uno tiene de resolver las situaciones que enfrenta. Las técnicas corporales (y cualesquier otras) carecen de sentido si se las considera aisladas de las situaciones que contribuyen a resolver y separadas de las prácticas en las que éstas cobran sentido y significación.

De todos modos, incluso así, no alcanzará. La educación corporal así entendida compromete a la escuela toda -más aún, a toda la educación- a dar al cuerpo y a la mente el mismo valor, con independencia del protagonismo que las distintas situaciones requieran a uno u otra, a pensar la articulación de todas las áreas del conocimiento escolar también con relación a la construcción y la apropiación del cuerpo y las prácticas corporales.

\* Profesor titular de Educación Física 5 en el Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Coordinador de la Maestría en Educación Corporal en la misma institución.



El cuaderno escolar

## iMuy bien 10 Felicitado!

**Pablo Colotta\***

En las primeras décadas del siglo XX, unas ciertas condiciones materiales (la baja del precio del papel y de los materiales de escritura) coincidieron con la preocupación de los pedagogos por la centralidad del trabajo de niñas y niños en las escuelas. La posibilidad de abandonar las pizarras y las cajas de arena, con las que los alumnos hacían hasta entonces la mayoría de sus trabajos de escritura, se concretó en el momento en que en la mayor parte del mundo comenzaron a hacerse oír las voces que criticaban la pasividad de las clases expositivas, y que recomendaban que el aprendizaje del niño estuviese más sostenido en su trabajo que en su escucha o en su memorización de los saberes. El "siglo del niño" comenzaba, y la oportu-

nidad de que éste se constituyera en el centro de la clase escolar era calificada de imposible.

Al mismo tiempo, el crecimiento de los sistemas educativos empezaba a notarse, y eran cada vez más necesarias unas ciertas herramientas que permitiesen al maestro articular colectivamente los trabajos de un grupo de alumnos cada vez más numeroso, pero sobre todo que permitiese también a los organismos de supervisión y control de los sistemas coordinar y vigilar la tarea de escuelas muy alejadas entre sí y que actuaban en condiciones muy diferentes.

En este escenario, maestros y pedagogos de izquierda y de derecha; conservadores, reformadores y revolucionarios; pensando en escuelas rurales o urbanas, populares o elitistas; de orientación profesional, científica o humanística; postularon la necesidad de que alumnas y alumnos realizaran y compilaran los trabajos producidos en las escuelas, en uno o varios cuadernos.

Los cuadernos se constituyeron, así, en una herramienta de escritura que hizo posible adaptar una práctica colectiva a los requerimientos particulares de un individuo; y también permitió

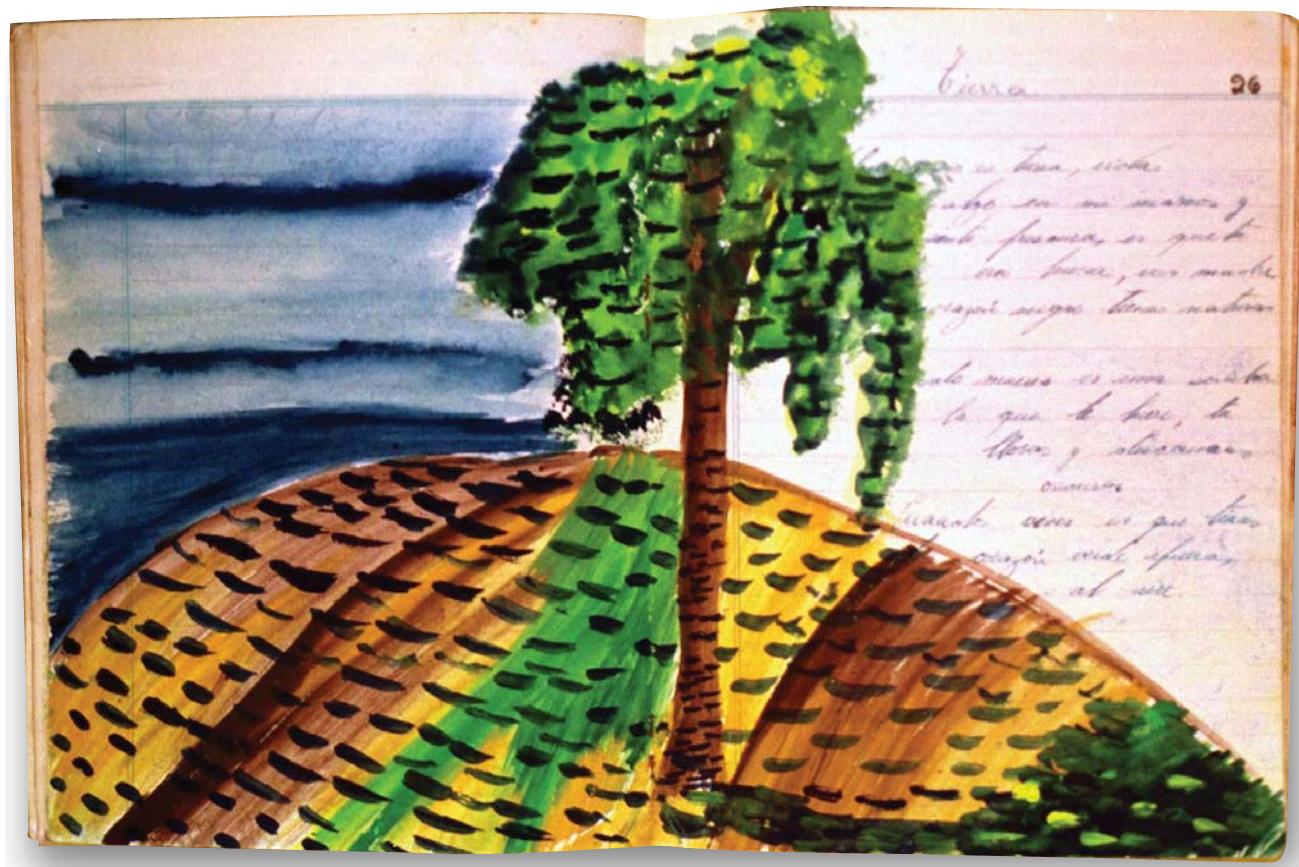
el proceso contrario: la articulación de un conjunto de prácticas individuales para que cada una de ellas adquiera sentido en función del conjunto.

Devenido herramienta comunicativa, con una función muy clara en la relación entre la familia, la escuela y el sistema, el cuaderno comenzó a reflejar además de la voz del alumno, la del maestro o la maestra que, a través de sus correcciones y recomendaciones deja un rastro indeleble de sus preocupaciones pedagógicas y de sus recursos didácticos, y de la relación entre estos y la biografía escolar del estudiante.

Podemos clasificar estas intervenciones en tres categorías. Una de las más usuales es la *corrección ortográfica*, tanto más significativa cuanto más ajena sea la actividad a la enseñanza de la ortografía. El profundo celo por las reglas de correcta escritura hace que "se bajen puntos por faltas" cuando la tarea en cuestión es una lección de biología o un problema matemático.

Otra corrección típica es la *calificación*, al punto de que el **Muy bien 10 felicitado** se ha instaurado en el lenguaje como un lugar común de la tarea bien hecha. Sin embargo, otra vez, los datos más interesantes los





dan las correcciones; una apreciación como **Debes esforzarte más** denota la forma en que el docente establece relaciones entre la dedicación del alumno y su rendimiento, e indicaciones como **Mejora tu caligrafía o ¡Debes prestar más atención!** dan cuenta, respectivamente, de las prioridades a la hora de enseñar, o de los diagnósticos que hacen los docentes acerca de las causas de los errores de los alumnos.

Más interesantes son las correcciones conceptuales, en las que maestras y maestros completan o ajustan la precisión con la que los alumnos plasman los saberes en el cuaderno. Muchas

veces, es a través de este tipo de correcciones que los historiadores reconocen cuando el texto de la lección ha sido dictado, resumido de un manual o redactado por el alumno, y por lo tanto pueden elaborar hipótesis acerca de la relación entre los usos escolares de la cultura escrita y la metodología didáctica utilizada.

A través de estas intervenciones del maestro, los cuadernos pueden revelar las motivaciones pedagógicas de los maestros y sus mecanismos de transmisión, aunque es importante tener en cuenta que no pueden dar cuenta de su eficacia; esta debe indagarse comparando los

datos que surgen de los cuadernos con otras fuentes, para no confundir la enseñanza, o la acción del maestro, con el aprendizaje. La búsqueda de lo que efectivamente se ha transmitido no culmina al verificar la presencia de ciertos saberes y de ciertas prácticas escolares en los cuadernos, sino que es allí precisamente donde comienza.

\*Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

## correo de lectores

### Carta abierta a mi colega

"De todos modos, esa nena no va a ser doctora", expresó mi colega de primer grado, al evaluar la posibilidad de promoción de una niña al segundo grado porque no había alcanzado las conductas esperadas.

"¿Conocen la mejor definición de una persona? Es un ser cuyo futuro es infinitamente mayor que su pasado y su presente. Una persona tiene un porvenir infinito. Sólo crecemos para las personas que creen en nosotros, que esperan algo de nosotros, que nos aman a nosotros", dice Louis Evely.

¿Cuál es mi derecho a afirmar que no podrá llegar a ser doctora? Jesús hace caminar a Lázaro. No creo en ese milagro desde lo físico porque no soy católica, pero sí creo que esos antiguos textos iluminan a través de metáforas. Y me queda claro que, como dice la canción, "sólo el amor engendra la maravilla".

Creer en las potencialidades de un niño es el primer paso para convertirnos en un instrumento que lo ayude a desarrollarlas. Fomentar la confianza en sus capacidades es el camino por el que se puede dar curso a un proceso de maduración y desarrollo que puede ser más o menos dificultoso, pero que le permitirá alcanzar las máximas posibilidades. No habrá desarrollo si no media una dosis enorme de confianza de los adultos que rodean a esa niña o a ese niño. No podemos generar muchas veces un cambio de actitud en la familia, ni mucho menos modificar factores externos, pero sí podemos transmitir con nuestras manos y nuestras tizas un mensaje de confianza.

Hace un tiempo, un ex-alumno, ya adulto, me dijo que me recordaba porque yo le "permítí hacer hasta lo imposible". Recibí ese mensaje como un regalo, había podido transmitirle lo que siempre sentí.

Y creo que, como docentes, esa es una de

nuestras funciones primordiales: creer en nuestros niños, en sus capacidades, con pasión. Exigirles para que lleguen a lo máximo. Hacer crecer en ellos la confianza en ellos mismos. Luego están la búsqueda de estrategias y la currícula, pero antes de todo ello está la confianza, está la fe, está el amor.

Graciela Castro, maestra en la escuela Vega Maipú, aledaña a San Martín de los Andes, Neuquén.  
tierradeabedules@smandes.com.ar

### Un proyecto con los medios de comunicación

Dentro de un proyecto global en comunicación y medios, hace cinco años que tenemos un programa de radio que llega a Olavarría y Azul y está realizado por alumnas y alumnos de tercer año de Polimodal. Se ocupan de conducir, y tenemos móviles y distintas secciones con intervenciones adolescentes. El programa sale todos los sábados de 17 a 19. Empezamos en el 2004 y el proyecto tiene continuidad: cambian los chicos, pero el espacio es el mismo.

En esta misma línea de pensar la comunicación desde la participación de nuestros alumnos, también hacemos un programa de televisión en el canal local donde nuestros alumnos conducen, realizan las notas, son camarógrafos y editan. En segundo año, realizamos un viaje educativo a la Ciudad de Buenos Aires, donde recorremos medios de comunicación.

Desde una escuela pública del interior de la provincia de Buenos Aires, se puede seguir apostando a nuestros adolescentes. La mayoría de los proyectos los hacemos en horarios extraescolares, y aprendemos y disfrutamos junto con nuestros alumnos. Ella y ellos han mejorado la oralidad y han cambiado su personalidad, al tornarse más abiertos y comunicativos. Han pasado varias generaciones y siempre vuel-

ven los chicos y recuerdan anécdotas y vivencias aprehendidas con los proyectos.

José Mogavero. Profesor de Comunicación Social en la EEM N°6 de Olavarría, Buenos Aires.  
joismo9975@hotmail.com

### Culturas originarias como aprendizaje

Nuestra escuela está cumpliendo sus Bodas de Oro. Este acontecimiento nos llevó a hacer memoria, a mirar el camino recorrido; en síntesis, a hacer historia.

Y junto a esa búsqueda, surgió otra, paralela, no menos importante: la memoria histórica de nuestras raíces como chaqueños. Entonces, surgieron nítidas las culturas de los pueblos que habitaron (y habitan) nuestro suelo: Qom, mocoi y wichis. Conocer, visitar, respetar y valorar sus ricas y genuinas expresiones nos llevó a encarar una serie de acciones interáreas y extracurriculares, con la participación entusiasta de alumnas y alumnos de EGB3 y Polimodal y con el compromiso de docentes de varias áreas involucradas. Fue valioso el aporte del Ministerio de Educación provincial y la entrega de la Subsecretaría de la Provincia.

Gracias al compromiso de docentes y en el marco de una escuela abierta y predisposta a los nuevos enfoques impartidos desde la nueva Ley de Educación, fue posible alcanzar el objetivo trazado: Promover el respeto por la multiculturalidad y profundizar el conocimiento de las culturas originarias de nuestra provincia. Prueba de ello son los testimonios de los alumnos, que manifestaron su satisfacción por la valiosa información obtenida y por haber logrado modificar en ellos ciertas actitudes subyacentes de discriminación hacia "los otros".

Perla E. Baldani. Profesora a cargo de la Biblioteca del CEP N°11, Resistencia, Chaco.  
perlaeb\_8@hotmail.com

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

# La autoridad en cuestión

Pocos diagnósticos sobre la situación de la educación dejan de mencionar a la crisis de autoridad como uno de sus elementos definitorios. Los episodios de cuestionamiento a los docentes, y más en general a todos los adultos que actúan en las escuelas, son escena repetida en los medios de comunicación. También se menciona a la apatía, el desinterés, la frustración y la dificultad de constituir climas de trabajo respetuosos en el aula como consecuencias de esa misma crisis. Parece la fuente de todos los males, y la clave de todas las soluciones.

En este diagnóstico confluyen muchas perspectivas diversas: desde las visiones nostálgicas que quieren restaurar una autoridad adulta tradicional, hasta las de quienes quieren construir otros modelos de autoridad pero no saben cómo. Algunos plantean posiciones muy esquemáticas, cuando no puramente voluntaristas, sobre qué tipo de autoridad deberían tener hoy los docentes en el aula.

*... precisar mejor qué tipo de cuestionamiento se plantea hoy a la autoridad, desde cuándo y cómo se estructura esa crítica, y también algunas ideas sobre por dónde puede hoy reconstituirse una autoridad docente democrática y plural*

En el dossier, ofrecemos contribuciones de pedagogos, psicoanalistas y antropólogos, para precisar mejor qué tipo de cuestionamiento se plantea hoy a la autoridad, desde cuándo y cómo se estructura esa crítica, y también algunas ideas sobre por dónde puede hoy reconstituirse una autoridad docente democrática y plural.

La autoridad docente en cuestión:

# Líneas para el debate

Inés Dussel  
Myriam Southwell

La crítica a la autoridad es, probablemente, tan vieja como la existencia misma de la autoridad en las sociedades humanas. Desde el momento en que alguien o algunos se atribuyen la capacidad o las condiciones de decidir o mandar sobre los otros (sea en la forma del consejo de sabios de la tribu o de las distintas formas de estado o liderazgo que fueron surgiendo en la historia humana) y otros la aceptan con más o menos agrado, se generan situaciones que pueden llevar a cuestionar la justicia de esas decisiones o mandatos. Hay muchos ejemplos de rebeliones y cuestionamientos en la historia, aun en las épocas más opresivas y oscuras.

Sin embargo, en las últimas décadas este cuestionamiento alcanzó dimensiones inusitadas. La crítica antiautoritaria de los años 60 y 70, con movimientos radicalizados en la política, la cultura y la sociedad, inauguró una época donde la autoridad debe demostrarse cotidianamente para seguir siendo legítima. Una primera lectura indica que la amplitud de ese cuestionamiento tiene que ver con el afianzamiento de las instituciones democráticas, con la escolarización de masas y con la ampliación del acceso a los bienes materiales. Aun cuando todos esos logros no fueron totales y se quedaron muchas veces del lado de las promesas, fueron conformando una ciudadanía que se sabe portadora de derechos, que sabe que existen bienes que pueden hacer mejor su vida y por lo tanto quiere tenerlos, y que está siendo educada en la idea de que puede y debe decidir sobre su vida.

No es menor, en este nuevo panorama, la expansión de los medios de comunicación. Una segunda lectura trae, entonces, los cambios culturales y tecnológicos que tuvieron lugar en el último siglo, acelerados exponencialmente en las últimas décadas. La radio y la televisión fueron medios que rompieron con las jerarquías en el hogar, al pensar en una audiencia única que podía sentarse a ver y a escuchar lo mismo. Aun cuando hoy la segmentación de los públicos va en la dirección inversa (canales y sitios para cada gusto), hay algo sobre lo que no se retrocedió: los niños y jóvenes se comportan como sujetos con igual capacidad de decidir, de consumir y de ser objeto de discu-

sos mediáticos que los adultos, aunque no lo sean totalmente. Dueños del control remoto, están acostumbrados a formas de interacción que los colocan como pares, como soberanos, como sujetos a los que hay que conquistar y seducir.

Un caso reciente, el de la rebelión de los estudiantes secundarios en Chile (los “pingüinos”), habla de las demandas crecientes que los sujetos más educados van pudiendo formular a los gobernantes. El acceso a la educación secundaria, para estos adolescentes, tiene que garantizar una educación más igualitaria, con equitativas condiciones de enseñanza y de posibilidad de acceso a la educación superior. Veinte años atrás, con la dictadura de Pinochet, este reclamo era imposible de formular en voz alta y en las calles, y probablemente también difícil de pensar, porque no había un horizonte igualitario que definiera expectativas y posibilidades de movilidad social para los sectores más excluidos. Seguramente, los medios de comunicación han tenido un papel importante en la construcción de nuevas subjetividades que se animan a reclamar.

¿Cómo se coloca la autoridad de los docentes en este nuevo escenario, con tantas complejidades y aristas distintas? Los artículos del dossier dan cuenta de posicionamientos y de desafíos diversos a los que están sometidos los docentes. Quisiéramos aquí centrarnos en un problema específicamente pedagógico. Frente a la crítica antiautoritaria, se abrió en muchos casos una cierta abstinencia de educar, por considerarlo potencialmente autoritario o peligroso. Algunos fundamentaron esta decisión en un constructivismo muy laxamente entendido, que valora el perfil de guía u orientación y sospecha de cualquier forma de transmisión que se asemeje a las lecciones de antaño, o de sanción que parezca “represiva”. En el medio, el lugar de docentes y de adultos en la institución escolar quedó confuso y borroso. Y si bien ya no es posible ni deseable volver a la época anterior de posiciones rígidas y jerarquías incuestionables, vale la pena preguntarse si estamos condenados a vivir en la confusión, o si podemos convertir a esas paradojas y tensiones en algo más productivo pedagógicamente y, por qué no, placentero.

