

1315
18

El monitor

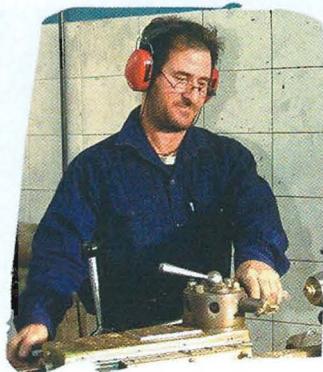
de la educación

Nº 18 - 5^{ta} EPOCA
SEPTIEMBRE 2008

Nuevas tecnologías en el aula:

promesas y desafíos

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



Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos

0-800-333-2532

fines@me.gov.ar / www.educ.ar



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

Plan FinEs

Nuevas tecnologías y desafíos educativos

Y a es un lugar común afirmar que estamos viviendo un profundo proceso de transformación, que afecta simultáneamente la economía, la sociedad, la política y la cultura. También es evidente que, en cualquier escenario futuro, el conocimiento y la información ocuparán un lugar central, vinculado al impacto de las nuevas tecnologías. Las posibilidades de acumular, transmitir y procesar enormes cantidades de información, superando los límites físicos y espaciales tradicionales, provocan nuevos debates y tensiones, de significativo impacto en la configuración de la sociedad futura.

Desde el punto de vista educativo, podemos identificar al menos cuatro grandes áreas de reflexión y debate. La primera se refiere al impacto de las nuevas tecnologías en las formas como se relacionan las escuelas entre sí. La posibilidad de vincularse en forma de redes abre un nuevo campo para conectar horizontalmente las instituciones y potenciar las iniciativas de sus miembros. El desafío consiste en incorporar el dinamismo democrático de la red para plantear vínculos que refuerzen la cohesión del sistema y que no generen nuevas formas de exclusión o segmentación.

El segundo aspecto es el rol del docente. La tecnología libera tiempo antes destinado a transmitir información, que debe ser utilizado en tareas de aprendizaje. El maestro es ahora la persona que transmite al alumno el oficio de aprender. En un mundo donde la información y los conocimientos evolucionan rápidamente, estaremos obligados a educarnos a lo largo de toda la vida: uno de los objetivos básicos es, por lo tanto, *aprender a aprender*. Preparar a los docentes para esta tarea es uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas actuales.

En tercer lugar, es necesario distinguir el tema de las nuevas tecnologías como *auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, del tema de las nuevas tecnologías como *contenido de la enseñanza*. Sobre el primer punto, las investigaciones demuestran que las TICs pueden ser utilizadas tanto en un sentido muy tradicional (transmitir información, órdenes, repetición, copia, etc.)

como en un sentido dinámico (estimular la búsqueda, la curiosidad, la experimentación, la cooperación y el trabajo en equipo). Por eso, me parece oportuno recuperar un postulado del sentido común de la pedagogía: todos deben dominar el uso de las TIC, pero no todo puede ni debe ser enseñado a través de las TIC. En definitiva, el uso de las tecnologías depende del proyecto pedagógico en el cual se inscriba su incorporación.

Finalmente, el cuarto eje es el desafío de poner la tecnología al servicio de una estrategia pedagógica apropiada para el mejorar el aprendizaje de aquellos alumnos que parten de condiciones más desfavorables. Sabemos que la brecha informativa y la brecha económica están íntimamente asociadas y que sólo podrán ser reducidas con políticas activas del Estado. La decisión de poner las TIC al servicio de políticas inclusivas o excluyentes no depende de las tecnologías sino de decisiones sociales y políticas. La innovación debe ser un instrumento para la calidad educativa y la transformación social. Este es el sentido de nuestras políticas de equipamiento tecnológico a las escuelas y a los Institutos de Formación Docente, de producción de materiales de alfabetización digital, de incentivos a las experiencias innovadoras de utilización de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la enseñanza obligatoria como en la educación superior, así como la expansión de la conectividad a las zonas más carenciadas del país.

En síntesis, debemos tener siempre presente que no estamos frente a un desafío tecnológico, sino al desafío de construir una sociedad justa. Desde este punto de vista, la tecnología en las escuelas tiene que estar destinada a satisfacer los dos grandes objetivos que se propone la educación del siglo XXI: aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

Juan Carlos Tedesco

Ministro de Educación de la Nación

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

Subsecretaría de Equidad y Calidad

Prof. Susana Montaldo

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 de la Educación

Lic. Adriana Cantero

Director Nacional de Políticas Socioeducativas

Lic. Jaime Perczyk

Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

Lic. Marta Kisilevsky

EQUIPO EDITORIAL

Directoras

Inés Dussel

Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción

Sergio Ranieri

Jefe de Arte

Eduardo Rey

Coordinación Editorial

Ivan Schuliáquer

Colaboradores Permanentes

Ana Abramowski

Judith Gociol

Rudy-Pati

Myriam Southwell

Coordinación y corrección

Silvia Pazos

Fotografía

Luis Tenewicki

Distribución

Javier Manchini

Webmaster

Federico Figueroa

Colaboran en este número: Luis Acquarone, David Buckingham, Daniel Cabrera, Roberto Cubillas, Carlos Dámaso Martínez, María Paula Dufour, Ezequiel Feito, Mariela Lanza, Alberto Pez, Silvia Schujer, Analía Segal, María Silvia Serra, Paula Sibilia

Imagen de tapa: Eduardo Rey

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

Registro de la Propiedad Intelectual: 538424

Publicación del Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935 – (C1020AC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina

SUMARIO

1. Editorial

4. La escuela por dentro: “El industrial” de Mar del Plata

9. Correo de lectores

10. Docente: De la calle a la escuela

15. Obras maestras

18. La Ley de Educación sexual

21. Breves

22. Medios: Los juegos más peligrosos



SEPTIEMBRE 2008

- 25.** Dossier: Las nuevas tecnologías. Promesas y desafíos.
- 26.** Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza, Inés Dussel y Myriam Southwell
- 27.** Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital, David Buckingham
- 31.** Las promesas de las nuevas tecnologías, Daniel Cabrera
- 34.** La espectacularización del yo, Paula Sibilia
- 38.** Una experiencia en Olavarría, Luis Acquarone
- 39.** Videojuegos en educación: ¿sí o no?, Analía Segal
- 41.** La foto
- 42.** Entrevista al investigador **Mario Carretero**
- 46.** El Cuento: *Taxis*, Carlos Dámaso Martínez
- 50.** El museo: Viejas tecnologías de lectura
- 52.** Cómo es el Plan de lectura
- 56.** Reseña: Neologismos de la prensa
- 58.** Conversaciones: **Diego Golombek**, biólogo y conductor
- 63.** Humor por Rudy-Pati



El monitor

Escuela de Educación Técnica (EET) N° 3 “Domingo Faustino Sarmiento”

“El industrial” de Mar del Plata

Hay estudios que dicen que el estar frente al mar hace que en nuestro cerebro tengamos grabado lo incommensurable del agua y que no distingamos entre agua salada y agua dulce. Entonces, cuando abrimos la canilla a la mañana para lavarnos los dientes, la dejamos abierta”. Quien ofrece esta explicación ante el consumo desmedido del agua es Osvaldo Abbadie, director de la Escuela de Educación Técnica (EET) N° 3 “Domingo Faustino Sarmiento”, más conocida como “el industrial” de Mar del Plata.

Ubicada al sudeste de la provincia de Buenos Aires, con 700.000 habitantes estables, la ciudad de Mar del Plata es famosa por movilizar más de dos millones de turistas por temporada. El agua que atrae a millones de personas hasta la costa atlántica es la misma que hace 18 años inspiró a un grupo de profesores y alumnos de esta escuela media a darle forma al proyecto “Arroyo La Tapera”. La inmensidad del agua seduce a muchos. En este caso, ha generado un sinnúmero de aprendizajes, desafíos y experiencias escolares.

Larga historia

“El industrial” surgió hace 76 años como una escuela de Artes y Oficios. “Nuestra propia historia va en paralelo con la historia del país”, subraya Abbadie, quien desde hace 14 años está a cargo de la dirección del establecimiento. Al poner en diálogo ambas historias, destaca el impulso a la educación técnica de los años 50 y 60, con la creación de la Universidad Tecnológica

En la Escuela de Educación Técnica (EET) N° 3 “Domingo Faustino Sarmiento”, más conocida en la ciudad de Mar del Plata como “el industrial”, se desarrolla un proyecto singular. Un grupo de profesores y alumnos llevan adelante la iniciativa “Arroyo La Tapera”, que consiste en realizar análisis sistemáticos de aguas naturales y domiciliarias, y campañas sobre el uso racional del recurso, que permiten que la institución establezca un vínculo solidario con la población marplatense.

Nacional y del Conet (Consejo Nacional de Educación Técnica). Luego se detiene en la década del 90 y señala la transferencia de las escuelas nacionales hacia las provincias, que convirtió a las ENET (Escuelas Nacionales de Educación Técnica) en EET: “La Ley Federal de Educación ni siquiera nos contemplaba”, recuerda el director, y agrega: “No se consideraba necesaria la existencia de técnicos nacionales. No había industria nacional y la demanda de mano de obra era nula. Yo egresé de esta escuela en 1975 como maestro mayor de obras y no recuerdo una etapa tan complicada. No terminamos siendo un hipermercado, por casualidad. Nos arrastró un tsunami y pudimos respirar y sobrevivir con un snorkel. En el 2001 tocamos fondo y, a partir de ahí, salimos. La Ley de Educación Técnica fue para nosotros un salvavidas que trajo como correlato un reequipamiento tanto en recursos materiales como en recursos humanos, por la capacitación. Y, por supuesto, eso no hubiera servido de nada si al salir a la calle no se vieran dos edificios en construcción por cuadra”.

En Mar del Plata hay cinco escuelas técnicas públicas y dos privadas; no obstante “el industrial” sobresale como “una escuela reconocida por su trayectoria”, comenta la profesora Vilma Giannini, una de las 600 docentes del establecimiento. Luego agrega que, antiguamente, la escuela recibía alumnos del núcleo



céntrico, mientras que hoy la matrícula de 2400 estudiantes se compone de jóvenes de todos los barrios de la expandida ciudad balnearia.

Proyectos y convenios

Son seis las especialidades que en la actualidad ofrece la EET N°3: *Electromecánica, Electrónica, Informática, Automotores, Construcciones e Industria de procesos*.

Abbadie explica que la escuela tiene dos grandes convenios con importantes empresas automotrices que les permiten a los alumnos realizar pasantías: "El empresariado percibe la necesidad y está poniendo esfuerzo para que los chicos salgan capacitados de las escuelas". Desde hace unos años llegan al colegio ofertas laborales para el estudiantado y han organizado una especie de bolsa de trabajo.

Con la Universidad, en particular con la carrera de Ingeniería, también han construido convenios en el uso de los laboratorios y talleres, dando lugar a un fluido intercambio: "Nosotros tenemos mucho equipamiento en hidráulica y neumática, y ellos en electrónica", cuenta el director.

En el edificio de la EET funcionan, además, dos ca-

rreras terciarias creadas en 2007: la Tecnicatura Superior en Industria Naval y la Tecnicatura Superior en Industria Textil e Indumentaria. "La idea es que nuestros alumnos luego cursen esas carreras, y que a futuro sea un requisito que los ingresantes a las tecnicaturas superiores sean egresados de escuelas medias técnicas", concluye Abbadie.

"El Arroyo La Tapera"

El proyecto "Arroyo La Tapera" surgió en el año 1990. En aquel entonces se inscribía en la especialidad de *Química*, que hoy se llama *Industria de Procesos*. Los profesores a cargo son Roberto de Miguel y Vilma Giannini, ambos técnicos químicos egresados de "el industrial", que desde hace 26 años vienen trabajando juntos.

Durante los primeros años, el proyecto consistió en una simple salida al campo en la cual -con los conocimientos adquiridos sobre bacteriología y química- los alumnos analizaban aguas domiciliarias: "Pensamos que teníamos que dejar de trabajar con cosas artificiales en el laboratorio y salir a enfrentarnos con problemas reales", apunta De Miguel y agrega Giannini: "Así surgió la posibilidad de ir a Sierra de los Padres, porque varias

personas tenían inconvenientes con el agua que consumían". Roberto de Miguel retoma la palabra: "Tomamos muestras de agua, las analizamos y les sugerimos a los vecinos algunas soluciones".

En 1995 incorporaron el análisis de aguas naturales: "A raíz de una mortandad de peces que hubo en la laguna, analizamos el agua y vimos que el fenómeno se producía por todo lo que se volcaba desde las quintas: fertilizantes, agroquímicos", comenta Roberto de Miguel. Hoy son 16 las estaciones de muestreo a lo largo de la cuenca Arroyo de los Padres/Laguna de los Padres/Arroyo La Tapera/Laguna Camet.

En 1999 tuvieron la posibilidad de competir por un subsidio y acceder a una serie de recursos: "Para hacer el análisis físico-químico del agua se necesitan reactivos, material de laboratorio, instrumental", advierte Giannini. También ese año, en el intercambio con otras instituciones y docentes, comenzaron a darle un enfoque ambiental al proyecto: "Nuestro trabajo tenía un enfoque químico, los chicos practicaban lo



Estudiar y trabajar en la cárcel

Desde agosto de 2007, la EET N° 3 tiene dos divisiones de Electromecánica (1º 15 y 1º 16) funcionando en el Penal de Batán, ubicado a 15 km de Mar del Plata.

El proyecto surgió como una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Justicia y Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, a partir de la percepción de una demanda que no estaba siendo cubierta por el abanico de ofertas educativas existentes en los contextos de encierro: "En formación profesional se brindan habilidades básicas: plomero, gasista. Que están muy bien, pero muchos ya saben esos oficios y quieren estudiar algo más. Por ejemplo, los albañiles dicen que querrían ser maestro mayor de obras", señala Abbadie.

Estudiar les posibilita a los internos planificar un futuro que los aleje del inexorable destino de volver a la cárcel: "El nivel de reincidencia creo que está en un 36 por ciento -continúa el director- cuando los internos no tuvieron estudios, baja a cero para los que accedieron al nivel universitario, y roza el cero con estudios intermedios".

Hay varios emprendimientos laborales en el Penal de Batán; entre ellos: una fábrica de plástico, otra de guantes de goma, una fileteadora de pescado. Alrededor de 200 o 300 internos realizan esos trabajos, lo que les permite -desde el encierro- ser sostén de sus familias: "Esa dependencia económica familiar sigue existiendo cuando los internos cumplen su condena. Por eso, si no tienen un oficio o un trabajo, vuelven a delinquir", advierte Abbadie; y agrega que, por esa razón, una ONG está trabajando con los núcleos de contención primarios de los reclusos para que "la salida no los enfrente a un medio hostil".

Una vez superado el recelo inicial, los profesores de la EET N°3 se fascinaron con la experiencia de enseñar en Batán. En palabras de Abbadie: "Es otro mundo. Primero, por el nivel de respeto y de entendimiento de las consignas, que es impresionante. Reconocen que todo esto es valor agregado para ellos".

Son treinta los internos con condena que, en Batán, están cursando "el industrial". "Una rareza es que en la escuela se juntan a estudiar internos condenados por diferentes motivos, aunque dentro del penal deban estar sí o sí separados. Un violador y un ladrón no están jamás en el mismo pabellón; sí lo están en la escuela", finaliza el director.

que aprendían. Hoy decimos que este es un proyecto donde la temática es el agua y la metodología es el aprendizaje y servicio solidario, y creemos que esa es la línea”, afirma Roberto con tono convincente.

Cada ciclo lectivo, alrededor de 70 alumnos participan del proyecto: “Vamos a la Laguna de los Padres con todos los chicos. Los de primero determinan la porosidad de los suelos y hacen piqueras para ver qué tipo de basura prevalece en el predio de la laguna. Los de segundo toman muestras de tierra para sacar el contenido de ciertos compuestos y ya empiezan a hacer parte del análisis químico del agua. Los de tercero analizan la parte bacteriológica y química del agua”, explica Vilma.

El arroyo La Tapera atraviesa diferentes barrios, desde los más residenciales a los más precarios de la ciudad, y por su curso va navegando la basura que llega hasta la laguna Camet, situada en el parque del mismo nombre, a metros del mar. “Cuando llueve, toda la basura que está en la calle es barrida por la lluvia y descargada ahí”, señala De Miguel.

El 22 de noviembre de 2004 se realizó la primera jornada de saneamiento y limpieza en la laguna Camet: “Ahí vimos *in situ* el problema de la influencia de la basura urbana sobre ese curso de agua. Teníamos me-

diciones de muchos años, pero allí pudimos justificar por qué esa medida era desastrosa. Estuvimos desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde y sacamos 4000 kilos de basura”, recuerda De Miguel y acoña con énfasis Giannini: “Ir a juntar basura que otro tira es una actividad optativa. No somos recolectores de residuos, simplemente queremos decirle a la comunidad que esto nos está dañando”.

A estas dos grandes ramas del proyecto, la de *aguas superficiales* y la de *aguas domiciliarias* (actualmente realizan por año cerca de 40 análisis de control de calidad de agua en casas particulares, a pedido de la gente), se sumó en 2006 una tercera, que es la *campaña para el uso racional del agua*: “Esa es la única que está dirigida a los que cuentan con agua de red, porque la gente que no tiene agua se restringe sola. En Mar del Plata casi el 80 por ciento de la población tiene agua corriente de muy buena calidad y desagüe. Apuntamos a que la gente tome conciencia. Si usás un vaso para lavarte los dientes y cerrás la canilla, ahorrás 50 litros por día”, apunta Roberto de Miguel a modo de ejemplo, y destaca que en la Argentina gastamos entre 450 y 500 litros de agua por día por persona, cifra que excede, y por mucho, los valores recomendados por la Organización Mundial de la Salud.





El llamado “folleto para la heladera”, confeccionado por los alumnos en el marco de la campaña para disminuir el consumo de agua potable, incluye diez razones por las cuales el agua es un valor y diez sugerencias que recomiendan prestar atención a las actividades cotidianas como regar el jardín, lavar los platos, tomar una ducha, entre otras. El folleto fue distribuido en una esquina céntrica de Mar del Plata, acompañado de una encuesta que fue respondida por más de mil personas.

“En la formación técnica también se tiene que trabajar la parte humana y social, la ética de la profesión. Ante estos problemas debe intervenir el Estado, pero algo podemos hacer. No hay que mirar al costado”, afirma De Miguel. “Lo que más reconforta es ver a nuestros alumnos y a los vecinos en un trabajo en común -destaca el director-, que la gente del barrio reconozca que en una escuela se está haciendo algo por ellos. Me parece que esto es algo muy valioso”.

Gracias a un contacto con una organización de la ciudad estadounidense de Denver, hace un par de años incorporaron una metodología para calcular el índice de calidad de agua: “Estas operaciones son muy complejas para chicos de escuela secundaria, pero ellos en-

contraron simplificaciones y nos brindaron esa información. No es lo mismo mostrar un gráfico donde dice que el índice de calidad de agua es “buena”, “regular” o “mala”, que exponer los valores de los nitratos, por ejemplo. Ahí encontramos una manera gráfica de llegar a la comunidad”, explica De Miguel. Otra vía de difusión de información es el blog: <http://proyectolataperablogspot.com>.

“A partir de las actividades extraescolares y de relacionarnos con la comunidad, trabajamos a la par con nuestros alumnos y eso genera otros compromisos. Hay chicos con problemáticas socioeconómicas muy serias, repetidores, que se mantuvieron porque estaban comprometidos con un objetivo que querían lograr. Si el sistema de trabajo no hubiera sido este, tal vez no habrían terminado la escuela. Otra cosa para destacar es que los alumnos dejan de estudiar por la nota y empiezan a estudiar para aprender. El ‘Aprobado’ de la materia pierde importancia frente a lo que significa solucionarle un problema a alguien”, finaliza Giannini.

Ana Abramowski aabramowski@me.gov.ar

Fotos: Luis Tenewicki

● Un club de ciencias en marcha

Soy profesor de Física y Química. Muy linda la revista. Me sentí muy identificado con el artículo de Oscar Donadío "Las aventuras de huevótico". En nuestra institución, hace dos años iniciamos una prueba piloto con un club de ciencias y, con materiales reciclados, hemos armado varias máquinas electrostáticas; con un viejo sifón de acero inoxidable, un generador de Van Der Graaff que se ha convertido en la estrella; y también una máquina de Wimshurst, con un cartel de acrílico.

En estos tiempos de tantos adelantos tecnológicos es difícil impresionar a nuestros chicos; pero no imposible. Tenemos dos páginas web: la del Club de Ciencias Nicolás Tesla (<http://ccn-tesla.googlepages.com/>) y también un blog personal en el que exponemos varios trabajos prácticos sobre rayos catódicos, radioactividad y experimentos con electrostática que pueden resultar de interés (<http://anajesusa.spaces.live.com/>).

César Carlos Guazzaroni. Profesor IPEM N° 188 "Dr. Antonio Pérez", Villa Huidobro, Provincia de Córdoba.
cesarguazzaroni@hotmail.com

● ¿Qué es noticia para los medios?

Hace un tiempo que soy directora de una escuela en la Ciudad de Córdoba y, con motivo de celebrarse el Día del Aborigen, un grupo de docentes comenzaron a trabajar con sus alumnos en la reconstrucción cultural de la memoria histórica de los pueblos originarios.

Dicha fecha figura en los anuarios como "Día de Convivencia en la Diversidad Cultural". En ese marco, los maestros trabajaron durante dos semanas, una variada temática en relación a los pueblos, sus lenguas, sus costumbres y su concepción del mundo, culminando con dos clases-talleres y una muestra de producciones escritas y artesanales realizada por los alumnos de primer grado.

El viernes último, los grados superiores convocaron a un *Gümen Mapuche* (Cacique Poderoso), que dejó perplejos a los niños con toda la cultura de la que, sin duda, es portador. Con la intención de que los niños y los maes-

tos vieran difundidas estas producciones, nos animamos a llamar a los medios locales.

Ahora bien, las respuestas fueron contundentes:

Dijo la telefonista: "Pero ¿cuándo fue el día del aborigen?".

Y más tarde: "Ese horario es muy complicado para el noticiero, tenemos muchas urgencias".

Y continuó preguntando, con insistencia: "Pero... ¿qué es lo que está presentando la escuela?".

Cuando relaté lo sucedido al grupo docente, comenzaron las dudas acerca de qué noticias esperaban captar los medios hoy en la escuela. No tardaron en surgir las preguntas: ¿Será que la telefonista aguardaba impaciente "la noticia" que teníamos acerca de un alumno drogado? o ¿Esperaba que le describiríamos el calibre del arma que habíamos encontrado en una mochila? ¿Cuánto tiempo hubieran tardado los noticieros en llegar a la escuela si esta hubiera sido la noticia? ¿Le tendríamos que haber dado el rimbombante anuncio de que el edificio escolar se nos caía?

El afán por "la noticia" en los medios, deja afuera una parte esencial de la escuela: la de mirar/ver lo positivo que nos rodea. En relación con los acontecimientos escolares, queremos decirles que hay "otras" noticias que nos convocan y que, en muchos casos, suelen tener más relevancia quizás que las que acaban saliendo al aire.

Porque los que habitamos una escuela sí entendemos, a diario, lo que significa mirar/ver lo bueno que hay en cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

Susana Barbarita Quiroga. Profesora en Letras Modernas. Directora de la Escuela Jorge Newbery. Córdoba Capital.
barbaritaquiroga@hotmail.com

● Otra radio que hace escuela

Con grata sorpresa leímos el artículo: "Radios que hacen escuela", en El Monitor N° 17.

Felicitamos a los docentes y alumnos involucrados en las experiencias registradas.

Sabemos muy bien lo que es esto. También tenemos radio: "FM Médanos

102.5 MHz". ¡Desde 1992! y transmitiendo durante las 24 horas desde 2004.

La utilidad de nuestra emisora escolar es extraordinaria, ya que abarca un radio de 10 km a la redonda (aunque nuestra población escolar, de 300 chicos, viaja hasta 20 km).

Estamos sufriendo porque desde 1995 insistimos con el COMFER para que nos confirmara la frecuencia, sin resultados hasta la fecha. En dos oportunidades nos visitaron amables señoritas de ese organismo pero que, en definitiva, nada pudieron hacer. Por el momento, pareciera que la única forma de coseguir una frecuencia es teniendo equipos muy potentes y antenas altas porque, en definitiva, el más fuerte gana.

Nuestra tecnología es buena. Se consiguió y se mantiene por medio de la cooperadora escolar y por ayuda de un empresario español que paseaba, vio la radio, se maravilló y nos regaló el dinero para un equipo mejor. Solo nos faltaría mejorar el sistema de antena que en nuestra emisora es deficiente y no nos permite llegar más lejos. Y, por supuesto, que otras emisoras no utilicen de manera ilegal nuestra frecuencia. ¿Qué hay que hacer para que nos reconozcan y poder "defender" la puesta en el aire de este medio, que es un servicio escolar y un servicio a la comunidad de una zona rural y de frontera? Todas nuestras consultas, por años, han sido vanas.

Miguel A. Moreno. Director Escuela Secundaria Técnica N° 4-017 "Bernardino Izuel", Atuel, Mendoza.
morenoma@infovia.com.ar

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

Escribir a: cartasmonitor@me.gov.ar

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

De la calle a la escuela

Karina se mueve con soltura entre las mesas del bar de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Susana Reyes se la topa de imprevisto y apenas puede contener la emoción. Esa chica que ahora ofrece y sirve comida llegó al Centro Educativo Isauro Arancibia –que Reyes fundó y coordina desde 1998– cuando era adolescente, con hambre y un bebé a cuestas. Fue una de las primeras alumnas del proyecto; luego terminó el secundario, consiguió trabajo y un terreno para construir su casa.

–¿Y tu hijo? –le pregunta Susana, cuando se acerca.

–¿Y dónde va a estar? En la escuela...

Reyes se muerde la comisura de los labios, feliz y aliada: esa sola respuesta vale el trabajo que el equipo del Isauro Arancibia saca adelante desde hace años. La de Karina es la cara más feliz de una experiencia cotidiana de extrema crudeza. Los 120 alumnos –de hasta 20 años– que intentan terminar la primaria son chicas, chicos y adolescentes que viven en la calle, la mayoría en torno a la estación de trenes de Constitución.