¿Puede la educación prescindir de la autoridad? Para nosotros, la educación es un asunto en el que algunos deciden que hay algo valioso que transmitir o pasar a otros, y

en esa amplia definición ya encontramos que hay una relación de autoridad. La relación pedagógica es una relación de autoridad y es una relación asimétrica, porque ambos miembros de la diáada no están en igual relación con el saber, las normas, las responsabilidades, las etapas vitales, etcétera. La enseñanza también supone construcción de formas de autoridad: el currículum constituye una autoridad cultural; el Estado y las instituciones donde desarrollamos nuestro trabajo establecen formas de autoridad; el conocimiento científico se constituye en una autoridad; un docente esforzándose por desarrollar puentes que no sólo son con su saber específico sino también con la sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir, también construye autoridad.

Al mismo tiempo, todo proyecto educativo implica también una visión sobre quién y cómo ejerce autoridad, cuál

es el lugar de los saberes en esa transmisión y qué aspectos quedan excluidos. La educación entonces implica siempre un ejercicio de poder; es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo.

La idea de responsabilidad es una noción importante a introducir, y queremos aclarar que no va en la línea de culpabilizar a las y los docentes ni tampoco en la de proclamarlos, en forma voluntarista, como los únicos que deben cambiar para que todo cambie. La responsabilidad, para nosotros, incorpora la dimensión ética y política del trabajo docente: para qué educo, en nombre de quién, con qué derecho. Precisamente para no caer en la visión de la educación como estricta disciplina o como reclutamiento,



jugando con el miedo y el poder omnímodo que aterroriza, es importante resguardar la reflexión sobre la justicia de nuestros actos, sobre el tipo de autoridad que construimos, sobre para qué estamos frente a un aula educando a determinados seres humanos. Las palabras y cuestionamientos de chicas y chicos tienen, muchas veces, un fondo de verdad sobre lo que sucede en el aula, aún cuando requiera de los adultos lecturas no literales de esos reclamos, y búsquedas pedagógicas que identifiquen cuáles son las fuentes de malestar y propongan estrategias para superarlas. Y en esas búsquedas, podemos echar mano a gestos o actitudes que no son las que se esperarían años atrás de un docente, pero que pueden servirnos para establecer otros vínculos con los alumnos. Lo impor-

tante es la dirección que construyen esos gestos: si afirman una posibilidad de educar, de transmitir un saber y un lugar en la cultura, o si la niegan.

La autoridad se vuelve autoritaria cuando fija las posiciones de manera inmóvil, cuando considera que a priori ya están jugadas las capacidades y posiciones de cada uno, cuando no habilita la palabra, cuando no permite moverse, crecer, mirar las cosas desde otras perspectivas. No hay duda de que esto exige de los docentes otros recursos, muchas veces más simbólicos que materiales, para hacer frente a estos nuevos desafíos. ¿Con quién conversamos sobre estos dilemas? ¿Qué apoyo tenemos para pensar por qué en una clase no logra armarse un buen clima de trabajo? ¿Quién puede colaborar en ayudar con estrategias para pararse frente a tal o cual alumno que parece no respetar ningún encuadre, y no interesarse por ninguna propuesta?

En momentos en los que hay fuertes apelaciones a restituir formas de autoridad, quizás la mejor respuesta es la que puede esbozarse desde afirmarse en un saber docente sobre los conocimientos acumulados, sobre la vida, sobre la sociedad. Y ofrecerlo sin desprecio ni arrogancia, para que las nuevas generaciones lo recreen y reescriban a su turno. También hay que animarse a revisar cuánto de ese conocimiento acumulado sirve y sigue vigente en estas nuevas condiciones: ni todo lo nuevo es bueno, ni todo lo viejo debe conservarse.

Quizás el primer trabajo que tenemos por delante es el de encontrar nuevas formas de *autorización* de la palabra docente, desde el lugar de aquello que los docentes poseen y tienen la responsabilidad de brindar. Volver a autorizar la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el saber es el modo más democrático de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad y la transmisión que la tarea conlleva. En vez de convertirnos en celosos guardianes de un pasado al que no deberíamos querer volver, habría que buscar autorizarnos como intérpretes y puentes que dibujen otros cruces entre las generaciones y entre los saberes. Esos intérpretes se animan a “legislar” sobre lo que vale la pena enseñar y aprender, a construir una autoridad cultural y pedagógica, y al mismo tiempo evitan la tentación autoritaria sosteniendo que esas normas permanezcan abiertas a lo que las nuevas perspectivas y generaciones van aportando.



Una perspectiva etnográfica

# Conflictividad y autoridad en la escuela

Gabriel D. Noel\*

Las imágenes de la escuela como lugar violento se han multiplicado recientemente en los medios y en la opinión pública, y aun cuando no sea fácil de establecer qué tanto de esa conflictividad pueda o deba llamarse “violencia”, encontramos en las escuelas contemporáneas un cierto acuerdo respecto del *carácter conflictivo de la cotidianidad escolar*. Así, padres, docentes y alumnos suelen estar razonablemente de acuerdo en que la escuela es conflictiva y como nos ha mostrado nuestra presencia en varias de ellas como investigadores, no hay prácticamente interacción que no se exprese de esa manera. Si bien la génesis de esta conflictividad se revela como sumamente compleja -además de variable de acuerdo con los diversos escenarios escolares en los que la misma se despliega-, creemos que buena parte de su dinámica puede explicarse haciendo referencia a la noción de *autoridad* y al modo en que la misma se pone en juego en el marco de los conflictos escolares.

Comencemos con una definición: la autoridad implica una relación de poder que requiere de algún grado de *consentimiento* por parte de aquellos sometidos a ella, esto es, de alguna clase de *legitimidad*. Esto quiere decir que la autoridad es una *relación* y, en tanto tal, una co-construcción de todos los actores implicados en ella, más que una imposición unilateral y automáticamente efectiva de una instancia dominante sobre una subordinada. Siendo así, la misma estará supeditada a la posibilidad de consensuar criterios persuasivos sobre la base de los cuales establecerla. Allí donde la autoridad no pueda consensuarse, es razonable esperar que los conflictos escalen hasta que una de las partes esté en condiciones de imponer condiciones a la otra u otras involucradas.

Lo que se infiere a partir de mi observación en escuelas primarias públicas de sectores populares urbanos, en las que he trabajado en los últimos cinco años, es precisamente que estos criterios compartidos parecen estar por lo general ausentes, en la medida en que los reclamos de autoridad son habitualmente impugnados de manera exitosa. ¿Sobre qué base se realizan estas impugnaciones? Según nuestra experiencia, pueden reducirse básicamente a tres: la *impugnación personal*, la *impugnación posicional* y la *acusación de autoritarismo*.

La *impugnación personal* intenta responder a la pretensión de ejercer autoridad negando que la persona que la reclama esté en condiciones efectivas de hacerlo en virtud de *carecer de alguna característica o atributo moral deseable*. Así, si una persona da una indicación o una orden, su destinatario puede impugnarla alegando alguna incapacidad moral por parte de quien la imparte, es decir, acusándolo de no tener “*autoridad moral*” para respaldarla.

Una de las formas más interesantes en las que este recurso puede hacerse presente implica aquellas situaciones en que la autoridad es negada en virtud de que quien intenta hacerla valer *no se comporta como se espera que lo haga una persona que reclama autoridad*. Aquí el fundamento del rechazo tiene que ver con atributos específicos relacionados con los *modos* de reclamarla: si el que recibe una indicación no reconoce en ésta los atributos que se asocian a la idea de lo que es y lo que hace una persona con autoridad, esa autoridad no será reconocida. Aquí aparecen paradójicas consecuencias con relación a la legitimidad del uso de la fuerza. Así, según la evidencia disponible, entre ciertos actores de sectores populares cuya experiencia de escolarización es más reciente, el reconocimiento de la autoridad de una persona a la hora de dar una indicación está ligada a la amenaza explícita o implícita de que el que da la indicación recurrirá a la fuerza física o a la sustracción o destrucción de propiedad en el caso de que la indicación no sea obedecida.

Sin embargo, tanto las normas explícitas de la institución escolar, como las valoraciones morales implícitas en la socialización de los actores pertenecientes a los sectores medios escolarizados hacen hincapié en la ilegitimidad del recurso a la fuerza física. Así, cuando un docente intenta hacer valer su autoridad ante un alumno de esta clase sin recurrir a la fuerza física -o al menos a su posibilidad- está omitiendo precisamente el atributo que define la posibilidad misma de reclamar autoridad para él o ella, de modo tal que la sanción o su amenaza devienen ineffectivas.

Paradójicamente, esta actitud suele provocar en los destinatarios del reclamo de autoridad una gran perplejidad,

primero, y una sensación de omnipotencia e impunidad, luego, una vez que perciben -aunque no comprendan del todo el porqué- que los docentes no recurrirán a los medios que para ellos encarnan la idea misma de autoridad, sin importar cuántas veces ésta sea desafiada.

La *impugnación posicional* implica una recusación basada en la imputación de que la persona que reclama autoridad *no tiene jurisdicción o competencia, en virtud de la posición que ocupa, para reclamarla a quien se la reclama* -es decir, que “no es quién” para hacerlo.

El supuesto implicado es la idea de que un escenario social cualquiera estaría dividido en una serie de jurisdicciones específicas, cada cual con un número limitado de responsables (o incluso uno solo), que serían los únicos facultados para reclamar obediencia en virtud de su autoridad reconocida en el seno de las mismas. Por consiguiente, cualquier intento por parte de una persona de reclamar autoridad en el seno de una jurisdicción distinta de aquella o aquellas en las cuales los sujetos de autoridad le reconocen competencia, será automáticamente impugnado por arbitrario e improcedente.

La regla entre los alumnos de barrios populares, pertenecientes a familias cuyo acceso a la institución escolar es reciente, parece ser (una vez más en rasgos generales) que las jurisdicciones de autoridad sean estrechas y estén fuertemente personalizadas (esto es, circunscriptas a unas pocas o incluso a una única persona y no a un rol equivalente que puede ser desempeñado alternativamente por cualquiera que lo ocupe). Consecuentemente, el reconocimiento de autoridad se limitará siempre a niveles relativamente bajos de abstracción: eventualmente se puede reconocer autoridad legítima a un profesor -al propio-, a un preceptor -ídem- o a la propia madre. Pero el reconocer una autoridad genérica a *los docentes*, a *los preceptores* u otros roles abstractos de gran alcance como *los adultos*, parece estar fuera de cuestión.

La tercera clase de impugnaciones a la que haremos referencia -la *acusación de autoritarismo*- reviste un alcance mucho más general. El supuesto subyacente es que *cualquier intento por reclamar autoridad es en sí y de por sí odioso, y sospechoso de arbitrariedad, connotación que se sustenta a su vez en la sospecha de que la pretensión o el ejercicio de la autoridad contradicen de suyo la igualdad*

*básica entre los individuos que cabe esperar en una sociedad democrática.*

De modo interesante, este supuesto es en gran medida compartido incluso por aquellos que reclaman o detentan posiciones de autoridad, lo cual se evidencia en numerosas y frecuentes manifestaciones de lo que podemos denominar *autoridad culpable, o culpabilidad de la autoridad*: un ejercicio dubitativo que hace a quien reclama autoridad vulnerable a cualquier forma de impugnación, en la medida en que concuerda en que toda autoridad conlleva en sí y de por sí una falla de origen, una suerte de afrenta antidemocrática.

Lo que suele encontrarse debajo de esta culpabilidad de la autoridad es un colapso de la distinción entre autoridad legítima e ilegítima, esto es, entre la autoridad y su opuesto, la coacción (o, en términos más familiares, el autoritarismo).

Este supuesto puede explicarse por referencia a tres factores principales: por un lado, tenemos las experiencias históricas de los últimos años, que desembocaron en una esperable y hasta cierto punto saludable reacción antiautoritaria que provoca que la idea de la autoridad despierte resonancias odiosas entre los que la hemos vivido.

En segundo término, esta reacción se muestra en sintonía con ese fondo de igualitarismo violentamente equiparador de las jerarquías, que algunos autores señalan como característico de la sociabilidad argentina.

Y, por último, no debemos olvidar los efectos sostenidos de un discurso pedagógico igualitarista, pseudocientífico y fuertemente ideológico, basado de ordinario en una vulgata de lecturas apresuradas y fragmentarias de ciertos autores de moda -o, peor aún, en lecturas de lecturas de lecturas- que circulan como “sentido común” en los ámbitos escolares.

Cabe destacar que, a diferencia de las clases de impugnación anteriormente descriptas -personal y posicional-, la impugnación basada en la acusación de autoritarismo suele ser la más eficaz en la medida en que descansa sobre supuestos fundamentalmente compartidos, tanto por parte de quien reclama autoridad, como de quien busca impugnarla.

Sin duda, esta conflictividad que hemos sobrevolado -y que excede, por supuesto, los estrechos límites dentro de



los cuales nos hemos estado moviendo- es relativamente reciente, por lo menos si tomamos en cuenta su extensión e intensidad. ¿A qué se debe que las escuelas aparezcan como más conflictivas de lo que eran?

Indudablemente, una pregunta tan compleja jamás podrá tener una respuesta simple. Aun así, sin duda algo tienen que ver los cambios que se habrían producido en la “clientela” escolar: la escuela argentina, tenida por exitosa durante al menos medio siglo, lo fue -aunque, claro está, no de manera tan unilateral o monolítica como suele suponerse- en la medida en que los supuestos y la socialización de su “clientela” era consistente con sus expectativas. Esto es, sectores medios o sectores populares en vías de ascenso.

Cuando esta situación cambia -tanto por el hecho de que la escuela aumenta su cobertura y llega a sectores a los que antes no llegaba, a la vez que estos sectores experimentan en los últimos años profundas transformaciones sociales y culturales que no son registradas por el sistema escolar-, aparecen las dificultades del sistema escolar para procesar estas transformaciones. Dificultades que lo

vuelven constante e intensamente conflictivo y que cristalizan, en ocasiones, en esas manifestaciones que solemos denominar “violencia”.

Sin embargo, no debemos olvidar, como afirmamos al principio, que la autoridad es una relación y que el que la misma encuentre dificultades a la hora de ejercerse no tiene que ver con un supuesto carácter “intratable” ni con una diferencia cultural irreductible entre los docentes y sus alumnos de sectores populares. Se trata más bien de una legitimidad contestada, tanto entre los que se supone detentan autoridad como entre los que deberían teóricamente someterse a ella, de manera tal que muchas veces cabe al abandono de las pretensiones de legitimidad de la institución escolar por parte de sus agentes tanta o más responsabilidad que a la imputada resistencia por parte de sus destinatarios en someterse a ella.

\* Antropólogo, FLACSO-UNSAM.

# Breves notas sobre nuestra historia reciente

**María Paula Pierella\***

En la última década, la autoridad de maestros y profesores, o más precisamente su “crisis”, pasó a ser un tema de agenda. Casos de violencia escolar, elaboración de códigos de convivencia, bochazos masivos, docentes que afirman: “No sabemos más qué hacer para que nos escuchen”... Todo parecía relacionarse de alguna u otra manera con la “crisis de la autoridad”, con lo que resulta difícil pensar qué transformaciones o cambios generacionales tienen lugar al destacar sólo “lo que ya no está o está deteriorado”.

De cualquier modo, la sensación de estar en pleno momento de crisis de legitimación, marcado por una reticencia general a dar confianza y a reconocer a aquellos que ocupan lugares de transmisión, es evidente. Lo cual resulta bastante problemático ya que, si bien es cierto que perderles el “miedo” a las autoridades, interrogarlas, preguntarse cuáles son los fundamentos de las jerarquías puede resultar liberador, también es posible afirmar que aquello que permite la transmisión de elementos simbólicos y culturales es precisamente la autoridad delegada a quien “pasa un conocimiento”; no en el sentido de obediencia ciega sino de reconocimiento. Tal vez, todas y todos los que transitamos por las aulas podemos recordar situaciones en las cuales la superioridad asociada a determinadas figuras de autoridad fue un obstáculo en nuestra formación, como así también aquellos encuentros con docentes que generaron un “enganche” difícil de explicar, una especie de compulsión a seguir escuchándolos y a seguir pensando a partir de ciertas certezas transmitidas.

Esta doble condición -por un lado, el componente autoritario, de fuerza o imposición; y por otro, aquel que remite a la autorización, a la habilitación para actuar de otro modo a partir de lo recibido- hace que convivan en el seno mismo de la noción de autoridad, haciendo de esta una cuestión extremadamente compleja, incluso paradójica.

Si pensamos esto situándonos en nuestra historia reciente, podemos imaginar la metáfora de la autoridad como un péndulo en vaivén hacia direcciones opuestas, caracterizadas por una exaltación a ultranza de la autoridad en su vertiente autoritaria o por el desconocimiento de su importancia en las relaciones sociales y generacionales.

Así, durante todas las dictaduras, pero más específica-

mente durante la última (1976-1983), sin lugar a dudas, autoridad fue sinónimo de sumisión, de dominación, de jerarquías indisolubles, truncándose la posibilidad abierta en los primeros 70 de renovar los vínculos entre generaciones y de darle continuidad a una serie de experiencias pedagógicas novedosas. La dictadura aborta un proceso de cambio de normas, precisamente porque deteriora las nociones mismas de norma y de ley. La figura del docente cae bajo sospecha, por lo que resulta gráfico, en este sentido, el siguiente slogan mediante el cual se convocabía a seminarios de perfeccionamiento durante el año 1978: *Hoy los únicos que van a clase son los maestros*.

En paralelo al proceso de desautorización de la escuela pública y del docente como su principal representante, se promovía un trabajo de “revitalización” de la “autoridad”. Además de las medidas disciplinarias acerca de las cuales tenemos conocimiento, esto requería la implementación de “actividades” que reforzaran el aprendizaje de lo que se entendía por autoridad. En 1979, por ejemplo, la Secretaría de Educación de Buenos Aires convocó a un concurso entre alumnas y alumnos primarios y secundarios sobre temas vinculados con “el sentido auténtico de autoridad”, haciendo hincapié en la necesidad de “clarificar y dar amplia difusión” a éste, ya que se consideraba el ámbito escolar como uno de los campos “donde ese concepto debe arraigarse con profundidad”<sup>1</sup>.

En otras jurisdicciones, como es el caso de la provincia de Santa Fe, se procedió en forma similar: el 15 de agosto de 1979 se envió a las instituciones educativas, una circular donde se disponía, por Resolución Ministerial, la realización de una campaña educativa sobre el tema Autoridad, en los niveles medio y superior. Profesores de asignaturas como Formación moral y cívica, Historia, Filosofía y el Área Humanística de los profesorados debían desarrollar ese concepto. Además, se prescribía la realización de carteleras, conferencias y/o charlas especialmente referidas al tema; lectura y análisis en reuniones docentes, celebración de fechas patrias o cualquier conmemoración oficial que demostrara “la vigencia de los modelos de autoridad de nuestra historia patria y de nuestra realidad contemporánea”<sup>2</sup>.

En el nuevo ciclo histórico que se inicia en los 80, caracterizado en nuestro país por el retorno de la democracia al mismo tiempo que por un creciente proceso de



empobrecimiento de la población, se hace cada vez más evidente -en el plano de las políticas educativas y las teorizaciones pedagógicas- la necesidad de democratizar las prácticas escolares, con un énfasis importante en la cuestión de los vínculos entre docentes, alumnas y alumnos.

La compleja tarea de democratizar la educación erradicando los “vestigios del autoritarismo” colocó a la “autoridad” en el lugar de aquello que había que eliminar. Figuras como las del mediador o facilitador del aprendizaje comienzan a imponerse, desplazando incluso la noción de “maestro” como aquel que sabe más y por eso lo transmite. El discurso acerca de la necesidad de que desaparezcan las distinciones o asimetrías entre maestros y alumnos puede ser leído en clave de una inquietud por evitar continuidades culturales con el pasado reciente.

La década siguiente, signada por un proceso de deterioro material y simbólico de lo público y de banalización de las figuras de autoridad, en el marco de políticas descentralizadoras, desregularizadoras y privatizadoras de los servicios sociales, va a mostrar las limitaciones de toda política de reforma del sistema educativo basada sólo en sus aspectos internos y en la culpabilización de quienes en la cotidianidad deben llevar adelante los cambios.

Sin condiciones materiales que apuntalen las figuras de los educadores ni la confianza en su palabra, no hay autoridad que se sostenga. No obstante, suele pensarse a la autoridad en términos individuales, como un atributo que poseen o no algunas personas, dejando de considerar la relación del individuo con la institución. Tal como lo expresa Paul Ricoeur, la “autoridad enunciativa”, la del discurso como fuente del poder simbólico, no puede pensarse independientemente de la “autoridad institucional”. Ambas se encuentran estrechamente relacionadas. Ahora

bien, también es posible pensar a esa individualización -tan proclive a culpar o a glorificar a personas de carne y hueso o a responsabilizar a instituciones, en particular por el logro de objetivos que debieran ser colectivos- como producto de un fuerte proceso de deterioro institucional.

En tiempos de crisis de la autoridad sostenida institucionalmente, adquieren fuerza los discursos que resaltan la importancia de *hacerse a sí mismo*, del hombre como *forjador de su propio destino*, del individuo como único responsable de sus logros y fracasos. Pensando estas cuestiones desde el punto de vista de las profesiones o actividades que se plantean como objetivo explícito transformar a los otros -como es el caso de la educación-, François Dubet advierte que cuando la autoridad ya no apuntala el poder, este último no desaparece sino que “tiene plenas oportunidades de ser reducido a un carisma personal agotador y aleatorio y, como todo trabajo sobre los otros reposa sobre una dimensión de control social, siempre existe el riesgo de poseer demasiado poder, circunstancia percibida como “sadismo”, o carecer de él, lo cual es evidencia de debilidad” (2006, pág. 427).

Creemos que, transcurridos veinticinco años de democracia, una de las deudas pendientes es pensar y construir modos de convivencia en los que la autoridad no se piense como una figura omnipotente, cerrada sobre sí misma, solitaria, ni como el logro personal de figuras carismáticas; sino como un ejercicio, paradójico por cierto, de habilitación del otro, como un lugar plural de asunción de responsabilidades sostenidas por instituciones en las que se pueda depositar confianza.

\* Lic. en Ciencias de la Educación, Univ. Nacional de Rosario.

#### Referencias bibliográficas:

- Dubet, François, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona, Gedisa, 2006.  
Ricoeur, Paul, *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid, Trotta, 2008.

<sup>1</sup> Citado en Nassif, R., “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)” en: Nassif, Rama y Tedesco: *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

<sup>2</sup> Circular N° 31 del Ministerio de Educación y Cultura. Dirección Provincial de Educación Superior, Media y Técnica. Provincia de Santa Fe, 15 de agosto de 1979.

# ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad?

María Aleu \*

Quizás uno de los síntomas más claros que caracterizan nuestra época pueda encontrarse en la convergencia simultánea de dos discursos opuestos. De un lado, los discursos de aquellos que no cesan en la búsqueda por restituir la autoridad (perdida) a figuras que siempre parecieron portarla casi de modo natural. Del otro, los discursos de quienes rechazan todo tipo de autoridades, las acusan de autoritarias y las asocian directamente con el despotismo y el totalitarismo.

Aunque no se trate de una preocupación reciente, hoy la idea de *crisis*, *declive* o *agotamiento* de la autoridad recorre una y otra vez el pensamiento de sociólogos, filósofos y pedagogos. Se habla de la crisis del Estado, de la escuela, de la educación, de la familia; se habla de la caída de la ley, de la pérdida de referentes, etcétera. Al mismo tiempo, se evoca la horizontalización de las asimetrías entre jóvenes y adultos, la decadencia de lo viejo y la exaltación de lo joven.

En el terreno escolar, se denuncia la falta de autoridad de maestros y profesores, la democratización de los vínculos pedagógicos y el aumento de la violencia escolar. Las relaciones entre los jóvenes y los adultos son leídas frecuentemente como un desencuentro o desentendimiento que es interpretado como una *falta* de los nuevos -como sostendría Hannah Arendt- respecto de los viejos. Una *falta* de reconocimiento, de respeto, de límites, una *falta* cuya evidencia puede encontrarse en una frase que se escucha en muchos adultos: "Estos chicos se creen que pueden hacer cualquier cosa".

Frente a este diagnóstico, resulta tentador hacer lugar a la pregunta sobre los sentidos que los jóvenes construyen y sostienen acerca de la autoridad: ¿de qué hablan cuando se les pregunta por la autoridad? ¿Qué conceptos y prácticas circulan al momento de pensar la autoridad dentro del espacio escolar?

En una investigación reciente sobre las concepciones de autoridad en estudiantes de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, las y los entrevistados permiten construir algunas coordenadas.? Presentamos algunas de ellas:

## "Yo te doy autoridad": entre el reconocimiento y la distinción

1 Los estudiantes definen a la **autoridad** a partir de una **relación entre personas que, en principio, presuponen como desiguales**. De ello se desprende por un lado, que se trate de un fenómeno esencialmente social; y por otro, que estemos en presencia de un vínculo que encierra en sí mismo la idea de una distinción entre sus miembros.

Se trata de una diferencia que, en las palabras de los estudiantes, se percibe como una distribución desigual de *fuerza*, de *poder*, de *saber*, de *influencia*, de *talento*, entre otros; y que se encuentra en la base del reconocimiento de la autoridad. En este sentido, el reconocimiento de la autoridad y la distinción de uno de los miembros de este vínculo forma parte de la misma operación.

2 Los **rasgos o cualidades** que los jóvenes parecen advertir en las personas que son consideradas como autoridad se encuentran ligados con: a) la *edad*, asociada de una forma particular al *saber* y la *experiencia*: el hecho de ser mayores parece brindar un tipo de saber que proviene de la acumulación de experiencia, de la acumulación de años de vida que puede ser utilizado para guiar a otros en tanto permite anticipar algunas situaciones; b) un conocimiento asociado al *hacer*, en el sentido de que la autoridad "*sabe lo que tiene que hacer*" y además "*sabe cómo hacerlo*" y, por esta razón, aparece un saber asociado con *mandar*, *dirigir* o *guiar*; c) un conjunto de características vinculadas a la personalidad de aquellos que son reconocidos como autoridad, rasgos y actitudes que por lo general encontramos en los sujetos considerados autónomos, como: *seguridad de sí*, *confianza en sí mismo*, *carácter*, *carisma*, *capacidad de enfrentar riesgos*; que se combinan con otras vinculadas al hecho de aparecer *serenos*, *distantes*, *fríos*, *desapegados emocionalmente*. Un conjunto de características que parecen configurar un tipo de personalidad que es poco común y despierta sensaciones de reconocimiento.

3 Para los estudiantes, se trata de un vínculo que se establece a partir del **reconocimiento de la autoridad en forma voluntaria** (aunque no necesariamente intencional) por parte del miembro más débil de la relación, del cual debe provenir una especie de consentimiento, o en

términos de Alexandre Kôjeve una renuncia *consciente y voluntaria* a hacer efectiva la posibilidad o bien la libertad que uno tiene de reaccionar ante una orden. Esta *voluntad* queda expresada en una frase que de diferentes maneras es reiterada a lo largo de las entrevistas en la idea “yo te doy autoridad”.

4 El vínculo de autoridad aparece caracterizado por la **reciprocidad**, por la idea de que el vínculo debe asentarse sobre la **necesidad del respeto y la confianza mutua**. No se trata de una confianza o de un respeto que se manifiesta de modo unidireccional, tanto por parte de aquel que no es autoridad como por parte de quien es reconocido como tal; se trata más bien de advertir y reconocer la relación que se establece entre ambos.

En este sentido, los estudiantes señalan que tanto la confianza como el respeto parecen habilitar la intervención de la autoridad, conceden la posibilidad de que alguien *se meta* con ellos, sobre la base de contar con ciertas garantías acerca de lo que otro hará *de o con* ellos a partir del poder cedido.

5 El **respeto** -más que la confianza- aparece como un concepto ineludible en el acto de reconocimiento de la autoridad. De hecho, se trata del signo más evidente por medio del cual se devela y reconoce la autoridad. En este sentido, lo que es posible advertir es que el respeto parece cualificar de una manera particular el conjunto de las características que reconocen en las personas con autoridad. De este modo, para los estudiantes puede que se trate de una *persona mayor* o de alguien que *sabe mucho* pero si esa persona no es respetada, claramente no será reconocida como autoridad.

#### **Exploraciones en torno a la autoridad en la escuela**

Al pensar en el funcionamiento de la autoridad en la escuela, las y los estudiantes descubren y traen a escena el concepto de poder. Un poder que reconocen en la jerarquía -en el hecho de que se trata de una institución organizada a través de una cadena de mando que asigna a cada miembro determinadas atribuciones- y que simultáneamente, aparece ligado al establecimiento de los límites; un poder asociado al orden y la disciplina.



La diferencia que se establece entre poder y autoridad parece hallarse en que, para los estudiantes, resulta posible encontrar al *poder* desligado de la *autoridad*. Es posible encontrar directores, preceptores y profesores en los que el sólo hecho de ocupar esos lugares, no implica forzosamente que sean reconocidos como autoridad. Si bien sostienen que el poder puede llegar a generar algún tipo de obediencia, no necesariamente genera respeto.

El reconocimiento de la autoridad del profesor -una de las figuras centrales que utilizan los jóvenes al momento de describir y definir la autoridad- aparece asociado directamente con su tarea: enseñar. Los estudiantes parecen identificar en el centro de su trabajo, el hecho de "Tratar de dar clases lo mejor que se puede, tratar de que los chicos aprendan, estudien y se porten bien" y es la enseñanza la que habilita la posibilidad de que sean reconocidos como autoridad.

Los estudiantes distinguen dos grupos prácticamente opuestos de profesoras y profesores: profesores *des-conocidos* y reconocidos. Los reconocidos parecen diferenciarse por un rasgo especial: se trata de profesores con *Keeling*, profesores que tienen una forma de ser particular que habilita la posibilidad de generar un tipo de vínculo basado en la reciprocidad, aun cuando estamos en presencia de un vínculo definido a partir de la existencia de un poder diferencial entre uno y otro miembro de la relación.

En este sentido, los rasgos de la personalidad, en conjunción con el modo en que llevan a cabo su tarea, resultan elementos clave en el momento de establecer un vínculo de autoridad. Un tipo de vínculo que parece generarse de manera espontánea, no intencional. Un vínculo que, de algún modo, se produce a partir de un acto de interpretación ya que son los otros quienes reconocen en alguien, en una persona particular, a una autoridad.

Para los estudiantes se trata de profesores que logran advertirlos, que dan señales de que sus alumnos les importan, que no les da lo mismo que sus alumnos estén o no en sus aulas, que estudien o no con ellos, que saben, que los *encaran*, les ponen límites, los guían.

La cuestión de los límites resulta interesante. Al indagar acerca de aquello que saben que no pueden hacer en la escuela, las discusiones entre los estudiantes giraron en torno a lo que se *puede* o lo que se *debe* hacer en una

escuela. La pregunta que se formulaban en la discusión no era "Si debo..." -fumar, llegar tarde a clase, aplaudir dentro del aula- sino "si puedo hacerlo", o como dicen ellos mismos, "si soy capaz de hacerlo". De alguna manera, los estudiantes reconocen e identifican el sistema de normas que regula la escuela, paradójicamente, a través de la transgresión. En este sentido, son capaces de describir y listar un conjunto de transgresiones que oscilan entre dos extremos opuestos que van desde tirarle con una silla al profesor hasta cuestiones mínimas como pararse en la clase. Por una parte, esta situación parece despertar la sensación de una especie de *corrosión* de la estructura de reglas rígidas de disciplina que parecía reinar hasta hace poco tiempo en las escuelas. Sin embargo, simultáneamente a esta discusión, entre el deber y el poder, entre lo permitido y lo posible, los estudiantes parecen reconocer la necesidad de que se establezcan ciertos límites, de poner al menos algún tipo de regla -aunque más no sea situacional- que sostenga al menos la necesidad de declarar que "de esta manera no se puede".

Es probable que la pregunta acerca de la naturaleza de la autoridad sólo se vuelva posible en el mismo momento en que es cuestionada, en el momento en que comienzan a percibirse ciertas fallas en su funcionamiento. Más allá de la declamada *crisis* de autoridad, las voces de los estudiantes nos invitan a pensar acerca del modo en que se genera este tipo de vínculo en la escuela. En tal sentido, el hecho de que los estudiantes adviertan en la enseñanza, en el respeto y la confianza mutua que establecen en su vínculo con *algunos* profesores, uno de los signos del reconocimiento de la autoridad, puede convertirse en una de las claves para pensar las transformaciones de la autoridad en el terreno escolar.

\* Lic. en Ciencias de la Educación, UBA.

#### Bibliografía

- Arendt, H., *Entre el pasado y el presente. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, 2003.
- Kojève, A., *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.
- Sennett, R., *La autoridad*. Alianza, 1982.

# Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades

Por Perla Zelmanovich \*

Hay un “diagnóstico” llamado “crisis de autoridad” que se realimenta y que se extiende al campo educativo en las versiones más variadas. Dos grandes conjuntos de manifestaciones en las que se afirman estas versiones son las *apatías* y las *impulsividades*, que si bien cobran mayor evidencia en alumnas y alumnos, tienen sus modos de expresión en los y las docentes. Licencias por enfermedad, agobio y falta de entusiasmo por la tarea aluden a la impotencia que generan las dificultades para producir una *escena educativa* que requiere de *regulaciones* para poder funcionar. Cuando estas dificultades sólo se enmascaran bajo los ropajes de la mentada crisis, se visten de construcciones que están al servicio de alimentar y cohesio-

nar imaginarios y sentires colectivos. Lejos de aportar a pensar una autoridad que se pueda sostener en las coordenadas sociales y culturales actuales, apelan a la nostalgia de una autoridad fuerte o a la abstención de toda autoridad posible.

Identificar y darles estatuto de *mitos* a las proposiciones circulantes como “Los chicos de hoy son apáticos o violentos” o “Los docentes no tienen autoridad”, nos abre a entender los modos en que estas construcciones buscan colonizar el vacío producido por la ineeficacia de las viejas respuestas a las nuevas dificultades.

Markos Zafiroopoulos (2004) llama a las teorías que sostienen el diagnóstico de la crisis “ficciones socializadas” que nos hipnotizan al montar una pantalla hecha de un *ideal de autoridad fuerte*, léase padre o maestro que habría existido en otros tiempos y que hoy resultaría necesario restituir. Nos recuerda Zafiroopoulos que la sociología y la antropología desmienten estos supuestos. Como contracara y tal vez reverso de ese ideal nostálgico y supuestamente liberador también se observa, según Hebe Tizio (2004), una *abstención generalizada del ejercicio de la autoridad* que se expresa en una *suerte de desprecio por el saber y por quien lo enuncia*. Señala Tizio que esto no afecta sólo al vínculo educativo sino a todas las figuras a quienes se les *suponía un saber* en lo social: madres, padres, maestros, maestras, referentes políticos, entre otros.

Una investigación en curso<sup>1</sup> interpela estas ficciones sustentadas en *mitos que subrayan* el déficit de lo que hubo y no hay (una autoridad fuerte) o de lo que no se puede tener (algún tipo de autoridad), en tanto parte de ubicar experiencias educativas que “sí funcionan”, es decir, *indicios* que revelan intereses intelectuales de los alumnos, verificables en sus producciones y en las que docentes y alumnos reconocen *vínculos de autoridad*. En la misma se localiza un factor que juega las veces de *pivote* en torno al cual se constituye el vínculo de autoridad: un *Sujeto al que se le supone y se le atribuye Saber*.

Cabe una aclaración que diluye cualquier aventura omnipotente: es una figura que no se sostiene siempre ni con todos, ni se trata de la persona que encarna ese lugar, sino de algunos rasgos propios o construidos que se despliegan en las escenas cotidianas. El “Saber” en juego, que



no es sólo un saber de la conciencia, es apreciado como tal en tanto se verifica en los *actos* y tiene al menos cuatro vertientes.

Un saber acerca del *obstáculo* como inherente al vínculo, pero que puede convertirse en *palanca de cambio*. Bajo esta premisa y a modo de ejemplo<sup>2</sup>, el estudio del tipo de energía que activa al teléfono móvil que obstaculiza la tarea cotidiana se convierte en una vía de ingreso y de apertura a algunos contenidos del programa de Física que permite revertir (no siempre ni en todos los casos) un rechazo inicial.

Un saber sobre el valor de *la cultura como anclaje subjetivo* que interviene sosegando las impulsividades y desapabilando las apatías, cuando da cabida por ejemplo, a resignar temas del programa a condición de despertar curiosidades por asuntos que lo desbordan.

Un saber que se convierte en una disposición a encon-

trarse con lo ineludible de poner en movimiento algún *deseo* propio y del alumno, aunque imposible de ser aprendido por completo (lo cual dibuja un vacío de saber también necesario), que orienta por ejemplo criterios de evaluación que no guardan la pretensión de un ajuste absoluto entre lo enseñado y lo aprendido, y en cambio privilegian el entusiasmo que logran encender las enseñanzas.

Encontramos que alrededor de este pivote que es el *Sujeto al que se le supone y atribuye Saber*, la escena educativa logra algún tipo de *regulación* sustentada en las relaciones que se establecen entre *la cultura y el deseo* devenido en interés, aunque sea de manera más o menos fugaz o transitoria.

Una primera sistematización nos acerca a algunas conclusiones que sintetizamos bajo tres grandes tópicos.



### **Una Autoridad sostenida entre el Saber y Deseo**

“Pienso que los pibes acuden a mí porque yo los respeto mucho [...] yo lo que quiero que les guste es que sientan *curiosidad* por la vida, que nada de lo que hay alrededor les sea indiferente”.