“Ser un chico en situación de calle no es ni siquiera lo mismo que ser un chico pobre en una villa. Por supuesto que no se trata de comparar tragedias, pero el pibe de la villa tiene, al menos, la referencia de su casilla, de la salita del barrio –explica Susana sentada en uno de los largos bancos del comedor de la escuela–. Los que vienen acá tienen desdibujada su identidad y viven en un presente permanente: les pinta el hambre, ven cómo se proveen de algo para comer en ese momento y ya. No tienen pasado y, sobre todo, no tienen noción del futuro. Para nosotros es una victoria cuando vemos que empiezan a imaginar un futuro, cuando dicen: ‘El año que viene vamos a...’”.

Susana Reyes es una sobreviviente. En 1977 estuvo secuestrada durante tres meses en el centro clandestino de detención y exterminio El Vesubio, con un embarazo muy avanzado. Hoy, su hijo ya es un hombre y ella es la coordinadora del Centro Educativo Isauro Arancibia, que fundó en 1998. Allí, en el barrio porteño de Constitución, 120 jóvenes en situación de calle intentan, con muchas dificultades y también con mucho empeño, terminar la escuela primaria y soñar con la posibilidad de tener un futuro mejor.

Uno de los primeros ejercicios que les proponen a los alumnos en clase es que elaboren su propia línea del tiempo, que traten de ordenar los recuerdos, anécdotas o hechos que les hayan sucedido. Lo que sepan de sus vidas, lo que puedan, lo que quieran. Lo que imaginan hacia adelante. Lo que sueñen. Hay que barajar y dar de nuevo para que dejen de sentirse “cachivaches”, como ellos se denominan a sí mismos.

El Isauro es el único punto de anclaje –geográfico y emocional– en ese errar obligado entre “hermanos de calle”, como se dicen unos a otros. Por eso van grandes con chiquitos (que participan en las clases niveladoras); mamás y papás que dejan a sus hijos en el jardín de infantes que se armó en uno de los pisos, y adolescentes que egresan pero siguen yendo a algún taller o rondando por allí, por estar cerca nomás.

Susana es, para todos, un referente.

–Hoooooaa... ¿Qué pasó? Hace como un mes y medio que no venías –saluda ella a uno de los chicos que la reconoció de espaldas, le tapó los ojos y la sorprendió con un abrazo.

–Nooo, tanto no... ¿Sabe que me compré una casa?

–¿De verdad? Felicitaciones. ¿Cómo hiciste? –consulta,

sin esperar demasiada respuesta por eso de menos averigua Dios y perdona.

—Después de las vacaciones venga a verla.

—Sí, voy a ir —le contesta la coordinadora, que suele acompañarlos en cumpleaños, emergencias médicas, entierros y detenciones.

“¿Sabés las veces que me llamaron, incluso en las vacaciones, para avisarme que la policía se llevó a tal, o que Fulano se murió?”, dice Susana, que tiene una vitalidad contagiosa y, pese a que es vivaz al hablar, frente a una situación muy dolorosa se queda sin palabras.

En esos momentos, basta ver sus ojos vidriosos para entender la profundidad de las encrucijadas éticas que dejan a las y los docentes entre la espada y la pared. Saben que no son ellos los responsables, pero tampoco pueden mirar para otro lado.

Es muy difícil.

Porque en este espacio de alfabetización no hay otra posibilidad que llamar a las cosas por su nombre: violencia policial, ajustes de cuentas, prostitución infantil, paco. No por nada la revista que editan en el Isauro se llama *La realidad sin chamuyo*, y es un esfuerzo conceptualmente valiente de maestros y estudiantes.

No somos peligrosos. Estamos en peligro, explicita un póster colgado en una de las ventanas de la sala donde la coordinadora conversa con sus compañeros. “Todos los viernes hacemos reuniones de evaluación de nuestro trabajo. Y todos los viernes nos preguntamos qué estamos haciendo, cómo lo hacemos, para qué”.

Susana no se acostumbra ni se resigna a la violencia de esta realidad. Sabe, por experiencia personal, que hay que exigirle revanchas a la vida.

Horas de vida

Susana Reyes recorre un inmenso predio abandonado en busca de huellas que delaten que allí funcionó el centro clandestino de detención y exterminio El Vesubio, donde estuvo secuestrada embarazada durante tres meses, en 1977. La escena fue filmada para el documental *Horas de vida*, realizado por Lucía Rey y María Eugenia Rubio. Entre los pastos crecidos, ella descubre unas baldosas partidas o un viejo desagüe, y a partir de esos indicios reconstruye el horror.

“Acá debía estar el baño en el que yo pude verme la panza en el espejo por primera vez”, deduce Reyes y





recuerda la enorme emoción que le produjo ese gesto, natural en cualquier otro espacio y otro tiempo que no fuera el del cautiverio.

Con la misma admirable entereza con la que habla en la escuela, Susana llora, se ríe y testimonia delante de la cámara. El respeto y la delicadeza en el trato del dolor que –se nota– tuvieron las realizadoras, les ha permitido a las tres articular momentos de profunda intimidad y conmoción.

“A mí me llevan, me ponen a disposición del Poder Ejecutivo –le escribió su marido en una carta de despedida, según relata Susana–. Vos vas a salir rápido. Si es varón, ponele Juan Pablo; si es mujer: María, María solamente”.

Antes, cuando estaban juntos, habían pensando en María Victoria, pero ya no. Osvaldo Mantello nunca apareció y desde entonces, la identidad de Reyes tiene forma de cicatriz. “Es difícil ser sobreviviente. Nunca te alcanza lo que hacés para justificar tu existencia. Con mis compañeras pensábamos qué era lo primero que iba a hacer por todas, la primera que saliera en libertad. Por votación quedó que íbamos a tomar un café con leche con medialunas. Cuando salí, no podía tragar nada. Era

imposible vivir sabiendo que las chicas seguían allí”.

Ella quedó en libertad un mes antes de parir, con los días justos para que su abuela le enseñara a tejer la batita que ahora –frente a la cámara– le muestra a su hijo mientras se ríen por lo desproporcionado del tamaño del tejido.

Con el tiempo, Susana retomó sus estudios de magisterio, pese a la arbitrariedad de la dictadura que prohibía a las madres solteras ejercer la docencia y contra el designio de una profesora que, luego de bocharla en un examen, sentenció: “Reyes, usted nunca va a ser maestra”.

Lecturas de libertad

Hija de una docente y de un librero, Susana estaba todavía en el secundario cuando una compañera suya del Normal 9 que vivía en un inquilinato le preguntó si no quería ayudarla a alfabetizar a sus vecinos. Su amiga se llamaba María Rosa Lincon y fue asesinada por la dictadura militar junto a otras 29 personas secuestradas y cautivas en el campo clandestino de la Superintendencia de Seguridad del Departamento de la Policía Federal, en lo que se conoció como la Masacre de Fátima.

“Me acuerdo de que le empecé a enseñar a leer y a escribir a una señora, Ana, y la sensación fue maravillosa –recuerda la maestra y la cara le brilla– .Constatar las posibilidades que da la lectura, que abre mundos, que amplía el horizonte. Para mí, la lectura está siempre ligada a la libertad. Por duro que sea lo que estés atravesando, nadie puede quitarte eso que adquiriste para siempre: la posibilidad de imaginar y de soñar”.

Ese fue también su refugio mientras estaba en cautiverio. Para burlar la opresión y el tiempo, que parecía no pasar, trataba de reconstruir paso a paso el argumento de un cuento de alguno de los tantos autores latinoamericanos en auge en los 60 y 70: Eduardo Galeano, Julio Cortázar o Gabriel García Márquez.

Frente a la vista de Susana, en el comedor de la escuela, hay una silueta enorme de El Eternauta, el personaje de Héctor Germán Oesterheld. “Lo pusimos porque durante la primera mitad del año estuvimos trabajando la idea del héroe colectivo. Era impresionante escuchar a los chicos discutir sobre Juan Salvo, analizar cómo se conformó el grupo, cómo actuó. Esas lecturas les dan libertad”.

Para Reyes, además, esa historieta es especialmente significativa. Ella compartió con Oesterheld el horror de El Vesubio. Pese a que el guionista estaba muy deteriorado físicamente, con problemas bronquiales y respiratorios, lo recuerda garabatear una historia que le habían encargado sobre San Martín y que no pensaba entregar pero que le permitía ganar tiempo. “Nos mandaba guiones y dibujos para que nos distrajéramos un poco. Aprovechaba el papel y la birome que le daban y cuando alguien era obligado a servir la comida o cuando alguien iba al baño, él le daba papelitos con dialoguitos dibujados. Una compañera, que nunca apareció, guardaba todos sus dibujos debajo de una frazada”.

Revancha

El Centro ocupa cuatro pisos del edificio del Instituto de Formación Profesional de la UOCRA, en Humberto Primo 2260, y está bajo la órbita del Área Adultos y Adolescentes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recibe a alumnos que –según puntualiza la coordinadora– por diversas razones no encajan en otras escuelas: porque están desfasados por edad en el aprendizaje, porque *cartonean* a la noche y entonces –aunque hacen el esfuerzo– no logran cumplir el horario de entrada, porque a veces llegan sucios o sin útiles, porque están indocumentados, porque no tienen padres, tutores o encargados que puedan firmarles una autorización para hacer una excursión.

El Isauro funciona de 9 a 16 y, además de las materias básicas, los chicos tienen talleres de video, computación, narración, panificación, confección de ropa de bebés, historieta, radio y revistas, entre otras propuestas. Las sanciones son distintas a las de cualquier institución: se toleran las llegadas tarde y las ausencias y no existen las suspensiones. “No podemos dejarlos afuera una vez más”, argumenta la coordinadora.

Reyes y su equipo saben que son muchísimas las necesidades que tienen los alumnos, pero a la vez están convencidos de que lo que debemos hacer socialmente es enormemente poco: llamarlos por su nombre, darles un lugar, verlos... “Tratamos de construir ciudadanía, de que los pibes entiendan que no están condenados a ser lo que son ahora, que eso no tiene que ser necesariamente así en el futuro, que tienen que pelear y exigir la porción –de país, de derechos– que les corresponde”.

Convencida de que los chicos necesitan tanto de comida como de aprendizajes, Susana se esmera por

“Tratamos de construir ciudadanía, de que los pibes entiendan que no están condenados a ser lo que son ahora, que eso no tiene que ser necesariamente así en el futuro, que tienen que pelear y exigir la porción –de país, de derechos– que les corresponde”.





reforzar los rituales escolares: les revisa las carpetas, los felicita, pone un sello y una firma.

A la escuela van odontólogos y médicos, y las asistentes sociales del equipo intentan conseguirles a los chicos un lugar aceptable donde vivir. Pero lo que tienen claro es que cada uno debe cumplir su función y que, mientras todo ello ocurre, las maestras y los maestros tienen que dictar clase y los chicos, asistir.

—¿Qué pasó ayer que no viniste? —le pregunta a uno de los chicos que se cruza en las escaleras.

—Estuve enfermo.

—Uy, ¿y ya estás bien?

—No sé, a lo mejor mañana no vengo, porque tengo que hacerme un montón de cosas en el hospital. Le aviso por las dudas...

—Bueno, está bien, pero tratá de venir.

Vaya a saber por qué razón —que a Reyes todavía la maravilla— la escuela sigue siendo una institución valorada incluso en familias cuyos integrantes nunca asistieron a clase. “A veces, cuando proponemos charlar sobre algo o mostrar un video, los pibes protestan porque quieren tareas formales. ¿Sabés cómo cuidan sus carpetas para que no se manchen? Están orgullosos de ellas. Cuando se recibió la primera promoción, les entregamos diplomas. Al final del acto, los chicos me los devolvían. Me pedían

que se los cuidara mucho. Claro, ¿adónde los iban a guardar? ¿En Constitución?».

La impronta de la maestra se respira a cada paso en esta escuela bautizada con el nombre de Isauro Arancibia, un docente y sindicalista tucumano al que asesinaron el 24 de marzo del 76: su cuerpo fue hallado con 120 orificios de bala.

Cuando comenzó con el proyecto, Reyes iba a despertar a los chicos que dormían en la Estación Constitución para que no se perdieran las clases. “Los veía tirados, en los pasillos angostos y largos, y me hacían acordar a mis compañeros detenidos, cuando estaban engrillados en las cuchas. En los campos de concentración nos sometieron a las peores vejaciones humanas, yo siento que esto mismo les pasa a ellos. Estos chicos son los desaparecidos de hoy: todos saben de su existencia pero nadie los ve”.

Susana hace lo que hace por necesidad, porque siente que debe hacerlo, porque para algo es sobreviviente. “En algún momento, al abrazar a los chicos, al verlos mejor, siento que es como rescatar a los compañeros que no pude salvar. Es la revancha”.

Judith Gociol

Fotos: Luis Tenewicki

La librería

de Ezequiel Feito

Había pasado muchas veces, sin decidirme a entrar, frente a aquella librería que estaba en la esquina de Salta y San Juan, en el barrio de Constitución, hasta que una vez miré por la vidriera, tomé coraje y entré a preguntar por cierto libro que estaba buscando desde hacía mucho tiempo. “Quizás lo tengan aquí, pensé, es una oportunidad más; ¿por qué debería tener vergüenza? ”.

Me pareció una eternidad bajar la escalera que conducía al subsuelo. Seguramente, en esa tarde de abril estaría más a gusto en una plaza viendo pasar la gente, que en ese museo de papel y letra muerta. La puerta estaba abierta y, al parecer, no había nadie cerca de ella. Fue así como, más animado por esa circunstancia, bajé hasta quedar frente a una antigua estantería de roble tallado donde había una gran cantidad de ejemplares ordenados cuidadosamente.

Estaba entre mirando y tocando, cuando de repente un anciano señor de casquete rojo se acercó y me dijo con una sonrisa:

—¿En qué puedo ayudarlo?
—Bueno, sí...estaba buscando un libro.
—Un libro, por supuesto, ¿cuál?
—Uno de Lewis Carroll, *A través del espejo y lo que Alicia encontró del otro lado*.
—Creo que lo tengo. Acompáñeme.

Y, dando vuelta por un pasillo, tomó con discreta precisión uno de los tantos que había en esa estantería. Miró su tapa y poniéndolo en mi mano dijo:

—Es este.

El libro estaba en muy buen estado. Lo hojeé como para verificar si le faltaban páginas, especialmente al principio y al final, pero cuando miré la primera hoja, vi una firma que en tinta negra azabache decía: “Charles Lutwidge Dodgson, Navidad de 1871”.

Se me deben haber subido todos los colores a la cara por la emoción, pues conocía aquella firma. Se lo devolví. El hombre lo notó, sonrió y me dijo:

—Sí, es auténtica. Es la firma de Carroll. ¿Le parece

extraño? ¿Por qué? En realidad lo importante no es la firma, sino el libro, ¿no cree?

No esperaba que en una casa de libros usados donde comúnmente tratan de sacar 20 veces más ganancia de los lotes que compran, el mismo dueño me dijera eso con sinceridad, y aún añadiera:

—Tampoco le costará más por eso. Son 10 pesos con o sin firma. ¿Lo quiere?

Y me entregó el libro. Yo no podía salir de mí asombro. Ese hombre, que parecía captar muy bien las emociones de sus clientes, dijo como para sí mismo mientras recibía el dinero:

—Bien, gracias. En cuanto a lo de la firma no es el único. Tengo muchos más, firmados por gente ilustre, pero en realidad a eso no le doy tanta importancia. Para mí no vale la pena. Lo importante son los lectores. La firma solo es una firma.

Y, sin extenderme un recibo, me dio las gracias por la plata.

Camino a casa, lo abrí por lo menos cinco veces para ver si la firma estaba ahí. “¡Tengo un ejemplar único!”, pensé. Todo el viaje, lo pasé aferrado a mi libro como si fuera un tesoro.

Al día siguiente lo comencé a leer. No sé por qué me pareció mucho mejor de los que había leído anteriormente. “Quizás sea la traducción lo que hace tan estupendo este relato” —me dije. Pero, sin duda, el libro de Carroll me había impresionado muy profundamente como no lo había hecho otras veces.

Lo releí dos veces más y mi entusiasmo siguió aumentando, de tal modo que podía comprender todo como si estuviera viéndolo.

Esa misma noche tuve un sueño; el más extraño de mi vida. Tal fue este que aún me dura la impresión de haberlo vivido más que soñado. Estaba frente a un enorme espejo, que traspuse sin dificultad. Del otro lado, había un brillante y conmovedor caos. No sé por qué, el aire tibio e infantil de aquel lugar me hizo recordar mi

infancia. Iba caminando por un sendero cuyas flores se divertían devorando parte de mis piernas con pequeños y discretos bocados. Al rato, estaba huyendo de un gracioso monstruo en forma de cuervo negro, tan parecido al cuco de mi niñez, que entre carcajadas decía:

*¡¿Y hazlo muerto?! ¡Al Jabberwock?!
¡Ven a mis brazos, mancebo sonrisor!
¡Qué fragante día! Callooh! Callay!
Cacareó, anegado de alegría.*

De repente, pequeñas figuras de ajedrez cortaron suavemente mi cuerpo en diminutos cuadros. Hicieron varias pilas, que armaban en varios lugares como si fueran rompecabezas. Así es como tuve la figura de Zanco Panco, la de Tararí (o Tarará), la Morsa, el Caballero Blanco, la Reina Blanca y muchas más, hasta que por fin, parecí reunirlas a todas y recobrar mi figura. Lo último que recuerdo de ese sueño es que el Rey Rojo acababa de despertarse frente a mí.

Me levanté de la cama de una manera larga y penosa. Sobre la mesita de luz estaba abierto el libro de Carroll, exactamente en la última página.

Al poco tiempo pensé en buscar una mejor versión de *La Caída de la Casa Usher* de Poe. Guardaba algunas en mi biblioteca, pero ninguna terminaba de convencerme.

Secretamente tenía la esperanza de que quizás aquel viejo tuviese una edición firmada por el propio Poe, por lo que a la semana siguiente fui a su covacha.

Amable como siempre, no dejó de observar mi verdadero interés:

—Sí, *La Caída de la Casa Usher*. Está en un volumen especial —me contestó, sonriendo—. Creo que lo tengo por aquí. Ah, sí, acá está: Es una edición especial del Burton's Gentleman Magazine.

Y del estante más bajo, sacó un librito muy bien conservado. Me lo tendió. Enorme fue mi sorpresa cuando vi que también estaba firmado: “**Edgar Allan Poe, 1839**”, decía la inconfundible letra del autor.

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.

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

—Sí, lo sé. También está firmado —me dijo-. La firma es original, se lo aseguro. De todas formas, vale lo mismo que el anterior.

—¿Cómo los consigue? —le pregunté con cierta inquietud.

Y por toda respuesta, el viejo rió de buena gana, pero su risa era muy parecida a una convulsión. Recibió mi dinero y me entregó el libro, mientras me acompañaba a la puerta.

Casi sin poder creerlo, regresé a casa. Leí varias veces el cuento durante la semana, poniéndolo sobre la mesa de luz.

Una noche volví a dormir tan profundamente como la otra vez, pero ahora el sueño comenzaba a ir en aumento tanto en extensión como en intensidad. Soñé que una luz crepuscular comenzaba a ampliarse desde donde parecía estar yo, hasta que de repente apareció la tenue figura de una casa hecha con partes vivas de cientos o miles de cuerpos humanos en forma de extraños ladrillos. Un estanque enorme, de corrompida sangre, iba siendo llenado desde lo que parecía la torre de la casa de aquella terrible visión. Luego, y sin saber cómo, me hallé trasponiendo la puerta que daba a una sala vacía de toda inteligencia, de todo sentimiento y de toda humanidad, pero repleta de instrumentos de música, libros, pinturas y estatuas dispuestas en forma caótica.

Las ventanas estaban cerradas y sin embargo, podía percibir un aire de profunda melancolía.

Comencé a sentir que también yo era parte de esa casa. Entonces apareció ante mí un Roderick Usher, cuyas facciones eran más las de un lobo que las de un ser humano. Junto a él pude reconocer la amortajada figura de Lady Madeline, pero al acercarme, me di cuenta de que su rostro era el mío. Aterrorizado, giré hacia un espejo, y ante mí apareció el verdadero rostro de Lady Madeline, disolviéndose lentamente en un hilo de sangre que corría desde mis pies hasta el oscuro y corrompido estanque.

Di un grito y salté de la cama. Encendí la luz, y para mi sorpresa, tenía a mi lado abierto el cuento de Poe en la página que describía una escena similar a la que estaba soñando.

“Toda una casualidad”, me dije. Pero no pude seguir durmiendo. Cerré el libro. Detrás de mis ojos aún podía ver el sueño con todo detalle.

Esa vez, y sin saber por qué, miré la firma. Sí, era la misma, pero el año... ¡El año tenía la inconfundible cifra de 2007! ¡El mismo día, mes y año que lo había comprado!

Abrí el de Carroll, y este también tenía como fecha el mismo día en que lo compré.



Me levanté casi corriendo y fui al inquietante sótano de aquel hombre. Nuevamente, me recibió con una amplia sonrisa, mirándome como si supiera a qué había ido.

Le mostré las firmas y las fechas de los libros.

—Son auténticas —me dijo.

—¡No! ¡No puede decirme eso! ¡Cuando los llevé tenían las fechas de 1871 y 1839, y ahora tienen las de 2007!

—Tiene usted razón —contestó, sin siquiera inmutarse. Por favor, venga.

Y tomándose del brazo me llevó a una de las estanterías, sacó al azar varios libros y me los mostró: Todos estaban firmados y fechados por sus autores.

—El alma... el libro —me dijo, mientras ponía en mis manos uno de Stevenson-. Cuando uno ve todos estos libros, debe saber que también tienen impregnada el alma de su autor, la vida del que lo escribió. Usted ha tomado solo dos. Otros han tomado diez, veinte, o más. Quizás ellos pudieran contarle muchas cosas

que a usted le interesarían, pero ya no están aquí.

—¿Cómo que ya no están aquí?

—Usted, amigo, a través de ellos, ha empezado a soñar. Eso quiere decir que muy pronto dejará de ser un soñador para ser soñado por el libro.

—No lo entiendo.

—Ni falta que le hace. Son como vampiros. Se alimentan de aquel que los lee. Dentro de poco, usted también desaparecerá. Es más, ya ha comenzado a desaparecer y terminará en esta biblioteca, dentro de esos dos libros que tanto ha querido.

Tiré los libros al suelo y salí corriendo a la calle.

“Es inútil, dije mientras corría, ese viejo tiene razón. Tarde o temprano, desapareceré”. ☺

José Ezequiel Feito reside en la ciudad de Balcarce, Buenos Aires. Es profesor de Matemática y Física. Trabaja en las SB N° 1 y 2º, las EDEM 3 y 4 y el ISFD N°32 del distrito. Tiene publicado un libro de poesías llamado *La Hamadriade*. Para contactarse: e_feito@hotmail.com.

Un acuerdo para incluir educación sexual en las escuelas

Las preguntas acerca de cómo y qué hay que saber sobre sexualidad en las aulas han tenido una respuesta a partir de la reciente aprobación del documento “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”. Si bien la ley 26.150 -sancionada en octubre de 2006- ya establecía la obligatoriedad de la enseñanza de esta temática en las escuelas, hacía falta definir los contenidos básicos para que la normativa pudiera ser implementada. El objetivo se cumplió. Hoy la educación sexual está más cerca de llegar a todas las alumnas y todos los alumnos del país.

La medida -que fue aprobada por el ministro de Educación de la Nación, Juan Carlos Tedesco, y las au-

Aprobado por el ministro de Educación de la Nación, Juan Carlos Tedesco, y las autoridades educativas de todas las provincias, un documento define los contenidos básicos de la norma. La medida es el resultado de varios meses de trabajo de una comisión interdisciplinaria de especialistas, convocada por la cartera educativa nacional luego de un extenso proceso de búsqueda de acuerdos y consensos.

toridades educativas de todas las provincias- es el resultado de varios meses de trabajo, realizado por una comisión interdisciplinaria de especialistas convocada por la cartera educativa nacional. “Luego de un proceso de búsqueda de acuerdos y consensos se definieron los enfoques, los fundamentos, las estrategias de enseñanza, el tipo de perspectiva que se sugiere adoptar, y los contenidos a trabajar. Es un documento que además habla del rol del Estado, de las familias y de la escuela”, resume Mirta Marina, integrante del equipo del ministerio que redactó la versión final de los lineamientos curriculares, junto con Virginia Vergara, Karina Cimmino y Annie Mulcahy.

Con un enfoque integral de la sexualidad, el documento establece un piso común obligatorio que deberán incluir todas las escuelas públicas y privadas, desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente. Si bien las provincias podrán adecuar estas pautas comunes a sus realidades y necesidades, eso no implica abandonar el dictado de saberes científicamente validados en forma gradual, según las etapas madurativas.

Además, se deberán promover “actitudes responsables, protectoras y solidarias en el terreno de la sexualidad, la prevención de problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en



particular, asegurando la igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones". Así, los contenidos aprobados se enmarcan en un punto de vista que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; y considera a las personas involucradas como sujetos de derecho.

En cuanto al modo de aplicar la temática en las aulas, el texto propone un acercamiento desde una perspectiva transversal en los niveles inicial y primario. En cambio, en la escuela media se recomienda adoptar en forma paulatina, un enfoque más específico para que los y las adolescentes puedan desarrollar contenidos más complejos y concretos. Esto no implica dejar de lado el abordaje interdisciplinario de la educación sexual. Karina Cimmino, coordinadora de los Proyectos de Educación Sexual y VIH/sida del Ministerio de Educación, explica: "Sugerir un espacio específico en la secundaria no significa reducir el tema a un punto de vista biológico, sino seguir abarcando las distintas dimensiones involucradas".

De este modo, para el trabajo en el nivel inicial, la Ley propone desarrollar los contenidos en torno a los siguientes ejes: conocimiento y exploración del contexto, desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, conocimiento y cuidados del cuerpo, y desarrollo de comportamientos de autoprotección. En la escuela primaria y secundaria, en cambio, el abordaje será fundamentalmente desde las áreas de Ciencias Sociales,



Algunos puntos centrales de los lineamientos curriculares

Qué aprenderán los alumnos

Nivel Inicial

Respeto a la intimidad propia y ajena, y el respeto por la vida y la integridad de sí mismos y de los otros-as.

Identificación y valoración de las diferencias entre mujeres y varones.

Uso de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.

Conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento.