El profesor en cuestión se abstiene de definir qué les interesa a sus alumnas y alumnos, pero no se abstiene de desear que “algo” les interese y en ello entendemos que va un recíproco respeto. Es posible diferenciar en todos los casos en los que la suposición de saber se sostiene, que la misma se dirige a un *rasgo* del educador, lo que alivia la pretensión de constituirse en el modelo a seguir “en todo”, “con todos” y “todo” el tiempo, pero que el alumno identifica con un deseo de transmitir y que funciona como la causa que lo lleva a trabajar. El respeto, la exigencia, la valoración de sí mismo y del otro, su autoestima, su dignidad de género en el caso de las mujeres, saber que no todos tienen los mismos intereses, que está concernido por la cultura, son los rasgos más recurrentes reconocidos por los profesores y en los que se aprecia una relación necesaria entre saber y deseo. Los alumnos reconocen rasgos que se ubican claramente en el campo de la transmisión de conocimientos: “La elegí porque enseñó bastante”; valoran el tiempo que insume construir un lazo de autoridad: “Tuve mucho tiempo con ella”; la asimetría radica en el resguardo de una filiación centrada en la función educadora: “Fue la que más se mantuvo como profesora”, “Fue una profesora que supo separar”; y un rasgo de atención a las modalidades particulares: “Siempre supo darnos oportunidades”. El *gesto cotidiano* juega un papel central como causa del trabajo en todas las experiencias.

La selección cultural y las alternativas de elección contribuyen con la producción de ese lugar de atribución de saber, en tanto los alumnos sienten que los contenidos en alguna medida les conciernen.

“Tengo una alumna en cuarto año actualmente, a la que sólo le gusta M. (actriz de moda) y se llevó todas las materias. Entonces, le hice hacer un trabajo en relación a la estética de M., lo que me sirvió como modo de superar esa distancia que había con ella como hay con algunos alumnos con los que cuesta laburar”.

Hay un esfuerzo del profesor por producir un lazo apuntando a la singularidad del deseo en la alumna (una suer-

te de alienación transitoria), sin abandonar por ello su empresa educativa de ofrecerle un “plus cultural y de interés social” (que promueve la separación de modalidades fijas de su relación con el conocimiento). El docente se hace presente como un Otro descompletado, que no es sinónimo de inconsistencia, y es lo contrario a la pretensión de gobernarlo todo, de modo tal que el alumno puede faltarle a las ofertas hechas de temas o actividades, que le formula. Se trata de una operación necesaria para hacerle lugar a su particularidad e interrumpir el automatismo que lleva a repetir modos de relación con los objetos de la cultura que les resultan ajenos y con los adultos que se los ofrecen.

### **Disparidad y heterogeneidad**

Hay una *disparidad subjetiva*, que se evidencia como necesaria en los ensayos de nuevas formas de autoridad encontradas, que no es solo soporte de la prohibición, como una suerte de tirano doméstico, sino que hace de la ley algo que no está disociado de la vida, sino algo vivo que se encarna en el deseo. Es una disparidad que está sustentada en *principios* que orientan el trabajo y que se constituyen en el “timón” para armar y conducir las escenas de trabajo, principios que como tales, abren márgenes para que se produzcan distintos itinerarios posibles en un marco donde lo prohibido y lo permitido demarcen las acciones de todos.

Un principio es el que orienta para dar lugar a la singularidad de los deseos que se ponen en juego del lado de quien recibe la autoridad o el principio que orienta la búsqueda de temas que convoquen el propio deseo del educador, a condición de la presencia de un tercer elemento, que es la cultura y que toma el relevo del cuerpo a cuerpo de las impulsividades y del desinterés de las llamadas apatías.

Resulta crucial a fin de entender los límites que manifiestan la mayoría de los docentes entrevistados para atender a todos y a cada uno en su singularidad; aun cuando se trata de educadores muy demandados por sus alumnos, la complejidad que supone atender a la paradójica necesidad que tienen los chicos de contar con un adulto en su función pero también poder faltarle, lo que supone poder desplegar sus diferencias, es decir, poder sustraerse de un deseo totalizador de aquél.



Frente a esta dificultad que presenta la heterogeneidad creciente de los grupos escolares, nos encontramos con búsquedas que merecen ser estudiadas, y que consisten en ensayar con otros colegas modos de *autoridad construida "entre varios"* que prefiguran nuevos escenarios de posibilidades. Abrir el aula para coordinar ayudas e intercambios y atender a la *conformación de grupos y subgrupos*, se suma a esta empresa para la atención de trayectorias que requieren condiciones diferentes para encontrarse con algún deseo que los convoque.

Para concluir, nuestros hallazgos nos llevan a pensar que la autoridad se puede tornar hoy eficaz, en la medida en que se asienta sobre la estructura deseante del sujeto. Al mismo tiempo, necesita para sostenerse de una puesta en escena que se regula a partir del despliegue de relaciones en torno a temas que convoquen, cuyo efecto redunda -como ya se señaló- en atemperar las impulsividades y hacer declinar las apatías. La investigación nos permite argumentar que en tiempos de transformaciones culturales como las que vivimos, la autoridad se puede sostener a condición de inventar nuevas ficciones, no a modo de pantallas que nos hipnotizan y nos vuelven nostálgicos, sino al estilo del teatro en el que los personajes son protagonistas cada uno con un papel a desempeñar. Estas “puestas en escena” abren la posibilidad de producir un

“no” eficaz sólo a condición de que se despliegue un “sí” previo, que es el sí a una elección que sea personal, a la orientación hacia un deseo propio que pueda ser albergado en las coordenadas de un funcionamiento colectivo. Las políticas públicas y quienes cumplen funciones de autoridad en ellas, tienen un papel crucial a desempeñar en este montaje, con respaldos que contribuyan a sostener un juego que se abra a modos diversos de regular los tiempos, los espacios, la organización de los grupos, las trayectorias de los alumnos, los contenidos culturales y los modos de trabajo entre colegas. Se trata de sostener nuevos modos de saber hacer con la propia *función*, que cuando se desvanece, retorna con un afianzamiento de los problemas.

\* Lic. en Psicología, Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

#### Bibliografía

Tizio, Hebe, *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social*. Barcelona, Gedisa, 2003.  
 Zafiroopoulos, Markos, *Lacan y las ciencias sociales. La declinación del padre (1938-1953)*. Buenos Aires, Nueva Visión. Colección Freud, 2002.

<sup>1</sup> La investigación se desarrolla en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Relato recreado de una profesora de Física.

## La memoria de Ana Frank en la Argentina

La Casa de Ana Frank tendrá una sede en nuestro país para difundir el mensaje de resistencia, esperanza y fortaleza que la niña plasmó en su diario durante la Segunda Guerra Mundial.

El Museo Interactivo "Un espacio para la pedagogía de la Memoria" albergará una reproducción escenográfica de los espacios de la casa de Ámsterdam en que Ana y otras siete personas estuvieron ocultas por más de dos años; una biblioteca; una sala en homenaje a los Protectores de la Humanidad; y varios salones para capacitación de docentes.

En la Casa que tendrá la Fundación Ana Frank Argentina, en la Ciudad de Buenos Aires, se podrá además visitar la muestra permanente *Ana Frank, una historia vigente*, y participar en la experiencia "Free2choose", que invita a los visitantes a reflexionar cerca de los derechos y las libertades, a partir de la proyección de un conjunto de filmaciones.

La entidad abrirá sus puertas al público el 12 de junio próximo, en conmemoración del 80° aniversario del natalicio de Ana Frank.

## Aporte para la Educación inicial en el Norte

Un acuerdo entre el Estado español y el argentino permitirá que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) realice un aporte de tres millones de euros para el Mejoramiento de la Educación Inicial en las regiones NEA y NOA. El anuncio se enmarca en los acuerdos que los gobiernos de ambas naciones desarrollan en torno al proceso de canje de deuda por inversión en educación.

El programa tendrá un componente de inclusión educativa, plasmado en la construcción de infraestructura y la dotación de equipamiento de centros educacionales; y un componente de calidad, basado en la producción de materiales audiovisuales a través del canal Encuentro. Los contenidos estarán destinados a la primera infancia; y a docentes y familias de las comunidades donde se desarrolle la iniciativa.

## Actividades de la Biblioteca Nacional del Maestro

La Biblioteca Nacional del Maestro llevará a cabo en abril, en la Ciudad de Buenos Aires, la reunión nacional del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE). En junio habrá una reunión regional en San Juan, para la región de Cuyo; y en julio, en Jujuy para el NOA.

Por otro lado, la BNM anuncia el lanzamiento del proyecto Voces de la educación, que comenzará con pruebas piloto y que consiste en la recuperación testimonial de la historia reciente de la educación argentina a través de la trayectoria de las y los docentes mayores.

Además, en la sede de la Biblioteca se realizarán este año nueve Tertulias Americanas -el último viernes de cada mes-, que son encuentros en los que se da a conocer parte del patrimonio bibliográfico que no está disponible para consulta habitualmente. De los encuentros participan, en carácter de expositores, destacadas figuras del ámbito educativo y académico. Para comunicarse: escribir a [bnminfo@me.gov.ar](mailto:bnminfo@me.gov.ar) o llamar al (011) 4129-1272.

## Encuentro: programación 2009

En abril, grandes estrenos nacionales e internacionales llegan a la pantalla de Encuentro, además de los nuevos capítulos de las series consagradas. Entre las producciones propias se verán: *Caudillos*, una serie que se centra en las figuras que dominaron el panorama político y social de la Argentina en formación durante gran parte del siglo XIX; *Grandes pensadores del siglo XX*, ciclo que acerca la voz y la imagen de hombres y mujeres que, con sus ideas, trascendieron las fronteras de Europa para influir en el pensamiento humano: Jacques Lacan, Claude Levi Strauss, Hannah Arendt, Michel Foucault y Jean Paul Sartre, entre otros destacados intelectuales. Además, el último domingo de cada mes, Encuentro estrena un nuevo capítulo de *Presidentes*, un ciclo de entrevistas profundas realizadas por el ex ministro de Educación Daniel Filmus a los actuales presidentes latinoamericanos.

Por otro lado, *Había una vez un club* narra las historias de vida de adolescentes de tres pequeñas ciudades en Misiones, en Córdoba y en Chubut -realizado por Juan José Campanella-, que se organizan para crear un club. Por su parte, el ciclo *Entornos invisibles de la ciencia y la tecnología* -también realizado y conducido por Campanella- aborda los recursos científicos y tecnológicos que se aplican cuando se construyen y utilizan los grandes escenarios de la vida cotidiana del hombre, como el parque de diversiones, la chacra, los recitales de rock o el hospital, entre tantos otros.

Por último, este mes también se estrenan nuevos episodios de las series características de Encuentro -*Filosofía aquí y ahora*, *Proyecto G*, *Alterados por Pi*, *Bio.ar* e *Innovar*- así como la segunda temporada de *PAKAPAKA*, la franja infantil del canal que se incorpora a la programación diaria de lunes a viernes, además de los fines de semana. Renata y Rodolfo siguen a cargo de la conducción, pero esta vez también encarnan a diferentes y divertidos personajes y están acompañados por figuras del ambiente artístico como Mirta Busnelli, Malena Solda, Roberto Carnaghi y Carlos Portaluppi. Más información: [www.encuentro.gov.ar](http://www.encuentro.gov.ar)

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

Pablo De Santis, escritor

# “La literatura no está separada de la vida real”

Antes de publicar libros de literatura, lo de Pablo De Santis fueron las historietas. A partir de la obtención del premio “Fierro busca dos manos”, organizado por Fierro en 1984, se inició en esta revista, donde fue guionista y jefe de redacción. Junto al dibujante Max Cachimba reunieron posteriormente su producción en un volumen llamado *Rompecabezas*.

Los libros para jóvenes de algún modo surgieron como resultado de las “traducciones” de algunas historietas que según De Santis: “No eran para chicos pero, al pasarlas a prosa, me daba que eran libros más para adolescentes que para adultos”. Así escribió *El último espía* y *Lucas Lenz*, ambos originados en historietas.

Luego dirigió colecciones para jóvenes y escribió novelas para lectores de todas las edades; entre otros reconocimientos en diferentes concursos, *La traducción* fue finalista del Premio Planeta en 1997 y ganó en 2008 el Premio Planeta-Casa de América con su novela para adultos *El enigma de París*. Otra de sus novelas para adultos, *Filosofía y Letras*, fue publicada en España en 1998.

Aunque se supone que la literatura juvenil es definida por la edad de su lector “modelo”, De Santis desconfía de esta condición. Alguna vez escribió: “Esto de tener de antemano un lector resulta sospechoso. La solución es rechazar toda idea de certeza respecto de quién está del otro lado. El escritor se equivoca si cree que conoce a su lector; sólo en la medida en que persista su duda, su oscuridad, el texto puede de funcionar”.

En más de una oportunidad aseguró

Pablo De Santis suele decir que la escuela no incidió en su vocación. Pero que escribir literatura para adolescentes funcionó como una escuela en su formación de escritor. Confiesa que se siente profundamente ligado a este género, y que escribe al mismo tiempo textos para adultos y para chicas y chicos, porque disfruta de esta literatura que lo vincula con los orígenes de su carrera.

que no escribe tratando de identificarse con los chicos, sino desde su propia experiencia de vida. Y que no percibe grandes diferencias entre lo que escribe para chicos y lo que escribe para adultos, sino que para él son mundos que están en contacto.

De Santis nació en Buenos Aires, en 1963, y siempre vivió en Caballito. Es licenciado en Letras de la UBA. Su primera novela, *El palacio de la noche*, se publicó en 1987, y luego vinieron *Desde el ojo del pez*, *La sombra del dinosaurio*, *Pesadilla para hackers*, *El último espía*, *Lucas Lenz y el Museo del Universo*, *Enciclopedia en la hoguera*, *Las plantas carnívoras y Páginas mezcladas*.

Ha publicado también libros de crítica sobre el cómic. En televisión, fue autor de los textos de los programas *El otro lado* y *El visitante*, conducidos por Fabián Polosecki, “Una de las ventajas de la literatura juvenil -reflexionó en la revista *La mancha*, en 1998- es que se trata de una excusa para rescatar textos que no tienen lugar en el presente editorial; en particular, una forma exiliada: la nouvelle. En cole-

ciones juveniles, en cambio, aparecieron nouvelles como *Costumbres de los muertos* de Fernando Sorrentino (un gran escritor olvidado por las editoriales), o *El sistema de huida de la cucaracha*, de Gonzalo Carranza; libros que no fueron especialmente escritos para jóvenes, pero que hoy encuentran en este público a sus lectores”.

## -¿Cómo fueron tus inicios en el mundo de la literatura?

-Me crié en una casa donde había muchos libros. En mi caso, la literatura siempre estuvo más vinculada a mi casa que a la escuela. En la biblioteca de casa había muchas colecciones de libros policiales, como los de Agatha Christie. Además, estaban los libros de la colección Robin Hood y la enciclopedia *Lo sé todo*. A partir de eso, aparecieron los gustos literarios. No vincularía demasiado mi vocación con la escuela. Hice el primario y el secundario en instituciones privadas del barrio, pero no tengo recuerdos fuertes vinculados con la escuela. Quizás porque fue algo como muy privado, no me gustó ir a la escuela, nunca,



jamás. No era demasiado mal alumno, pero no era bueno. No me gustaba levantarme temprano ni disfrutaba el colegio. Me concentraba y hacía lo posible para aprobar, pero nada más.

#### **-¿Tampoco disfrutabas de la materia Lengua, o Literatura?**

-No, no me enganchaba para nada. Recuerdo que, cuando mencionaban el tema de tal libro, yo me preguntaba cómo ese libro puede tener tal tema. Me acuerdo de que en el primer año del secundario hice una redacción, o un cuento; el profesor (que era español, y además era cura) me puso que no podía ser mío, que lo había copiado de otro lado. A partir de ese momento, no escribía nada propio vinculado con el colegio. Escribía por mi cuenta, pero en ningún momento lo comunicaba ni lo ponía en relación con la escuela. Ni siquiera lo compartía con mis compañeros. La literatura estaba como en un espacio aparte. Pensé que cursé el secundario en plena dictadura militar, una época en que la literatura estaba fuera de la sociedad. Era medio asfixiante, además

era colegio sólo de varones y quería terminar pronto.

#### **-Entonces, la literatura se desarrollaba en otros ámbitos....**

-Empecé a escribir alrededor de los doce años, en unos cuadernitos escolares que todavía están en casa de mis padres. Empecé con poemas en los que imitaba a Borges, más o menos con la misma rima. Me acuerdo de que, por esa época, mi madre me había regalado un libro de Ray Bradbury. Y también empecé a imitarlo, incluso en la diagramación de las páginas que por esa época tenía Minotauro.

#### **-Y no se los leías a nadie.**

-No. Los escribía para mí. Después, empecé a escribir a máquina y ya me sentía todo un profesional.

#### **-¿La lectura también funcionaba como algo íntimo?**

-Sí. En mi casa se leía mucho. Mis padres son médicos, ya jubilados. Salían los libros de Borges, por ejemplo. Esas ediciones muy lindas de Emecé, con ilustraciones de plásticos argentinos; eran unos libros preciosos como *El oro de los tigres*,

*La rosa profunda* o *La moneda de hierro*, y apenas salían estaban en mi casa. Mi madre recortaba los poemas de Borges que publicaba *La Nación* y los ponía en la mesa de luz o en la cómoda. Recuerdo que a mí me impresionó mucho leer el poema del desdichado, cuando dice: "He cometido el peor de los pecados que un hombre puede cometer. No he sido feliz". Y esa idea de que el peor de los pecados es no haber sido feliz es una idea que a mí me impresionó muchísimo. Y que me enseñó, además, que la literatura siempre ofrece un punto de vista opuesto al sentido común.

#### **-¿Te apoyaron en tu casa cuando comunicaste tu proyecto de ser escritor?**

-Mis padres estaban de acuerdo pero, claro, que un chico diga que quiere ser escritor... Pero yo tampoco era muy comunicativo. Siempre escribía para mí, como en secreto. A los 15 años salí finalista de un concurso de la Universidad de Belgrano, llegó una carta a mi casa; ahí mis padres se enteraron de que yo escribía y me regalaron la máquina de escribir.

A partir de ese momento, nunca dejé de escribir; después me anoté en la facultad de Filosofía y Letras, en la carrera de Letras.

**-Y en esa época empezaste a trabajar en periodismo.**

-Sí, me casé muy joven y tuve mi primer hijo a los 20 años, eso también hizo que debiera salir a trabajar. La escritura está muy vinculada con mi trabajo en el periodismo. A los 19 años ya trabajaba en una redacción, en *Radiolandia* y en otra revista que se llamaba *Salimos*, que era de turismo y espectáculos. Eso me dio el training y la disciplina de escribir con plazos, con espacios y condicionamientos.

**-¿Te ayudó en tu trayectoria, estudiar la carrera de Letras?**

-No sé, la verdad, no sé. Yo creo que en gran parte de la facultad de Letras yo noataba una especie de visión muy limitada en la literatura, muy prejuiciosa. Para mí, siempre lo bueno de la literatura es su carácter de universalidad, ¿no? Uno tiene que estar abierto a todo. Además, tengo

una personalidad muy curiosa, de no especializarme en nada; me interesa todo y leo de todo. Entonces, eso de que cada uno tenga su especialidad y lea solo de un tema o de un autor, a mí me resultaba un poco pesadillesco. Sí, en cambio, me sirvió para la lectura de algunos clásicos.