Distinción de cuándo una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuándo no lo es, y sentirse autorizados a decir "no" frente a estas últimas.

Escuela Primaria

Reconocimiento de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño.

Reflexión sobre las formas en que los derechos pueden ser vulnerados: el abuso y violencia sexual, explotación y "trata de personas".

Reconocimiento del propio cuerpo y de las distintas partes, y los caracteres sexuales de mujeres y varones con sus cambios a lo largo de la vida.

La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, maternidad y paternidad, abordadas desde la dimensión biológica, e integradas con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y trascendentes que los constituyen.

Exploración crítica de las relaciones entre mujeres y varones, y sus roles sociales a lo largo de la historia.

Reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación y en la publicidad.

Escuela Secundaria

Conocimiento de todos los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad.

Conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etcétera), las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata.

Reflexión y análisis crítico en torno a la violencia sexual; la coerción hacia la "primera vez"; la presión de grupo de pares y los medios de comunicación.

Ánalisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.

Reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad.



Foto: Eduardo Rey

Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística.

Por otra parte, el documento también hace hincapié en la búsqueda de consensos entre educadores y familias, partiendo del reconocimiento de los derechos de estas últimas a participar activamente en la educación de niños, niñas y adolescentes. Estos acuerdos se promoverán desde las instituciones educativas, y para ello cada jurisdicción elaborará los dispositivos necesarios para promover el encuentro.

Además, la propuesta incluye estrategias posibles de formación docente: talleres de análisis de casos, asesoramiento pedagógico, elaboración de materiales para el aula, conferencias a cargo de expertos, elaboración de planes de trabajo, entre otras. “Los lineamientos aprobados vienen a cumplir derechos diversos, entre ellos, también el derecho de los docentes a estar informados y capacitados en esta temática”, señala Marina. En esta dirección, Cimmino comenta: “Con las provincias, en es-

te momento nos encontramos trabajando las estrategias de acción para la capacitación de los docentes. Estamos fortaleciendo y conformando equipos intersectoriales, integrados por los referentes de educación sexual y VIH/sida de 15 provincias”.

En suma, la educación sexual no es asunto nuevo en muchas escuelas, pero sí la normativa que procura homogeneizar los contenidos. Esto implica un avance para generar condiciones que igualen el acceso a la información y a la formación de todos los alumnos y alumnas. En este sentido, Cimmino asegura que la ley sirve para que todos los chicos reciban los mismos “conceptos científicamente validados para que se formen como personas autónomas”.

La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 45/08, que aprobó en forma definitiva los lineamientos curriculares, se encuentra en la siguiente dirección: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

Mariela Lanza mlanza@me.gov.ar

Estrenos de Canal Encuentro

En septiembre, Encuentro presenta *Ejercicio plástico*, una serie que relata la historia del mural pintado en 1933 por el artista mexicano David Alfaro Siqueiros en el sótano de la quinta del periodista Natalio Botana. Entre los estrenos, se destaca la serie *Los monográficos de Apostrophes*, con entrevistas realizadas por Bernard Pivot a Marguerite Duras, Albert Cohen, Marguerite Yourcenar y Vladimir Nabokov. A los cursos de Encuentro se suma *Oficios: curso de carpintería*.

En octubre, Encuentro estrena *La historia en el cine*, ciclo de películas emblemáticas que desarrollan diferentes hechos históricos. Por su parte, Gastón Pauls presenta la nueva temporada de *Mejor hablar de ciertas cosas*, que nos acerca a la mirada de los jóvenes, a sus valores y realidades sociales, planteando temas como el tabaquismo, la bulimia y anorexia, la deserción escolar y la educación sexual, entre otros. La serie documental *Mestizo* desarrollará la historia de las artes visuales latinoamericanas desde el arte precolombino hasta el contemporáneo. Por último, el sábado 25 de octubre, en la Jornada de 24 horas de Cine Nacional, se proyectarán destacados filmes. Más información en: www.encuentro.gov.ar.

Congreso de la CEA

El Congreso de la Confederación de Educadores Argentinos (CEA) se realizó el 2, 3 y 4 de septiembre en San Luis. Participaron como disertantes Myriam Southwell, Daniel Miguez, Luis Alberto Quevedo, Osvaldo Devries, Noemí Rial y Marcos Guillén. El tema que se trató fue: "Saber profesional docente: un acercamiento a las nuevas infancias y juventudes". Esta cuestión representa una fuerte demanda cotidiana desde las aulas y encierra interrogantes decisivos para comprender mejor el presente de la escuela pública y de la profesión docente.

Cine, ciencia y formación docente

Durante septiembre y octubre en las ciudades de Zapala y Neuquén tendrá lugar la segunda, tercera y cuarta conferencia correspondientes al Ciclo de Cine y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. En esta oportunidad, se propone pensar la relación entre cine y ciencia, y sus distintas implicaciones. El ciclo está destinado a profesores del nivel secundario. Los Ciclos de Cine y Formación son acciones de capacitación que se realizan en el marco de las actividades del área de Desarrollo Profesional Docente, e invitan a los docentes a analizar la especificidad del mundo contemporáneo y a pensar en común los desafíos que deben afrontar en esta época los educadores, como transmisores de conocimiento y cultura. Para contactarse, llamar al (011) 4129-1532 o escribir a dpd@me.gov.ar.

Cuadernillos para leer en voz alta

El Ministerio de Educación de la Nación presenta el cuadernillo *Sugerencias para la lectura en voz alta*, que será distribuido en escuelas públicas y privadas de todo el país, en el marco del Programa para el Mejoramiento de la Lectura. El objetivo de esta iniciativa -junto con la distribución de libros y la visita de escritoras y escritores a las escuelas- es reinstalar una práctica que atraviesa todas las áreas del conocimiento y legitimar la lectura como bien cultural, educativo y social.

Se recomienda realizar la lectura en voz alta antes de comenzar cada clase y que todos los docentes participen en la actividad sin importar cuál sea su área. Por otra parte, se propone que el material elegido no sea utilizado luego para otros aprendizajes, de modo que chicos y chicas puedan desvincular la lectura, de la tarea diaria. Para contacto: (011) 4129-1075/90.

Plan FinEs

El Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios convoca a todos aquellos jóvenes y adultos con estudios inconclusos, a través de programas presenciales, semipresenciales y a distancia. En la primera etapa, la propuesta incluye a aquellos que terminaron de cursar su último año de educación media y que adeudan materias. Los estudiantes recibirán acompañamiento de tutores y profesores que guiarán a los estudiantes en este proceso de preparación de materias para finalizar sus estudios. Para más acerca del **Plan FinEs**, comunicarse al 0800-333-2532, o bien vía e-mail a fines@me.gov.ar.

Programa Nacional de Olimpiadas-Olimpiadas Nacionales

Alumnas y alumnos de todo el país se preparan para participar en las Olimpiadas Nacionales, financiadas y auspiciadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

Del 2 al 3 de octubre en Río Cuarto, Córdoba, se desarrollará la 17º Olimpiada Argentina de Biología, organizada por la Universidad de Río Cuarto. El 6 de octubre en Santa Fe tendrá lugar la de Geografía Nacional, organizada por la Universidad del Litoral. Del 20 al 26 de octubre en Villa Carlos Paz, se realizará la 18º Olimpiada Argentina de Física, organizada por la Universidad Nacional de Córdoba. El 25 de octubre en Mendoza se llevará a cabo la Olimpiada Informática Argentina 2008, organizada por la Universidad de General San Martín. Del 30 al 31 de octubre en Santa Fe se desarrollará la 3º Olimpiada de Historia, organizada por la Universidad Nacional del Litoral. Para más información: (011) 4129-1000 int. 7479 o ahunter@me.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. Los editores se reservan el derecho de seleccionar el material.

Polémica mediática por el contenido de un cuento

Los juegos más peligrosos

Mediados de abril de este año. Tenía el alma y las valijas semiabiertas sobre el sillón, más la desagradable sorpresa del humo acechando los buenos aires de nuestra endeble democracia (venía de participar en la Feria del libro infantil de Bologna, invitada junto a Laura Devetach y Ana María Machado para hablar sobre literatura infantil y dictadura), cuando me llamaron de la producción de un programa radial de Chiche Gelblung para que “opinara sobre la polémica” (sic). Cuando dije que acababa de llegar de viaje, que no había leído los diarios y que no sabía de qué polémica se trataba, el joven encargado del convite me sugirió que en el buscador de google pusiera “Silvia Schujer + Juegos peligrosos” y me informara acerca de la denuncia que la madre de un alumno había hecho sobre un texto mío (el cuento “Juegos peligrosos” incluido en el libro *Puro huesos*) que a su hijo le habían dado para leer en la escuela.

Obviamente, apenas concluyó el llamado, prendí la computadora y apareció en *Infobae*, este titular con una larga y tendenciosa nota que empezaba así: “Polémica por libro de ‘juegos peligrosos’ para alumnos. Entre las actividades que propone se incluye un juego para tratarse la tortícolis desenroscando un foco de luz con la boca. A una madre no le gustó y hay escándalos en la Escuela N°16 de La Plata”.

Bueno, pensé, qué le vamos a hacer. Y lo dejé ahí. Pero al día siguiente me empezaron a llover adhesiones y mails de solidaridad de escritores, bibliotecarios, padres, editores y amigos que me asombraron mucho más que el artículo. ¿Desde cuándo tanto alboroto por un libro infantil que no es el más vendido del mundo,

La escritora Silvia Schujer fue protagonista de un episodio provocado por la lectura del capítulo “Juegos peligrosos” de su libro *Puro huesos* en la Escuela N° 16 de La Plata. A la madre de un alumno no le gustó el contenido del relato de ficción, llamó a los medios y generó un debate. Aquí, la opinión de la narradora sobre el tema y un repaso por otros casos de censura contra la literatura infantil, una práctica más habitual de lo que parece.

que no habla precisamente de asuntos espinosos (es, hasta cierto punto una parodia sobre los cuentos de terror) y que no es novedad (va por la edición número 12)? ¿Desde cuándo a la madre de un (1) lector –¡ni siquiera al lector!– se le confiere tanto poder como para instalar el equívoco de que literatura es igual a literalidad, de que literatura infantil debe ser sinónimo de mensaje “edificante”? O lo que es peor aún, de dar por sentado que los chicos no pueden simbolizar, discernir entre realidad y ficción.

Y no es que sea una cuestión perimida en lo que aún se debate del género. Bienvenida sea la polémica. El problema –o uno de los problemas– es que solo se escucha la voz del que impugna y que de eso hagan bandera los Eduardo Feinmann, vale decir los que solo se ocupan de los libros cuando se trata de censurarlos. De mostrarlos por televisión para decir que “son basura” y arrojarlos por el aire (no lo vi, pero me lo contaron).

Esas voces que se alzan ofuscadas frente a un texto de humor negro (mucho menos negro que la realidad de los que no pueden leer nada porque ni siquiera comen, cosa que a estos Feinmann no parece preocuparles demasiado) deben pensar entonces que textos como

“La vaca de Humahuaca”, de María Elena Walsh, deberían ser prohibidos por apología de la ignorancia (recordarán cómo termina: “*Un día toditos los chicos nos convertimos en borricos/ Y en ese lugar de Humahuaca la única sabia fue la vaca*”). O que letras como la de “Canción con títeres” también de Walsh, deberían censurarse por incitación al raterismo, ya que arranca con esto: “*Da la media vuelta/ toca el cascabel/ roba caramelos/ en el almacén*”. Y la lista podría seguir porque por suerte, la literatura infantil –muy en particular la argentina– está impregnada de humor, de experimentos lingüísticos, de disparates, de aventuras fantásticas, de poesía. Habitada por autores convencidos de que el único propósito de la metáfora es estético y lectores que lo agradecen.

En lo que a mí respecta, como en la payada de Les Luthiers “No me asusta el acertijo”. Con mi libro *Historias de un primer fin de semana*, que son las aventuras y desventuras de dos hermanas cuyos padres se separan y que fue publicado por primera vez cuando aún la ley de divorcio no se había promulgado, fui tratada de amoral por el diario *La Prensa*. Recuerdo que entonces Graciela Montes, la editora de ese libro, me

dijo que pusiera el artículo en un marquito. También me pegaron por “Las visitas”, la historia de un chico que visita en la cárcel a su padre preso. Digamos que estoy acostumbrada a ciertos ataques conservadores. Pero siempre fueron por exceso de realismo, ahora que lo pienso. Debo confesar que es la primera vez que me impugnan por lo contrario. Será que últimamente los Feinmann (Eduardos) avanzan. Saben que la fantasía es el más peligroso de todos los juegos. Que solo con una fuerte capacidad de imaginar es posible concebir la transformación del mundo en uno más justo. No por casualidad, durante el proceso militar (1976-1983) hubo un decreto que prohibió algunos títulos de la literatura infantil “por exceso de fantasía”.

Y para ir cerrando por ahora, algunas aclaraciones. Como escritora:

–No quiero describir los problemas que aquejan al planeta.

–No quiero explicar cómo se solucionan esos problemas.

–No quiero dar respuestas que clausuren los interrogantes.



Literatura infantil

Territorio sospechado

Por Inés Tenewicki

Silvia Schujer, con su relato acerca de las críticas a un cuento de su libro *Puro huesos*, no nos está hablando de un episodio aislado o casual. Como ella misma aclara, las voces mediáticas que se levantaron contra este texto la sorprendieron, pero no había sido la primera vez. Además de Schujer, muchísimos autores de literatura para niños y jóvenes son y han sido leídos con desconfianza y con recelo, y en no pocos casos han sido impugnados por los medios de comunicación, por algunas corrientes pedagógicas o educativas, e incluso, en casos de dictaduras o autoritarismos, prohibidos por el poder político.

Por “ilimitada fantasía” o por exceso de realidad, por incluir “malas palabras” o encarnar valores inconvenientes, por desarrollar temáticas o lenguajes supuestamente inapropiados o por incitar a tal o cual conducta, la literatura infantil ha sido y es un territorio vigilado, sospechado, considerado peligroso y mirado con parámetros que no suelen aplicarse a textos dirigidos a otros públicos.

Otro ejemplo. El año pasado, en una de las campañas de lectura del Ministerio de Educación se publicó un cuento de Luis María Pescetti que dice la palabra *caca*. La mamá de un lector llamó a la radio para protestar. Cuenta Pescetti el episodio en su página web: “Mario Portugal y Nelson Castro, en su programa radial, comentaron con cierto escándalo mi texto “*Un cuento de amor y amistad*”, y el hecho de que figure en una campaña de lectura, porque dice la palabra *caca*. [...]. Se puede estar de acuerdo o no con dar a leer esto a un niño, pero nunca considerarlo un capricho ni un descuido”. Y se muestra sorprendido de que los medios, que en general no se ocupan de analizar o difundir la literatura infantil, dediquen tanto tiempo a criticar una palabra sacada de contexto.

Otro ejemplo más: en marzo de 2001, distintos programas de Radio 10 se abocaron a objetar la lectura del libro *El golpe y los chicos*, de Graciela Montes, en las escuelas que conmemoraban el Día de la Memoria. El libro relata los acontecimientos que tuvieron lugar a partir del golpe militar del 24 de marzo

En literatura, mi único objetivo es contar una historia potente, donde las fuerzas de un bien y un mal particulares libren su batalla particular. Cuento para hacerlo con una única herramienta: el lenguaje y la pasión por explorarlo. En síntesis –mal que les pese a unos cuantos–, como escritora mi único plan es estético.

Silvia Schujer

de 1976, y recoge testimonios de hijos de desaparecidos. Sin conocer la trayectoria ni la solidez profesional de la autora, la definieron como “subversiva” y pidieron que se excluyera este texto de los listados de bibliografía.

Yendo aún más atrás en el tiempo, cabe recordar la prohibición de *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann, y de *La torre de cubos*, de Laura Devetach. A este último, la resolución 480 del Ministerio de Educación de Córdoba lo criticó por “simbología confusa, cuestionamientos ideológicos-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales y trascendentes”. Y el decreto militar que prohibió el cuento de Bornemann aducía que: “De su análisis surge una posición que agravia a la moral, a la Iglesia, a la familia, al ser humano y a la sociedad que este compone”.

No es este un fenómeno exclusivamente argentino. En Estados Unidos se organiza la “Semana del libro prohibido”, como reacción a los cientos de reclamos para suprimir del currículo escolar, retirar de las bibliotecas o restringir el acceso de menores de edad a libros que se consideran ofensivos. La saga de Harry Potter encabezó durante años este ranking, por “incitar al satanismo y a la brujería”, seguida por obras como *El príncipe feliz y otros cuentos* de Oscar Wilde, *El cazador oculito* de Salinger y otros de autores como Mark Twain o Aldous Huxley.

¿Qué es lo peligroso de la literatura infantil? ¿Por qué es el blanco de tantas críticas y por qué el repertorio de las críticas es tan variado y heterogéneo? Parece ser, como dice Graciela Montes*, que la literatura infantil no es el campo inocente y marginal que aparenta ser sino aquel donde se libraran algunos de los combates más duros y más reveladores de nuestra cultura. Y la aparente confrontación entre “realidad” y “fantasía”, o la dosificación de ambas, ocultarían mecanismos de control: formas de someter, colonizar y domesticar a los chicos -esos sujetos en proceso de convertirse en adultos-, que no es otra cosa que pretender controlar y modelar la proyección que los adultos hacemos del futuro.

(*) “Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia”. Por Graciela Montes. Publicado en *Espacios para la lectura*, órgano de la red de animación a la lectura del Fondo de Cultura Económica. Año 1, N° 1.

PD: Si regreso al tema en estos días es porque, afortunadamente, la maestra “del escandalete” -como ella misma se presentó al contactarme por mail- me convocó para tener un encuentro con sus alumnos, cosa que concretamos en la reciente edición de la Feria del Libro Infantil.

Y quería decir que fue una experiencia literaria de lo más estimulante para quienes fuimos descalificados con impunidad: los lectores, la maestra y quien acá se despide.

Las nuevas tecnologías: promesas y desafíos

El reclamo de incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación está muy extendido. Parece difícil, en una sociedad crecientemente interconectada, negarse a incorporarlas. Los problemas empiezan apenas superamos el consenso generalizado sobre esta inclusión. ¿Cómo sumarlas? ¿Deben atravesar el currículum, o ser una materia separada? ¿Qué hay de la organización del espacio y el tiempo escolar?

Pero también, ¿todo lo que podemos hacer es enseñar algunos programas de computación? ¿Cómo no caer presos de intereses comerciales y de dinámicas que son efímeras y pasajeras? ¿Qué discusiones pueden promoverse en torno a la vida social, la construcción y circulación del conocimiento, o las relaciones de poder, en la “vida en línea”?

En los artículos del dossier, presentamos distintas aproximaciones a la cuestión de las nuevas tecnologías en la sociedad y en las escuelas. Las lecturas de lo que sucede en los blogs y flogs, así como el análisis de los discursos celebratorios o apocalípticos en torno a las promesas neotecnológicas, son marcos importantes para enfocar lo educativo.

En los artículos del dossier, presentamos distintas aproximaciones a la cuestión de las nuevas tecnologías en la sociedad y en las escuelas. Las lecturas de lo que sucede en los blogs y flogs, así como el análisis de los discursos celebratorios o apocalípticos en torno a las promesas neotecnológicas, son marcos importantes para enfocar lo educativo.

También incluimos aportes sobre las posibilidades educativas de los videojuegos, sobre software desarrollado por escuelas; y una perspectiva general acerca de la relación entre cultura escolar, cultura popular y nuevos medios, que plantea buenas polémicas para pensar los desafíos actuales. Esperamos que estos aportes contribuyan a una reflexión más profunda y compleja sobre los para qué y los cómo de la inclusión de las nuevas tecnologías en las escuelas.

Las nuevas tecnologías y los debates pendientes

Inés Dussel
Myriam Southwell

El dossier que presentamos acerca algunas reflexiones importantes sobre qué hacer con las nuevas tecnologías en la escuela. David Buckingham alerta sobre la vieja tendencia de sospechar de cualquier cosa que suene a cultura popular (que ahora incluye a los nuevos medios electrónicos), pero también sobre la limitación de la enseñanza a algunos programas informáticos, en una versión pobre y comercial de las nuevas tecnologías.

Por su parte, en un artículo lleno de ironía y de preguntas incómodas, Daniel Cabrera pone en duda que las nuevas tecnologías sean neutrales transmisores de la información, y señala que falta hacernos preguntas importantes sobre el tipo de vínculos y de imaginarios que generan. Paula Sibilia recoge el guante y analiza las consecuencias de blogs y fotologs que convierten a la intimidad en espectáculo público. Analía Segal, después de cuestionarse sobre la validez y utilidad de inmiscuirse en los espacios lúdicos de los niños y adolescentes, muestra lo estimulante de usar algunas herramientas de los videojuegos para desarrollar experiencias de enseñanza desafiantes. También incluimos el aporte de la Escuela Técnica N° 2 de Olavarría, que buscó desarrollar software a partir de las necesidades de escuelas de la zona.

En todos los casos, se trata de enfoques que buscan ir más allá de la crítica opositora o de la celebración ingenua. A esta altura, no hay modo de retroceder a un pasado pretecnológico; y tenemos suficiente evidencia para sospechar de cualquiera que venga a decirnos que nuestra vida será color de rosa a partir de que incorporemos una computadora a nuestras vidas. Pero no hay duda de que las nuevas tecnologías han cambiado profundamente a la sociedad en los últimos veinte años, tanto en la política y la economía como en las relaciones sociales. Que ese impacto sea desigual y refleje las fracturas y diferencias sociales y culturales, no implica que no produzca efectos en todos y cada uno de nosotros, aunque no seamos usuarios avanzados de las nuevas tecnologías.

¿Qué ocurre con la producción y circulación del conocimiento? En las escuelas, suele pensarse que el mayor beneficio escolar que introduce internet es el acceso a una gran biblioteca; aunque, lamentablemente para nuestros alumnos ese acervo termine, y no empiece, en la wikipedia o en el “rincón del vago” o sitios similares. El problema que se suele plantear es el de la confiabilidad de la información, y parece que todo se arreglaría si tuviéramos buenos bibliotecarios. Sin embargo, la desorganización de las jerarquías de saberes que produce internet es mucho mayor que la que se supone.

En primer lugar, hoy existen bibliotecarios en internet, y son los programas de búsqueda de información que tienen, mayoritariamente, motivaciones comerciales; en segundo, porque hay confusión sobre autorías, mapas de relaciones, fuentes, con una multiplicación y democratización de la producción de saberes nunca antes vista. La otra cuestión que puede plantearse es que esta enseñanza no intersecta con los usos mayoritarios de las nuevas generaciones: videojuegos y comunicación con sus pares a través de sitios de música, blogs y flogs.

Hay mucho más por hacer en las escuelas que enseñar programas que pronto serán obsoletos o buscar reinstaurar criterios de autoridad que están transformándose. Se trata de entender las nuevas lógicas de producción de conocimiento, de estar alertas a sus efectos en las identidades y relaciones sociales, de saber servirnos de toda la potencialidad que encierra un archivo casi infinito y una red de relaciones hasta hace poco impensada. También, claro, se trata de ayudar a nuestros alumnos y alumnas a procesar estos cambios más pausadamente, a desarrollar criterios para que decidan qué mirar, qué escribir y qué reservarse, y a aprovechar al máximo las posibilidades de mundos más ricos y más complejos como los que ofrecen, en sus mejores versiones. Entre otras cosas, que nuestros alumnos puedan plantearse preguntas sobre los distintos programas o sitios ya sería un avance para un uso más reflexivo y estimulante de las nuevas tecnologías.

Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital¹

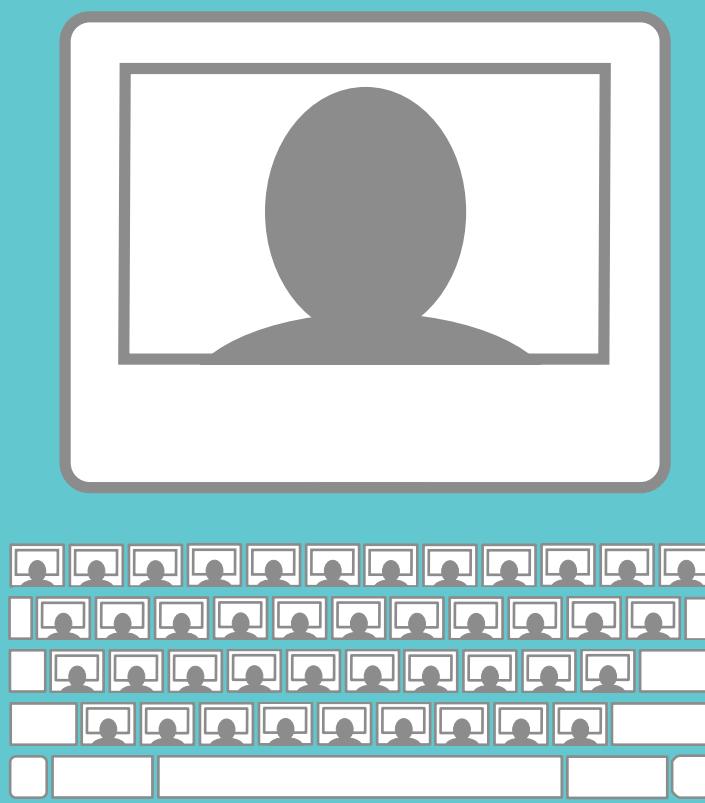
David Buckingham*

Es común escuchar que la tecnología está transformando a la educación de manera fundamental. Se dice que desafía las definiciones existentes de conocimiento, ofrece nuevos modos de motivar a los alumnos y promete oportunidades infinitas para la creatividad y la innovación. Hay una larga historia de estos planteos grandilocuentes: por ejemplo, defensores tempranos del uso del cine y la televisión en la educación hicieron iguales pronósticos fantásticos de que estos medios traerían cambios profundos en el aprendizaje. Llegaron a decir, incluso, que la escuela se iba a volver redundante e innecesaria.

El impulso actual de incluir computadoras en las aulas viene, sobre todo, de las compañías comerciales que buscan nuevos mercados para sus productos; y de gobiernos que están casi desesperados por resolver lo que ellos consideran que son los problemas de la educación pública.

Ambos adhieren a una especie de determinismo tecnológico, y creen en el poder avasallador de la tecnología. Esto, a su vez, da una visión instrumental del rol de la tecnología en la educación, como si fuera un mecanismo neutral para distribuir información; y la información es considerada como una especie de objeto descorporizado, que existe más allá de los intereses humanos o sociales. Esto lleva a un cierto descuido de cuestiones educativas básicas, no solo sobre *cómo enseñamos* con tecnología, sino también sobre *lo que los niños y niñas necesitan saber* sobre ella.

A pesar de los planteos comerciales, hay un cuerpo creciente de investigaciones que sugieren que el impacto de la tecnología en la práctica docente cotidiana es bastante limitado. Muchos docentes resisten el uso de tecnología, no solo porque son anticuados o ignorantes sino porque reconocen que no los ayuda a alcanzar sus objetivos. Hay poca evidencia convincente de que el uso de la tecnología en sí mismo mejora los logros de los estudiantes. Por



supuesto, algunos docentes usan la tecnología de maneras muy creativas y lúcidas; pero la mayoría de los usos escolares de la tecnología son estrechos, poco imaginativos, e instrumentales.

Cuando se plantean estos argumentos, los defensores de la tecnología tienden a decir que todavía es temprano para dar un diagnóstico, y que el cambio real y duradero está a la vuelta de la esquina. Sin embargo, la tecnología digital ya está en las escuelas desde hace un cuarto de siglo: la revolución prometida no ocurrió, y hay pocas razones para creer que vaya a ocurrir pronto. Pese a todo esto, mi posición no es la de una oposición frontal a la tecnología. Creo que hay una polarización poco feliz en el debate popular entre los entusiastas ingenuos y confiados, que ven a la tecnología como la salvación de la educación; y los pesimistas sombríos, que creen que vamos camino al infierno tecnológico. Es tiempo de buscar otro tipo de aproximación.

La nueva brecha digital

Uno de mis intereses principales como educador en temas de medios es la relación entre las culturas y prácticas de los niños fuera y dentro de la escuela. En relación con la tecnología digital, hay una distancia cada vez más significativa -y quizás creciente- entre lo que los chicos hacen en la escuela y lo que hacen en su "tiempo de ocio". Esto es lo que llamo la nueva brecha digital. A pesar de la inversión masiva en tecnología en las escuelas y del gran entusiasmo que la acompañó, la mayor parte de lo que sucede en la educación no ha sido tocada por este impulso. El problema es que, fuera de la escuela, los niños viven infancias saturadas por los medios, con cada vez más acceso independiente a ellos, en el contexto de una cultura mediática cada vez más diversa y cada vez más comercial, que muchos adultos encuentran difícil de comprender y de controlar.

No quiero sugerir que la vieja brecha digital entre ricos y pobres ha sido superada. Por el contrario, hay todavía desigualdades muy importantes en el acceso a la tecnología, y en las habilidades y competencias que se requieren para usarla. Y estas son desigualdades que las escue-

las deben atender, sin ninguna duda. Más todavía, creo que debemos desconfiar de la retórica fácil que habla de una supuesta "generación digital", que plantea que todos los jóvenes están comunicándose en línea todo el tiempo y que, solo por ser jóvenes, tienen una afinidad espontánea con la tecnología que la gente adulta no posee.

Sin embargo, cuando se observa qué hacen los chicos con esta tecnología fuera de la escuela, es evidente que es, sobre todo, un medio para la cultura popular. Los niños que tienen acceso a computadoras en sus casas las usan para jugar videojuegos, navegar en internet, enviarse mensa-



jes instantáneos, hacer redes sociales, y bajar y editar música y videos. Salvo para hacer algunas tareas escolares, muy pocos niños hoy usan la tecnología para algo que se parezca al aprendizaje escolar.

En contraste, lo que se hace con la tecnología en las escuelas es muy limitado. La materia "Tecnologías de la información y la comunicación" incluye básicamente procesadores de texto, hojas de cálculo y administración de archivos. Podría decirse que este es el currículum del *Microsoft Office*. Este currículum ofrece poco más que un entrenamiento descontextualizado en habilidades funcionales. No quiero decir que estas habilidades no sean importantes para algunas personas en cierto momento de sus vidas, pero creo que hay que debatir si es necesario

-o si es un buen uso de los recursos- que los niños sean formados en esos contenidos dentro de la escuela.

Muchas investigaciones muestran que los chicos consideran que el uso de las tecnologías en la escuela es aburrido y poco imaginativo. Algunos están resignados, y lo consideran un hecho inevitable de la vida, pero otros se “desenganchan” efectivamente, y otros la resisten en forma activa. Para los que son usuarios medios o avanzados, el uso de la tecnología en la escuela es considerado irrelevante. Esto no debería sorprendernos: históricamente, la escuela ha sido caracterizada como un rechazo a la cultura popular de los estudiantes. En esta dirección, lo que llamo “la nueva brecha digital” solo refleja una disyunción histórica más amplia entre la cultura escolar y la cultura cotidiana de los jóvenes.

Abordar la nueva brecha digital

¿Podemos hacer algo sobre esta situación? Incluso vale la pena preguntarse: ¿Deberíamos hacer algo? Hay quienes argumentan que lo que los chicos hacen fuera de la escuela no es algo que deba preocupar a los docentes: si los chicos ya tienen suficiente cultura popular en sus vidas cotidianas, ¿por qué deberíamos pensar sobre ella en la escuela o dedicarnos a estudiarla? Se dice que lo que sucede en las escuelas es diferente de lo que sucede afuera; la escuela es una forma de inducción en un conocimiento de mayor estatus, y el aprendizaje escolar es sí o sí formal, algo que el conocimiento extraescolar no es. Aunque parte de este argumento me resulta convincente, creo que deja poco margen para el cambio: parece asumir que el conocimiento “valioso” (el de más estatus) es algo ya definido de una vez y para siempre, y acepta las distinciones existentes entre “cultura alta” y “cultura popular”.

Por mi parte, creo que las escuelas tienen la responsabilidad de abordar la realidad de las vidas de los niños fuera de la escuela, lo cual incluye su participación en la cultura popular y sus usos de la tecnología.

Sin embargo, hay que evitar una respuesta superficial, como la que existe en algunos argumentos celebratorios de los videojuegos. Estos sostienen, en forma correcta, que jugarlos supone una serie de complejos procesos de aprendizaje; que producen un aprendizaje significativo, y que la

escuela es casi una causa perdida. Este argumento celebratorio tiene una visión acrítica y enteramente positiva de la cultura popular, que ignora las dimensiones comerciales de los juegos y evita preguntas incómodas sobre sus valores e ideologías. También supone una hipervaloración del “aprendizaje informal”, que considera a la formalización como algo intrínsecamente malo.

Este enfoque es sintomático de lo que llamamos la estrategia del “eduentretenimiento”, que toma elementos del entretenimiento y los usa para transformar al currículum más agradable o participativo, sobre todo para los alumnos más “desenganchados” (que en esta época suelen ser los varones). Esto es lo que las industrias mediáticas llaman el “aprendizaje divertido”, y es un mercado creciente. La idea de que podemos “endulzar” la píldora educativa con una pequeña dosis de diversión tiene una larga historia, pese a que casi siempre fracasó en el intento. Pero los chicos advierten rápido la diferencia entre un juego real de computadora y uno educativo, saben pronto cuál prefieren, y se vuelven muy sagaces en tomar el dulce y dejar la píldora al costado.

Hacia una alfabetización digital

El problema con las estrategias descriptas, que ven a la tecnología como un apoyo instrumental para la enseñanza, una herramienta o una técnica, es que llevan a un uso acrítico y poco reflexivo de la tecnología. En este proceso, preguntas fundamentales acerca de cómo las tecnologías median y representan el mundo, acerca de cómo crean sentidos sobre el mundo y cómo son producidas, quedan al margen.

Varios años atrás, el semiólogo italiano Umberto Eco escribió que si uno quiere usar la televisión para enseñarle a alguien, primero tiene que enseñarle a usar la televisión. Es decir, la educación *sobre* los medios es un requisito indispensable para la educación *con o a través* de los medios. Lo mismo puede decirse sobre los medios digitales. Si queremos usar internet o los videojuegos u otros medios digitales para enseñar, necesitamos equipar a los alumnos para que comprendan y critiquen a estos medios: no podemos considerarlos como medios neutrales de distribución de la información.

Necesitamos una concepción coherente y rigurosa acerca de la “alfabetización digital”, acerca de aquello que los niños *necesitan saber* sobre estos medios. Esto es mucho más que una cuestión de habilidades técnicas o funcionales. Los niños necesitan tener una forma de alfabetización crítica que les permita comprender cómo se produce la información, cómo circula y cómo se consume, y cómo llega a tener sentido.

En la educación en medios, un área de trabajo pujante en algunos países, hay algunos conceptos clave como representación, lenguaje, producción y audiencia, que pueden proveer un marco sistemático que puede aplicarse a los medios digitales.

Por ejemplo, en relación a internet, este enfoque plantea preguntas desafiantes sobre la *representación* -sobre la autoridad, la ideología y el sesgo o parcialidad que se adopte- que suelen subestimarse en los relatos acerca de la tecnología de la información. Requiere un análisis sistemático del *lenguaje* (la gramática o retórica) de las páginas web como un medio (por ejemplo, los enlaces que propone, el diseño visual, el modo de interacción, la arquitectura de la información). Incluye un análisis de la *producción*, de los intereses comerciales e institucionales en juego. Y también mira cómo todo esto impacta en la *audiencia* o el usuario, cómo se busca captar a los usuarios e invitarlos a participar, y qué hacen ellos efectivamente, qué encuentran significativo o placentero.

Creo que este abordaje permite ir más allá de preguntas limitadas acerca de si la información en la web es verdadera o confiable, para ayudar a entender las dimensiones sociales y culturales de la tecnología en forma sistemática y rigurosa; al mismo tiempo, busca involucrarse con las experiencias cotidianas de los estudiantes, no para celebrarlas sino para interrogarlas de manera crítica.

De la misma manera que la alfabetización clásica tiene que ver con leer y escribir, la alfabetización con medios digitales debiera involucrar tanto la lectura crítica como la producción creativa. El advenimiento de herramientas para la creación digital ha implicado nuevas oportunidades: los estudiantes pueden hacer sitios web o videos digitales de muy alta calidad con herramientas muy accesibles. Sin embargo, la educación en medios no tiene que ver solo

con el desarrollo de habilidades técnicas, ni con una idea banal de creatividad. Antes bien, se plantea desarrollar una comprensión crítica de formas culturales y de procesos de comunicación. Una vez más, la tecnología no precipita el cambio en y por sí misma. Necesita una interrogación crítica, y su valor depende de manera crucial de los contextos educativos en los cuales es usada.

¿El fin de la tecnología?

La perspectiva que propongo, tomada de experiencias con educación en medios, provee una perspectiva rigurosa y desafiante acerca de la tecnología, que hasta ahora no han podido proveer las materias sobre informática o TICs. Ofrece una manera de conectar los usos escolares de la tecnología con los usos fuera de ella y con la cultura popular, de manera crítica y no celebratoria, y plantea preguntas cruciales para ir más allá del uso instrumental de la tecnología. Creo que la alfabetización en medios debería reemplazar a las materias de informática, y que tendría que estar mucho más integrada con el aprendizaje de Lengua y Literatura.

Las tecnologías digitales son un hecho *inescapable* de la vida moderna. No podemos abandonar los medios y las tecnologías digitales en educación y volver a un tiempo más simple y más “natural”. Los docentes deben usar la tecnología de una forma u otra; y vale la pena recordar que el libro es también una tecnología o medio, tanto como lo es internet.

Los medios digitales como internet y los videojuegos tienen un enorme potencial para el aprendizaje; pero será difícil realizar ese potencial si seguimos considerándolos solo como tecnologías, y no como formas de cultura y comunicación.

*Institute of Education, Universidad de Londres.

¹ Este artículo sintetiza algunos argumentos centrales del libro *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture* (Cambridge, Polity Press, 2007) (Publicado en español: *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Ed. Manantial, 2008). Traducido por Inés Dussel y publicado con autorización del autor.

Las promesas de las nuevas tecnologías

Daniel H. Cabrera *

¿Cuál es la “realidad” de las nuevas tecnologías desde lo que se dice de ellas? ¿Cómo interpretarlas *desde los discursos que las acompañan* como parte de las estrategias comerciales, como pieza de las políticas públicas, como comentario cotidiano en el uso de los aparatos y como disertación pedagógica que alienta su utilización en las escuelas y universidades? Estas preguntas se inician en la convicción de que el componente discursivo es tan importante como el técnico. En otras palabras, las nuevas tecnologías no funcionarían sin sus partes técnicas pero tampoco actuarían en la sociedad sin su componente simbólico discursivo¹.

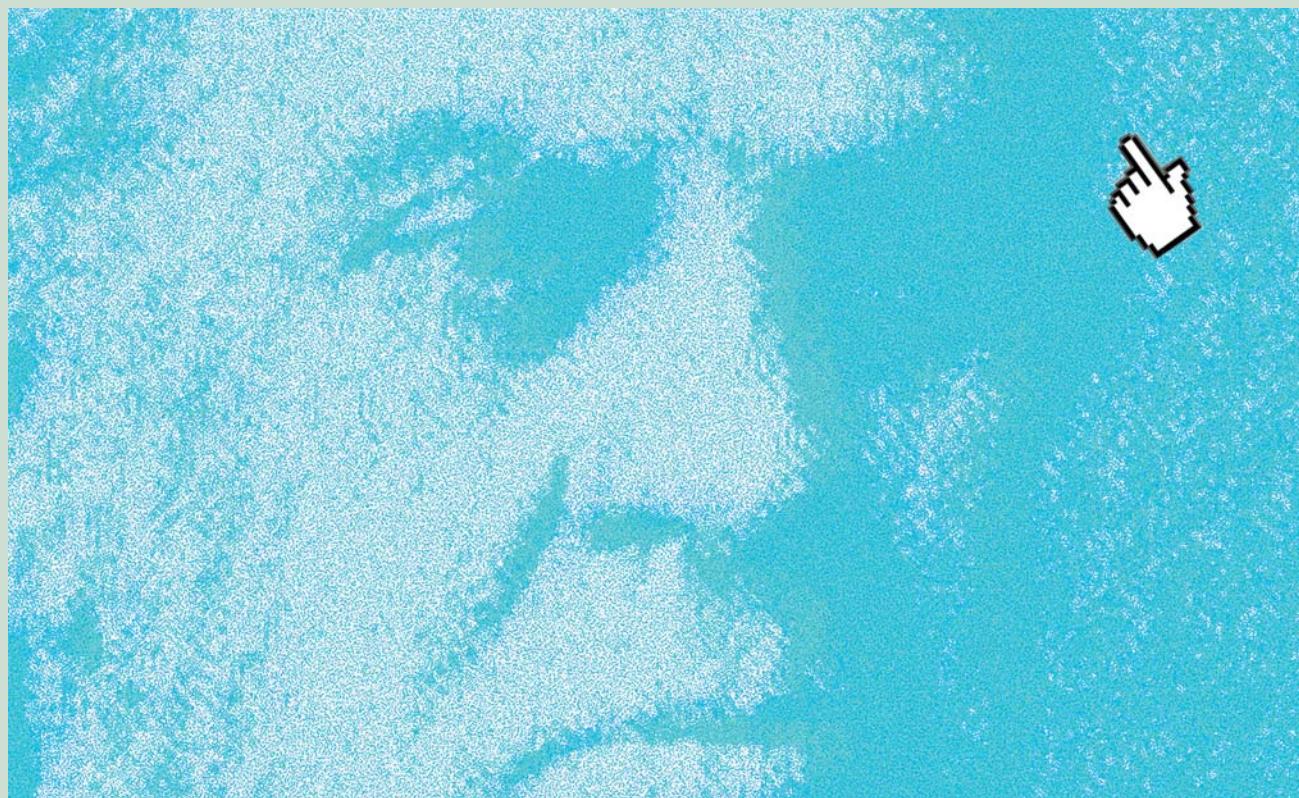
En todos estos discursos, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (computadoras, internet, etcétera) constituyen un elemento central cuya realidad es “obvia”. Por ello, las afirmaciones fluctúan entre dos polos. El primero surge cuando se las acusa por su influencia maligna. Entonces se recuerda que se trata de un instrumento neutro que, a semejanza de un cuchillo, depende del

uso que se haga sirve para el bien o para el mal. El segundo polo aparece cuando se trata de promocionar el uso de las tecnologías. En ese momento se dice que debemos preguntarnos “¿Cómo cambiarán nuestras vidas?” y pensar en “¿Cómo nos adaptaremos a ellas?”.

Para decirlo claramente: cuando se acusa a las tecnologías de los efectos negativos se dice que son neutras, ni buenas ni malas en sí mismas, y que todo depende de su uso; pero cuando se las promociona se las reconoce con un amplio potencial para cambiar la vida de las personas, la empresa, la educación, el tiempo libre, etcétera. En qué quedamos, ¿son neutras o cambiarán la vida de la sociedad? Yo diría que, sin duda, se trata de una promesa de cambio; la neutralidad es un discurso para los miedosos y, sobre todo, para los críticos.

La tecnología cumple lo que promete

Los aparatos tecnológicos no son nada sin las promesas que los acompañan. La tecnología, a diferencia de la política y la religión, sí cumple con lo que promete.



Las nuevas tecnologías se adaptan al usuario haciendo fácil y asequible los productos tecnológicos: las formas y colores utilizados en los diseños, las interfaces gráficas, la posibilidad de “personalización”, etcétera, todo está preparado para que la *simplicidad de uso* se encuentre con la *efectividad de los resultados*.

Las nuevas tecnologías tienen un doble rostro que se realiza en la experiencia del usuario, permiten el ejercicio de la libertad humana y dan poder a quien las utiliza: pro-

ta manera, un aparato -por pequeño que sea- es la puerta de acceso al sistema tecnológico completo (a otros aparatos, otros servicios, otros usos). Así, el usuario accede a un conjunto de habilidades manuales, visuales, auditivas, a una modalidad del lenguaje y vocabulario; a nuevos modos de trabajar, pensar e imaginar y a nuevas relaciones sociales, con la naturaleza, con el tiempo y el espacio. ¡Nada más que ello!

Entre la facilidad de sus usos y la efectividad de sus resultados se juega la definición de las nuevas tecnologías, caracterizada por la “evidencia” de sus resultados y la “invisibilidad incomprendible” de sus procesos. Nada más fácil que enviar un *sms* o un *email*, nada más difícil de comprender que los principios científicos y los procesos tecnológicos que se ponen en juego. El resultado ya lo conocemos, lo expresa de una manera inequívoca el usuario temeroso o desconfiado cuando se comunica presionando la tecla *enter* o *send* y afirma: ¡parece magia!

Efectivamente, es magia. La magia consiste en que -a partir de la experiencia individual del cumplimiento de la promesa de un aparato- el usuario comienza a creer en el sistema técnico como totalidad (tecnológica, económica, social, cultural). La eficacia invisible de los aparatos lleva a la creencia en el sistema social que lo sostiene. La magia de, por ejemplo, la experiencia de internet fundamenta la creencia en el sistema social total. Aunque no se entienda nada, las promesas de las tecnologías se cumplen, por lo tanto hay que creer en el sujeto (gramatical y real) que las anuncia. Es decir, en las marcas comerciales y en sus gurús. La fuerza de la promesa radica en la credibilidad de las marcas y sus gurús. El sistema tecnológico se sostiene por la creencia y la confianza en el propio sistema. La función de la promesa es generar confianza y credibilidad.

Las promesas del sistema tecnológico

Las promesas referidas a los aparatos ya las conocemos. Están en todas las publicidades, artículos de divulgación tecnológica, proyectos políticos, educativos, etcétera. Interesa mencionar cuáles son las principales promesas referidas al



meten y cumplen. Conforme a antiguas y nuevas promesas es posible hablar por teléfono desde cualquier lugar, sin utilizar manos, enviando fotos, filmar, enviar música... se puede conectar la computadora e intercambiar información sobre cualquier tema en cualquier parte del mundo, puede conversarse mirando la cara del interlocutor, etcétera, etcétera; “Las posibilidades son infinitas” y sobre todo, reales, experimentadas, comprobables.

Si un aparato hace lo que prometió (enviar un mensaje a otro continente sin costos, por ejemplo), el usuario “quiere más”, quiere ver realizada otra promesa (por ejemplo, ver la cara del hijo en otro país) y... la promesa se cumple. ¡Las tecnologías cumplen lo que prometen! Ellas realizan lo que el usuario quiere, y el usuario quiere lo que pueden solucionar las tecnologías. La única condición es que a cada aparato que se tiene hay que comprarle sus múltiples complementos o adquirir el modelo más avanzado. De es-

sistema tecnológico y que todo usuario creyente y esperanzado adhiere al menos implícitamente.

Las tecnologías le aseguran al ser humano un mundo sin límites. “Velocidad sin límites”; “Conexión sin límites”, “Tecnología sin límites”, “El único límite es el que te impones a ti mismo” son algunas de las expresiones con las que se introduce el tema de la ilimitación de la acción humana gracias a las tecnologías. De acuerdo con el imaginario de la ilimitación neotecnológica el progreso nos espera, solo es necesario mirar lo que tenemos y cómo hemos superado lo que teníamos. El progreso tecnológico es evidente, necesario y puede ser comprobado comprando este o aquel producto tecnológico. De las múltiples consecuencias de esta situación mencionaré dos.

1.- *El reino de la posibilidad total y el hombre en estado de novedad permanente.* Lo anterior supone que para el sistema tecnológico es imposible imaginarse a sí mismo sin recurrir a la novedad permanente y a un futuro existente como presente (“El futuro es hoy”). El producto presente solo existe como espera del que vendrá (con más capacidad, más velocidad, más interactividad); en consecuencia, el ser humano debe vivir en estado de novedad permanente, en la ansiedad del que *tiene pero solo mientras tanto*. El aparato actual alienta la espera y entretiene mientras esperamos el nuevo... que a su vez nos ayudará a esperar el siguiente... La espera no tiene fin, es decir, ni final ni objetivo. No tiene final porque el horizonte temporal no tiene límite, y no tiene objetivo porque es la novedad por la novedad que, en tanto tal, es sinónimo de bondad. En palabras de las publicidades: “El futuro en la punta de tus dedos” o “El futuro al alcance de tus manos”. Un futuro al que no interesa el presente en tanto tiempo humano sino en tanto instante de un continuo temporal homogéneo y vacío.

2.- *Un mundo “sin afuera” y el imperativo de conexión continua e instantánea.* Las nuevas tecnologías conllevan el imperativo de la conexión continua. Resulta inconcebible tener un móvil apagado o no responder las comunicaciones electrónicas. Tener un aparato de comunicación implica la necesidad de estar conectado permanentemente y, como prueba de ello, responder instantáneamente. El

imperativo de conexión tecnológica parece obligar a estar enchufados permanentemente a la red social. De allí el imperativo de “Estar en contacto” donde se sobreentiende la relación humana como conexión. No se habla de comunicarse, ni de informarse, sino de estar “conectado” y “en contacto”. Movilidad y conectividad son los valores supremos de esta fase de la existencia social que puede llamarse: la sociedad de la libertad conectada. No hay afuera, todos estamos en *el ilimitado adentro de lo tecnológico*.



No hay reflexión sobre las nuevas tecnologías que no trate acerca de la “actitud adecuada” frente a ellas. Como consecuencia, el debate se orienta a *cómo utilizarlas*. Antes de usarlas, durante y después de su uso la pregunta debería ser siempre la misma: ¿Qué mundo y qué sociedad se está generando? ¿Es esa la sociedad y el mundo que queremos como sujetos y como comunidad? Las tecnologías conducen a un horizonte que se presenta como necesario y obligatorio al cual la empresa, la educación, la política y la sociedad deben adecuarse. ¿Es esa la neutralidad prometida?

*Instituto de Filosofía Universidad Veracruzana, México.

¹ Para un desarrollo extenso de estas ideas y del argumento central del presente artículo ver: Cabrera, Daniel H., *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Biblos, 2006 (fundamentalmente en los capítulos 5 y 6).

La espectacularización del yo

Paula Sibilia*

En los últimos años surgieron, en internet, un conjunto de prácticas que podríamos denominar "confesionales". Millones de usuarios de todo el mundo se apropiaron de las diversas herramientas disponibles online, y las usan para exhibir su intimidad. Los detalles más jugosos o inocuos de sus vidas supuestamente privadas se exponen todos los días en las pantallas, derramándose en blogs y fotologs, a través de webcams siempre encendidas o en sitios como YouTube, MySpace y FaceBook.

Un verdadero festín de vidas privadas, que se ofrecen sin ningún pudor ante las sedientas miradas de cualquiera que desee dar un vistazo. La tendencia es muy actual y, de hecho, excede los márgenes de la web para inundar todos los medios de comunicación. Basta pensar en el éxito igualmente reciente de los reality-shows y de los programas de televisión en los cuales se ventilan todo tipo de dramas personales, por ejemplo, o en el auge de las biografías tanto impresas como cinematográficas.

El diario íntimo quiere que lo vean

¿Por qué todo esto es digno de atención? Hay algo inédito en este súbito fenómeno que insiste en exhibir retazos de intimidades propias y ajenas. Estas novedades mez-

clan de una forma jamás vista lo público y lo privado, dos polos que hasta muy poco tiempo atrás eran opuestos e irreconciliables porque se consideraban mutuamente excluyentes. ¿Y ahora? Vemos que se revelan en las pantallas electrónicas, sin recato alguno, todos los detalles de una vida cualquiera. Y no se trata solo de un intenso deseo de mostrarse; además, mucha gente está dispuesta a consumir ávidamente esas imágenes y relatos.

Sin embargo, parece haber una contradicción en todo esto. ¿Cómo es posible que los nuevos diarios íntimos -como reza uno de los apodos más habituales de los blogs, por ejemplo- se expongan ante los millones de ojos que tienen acceso a internet? Esa exhibición pública de la intimidad, ¿es un detalle sin importancia, que no altera la esencia del viejo diario íntimo en su actualización cibernetica? ¿O se trata de algo radicalmente nuevo?

En rigor, todo ese murmullo de confidencias que emana de esos torrentes de palabras e imágenes parece ser más extimo que íntimo, recurriendo a un neologismo capaz de dar cuenta de la novedad. Porque aunque existan muchas semejanzas entre los blogs actuales y los diarios tradicionales -aquellos que proliferaron en los siglos XIX y XX-, no es difícil constatar que también son enormes las diferencias entre ambos tipos de géneros autobiográficos.