**-¿En qué consiste, o debería consistir, “enseñar literatura”?**

-Uno necesita cierto apoyo como lector. Hay un montón de textos a los cuales uno se puede enfrentar solo; pero en otros, uno necesita una ayuda. Ayudar significa enseñar a leer. Creo que se puede enseñar a leer y a interpretar algunas cosas. Hay libros que, aunque sean aburridos, hay que leerlos. Ciertas lecturas básicas uno las tiene que tener. A veces, el tema del aburrimiento está planteado con mucha vivacidad, pero algunas cosas cuestan esfuerzo y vale la pena hacer el esfuerzo por leerlas; y a veces el placer llega a través de ese sacrificio, de ese gasto de energía que tenemos que hacer para enfrentar-

nos a textos más difíciles que otros. Un libro como *Facundo*, un chico no lo va a leer solo si no hay cierto apoyo que le pueda hacer mucho más interesante el libro.

**-¿Cómo se ayuda a alguien a enfrentar un libro?**

-Hay chicas y chicos que no son lectores. Pero cuando se les cae con el *Libro del buen amor*, o con *La Celestina*, que era lo que se leía en mi época, no hay manera de formar lectores a partir de eso. Hay que avanzar al revés: primero lo más fácil y después se sigue de a poco. Esos programas eran terribles, porque eran de historia de la literatura en vez de ser literatura. Para aprender buena literatura hay que enseñar a leer, y no enseñar historia de la literatura porque no tiene ningún sentido.

**-¿Es “enseñable” la literatura?**

-ENSEÑAR a interpretar un texto, a ver cómo están armados los textos, es interesante. Ver si, por ejemplo, en un texto siempre aparecen rimas internas, o cómo





en un texto los mismos elementos reaparecen cambiados, cómo se va armando el mundo de una novela o los procedimientos que tiene un escritor para hacer de ese mundo algo autónomo para producir ciertos efectos en el lector. Cómo ese libro se relaciona con otros libros, porque los libros no están solos. Cómo ese libro se inscribe dentro de una tradición anterior, y cómo ese libro siempre supone lecturas previas. Todo esto se puede enseñar.

**-¿En la literatura para jóvenes, tu obra siempre estuvo ligada con el género policial?**

-Una mezcla entre policial y fantástico. Hay un enigma y algo a resolver. Por ejemplo, este personaje Lucas Lenz busca objetos para un museo del universo, un museo arrasado. No hay un crimen ni nada de eso, sino que esto más bien son objetos vinculados más a la literatura fantástica que al policial. A la literatura para jóvenes sí la veía muy relacionada con la mezcla de

géneros, un lugar donde se podía escribir sin la neurosis que uno tiene cuando escribe literatura para adultos. Esa exigencia de pensar si se va a hablar bien o mal del libro.

**-El género de la literatura juvenil, ¿tiene reglas acotadas, o condicionamientos de mercado que te pueden limitar?**

-No hay reglas propias pero sí una especie de recorte dentro de la literatura general. Por ejemplo, en la colección La Movida, que dirigí en la editorial Colihue, se han publicado libros que en su momento habían salido para adultos. Me acuerdo de un libro de Fernando Sorrentino, *Costumbres de los muertos*, que podía servir perfectamente para chicos. Sí tienen que ser textos que no exijan una gran experiencia lectora, como para no desalentar de entrada a los jóvenes.

**-No mencionaste ningún docente que te haya motivado en este camino. Pero algún maestro debe haber...**

-Mi gran maestro es Juan Sasturain, absolutamente. No maestro porque haya sido docente mío. Al momento de conocerlo, siempre me estimuló a escribir. Tenía una mirada completamente desprejuiciada con respecto a los géneros. Él tiene una visión muy amplia y de curiosidad por el mundo. Siempre fue alguien a quien yo le leí sus textos críticos sobre historietas, y admiré además su manera de hacer la revista *Fierro*. Un día me llamó y me dijo "Ganaste el concurso". Esto fue en 1984 y para mí fue un enorme estímulo, y el premio era nada más que una máquina de escribir y una lámpara de escritorio y publicar en la revista. Con eso además, escribía y cobraba. Ya que lo publicaran era fantástico. Y yo tenía 20 años.

**-¿Se agregaron otros maestros?**

-Bueno, también ahí conocí a Juan Lima, que era el director de arte, y también me marcó mucho, sobre todo en el tema de la historieta: me enseñó a ver gráficamente el mundo. *Fierro* funcionaba como una especie de academia. Era una de las pocas revistas en el mundo donde uno podía llegar a cualquier hora y era siempre atendido y escuchado, algo rarísimo. Con Lima, además, conversábamos mucho sobre literatura.

**-En función de despertar pasión por la literatura, ¿qué le faltaría a un docente para convertirse en un "maestro"?**

-Eso de dar consejos... Yo lo que haría es tratar de comunicar mis propios entusiasmos, transmitir lo que más me gusta. Esto es en principio. Despues iría mirando qué pasa con los alumnos. Dónde pueden interesarse y frente a qué cosas les cambia la mirada y hay un punto de interés. Y, por otro lado, comunicarles que la literatura no es algo que está separado de la vida real, sino que hay que ver que en todo momento vivimos en un mundo de relatos, donde contamos cosas y donde la ficción está por todas partes. No existen relatos sólo en la literatura.

**Inés Tenewicki**

**Fotos: L.T.**

# Postales de la memoria

El tema de la memoria ha pasado a ser una preocupación central de la cultura y la política contemporáneas. La aparición de museos, centros culturales y otros lugares para recordar el pasado abre una discusión acerca de su sentido pedagógico y social.

Desde hace alrededor de tres décadas, las sociedades de Occidente vivimos un proceso de memorialización. Parecería que todo debe ser recordado, marcado, conmemorado y, sobre todo, legado. Sostiene Andreas Huyssen en su libro *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, que vivimos en sociedades obsesionadas por la memoria. El surgimiento de la memoria como una preocupación central de la cultura y la política se observa en la proliferación de formas del recuerdo: museos, obras de arte, fotografías, fechas en los calendarios, entre otras manifestaciones culturales. Esto parece indicar que hay algo del pasado que tiene sentido en el presente.

En parte, porque vivimos una época en la que los tiempos se han acelerado, los cambios son más veloces y el desarrollo de internet, por ejemplo, ha roto las barreras de tiempo y espacio. En parte, también, porque el desarrollo tecnológico ha fa-

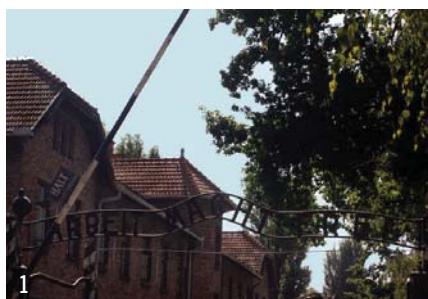
cilitado enormemente la producción y el registro de "recuerdos" o marcas: fotografías, videos, audios, obras de arte, a tal punto que, en los sectores con cierto poder adquisitivo cada casa es un pequeño archivo. Más ampliamente, porque la ausencia de grandes utopías o proyectos vuelve tentadora la vuelta hacia un pasado que, aunque muchas veces traumático, se tiende a añorar o evocar como un espacio en el que existían horizontes.

Este proceso de memoria ha encontrado un impulso fundamental en la historia violenta y genocida del siglo XX. Dos guerras mundiales, el genocidio perpetrado por los nazis instalaron con fuerza la idea del "deber de memoria" con el sentido pedagógico del "recordar para no repetir".

La memoria encarna para las sociedades en determinados "lugares de memo-

ria", que, como la memoria misma, son producto de luchas por darle sentido al pasado, por recordarlo de un modo y no de otro a través de una fecha, un edificio, un monumento, un memorial, una obra de arte, una fotografía, un personaje, un objeto. Si nos referimos al genocidio nazi, por ejemplo, podríamos pensar que Auschwitz, el campo de concentración nazi ubicado en Polonia, es "el" lugar de memoria del horror. Esto es así por el peso simbólico del lugar, pero también desde el punto de vista material: allí, los nazis exterminaron alrededor de 1.100.000 judíos de varios países de Europa, 150.000 polacos, sobre todo prisioneros políticos, 23.000 gitanos, 15.000 prisioneros de guerra soviéticos y 25.000 de otras nacionalidades. Hoy funciona como museo y es visitado por miles de personas todos los años.

En el caso argentino, ese contexto memorialista encontró en la última dictadura militar (1976-1983) un hito en la memoria colectiva. El terrorismo de Estado implementado por las Fuerzas Armadas en el poder fue para la sociedad emergente de la dictadura el lugar al que no



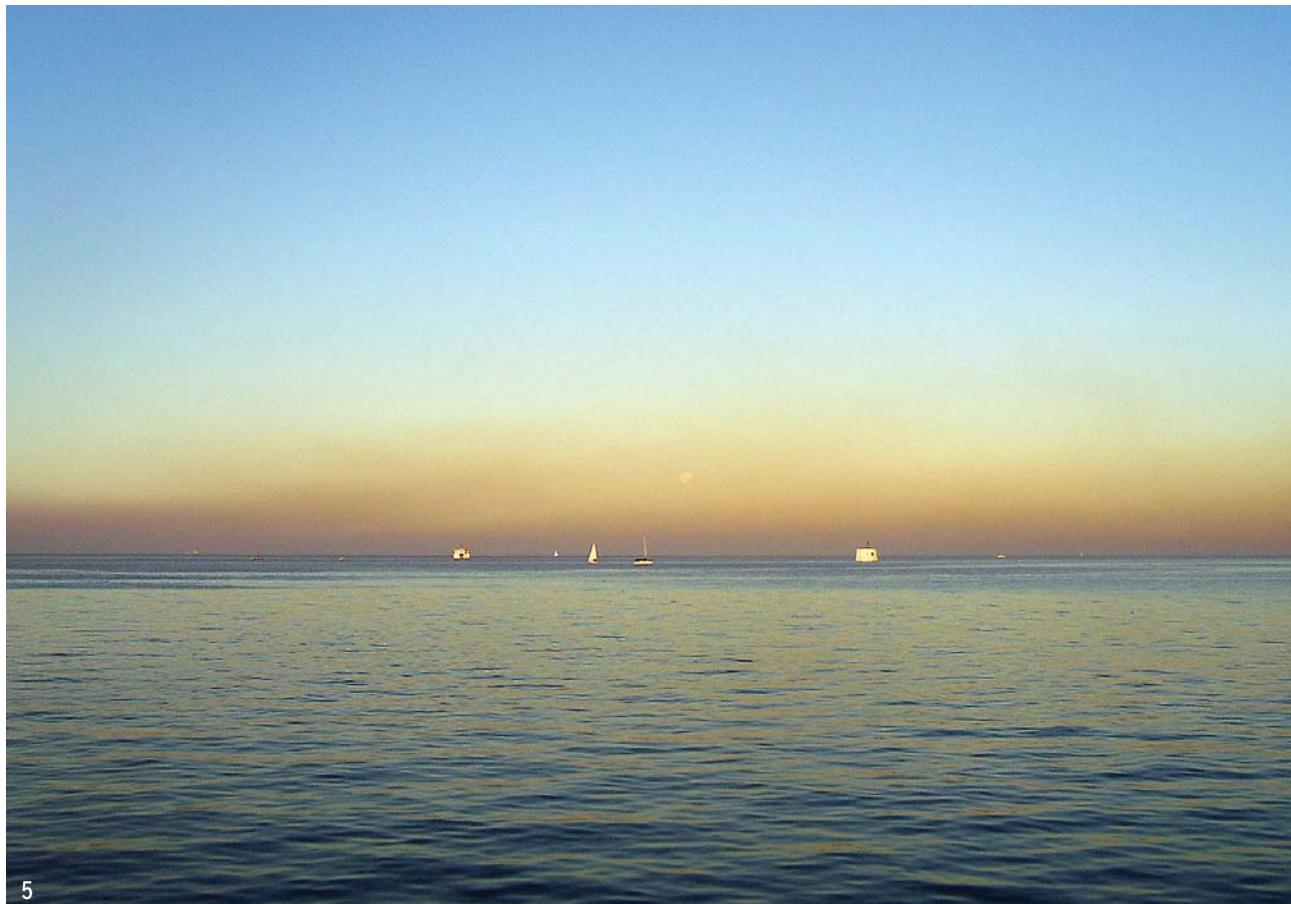
1



2



3



5

se debería volver jamás: la consigna *Nunca más*, que tituló el informe sobre la desaparición de personas, publicado por el Estado en 1984, expresa esta idea. El fiscal Julio César Strassera la utilizó para terminar su alegato diciendo que eran palabras “que ya le pertenecían al pueblo argentino”. Se había vivido y sufrido, se había juzgado y probado y se iba a condenar. Quedaba el deber de recordar para no repetir.



4

Sin lugar a dudas, la Escuela de Mecánica de la Armada -la Esma, hoy Espacio para la Memoria-, desempeña en la memoria argentina reciente un papel similar al de Auschwitz en la del mundo; a punto tal de transformarse también la Esma en un ícono internacional asociado a las violaciones a los derechos humanos. Del mismo modo, en los últimos años se han recuperado en todo el país una importante cantidad de “sitios de memoria” que habían funcionado como Centros Clandestinos de Detención durante el terrorismo de Estado. Algunos funcionan como museos o memoriales, otros son centros culturales y en otros aún se discute qué hacer. La pregunta que incomoda e inquieta -y que retorna una y otra vez- es qué recordar y para qué. Un “lugar de la memoria” es mucho más que un lugar; condensa una historia y abre preguntas muchas veces sin respuesta. Un “lugar de memoria” no puede pensarse por fuera de la figura de la transmisión. Es un legado y una herencia que les

dejamos a los nuevos, para que se interroguen por ese pasado desde su propio presente.

Los lugares están allí, y algunas veces podemos recorrerlos, visitarlos, sentirlos, pensarlos. Las imágenes y las fotografías son también un modo de visitarlos. La imagen inmediata que condensa y representa el pasado habilita vínculos para la tarea educativa y para la transmisión de pasados dolorosos.

### Emblemas

Las fotografías de la entrada a Auschwitz (1) con la consigna del *Arbeit Macht Frei* y la del edificio de “cuatro columnas” de la Esma (2) no requieren presentación para ciudadanos medianamente informados. Conviene tener en cuenta esta distinción -“medianamente informados”- que implica disponer de una serie de conocimientos mí nimos que vuelvan significativos un arco de hierro y cuatro columnas de material. Podemos no saber alemán, pero sí conocer

la siniestra ironía que encierra la consigna del arco, “El trabajo os hará libres”; del mismo modo que un estudiante angloparlante puede tener dificultades en ubicar a la Argentina en el mapa y no hablar castellano, pero sí saber que esas cuatro columnas y las tejas rojas significan los vuelos de la muerte y los desaparecidos.

¿Qué serían esos lugares, pero también las imágenes que los representan, sin la historia que les da sentido, sin el nexo entre el pasado que encarnan y sintetizan en una imagen? ¿Qué son los lugares de memoria sin las palabras que los cuentan? Visitar los sitios del horror es ingresar en una atmósfera cada vez más densa, que vuelve crecientemente pesados nuestros cuerpos y nuestras mentes, y que a veces dificulta el caminar. Se dice: “Son lugares cargados de muerte”, “Son lugares que tienen vida propia”. Pero es el recuerdo de las sociedades el que los dota de esa condición. Al visitarlos, somos portadores tanto de las palabras que los nombran y los pintan (hasta volverlos reconocibles por

una simple foto o imagen), como actores del proceso de transmisión (promotores del legado) de ese pasado que no debe ser olvidado.

### Sutilezas

Escribir o decir que ciudadanos “mediamente informados” pueden reconocer en esas fotografías emblemas del horror y de la memoria, nos obliga a estar atentos por lo menos en dos sentidos. El primero tiene que ver con el lugar de la transmisión en la construcción de la memoria; y esto nos lleva directamente a la educación. Veamos estas dos fotografías (3 y 4). La nota induce a ubicar ambas imágenes, la de los rieles en una playa de maniobras desde una ventana, y la de este camino arbolado, en el hilo argumental que venimos sosteniendo. Pero fuera de contexto, sin las palabras que permiten condensar memorias en las imágenes y en los lugares, sería difícil reconocer el campo de Birkenau y uno de los caminos interiores de la Esma. En todo caso, es interesante pensar que

ningún recurso cultural, probablemente, se baste a sí mismo para garantizar la transmisión de la memoria. Pero lo es más aún recordar que fueron las voces de los sobrevivientes -palabras otra vez- las primeras en traer noticias de que el infierno, como escribió Italo Calvino, no estaba en otro mundo, sino en este. Es decir que sin narración, sin palabras que acompañan, no hay transmisión, no hay memoria. De ahí la importancia crucial de la educación en este proceso.

El segundo sentido tiene que ver con la selectividad de la memoria. Los deseos de “no olvidar”, los hitos de memoria y los lugares que garantizan o que sientan las bases para que el olvido no sea posible reflejan, por supuesto, intereses humanos: de clase, afectivos, culturales. Es decir que para recordar, para ser recordado, para que los nuestros sean recordados; en síntesis, para ser parte de la memoria de una sociedad, tenemos que ser simbólicamente visibles: la memoria puede también ser un acto de justicia, y no pensando solamen-





7



8

te en los muertos que merecen ser recordados, sino en millares de vivos que por “invisibles”, porque no hay ninguna imagen que condense su exclusión y su miseria, pero sí que la banalice, están tan muertos como los exterminados en los sitios del horror, hoy sitios de memoria.

### **Un río y un bosque**

Escribió León Rozitchner que ya no puede de mirar a las aguas del Río de la Plata (5) -pues de ese río se trata-, sin pensar en los desaparecidos. Decenas de documentales, exposiciones, películas y acciones culturales muestran las aguas barrosas del río como emblema de la desaparición: la única tumba posible para los que no tienen ninguna. En el caso de la imagen del bosque de Opojova en Polonia (6), si no reponemos qué sucedió allí, difícilmente se nos ocurra que en ese lugar fusilaron a casi todos los habitantes de la Aldea judía de Tikuchin y los enterraron en fosas comunes. Al mismo tiempo, para quienes han leído sobre holocausto, la imagen de abedules, árboles y bosques puede estar asociada a la muerte ya que muchos de los campos funcionaban en bosques. En ese sentido, parece haber en esos árboles algo del orden de la representación condensada en esas ramas, en esas hojas, en esos troncos, en esos bosques que hoy representan mucho más que simples bosques en tanto, a través de las palabras, se convierten en portadores de la historia.

Un pequeño ejercicio de historia contráfactica: ¿qué escribirán quienes visiten am-

bos lugares dentro de unos años, si no media entre ese recorrido y el relato ni una palabra acerca de lo que ocurrió allí?

Para nosotros, que tenemos las palabras y las imágenes, el río y el bosque, los edificios de la Esma y Auschwitz representan el horror. Sin embargo, aunque conozcamos la historia, hay algo más que merece ser pensado: qué significa que el poder y sus verdugos nos obliguen a pensar dos símbolos de la vida, un río y un bosque, como tumbas.