Aquellos cuadernitos garabateados en silencio y en soledad, muchas veces a la luz trémula de las velas y en el más respetable de los secretos, tenían una misión: cobijar todos los pliegues de las sensibilidades típicas de la modernidad industrial. Eran herramientas que les servían a esos sujetos históricos para comprenderse y para crear su yo en el papel. En cambio, los blogs, fotologs y webcams de hoy en día, así como ciertos usos de YouTube, MySpace o Facebook, responden a otros estímulos y tienen otras metas. Expresan ciertas características subjetivas muy actuales, y sin duda sirven a propósitos igualmente contemporáneos. ¿Cuáles? Es una pregunta que vale la pena plantear, porque la búsqueda de una respuesta también puede ayudar a comprender los sentidos de estas raras costumbres nuevas.

Los diarios íntimos de antaño eran, para sus autores, cartas remitidas a sí mismos. Escritos sumamente privados, introspectivos y secretos, porque permitían sumergirse en la propia interioridad. Esos instrumentos posibilitaban



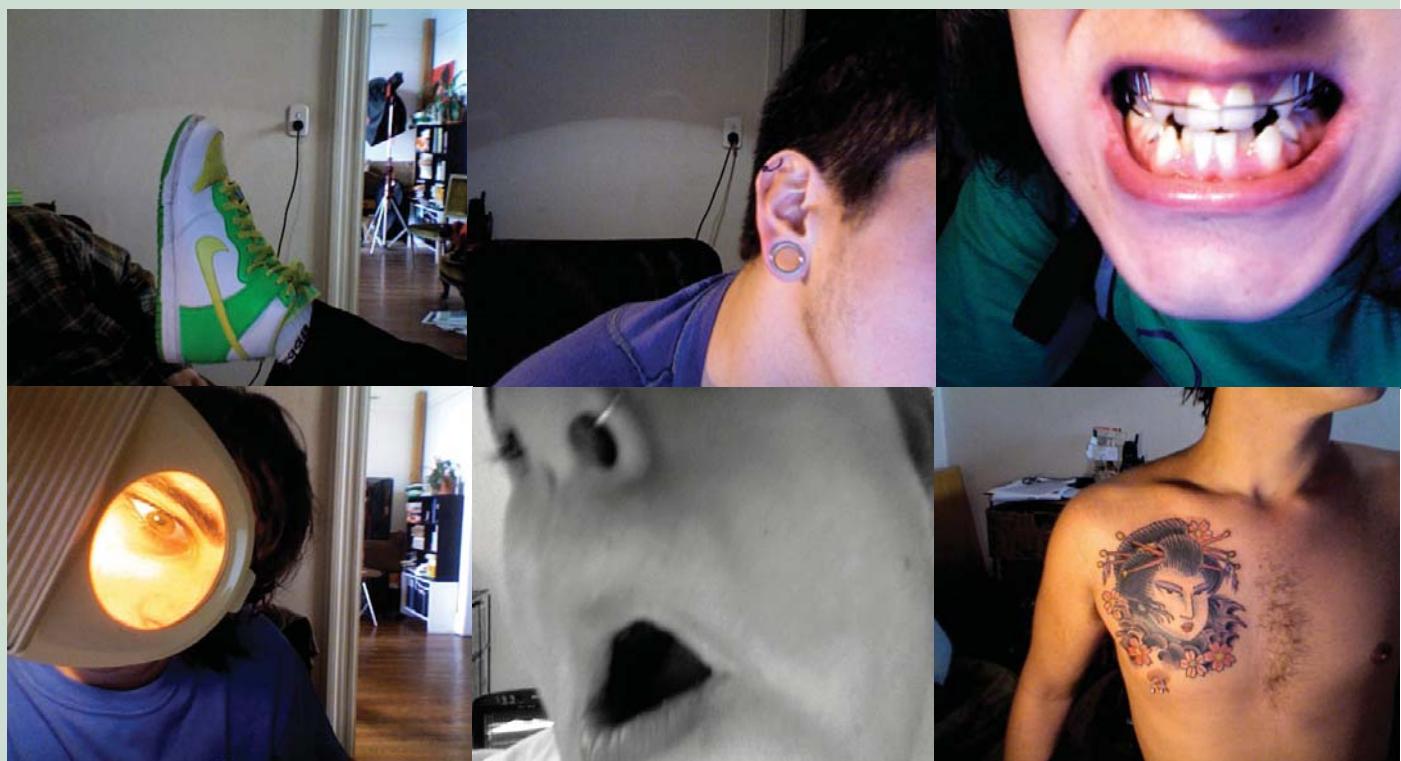
ahondar en toda la riqueza y en la misteriosa densidad de la vida interior de cada uno, con el fin de descifrar todo aquello que se hospedaba en sus recónditas profundidades. En cambio, los nuevos diarios éxtimos de internet son verdaderas cartas-abiertas. Por eso, parece evidente que tanto sus objetivos como sus sentidos son otros. Ya desde su misma definición, en vez de apuntar hacia dentro de uno mismo, estos nuevos medios de expresión y comunicación buscan conquistar la visibilidad.

Mostrarse para poder ser alguien

Centrando el foco del análisis en esa pequeña gran diferencia, entonces, cabe deducir que en los nuevos ejercicios cotidianos de autoconstrucción vía web se desarrollan subjetividades afines a una cultura bastante distinta a la que imperaba en el siglo XIX. En más de un sentido, nos estamos apartando de aquellos viejos tiempos modernos. Ahora, contrariamente a lo que ocurría en esas épocas ya lejanas, nuevas fuerzas incitan a hacer del propio *yo* un *show*.

Como resultado de esas convulsiones, nuestra idea de intimidad está cambiando. Ese término solía aludir a aquellos ámbitos de la existencia que se conocían de manera inequívoca como “privados”, una definición que hasta hace muy poco tiempo parecía tan obvia. Sin embargo, es cada vez más evidente que algo ha cambiado. Esta transformación no es fruto exclusivo de los avances tecnológicos que hoy nos permiten realizar hazañas antes impensables, sino que resultan también -y, quizás, sobre todo- de ciertas redefiniciones concernientes a nuestros valores y creencias, además de metabolizar múltiples factores de orden sociocultural, político y económico.

En virtud de todas esas sacudidas, cuyos efectos se han ido consolidando en los últimos años, en vez de presentarse como el reino del secreto y del pudor, hoy la esfera íntima se convierte en una especie de escenario donde cada uno debe montar el espectáculo de su propia personalidad. Junto con esas redefiniciones, se ensanchan compulsivamente los límites de lo que se puede decir y mostrar. Ya sea con recelo o con agrado, pero en todo caso con cierto estupor, hoy vemos cómo la vieja esfera de la



privacidad se exacerba bajo la luz de una visibilidad que se desea total.

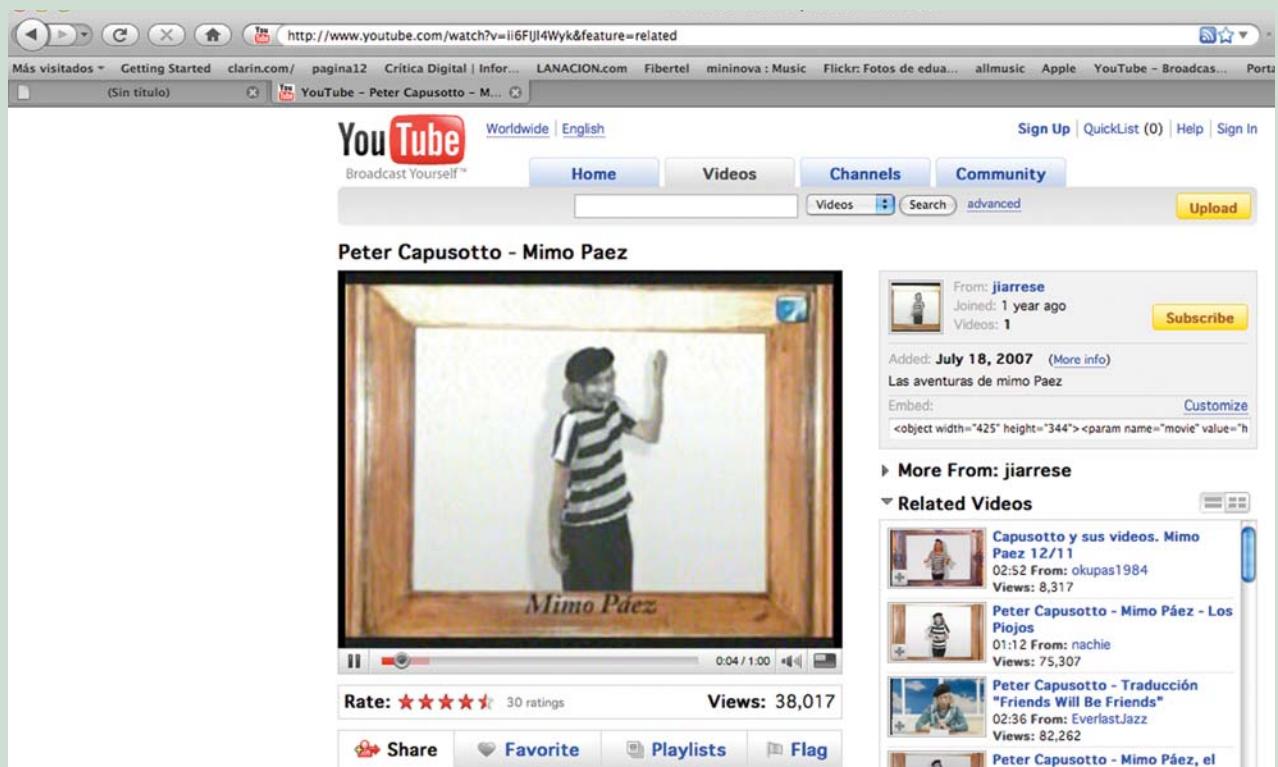
¿Por qué? Entre otros motivos, porque esa visibilidad promete concedernos la tan apreciada celebridad. Y, por sí mismas, ambas parecen capaces de legitimar la existencia de aquellos que logran conquistarlas, aunque no haya ningún motivo para estar a la vista de todos y aunque la fama no tenga ningún sentido exterior a ella misma. Así, la espectacularización de la vida privada más banal se ha tornado habitual. Y, como diría Guy Debord -autor de un profético manifiesto titulado *La sociedad del espectáculo*, publicado hace más de cuatro décadas-, según esta nueva lógica el espectáculo se vuelve tautológico: si algo aparece en los medios de comunicación es porque es bueno, y si es bueno es porque aparece en los medios.

Y viceversa. Y nada más. Porque ya no hace falta haber hecho algo extraordinario para tener acceso al codiciado podio de la fama, ni siquiera disponer de alguna cualidad peculiar, mucho dinero, tiempo o algún conocimiento especializado. Hoy prácticamente todos tenemos a nuestra disposición un arsenal de técnicas de estilización de la personalidad y estetización de las experiencias vitales.

Además de aplicarlas cotidianamente con el fin de trabajar la propia imagen, hay que proyectar los resultados de esa autoestilización de forma adecuada, con el fin de posicionarnos en el competitivo mercado de las apariencias y atraer la mirada del otro. Las recetas más eficaces para lograr éxito en esa espectacularización de sí mismo provienen de los moldes narrativos y estéticos que aprendimos en el cine, viendo televisión y consumiendo publicidad, y que ahora se recrean y desdoblan en los nuevos géneros interactivos de la web.

Un tipo de yo más contemporáneo

La noción de intimidad no es la única que se disgrega y muta en ese torbellino de cambios. Pierden nitidez, también, las fronteras que dividían aquellos dos tipos de espacios donde solía transcurrir la existencia moderna: la esfera pública y el ámbito privado. Las paredes que los separaban, y que eran sólidas y opacas, desempeñaban un papel fundamental en la elaboración del *yo* moderno. En ese proceso de autoconstrucción, los diarios íntimos podían servir como una útil herramienta. Ahora que esos muros se agrietan para dejar infiltrar miradas ajenas, ese tipo de



instrumento perdió utilidad, porque son otros los modelos subjetivos que se crean y se exponen incansablemente en los monitores interconectados.

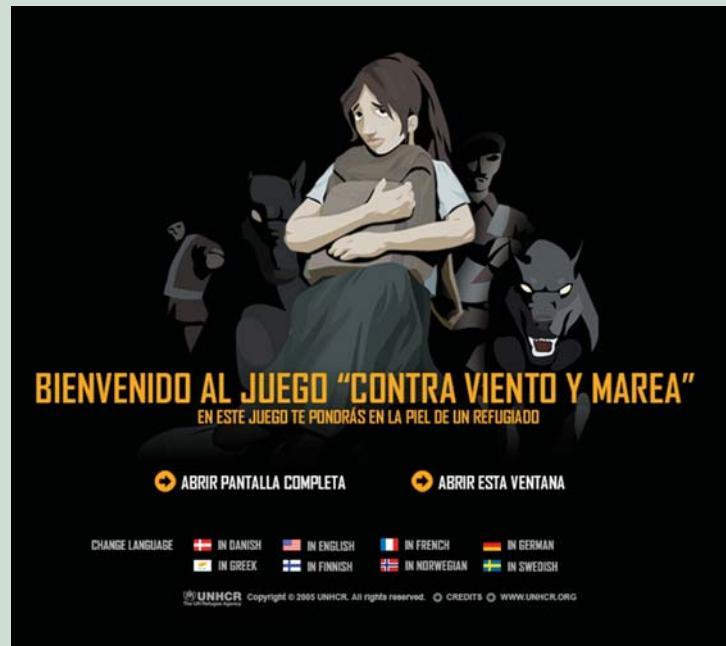
No cesa de aumentar la cantidad de usuarios que hacen experimentos en internet: ensayan y jueganean, probando nuevas formas de ser alguien. Así, en esos relucientes escenarios, surgen estilos cada vez más distantes de aquel paradigma moderno del “hombre sentimental”, por ejemplo. Es decir, aquel sujeto típicamente decimonónico, que cultivaba sus secretos íntimos para construir su *yo* en torno de un eje situado dentro de sí mismo, una esencia afincada en la propia interioridad y cuya oscura solidez era capaz de definirlo por entero.

En contraste con esas vertientes más antiguas, los géneros autobiográficos que ahora brotan en la red anuncian otros modos de ser. Formas subjetivas que resultan más adecuadas al mundo contemporáneo, que sin duda ya no es más aquel universo de la modernidad industrial. Por eso, en lugar de aquella subjetividad interiorizada, ahora se desarrollan formas de ser más compatibles con nuestro entorno: más “exteriorizadas”, de algún modo, como si estuviera desplazándose el eje alrededor del cual cada sujeto elabora su *yo*.

Nacen, así, entre nosotros, subjetividades mucho menos concentradas en su “vida interior” y más volcadas hacia el campo de lo visible. Esos nuevos tipos de sujetos, tan contemporáneos, son capaces de mostrar lo que son en la piel y en las pantallas, y la web es uno de los lugares donde aprenden a hacerlo. No se trata de meras futilidades sin importancia, puesto que dichas habilidades son cada vez más imprescindibles para poder manejarlas adecuadamente en los diversos mercados de la actualidad. Estos nuevos modos de ser resultan más útiles y productivos cuando se trata de saciar las demandas de nuestra sociedad, son más convenientes para garantizar el buen funcionamiento del mundo contemporáneo.

Hoy como ayer, somos sujetos históricos

No es fácil adivinar hacia dónde apunta todo esto, ya que se trata de una transición que está en pleno curso, cuyo desarrollo es sumamente veloz y su camino no solo está repleto de metamorfosis constantes sino también de contradicciones y sorpresas. Aunque todavía persistan varias



características de aquellos modelos típicamente modernos, son muchos los indicios que sugieren ese desplazamiento del núcleo en torno del cual se construyen las subjetividades. Cada vez más, la verdad sobre el que es cada uno de nosotros abandona aquella médula interior -ese núcleo secreto e íntimo donde se refugiaban las subjetividades interiorizadas- y pasa a exhibirse en la superficie visible de los cuerpos.

Por eso, en vez de aquella mirada introspectiva que demandaban los viejos diarios íntimos y el universo de la cultura letrada en general, ahora se estimula una creciente espectacularización del *yo*, y para eso es necesario poner en acción una serie de habilidades vinculadas a los lenguajes audiovisuales. En vez de buscarse hacia dentro, ahora se nos intima a mostrarnos hacia fuera. Nada de eso es casual o sin sentido. Gracias a los recursos ofrecidos por la web y otros medios de comunicación que se vuelven cada vez más interactivos, estas nuevas construcciones personales se pueden exhibir en las pantallas globales. Y, de ese modo, ese tipo de *yo* se realiza. Porque si en la sociedad del espectáculo solo es lo que se ve, entonces es necesario *aparecer* para que las miradas ajenas confirmen la propia existencia.

* Antropóloga. Autora del libro *El espectáculo de la intimidad*, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Una experiencia en Olavarría

Nuevas tecnologías y necesidades especiales

Luis G. Acquarone*

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación proporcionan múltiples funcionalidades a las personas con capacidades diferentes o que requieren una atención especial. Por eso, hemos trabajado en el Taller Multimedia (tercer año de Polimodal, especialidad Informática) de la Escuela Técnica N° 2 de Olavarría con la perspectiva de una exploración de la tecnología orientada por la preocupación acerca de la construcción de una sociedad justa, fraterna y solidaria.

Así nació el proyecto "Software ABC+" que busca guiar a los docentes en el uso de las nuevas tecnologías y estimular a los alumnos y alumnas en un aprendizaje activo. Al comienzo, nos preguntamos: ¿Qué vamos a hacer y para quién? Así, la búsqueda de respuestas nos puso en contacto con el IFD N° 22 y la cátedra de "Nuevas Tecnologías aplicadas a Necesidades Especiales", y las alumnas de esa cátedra nos plantearon que carecían de programas específicos para las necesidades especiales.

El software se comenzó a desarrollar hace cuatro años, y con él obtuvimos el primer premio en la Feria de Ciencias Regional y Provincial 2004; luego se desarrollaron módulos de la especialidad "ciegos o disminuidos visuales" en 2005 y 2006 -primer premio-.

Mientras estábamos en la Feria Nacional de Ciencias de Salta en 2006, se acercó una madre para contarnos el caso de su hijo de 24 años, paralítico y mudo. Podía mover la cabeza, así que para comunicarse usaba una vincha con un puntero que señalaba en un tablero frente a él algunas palabras clave y el alfabeto, pero siempre una persona debía estar a su lado para leerle. Con lo poco que teníamos a mano, logramos armar un dispositivo que permitía oralizar cada frase que él construía y por suerte funcionó. La primera palabra que armó, y que el soft oralizó, fue: "Gracias". Luego escribió: "¿Les gusta Salta?".

En la primera etapa 2004, los módulos estuvieron orientados a discapacidades "neurolocomotoras", con el agregado de hardware ingenieros y elaborados para distintas discapacidades. En 2005, los nuevos módulos se orientaron a personas ciegas y/o con disminución visual. Desde 2007 y hasta ahora, está orientado a sordomudos. Se continúa en la investigación para ampliar la aplicabilidad del soft

para la distribución a entidades que lo soliciten, siempre en forma gratuita. El dispositivo funciona en cualquier computadora multimedia.

Las experiencias se llevaron a cabo en la escuela 503 y 505, y ahora en la escuela privada para sordomudos IDEO. Se desarrolló una gran diversidad de instrumentos: teclados virtuales, reconocedor de letras del alfabeto, grabador de voz, juegos, graficador, comunicador pictográfico, lugares y paisajes argentinos, sonorización de textos, subtítulo de voces, grabador de texto en formato audio, entre otros.

Para las alumnas y los alumnos con necesidades especiales, las tecnologías de la información y la comunicación son un elemento decisivo de interacción con el mundo que los rodea. En algunos casos, es la única opción para poder acceder a un currículum que, de otra manera, quedaría vedado. También es un medio que los saca de un mundo de silencio, donde la ausencia de un código entendible los condiciona a ser comunicadores pasivos.



Para una buena enseñanza, se trata de promover entre las maestras y los maestros de la especialidad una nueva actitud hacia los usos de materiales didácticos desarrollados a partir de la apertura que ofrecen las nuevas tecnologías.

La escuela debe hacerse cargo de la realidad individual de cada uno de los alumnos y las alumnas en el sentido de que todos y cada uno de ellos pueda expresar y alcanzar, según sus posibilidades, la máxima autonomía y desarrollo personal.

* Profesor de Informática, Escuela Técnica N° 2 e IFD N° 22, Olavarría.

Videojuegos en educación: ¿sí o no?

Analía Segal*

Puede ser que otra vez, compelidos por la necesidad de encontrar una zona de diálogo con nuestros alumnos -cosa que parece cada día más difícil- y sostenidos en la convicción de enseñar, puede ser que otra vez, digo, caigamos en la trampa de “tocar” con la varita de la escuela algo de lo que nuestros chicos y nuestras chicas disfrutan, una cuestión que forma parte de su mundo, y completar una operación que puede tener algo de perverso: tomar por asalto lo que parece tener eficacia respecto al siempre esquivo interés de nuestros alumnos, y “enduirlo” de contenidos escolares y otros tantos pecados sobre los que la pedagogía contemporánea insiste en advertirnos, quizás no sin algo de razón.

Tocar con la varita, y en ese mismo acto, congelar. En lugar de una varita mágica, una varita congeladora. Y zapatillas de goma, el que no se escondió se embroma: el cine en la escuela, el arte en la escuela, el juego en la escuela, la literatura en la escuela. Y la gracia que algunas cosas tienen cuando nadan en campo propio, cuando se gozan “fuera de la escuela”, al ser tocadas por el imperativo de la enseñanza pierden sus dones y se transforman en blanco de la sospecha (de nuestros alumnos). Un nuevo envoltorio para volver a hacer lo de siempre.

No intento responder en estas líneas a las múltiples y genuinas discusiones que se abren cuando aparecen estos temas sobre la mesa. La complejidad del problema excede en mucho al atrevimiento que me he tomado al amontonar problemas que merecen ser respondidos desde los rasgos particulares que adquieren si se refieren al arte, al cine, a la literatura o al juego.

Quiero volver sobre un asunto que les sonará familiar a los maestras/os y profesores/as que lean estas líneas. Lo traigo a propósito de preguntas que han vuelto a tornarse significativas para mí a propósito del tema de las nuevas tecnologías, y en particular del “uso” que podríamos hacer de los videojuegos en el contexto de la enseñanza, uso que va desde “aprovechar lo que hay” hasta pensar desarrollos específicos de videojuegos que se entramen con la educación formal de nuestros chicos y jóvenes.

Para pensar el problema, quiero ponerme del lado de los maestros y profesores que buscan herramientas que los ayuden en el trabajo de estar al frente de un aula, muchas

horas en la semana, enseñando. Y hago expresa mi confianza en las posibilidades que tienen algunos materiales para ayudar a dar forma a las intenciones innovadoras de muchos docentes.

Ofrecer algo “divertido” como solución a un supuesto diagnóstico de desinterés y aburrimiento no resulta un camino fértil. Cuenta algo de lo que sucede, pero no es suficiente para ofrecer una salida a lo que se percibe como problema.¹

Y hay un problema, casi una urgencia: que todos volvamos a creer que lo que pasa adentro de la escuela “vale la pena”. Las nuevas tecnologías y el modo de su presencia en las aulas forman parte ineludible de la discusión.

Es desde las genuinas preguntas que nos hacemos hoy respecto de nuestro oficio de enseñantes que valdrá la pena meterse a curiosear en el campo y tensionar las promesas, todavía incumplidas, que las tecnologías le han hecho a la escuela.

Videojuegos en la mira: apunten... ¡fuego! ²

¿Por qué tiene sentido considerar el asunto de los videojuegos, más allá del hecho fáctico de su presencia en el cotidiano de chicos y chicas?

Una virtud de los videojuegos parece ser su capacidad de ayudar a construir una narrativa. Si bien no pretenden transmitir linealmente un mensaje, los videojuegos están construidos sobre la base de una estructura que une y organiza acontecimientos; y que tiene, además, la capacidad de mostrar universos complejos usando un lenguaje que dialoga directa y fuertemente con la cultura visual de los jóvenes.

Admitamos que los educadores miramos con un poco de envidia la capacidad que tienen los juegos de concitar voluntades. El tipo de inmersión que provocan ciertos juegos tiene saldos que no dudaríamos en calificar como interesantes: abren mundos, generan preguntas que un buen profesor querría despertar.³

Pero cuando imaginamos un “uso educativo” de los videojuegos estamos queriendo decir mucho más. ⁴ El esfuerzo de familiarizarse con una tecnología, de pensar una clase que transcurre en interacción con computadoras, de utilizar conectividad y las posibilidades que se abren con el trabajo en redes -condiciones que todavía no están fácilmente a la mano de la mayoría de los docentes en este país- merece otra recompensa.



Las tecnologías, y en particular los videojuegos, pueden ayudar a producir una inmersión en cierto tipo de problemas colaborando en su comprensión, y hacerlo usando un lenguaje que nuestros alumnos entienden bien, y con el cual nosotros podemos animarnos a experimentar. Por ejemplo, en el campo del trabajo escolar con las ciencias sociales hemos constatado la fuerza que tienen las situaciones de simulación para construir en el mediano plazo ideas complejas; ponerse en el lugar de un actor social frente a un problema, tomar decisiones y percibir sus efectos, poner en juego distintas escalas de análisis. Esto ayuda a entender mejor un problema, y también genera involucramiento e interés.

Probablemente, estimados colegas, lo que puedan ofrecernos las nuevas tecnologías, dependa de lo que tengamos para pedirles.

* Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación, ex coordinadora de la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires.

¹ La idea de que “aggiornarse” supone sumarse a una suerte de carnaval *light* que parece dominar la escena dentro y fuera de la escuela circula entre el desagrado y la resignación en las salas de profesores, y merece ser puesta en discusión.

² Muchas de las ideas que se exponen aquí han sido sistematizadas en el primer informe de avance del proyecto “Investigación + Producción de Materiales Educativos en Nuevas Tecnologías”, iniciado en 2007 con el apoyo del Área Educación de FLACSO Argentina, que continúa en 2008 con financiamiento de la Red de Portales Latinoamericanos y la Organización de Estados Iberoamericanos –AECID.

³ Un niño de 9 años “adicto” a *The Age of Empires*, juego de estrategia que permite elegir escenarios ubicados en distintos momentos de la historia, preguntaba “qué hacían los chicos en la Edad Media mientras los grandes se dedicaban a construir aldeas y a guerrear”.

⁴ Existen algunas producciones que avanzan sobre el uso de videojuegos comerciales en el sistema formal. Como referencia mencionamos tres, de distinto tenor: los desarrollos del Grupo F9, de Barcelona (<http://www.xtec.es/~abernat>); una investigación coordinada por Donald Clark en Inglaterra sobre el uso en aulas de videojuegos (en inglés en <http://www.caspianlearning.co.uk>); finalmente pueden encontrarse interesantes aproximaciones al tema en una entrevista a Henry Jenkins, del MIT, publicada por Educ.ar.

Game over, algunos videojuegos

Si de curiosear se trata, pueden explorarse algunos juegos disponibles en la red. En la intención de abrir el debate ofrecemos algunos, encuadrados dentro de los llamados Serious Games, o Political Games, que incorporan nuevas temáticas a las clásicas disponibles en el mercado. Quienes quieran acercar comentarios e impresiones pueden hacerlo en la cuenta que hemos abierto con ese fin: seriousgames.ha@gmail.com.

McDonald's Video Game

<http://www.mcvideogame.com/index-esp.html>.

Idioma: Varios.

Género: Tycoon.

Se trata de lograr la mayor rentabilidad en el manejo de un McDonalds, aunque el precio sean el daño ambiental, el uso de transgénicos, o la co-

rrupción. Producción de La Molle industria, grupo italiano de diseñadores de videojuegos.

Against all Odds

<http://www.playagainstallodds.com/>
Idioma: Inglés.

Género: Aventura.

El juego está colgado en la página del Achnur, Alto Comisionado para Refugiados de las Naciones Unidas. Misiones interconectadas en las que el jugador resuelve distintos desafíos: pasa por un interrogatorio policial, decide qué objetos personales lleva y cuáles deja en su huida, intenta cruzar la frontera.

Cost of Life

http://www.unicef.org/voy/explore/rights/explore_3142.html

Idioma: Inglés.

Género: Estrategia / Tycoon.

El desafío consiste en lograr que la familia protagonista del juego aumente su nivel de felicidad, salud y educación. Los jugadores toman decisiones respecto del trabajo, de la educación y el consumo en el marco de una economía de subsistencia. Colgado en la página de Unicef. Incluye recomendaciones para docentes.

12 de septiembre

<http://www.newsgaming.com/games/index12.htm>.

Idioma: Inglés.

Definido por su autor, el diseñador de videojuegos uruguayo Gon-zalo Frasca, como un intento de transmitir la idea de que “la violencia engendra violencia”. Aunque trabaja con códigos propios de los videojuegos (apuntar, tirar, matar) se desmarca de las formas clásicas.



Alumnos de la comunidad mapuche
de la Escuela N° 107 de Nahuelpan,
Chubut, Argentina.

Foto: Eduardo Rey

“Hace falta una comprensión más historiográfica del pasado”

—En su último libro usted analiza, a través de una perspectiva comparada, la situación actual de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Hoy, según muchas evaluaciones internacionales, las ciencias sociales no son consideradas fundamentales. ¿Cómo se podría argumentar su inclusión prioritaria?

—En primer lugar, me parece que habría que centrar la enseñanza de las ciencias sociales en una comprensión crítica de la realidad, entendiendo por esto una visión compleja del mundo, de los trasfondos económicos, políticos, históricos e ideológicos, considerando a la ideología como algo que se puede construir y deconstruir, como un objeto de análisis del cual es necesario distanciarse. Y, por otro lado, creo también necesario relacionar la enseñanza de las ciencias sociales con aspectos procedimentales vinculados con los métodos científicos. Y hablo en plural porque hoy día hay un acuerdo en toda la comunidad científica de que no hay un solo método sino que hay una pluralidad de métodos científicos. Creo que así los alumnos podrán comprender que entender el mundo social tiene que ver con hacerse preguntas y darse respuestas, a través de complejos sistemas de indagación.

—En este marco, ¿cuáles son los problemas principales que identifica?

A mí me parece que hoy, a nivel internacional, la enseñanza de la historia, y de las ciencias sociales en general, sigue teniendo algunos de los problemas que ya fueron detectados hace varias décadas, que yo resumiría fundamentalmente en dos: El primero es que la actividad docente y discente sigue siendo una actividad de bajo ni-

Mario Carretero nació en Tetuán (Marruecos), donde vivió muchos años. Realizó su Tesis Doctoral en Madrid y se formó posteriormente en Canadá y Estados Unidos. Actualmente, su vida se desarrolla a ambos lados del Atlántico, ya que desde hace más de diez años divide su tiempo entre Madrid y Buenos Aires. Especialista en psicología cognitiva, es catedrático en la Universidad Autónoma de Madrid e investigador de FLACSO-Argentina. Sus actuales intereses tienen que ver con los problemas del desarrollo cognitivo vinculados con la comprensión de la historia y las ciencias sociales. Su último libro: *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, (Paidós, 2007) da cuenta de ello.

vel cognitivo. Se ha encontrado que lo que básicamente se hace en la clase de ciencias sociales es copiar, identificar capitales o repetir las características de un período histórico pero en un sentido pasivo; como mucho, se elabora un cuadro resumen. Por lo tanto, se realizan pocas actividades de más interés cognitivo y didáctico, como plantear problemas, razonar.

El otro problema es el estereotipo de que, no solo la enseñanza, sino las propias disciplinas vinculadas con las ciencias sociales no requieren complejidad. Por ejemplo, en muchos ámbitos de la sociedad se piensa que el problema del hambre del mundo es de resolución simple: consiste en tomar alimentos de donde están y dárselos a los que no los tienen, o tomar recursos económicos de los países ricos y dárselos a los países pobres. Las investigaciones especializadas demuestran que estos problemas son mucho más complicados. Sin embargo,

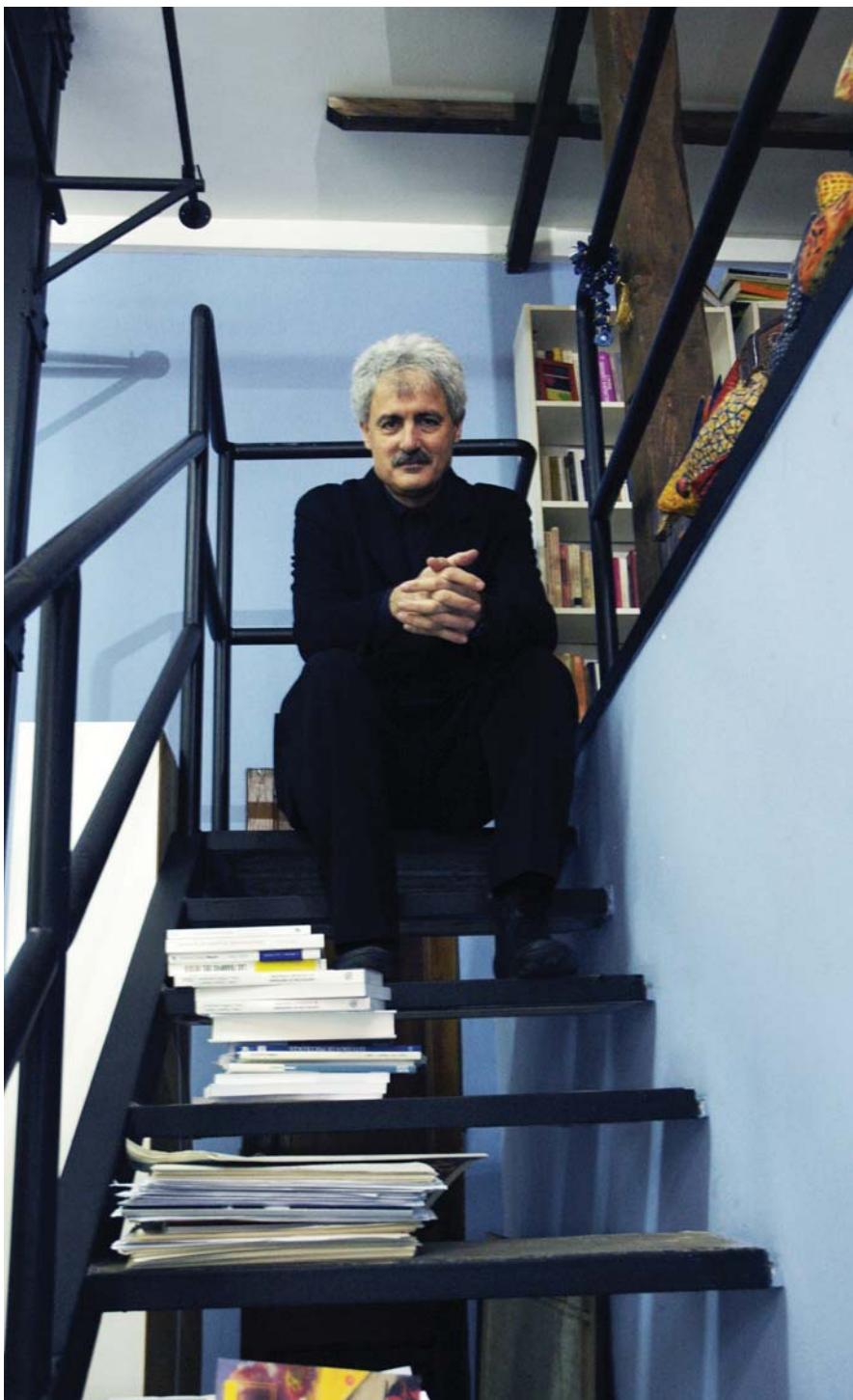
da la sensación de que los profesores y alumnos siguen tratando estos problemas como muy sencillos, como si solo dependieran de la voluntad individual. Es lo que podríamos llamar una visión concreta, en vez de abstracta y compleja, de los problemas sociales e históricos.

—A partir de los años 60, empieza a haber toda una serie de impugnaciones, que podríamos llamar democráticas, de las grandes narrativas estatales muy centradas en los grupos dominantes. En el caso de Estados

Unidos, por ejemplo, surge la historia vista desde los afroamericanos, desde los latinos, y emerge una visión mucho más plural, pero también, en muchos sentidos, relativista. ¿Cómo ve estas discusiones en el currículum y en las prácticas de los profesores?

—Hay una situación muy delicada en torno a esto. Porque podría decirse que cualquier narrativa accesible a los chicos es válida. Y eso plantea problemas epistemológicos, de orden disciplinar, pero también de orden didáctico.

¿Hasta qué punto el profesor puede dar eso por válido sin más? Es importante que exista la reflexión docente acerca de las funciones que ha tenido la enseñanza de la historia, en tanto ha estado diseñada para apoyar identidades nacionales basadas en las grandes narrativas que dieron sentido a las naciones tal como se constituyeron en el siglo XIX. Y eso está en crisis por razones diversas: las naciones ya no están cumpliendo las funciones que desempeñaron hasta la Segunda Guerra Mundial y, en la medida en que se debilita el sentido de la propia nación, se debilita la narrativa que la sostiene. Creo que es interesante comentar que, quizás, un cierto auge de estas narrativas se debe justamente a ciertos mecanismos reactivos. Al debilitarse el sentido de la nación, se produce una gran inseguridad en los ciudadanos y, entonces, se hace más fuerte la creencia en la narrativa. ¿Qué hace ante esto el profesor? No es un problema que tenga fácil solución, tenemos que movernos en el ámbito de lo tentativo. Cuando uno se enfrenta con este tipo de cuestiones, el primer paso es tomar conciencia. Esto no es la solución, pero permite unas reflexiones que pueden posicionar mejor al docente. Creo que la enseñanza de la historia no es un ámbito didáctico donde el alumno tenga que adquirir grandes seguridades, sino más bien hacerse preguntas y darse respuestas de manera reflexiva. Alguien dijo



alguna vez que los historiadores no son los que solucionan problemas sino los que los crean. Yo creo que tenemos que poder transmitir al alumno que el estudio histórico de un problema no es tanto que sepamos finalmente qué ocurrió, cómo ocurrió, que lo sepamos todo de ese evento, sino más bien que es la reflexión de carácter hermenéutico acerca de ese ámbito del pasado. Porque viajar a ese país llamado pasado es imposible. Por otro lado, me parece que sería bueno desterrar el relativismo fácil. Yo creo que es algo perfectamente defendible sostener que hay varias versiones posibles sobre un evento pasado. Es más, yo creo que la actual enseñanza de la historia debería ir hacia eso. Ahora, eso no es afirmar que cualquier cosa vale, porque al mismo tiempo hay que trabajar para vincular la enseñanza de la historia con la utilización de procedimientos rigurosos y complejos que supongan avances en la actividad de pensamiento de los alumnos.

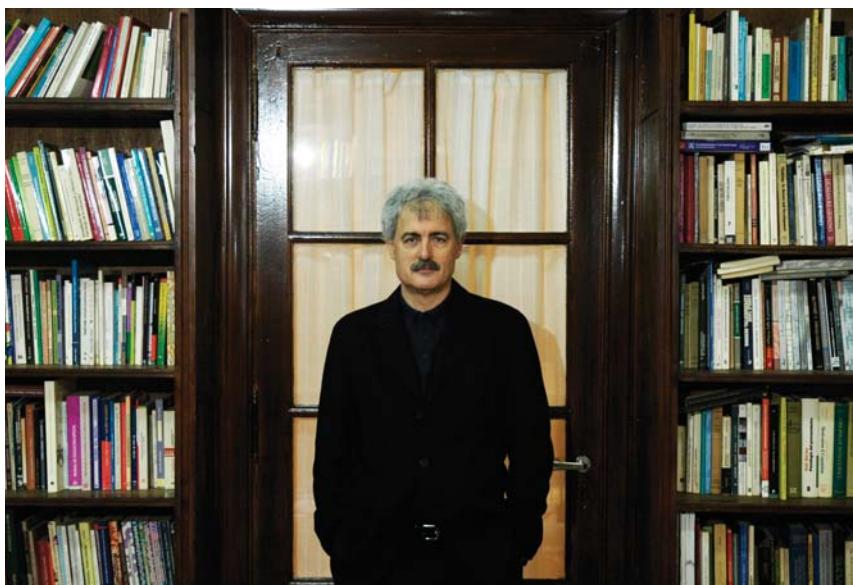
–En la actualidad, la historia escolar está cada vez más vinculada a los medios, las películas de Disney, los relatos televisivos (la serie de historia de Felipe Pigna, por ejemplo), sobre todo en la organización de los rituales, las efemérides. ¿Cómo pensar hoy estas formas no escolares de educación histórica?

–Hay dos cuestiones diferentes. Una es la cuestión de los formatos. Los rituales clásicos de las efemérides, como formatos de comunicación y de reflexión, están un tanto agotados, no pueden competir con los que proporcionan los medios. Por otro lado, creo que habría que repensar su sentido porque están mucho más al servicio de la construcción de identidades nacionales que de la enseñanza rigurosa de la historia, lo que sucede también con los formatos televisivos, a lo Pigna. Esto es lo que, entre otras cosas, intento mostrar en mi libro *Documentos de identidad*.

–Están un tanto agotados, pero siguen vivos y actuando.

–Sí, son estas disfunciones que tienen los sistemas educativos, pero las actividades que se les proponen a los chicos con ese formato un tanto rígido son inercias que los sistemas educativos siguen arrastrando. Creo que eso hace que exista entre los profesores una demanda fuerte de otros formatos. En general, nuestras investigaciones –y otras también– muestran que en la primaria el formato es relativamente funcional. El chico conserva una cierta *agencialidad* sobre el evento, las actividades son flexibles y expansivas hacia otros ámbitos, como el artístico. Entonces eso es eficaz. En la





“En la enseñanza de la historia, podría haber varios ejes didácticos. Uno es la existencia de historias alternativas, la comparación de narrativas. Otro eje es la consideración de diferentes momentos históricos. Son ejes que podrían brindar una comprensión más historiográfica del pasado”.

secundaria el formato es disfuncional porque lo que se propone es rígido, falso de comunicación, no hay actividad dialógica. Entonces es lógico que los propios profesores acudan a formatos más modernos, que incluyan videos, etcétera.

Por otro lado, habría que ver si estas nuevas alternativas están proponiendo un contenido que permita una lectura compleja de los fenómenos históricos y sociales. A mí me parece que no tanto como podría parecer. Pueden tener sus ventajas, sobre todo que impliquen más activamente al alumno, pero me temo que se estén dando estos mecanismos reactivos ante una identidad nacional muy cuestionada. Entonces surge una lectura más moderna en su formato, porque vemos al héroe en un video, con un guión ameno, y eso es atractivo, pero de nuevo el héroe queda en una posición muy poco histórica, en el sentido disciplinar del término. Este es un poco el riesgo.

–Otro tema es el anacronismo, porque en estos usos de las películas prevalece una visión que se olvida que se trata de un relato posible entre muchos otros. En las películas hay mejores y peores reconstrucciones históricas: algunas se esfuerzan por “viajar a ese país del pasado” y otras hacen actuar a los personajes del mismo modo en que las personas se comportan hoy.

–Hay una temática de investigación, la comprensión de la empatía, que es la posibilidad que tiene el chico de entender, de forma anacrónica o no, algo del pasado. Los chicos, hasta la adolescencia, cuando tienen que calificar la actuación de reyes, de líderes políticos o héroes, por ejemplo, los consideran crueles porque “matan a mucha gente”. En realidad, lo están haciendo des-

de el punto de vista de nuestra mentalidad moderna, donde existen los derechos humanos, pero en su momento, la consideración de esos hechos fue totalmente distinta.

Así, en la enseñanza de la historia, podría haber varios ejes didácticos. Uno es la existencia de historias alternativas, la comparación de narrativas. Otro eje es la consideración de diferentes momentos históricos. Son ejes que podrían brindar una comprensión más historiográfica del pasado.

–¿Cuáles son los aportes de la investigación comparada en la comprensión de la enseñanza de las ciencias sociales?

–La comparación en la enseñanza de la historia (en mi libro trato España, Estados Unidos, México, Rusia, Japón, Alemania y otros países) es interesante porque permite ver con más facilidad no solamente lo que está ocurriendo en diferentes lugares, sino si hay unas reglas comunes que expliquen todas esas situaciones.

Por otra parte, me parece que es útil porque la comparación ayuda a pensar algunas cosas de otra forma. Por ejemplo, un dato que yo suelo introducir es el hecho de que en algunos países como España no hay efemérides. Para determinados tipos de lectores es sorprendente. El tener ese dato les hace por primera vez distanciarse del fenómeno. Si en otro país esto no existe, entonces resulta que esto no es tan “natural”. Y por primera vez pueden mirarlo como un dispositivo, que puede analizarse y comprenderse mejor, y no como parte de la realidad.

**Ana Abramowski
Inés Dussel**

Fotos: Luis Tenewicki

Taxis

Carlos Dámaso Martínez

Era una de esas tardes lluviosas de otoño. Para llegar a mi estudio decidí tomar un taxi. Caminé unas cuadras y me puse a esperar. La lluvia cada vez más intensa prometía seguir por varias horas. Todos los taxis pasaban ocupados, así que estuve un buen rato bajo la entrada de un edificio, hasta que uno paró en la otra esquina para que descendiera su pasajero. Corré, le abrí la puerta y esperé que bajara. Era una mujer con su bebé en brazos. Detrás de mí, y a un costado, descubrí la mirada de algunos que me observaban con envidia por haber llegado antes que ellos.

Ya en el interior del auto me acomodé lo mejor que pude. El chofer, un tipo de pelo corto, rubio y algo cabezón, apenas si me saludó y parecía concentrado en algún pensamiento o probablemente atento a la radio que tenía encendida. Me sorprendió que escuchara música clásica. Yo había llegado al final de un concierto de Wagner como indicaba el locutor de Radio Nacional. Mientras avanzábamos por la avenida, alcanzaron a pasar un fragmento de la inconfundible sinfonía número 40 de Mozart. Y ya avanzado nuestro viaje, llegó la hora del noticiero, eran las cinco de la tarde en punto. Fue una de las noticias el detonante que desató el relato imparable del chofer. El locutor del noticiero dijo que un avión de una línea aérea norteamericana había sido secuestrado por un grupo de guerrilleros en Colombia. No bien terminó de decirlo, el chofer de pelo corto y rubio giró un poco su cabeza hacia mí y habló por primera vez: Yo a estos los conozco muy bien. Lo escuché y decidí no contestarle. Luego bajó el volumen de la radio y volvió a hablar: Digo que los conozco muy bien porque hace muchos años maté a varios guerrilleros en Tucumán. Y los colombianos son más o menos lo mismo, lo que pasa es que no se han decidido a eliminarlos de una vez por todas. Pensé que iba a decirle que parara el taxi, que yo



me bajaba ahí nomás, pero cierta curiosidad, el hecho de saber con qué iba a seguir, me llevó a continuar en silencio. Él lo percibió o pensó que estaba muy interesado en lo que contaba y de inmediato prosiguió, mientras me observaba por el espejo retrovisor. En Tucumán me tocó la colimba y allí, a los que teníamos mejor aptitud militar, nos engañaron para combatir a los guerrilleros en el monte. Así que los conozco bien. Los destrozamos fácilmente. Ellos estaban condenados de un principio, los dejaron crecer hasta que se decidieron a eliminarlos; y bueno, a mí me tocó justo ese momento. Lo observé desde atrás y comprobé que era un hombre robusto, de unos cuarenta y tantos años. Como es habitual en mí,



dudé que fuera cierto lo que decía, tal vez intentaba impresionarme y ver cómo yo reaccionaba. Lo más probable, me dije, es que sea de la policía o de algún servicio militar y mi barba lo ha motivado para hacerme hablar y ver cómo pienso. Por suerte vivíamos desde hacía años en democracia y provocadores como estos ya no asustaban a nadie, solo producían repugnancia e indignación. Y él continuó hablando. Explicó que después de acabar con la guerrilla lo nombraron drago-neante y le dieron la baja con honores y condecoraciones por los servicios prestados. Yo creía que me había librado para siempre de los milicos, dijo y vi su sonrisa en el espejo por donde me miraba. Pero no, la cosa es cuan-

do años después viene lo de Chile, recibo una citación en casa para presentarme en cuarenta y ocho horas en Campo de Mayo. Yo ya estaba trabajando en esto, tenía dos taxis y en ese momento no me convenía volver al ejército, aunque me tentaba la posibilidad de otra guerra. Dudé, pero finalmente digo, que se vayan al carajo, yo no voy y hago de cuenta que no recibí ninguna citación. Mi viejo me dice estás loco, andá y presentate, no podés hacer eso. Pasa una semana y nada, todo en orden. Una mañana temprano, tocan el timbre y salgo a la puerta y me encuentro con un teniente y dos jeep con soldados armados que me vienen a buscar. No me queda otra opción que ir con ellos. Bueno, arreglo la cosa, me

salvo del calabozo y otras sanciones y me mandan al Sur. La guerra con Chile era un hecho inminente en ese momento. Y ahora qué me va a contar, pensé. Creo que es un mitómano, me dije y me predispusi a aguantármelo. El tipo siguió hablando y me dijo: Voy a parar a Río Gallegos, estoy con una bronca que vuelo, pasan así unos días hasta que la guerra con los chilenos se desinfla y nos vuelve el alma al cuerpo. Uno de esos días nos dan franco, entonces voy al pueblo con dos flacos, un tucumano y un santiagueño, y la hacemos completa. Tomamos unas copas en el centro y después seguimos bebiendo en un bar del puerto y nos vamos agarrando una curda bárbara. Para colmo había allí un grupo de marineros suecos tan borrachos como nosotros y no me acuerdo si fue por una mina o por otra cosa que empezamos a las trompadas. Yo soy cinturón negro, así que te ima-

sé que se creía una especie de Rambo, el héroe de una película de acción. Por lo tanto, se envalentonó aún más y prosiguió. Y estuve un tiempo escondido, anduve por varios lados, cambiando de escondite. Pero tuve suerte, al poco tiempo se armó lo de Malvinas, viste. Entonces aproveché la oportunidad, ellos necesitaban tipos como yo, así que le hice llegar un mensaje mío a un coronel de Campo de Mayo que conocía muy bien, y a los pocos días arreglé el asunto. Se olvidaron de lo que había hecho y partí para las Malvinas. ¡Cómo me iba a perder esta guerra!

Intuí que él continuaría con su historia y ya faltaban pocas cuadras para llegar a mi estudio. En esa época, harto de escuchar hablar a los taxistas, había decidido no entablar ninguna conversación con los que me tocaba en cada viaje. Cuando subía al auto me limitaba a darle la



ginás cómo les fue. Les dimos una biaba a los suecos que se deben estar acordando todavía. Llegamos al cuartel a la madrugada y no sé bien por qué con el tucumano agarramos nuestras pilchas de civiles y nos mandamos a mudar con un jeep de nuestra división. Y nos venimos para Buenos Aires, estuvimos viajando como dos días. Dejamos el jeep a la entrada de Luján, en un camino de tierra a dos cuadras de la ruta y después nos tomamos un ómnibus hacia la capital. Allí nos sepáramos y hasta el día de hoy no supe más del tucumano.

El tránsito se había atascado en Acoyte y avanzábamos a paso de hombre. Estuve a punto de bajarme y tomar el subte, pero me armé de paciencia. Tal vez por eso le pregunté qué le pasó después. El parecía satisfecho, había logrado engancharme con su relato y pen-

dirección adonde iba y le indicaba el camino, después ponía cara de malhumorado y agarraba un diario o algunos papeles del portafolio para que no me hablaran. Una vez al anochecer, cuando iba para mi casa, me tocó uno muy caradura que lo primero que dijo fue: ¿Y usted a qué se dedica? Me quedé un rato mudo por la indignación, sin saber qué contestarle. Luego le dije: Mire, me duele la cabeza así que no tengo ganas de hablar. Se lo dije de tan mal modo que me pidió disculpas y no pronunció ni una sola palabra más hasta el fin del viaje.