### **Visitas**

La imagen del aeropuerto de Trelew (7) es una fotografía tomada durante una actividad desarrollada con estudiantes y profesores de institutos de Formación Docente de la Región Sur, en el año 2006, a 30 años del golpe de Estado. El modo en el que se habita ese lugar, las preguntas que se hicieron / se hacen quienes lo visitaron son formas de la memoria, modos del recuerdo y esbozos de respuesta ante la pregunta de qué hacer con ellos. Cabe destacar el profundo silencio que acompañó la visita, solo interrumpido por el viento; al mismo tiempo, la imperiosa necesidad de escuchar atentamente al guía, pero sobre todo la de sacar fotos, de registrar el lugar, la visita, fotos que den testimonio de que el lugar existe y que ellos estuvieron allí.

En el caso de la imagen de Auschwitz (8) lo que vemos es una familia realizando una visita guiada. Auschwitz funciona como museo y es visitado por miles de personas de todo el mundo, grupos de stu-

diantes, especialistas en la temática, familiares de víctimas, turistas, familias. Las sensaciones que pasan por el cuerpo y por la mente son difíciles de expresar con palabras; cada persona lo vive de modo diferente. Quizás esta imagen pueda convocar preguntas de distinto orden; por un lado, más literales en términos de a qué edades es conveniente hablar de estos pasados traumáticos; y menos literales y más metafóricas, como por ejemplo, qué legado les dejamos a quienes caminan por estos sitios. La condición de “visita” de estos “lugares de la memoria” es siempre el desafío por no convertirlos en lugares de paso, en lugares vacíos, secos de relatos, inhabitables.

Como señalamos, el “deber de memoria” cobró un auge como consecuencia del impacto de grandes matanzas colectivas. ¿Hay allí una marca ineluctable? ¿Qué condicionantes en el futuro de los que “reciben el legado” introduce la marca de esas muertes? ¿Cómo marcar “otros sitios de memoria”, sin que esto signifique olvidar aquello que aprendemos que no debemos olvidar? ¿Qué capacidades de lucha y acción colectiva estaríamos recuperando si al menos nos hiciéramos esa pregunta?

**Federico Lorenz y María Celeste Adamoli**

### **Epígrafes**

- (1) Entrada Auschwitz. (2) Frente Esma.
- (3 y 4) Rieles Birkenau y patio interno Esma.
- (5) Río de la Plata. (6) Bosque Opojova Polonia.
- (7) Aeropuerto Trelew, con estudiantes de IFD.
- (8) Auschwitz con visitantes.

# Aprender economía jugando

Un grupo de amigos deciden irse a vivir solos y para ello deben resolver cómo administrar diariamente sus ingresos, cómo afrontar los gastos, y qué operaciones bancarias les conviene realizar. Es el “precio de la independencia”, según explica el instructivo de *Bancádonos*, un juego de mesa ideado por el Banco Central de la República Argentina. Es una de las herramientas del Programa de Alfabetización Económica y Financiera (PAEF), una iniciativa destinada a transmitir a la comunidad aquellos conceptos económicos y financieros necesarios para la vida cotidiana. Los destinatarios principales son alumnas, alumnos y docentes de escuelas primarias y secundarias del país.

El Programa fue lanzado en 2006 en la Feria del Libro de Buenos Aires y, desde el año pasado, equipos del Banco Central se acercan a las escuelas, donde desarrollan una actividad de dos horas y media en la que los estudiantes participan de por lo menos tres talleres.

La iniciativa -declarada de “interés educativo” por el Ministerio de Educación de la Nación- llegó ya a 330 colegios y a más de 26 mil alumnos. Incluida la experiencia en la escuela Gabriela Mistral, que integra a alumnos hipoacúsicos, para los que se adaptaron especialmente los ma-

**Bancádonos** es una original iniciativa del Programa de Alfabetización Económica y Financiera del Banco Central de la República Argentina, que intenta mediante juegos didácticos transmitir de manera simple, conceptos básicos de la operatoria comercial y bancaria. La iniciativa fue declarada de “interés educativo” por el Ministerio de Educación de la Nación.

teriales. Esos chicos hicieron después una pasantía de tres meses en el Banco, que tiene un departamento de 60 personas sordas que desempeñan distintas tareas: desde la limpieza hasta la jefatura de área.

La idea, para este 2009, es aumentar los alcances del Programa con nuevas visitas a escuelas pero también con la implementación del portal Banco Central Educa ([www.bancocentralededuca.bcra.gov.ar](http://www.bancocentralededuca.bcra.gov.ar)) y con la edición de publicaciones dirigidas a los docentes: el manual teórico, *Descifrando la economía*, y un cuadernillo de actividades didácticas para trabajar en el aula.

## Reglas del juego

El Programa se vale de juegos de mesa o interactivos, de libros, cuadernillos, rompecabezas, dramatizaciones y otros instrumentos a los que se les da uso didáctico en talleres donde se trabajan en forma grupal conceptos como la oferta y la demanda, la ley de rendimiento marginal, el precio de equilibrio; el costo de oportunidad, entre otros. Las propuestas subrayan la importancia de la existencia del dinero, la necesidad del funcionamiento de los bancos y el valor del ahorro y de hacer buenas inversiones. Para adentrarse en el PAEF, hay que aceptar las reglas de juego que fija la economía de mercado.



El aprendizaje gira en torno a los compromisos formales: pedir un préstamo, tomar un crédito y cumplir con los plazos de pago, utilizar la tarjeta de crédito y pagarla como corresponde. No hay margen para decisiones con implicancias económicas, pero sí de índole ética como darle plata a un amigo o decidir hacerse cargo de la manutención de un familiar.

“En el mundo, y en la Argentina, hay una tendencia a la bancarización y a los pagos electrónicos y a que, a cualquiera que tenga un trabajo formal le adjudiquen una cuenta sueldo. De modo que estos son aprendizajes importantes”, sostiene Adrián Figueroa, gerente principal de Comunicaciones y Relaciones Institucionales, el área del Banco Central que impulsa el PAEF. “De igual manera que a un chico que atienda un maxiquiosco le va a resultar útil reconocer dinero falso. Sabiendo detectar la diferencia cuando alguien le entregue un billete de cien pesos, de noche, en el quiosco, va a sentirse más seguro”.

De lo que se trata, dice, es de dar herramientas.

“El PAEF no incentiva el consumo, sino la responsabilidad en la toma de decisiones de la vida cotidiana. Lo que pretende es formar una ciudadanía crítica y responsable”.

dinero falso. Sabiendo detectar la diferencia cuando alguien le entregue un billete de cien pesos, de noche, en el quiosco, va a sentirse más seguro".

De lo que se trata, dice, es de dar herramientas.

"El PAEF no incentiva el consumo, sino la responsabilidad en la toma de decisiones de la vida cotidiana. Lo que pretende es formar una ciudadanía crítica y responsable".

Para los chicos de la primaria, el énfasis del PAEF está puesto en que se familiaricen, a través del juego, con conceptos y mecanismos básicos de la operatoria económica y financiera: un banco simulado en el que alumnos y alumnas ocupan distintos puestos; un panel imantado que ilustra la ruta del dinero -el ciclo del dinero desde su emisión hasta su destrucción-; un juego interactivo para distinguir las diferentes medidas de seguridad de los billetes, conocer distintas monedas del mundo y diseñar un billete propio.

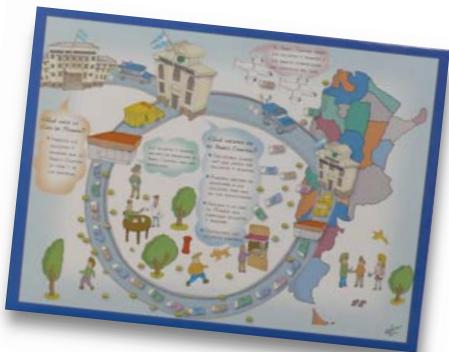
En una de las actividades, por ejemplo, se reparten a los alumnos cupones de descuento que los invitan a decidir la compra más conveniente a partir de situaciones concretas. Por ejemplo: un cupón ofrece dos horas en el cibercafé a 1,50 pesos por hora. Una posibilidad es obtener el 10 por ciento de descuento y otra pagar la segunda hora a 1 peso. ¿Cuál es la opción más conveniente?

Algunos materiales transmiten una visión demasiado simplificada de las cuestiones económicas, desvinculadas de otras variantes -como el contexto político, social, anímico, familiar- que pueden influir en el éxito de una decisión económica.

En el caso de los alumnos del secundario, la propuesta se complejiza y se hace más interesante porque de lo que se trata es de pensar la factibilidad de algunos emprendimientos. Uno, por ejemplo, simula una fábrica de pizza en la que hay que administrar recursos, personal y calidad; otro es un mercado en el que se comercializan manzanas, con indicaciones que fijan los precios tope de venta y de compra. Y la prue-

ba mayor es la de independizarse de la casa de papá y mamá, para irse a vivir solos.

En Bancándonos participan varios grupos que avanzan en la medida en que tiran el dado y levantan tarjetas que les indican las operaciones a realizar. Se juegan cuatro vueltas y gana el equipo que mejor haya administrado sus fondos y llegue con más ahorros al final. Cuentan con 950 pe-



sos depositados en el banco y 50 en efectivo por vuelta; suma que se incrementa con otros modos eventuales de ingreso: ganar en el casino, ser premiado en un concurso de fotografía, hacer horas extra, vender mermeladas caseras, ser ascendido en el trabajo. A la vez, los participantes deberán ir al banco y hacerse cargo de imprevistos (la ruptura de un caño del baño, la compra de medicamentos, una cuota extraordinaria de expensas o el robo de los electrodomésticos de la casa) e, ineludiblemente, pagar los impuestos y los servicios. En este universo lúdico, la Universidad es arancelada y sus participantes no se atienden en hospitales públicos sino que contratan un servicio de medicina prepaga.

Una sensación de mundo feliz atraviesa el tablero: las y los jóvenes que se van a vivir solos tienen trabajo, autos y estudios;

los créditos y préstamos son accesibles para todos, los bancos son entidades confiables y el ahorro es la base de la fortuna. Al final de cada jornada de talleres, se abre un espacio de diálogo donde las preguntas sin filtro de los alumnos -según reconocen los organizadores- hacen que la actualidad forme parte del juego.

Para contactarse con el Programa de Alfabetización Económica y Financiera, hay que dirigirse al Banco Central de la República Argentina. Gerencia Principal de Comunicaciones y Relaciones Institucionales. Reconquista 266, (C1003ABF) Buenos Aires. (011) 4348-3861/3863. [institucionales@bcra.gov.ar](mailto:institucionales@bcra.gov.ar); [bancocentraleduca@bcra.gov.ar](mailto:bancocentraleduca@bcra.gov.ar).

**Judith Gociol**  
[jgociol@me.gov.ar](mailto:jgociol@me.gov.ar)



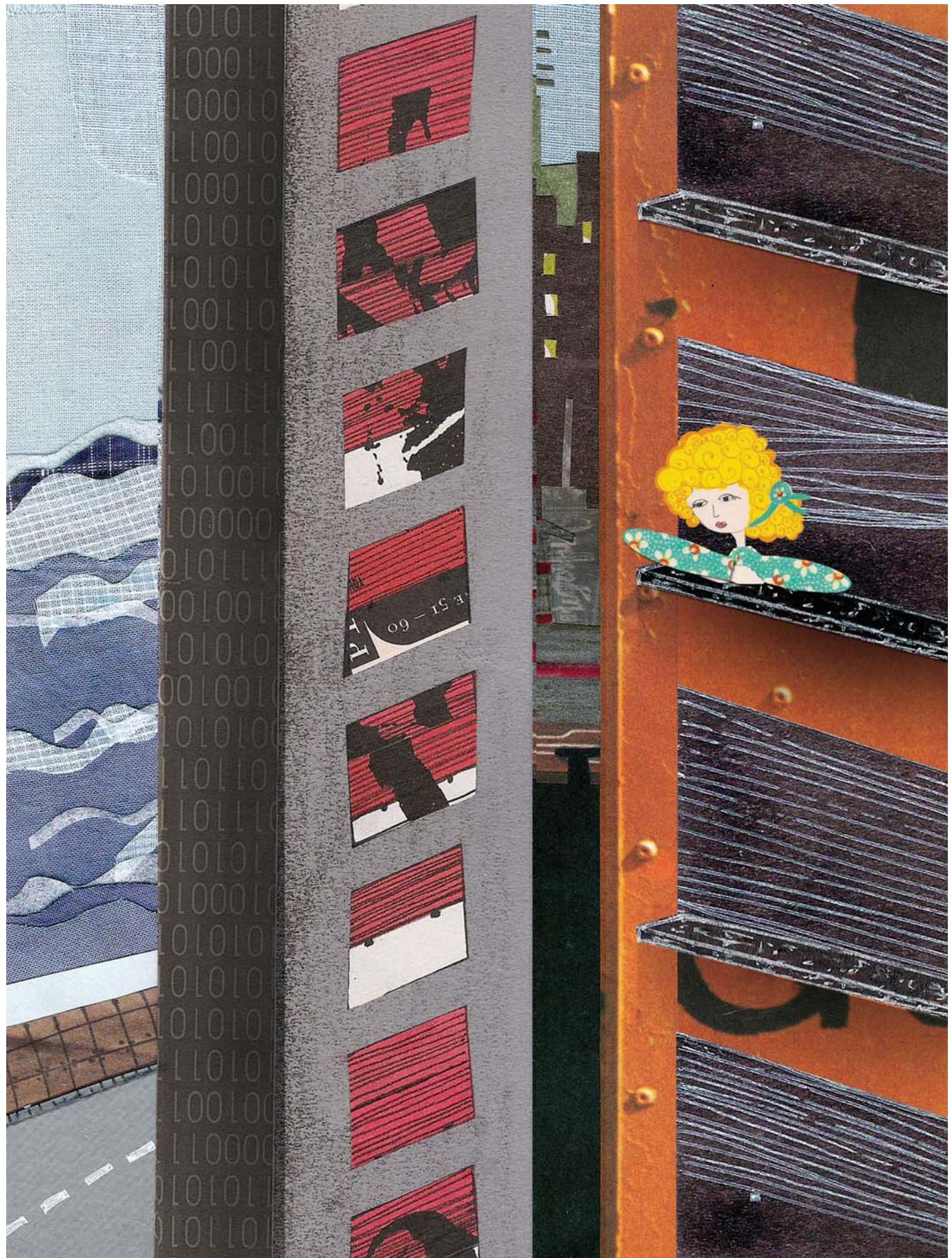
# El departamento de la costa

Hebe Uhart

Hace unos años, me dieron como parte de pago por la venta de un bien, un departamento en la costa; el canje parecía ventajoso y lo agarré, aunque jamás había pasado por mi cabeza tener una casa de fin de semana. Mi primera impresión fue en invierno, un día nublado y frío, todos los papeles bailaban por el viento, nadie en la calle; sólo unos perros callejeros. Un gran cartel a la entrada del pueblo decía: "Bienvenidos a San Bernardo, la playa de la familia". Como yo no tenía familia y pensaba que la costa es un lugar de diversión (imaginaba un barcito junto a la playa donde uno se toma un trago a la orilla del mar mirando el atardecer), pensé: "Quién sabe si me voy a divertir: es un lugar para que se diviertan las familias". Corroboré esa impresión cuando vi un alero o reborde junto a la ventana: estaba hecho con un material duro y grueso, lleno de papeles, cascotitos y cosas diversas que tiraban de los departamentos de arriba. Y arena, sobre todo arena. Yo pensaba: "¿Deberé barrer? Pero antes debo saltar poniendo una silla del otro lado, ¿deberé saltar?". Y en esa y otras perplejidades pasé la primera semana con deberes: el termotanque se había quemado y el viejo que lo arreglaba vivía en el pueblo de al lado, diez cuadras para adentro, en sentido contrario del mar. Todo el pueblo tenía altísimos departamentos junto al mar y tapaban la vista; desde los ubicados a una cuadra, como el mío, no se podía ver el mar. Hacia adentro, a unas tres cuadras empezaba el pueblo de los lugareños; casitas aisladas, algún caballo. A esa gente no le interesaba el mar; vivían en pequeñas casitas, todas pintadas en color tierra o en un amarillo deslucido por el tiempo. Adelante ponían unos carteles de lata o de madera, donde decía: "Plomero" o "Carpintero". Eran unos carteles sin convicción, apenas se veían. Para colmo, la señora que vivía todo el año en el departamento vecino al mío sufría males alternos, que se iban sucediendo, por debajo de todos los temporarios, tenía otro mal que no tenía cura pero tampoco llevaba a la muerte. Ella tenía una visión pesimista de ese pueblo. Enfrente había un prostíbulo que era en parte del comisario, los constructores robaban arena de la

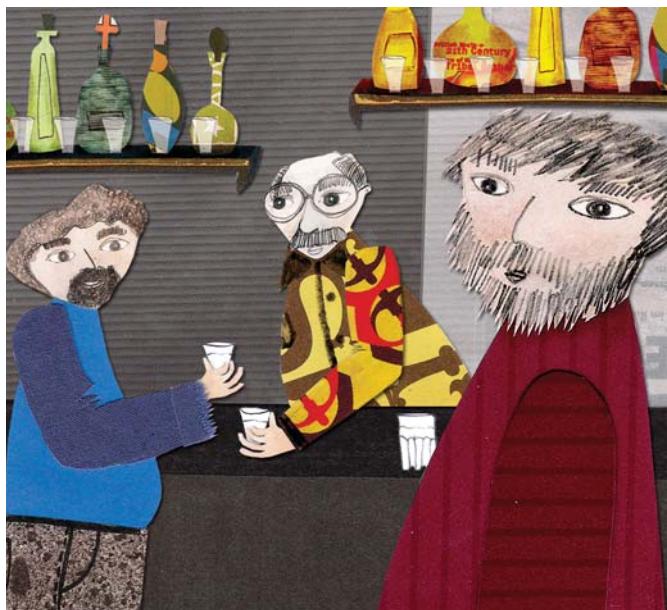
playa para usarla como material (por lo cual con el tiempo se iba a inundar todo). Como lo decía con científica frialdad y no se mudaba, yo no me asustaba, pero pensaba que a lo mejor mi edificio había sido construido con arena robada y me entristecía. Cuando quise cambiar la cocina por una usada, pero mejor, me entusiasmé y le conté lo que había visto en el centro de compras. Ella me dijo: "No compre ahí, es todo robado". Pensé: "Algo bueno tiene que haber en este lugar". Pero cuando fui al bar de los locales (todavía no era temporada), un bar viejo, con parroquianos varones, estos no hacían más que hablar de plata, plata y construcción. Me acordé de la señora: todos iban con ropas muy ajadas y percudidas; hablaban de negocios con tal animación que no miraban a nadie que entrara al bar, y pensé: "Además de robar arena en el mar para construir, son amarretes: invierten todo lo que ganan en construir departamentos altísimos que quitan la vista al mar".