Pero esta vez, como un tonto, me había dejado atrapar por el relato del taxista. Así que Malvinas también, le dije con cierta ironía pero él, siempre observándome por el espejo retrovisor, no se dio por enterado de mi intención burlona y descreída. Sí, y estuve en el peor

frente, me tocó estar en la defensa de *Darwin-Goose House*, dijo. Estábamos rodeados por los ingleses que habían entrado por San Carlos, fue la mayor batalla de la guerra. En nuestro regimiento había tres compañías, y yo integraba la que cubría el frente sur. Nunca estuve tanto tiempo metido en una trinchera, nunca vi tantos disparos de artillería, de los nuestros y de los ingleses. A estos hijos de su madre, los vimos a unos trescientos metros. Verlos es un decir, porque solo había sombras allí, sombras, fogonazos y estruendos de granadas y balazos por todos lados. Para matar el frío nos habíamos conseguido de un camión de intendencia, unas botellas de whisky, pero así y todo había algunos pibes que tiritaban de frío. Teníamos una ropa de porquería, ni hablar de los borceguíes que se te congelaban los pies. En pocas horas estábamos rodeados por los ingleses, avanzaban en grupos de a doce. Nosotros desde el pozo tirábamos como locos y sentíamos el grito de los enemigos que caían en el ataque. Pero también los nuestros fueron cayendo como moscas; pobres pibes, los apilábamos como podíamos en medio del barro y el frío; el pozo se iba convirtiendo en nuestra propia tumba. En un momento miramos hacia arriba y escuchamos que nos hablaban en inglés, eran dos y enseguida les tiré todo el cargador de mi Fal. Los vi retorcerse, las balas entraban en sus cuerpos y los envolvía un humo blanco, como si salieran plumas, una espuma cenicienta y helada. Ya los teníamos encima. Los heridos nuestros gritaban, gemían por el dolor, parecían cubiertos por su propia sangre; no podíamos hacer nada por ellos, solo combatir hasta que ese infierno terminara.

El auto se detuvo, habíamos llegado y yo tenía que bajar pero su relato estaba inconcluso, así que nos demoramos unos minutos. Giró su cabeza hacia atrás, hacia donde me encontraba y, mirándome a los ojos, prosiguió. En un momento sentí que iba a terminar muerto a balazos en la trinchera -dijo-, nuestra posición era insostenible, estábamos condenados. Con un cabo y un subteniente, intentamos organizar la salida. Quedábamos solo unos pocos, la mayoría de los muertos y heridos eran todos pibes, casi reclutas, apenas si sabían empuñar los fusiles. Ahí me di cuenta de que esa guerra era un desastre, nos habían mandado al matadero, no había tipos con mi preparación y yo era el único estúpido que me había ofrecido como voluntario. Pero salimos por un costado, en medio del manto de neblina y el humo. Arrastrándonos, avanzamos unos diez metros y empezaron a llover las balas por todos lados. Los ingleses es-

taban ahí, casi sobre nosotros, algunos se desplazaban sin vernos. De pronto nos quedamos tirados, boca abajo, quietos, con el fusil apuntando a la niebla, a las sombras, casi ciegos. A mi lado los sentía al cabo y a dos muchachos correntinos. Alguien lloriqueaba con quejidos de dolor en la cercanía. Quizás éramos los únicos con vida en ese momento. Vi desplazarse hacia adelante las manchas de unos vehículos, me parecieron motos, tanquetas o jeep, se movían con dificultad como si fueran unos insectos gigantescos y pesados. En el momento que me incorporo y comienzo a desplazarme casi a la carrera con el Fal apuntando hacia adelante, sin saber hacia dónde voy, estalla una granada justo atrás, en el lugar donde poco antes había estado tirado, casi inmóvil. Y ya no puedo correr, la vista se me nubla, estoy en las sombras, siento un grito fuerte que poco a poco en su desesperación se va apagando, hasta que pierdo totalmente el conocimiento.

Le pagué mi viaje, él me dio el vuelto. Se había producido un silencio que me puso nervioso. Pensé que si no me apuraba en bajar iba a llegar tarde a la reunión en mi estudio. No supe qué decirle al taxista, solo pensé que era un loco, un farsante, que mentía, vaya a saber por qué. Cuando fui a abrir la puerta para descender del auto, él me dijo: Oiga, mire. Y vi cómo se levantó el pantalón de su pierna derecha, que poco antes tenía apoyada sobre el pedal del freno. Distinguí así de pronto en su pierna descubierta varias cicatrices, una zona amarillenta, otra con la piel como si hubiese sido quemada. Él sonrió, triunfante, y me dijo: Estoy lleno de estas marcas en el cuerpo. Por suerte, la granada explotó unos metros más atrás; fui el único que se salvó, tuve mucha suerte. Lo miré sorprendido y le dije: Sí, claro. Él levantó el volumen de la radio y la música de una opereta inundó todo. Entonces yo me bajé apresuradamente. El auto arrancó y lo vi perderse en la calle casi vacía, bajo la lluvia cada vez más densa y más gris.



Carlos Dámaso Martínez. Docente, escritor y periodista, nació en Córdoba y es Licenciado en Letras y profesor universitario y de enseñanza superior. Ha adaptado textos de autores argentinos y latinoamericanos para el cine, y entre sus obras figuran: *La seducción del relato* (ensayos, 2003) *Serial* (novela, 2006); *El arte de la conversación. Diálogo con escritores latinoamericanos* (2007). *Hasta que todo arda* (reedición, 2008). El cuento "Taxis" pertenece a su libro *El amor cambia*.

© Carlos Dámaso Martínez

Ilustraciones: María Paula Dufour

Viejas tecnologías de la imagen en la escuela

María Silvia Serra*

Hace tiempo ya que las escuelas vienen incorporando tecnologías para el trabajo con imágenes en el aula. Uno de los aparatos más populares fue, sin duda, la linterna luminosa o “linterna mágica”, un proyector de imágenes fijas, cuyo uso se remonta al siglo XIX. Una especie de catálogo de material escolar publicado por “La casa de los maestros” en 1913, las presenta del siguiente modo:

“Esta forma de instrucción, fácil y amena, que suple ventajosamente la falta de mapas, ilustraciones, objetos o animales, con la que puede hacerse

viajar al niño alegremente, llevándole a visitar los diversos países, estudiando sus ciudades, sus puertos, la configuración de su suelo, y admirando sus monumentos históricos, sus industrias, comercio, etcétera, es de una eficacia y de una fuerza de atracción que no se discuten”.

El uso de linternas luminosas constituyó una innovación en el uso de la luz y su proyección, que permitía ampliar y poner en común, a la vista de todos y a la vez, aquello que se *daba a ver* en el aula.

En los inicios del siglo XX, la incorporación y utilización de linternas luminosas en las escuelas empieza a com-

petir con el cinematógrafo, que desde su invento fue visto como un instrumento excepcional para introducir en las escuelas vistas de naturaleza, geografías o actividades humanas a las que no se podía acceder directamente. En muchos países, la instalación de aparatos de proyección cinematográfica en las escuelas se volvió moneda corriente, así como el desarrollo de la industria de filmografía educativa y los organismos de Estado encargados de hacerla circular por el sistema educativo.

Pero los costos que implicaban no solo los proyectores de cine, sino fundamentalmente, la posibilidad de contar con películas o “vistas” que se consideraran adecuadas para su proyección, dificultaba su incorporación masiva. Las linternas luminosas, en cambio, no solo eran accesibles en costos, sino que podían ser realizadas por cualquier maestro. En algunos números de *El Monitor de la Educación* de las décadas del 20 y del 30 encontramos artículos que desarrollan la fabricación de estas linternas. Me refiero especialmente a los artículos “La escuela en el Interior del País. Una linterna de proyección fácil de construir”, “La Escuela de la Ley 4874. Un apartado de proyección fácil y económico basado en el cinematógrafo” y “Construcción de un proyector económico para el aula”¹. Escrito el primero por un director de escuela de la provincia de Corrientes, el segundo por un maestro de la Escuela Normal de Paso de la Patria, y el tercero por profesores honorarios del Museo Escolar Sarmiento, todos hacen mención a la dificultad de





Episcopio

algunas escuelas de contar con imágenes y equipos de proyección, pero a la vez de la utilidad de estas proyecciones para la enseñanza, y explican el modo de construir esta 'linterna mágica'. Estos dos escritos condensan tanto el modo en que se producía la apropiación de saberes técnicos, especialmente en regiones o ciudades lejanas a los centros de desarrollo, como el papel que cumplieron las escuelas públicas y normales como vehículos de modernización del Interior y de las zonas rurales.

El tercer texto explicita muy detalladamente los materiales necesarios y los pasos a seguir para la construcción de un proyector de imágenes fijas, tomando como referencia un proyector realizado y utilizado en una escuela rural. En su introducción y cierre, enfatiza la importancia de que el maestro del Interior cuente con este tipo de instrumentos no solo para el trabajo del aula, sino también para el trabajo cultural que la escuela puede potencialmente realizar con la comunidad. "El maestro de tierra adentro -afirman sus autores- con un criterio amplio de sacrificio, de responsabilidad y de abnegación dará conferencias

culturales en forma sencilla, clara y útil. De estas conversaciones y de su ilustración con el auxilio de proyecciones lúminosas, educará e instruirá en la ciudad, en la villa, en el desierto, en el caserío, en la meseta, en el bosque, en la selva, en la colonia indígena, en la aldea de población inferior".

En las décadas del 50 y el 60 "nuevos" equipamientos hacen furor en las aulas: grabadores, magnetófonos, episcopios (proyectores de imágenes opacas), proyectores de diapositivas, epidiascopios (proyectores de imágenes opacas o transparentes), proyectores para microscopia, que se suman a los proyectores de cine sonoro de 16 mm y 8 mm, y posteriormente las videocintas. El mismo desarrollo de estas tecnologías parecería provenir directamente de las preocupaciones didácticas de incorporar los avances de la tecnología en el manejo de imágenes a la enseñanza, ya que es llamativo cómo su circulación en el espacio escolar viene de la mano de la oferta de series de diapositivas, *slides*, películas, láminas, animales embalsamados, preparaciones entomológicas, aparatos de física, etcétera.

En la medida en que los equipamientos se hacen más y más accesibles, los maestros son invitados a construir sus propias series de diapositivas o historias en imágenes, como se ve en una serie de ocho fascículos internos en la revista *La Obra*, denominada *Audiovisualismo*, en 1970, que consiste en un "Curso de medios audiovisuales para maestros". En su primera entrega se hace mención a la revolución tecnológica que "nos alcanza", y se enfatiza que "... asistimos a un cambio total de las ideas educativas", argumentos que el discurso pedagógico había sostenido frente a la aparición del cinematógrafo, y que reiterará años después frente al video, el dvd y las computadoras.

* Pedagoga. Docente de la Universidad Nacional de Rosario.

1 Sandoval, Floricel: "Una linterna de proyección fácil de construir". *El Monitor de la Educación Común*, N° 642, junio de 1926; Carzino, Juan: "La Escuela de la Ley 4874. Un apartado de proyección fácil y económico basado en el cinematógrafo", *El Monitor de la Educación Común* N° 692, agosto de 1930; y Félix D. Hamelín Guzmán y Gustavo Perkins: "Construcción de un proyector económico para el aula"; *El Monitor de la Educación Común*, N° 792, diciembre de 1938.

Cómo es el Plan Lectura

A leer se aprende leyendo

Recuperar la centralidad de la lectura como práctica cotidiana es uno de los fines y objetivos pedagógicos establecidos en la Ley 26.206 de Educación Nacional. Y no es casual que la lectura ocupe un lugar central en la nueva ley de educación: ha sido una de las preocupaciones principales del Ministerio de Educación desde el año 2003.

A través de la Campaña Nacional de Lectura se entregaron gratuitamente millones de cuentos y poemas, y se editaron e imprimieron antologías como Leer la Argentina, cuya distribución en las instituciones educativas estuvo a cargo del Plan Nacional de Lectura. *Dar de leer*, cumplir con ese derecho, ha sido la motivación esencial para regalar en lugares inesperados, textos de todo género y formato.

Sin embargo, los resultados de las evaluaciones -tanto las nacionales como las internacionales (ONE, Operativo Nacional de Evaluación 2005 y PISA, Program for International Students Assessment 2006)- sumados a la compleja realidad argentina, nos indican que lo hecho no es suficiente, o que es necesario reorientar las estrategias.

Por eso, a partir del año 2008, el Ministerio de Educación Nacional creó el Plan LECTURA, Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura, que unió la Campaña y el Plan Nacional de Lectura, con el objetivo de fortalecer la enseñanza de la lectura.

“Algunas medidas y líneas de acción apuntan a intervenir directamente en el espacio áulico, para recuperar un lugar en la currícula que se fue perdiendo a lo largo

A partir del año 2008, el Ministerio de Educación Nacional creó el Plan LECTURA, Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura -que unió la Campaña y el Plan Nacional de Lectura-, con el objetivo de fortalecer la enseñanza de la lectura en todo el país, que fue dividido en cinco regiones con cabeceras en Córdoba, Neuquén, Resistencia, Tucumán y Buenos Aires.



del tiempo”, explica Margarita Eggers Lan, directora del Plan LECTURA, y enumera las acciones en las que se está trabajando: “La lectura en voz alta diariamente al comienzo de las clases; el encuentro con escritores en todas las provincias del país; el trabajo conjunto con todas las ONG, sindicatos, universidades, instituciones y todo aquel proyecto que trabaje a favor de la lectura; la organización de jornadas anuales de lectura comunitaria; la entrega del cuaderno para un recorrido lector; la capacitación docente a través del sistema e-learning y

capacitación en campo por parte de los equipos provinciales; la movilización de las bibliotecas con voluntarios en las escuelas y carnets gratuitos en las populares; la compra de bibliotecas para todas las escuelas fuera de sistema de becas y que aún no recibieron libros, son algunas de las líneas de trabajo”.

¿Por qué la lectura en voz alta es una de las propuestas principales? Según Margarita Eggers Lan: “Porque llegar a ser lector es un proceso complejo, porque es un aprendizaje modelado cultural y afectivamente por otro, por el contacto con otros lectores y signado por el acceso directo a los textos; esa posibilidad de compartir lo que puede ofrecer un texto cuando es leído por alguien que lo hace poniendo en juego sus emociones, entregando ese momento a los demás con cariño y disposición, es, como dice Mempo Giardinelli, el mejor camino para formar lectores. Y porque todos los chicos deben tener las mismas oportunidades, los que nacieron entre libros y padres que les leyeron y aquellos que no pudieron compartir ese momento íntimo y trascendente. No podemos decir que solo deben leer quienes quieran leer, cuando tantos chicos no han conocido jamás la posibilidad de que un texto les sea revelado, les resuene y los envuelva. A leer se aprende leyendo, y no existe otra manera”.

El Ministerio de Educación está entregando un millón de cuadernillos con “Sugerencias para la lectura en voz alta”, uno para inicial y primaria, y otro para secundaria y superior. Se sugiere allí la lectura diaria de un texto, entre cinco a diez minutos, al comienzo de la clase. No importa el área del docente, puede ser de Matemáticas, Historia, Educación Física, o pueden invitar al portero, las cocineras, las madres o los padres: lo importante es crear ese momento único de encuentro con el libro.

La fortaleza de este nuevo Plan consiste en la conformación de un equipo federal, con el país dividido en cinco regiones, cada una con cabecera en una ciudad del interior: Córdoba, Neuquén, Resistencia, Tucumán y Buenos Aires, que atiende a las provincias que integran las regiones de manera personalizada, brindando un seguimiento y apoyo continuo para el logro de los objetivos propuestos.

Por otro lado, los escritores, narradores y artistas vinculados a la lectura están recorriendo escuelas en todas las provincias, desde Tierra del Fuego hasta Jujuy, completando el circuito de la lectura: autor-libro-lector. Ricardo Mariño, Margarita Mainé, Juan Sasturain, Canela, Marcelo Birmajer, Liliana Bodoc, Mempo Giardinelli, Gustavo Roldán, María Inés Falconi, Sandra Comino, Patricio Contreras, Ana Padovani y María Heguiz son



Mempo Giardinelli

“Partir el pan para que el otro también coma”

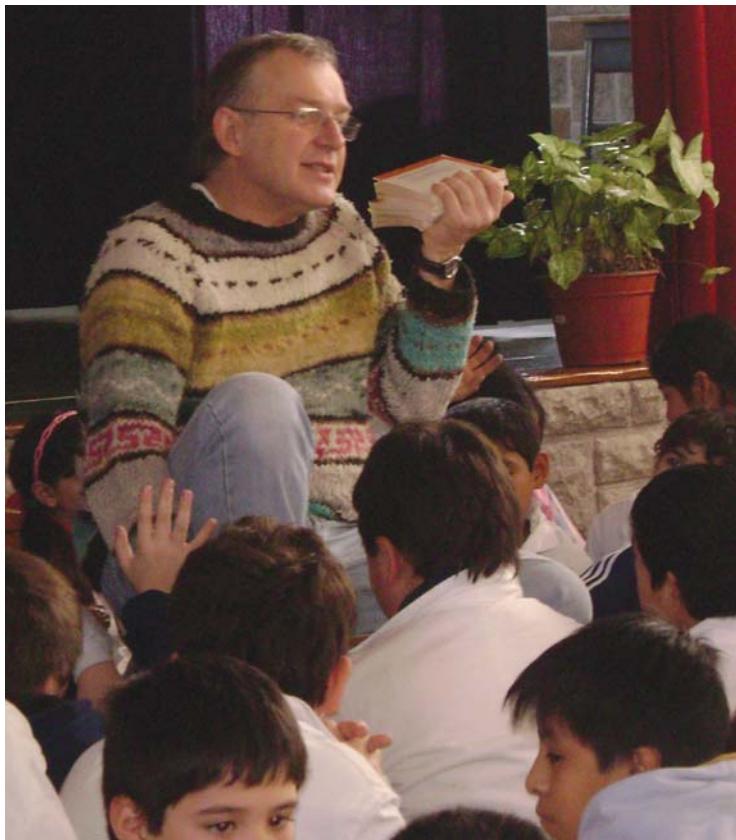
Uno lee a otro como quien da de comer al que tiene hambre, pero no como dádiva sino como acto de fraternidad: etimológicamente el verbo “compartir” significa “partir lo que se tiene”. O sea, partir el pan para que el otro también coma.

La lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que nos vinculan. Compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento, fantasía y civilidad.

Para la lectura en voz alta, no hace falta “saber” de literatura ni de libros. Solo hacen falta *unos minutos*, y basta con leer en voz alta y clara. Se puede leer un cuento, una poesía, un artículo de una revista o cualquier noticia del periódico. Los niños, por sí solos, decidirán si eso que se les lee es interesante.

Tampoco hace falta tomar cursos de literatura infantil, ni asistir a un taller de literatura. No se requiere ningún esfuerzo o talento especial. Solo hay que leer. Generosamente, intensamente si es posible, histriónicamente si el texto lo propone o autoriza. Leer en voz alta conlleva siempre la posibilidad de un encuentro precioso con el niño que escucha.

Mempo Giardinelli, *Volver a Leer*, Edhasa, 2006.



algunos de los escritores y artistas que ya convocaron a miles de alumnas, alumnos y docentes de todas las provincias y jurisdicciones. A ellos se suman ahora Adela Basch, Silvia Schujer, Cecilia Pisos, Abelardo Castillo, Sylvia Iparraguirre, Guillermo Saccomanno, Angélica Gorodischer, Cristina Bajo, Lilia Lardone y Cristina Banegas.

Orlando Van Bredam, luego de su visita a Santiago del Estero, da cuenta del prejuicio con el que solemos manejarnos con los adolescentes y cómo, al abrir él su caja de Pandora, surge un momento íntimo de diálogo y confesiones porque, dice, “la literatura es la excusa para hablar de las cosas que nos suceden”, y los jóvenes están ávidos de comunicación y afecto.

En el Chaco, luego del encuentro con Sasturain, un profesor recibió un mail de Solange, una alumna, pidiéndole que le enviara el poema de García Lorca al que hizo referencia el escritor. Y el “profe” se lo envía y le pide: “Mandáselo a todo el mundo”. En Mendoza, Liliana Bodoc recibe una carta de una alumna del profesorado de Letras, agradeciéndole porque estaba por abandonar

Luis María Pescetti: “Leer sólo tres renglones”

En enero de 1994 fui a tomar un curso sobre Filosofía para Niños a New Jersey. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y los otros profesores nos hicieron leer de diferentes maneras. Cada uno de estos modos era divertido y estimulante en sí mismo. Hacía que uno estuviera atento a cuándo le tocaba leer, que conocíramos la voz de todos, incluso la de los que hablaban muy poco (a los que hablábamos mucho a veces nos tocaba un renglón pequeñísimo, por esas cosas del azar y de la justicia). Del recuerdo de esas prácticas y de la experiencia de la profesora Gloria Arbonés, también de Filosofía para Niños, comarto con ustedes las siguientes maneras de leer. Una sugerencia antes de empezar: si la cantidad de niños del salón lo permite, si el tamaño mismo del salón lo permite, es mejor hacer estos ejercicios sentados en rueda.

Para esta manera de leer, y las siguientes, es mejor que cada niño tenga un ejemplar del libro o una copia del texto. Es mejor, pero no quiere decir que solamente así se pueda hacer. Si hay un solo texto, o unos pocos, se lo irán pasando de compañero en compañero. Se trata de que cada niño lea tres renglones y luego siga otro compañero. Tres y solo tres (o dos y solo dos, o cuatro y solo cuatro, lo importante es que sea una cantidad fija de renglones, igual para todos, y que la lectura fluya bien). No importa si esos renglones terminan con una frase por la mitad, o si alguno es muy corto y el que le sigue es muy extenso. Si el azar hizo que me tocara leer unos renglones largos, bien; si fueron cortos, de una sola palabra, bien también; si era la frase más importante del cuento, bien; y si era una frase sin la más mínima importancia, bien también.

Hay algo muy democrático en esta cosa que, a primera vista, parece un poco arbitraria, ya que nadie lee más “porque lea mejor”. Dicho de otra manera, si “leer bien” fueran moneditas, no se hace leer más a los que tienen más de esas monedas. Tengan las monedas que tuvieren, a todos se les pide el mismo esfuerzo.

Luis María Pescetti, *Juegos de la lectura en voz alta*, Ediciones Novedades Educativas, 1999.



los estudios pero sus palabras le abrieron los ojos y el corazón, y cree ahora que será una buena docente.

Estas actividades están siendo grabadas y registradas por el canal Encuentro, y los primeros ocho capítulos estarán a disposición de las y los docentes, tanto en la pantalla como en CD, antes de fin de año.

También las capacitaciones llegan a la web: a través del portal educativo Educ.ar habrá una variada oferta de cursos del Plan LECTURA, con recursos para animarse a escribir, introducirse en la lectura de textos ficcionales, entender mejor el lenguaje de los jóvenes y las nuevas tecnologías de la comunicación, y hasta un taller de videojuegos y literatura.

Evaluación permanente

La evaluación permanente es otra de las líneas del nuevo Plan: todas las acciones serán monitoreadas a través de encuestas on line (también estarán disponibles en papel en las sedes de los planes provinciales); ya que en este caso, la evaluación es utilizada como insumo para la acción, para ir modelando de a poco las propuestas de acción más pertinentes. Estas encuestas son autogestionadas, ingresan directamente a una base de datos, lo que permite obtener información en muy breve tiempo.

Además, el Plan tiene, a partir de fines de agosto, un Boletín Electrónico Mensual que dará cuenta de todas las acciones que se llevan adelante e informará sobre lo transcurrido a lo largo del mes. El Plan cuenta con un equipo experto no solo en estadísticas y relevamiento de datos, sino en informática y desarrollo de contenidos web, por lo cual cada una de las provincias que desee crear, desarrollar, mejorar o actualizar contenidos de páginas de los planes de lectura, podrá requerir la ayuda necesaria. (Página web: www.educ.ar/planlectura)

“El nuevo Plan LECTURA es una creación colectiva, una suma de voluntades que quieren contagiar la pasión por leer, porque considera que la única herramienta para acceder al conocimiento es la lectura, y quienes no logren aprender a leer quedarán al margen de los desafíos que este nuevo mundo implica, tanto en lo laboral como en lo personal”, concluye Eggers Lan.

Videojuegos y literatura

En cinco módulos, desde el Portal Educativo, los docentes tendrán la oportunidad de conocer cómo y para qué juegan los chicos, qué habilidades desarrollan con los videojuegos y por qué eligen determinadas temáticas. Podrán jugar entre ellos, bajar juegos de internet, y discutir sobre lo malo o lo bueno de este nuevo mundo lúdico. Finalmente, investigarán sobre los personajes de los videojuegos y su relación con la literatura, para poder introducir a los alumnos en textos ficcionales y llegar, incluso, a elaborar el argumento para un videojuego.



Los neologismos que la prensa nos dejó

El lenguaje es un territorio de disputa ideológica, un entramado abigarrado de significados y connotaciones, tal como lo confirma el libro *1300 neologismos en la prensa argentina*, un registro de palabras de creación reciente aparecidas en diarios nacionales entre 2003 y 2005, que no fueron incluidas hasta ahora en ningún otro diccionario.

Publicado por la Universidad Nacional de General Sarmiento, este trabajo recoge nuevos significados y actualizaciones de viejas acepciones mientras que permite -al menos- otras dos lecturas: la del acontecer social y la de la propia práctica periodística.

Un neologismo es, en ciertos sentidos, una palabra testigo. Cada nuevo término

que se incorpora al habla y la escritura cotidianas destaca alguna arista de la realidad: desde las modas hasta las tensiones políticas. En la elección de cada vocablo, además, está sobreimpresa una visión del mundo. Tal como precisa el diccionario confec-

cionado por Andreína Adelstein, Inés Kuguel y Gabriela Resnik, no es lo mismo decir *capitales golondrina* que *fondos buitre* para referirse a las inversiones realizadas en un país; ni da igual que la tradicional *agricultura* -voz que conserva cierta connotación productiva- haya sido desplazada por el *agronegocio*. Tampoco es inocente que los militantes que se oponen ideológicamente a la actual globalización hayan sido bautizados *globalifóbicos*, como si sus

acciones no fueran políticas sino parte de un temor irracional y compulsivo. Lo que la investigación registra es la realidad, vista desde los medios de comunicación. Muchas de estas nuevas expresiones no fueron acuñadas por los propios periodistas, sino absorbidas sin filtros del lenguaje utilizado por sus fuentes. Y, se sabe, las fuentes son siempre parte interesada: lo que se filtra en sus relatos es también una cosmovisión. “Cuando consultamos a algunos economistas para que nos especifiquen las definiciones de estos neologismos, nos comentaban que la primera vez que los habían visto no era en los diarios, sino en los documentos de los organismos internacionales”, señala Kuguel. Buena parte de estos términos connotan pesimismo y sensaciones de temor.