La llegada de los veraneantes no mejoró mi impresión. En la calle peatonal había un movimiento enloquecido de carpinteros, soldadores y los negocios eran como esas muñecas a las que se les cambia el vestido y parecen otras: una semana había una pescadería y a la siguiente, en el mismo lugar, vendían abalorios. Cuando se les acababan los abalorios ponían una heladería; algunos negocios cambiaban de rubro de la mañana a la tarde. A la noche, toda la gente se largaba a la peatonal para dar la vuelta al perro, y miraban detenidamente cualquier cosa para que la vuelta durara, por ejemplo: un helado gigante de propaganda, uno que cantaba en la calle, miraban cosas que en Buenos Aires o en otras ciudades no hubieran mirado ni un segundo, porque la vuelta tenía que durar, durar; si no, había que meterse en el departamento con los chicos. Venían para llevar a cabo su plan de diversiones: pero era la diversión de la familia y a las doce de la noche cargaban a los nenes dormidos o llorando tratando de distraerlos con un payaso improvisado que se había largado a la costa sin un peso, para correrla como fuere: un día payaso, otro mozo y otro, rascando una guitarra. Y yo volvía también,



de dar la vuelta al perro, desconcertada y sin nada para ver, llegaba hasta el arco con la inscripción "La playa de la familia" y volvía por la vereda de enfrente. A pesar de lo modesto de la diversión, nunca tuve fuerza de voluntad para decir: "Me quedo en mi departamento leyendo". Porque hubiera sido como quedarse solo en Año Nuevo; todos estaban en la calle.

Había un vecino interesante que vivía enfrente: tenía un chalet corroído por la arena del mar y quién sabe por qué más, grande y abandonado. El jardín estaba lleno de



fierros, tuercas, chapas y tenía dos ayudantes que no sé qué harían, daban vueltas junto con dos perros y dos gatos entre las chapas. Un día el dueño del chalet me saludó y me preguntó si era nueva en mi edificio; me dijo que había viajado por todo el mundo, había llegado a Egipto. Y que iba todos los años a Río de Janeiro y que un verano había querido importar un camello desde Oriente para dinamizar la playa de la familia, un camello que se paseara por la playa, como atracción. Pero no le dieron el permiso y tampoco se lo dieron para abrir un boliche que tenía en la esquina, frente al mar, porque eran gentes atrasadas y esa era una playa atrasada. Yo lo saludaba al pasar, pero no me detuve más a hablar con él, mucho desorden en el jardín, tantas chapas, y su proyecto del camello, qué sé yo.

Un día de lluvia me encaminé al bar de los lugareños, lejos de la playa, y me puse a mirar; junto a la ventana estaban sentados un hombre vestido de gaucho, una gitana y un muchacho con vaqueros. La gitana tomaba Coca-Cola, el muchacho un café; y el gaucho, una ginebrita chica. Los otros parroquianos miraban el conjunto co-

mo si fuera algo natural; seguían hablando de dólares, construcción y direcciones útiles. La gitana tenía una bolsa enorme llena de globos y osos de peluche. Era uno de esos bares en los que las conversaciones son públicas, digamos, nadie cree que deba esconder nada y uno imagina que en cualquier momento las gentes se cruzan de una mesa a otra como si fueran miembros de una familia y eso fuera una casa. Desde mi lugar escuchaba todo lo que la gitana le decía al gaucho: ya le había vendido dos globos y un oso, que el gaucho tenía a su lado. La gitana fumaba cigarrillos Marlboro y hablaba con autoridad. Le decía al gaucho:

-Vos estás como quien dice quebrado. Tu economía está en quiebre, porque antes la vida te sonreía.

El gaucho no tenía cara de que la vida le hubiera sonreído alguna vez; tenía cara además de ocultar cualquier cambio de fortuna. El muchacho actuaba como una especie de explicitador del gaucho. Le dijo:

-Contale lo de Marengo.

-Y, sí -dijo el gaucho-. Ahí hubo una merma.

Y se calló.

La gitana aprovechó y dijo:

-¿Ves lo que te digo? Donde vos vas, yo voy y vuelvo. Ojo, que no te falta inteligencia, pero viene a ser desprendida, un decir, porque tenés un velo delante de los ojos, que hay algo que te puso ciego y no te deja discriminar del todo. A ratos ves, a ratos no ves.

El gaucho asintió y le hizo un gesto para que continuara.

-Vos te quedaste como quien dice fundido porque sos demasiado bueno y ya le va a llegar el castigo al que te fundió. En este momento estoy viendo cómo le llega. Pero también hay otra cosa.

El muchacho le dijo al gaucho:

-Contale lo de Zulma.

Entonces el gaucho le dijo que Zulma se fue y no supo más de ella. Yo a toda costa quería ir a esa mesa, mis pies se iban para allá, pero me contuve. La gitana dijo:

-Ella va a volver, no todavía ni tan pronto y escuchá lo que te digo: va a volver mejor y más abuenada, porque el que la tiene ahora la está amansando para vos. Todo lo de ahora es beneficio para vos. Porque vos te pasastes de la raya sin querer y pronto llegó el relajo y cuando llega el relajo a las mujeres le agarra como una enfermedad que no son dueñas de lo que hacen. Les viene como un demonio viajero que tienen que obedecer, pero después el demonio se cansa y todo se vuelve como era antes. ¿Ponés atención a lo que te digo? -se tocó la frente-. Poné toda la atención. El demonio es duro, no se cansa así nomás. Vos le ganás con la paciencia, resistir y resistir. El que resiste gana.

Le aconsejaba paciencia. Afuera estaba lluvioso, ventoso y destemplado. Y sí, debía esperar hasta que aclare. El gaucho no decía nada y tocaba despacito un globo. El muchacho le dijo:

-¿Viste que yo te dije?

El gaucho dijo: "Ajá". Era una respuesta como de quien concede pero no quiere parecer entregado.

Y después siguió algo que no pude escuchar bien, algo rápido y cortadito, pero me parecía que estaban terminando y pensé: "Cuando ellos se vayan, yo quiero sen-



tarme con la gitana, para preguntarle de qué etnia es, dónde vive, cuál es su *weltanschauung*. Y mis pies se querían ir ahí. Pensé: "¡Qué bueno sería ser gitana! Me divertiría mucho más que ahora, que no hago más que barrer la arena eterna de ese departamento, ocuparme del termotanque, la persiana que se cae. Yo le arreglaría la vida a la gente, sí, yo de gitana sabría hacer". Cuando se fueron el gaucho y el muchacho, sin poder creer en lo que hacía, me senté con la gitana. A ella le pareció de lo más natural. Tenía un modo lindo de fumar: agarraba el cigarrillo por la punta con los dedos juntos, con distancia, como si fuera algo de lo que podría prescindir y después lo tiraba al cenicero de un envión, como si fuese un arma arrojadiza. Yo no quería que me adivinara la suerte (estaba por encima de esas cosas). Yo quería saber qué pensaba ella del mundo y de la vida. Ni me propuso adivinarme la suerte ni se intimidó porque yo la miraba. Como si hubiera vuelto a su estado de ciudadana o parroquiana común, dijo:

-¡Qué día! Y la radio dice que va a llover mañana, pasado y traspasado. Y yo con este incordio, -dijo señalan-

do la bolsa como si no tuviera nada que ver con ella, como si fuera un bullo puesto ahí por alguien.

-¿Vivís lejos? -le pregunté.

Ella no me dijo dónde. Hizo un gesto vago, como de que no tenía importancia dónde viviera. Y preguntó:

-¿Y vos vivís lejos?

-Yo estoy en el departamento, cerca de acá.

Me dijo:

-Yo estoy cansada, realmente cansada, yo necesito un baño.

Me alarmé; no se querría bañar en mi departamento. Me hice la tonta y cambié de tema. Dije:

-Escuché cómo adivinaste la suerte al paisano, qué acertada.

Pero ella me dijo:

-¿Dónde queda tu departamento?

Contesté vaguedades. Inmediatamente pensé en lo que pasaría en el departamento si entraba con una gitana: ya había tenido un lío porque una vez alquilé por tres días a chicos de 18 años. El administrador me llamó y me dijo con voz severa: "Sépa que jamás se alquila a varones solos de 18 años". Entonces me levanté para irme de la silla del bar, un poco apurada; ella venía conmigo y con su bolsa. Dijo:

-¿Por qué no me llevás a tu departamento? Yo te acompañó.

-No, no puedo -dijo débilmente-. No puedo.

Ella venía a mi lado insistiendo y cuando yo, asustada, caminé más ligero para apartarme, me gritó:

-No me llevás a tu casa porque vos discriminás, tenés prejuicios y tenés vergüenza de que te vean con una gitana.

Yo no tenía prejuicios, tenía terror de que el portero, la señora del departamento de al lado con quien yo me ponía de acuerdo en cuanto a todos los males del mundo y de la costa (arena robada para construir, heladeras robadas a la venta, etc.) me vieran entrar con una gitana con su bolsa de globos, algunos sobresalientes, al departamento. Entonces huí pensando: "Qué suerte que debo barrer la arena, lavar las copas y hervir las papas".

#### Ilustraciones: María Paula Dufour

Hebe Uhart nació en Moreno, Buenos Aires. Trabajó como docente primaria, secundaria y universitaria. Colaboró con diversos medios gráficos. Publicó, entre otros, la novela *Camilo asciende* (1987) y los libros de cuentos *La luz de un nuevo día* (1983) y *Del cielo a casa* (2003). "El departamento de la costa" pertenece a su libro *Turistas* (Adriana Hidalgo, 2008).

# Los coristas

*"Solo existe un terreno en el que se desarrolla la experiencia de la libertad. Sólo en una esfera de la circunstancia humana, ser es ser en libertad. Se trata del ámbito de nuestro encuentro con la música, el arte y la literatura".  
George Steiner*

En el año 1949, apenas cuatro años después de finalizada la guerra en Europa, un maestro y compositor de música desocupado consigue empleo en un internado para chicos "dificiles". La vigilancia y el control de la disciplina serán su tarea.

Las palabras no son ingenuas cuando nombran y las imágenes que organizan un relato, en este caso el de *Los coristas*, tampoco lo son. En este sentido, que al inicio de la película nos sea revelado el destino de dos de aquellos niños no es casual, que sobre la base de un diario personal, escrito por el "vigilante" en aquel período, se estructure la trama no es solo un recurso narrativo sino también la forma que el director encuentra para dar cuenta de lo enigmático de la educación y el valor de la transmisión en términos políticos. Modificar el destino asignado de antemano a unos cuerpos es de hecho un efecto de lo político.

*Los coristas* es también una película de amor, de amor al prójimo. No hay prójimo sin reconocimiento del otro y, en este reconocimiento, el otro no se transforma en un obstáculo sino en alguien con el que compartimos, entre otras cosas, el rasgo humano. Aristóteles decía que no había hombre sin polis, para el "vigilante-maestro" no habría humanidad sin coro. "La aceptación del precepto de amar al prójimo es el acta de nacimiento de la humanidad"<sup>1</sup>

No podemos seguir adelante sin mencionar ciertos rasgos de quien dirige el internado: un ser arbitrario, autoritario, cuya mezquindad y ambición de poder lo transforman en un ser éticamente microscópico. Mirar y ver a esos niños, es-

cucharlos, no forma parte de su "proyecto disciplinario". La maldad se hace visible en el rasgo más nimio: en el golpe, en el grito, en el castigo infame, oprobioso, humillante. En el director del internado todos esos gestos descansan sobre un principio básico y de pacotilla, que no dice nada y lo dice todo, el de *acción-reacción*. Para él, todos los chicos son iguales: una igualdad devaluada por su propia brutalidad, todos son igualmente despreciados y despreciables. Desde esa perspectiva, aquello que no puede ser querido es además, deshumanizado, deshumanización que se torna recíproca.

Explicar la desigualdad en términos de diferencias naturales o sociales es, a esta altura, un lugar común. Y lo común, se sabe, tiende a formar parte de la naturaleza, es decir, se naturaliza. El filósofo francés Jacques Rancière sostiene que la igualdad nunca es un objetivo a alcanzar y es en la búsqueda de la igualdad donde se reproduce hasta el infinito la desigualdad.

Para el "vigilante-maestro" el punto de partida parece ser: *cualquiera puede cantar* solo hace falta tener una voz y no

una voz excepcional, eso es lo de menos. La apuesta está sostenida sobre su propia pasión, que es la música coral. Transmitir a partir de esa pasión para que otros se apasionen, no esconde para él dobles intenciones: todos son iguales solo que algunos, cantan mejor. Es su propia pasión la que lo mueve a proponer, soportando una sucesiva serie de adversidades y desencuentros, la "loca" idea de formar un coro en el internado.

Recupero en este punto una secuencia de la película en la que "el vigilante-maestro", invita a los chicos a que escriban en una hoja "qué quieren ser cuando sean mayores". En silencio, concentrados y absortos, para su sorpresa los chicos escriben, sueñan e imaginan. ¡Esos chicos pueden soñar! ¡Tienen imaginación!

El principio de "acción-reacción" como método de control y disciplinamiento esconde, asimismo, una cierta idea de proporcionalidad y, en ese universo aparentemente regulado por la proporción, la desproporción parecer ser, sin embargo y afortunadamente, la regla. Los chicos se ensueñan de una forma desproporcionada, exenta de todo contexto, y es más



allá del contexto que el coro es posible.

A pesar de la lógica de la institución encarnada en la figura del director, el “vigilante-maestro” se las arregla para ir descubriendo, con impiadosa ternura, una a una las voces de esos niños. En el aula, donde además tiene la tarea de vigilarlos, sin planificarlo de antemano ni perseguir otras metas que verlos escribir y escucharlos cantar, confirma sus sospechas: que esos niños cuando escriben y cantan, sueñan; y que él vuelve a ser lo que era, un maestro de música.

Pero para formar un coro es necesario seleccionar y distinguir voces que vienen unidas a personas y, a la hora de seleccionar y distinguir, compadecerse y apiadarse del otro suele ser un riesgo y, lo que es más complicado, también el camino más fácil. Aun así, y sin que nadie se sienta despreciado, el maestro escucha y decide basándose en un principio firme de reconocimiento y reciprocidad. En consecuencia, a todos se les asignará una tarea, nadie se quedará afuera y todos, de un modo u otro, participarán del coro.

A pesar de la ausencia de certezas a futuro, participar y transitar por actividades que conectan el peso de ciertas experiencias culturales, en términos educativos, pueden producir modificaciones positivas y de importancia en las conductas de las personas, (solidaridad, sensibilidad, cooperación, sentido de pertenencia y trabajo colectivo, fraternidad, autoestima, integración social, etcétera). Algo que el “vigilante-maestro” sostiene con cada una de sus acciones y sus ideas.

No es una novedad a esta altura que algunos emprendimientos de este tipo -la formación de un coro en este caso- consideren el contacto con la música, y la participación activa que toda actividad musical supone, como un modo apropiado para mejorar otros aprendizajes, siempre que no sea solamente ese el resultado esperado de una propuesta cultural.

En la multiplicidad de ofertas identificatorias, en aquello que uno da y entrega, irremediablemente algo puede suce-

der, afectar al otro y vernos afectados al mismo tiempo, provocando algo allí donde la dimisión de los adultos se vuelve inaceptable. Este maestro muestra en toda su magnitud el funcionamiento mismo del concepto de transferencia -indómito, difícilmente manipulable y siempre enigmático- y enseña en un mismo gesto que una enseñanza es aquella que produce en el otro, aun sin planificación, movimientos que amplían la escena y enriquecen el repertorio.

En un mundo donde la virtud, la perfección, la conducta virtuosa que registra la humanidad en el otro no pueden legislarse ni imponerse, donde la amabilidad hacia los niños y los jóvenes tampoco puede ser impuesta, la dignidad anhelada por el maestro se expresa en su intento de proteger y brindar cuidado a los más “nuevos”. Protección y cuidado que poco tienen que ver con la comisericón sino que, por el contrario, apuestan al descubrimiento del mundo y anima el encuentro, siempre novedoso y sorprendente, de aquello que valoramos de la cultura.

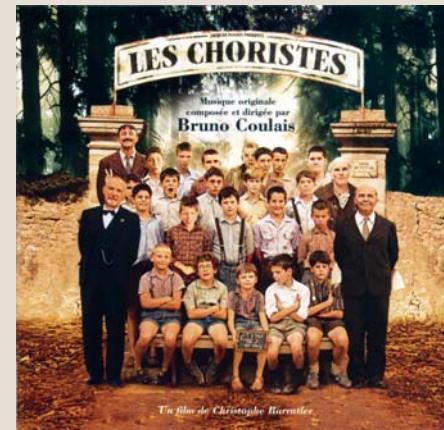
En la maravillosa novela *Me casé con un comunista*, Philip Roth escribió lo siguiente:

“Bajo la orientación de Leo empecé a transformarme no sólo en el descendiente de mi familia sino del pasado, heredero de una cultura incluso más admirable que la de mi vecindario”.

Y si la educación consiste en distribuir signos para orientarse en el mundo, ¿no habrá acaso algo de ese Leo en este “maestro-vigilante” de música?

### Marcelo Zanelli

Lic. en Psicología. Trabaja en el programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y en el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) sobre jóvenes bajo tutela del Estado.



### Ficha técnica

**Título original:** Les Choristes

**Protagonistas:** Gerard Jugnot, Francois Berleand, Jean-Baptiste Maunier, Jacques Perrin, Kad Merad.

**Dirección:** Christophe Barratier.

**Guion:** Christophe Barratier, Philippe Lopes-Curval.

**País:** Francia, Suiza y Alemania.

**Calificación:** apta para todo público.

**Duración:** 97 minutos. (Existe copia en DVD).

**Género:** drama/romance.

**Año de producción:** 2004.

<sup>1</sup> Bauman Zygmunt, *Amor líquido*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2005.

Liniers, humorista gráfico

# “Me gusta mucho el humor si está equilibrado con la tragedia”

En las contratapas del diario *La Nación* habitan extraños personajes que los lectores ya convirtieron en clásicos: los pingüinos habladores, la niña Enriqueta con su gato Fellini, el robot sensible o los duendes de sombreros gigantes, entre otros. Un mundo lúdico, ingenuo y profundo a la vez, que fue creado por Ricardo Liniers Siri, más conocido como Liniers. Aquí habla sobre cómo empezó a dibujar y acerca de la naturaleza de su oficio que, a los 35 años, lo convierte en uno de los historietistas más destacados de su generación.

“El estilo de Liniers es ingenuo, pero iculado! desprevenido viandante, es la primaria ingenuidad del león que se morfa una gacela”, dijo Roberto Fontanarrosa. “Liniers dibuja un mundo duro con absoluta delicadeza. Una alegría melancólica en las antípodas de la felicidad idiota. Sus historias caen en el chistonto con la pureza de quien disfruta profundamente de las cosas más tontas de la vida”, aseguró Maitena. “Es uno de los nuevos historietistas que más me gusta”, advirtió Quino.

El reconocimiento y apoyo de grandes maestros de la historieta argentina son para el joven de 35 años Ricardo Liniers Siri -tal su nombre completo-, dibujante masivo y de culto a la vez, que cada día gana más lectores-fans en un género muchas veces considerado menor.

Siri empezó a dibujar a los tres años, con un lápiz que le regaló su padre y nunca paró. Esa vocación la pudo desarrollar sin inconvenientes en la escuela, cuando las horas de clase pasaban mientras se acumulaban garabatos en su cuaderno Gloria. “A mí me servía mucho saber que si dibujaba una historieta, parecía que estaba to-

mando nota: eso te da mucho tiempo libre si uno no se dedicaba a estudiar”, recuerda.