“Sería bueno saber con qué grado de conciencia se utilizan los nuevos términos. En medio del conflicto agropecuario escuchaba decir ‘piquetero rural’ o ‘golpismo’ y yo me preguntaba si los periodistas estaban diciendo lo que realmente querían decir. Por momentos, la sensación es que cualquiera dice cualquier cosa y, a quien trabaja con la palabra como materia prima, se le podría exigir mayor responsabilidad”, opina Adelstein.

Sociedad poscrisis

Clickear: Presionar sobre cualquiera de los botones del mouse para realizar diferentes funciones.

Software libre: Software que puede ser usado, copiado, estudiado, modificado y redistribuido gratuitamente debido a que el código fuente de los programas y sistemas es público.

Todas las lenguas del mundo tuvieron la necesidad de encontrar nuevos tér-

minos para designar usos y costumbres impensadas antes de la explosión tecnológica de las últimas dos décadas. Pero en la Argentina, además, abundan -como en ningún otro lado- nuevos vocablos referidos a dos áreas: la economía y los derechos humanos. Las manifestaciones, primero contra la dictadura y luego en democracia, obligaron a ponerles nombre a las novedosas formas que tomó la protesta.

Escrache: Acto de hacer público y evidente, el disgusto por el comportamiento o los actos de una persona.

Acampe: Forma de protesta que consiste en establecer un campamento en un espacio público.

La cantidad de nuevos términos económicos que se incluyeron en el lenguaje cotidiano da cuenta de la importancia que tuvieron las finanzas en los últimos años. Los rebusques que surgieron para combatir los récords de desocupación también necesitaron de nuevas palabras. “El trabajo revela a la sociedad argentina poscrisis de 2001”, define Adelstein.

Cuidacoches: Persona que se ocupa de cuidar los autos estacionados en la calle, a cambio de una propina.

Cartonear: Buscar papel, cartón y otros materiales reciclables entre los residuos urbanos domésticos para venderlos.

El diccionario contiene también terminología heredada de la década del 90, en general ligada a la belleza y al consumo (*fashion, gym, anti-age, shopping*) así como términos que dan cuenta de cambios en las relaciones familiares y sociales (*familia ensamblada, unión civil, cambio de sexo, barrio cerrado*), o de voces que remiten a prácticas populares como la música o el fútbol.





Aguante: Hacer el aguante: Ayudar o respaldar a alguien, especialmente en una situación difícil o tediosa.

Rock chabón: Estilo del rock argentino surgido en los años 90, que se atiene a las formas de composición musical básicas del género y cuyas letras refieren a aspectos de la vida suburbana o se centran en la denuncia social.

Muestreo

Un neologismo designa un momento de la palabra: aquel en que es creada, percibida o registrada como novedosa. Un término puede ser nuevo de varias maneras y por distintas razones: Porque no existía previamente.

Piercing: Arito que se coloca en una parte del cuerpo que no es el lóbulo de la oreja, como la nariz, la lengua o el ombligo.

Biodiésel: Combustible de origen vegetal o animal, elaborado a partir de aceite de plantas oleaginosas o grasas animales.

Porque existía con otros significados.

Blindaje: Operación financiera acordada a fines de 2000 en la Argentina mediante la cual organismos internacionales, bancos locales y otras instituciones pusieron a disposición del gobierno un monto de financiamiento para ayudar a cumplir con los vencimientos de la deuda y del déficit fiscal.

Halcón: Político, especialmente estadounidense, que apoya una política belicista en cuanto a las relaciones internacionales y de represión en temas de política interna.

Porque provienen de otras lenguas.

Paparazzi: (del italiano) Fotógrafos que toman fotos no autorizadas a personas famosas.

Paper: (del inglés) Artículo de investigación que se publica en una revista científica o en un libro especializado.

Porque se forman por combinaciones de vocablos ya existentes o por sus

combinaciones con sufijos o prefijos.

Autoconvocarse: Convocarse por voluntad propia.

Kirchnerista: Seguidor de Néstor Kirchner, presidente argentino entre 2003 y 2007.

En el diccionario editado por la Universidad de General Sarmiento se incluyen formas que, a priori, no suenan tan nuevas como *centroizquierda*, *obra social* o *leberwurst* pero que no estaban documentadas; entonces, cabía darles este primero y demorado registro. Otras que -inversamente- son recientes pero ya estaban registradas, como *corralito*, *rolinga* o *notero*. El trabajo se realizó tomando un recorte azaroso, por lo que las investigadoras presumen que la cantidad de nuevos términos aparecidos en la prensa argentina es aún mayor. De todas maneras, el muestreo alcanza para decir lo que somos.

Judith Gociol jgociol@me.gov.ar

“La divulgación no tiene un objetivo educativo”

Es hora de asomar la cabeza por fuera del laboratorio”, repite hace varios años el biólogo Diego Golombek. Y se ha tomado en serio sus propias palabras: es el propulsor de dos propuestas de divulgación científica que se volvieron masivas.

Una es la colección de libros “Ciencia que ladra”, para la editorial Siglo XXI, que –desde 2002– logró que publicaciones dedicadas a la ciencia se transformaran en éxito de ventas. Entre ellos, los “best sellers matemáticos” de Adrián Paenza y también algunos libros del mismo Golombek –como *Sexo, drogas y biología*-. La otra es más reciente y televisiva: *Proyecto G*, el programa que conduce por Canal Encuentro, en el que se descubre la ciencia escondida en la vida cotidiana en un formato entretenido y también riguroso.

Acerca de estos temas, entonces, Diego Golombek dialogó con *El Monitor*.

–¿Qué virtudes tiene divulgar la ciencia?

–Hablaría de obligaciones: la ciencia se hace ciencia cuando se comunica. Hasta entonces, es algo que ocurre en un ámbito cerrado e inútil. Hay distintos tipos de comunicación: la profesional, que es fundamental y consiste en contarles a los colegas lo que uno hace –en publicaciones específicas o congresos– y la comunicación pública de la ciencia, que es para un público mucho más general. Esa se llama divulgación científica. En general, eso no se considera tan importante como la comunicación profesional, pero en el último tiempo empezó a ser una parte ineludible de la ciencia.

–¿Y cuáles son las ventajas?

–Algunas, no menores, son las que conciernen a los mismos investigadores: al contar lo que hacen, lo entienden más porque buscan explicaciones, analogías, metáforas. Hacer bien ciencia es contar una historia que implica preguntarse qué hago, cómo y a quién se lo cuento. Otra ventaja es que uno siente que hace cierto aporte social. Pero las ventajas principales están del lado del público. Hay, por un lado, una función proselitista de la divulgación. Necesitamos más científicos, no cabe duda.

Diego Golombek es un científico muy particular. Doctor en Biología, trabaja como profesor titular regular en la Universidad Nacional de Quilmes y como investigador independiente en el Conicet. Su nombre comenzó a ser conocido por los artículos sobre divulgación científica publicados en diversos medios y por dirigir la exitosa colección de libros “Ciencia que ladra”.

Desde el año pasado conduce el programa *Proyecto G* por el Canal Encuentro, del Ministerio de Educación. Allí, desde un novedoso formato televisivo, acerca cada semana el conocimiento científico a situaciones de la vida cotidiana con mucho humor y sin perder rigor académico, una idea que desarrolla en profundidad en esta entrevista.

Hay algunas áreas donde la deficiencia es atroz: las ingenierías, las químicas, las geologías, las ciencias de la atmósfera. Los pibes no tienen idea acerca de qué se trata eso. En general, creen que estudiar una carrera científica consiste en ser un mártir, morirse de hambre y no tener trabajo. Por eso muchos eligen carreras tradicionales como Derecho o Económicas, y no lo que quieren hacer: una carrera de Ciencias. Hacer divulgación es contar un poco de qué se trata esto, con un costado de: “Vengan, que está bueno”. Pero lo principal es una cuestión casi de ética ciudadana, que viene del convencimiento de que la ciencia es la explicación más poderosa sobre los fenómenos naturales. Y que está muy buena



porque permite tener una metodología racional para buscar el entendimiento. Eso no es privativo de los científicos, de ninguna manera. Es una actitud. Necesitamos, sobre todo en América Latina, tener actitudes más racionales sobre el mundo, menos mágicas, menos autoritarias.

—Y en el camino de quitar solemnidad, ¿cómo se hace para no perder la rigurosidad?

—Es una cuestión de estilo. Hay muchas versiones de divulgación científica. A mí me interesa desmitificar el arquetipo del científico loco, con moscas en la cabeza, guardapolvo y que no puede estar más de dos minutos sin escribir ecuaciones, porque la ciencia no se trata de eso.

La investigación en todo caso es eso; la ciencia vista como actitud es algo mucho más cotidiano. Y dentro de ese día a día está el hecho de que quienes hacen ciencia son personas iguales que un jardiner, un colectivero, una maestra o cualquiera. Y que, pese a lo que la gente puede pensar, se ríen y la pasan bien. Entonces, busco situaciones que salgan del arquetipo de ciencia y de científico, y también una manera de contar que sea entretenida, ya que la divulgación científica es un fenómeno de comunicación mediática. Y entretenimiento no quiere decir algo barato: no hacemos “Ciencia por un sueño”, sino algo que entretiene y que, mientras tanto, permite aprender o descubrir algo. Hay otras formas no menos buenas –como documentales– con las que uno no se va a reír, pero se va a fascinar. Pero a mí me gusta divertirme y, con eso, entretener a otros. Si no, no lo quiero hacer. La divulgación me lleva mucho tiempo, que se lo saco a mi profesión principal: la investigación.

—¿Qué tiene de bueno explicitar ese vínculo entre vida cotidiana y ciencia?

—Hay una falacia que es igualar ciencia con investigación. La investigación es un fenómeno profesional. La ciencia no es eso, sino una cuestión inquisitiva, una manera de hacerse preguntas que lleven a un tratamiento experimental y a la formulación de hipótesis que debiera ser algo fundamental en toda educación básica, media, superior y en todo aspecto que requiera toma de decisiones. Hay cuestiones muy complicadas que uno tiene

que decidir: cuestiones de enfermedades o sociales –como transgénicos, clonación–, pero también está lo que pasa cuando abris los ojos y ves luz y colores, o te bañas. Ahí también hay muchas preguntas científicas, que tal vez no son objeto de una investigación profesional. A mí me interesa la divulgación que demuestra que en las preguntas de la vida cotidiana se hace ciencia, aunque no seas consciente. Y creo que eso lo hace más divertido, porque uno se relaciona de otra manera con lo que alguien cuenta.

—En tu experiencia personal, ¿qué recuerdos tenés de tus primeras aproximaciones a la ciencia, como niño?

—Yo no era un niño “cientíquito”: no salía a cazar mariposas ni a quemar hormigas con la lupa. Todo lo contrario, tenía una inclinación mucho más humanística. No tengo mucha idea acerca de cómo hice una carrera científica ni por qué. Tanto es así que en los primeros años de Biología no me interesaba nada. Hasta que, a partir de conocer gente que hacía cosas que me gustaban, descubrí un camino y dije “De esto se trata”. Lo mío es curioso, porque estudios hechos en Europa sostienen que la mayoría de los científicos se han decidido por una carrera de ese tipo antes de los 15 años. Esto habla de la importancia de la enseñanza de la ciencia a una edad temprana, que casi no existe.

—¿Y de tu experiencia escolar en cuanto a la enseñanza de la ciencia, qué recordás?

—En la escuela primaria no había ciencia, salvo algunas generalidades de alguna maestra interesante. Hice la secundaria en plena dictadura, así que no fue feliz. Tuve libros que son una bosta, que ahora no existen, como el Santos Lara, y que además tenían errores. Aunque eso era lo de menos, sobre todo eran poco convocantes: a nadie le interesaba abrir un libro pese a que ahí había cuestiones tan fundamentales para la adolescencia como la sexualidad y el

desarrollo. Lo único bueno que recuerdo tiene que ver con las veces que explotó algo en el laboratorio.

—En la divulgación, ¿qué lugar puede ocupar la escuela?

—Muchísimo, pero con cierta precaución. La divulgación no tiene un objetivo educativo, de ninguna manera. Puede complementar, pero la ciencia se aprende en la educación formal. Y la única manera es hacer ciencia. Leer o ver un programa de tele puede generar cierta inquietud, despertar una vocación y alentar en la búsqueda de otros elementos, pero no reemplaza a la educación. La educación no formal es fundamental en ciencias: ir al museo o ver una película que toma algunos elementos científicos es maravilloso porque entusiasma, pero no reemplaza. Dicha esa cuestión precautoria, ¿qué quiere decir esto de complementar? Que los profesores puedan aprovechar esos elementos y que luego eso caiga en la formalidad. Eso requiere una actitud muy abierta y valiente del docente y mucha preparación, porque eso implica que va a acompañar al alumno en una búsqueda sin bajar línea: aprovechando los elementos que le da la divulgación para acompañarlo en un recorrido científico. Eso es difícilísimo, porque requiere de los docentes



una formación muy fuerte en Ciencias, que les permita tener racionalidad y método. Y ese docente el que es capaz de acompañar al alumno, y puede decirle: "No sé, busquemos juntos", es el que más se nutre de elementos de divulgación. Porque está con las antenas paradas para ver con qué puede fomentar esa curiosidad de los pibes, pese a que la escuela es inhibidora de la curiosidad científica al dar una única versión del mundo y, al insistir en las clases magistrales –con un pizarrón y alguien que habla–, la posibilidad de disparar preguntas queda relegada. La divulgación es un excelente insumo para ayudar al docente en esa búsqueda, siempre que se sienta seguro para aprovecharlo.

-¿Y en *Proyecto G* cómo se da esa mezcla entre televisión y divulgación?

–*Proyecto G* son estas ideas hechas tele, con la intención de contar la ciencia desde otro lado, no la investigación. Si bien participan científicos, se cuentan cosas de preguntones inCLAUDICABLES. Con ciertos guiños como el humor permanente y la ficción. Es raro ver un programa de ciencia así, que tenga científicos disfrazados de actores. Al final del programa, uno se entera de que el hombre que estaba disfrazado de plomero o de cuidador de zoológico era un psiquiatra o un físico. Y el programa va por otro camino que el de los problemas mayores de las ciencias. El fin es divulgativo, con la enorme sorpresa de que ha sido apropiado con fines educativos. Tenemos mucha conexión con docentes de muchos niveles que utilizan disparadores del programa para dar su clase. Eso es un orgullo. Lo mismo ha pasado con los libros de "Ciencia que ladra". Nosotros, cuando empezamos la colección, lo hicimos para una comunidad pequeña, de personas interesadas en la ciencia, y nos encontramos con que hay un mundo ahí afuera, ávido por recibir estas cosas y por entretenérse de esta manera. Y dentro de ese mundo, está la escuela.

-En *Proyecto G*, ¿cómo solucionaron el hecho de no quedar presos del formato televisivo, sin negar que el programa es un producto televisivo?

–La tele es la tele. Aunque sea el Canal Encuentro, que todos coinciden en que es maravilloso. Requiere que uno esté haciendo zapping y de golpe algo lo atraiga y se quede. No existe la televisión cultural como fin en sí mismo. *Proyecto G* es un producto televisivo, más allá de que sea de ciencia, inserto en un canal que resolvió muy bien el tema de atrapar a ciertos televidentes, no a todos. Pero ese problema de la televisión está muy presente y es una fuente de conflicto. Porque si nuestros aliados naturales son los científicos y sus ámbitos de trabajo, a veces tenemos que echar mano a recursos televisivos



Cómo es *Proyecto G*

¿Por qué el bostezo es contagioso? ¿Los perros ven en blanco y negro? ¿La espinaca da fuerza? ¿Por qué cantamos mejor en la ducha? Con esa voluntad de preguntones inCLAUDICABLES aparece, ideado y conducido por Diego Golombek, *Proyecto G*: el programa que emite Canal Encuentro los lunes a las 22, con varias repeticiones en la semana.

El formato es peculiar: un científico conductor –Golombek–, dos asistentes y varios personajes–colaboradores que se suceden según la pregunta que surja del vínculo entre ciencia y vida cotidiana. El resultado permite obtener respuestas para interrogantes que uno se hizo muchas veces y también para rebatir o confirmar cosas que uno tenía incorporadas sin haberlas indagado nunca.

Así, profesionales de las ciencias duras de diversas disciplinas se visten de actores para responder interrogantes que surgen de las situaciones más comunes. Y si bien no se explicita la condición de estos personajes hasta el final del programa, el espectador comprenderá enseguida que se prestan a un juego y que la actuación no es su fuerte: todo sea para divulgar.

Con un formato entretenido que no decae a lo largo del capítulo y con muchas preguntas y respuestas, *Proyecto G* muestra que muchas de aquellas cosas con las que convivimos día a día son explicables desde la ciencia.

El resultado es auspicioso, y el televidente se entretiene y conoce cosas nuevas. Con esta propuesta, Golombek y equipo también se animaron a contestar a otra pregunta recurrente: la de cómo hacer un programa de televisión divertido del que se pueda aprender. La respuesta está en *Proyecto G*.

Para más información: www.encuentro.gov.ar/proyectog



de los cuales yo, como científico, soy el primero que se burla: cuando me hacen una nota y me piden que ponga detrás de mí unos líquidos de colores de los que salga humo. Pero hay que hacerlo porque permite que la gente se interese desde el punto de vista visual, y de paso vea un contenido convocante, impactante e interesante. El hecho de que haya científicos que trabajen como actores es un riesgo adicional. No somos actores, somos unos quesos para actuar. Es difícil que un tipo quiera participar en una ficción. Entre otras cosas, porque lo van a ver sus colegas y la exposición es muy alta. No tanto en mi caso porque ya perdí todo tipo de vergüenza, pero sí cuando invitamos a alguien que dice "Ah, ustedes quieren que yo actúe y diga un chiste". Y con toda razón, muchos responden: "No puedo, no me da". Con defectos logramos algo bastante parecido a lo que queremos: un programa entretenido con contenido riguroso, que esté bueno ver y que dispare a una búsqueda de textos o a saber qué hay en el instituto de tu ciudad sobre ciencia.

"Proyecto G es un producto televisivo, más allá de que sea de ciencia, inserto en un canal que resolvió muy bien el tema de atrapar a ciertos televidentes, no a todos".

—¿Cómo es el espacio de la colección "Ciencia que ladra"?

—Es el más querido: es una ideología de cómo hacer comunicación pública de la ciencia, no compartida por todos los comunicadores —ni mucho menos por todos los científicos—, que se basa en asegurar la rigurosidad y credibilidad del producto sobre la base de que los que escriben saben de qué se trata y son expertos en el tema. Se puede cometer algún error, aunque lo mejor es que no suceda. Una vez desencantado el fenómeno de la rigurosidad, queda el cómo contarla: queremos libros que se lean con pasión, como una novela que no se puede dejar. Y ocurrieron milagros con libros de ciencia que hoy son best sellers. No solo los muy conocidos de Adrián Paenza, sino también muchos otros. Se nota que ahí había un vacío, un nicho de gente que quiere saber más de qué se trata. Es una combinación de estar tranquilo con el rigor científico y pelearla mucho para que el objeto cultural sea apasionante porque, si no lo logramos, estamos haciendo más de lo mismo.

Ivan Schuliaquer
Fotos: Luis Tenewicki

Lo nuevo, si breve...

por Rudy

La señoría Silvia no sabía qué procedimiento actitudinal, qué concepto procedural, qué actitud conceptual tomar. O dicho en castellano antiguo (pretecnológico), no sabía qué hacer. Sus alumnos le cuestionaban todo, pero todo todo: Hasta el “Buenos días” con que saludaba cada vez que entraba a clase, podía tener como respuesta: “¿Cómo sabe que son buenos los días, señor? ¡porque según mi papá, esta semana los días son bastante malos, y por lo que leí en internet, estamos dentro de los 258 países en riesgo?”.

Cuando ella era chica, estas cosas no pasaban; no había internet, ni cuestionamientos; la autoridad se respetaba. Bueno, ahora también se respeta, pero ahora la autoridad es virtual, ciberespacial. Aunque ninguna computadora les diga “¡Buenos días, chicos!” al entrar al aula cada mañana, ningún mouse les ponga una mano en el hombro o les seque las lágrimas si lloran; y ningún monitor se ría con ellos, si se ríen. Estos son los tiempos que corren, los mismos tiempos que antes caminaban.

-Bueno, chicos -la señorita Silvia se decidió a encarar su clase-, a ver, hoy vamos a hablar de San Martín. ¿Quién me puede decir algo de San Martín?

-Yo, señor -este fue Gonzalo-, San Martín cruzó los Andes.

-Bien -dijo la señorita Silvia.

-¡¡¡No, señor, eso no está bien, está muy mal! -casi gritó Ariel.

-¡Ariel, no grites, no critiques, y además, lo que dijiste tu compañero es cierto!

-Señorita... ¡No me discrimine! ¡Yo no grito, me expreso en un volumen de voz diferente! ¡Tampoco critico, sostengo mi diversidad de opinión! Y además, lo que dijiste mi compañero, puede ser cierto, pero ¡y eso qué importa!? ¡Lo que importa es que no es una novedad, es información vieja! ¡No se podría ganar la vida como periodista con esa clase de info! ¡Seguro que eso pasó hace por lo menos ... ¡5 años!

-¡No, Ariel, hace 191 años!

-¿Se da cuenta, señor? ¡Ni usted había nacido! ¿Qué noticia es esa? ¿En qué blog va a encontrar algo sobre ese tema? ¿En qué flog va a encontrar la foto? Señor, ¡las cosas no son “buenas” o “malas”, son “nuevas” o “viejas”! Y yo quiero que cuando usted me corrija los deberes, en vez de “Bien, Regular, o Mal”, me ponga “Nuevo, Muy nuevo, o Supernuevo, o Viejo, Viejito, Viejo!”.

-O “Nuevo, Kilonuevo, Meganuevo y Giganuevo” -este fue Joaquín.

-Arielito, Joaquín, no me parece un buen criterio...

-Mire, señor, es el criterio que usan en mi casa...mi mamá dice: “¡Estas milanesas están viejas, hay que tirarlas!”, mi hermana dice: “¡Esta remera es vieja, quiero otra nueva!”. ¡Por qué

las milanesas y las remeras, sí; y las demás cosas no, señor?

-Bueno, Ariel, porque las milanesas no forman parte de la historia.

-Ah, ¿no? ¡Usted no sabe las historias que se arman en mi familia por las milanesas! ¡Las batallas por quién se come la más crocante! ¡Mi hermana que quiere que las hagan dietéticas, mi hermano que quiere que les pongan queso, mi papá que se enoja cuando están frías porque llega tarde! ¡Y esa es información creíble y real! ¡Está todo en mi blog!, ¡hasta la foto de mi perro

En este momento no podemos tenderlo corriendo con una milanesa en la boca!

-Seño -dice la dulce Julieta-, hay que renovarse... usted todos los años enseña lo mismo...; en cambio, en la compu, todos los días hay cosas diferentes para aprender, y ¡algunas son ciertas!

-Claro, señor, ¡actualícese, renueve sus programas!

-¡Reformatéese, señor!

-¡Reintente, señor, reintente, antes de que la cancelen!

-¡Reinic peace el sistema, señor, que usted puede!

La señorita Silvia trató de pensar una buena respuesta. No pudo.

Estaba conectada, online, con sus alumnos que no paraban de hablar.

“Y bueh”, se dijo, “Todos los días se aprende algo: a veces ellos, a veces yo”. ☺

Rudy
Pachi

¡SEÑORITA!
¡GONZALEZ ESTÁ
USANDO LA'PIZ
Y PAPEL!





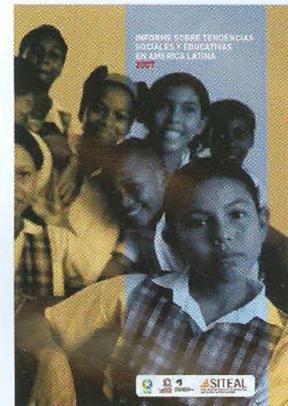
Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

<http://www.siteal.iipe-oei.org>

El **SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina)** es un programa iniciado en el año 2003 que, en forma conjunta, desarrollan la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IYPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires).

El objetivo de este Sistema de Información es hacer un seguimiento del panorama educativo de la región, a la luz de las profundas transformaciones económicas y sociales que se van dando en América Latina. De esta manera, se tiende a contribuir al desarrollo y fortalecimiento de políticas sociales y educativas que, en sintonía con la diversidad contextual, posibiliten una educación de calidad para todos. A fin de alcanzar estos objetivos, se sistematiza y se analiza la información cuantitativa producida por organismos públicos de los países de la región.



Desde el año 2006 se publica el **Informe de tendencias sociales y educativas en América Latina**. Se trata de una publicación anual que tiene por objeto poner a disposición de diferentes actores de la comunidad educativa, herramientas conceptuales y de diagnóstico que contribuyan a la formulación de las políticas educativas sensibles a la complejidad y diversidad de escenarios sociales que se van configurando en los países de la región.

El segundo número del **Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina** -publicado en noviembre de 2007- pone el énfasis en los factores que obstaculizan la universalización del acceso al conocimiento. En particular, el esfuerzo que representa para cada familia acompañar la educación de sus hijos cuando -de hecho- depende de la oferta de los mercados de trabajo para la obtención de los recursos.

The screenshot shows the homepage of the SITEAL website. The top navigation bar includes links for 'INICIO', 'DEBATES', 'BOLETINES', 'MÁS DEBATES', and 'MÁS BOLETINES'. The main content area features a large image of children in school uniforms, with text about employment trends and education. On the left, there's a sidebar with links for 'INICIO', 'BASE DE DATOS', 'DEFINICIÓN DE INDICADORES', 'RESÚMENES ESTADÍSTICOS', 'INFORME SOBRE TENDENCIAS', 'DEBATES', 'BOLETINES', 'DATOS DESTACADOS', 'FOROS', 'QUÉ ES EL SITEAL?', 'CONTACTO', 'BUSCACIÓN', and 'ENLACES'. The right side has sections for 'DEBATES' and 'BOLETINES' with thumbnail images of people, and links for 'MÁS DEBATES' and 'MÁS BOLETINES'.



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

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