Ya convertido en Liniers, trabajó durante tres años en las viñetas de *Bonjour* para *Página/12*. En 2002 pasó -con Maitena como madrina- al diario *La Nación* donde, desde entonces, publica cada día la tira *Macanudo*. Ha hecho muestras plásticas, tapas de discos -para Andrés Calamaro y Kevin Johansen, entre otros-, su trabajo se publica en distintos medios gráficos y ya editó seis libros de *Macanudo*, que multiplican lectores en la Argentina y en el exterior.

## -¿Qué recordás de tu paso por la escuela?

-Que era muy mal deportista, y que Dibujo me gustaba y allí me destacaba. Era un alumno mediano: pasaba de grado siempre. En el secundario me llevaba Matemática, Física y Química, algo que ya estaba dado por supuesto en mi casa. La verdad es que era un tipo de perfil bajo.

## -¿Cumplías con el estereotipo del dibujante tímido?

-Sí, cien por ciento, era muy introverti-

do. Las chicas no me daban bola y los grandotes venían y me decían: “¿Por qué estás leyendo un libro que no es del colegio, gil?”. “Para ser otra cosa cuando sea grande”, les respondía. Yo era una especie de nerd simpático.

## -¿Qué experiencias considerás que fueron clave para tu formación?

-Haber estudiado Derecho. Si hubiera empezado con un poco más lógica, con Publicidad o con Bellas Artes, quizás me hubiera quedado. Pero empecé con Derecho, algo tan diametralmente opuesto a lo que debería haber hecho, que me sirvió para entender lo que no quería hacer y lo que sí. Después intenté con Ciencias de la Comunicación, y cada vez fue más claro que tenía que tirarme de cabeza a dibujar: si andaba, bien; si no, también. Tenemos 60, 70 u 80 años para estar acá, entonces hagamos algo que nos divierta. Todo eso lo descubrí cuando estaba en Derecho, porque si tenía que hacer eso durante 40 años de mi vida me volvía loco.

Para Liniers, “No hubo ninguna diferencia” entre la escuela primaria y la secundaria. Mientras se frustraba con las experiencias universitarias, desarrolló paralelamente su formación como dibujante. Fanático del cine, de la literatura y de la música, Liniers también era un lector compulsivo de revistas de historietas: en una de las que más le gustaba, encontró un aviso que decía que uno de los dibujantes, Pablo Sapia, daba un taller. Siri no dudó y se fue a estudiar con él durante dos años, hasta que la amistad que generaron “no permitía una relación comercial”.

## -¿A quiénes considerás tus maestros?

-Empecé a leer con Quino. Como toda

mi generación, una de las primeras cosas que leí fue Mafalda a los tropezones, cuando uno empieza a leer en la primaria. Quino me hizo querer a los libros en general. Luego encontré a Tintín y a Asterix, y siempre estuve buscando la historieta que me funcionara en cada momento. Después, encontré las novelas. Pero siempre tuve la impresión de estar buscando lo que me pasó la primera vez que me divertí con un libro. A mí me pasó con Mafalda, lo cual explica bastante todo lo que vino después.

**-¿Qué creés que permite la historieta, mediante la combinación entre texto y dibujo?**

-A mí me encanta como género, por las posibilidades enormes desde lo expresivo. Cuando alguien usa bien esas herramientas, el impacto es muy fuerte. Libros como *Maus*, de Art Spiegelman, presentan la estética de la historia y el ambiente con el dibujo y, al mismo tiempo, la parte interna

de los personajes con el texto. Es una especie de mezcla entre el cine, donde se ve la piel, y la novela, donde se ve la vida interna. Entonces, bien usados, son libros donde los personajes viven. Cuando yo era chico, para mí Tintín era Tintín, no se me ocurría que había un señor que lo dibujaba. Uno no se preguntaba y decía: "¡Qué bien hecho que está!". Ese tipo de presencia y de realidad que logran esos personajes para los chicos es difícil de conseguir. Por eso, cuando pasa en la historieta, es puro disfrute.

El dibujante suele recordar la primera vez que, cuando era chico, vio cómo se hacía una fotocopia: la experiencia lo fascinó tanto que guardó el papel como un juguete. Esa búsqueda de sorpresa y descubrimiento parece haberla trasladado a su trabajo: cuando Liniers dibuja, sus anteojos se transforman en ojos de niño que decons-

truyen las situaciones cotidianas del mundo adulto para develar ante la mirada del lector, desde cierta fingida ingenuidad, una densidad de sentidos que aparece por sorpresa. "Me fijo en lo chiquito, volviendo un poco a la infancia, al momento en que todo me sorprendía", dijo alguna vez.

Un ejemplo es la pequeña Enriqueta, un personaje que remite, sin duda, a Mafalda. En una de las tiras de *Macanudo* pregunta, antes de quedarse dormida, a su oso de peluche -Madariaga-: "¿Así que hacés esto todo el tiempo?". "Al fin, Fellini -le dice en otra tira a su amigo gato-, se están acaban-do las vacaciones de las vacaciones".

El dibujante -que es descendiente del vizconde Santiago de Liniers- propone un universo particular, que escapa al chiste fácil y directo, compuesto por una gran diversidad de personajes: entre ellos, duendes poderosos, pingüinos filosóficos, o personajes con nombre propio como Alfio la



bola troglodita o la Aceituna Oliverio. También se dibuja a él mismo como un conejo, en las tiras que titula *Las verdaderas aventuras de Liniers*.

Antes del éxito actual, el historietista tuvo que buscar, dibujos en mano, lugares en dónde publicar. En aquel tiempo, las características de su trabajo le valieron rechazos varios en distintos medios, en los que recibía como contestación frases como: "Tu trabajo no se entiende" o "Estas tiras no tienen gracia, son medio estúpidas". Algo que aún pasa con algunos que se acercan por primera vez a sus historias.

**-Dijiste varias veces que, en general, el lector está subestimado. Por otro lado, tus dibujos necesitan cierto código compartido. ¿Es una búsqueda?**

-A mí me gustan las cosas, sobre todo en el humor, donde tienen diferentes niveles de lectura. Cuando el humor está bien hecho, suele tener eso. A Los Simpsons, los

ves de una manera a los 10 años; y de otra, cuando tenés 35. Son dos niveles de lectura: una es la farsa y otra es la crítica social, y están empalmados. Y eso pasa con Les Luthiers, con Quino. Es complejo porque además del chiste se está intentando decir algo que en ese momento tiene algún sentido para el artista. Eso es lo que me gusta. El que dice culo o repite chistes de los libros, no me divierte. Para que el humor me interese tiene que tratar de decir algo personal porque hay muchos diciendo cosas, más hoy con internet. Así que estar perdiendo el tiempo con alguien que repite culo no me divierte. Ahora, si lo dice de una manera que no gira sobre el culismo, me vuelvo fanático.

**-¿Y cómo se logra desarrollar un código?**

-Tengo la suerte de estar en un ámbito donde tengo cierto tiempo para desarrollarlo. En la televisión, a *Macanudo* lo hubieran levantado al quinto programa.

Cuando empecé con la historieta, en el diario había un montón de gente que pensaba: "Esta historieta no tiene un personaje, no tiene un registro de humor, ¿qué le pasa a este pibe?". Que es lo mismo que me pasó a mí las primeras veces que vi a Alfredo Casero. Pero cuando conocí ese registro de humor, me pareció genial. Si no tenés tiempo para desarrollarlo, vas a buscar lo más obvio.

**-El compromiso que se obtiene del lector parece más fuerte en esos casos.**

-Las cosas que cuestan, a la larga son mucho más bienvenidas, sí. Una vez que entraste, compraste. Pasa con algunas novelas: si te cuesta, cuando la termines quizás no te la olvides nunca. Mientras que un libro que se termina en diez minutos se te va. A mí, cuando me interesa algo, lo tengo que trabajar. El cine de David Lynch me encanta, iy cómo me hace laburar cada vez que lo veo! Pero todo ese trabajo hace que uno quiera ver más.



La búsqueda de preguntas universales en la vida cotidiana que aparecen en el trabajo de Liniers permiten adivinar un trasfondo filosófico en sus tiras, aunque él no está de acuerdo: "La filosofía es la búsqueda de la verdad y la poesía, la de la belleza. Creo que podemos encontrar más belleza que verdad", asegura y agrega: "Yo sé que Da Vinci, Picasso y Chaplin llegaron a la belleza. Prefiero más la poesía que la filosofía, aunque no suelo leer poesía. Me siento más cercano a Girondo que a Spinoza".

**-Tu trabajo muchas veces logra cierto equilibrio entre la alegría y la tristeza, cierta risa compasiva.**

-Me gusta mucho el humor si está equilibrado con la tragedia, esa dicotomía de no saber si reírte o llorar en la misma escena. Cuando me pasa a mí, me conmueve. Me gustan las cosas así. Y, aunque no me salga la mayoría de las veces, el experimento hay que hacerlo al extremo, jugársela y equivocarse un montón de veces. En *Macanudo 1*, hay un cuentito donde un ratoncito con sombrero molesta a un hombre desde la ventana, haciendo ruidos. Van pasando los años y el hombre no se lo banca más. Un día el señor decide ir a darle algo para comer, pero el bichito se había ido. Entonces, el hombre se queda mal. Una madre se me acercó para contarme que su hijo quedó llorando desconsolado con esas tiras, y que las volvía a leer todo el tiempo. Entonces, le dibujé una historietita acerca de cuando vuelve. Sé que ese chico, de grande, me va a tener cariño, porque yo le tengo un gran afecto a las cosas que leí cuando era chico, porque me definieron mucho en cuanto a personalidad y a valores. Por eso, cuando veo que hay chicos que me leen siento una gran responsabilidad.

**-¿Cómo aparecen en tu obra las influencias del cine, de la literatura y de la música?**

-En todo, para mí nada viene de cero, ni siquiera Picasso. Es muy desagradecido el que dice: "Yo invento" o "Soy el único



creador de este tipo de arte". Cada uno tiene dónde apoyarse, es como pasa en la ciencia. Hay que reconocerlo, y mientras más de eso tenés, más generoso sos con la calidad y cantidad de los ingredientes que vas a meter en la ensalada. Si tu única influencia son Los Beatles, hacés una banda homenaje que solo toque sus temas: nunca vas a ser mejor que ellos. Pero si tu influencia son Los Beatles, Plácido Domingo y Woody Allen, descubrís que hasta ahora a nadie se le había ocurrido mezclar esas tres cosas. Por ahí no pega, quizás es un sándwich de milanesa con dulce de leche, pero quizás sos el primero que descubre que la milanesa con dulce de leche es buenísima. Ahí es donde

te diferencías de la milanesa y del dulce de leche. Entonces, soy muy agradecido con las influencias que tuve. Pero si el resultado de las influencias no es algo honesto, personal y que sale de la manera en que vos las pasás por el tamiz de lo tuyo, te quedás a mitad de camino. Una vez le dije a Fontanarrosa: "Me encanta cómo dibujás los dedos, es tu estilo", porque él hacía una separacioncita. Y él me respondió: "Eso lo robé de Pratt". Él decía mucho: "Copiá a los dibujantes que te gusten, que vas a aprender. Despues vas a encontrar tu estilo". Yo me acuerdo de que copiaba mucho a Robert Crumb, y en un momento dibujaba muy parecido a él. Eso me lo tuve que sacar a trompadas, a través



de meterle cosas de otros a la ensalada, como algunos gestos de Max Cachimba o de Oski, para desatrabar. Una vez que me deshice de eso, fui a buscar la manera en que quería dibujar yo, intentando encontrar un personaje que genere empatía a un tercero, que fuera lo suficientemente limpito pero complejo para que parezca que está vivo y que es de verdad, como Tintín. Pero cuando empezás a practicar, a la de hora de sombrear y de armar un cuadro, usás a los otros. Así que: niños, copien; grandes, empiecen a buscar por su lado.

El taller-laboratorio de Liniers es una explosión de color: allí tiene varios de los cuadros que pintó, algunas tiras encuadradas, un sillón con manchones de pintura, el escritorio donde dibuja sus tiras, películas, revistas de historietas y libros en varios idiomas.

Ahí tuvo a su único alumno, que fue un

chico que vía mail le suplicó durante meses que le diera clases, hasta que lo logró. "El primer día le dije que trajera hojas en blanco, en lugar de hojas con renglones. El segundo, que en lugar de dibujar con una birome se comprara un marcadorcito, y después le dije: 'Dibujá lo que te guste'. Siempre siento que en la tercera clase ya no puedo contar epifanías, y hubo un momento en el que le dije: 'No te puedo enseñar nada más. No soy buen profesor'", relata. Liniers da charlas en universidades con regularidad, aunque asegura que se trata de otra cosa porque "son más un entretenimiento que un aprendizaje".

#### -¿Qué importancia tiene la educación universitaria para dibujar?

-La universidad te da las herramientas: si sos artista, lo sos desde antes y lo vas a ser después; si no, no. Pero las herra-

mientas y la técnica, más allá de que seas artista, son difíciles de conseguir solo. A mí me hubiera servido mucho hacer Bellas Artes e ir a la universidad; tendría un manejo de la escultura y del óleo que no tengo, porque ahí te dan una base para que cuentes con más herramientas, y cuantas más tengas, más posibilidades de hacer cosas hay y más te vas a divertir. Es como un cuarto de juguetes en el que tenés la acuarela y la tinta, pero si le agregaras la computadora, los óleos y el papel maché habría más juguetes. Con lo que tengo me divierto, pero sería mejor con más cosas. La educación formal te permite ir armando el laboratorio, pero hay pibes que con dos palitos inventan la bomba atómica.

**Ivan Schiliaquer**

ischuliaquer@me.gov.ar

Fotos: L.T.

# ¡Porque lo dije yo!

por Rudy

**L**a señorita Silvia caminaba trémula hasta el aula. Esta vez sí que la tenía difícil, complicada: conceptual actitudinal y procedimentalmente complicada. Tenía que imponerse, mostrarse con autoridad, experimentar el lugar de quien da las órdenes, la que manda, frente a sus alumnos. Porque este era el tema de la fecha, y la señorita Silvia no veía posible explicarles el concepto a sus alumnos, si tenía que pedirles de rodillas, rogarles, suplicarles un poco de atención.

Ella no quería que la vieran como alguien autoritaria, como alguien caprichosa, como alguien despótico... pero sí como alguien con capacidad de liderazgo. ¡Justo ella!

La señorita Silvia nunca había sido mandona, ni gritona, ni agresiva. Pero tampoco había logrado de sus alumnos la atención que ella consideraba deseable como para poder transmitir conocimiento. Es que quizás ella pensaba que el conocimiento se construye de otra manera...

—¡Son hijos del rigor, son hijos del rigor! —solía decir la señorita “Martha con hache”, del aula vecina, y seguía: ¡Y para los hijos del rigor, nada mejor que la presencia de su padre, el rigor! ¡Yo, a mis alumnos, les grito de tal manera que se oye en el edificio de enfrente!

—¿Y da resultado?

—Con ellos no, pero los del edificio

de enfrente cada vez que me ven pasar, se esconden.

—Mirá, Marta...

—Con hache, me llamo Martha con hache, pronuncié “Martja”.

—Bueno, Martja... yo no creo que esto sirva para transmitir autoridad, más bien me parece que lo único que transmitís es miedo!

—¡Y no es lo mismo?

La señorita Silvia pidió a su propia mente que olvidara rápidamente la imagen de la señorita Martja... para eso, nada mejor que la aparición de la imagen de la señorita Nacardia, del cuarto B.

—Silvia, preciosa, vos lo que tenés que hacer es llenar a tus alumnos de culpa; decirles que si no estudian, vos te vas a enfermar de la pena, y que si se portan mal, sus padres van a perder toda la confianza depositada en ellos, y que si no aprovechan la clase les están quitando el lugar a otros niños que no tienen recursos, pero que si los tuvieran no dejarían de aprender nada de nada de lo que vos les enseñes... que Dios le da pan a quien no tiene dientes, y hamburguesas a quien no tiene ketchup.

—¿Te parece que eso servirá?

—Mirá, Silvia preciosa, a los chicos quizás no sé, pero seguramente les

vas a dar de comer a muchos psiquiatras, psicólogos, psicoanalistas, psicopedagogos, y todos los psicos que se te ocurran.

—Y ahora cómo se sacaba de encima a la señorita Nacardia, del cuarto B?

Probó imaginar a sus propias maestras, pero no le sirvió. En sus tiempos de escolar, nadie cuestionaba la autoridad docente. “No estudié, señorita” era casi lo más grave que decían sus compañeros, a la hora de interpelar.

Ya sé— se dijo la señorita Silvia—, con una imagen de la directora:

“La autoridad —decía gravemente la directora en la fantasía de la señorita Silvia—, se demuestra fundamentalmente en los momentos en los que la institución interactúa con la sociedad... por ejemplo, en los actos escolares... Ese día hay que sacarse fotos con los inspectores, los subsecretarios y, si fuera posible, conseguir que venga el Ministro es maravilloso. ¡Las fotos, las fotos son las que demuestran quién es cada una! ¡En casa tengo una con Sofovich, otra con Moria y otra con Susana... ¿ven que tengo autoridad!?”.

La señorita Silvia decidió olvidar todo. Entrar al aula con sus propios recursos, y sin amenazar, culpar ni exhibir; hablar, hablar claramente con sus alumnos. Se tenía fe. ☒

MIRA PABLO... UNA ESCUELA ES  
COMO UN PAÍS: LA DIRECTORA ES  
NUESTRA PRESIDENTA, Y LOS  
MAESTROS SON LOS MINISTROS...

¿Y NOSOTROS QUÉ  
VENDRIAMOS A SER?  
¿EL BLOQUE OPOSITOR?

Rudy  
Pelli

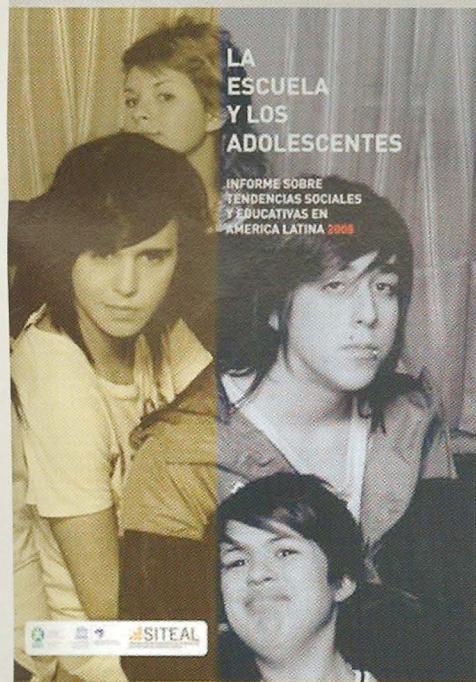




Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
IIEP  
Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
Sede Regional Buenos Aires



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 IIEP-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](http://www.oei.es)

[www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org)

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA



## Ministerio de Educación

Presidencia de la Nación

Pizzurno 935 (C1020ACA)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
(011) 4129-1170  
[www.me.gov.ar/monitor](http://www.me.gov.ar/monitor)  
E-mail: [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar)