

Anales de la
educación
común

2 SISTEMAS DE CRIANZA



Equipo Editorial

Rafael Gagliano
Cristina Planas
Florencia Laguna Weinberg
Gabriela Purvis
Cintia Rogovsky

Juan Otero
Elisa Urtubey
María Natalia García
Valeria Gatti

Colaboradores

Estanislao Antelo
Gabriela Ojeda
Laura Gutman
María Claudia Bello
Mariana Salvi
Norberto Liwski

Pablo Ramos
Ricardo
Cicerchia
Virginia Casas

Agradecimientos

Por su valiosa contribución en la primera etapa de elaboración de este número: Daniel Scarfó; Matías Maggio Ramírez y Luciano Padilla López.

Sumario

EDITORIAL

- Ser padres y ser maestros. Por: Equipo revista Anales de la Educación común

BAJO LA LUPA

- Qué sociedad queremos, qué gente necesitamos. Por: José Saramago

- En la escuela y en la familia. Memoria, historia y ciudadanía. Por: Ricardo Cicerchia

TERRITORIOS BONAERENSES

- Guía para padres: tareas para el hogar. Por: Gabriela Purvis y María Cristina Planas

- La escuela frente a las nuevas familias. Por: María Claudia Bello, Virginia Casas y Gabriela Ojeda

OTROS TERRITORIOS

- Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI.

- Infancia profesionalizada. Por: Mariana Salvi

- Las identidades de la comensalidad: entre la crianza y la educación escolar. Por: Rafael S. Gagliano

- Nuevos derechos, nuevas familias, nuevos modos de crianza. Por: Cintia Rogovsly

ARTE Y EDUCACIÓN

- Allá lejos y hace tiempo. Por: Guillermo Enrique Hudson

- El libro robado. Por: Álvaro Yunque

- La indolencia social: un problema moral de nuestros tiempos. Por: Pablo Ramos

- Cine: Infancia clandestina.

- La primera y última receta: El "Ulises". Por: John Berger

CIENCIA Y EDUCACIÓN

- La frontera rota. Crianza y nuevos entornos tecnológicos. Por: Juan Otero

DOSSIER

- Hacia un nuevo contrato. Escuela y familia. Por: Dr. Norberto Liwski
- Padres nuestros que están en las escuelas. Por: Estanislao Antelo

HUMOR

- Una visión humorística de la maternidad y la crianza: "Según Roxi".

DIÁLOGOS CON EL PASADO

- Hace 100 años: "El nuevo año escolar".

EXPERIMENTOS Y RESEÑAS

- Ayudas para aprender. Por: María Natalia García
- Salvar tu vida. Por: Prof. María Claudia Bello
- Reseña: Familia y escuela: compartir la educación. Por: Comellas, María Jesús
- Reseña: Hijos perturbadores, negativistas y desafiantes. Por: Osorio, Fernando
- De dónde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina. Por: Domínguez, Nora

LIBRO DEL PASADO

- El maestro de América.

ENTREVISTA

- Entrevista a Laura Gutman. Por: Revista Anales de la Educación Común

REVISTAS DE EDUCACIÓN

- Revista Ensemble, Casa Argentina en París.
- Revista Propuesta Educativa, de FLACSO.

ENLACES SUGERIDOS

- Enlaces de interés en la Web.

SALÓN DE LECTURA

- Construir un aula inclusiva. Por: María José Borsani
- Salvar tu vida. Por: Alice Miller
- Las TIC en las Aulas. Experiencias latinoamericanas. Por: Marta Libedinsky, Micaela Manso, Paula Perez, Daniel Light, Magdalena Garzón
- El carácter algebraico de la aritmética. Por: David Carraher, Bárbara M. Brizuela
- La Memoria de la Infancia. Por: Sandra Carli

VIDEOS Y AUDIOS

- María Elena Walsh y la canción popular infantil .

MEMORIAS VISUALES

- Nueva sección de memoria y crónicas visuales: necesitamos la colaboración de los lectores.

Dra. Nora Silvana de Lucía

Editorial

Ser padres y ser maestros

"[...] procuremos por todos los medios posibles que los padres de nuestros niños se acerquen a la escuela. Abramos de par en par las puertas de ésta, para que ellos vean a todas horas lo que hacemos por sus hijos, por la patria, por la humanidad."

(José J. Berruti, 1913, revista Anales de la Educación común)

Estimados nuevos y viejos lectores, queremos invitarlos a recorrer este nuevo número de la revista Anales de la Educación común, etapa digital, dedicado a los Sistemas de Crianza y la Educación. Han pasado exactamente cien años desde que José J. Berruti, Inspector General de escuelas de la provincia de Buenos Aires escribió "El nuevo año escolar", una Circular dirigida a los maestros con recomendaciones para el inicio del ciclo lectivo que daba comienzo. Presentamos este segundo número de la etapa digital en un contexto muy diferente.

Estamos inmersos en un proceso de transición, nos encontramos mudando de casa, por decirlo de algún modo, y como toda mudanza exige su adaptación: del papel al soporte digital. El primer número, presentado en diciembre del 2012, fue casi una prueba, como sucede con frecuencia con las publicaciones. Esta nueva etapa nos propone nuevos alojamientos en el territorio virtual que encuentra canales de comunicación en fronteras móviles, que se difuminan; en las redes sociales que acercan el diálogo, los intercambios y habilitan la participación que enriquece todo vínculo humano y, en particular, el pedagógico.

A cien años de la Circular de Berruti, entonces, hablamos de transiciones, cambios de paradigmas y modelos, en coincidencia con lo que ha ocurrido con los sistemas de crianza y educación. Hablamos de lo vincular en

las infancias, las familias y los sistemas educativos. Al decir del gran escritor Saramago, quien nos honra con un artículo:

El problema no está en que algo se haya destruido, el problema es que no hemos sabido qué cosa poner en el lugar de lo que tenía que acabar. Yo creo que ese es el drama, la tragedia de nuestra época, de generaciones 'de transición'. Somos una generación (y no sólo una generación de los mayores), los que vienen, los que están aquí, constituimos una transición en algo que se está acabando, una civilización que se está acabando, que está terminando, y otra que se anuncia. Y esa puede realmente no tener nada que ver con nosotros, incluso no querer tener nada que ver con nosotros.

El formato digital habilita, como se sabe, nuevas formas de escritura y de lectura. Nos da la libertad de presentar un número abierto, "inacabado", que se irá actualizando, a la vez que completando con los aportes que ustedes nos hagan. Nos interpela, entonces, como educadores, como estudiantes, en cuanto a nuestras prácticas en las aulas, en nuestras identidades como lectores y productores de saberes y objetos textuales. Abrimos, por ello, una sección nueva, de Memoria Visual digital, y los invitamos a enviarnos sus colaboraciones. El objetivo es que la Revista contribuya a enriquecer el acervo documental del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), a fin de que este patrimonio colectivo se difunda y circule en la comunidad.

Por otra parte, queremos contarles que el proceso de elaboración del contenido tuvo dos etapas: un comienzo, con aportes de autores que no solo confiaron en nosotros sino que han tenido mucha paciencia para ver publicados sus colaboraciones, y otro, con autores y especialistas que se han incorporado en una segunda etapa. A todos y a todas les estamos muy agradecidos por sus valiosas contribuciones, así como a los integrantes del equipo de la revista que ya no nos acompañan.

Los autores de este número tienen puntos de vista diferentes, pero todos reflexionan acerca de las responsabilidades que nos competen a los adultos, en las configuraciones familiares y en las instituciones educativas, a la hora de la crianza. Nuevos modelos de familias, sistemas

legales, adquisición de hábitos, formatos escolares; nuevos parámetros vinculares, conflictos, realidades diversas que se manifiestan en el día a día en las aulas del sistema educativo bonaerense.

“Ser padres “ sostiene Pablo Ramos “es nuestro trabajo, ser maestros también. Y el trabajo hoy nos pesa y lo hacemos de mala gana. Les decimos qué hacer sin reflexionar, sin saber de verdad, sin suavidad y sin talento. Los queremos encajar en el mundo, los obligamos a aceptar las cosas y luego las cosas están mal.”

La revista se presenta en sus diversas secciones: Reseñas bibliográficas y cinematográficas; Enlaces recomendados a sitios de interés, producciones artísticas (literatura, canciones); Entrevistas; Humor, puentes con otras publicaciones del género. Sostiene sus secciones de Territorios Bonaerenses y de Otros Territorios y también ofrece herramientas y recursos institucionales de la DGCyE, como la Guía de Orientación para la Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar, elaborada en 2012 por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Como se ha dicho, la publicación, a la vez que dialoga con su propio pasado, como es el caso de la Circular de 1813, lo hace con la historia del sistema educativo. En este número, por ejemplo, también se presenta una Guía para padres publicada en esta revista en la etapa del gobierno de facto de Onganía. Además se publican artículos que indagan en cuestiones vinculadas a los sistemas de crianza y los entornos tecnológicos; las identidades de la comensalidad; los nuevos derechos; las responsabilidades y roles de los adultos (padres, madres, familias y educadores), sus posibilidades de cooperar, sus dilemas y conflictos; un panorama de la historia de las familias, los alcances de la pedagogía, y otras cuestiones.

Con el run run de las aulas recorriendo, incluso, las redes sociales, atentos a éste, nos proponemos a la vez llamar la atención a los lectores, en particular a los docentes y alumnos de la provincia de Buenos Aires, para acompañar activamente este espacio textual, este territorio virtual que pretendemos construir con ustedes.

*Equipo revista Anales de la Educación común etapa digital

José Saramago

Qué sociedad queremos, qué gente necesitamos

Parte del ciclo “La educación que queremos” organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, Auditorio Malba, 24 de octubre de 2005.

Yo creo que es necesario empezar por una confesión. Y la confesión es que entre todos los que vendrán aquí para hablar de este tema yo soy seguramente la persona menos autorizada, me siento un poco invadiendo un territorio que, aunque no sea totalmente ajeno, donde yo como mucho pueda entrar como turista para ver lo que pasa allí y, por razones que si yo las refiero, si yo las cito, pueden parecer un poco demagógicas: que esté hablando de mi propia vida, de mis comienzos, de lo que no he tenido, sencillamente. Claro que he estudiado, he pasado por lo que llamaban entonces la primaria, luego lo que llamamos la secundaria, pero secundaria media en el sentido más prosaico de, digamos, de que me preparé para ser... –vale la palabra–, yo me preparé para ser un obrero, cerrajero mecánico, y así lo he sido. No entré nunca en una universidad, salvo ahora donde ya llevo treinta y no sé cuántos doctorados honoris causa en todo el mundo, lo cual me parece un poco...o quizás se pueda llamar una especie de justicia poética. Entonces a veces me pregunto qué es lo que pasa, que es lo que encuentran en esta persona... porque yo soy un autodidacta, pero parece que no les importa, a igual que parece que a Santillana tampoco le ha importado llamarme aquí, porque además me conocen muy bien, saben que yo no vengo aquí para engañarlos y mucho menos para engañarlos a ustedes. Engañarlos a ellos quizá pudiera o quizá incluso debiera porque son mis editores y la relación entre autores y editores no siempre es pacífica. Hasta este momento no he tenido ningún motivo para quejarme. Pero vamos entonces después de esto que no es ni confesión ni nada, ni siquiera intento que con esto que acabo de decir me perdonen las equivocaciones, los errores o todo lo que no merezca de vosotros atención suficiente, no porque no estéis dispuestos a dar atención a las cosas que realmente merecen la pena sino porque lo que tenga para decir sea algo tan común, tan corriente, que quizás puedan pasar este día en casa, con la

llovía que hace, y volver para la segunda conferencia que pasaría a ser la primera.

El tema es realmente interesantísimo porque propone -aunque no lo parezca porque parece sencillamente que uno tiene que contestar las preguntas que de alguna forma están contenidas en el tema, y después de contestar ya no tenga más que decir-, empieza por preguntarse ¿qué sociedad queremos? Y añade ¿qué gente necesitamos? Nada más fácil. Queremos una sociedad feliz, una sociedad estupenda donde nadie pueda decir “estamos equivocados en esto”, “lo estamos haciendo mal”. La sociedad que queremos es, para decirlo en una sola palabra, una sociedad que no ha existido nunca y que no existirá jamás. Esa es la sociedad que queremos. Lo que es una forma de decir: pues aquí estamos en pleno territorio de la utopía, por lo tanto esa sociedad que queremos es una sociedad utópica.

Vale la pena decir que hace no muchos meses en Porto Alegre, en el Foro Social, yo he defendido una tesis que ha escandalizado a todos los que se encontraban allí, en un auditorio que tenía ocho mil personas o algo así, yo he dicho que si pudiera borraría de los diccionarios y, sobre todo, de la mente de las personas el concepto de utopía. Porque, decía yo, es un concepto que ha hecho más daño que beneficio. Y sobre todo se asienta en una equivocación tremenda, me sorprende a mí que todo eso se repita: utopía esto, utopía aquello. No es que yo haya inventado la pólvora, pero de todos modos no me parece que esto haya merecido una consideración antes. Porque yo decía lo siguiente: una utopía, en términos prácticos, lo que quiere decir es: “yo necesito, de un punto de vista material o espiritual, cultural o lo que sea, unas cuantas cosas que ahora mismo no puedo tener. Las condiciones sociales, históricas, económicas, no permiten que yo tenga ahora mismo lo que necesito”. Y cuando digo “yo” digo la comunidad, el país, el mundo. Por lo tanto, decimos pues, no será para nosotros pero será quizás para nuestros hijos o para nuestros nietos. Eso significa que la utopía, y la propia palabra está diciendo que es algo que no se sabe dónde, pero al igual que no se sabe dónde tampoco se sabe cuándo. Es una utopía. Y esto, al decirlo, al pensarlo, al anunciarlo, al prometerlo, se olvida algo tan sencillo como esto: vamos a imaginar que esa utopía se realizara, suponiendo, doscientos años después, en el año 2205 se podría o esperaríamos que se realizara todo lo que necesitaríamos hoy pero no lo tenemos, empezando por la paz, por ejemplo. Pero esto olvida algo tan

obvio como no saber nosotros si las personas que entonces vivan en esa época estarán interesadas en nuestra utopía. Es decir: no tiene ningún sentido que yo diga, pues, en doscientos años quizás lo tengamos pues, insisto, en ese tiempo o esas personas podrán tener otra utopía, su propia utopía que van a plantear como realización posible doscientos años más tarde, o entonces ya llegaron a la conclusión de que no vale la pena tener ninguna utopía. Y que la única utopía, y esto lo digo yo, en la que vale la pena pensar se llama mañana. No doscientos años, mañana. Porque mañana todos los que estamos aquí, seguramente, algunos estaremos vivos. Y por otra parte lo que ocurra mañana resulta no solo de lo que nosotros podamos hacer hoy sino también de las circunstancias que mañana permitan mejorar lo que ahora es negativo. Por lo tanto, mañana es la única utopía.

Bueno, entonces para volver al tema (esta ha sido una digresión y no será la única): ¿Qué sociedad queremos? ¿Qué gente necesitamos? Yo creo que antes de entrar, si es que yo pudiera hacerlo y no lo haré, en eso de enfrentarme a esta propuesta de reflexión, yo creo que habría que entender, debatir qué sociedad tenemos. Porque eso es lo más importante de todo. Si podemos estar hablando de la sociedad que queremos pues, entonces, como yo he dicho antes, podemos caer en el territorio de la utopía y hacer una construcción magnífica sobre lo que será la educación en el futuro suponiendo que las personas que existan en el futuro estarán interesadas en la educación que necesitaríamos hoy. Pero por otra parte no es solo esto. Es que no podemos saber qué es lo que queremos para mañana si no entendemos bien qué es lo que pasa hoy. Y es quizá por la angustia, por la desesperación, por la perplejidad que en cada uno de nosotros causa la sociedad que tenemos, que estamos pensando que seguramente habrá una posibilidad de otra sociedad que sería la sociedad que querríamos. Porque la sociedad que tenemos...no voy a perder el tiempo de vosotros hablando de ella, está ahí todos los días, la conocemos, es un desastre, es sencillamente un desastre. Un desastre porque vivimos en un mundo de violencia, vivimos en un mundo... bueno, para qué estoy yo diciéndolo, no vale la pena decirlo, lo sabéis todos: hambre, miseria, enfermedades, guerras, todo lo que de negativo se puede imaginar, consecuencia del hecho sencillo de ser lo que llamamos seres humanos con sus conflictos, contradicciones, oposiciones de intereses, ambiciones, egoísmos, los que pueden ser personales o pueden ser colectivos, pueden ser nacionales, bueno, de todo tipo. Lo tenemos y lo sabemos. El mundo es, a lo

mejor no estarán de acuerdo conmigo, el mundo es un horror. No para todo el mundo, no para toda la gente, claro que no, ya lo sabemos, pero es un horror para millones y millones y millones y millones de personas. Y no parece que tenga remedio. No parece que tenga remedio por lo menos a la vuelta de la esquina o de la otra. Entonces, ¿qué hacemos con esta sociedad? Bueno, la respuesta es cambiarla. ¿Cambiarla cómo? ¿Cómo es que se puede cambiar una sociedad en la que ahora mismo acaba de refrendarse en Brasil el uso libre de armas? Cada vez entiendo menos lo que está pasando en la cabeza de la gente. Mañana se refrendará lo que sea y el gobierno no tendrá ninguna responsabilidad porque siempre dirán que la culpa la tiene el ciudadano que ha votado “sí” en el referéndum para esto o para aquello.

Bueno, pero para no salir del tema, no estoy intentando dar rodeos por la complejidad del tema que me ha hecho venir aquí gracias a la invitación de Santillana, yo tengo una duda muy seria que me propongo exponerles y que es la siguiente: Me parece a mí que hay, desde hace muchísimos años, una confusión (no muchísimos, en todo caso, recuerdo que cuando yo era chico esa confusión –porque se trata de una confusión de conceptos– no existía, lo que no quiere decir que el mundo fuera mejor entonces de lo que es ahora, y hablo de mi propio país). Ya veremos a lo que me estoy refiriendo. Los conceptos que se están confundiendo con consecuencias en mi opinión, pésimas, son los de “instrucción” y “educación”. Nosotros estamos aquí hablando de “educación” y creo que deberíamos estar hablando de “instrucción”. Porque confundir una cosa con la otra es ignorar –y aunque esto pueda parecer un poco agresivo, sobre todo para los organizadores de este ciclo– que la escuela –y hablo ahora de la primaria, la media y la superior– no educa. La escuela no puede educar, no sabe, no tiene medios... ¡y no puede! Sencillamente no puede. Porque educar, que yo sepa, es otra cosa. Instruir se puede instruir, para eso la escuela está allí. La educación -una vez que la escuela no puede y no sabe educar y esto es fácilmente demostrable- entonces pertenecería a la célula madre de la sociedad que es la familia. Pero la familia ahora mismo vive una crisis tremenda y sabemos que la familia actual, hoy (lo que no significa, lo que no quiere decir que no haya excepciones y las mejores) no sabe educar, ya no sabe educar si alguna vez lo ha sabido. No puede. Y no puede por un conjunto de motivos que examinaremos ahora mismo. Y, por otra parte, la otra entidad capaz de educar sería una sociedad educada. Tendríamos entonces que el niño, o el adolescente, o el ya prácticamente adulto que entra

sucesivamente en la enseñanza primaria, pasa por la enseñanza media y entra en la enseñanza superior, de alguna forma –y esto es bastante utópico por eso yo digo de alguna forma– ese niño ya estaría educado, porque habría pasado cinco, seis, siete, ocho años recibiendo –bueno, vamos a usar este lenguaje– los “ejemplos” que la familia le transmitiría y que la sociedad ella misma, el entorno, cultivaría; y por lo tanto entraría educado en la enseñanza: aprendería a leer, a escribir, todas esas cosas, y saldría al final de unos cuantos años con una preparación que le permitiría ejercer una actividad. Porque si seguimos confundiendo un concepto con el otro podemos caer en una contradicción total que es la siguiente: la de suponer que para educar se necesita ser instruido. Aparentemente sí, porque si en ese “instruir” ponemos algo que tiene que ver con una idea del mundo, un sistema –que no quiere decir rígido, puede ser flexible, pero de todos modos un sistema- de valores... pero ya hemos visto que la escuela no está para eso. Podría parecer que yo estoy aquí enalteciendo las virtudes del analfabetismo pero no es así. Estoy sencillamente diciendo que no se necesita ser instruido para educar. Y el ejemplo lo dan, lo han dado en el pasado, y en el pasado reciente, familias de analfabetos que han sabido educar a sus hijos. No eran instruidos, no habían pasado por la escuela, sabían de la vida lo que la experiencia y la herencia de lo que se transmite oralmente de unos a otros por generaciones y generaciones y eso les daba, sabemos que es así, una imagen del mundo –incompleta, equivocada, muchas veces empapada de ideas falsas, supersticiones, pero de todos modos un sistema de valores que se transmitía automáticamente en la vida cotidiana. Ni siquiera era necesario estar dando lecciones de “ética” (por llamarlo así) del abuelo al nieto, y así sucesivamente, para que ellos salgan todos educados.

Claro que no estoy diciendo que para educar sea mejor no ser instruido. No se trata de eso. De lo que se trata es de saber cómo, cuándo y en qué circunstancias una entidad u otra puede instruir o educar. Hubo un tiempo en que el Ministerio (porque los ministerios siempre cuentan en todas estas cosas) se llamaba el Ministerio de Instrucción, y yo recuerdo que en mi país era el Ministerio de Instrucción Pública. Sonaba bien: “Instrucción Pública”. El Estado se preocupaba por la “Instrucción Pública”. Pero a nadie se le ocurría entonces –hasta el momento en que a alguien se le ocurrió– decir “No, vamos a quitar esto de ‘instrucción’ que es un poco tonto. Vamos a darle un nombre más redondo, más bonito. Vamos a llamarle ‘educación’ “. Y automáticamente todo el mundo pasó a llamar a esto que ocurre en la enseñanza primaria, media

o superior, "educación". Y yo digo que no lo es. Y no necesito desarrollar aquí un análisis profundísimo. No hago más que recurrir a la experiencia de cada uno de vosotros, que tenéis hijos o nietos, y que sabéis lo que está pasando. Y lo que está pasando en muchas familias son cosas tan preocupantes como éstas: pérdida de autoridad, pérdida de cualquier sentido de disciplina y también pérdida de cualquier sentido de responsabilidad propia –no solo de los padres como de los propios hijos. Se elimina, se eliminó de una forma tácita, nadie se ha puesto de acuerdo para que las cosas fueran así pero se eliminó de una forma tácita, y se eliminó en muchos casos creando conflictos tremendos en el interior de esas mismas familias donde se perdió el sentido de responsabilidad, el sentido de autoridad (una autoridad reconocida, no estoy hablando ahora de una autoridad impuesta, violenta, como en ese otro pasado tantas veces ocurría. Estoy hablando de una autoridad que se reconoce. A nadie puede humillar reconocer la autoridad de otra persona por el hecho en sí de que la tiene: autoridad moral, autoridad científica, autoridad literaria). Es así, las cosas son así, hasta el momento en que a esa persona –que tenía que reconocer porque es algo que está presente en la vida esa autoridad– puede llegarle el turno de decir: "Pues yo reconozco en mí, para beneficio de la sociedad toda o de la parte en que yo puedo influir, una autoridad".

¿Y qué es lo que pasa en la escuela? Lo sabéis, lo sabemos todos. Sabemos todos lo que está pasando en todo el mundo. En primer lugar, la misma pérdida del sentido de disciplina, la misma pérdida del sentido de autoridad, la misma pérdida del sentido de responsabilidad. Escuela y familia, que deberían ser complementarias en lo que tiene que ver con el equilibrio entre educación e instrucción, se vuelven convergentes en las mismas enfermedades. Y son enfermedades mortales, desde mi punto de vista. Porque el problema ahora es éste: ¿Cuándo y cómo podemos dar marcha atrás? ¡Ese es el problema! ¿Dónde está el Ministerio de Educación capaz de decir "esto se acabó"? "Se acabó el caos, se acabó la indisciplina, se acaba esa irresponsabilidad que es reina emperatriz y todo lo que quiera ser dentro de la enseñanza". Hay profesores que les tienen miedo a sus alumnos, alumnos que desprecian a sus profesores, los humillan, los insultan...esto es de todos los días, esto ocurre a toda hora. ¡Y lo peor de todo es que hacemos de cuenta que no pasa nada! Es decir, sabemos que pasa, incluso llegamos a decir "algo está pasando allí que no está bien" y todo lo demás. Pero "aleja de mí ese cáliz", porque efectivamente lo que está dentro de ese cáliz es tremendamente amargo. Y

lo terriblemente amargo sería enfrentarse a esta realidad. Por lo tanto, es una opinión más, quizá lo primero que hay que hacer es intentar poner las cosas en su lugar. Primeramente reconocer, proclamar, declarar que la escuela no puede educar. No nació para eso. No puede educar. En segundo lugar, reivindicar para la misma escuela todos los medios para poder instruir como esa sociedad que queremos o que queréis necesita. Y en segundo lugar plantear de una vez el problema de la educación. Porque aquí andamos como en una especie de ping-pong, empujando la responsabilidad de la educación –porque eso es lo que se ha hecho de una forma que ni siquiera ha sido muy sutil- diciendo que eso es responsabilidad de la escuela. Me recuerda lo que le pasó a una amiga nuestra que nos contó que una profesora en Portugal que había sancionado a un alumno por algo que había hecho mal. Y la madre se fue a la escuela a pedirle explicaciones a la profesora. Y la profesora le explicó lo que había pasado, explicó por tanto los motivos de la sanción que había impuesto, y la madre le dice: “¡Pero señora, usted tiene que entender que mi hijo es problemático!” Y la profesora le contestó: “Sí, sí, tiene toda la razón, pero el problema es suyo, no mío”. Y este es el problema grave que está pasando ahora. Todo el mundo le pide rendición de cuentas al profesor, que tiene la osadía, la valentía de intentar afirmar su autoridad –no es su poder, es sencillamente su autoridad– de maestro, de profesor. Lo intenta, y el alumno llega a casa, donde por otra parte no tiene probablemente una relación muy, digamos, efectiva o afectiva con sus padres, pero va a decir: “Me han tratado mal en la escuela.” Y el padre, que sobre el hijo no tiene ninguna autoridad pero que supone ejercerla sobre el maestro, va a pedirle cuentas al maestro. Y el maestro no sabe qué hacer. Yo recomendaría a los profesores que contesten como esa profesora.

Claro que se puede decir “el tiempo de la familia ha terminado”. Yo no sé si el tiempo de la familia ha terminado y sobre todo no sé qué es lo que vamos a poner en su lugar si efectivamente la familia terminó. Claro que aquella familia tradicional está muerta para siempre. La idea de una familia donde por lo menos tres generaciones se encontrasen representadas se acabó. Los departamentos son pequeños, no caben cuatro o cinco personas, por lo tanto la familia vive una situación que no sé cómo saldrá de ella pero no es un problema mío, aunque yo no tengo más remedio que enfrentarme a las cosas como son. Pero la verdad es que, peor que la familia –suponiendo que la familia es mala, y en la familia todas las cosas horribles que pasan pueden pasar, normalmente pasan en el interior de una familia, por esto o por aquello, o por lo menos

en muchísimas de ellas– es la no-familia. Porque este es el dilema en que nos encontramos. Por un lado tenemos todos los motivos para pensar que la familia de alguna forma ha perdido sentido. Yo tengo la sensación extraña de que esto empezó un día cualquiera y yo creo que el Mayo del '68 ha sido de alguna forma una especie de aprendiz de brujo, en el sentido de que los jóvenes que entonces protestaban, y con muchísima razón en muchísimos casos, y que bajaron a la calle para protestar y que se enfrentaron a la policía, al poder y todo eso, lo que estaban pensando era algo absolutamente natural, legítimo: estaban pensando en ellos mismos. Pero no estaban, y tampoco tenían la obligación de estarlo, pensando en los que vendrían después. Entonces se había creado una especie de responsabilidad colectiva –porque se entendía que el colectivo tenía una responsabilidad, y por lo menos esos días se presentó efectivamente como un colectivo cohesivo (durante el tiempo que duró, claro está)– pero la irresponsabilidad era individual. Cada uno por sí mismo: irresponsables; todos juntos: responsables. Era una especie de cuadratura del círculo que no tenía resolución posible, como los tiempos ahora lo están demostrando. Los niños criados después encontraron el camino abierto y toda la sociedad ha ido detrás en el sentido de que no se puede reprimir, que no se puede estar condicionando el desarrollo del niño y del adolescente, y por lo tanto...hay que dejarlos.

Tan preocupados parecemos –solo parecemos- con la sociedad de los niños y de los adolescentes que no pensamos que esa sociedad no se obtiene por una especie de dimisión: dejarlos ser, que vivan su vida. Porque lo peor de todo –en realidad, es una consecuencia de circunstancias de tipo económico y social que se están viviendo ahora– es que, pasada esa generación, poquito a poco nos hemos ido acercando a una situación totalmente contraria, contradictoria, que es que los jóvenes no saben a dónde ir, por lo menos hasta los 35 años. Y por lo tanto, a vivir con sus padres, lo que cuarenta años antes hubiera sido una cosa vergonzosa para un adolescente que a los dieciocho años ya se iba a vivir su vida y que ahora no, que ahora es lo más natural del mundo: veinticinco, treinta años y más porque la sociedad no tiene la posibilidad de decir: “pues aquí tienes un trabajo”. Y, por otra parte, ese sentido de responsabilidad que lleva a no enfrentarse o a posponer lo máximo que se pueda la edad fatal (porque ella llegará pronto o tarde) en que ese joven tiene que enfrentarse con la realidad. Y todo esto en una sociedad perpleja, que es lo mínimo que se puede decir.

Y, sobre todo, para volver al tema, deseducada. Vivimos en una época en que la deseducación –cuanto tanto se habla de educación, cuando tanto se habla de programas, sistemas, métodos, esto y aquello, la teoría invade la práctica y la consecuencia, o no la consecuencia, porque a mí lo que me parece es que todo ese aparato de bibliografía, de propuestas, todo eso, en el fondo, por la abundancia yo creo que refleja su propia impotencia. Es decir, yo creo que toda esa reflexión pedagógica, notable en sí misma, refleja en el fondo la impotencia para solucionar el problema. Porque el problema es un problema que tiene tres pies: un pie en la escuela, otro en la familia y otro en la sociedad. Y mientras no se encuentre la forma de que cada una de ellas influya en la buena dirección en las dos restantes, esto nos llevará –por lo menos es lo que yo creo, lo siento, es una conclusión pesimista seguramente, cada vez más a una situación que acabará por escaparse de cualquier control. Porque ahora mismo, cuando hay que pasar por detectores de metales para saber si el estudiante lleva una pistola en el bolsillo, cuando sabemos el calvario que viven los profesores... Yo creo que son los auténticos héroes de nuestro tiempo. Enseñar en las circunstancias, en las condiciones en que tienen que hacerlo hoy, realmente se necesita un heroísmo que nada podría pagar y ya sabemos cómo son mal pagados los profesores. Puede que esto parezca un poco catastrofista, que las cosas no son tan así, que hay excepciones, y todo eso. Pero lo que yo pediría es que se reflexionara muy seriamente sobre esa contradicción conceptual: instruir no es educar y educar no es necesariamente instruir.

Ahora bien, el problema de la escuela yo creo que es el más fácil de todos, a pesar de todo. Si los gobiernos, si los Estados, no se enfrentan seriamente a este problema (y yo no encuentro ninguno que efectivamente se esté enfrentando al problema) de la indisciplina en la escuela, que era el lugar donde se aprendía a ser, no sé, disciplinado, atento, respetuoso si se quiere, entonces no sé cómo es que lo vamos a resolver. Y, por otra parte, hay exposiciones de una esquizofrenia nuestra, que no tienen que ver directamente con lo que yo estoy diciendo pero que en el fondo son la expresión, lateral sí, pero, con raíces idénticas, que tiene que ver con esto, es decir: nosotros vivimos hoy con una preocupación hacia lo corporal a veces enfermiza: nos lavamos, nos cuidamos, nos limpiamos, nos perfumamos, nos ponemos shampoo, todo eso, las cremas, los aceites, toda esa cosa... salimos a la calle y somos personas maravillosas,

pero salimos a la calle donde la basura se encuentra por todos lados. Es decir: una preocupación mía con mi cuerpo y una indiferencia total con el cuerpo colectivo que es la ciudad, la polis. Y vivimos así. Y hay una especie de...yo creo que hemos perdido el sentido de la proporción de las cosas, que nos hemos vuelto todos más o menos absolutistas en el sentido de: yo soy yo y, por lo tanto, lo demás no tiene por qué importarme. Lo que yo necesito es afirmarme, afirmar "mi" identidad (si se les pregunta qué es eso, no sabrán decirlo, claro, pero afirmar "mi" identidad): yo soy yo y se acabó, y nada más. Tenemos cuatro, cinco o diez o quince o cincuenta millones de personas diciendo "yo soy yo" y tenemos necesariamente la imposibilidad de hacer lo que inevitablemente no tenemos más remedio que hacer, porque somos un rebaño de personas que tienen que vivir juntas. Es que no podemos vivir separados, no sabríamos vivir separados. La historia de Robinson es la clara demostración de que una persona no puede vivir sola, porque en un momento llega Viernes, el esclavo negro, y Robinson ya tiene a alguien a quien dar órdenes y, por lo tanto, de alguna forma la sociedad humana se reconstituyó ahí, ya no es la persona aislada, sola. Por lo tanto tenemos que vivir juntos. Y este "vivir juntos" tiene que pasar necesariamente por un reconocimiento de los límites, es decir: mi libertad no puede afectar, ofender, la libertad de cada uno de los otros. Pero vosotros tampoco debéis afectar u ofender mi propia libertad. Y para esto no se necesita un acuerdo escrito, una especie de tratado: "Vamos a ponernos de acuerdo, los límites de la libertad son estos, por lo tanto hay que respetarlos". Sabemos instintivamente –ahora sí se puede decir instintivamente– hasta dónde podemos llegar y hasta dónde no debemos llegar. Claro que hay casos en que no es así: eso se llama agresión, se llama ofensa deliberada, se llama falta total a lo que sería básico que llamamos el respeto humano y, como digo, no se necesita un pacto, lo sabemos en la práctica social, lo sabemos. Pero parece que hay excepciones, y la escuela es una excepción. Ahí se volvió a lo que llamamos la ley de la selva: del más fuerte. Y después no es solo esa cosa que, de alguna forma podría decirse, es un colectivo en contra de otro colectivo: el colectivo de los estudiantes en contra del colectivo de los profesores que de alguna forma son su enemigo natural, por ponerlo así. El acoso escolar, lo que está pasando entre los chicos y las chicas: se agreden, se insultan... [corte en la grabación]

Se hacen reformas y se dice que el método que hasta ahora estábamos usando ya no importa, vamos a usar ahora éste otro. Se sustituyen los libros, se hace todo lo que se hace. Algunos editores protestan, otros dicen “ahora llegó el gran negocio”, todo esto afuera, libros nuevos, estupendo. Y la llaga mortal sigue intacta. Nadie la toca.

Lo que a mí me gustaría... No es porque lo diga yo, que a lo mejor ni siquiera tengo razón, a lo mejor todo esto es el comienzo del mejor de los mundos posibles, como ya lo decía Leibniz, y por lo tanto no podemos tener nada mejor que esto, y por lo tanto no hay nada más que hacer sino resignarnos, punto. Por lo tanto, vamos a resignarnos y mañana ya se verá que es lo que pasa. Quizás por una especie de milagro colectivo la gente toda ella cambie y de una hora a la otra nos encontremos en algo por lo cual efectivamente se venía luchando hace muchísimos años. Pero lo peor es que no se viene luchando –ni hace muchísimos años ni ahora– por disciplinar en el sentido correcto de la palabra. No estoy hablando de autoridad excesiva, no estoy hablando de represión, no estoy hablando de nada de ello: estoy hablando sencillamente... Supongamos que yo soy maestro, tengo algo para enseñarle a ese chico o chica que está allí... si esa chica o chico no me reconocen mi autoridad –no mi autoridad personal, sencillamente la autoridad de lo que yo “sé” y el o ella no sabe...y por lo tanto estén esperando que le transmita lo que yo sé para que ellos sepan lo mismo que yo sé (en el fondo la enseñanza es esto)...pero si esa autoridad no se reconoce (y no se está reconociendo, y cada vez vamos a peor), yo me pregunto por qué no se debate esto.

Porque estamos hartos: llega el periódico del día, y siempre hay una noticia de alumnos que se pelean, que agredieron al profesor, el profesor que es humillado, escarnecido. Era impensable que se pueda escarnecer a un profesor, humillarlo. Es impensable o debería serlo. ¿Y cómo es que vamos a resolver esto? Pero si empezásemos por distinguir entre una cosa y otra y exigir que quien tiene la obligación de educar eduque y que no delegue de una forma hipócrita en la escuela una responsabilidad que ella no puede tener –y me refiero a la familia o, aun peor, a la sociedad misma que hace de cuenta que vivimos una vez más en el mejor de los mundos cuando se sabe, y todo el mundo lo sabe, pero todo el mundo hace de cuenta de que no es así o que no es tan así (“usted es un pesimista”). Debemos enfrentarnos a esta realidad. Y empezar por distinguir los conceptos y decir: “Instruir”, la escuela puede hacerlo

y tiene que hacerlo y debe hacerlo. Y educar no puede.

La familia, ¿qué hace la familia? Hay que pedirle cuentas a la familia. Incluso más: la escuela debería pedirle cuentas a la familia una vez que nadie le pide cuentas a la familia que se supone que funciona estupendamente (aunque se sepa que no es así). Alguien tiene que pedir responsabilidad a quien debería tenerla y no quiere asumirla. Y por eso es que tantos padres y madres van a la escuela a pedirles cuentas a los profesores. ¿En nombre de qué les piden cuentas? Les piden cuentas porque ellos están reducidos a la impotencia total o casi total en la relación que tienen con sus hijos. Esto es así.

A mí me gustaría pensar en el sentido de una pedagogía distinta, que no se limitara a la calidad de lo que se enseña, a los instrumentos de los que se sirve la escuela para enseñar, los materiales y todo eso... que cada vez son más perfeccionados, que cada vez son realmente auténticas breves enciclopedias: se puede aprender todo hoy. Si recordamos aquí –los mayores lo sabemos–, aprendíamos con libros que no tenían ninguna gracia, que sólo tenían palabras y algún dibujo mal hecho. Ahora no, es un lujo. Lujo que es totalmente indiferente, no quiere decir en todos los casos pero seguramente en la mayoría de los casos. En primer lugar, los jóvenes parten de un principio de que esa es la obligación del Estado –y sobre todo de la familia– proporcionarles los medios –y tienen alguna razón en eso, claro está–, pero sería bueno que la cosa no se quedara por allí, que hubiera un esfuerzo, un auténtico esfuerzo pedagógico en el sentido de que instruir no basta, es necesario educar.

Y la escuela no sabe y no puede. Porque... ¿cómo pueden los profesores educar a treinta, cuarenta o cincuenta adolescentes que tienen allí? ¿Educarlos cómo? Me gustaría en esto demorarme un poco... Esto tiene ya que ver con la universidad. Yo lo noto –y eso está ocurriendo, tengo una reunión a principios de diciembre en Barcelona con otros premios Nobel, que es la segunda, en que se debate sobre el futuro y la posibilidad de mejorar la enseñanza superior. Yo hace un año me sorprendí con esa preocupación de mejorar la enseñanza superior cuando los males de la enseñanza superior, tal como yo los entiendo y los veo, son una consecuencia directa de los males de la enseñanza primaria y de la enseñanza media. Por lo tanto, esto es como un río que está contaminado. Hay una ciudad, pasa un río, y el río está contaminado. Y la gente dice “vamos a descontaminar el río, vamos a limpiar

las aguas”. Pero las aguas siguen, vienen contaminadas. Hasta el momento en que se descubre que la contaminación está en la fuente, en el nacimiento del río. Y la contaminación a la que me refiero, de la falta de preparación de todo tipo, empieza en la instrucción primaria. Entonces no se puede mejorar la enseñanza superior con el “material” que llega de la educación media y de la educación primaria. Pero adonde yo quería llegar es que si tenemos realmente un problema de educación –y creo que sí que lo tenemos y que en eso todos no tenemos ninguna dificultad en ponernos de acuerdo, aunque se pueda discrepar sobre las causas– yo creo que la universidad debería asumir una tarea muy seria: convertirse en el lugar donde se forma el ciudadano. El ciudadano tendría que formarse en la universidad, la universidad como espacio de intercambio de ideas, de libre discusión de ideas, de libre crítica, de debate interno. Creo que esa debería ser una función de la universidad. Porque si no, si eso no se hace en la universidad, pues es seguro que no se hará después. Y no se está haciendo después. Se ha inventado algo que se llama “formación continua”. Pero esa formación continua, cuando existe y cuando es efectiva (y no siempre lo es, ya lo sabemos), en el fondo es la formación profesional continua. No es más que eso. Pero yo creo que si es cierto que necesitamos buenos profesionales, competentes, capaces y todo eso, yo creo que estamos mucho más necesitados de ciudadanos, de personas, de jóvenes, personas con conciencia cívica (como se llamaba antes, que ahora es una palabra que cayó completamente en desuso). Y yo creo que es la universidad el lugar para eso. ¿Pero puede? ¿Sabrá? Todo se puede si efectivamente hay un esfuerzo, si hay un reconocimiento de que eso tiene alguna razón para que se piense que la universidad podría ser el lugar donde eso podría ocurrir, entonces el esfuerzo puede y debería hacerse.

Yo no tengo personalmente dudas sobre esto: estamos mal y vamos de mal en peor. Y se puede hacer toda la retórica del mundo sobre la educación, se puede hacer discursos maravillosos desde Rousseau y desde antes y desde la academia antigua griega, podemos amontonar datos eruditos sobre la educación, teóricos, y todas las escuelas, Montessori o no Montessori, esto o aquello. Pero todo ese edificio en estos momentos se ha convertido en una especie de objeto de museo casi, porque la realidad lo niega. La realidad está negando toda la reflexión pedagógica que se ha hecho hasta ahora. Incluso está reduciendo a nada o casi nada su aplicación práctica cuando se ha podido hacerla, porque la realidad es esta. No es sólo la economía mundial

que está enferma, es que nos estamos acercando a una situación terrible (y hay profesores universitarios aquí, seguramente los hay, que saben que es así). No saben pensar, no saben reproducir por escrito lo que están pensando, no tienen vocabulario, en muchísimos casos no son capaces de entender lo que leen. Esta es una realidad. Porque como hemos inventado el aprendizaje sin esfuerzo, para el cual en el fondo no vale la pena estar preguntándole al chico o a la chica si sabe, porque ella dirá que sí, que sabe y no vale la pena ir a verificar si realmente ella sabe, y va pasando año a año, y saben cada vez menos, y saben cada vez peor.

Nos estamos acercando peligrosamente a una especie de nueva Edad Media. En la Edad Media una minoría lo sabía todo, no sabía mucho, pero sabía todo lo que había para saber en ese tiempo. Teólogos, letrados, lo sabían. Del otro lado, una masa de ignorantes terrible, una masa enorme de ignorantes. Yo no encuentro mucha diferencia hoy. Una minoría que lo sabe todo –y de un saber cada vez más inaccesible al mundo de la gente– y por lo tanto el saber es controlado, el saber es manejado por una minoría y una masa que ya no es de ignorantes totales sino de lo que se llama analfabetos funcionales. Es decir: saben leer, saben escribir, pueden saber muchas otras cosas más, pero no les sirve de nada, porque no saben utilizar lo que han aprendido. Y cada día irán sabiendo cada vez menos lo poco que sabían antes.

Esto, que es algo que está diciendo una persona que no ha pasado por la universidad ni como estudiante ni como profesor, pero que está suficientemente atenta a la realidad, y la realidad –lo queramos o no– es esta.

Aquí se hablará de educación pero yo presiento –y sin ningún menosprecio por lo que dirán los sucesores míos en esta mesa– que se hablará de educación y no se hablará de instrucción. Y no se hablará de instrucción porque ahora nadie habla de ello. Porque se piensa que educación e instrucción es lo mismo. Y que se ha sustituido la palabra, el concepto de instrucción, por otro más actual, más moderno, menos arcaico, menos viejo para decirlo así, y que le llamamos educación. Y al usar una palabra la palabra acaba ella misma por engañarnos, aunque sepamos que en la realidad no es así. Al usarla, al repetirla, al escribirla, al escucharla, acabamos por pensar que efectivamente lo que está pasando en

el mundo de la enseñanza es educación. Y yo digo –puede que yo me quede solo en esta idea, que es aparentemente un poco bizarra– que no es. No solo no es educación sino que las circunstancias la obligan a ser cada vez menos instrucción. Y la culpa no es mía. Tampoco será vuestra. ¿A quién le vamos a poner las culpas? No vale la pena buscar a alguien que pueda o quiera soportar esas culpas porque las causas que nos llevaron a esto no tienen todas, entre otras, que ver con la idea que se tiene hoy de instrucción o educación sino que tienen que ver, por ejemplo, con una masificación de la enseñanza para la cual la sociedad no se preparó. No se puede con los medios de que se dispone educar masivamente como se está educando. Y no es que no se deba, ¡yo no estoy diciendo eso! Lo que estoy diciendo es que no puede y la prueba de que no puede está en la realidad misma. ¿Alguna vez se imaginó –y esto es una anécdota-hace sesenta o setenta años (digo setenta porque como tengo ochenta y tres puedo decir “hace setenta años”) que el error de ortografía era algo que se considerase sin importancia alguna? Y cuando yo les digo –en conversación con chicos y con chicas- así: “Ustedes no saben que la primera obligación de un obrero -y no estoy haciendo aquí, en fin, demagogia barata, no se trata de eso, se trata de otra realidad, de una realidad más- que tiene sus herramientas, sus instrumentos de trabajo, es mantenerlos limpios y en buen estado. Porque va a necesitarlos. Pues el instrumento de comunicación por excelencia es la palabra. ¿Y cómo es que nos permitimos maltratarla, despreciarla? El símil es un poco ese: salimos a la calle perfumados y nos encontramos con la basura.

Los libros llegan a las manos de los estudiantes correctamente escritos. A ningún editor se le pasa por la cabeza decir: “Pues ahora, como a nadie le importa el error, vamos a imprimir esto de cualquier forma. Acabaran ellos por entenderlo, ya que se entienden entre ellos mismos, claro.” Pero, no. Llegan correctamente escritos y elaborados, sintácticamente ordenados. Y luego son tratados como si aquello fuera todo una imbecilidad, y muchísimas veces los profesores para no crear más problemas acaban por decir: “Bueno, no podemos luchar contra el error ortográfico, en este caso es nada más que un detalle, es solo un detalle.” Yo en el segundo grado de la escuela primaria ya no tenía errores de ortografía, y no éramos más listos que ahora, porque entonces, cuando yo tenía diez años, era una época en que no había niños prodigio y ahora no faltan por ahí niños prodigio que necesitan incluso establecimientos de enseñanza exclusiva para que efectivamente puedan desarrollarse. Nosotros

nos desarrollábamos como podíamos y sabíamos adónde podríamos llegar. Yo no soy de esa idea de que todo el tiempo pasado ha sido mejor porque efectivamente no lo ha sido. Pero lo que yo quiero decir, y con esto termino, es que el tiempo de ahora podría y debería ser mejor, y no lo es. Muchas gracias.

Presentador: –De las cosas dichas, ha ido desgranando una imagen muy hermosa, y es que si hay una utopía válida es sólo la utopía que pueda aplicarse mañana. Creo que la educación y la instrucción, que siendo distintas han tratado de hermanarse, trabajan para eso o debieran trabajar para eso, para que haya una utopía práctica mañana. Mi comentario, José, es: la cultura, esa cosa genérica de la cultura, la lectura de textos, de literatura, de pensamiento, ¿en qué sentido crees que hace mejor a la gente? ¿Qué puede aportar la cultura a través del filtro de la adquisición que hacen los chicos, debieran hacer los chicos, que debieran incorporar como hábito al adulto para hacerle mejor y más ciudadano, qué papel debe desempeñar la lectura en la educación?

J. S.: –Vamos a ver, para que no se diga que mi tendencia catastrofista natural es absoluta, yo quiero decir que este panorama negro que he dibujado aquí tiene sus claridades. Y las claridades están en unos cuantos miles de adolescentes en todo el mundo para los que la lectura es importante. Yo tengo el privilegio enorme de que en una cola de personas que están esperando para que les firme un libro, 60 o 70 % son jóvenes, y tengo el privilegio de que alguna vez se acerque a mí un joven para que le firme un libro que ha sido leído, por el aspecto que tiene, muchas veces, que a lo mejor ha pasado por diversas manos. Por ejemplo eso ocurre mucho con una novela que se llama Ensayo sobre la ceguera. Y yo me pregunto, y me he preguntado muchas veces, y a veces reflexionando en casa con Pilar, con mi mujer (que, a propósito, es mi traductora al español, para que se sepa), hemos pensado qué es lo que lleva a un chico o a una chica de dieciséis o diecisiete años a leer ese libro y a pensar que ese libro es importante para él o para ella. Un libro que aquellos que lo han leído saben que es profundamente duro, durísimo, por el tema, por la forma en que el tema es tratado, y en lugar de una literatura de evasión (que existe y que en muchísimos casos es muy buena) ese chico y esa chica leen y releen ese ensayo sobre la ceguera. Yo espero que de esa lectura algo salga. Y de esa lectura de un libro mío como de muchísimas otras obras que les pasan por

las manos. Pero de todos modos yo soy –no puedo escapar a esta especie de condena ontológica mía– un escéptico. Y tengo unas cuantas ideas fuertes, a la vez bastante incómodas, y una de ellas es que la lectura ha sido siempre la preocupación de una minoría y lo será siempre. No se puede obligar a nadie a leer. Es la forma más rápida y más eficaz de hacer odiar la lectura. Incluso a veces yo voy más lejos y digo: el lector, el auténtico lector, nace lector. Nace lector y para él eso es irresistible. Va a leer porque es un lector, nació lector. Claro que no nació lector, nadie nace lector. Pero explíquenme esos niños de cuatro y cinco años que buscan la lectura, que leen cada vez más y hacen cosas que ahora mismo hay algo que yo no consigo entender que es la “literatura para niños”. De los cuatro a los seis años, de los seis a los ocho, de los ocho a los diez. Es decir, compartimientos estancos, como si el niño tuviera que leer primero esto para entender aquello, suponiendo que sea necesario. Y entonces estaríamos en una situación –claro que nunca a nadie se le ocurrió– en que le diríamos a un chico “esto no lo puedes leer porque no es para tu edad”. Esto lo decían los padres cuando nosotros queríamos leer algo un poco más osado, más atrevido. Yo les digo a los chicos: hay que leer por encima de la edad que uno tiene. ¿No entenderá nada? El chico siempre entenderá algo. Y el poco o algo que pueda entender le ayudará a entrar en un territorio que en principio todavía no es suyo pero que él ya conquistó. Leer lo que no sabe, no quedarse en lo que es fácil, osar, ir más allá. Estamos escribiendo y no solo escribiendo, estamos pintando, haciendo gran música, la gran cultura, la filosofía, hace una cantidad de años que estamos en ello, y esto es importante para unas cuantas personas pero no lo es para otras, y no tenemos ninguna manera de convencer a esas personas de que lo nuestro es lo bueno. Alguien puede decir: “¡Pero a mí no me gusta leer, qué quiere usted que le haga! No me gusta!” Pero entonces no lea. Lo que yo propongo es eso: para aquellos para quienes la lectura es importante, pues entonces que lo hagan saber, que lo hagan saber de todas las formas, es decir: grupos de lectores, debates de lectores, encuentros con autores, todo eso funciona como una realidad que viene después del libro que se escribió pero que mantiene una relación entre el autor, o el crítico, por ejemplo, o el comentarista, o el lector un poco más conocedor, que debate. Y esa mancha, esa buena mancha, no es mancha en el sentido negativo, mancha en el sentido positivo, se iría ampliando. Es que los libros están en los anaqueles, en las bibliotecas, en las casas de quienes los tienen... Se necesita un pequeño esfuerzo: levantarse del sofá donde se está mirando la televisión, ir ahí y sacar el libro. Y ya se sabe que ese libro representa

un esfuerzo, representa trabajo: leer es un trabajo, leer significa esfuerzo. Si no quieres esfuerzo no leas pero quedarás sabiendo -si eso te importa o fuera a importarte algún día- que te estás perdiendo algo que solo en los libros se encuentra, que no lo encontrarás en ninguna parte. Ahora, si la cultura pudiera –que en el fondo es a donde tenemos que llegar- cambiar a la gente, pues habríamos cambiado, ya habríamos cambiado. La cultura no puede. No caigamos en esa ilusión de que la cultura cambia a la gente. No cambia. Países con grandes culturas han cometido las mayores barbaridades y no vale la pena estar dando ejemplos porque todos los conocemos. Y personas muy cultas son capaces de ser, por ejemplo, torturadores. ¿Mejoraron con la cultura? No, a lo mejor estaban escuchando a Mozart y después de Mozart entraron al coche y se fueron a la Escuela de la Marina a torturar. El ser humano es capaz de compaginar todo, de resolver dentro de sí todas las contradicciones. Y es capaz de vivir con ellas sin darse cuenta de que se trata de una contradicción.

Presentador: –Hay una verdadera multitud de preguntas y mensajes llenos de incitaciones que estoy seguro te van a interesar mucho. Hay varias coincidentes con distintos tonos y sesgos sobre la valoración del papel de los medios de comunicación. Alguno reproduce esa observación crítica de si no se han convertido algunos de estos medios –achacan más a los audiovisuales, a la televisión– en un verdadero sistema anti-educativo.

J. S.: –Bueno, eso es cierto pero sólo lo notamos por la dimensión que tiene. Es decir: el libro, algún libro puede ser anti-educativo, según lo que se haya escrito allí. Pero la difusión del libro sabemos que es bastante limitada y además el libro necesita que la persona que lo va a leer tenga el apetito, no solo de leerlo sino también de comprarlo. O de ir a la biblioteca para leerlo (es otra hipótesis). No tiene que ver con la masificación de la enseñanza. Vivimos en un sistema de información masiva, de una información masiva que no quiere decir nada más que eso. Que es una masa de información que no se puede absorber, que no se puede digerir, que no se puede coordinar, que no se puede interrelacionar. Y vivimos perdidos en ese maremágnum informativo. El problema está en que la televisión ahora mismo es realmente un instrumento de deseducación. Lo es, anti-educativo, de acuerdo. Pero la misma televisión, en muchísimos casos y en muchísimos países –sino todos- se preocupa por tener un canal de cultura. Es decir: una vez más la evidencia de que la cultura no es para todos. Se necesita ser culto o tener apetitos culturales para ir allí, y para sentarse y escuchar una

ópera o para una conferencia o un documental histórico. Por lo tanto, la persona que va a ir allí ya sabe lo que encuentra y quiere encontrarlo. Los demás no. ¿Y por qué es que eso ocurrió? ¿Porque la gente tiene necesidad de distraerse? Siempre hemos tenido necesidad de distraernos, no podemos estar todo el tiempo con la cara seria discutiendo los grandes problemas de la humanidad. Pero hay una entidad terrible hoy que se llama “audiencia”. Lo que importa es la “audiencia”. Y como los seres humanos no son tan buenos o tan interesantes o tan extraordinarios –nos gustaría, y yo me incluyo en esa masa– entonces hay siempre una forma de saber cómo es que se obtiene más audiencia. Había dos posibilidades. Y curiosamente se ha optado –en todo el mundo– por una de ellas, no por la otra. Una posibilidad sería la de dar programas de gran calidad artística, intelectual, literaria, científica, filosófica, todo lo que queráis. Y que la competencia sería que un canal o una estación de televisión, o lo que sea, al ver que su competidor estaría haciendo aquello lo intentaría hacer mejor. Hacerlo cada vez mejor para que tengamos cada vez más audiencia. Esto sería una hipótesis. La otra hipótesis es justo lo contrario: vamos a hacerlo cada vez peor, cada vez más feo, cada vez más basura, cada vez más ordinario, más repugnante, porque a la gente le va a gustar. Y yo no sé si le va a gustar o no. Incluso yo admito que las mismas personas que han sido llevadas a consumir lo que hay de más despreciable en materia de televisión, quizás esas personas –o por lo menos una parte de ellas– si la posibilidad fuera la otra, pues entonces estarían ahí disfrutando de lo bueno y de lo bonito. Probablemente no todas, pero muchas de ellas. ¿Y qué es lo que pasa? Tampoco se le puede decir a las empresas: “No, usted no puede hacerlo.” ¿Y la libre iniciativa? Entonces el empresario dirá: “No, yo quiero tener las manos libres”. Y tener las manos libres en este caso significa ganar más dinero. Y para ganar más dinero mejor es que no pongas un documental sobre cómo nació -para decirlo así- el universo, y pongas una especie de Big Brother y nada más, pues entonces vamos al Big Brother. Y ese es el problema. Y lo peor –para volver a la escuela– es que la escuela no puede hacer nada contra ello. Porque toda la sociedad está empapada de este pervertido sistema de valores estéticos. Y esto pasa por la familia, pasa por todo. Es muy difícil hoy, a la cultura se le está volviendo un poco difícil sobrevivir, mantener la cabeza fuera del agua. Porque la presión de lo inútil, de la bazofia, de la cosa frívola, la presión de todo eso que está en la televisión -que es la más responsable de todo esto- pero está también en la prensa, en mucha de ella. Es decir: el problema es que yo puedo hacer un diagnóstico estupendo de una situación. Pero lo que yo no puedo... es que no

sé como resolverlo. Soy un médico muy bueno para hacer un diagnóstico, pero para la prognosis o para la cura del enfermo no tengo nada que decir porque no lo sabré. Pero si uno tiene la conciencia de que la situación es ésta, pues yo creo que en el caso de los editores –no sólo de libros sino de periódicos–... pero para eso sería necesario hacer una especie de cónclave en el Vaticano reuniendo a todos los propietarios de medios de comunicación social para ver si bajo el influjo del Espíritu Santo pudieran orientar la cosa de otra manera.

Presentador: –Hay varias observaciones que desde una realidad social demandan a la instrucción, demandan a la educación...hacen referencia a cómo la familia ha perdido sentido de la autoridad y hasta qué punto puede pedir ayuda a algo que es externo como la escuela. No me resisto a leer, por la fuerza de la expresión, una de estas notas que dice, en ese mismo sentido: “¿No cree que la crisis en la escuela está vinculada a la falta de trabajo, exclusión y pobreza de grandes sectores de la población? ¿No cree que la gente pobre, sin trabajo, que lucha diariamente por subsistir, son también los héroes cuyo único vínculo con el Estado es la institución escolar? Esa población espera del Estado principalmente el derecho constitucional a trabajar, y tal vez piden equivocadamente a los profesores que les solucionen los problemas que corresponden a todo el Estado y a toda la sociedad.” Y en un contraste interesante –termino con ello la pregunta– dicen: “¿Será posible que en nuestras latinoamericanas villas y favelas, a pesar de haber un menor nivel de instrucción, haya un nivel de educación social y familiar mucho más fuerte que el de nuestras ordenadas sociedades?”

J. S.: –Bueno, nada fácil, nada fácil. Para empezar por la última: según se entienda, es muy probable que en las favelas lo que tiene que ver con la relación familiar –en algún caso la condición económica de extrema pobreza, de extrema carencia de todo– no impida una educación, digamos, razonable. Pero la realidad una vez más está diciendo que las cosas no son así. Para hablar de favelas, palabra que tiene que ver directamente con Brasil, los niños abandonados son miles y miles y miles en todo Brasil. Abandonados porque sus padres no pueden darles sustento, abandonados porque llegaron a la conclusión de que con la familia no podían vivir, y esa es la realidad. Y esa realidad no tiene nada que ver con lo que está aconteciendo aquí. Aquí

estábamos hablando de otra cosa, estábamos hablando de la escuela, de una escuela que es primaria, que es media y que es universitaria o superior. Estábamos hablando de aquellos que pueden pasar de una a otra y hasta salir de la universidad con esto o aquello que les permita trabajar o no. Ese es otro problema. Si entráramos por ahí, si nos enfrentáramos a esa otra realidad, entonces para ellos ni siquiera la posibilidad de ir a una escuela existe en muchísimos casos, y cuando van sabemos –por las condiciones sociales y económicas, por la situación de pobreza total– que de la escuela no pueden recibir mucho, y van a recibir muy poco. Quizás un mero leer un poco y escribir un poco, nada más. Pero esa es otra realidad. Aquí se habló de un sistema que está presente, de alguna forma paralelo, y paralelo desde siempre. Esa es otra realidad, es otro mundo en que el acceso a la educación o la instrucción es puramente utópico, o simplemente no se pasa de la entrada, se pone un pie adentro y ya inmediatamente se saca el pie.

Los niños y adolescentes en realidad son conscientes de los problemas que tienen pero no son capaces –por lo menos hasta la primera adolescencia incluida- de descifrar el código –por así llamarlo– de los problemas que tienen. La escuela no tiene condiciones para resolver eso y no las tiene para ellos ni para los demás, los que pueden pagar la enseñanza, los que tienen posibilidad de comer, de ir a la escuela alimentados y todo eso. No tiene ni para una cosa ni para la otra. Es decir, vamos a separar –por lo menos aquí en este momento, yo se los pido– la educación de la instrucción. Eso a mí me parece fundamental. Si no lo hacemos, si seguimos mezclando una cosa con la otra y hablando de educación como si habláramos de instrucción y hablando de instrucción suponiendo que la educación está por encima de ella y que al llamarla educación no sólo resuelvo el problema de la instrucción sino que a la vez, al mismo tiempo, educa, seguiremos con una equivocación que no hará más que llover sobre mojado porque todo se va a repetir, a repetir y a repetir. Todo lo que tenga que ver después, tiene que ver con la transformación social, tiene que ver con un cambio total de la sociedad humana que en este momento, tal como están las cosas, no se anuncia, no está en el horizonte, realmente no está en el horizonte, con una globalización que es lo que es, con un sistema que ensancha cada vez más la distancia entre los que tienen y los que no tienen y, simultáneamente, ensancha cada vez más la distancia entre los que saben y los que no saben. Estamos a años luz –nosotros, la gente de a pie como yo, en materia de conocimiento–, estoy a años luz de esos señores que están allí

en ese extremo y que lo saben todo. No entiendo lo que ellos saben. Y esto va a ser así y cada vez más. Cuando alguien decía hace tiempo que dentro de cincuenta años o un poco más tendríamos un ser humano nuevo... pues a lo mejor ya vamos en esa dirección. Y un ser humano nuevo, sobre todo, por el cambio de mentalidad. Nosotros, de alguna forma, aún somos, aún venimos del iluminismo, de la enciclopedia, de la ilustración, esos valores siguen siendo los nuestros, de muchos de todos los que están aquí seguramente, y de unos cuantos más que parece que no nos damos cuenta que eso está por terminarse, eso está por acabar, y no sé si alguna vez resucitará. Lo que viene ahora es otra cosa y no sabemos qué. Y la escuela no está preparada para ese “no sabemos qué”, no se prepara. Porque la escuela está administrando lo que está ocurriendo en el momento, no le encuentro ninguna capacidad previsora que se proyecte en el futuro. ¡Ni siquiera necesita ser el futuro de cien años, un siglo o dos! Un futuro de veinte años, porque el mundo está cambiando a una gran velocidad, como se sabe. Y no es solo el mundo: nosotros estamos cambiando. Y los valores que eran importantísimos hasta ahora son cada vez menos importantes. Y no es que un valor se sustituya por otro –porque eso sería lo normal. Lo que hay es un fenómeno concurrente de pérdida de sentido, responsabilidad, autoridad y disciplina. Los valores se diluyen y, no sé lo que pasa aquí pero en España el fenómeno del “botellón”, que seguramente algunos de ustedes conocen, que en una plaza o en una calle a las doce de la noche o a la una empiezan a reunirse los jóvenes para beber, emborracharse, mear en la calle, hacer ruido y todo eso. No son marginados, no es gente marginal, al contrario: tienen su moto, algunos tienen su coche y cuando no lo tienen pues tienen un hogar a donde recogerse a las diez de la mañana... Y eso significa no tener de dónde agarrarse. Porque la verdad es que esos jóvenes están viviendo un drama del que puede que no sean conscientes. Se puede decir que “se emborrachan para olvidar”. ¡No es eso! Hay una contradicción terrible. Viven la edad en que todo parece maravilloso, que es una edad crítica como todo el mundo sabe pero, a la vez, en una sociedad que les niega todo. Aparentemente les propone todo, pero lo que les propone hay que pagarlo de una forma u otra. Y entonces no sé cómo es que se sale de esto. Pero que el problema está ahí, está. Y eso nadie podrá negarlo ni con la retórica más sofisticada que se pueda imaginar. ¿Cómo se resuelve? No lo sé. ¿Cómo lo puede resolver Santillana? Tampoco, Santillana es un editor, nada más. [risas]

Presentador: –Si te parece, unas palabras finales sobre el papel de los profesores. A partir de dos de las notas, una que dice: “¿Tiene derecho la sociedad actual, a pedirle a alguien –en este caso, al profesor– heroísmo?” Y la otra más sencilla y, por tanto, más profunda: “¿Qué hacemos los profesores frente a nuestros jóvenes?”

J. S.: –Yo no creo que la sociedad les pida heroísmo a los profesores. La sociedad, en general, la única cosa que pide a los profesores es que aprueben sin problemas, sin generar problemas, a los niños para acabar con esa historia de la escuela lo más rápidamente que se pueda. Eso es lo que la sociedad les pide a los profesores [aplausos]. Heroísmo, no. La sociedad no les pide heroísmo. Lo que yo digo es que se necesita ser realmente un héroe para seguir siendo profesor. Eso me parece. Los estudiantes, los profesores, yo no quiero caer otra vez en eso de que “antes, en otro tiempo, qué maravilla era”. Yo no sé si lo era, si no lo era, pero si el hijo no respeta al padre, si el padre no respeta al hijo, si el profesor no respeta al alumno, si el alumno no respeta al profesor (y no estoy diciendo que el profesor no respeta al alumno porque ya le gustaría al profesor ser respetado por el alumno), entonces esto no se ve por dónde resolverlo. La situación del maestro, el maestro en el sentido más elevado de la palabra, eso creo que solo se encuentra en poquísimos casos y que ya no es cosa que tenga mucha importancia. El reconocimiento de la autoridad moral, de la autoridad intelectual, de una autoridad simplemente ética, de responsabilidad, que uno muchísimas veces encontró en profesores (y yo recuerdo algunos de ellos, porque aunque no haya pasado por la universidad he pasado por las manos de unos cuantos profesores), personas a quienes uno sentía que les debía algo... Esa relación –salvo un caso excepcional en que no sea así–, yo creo que esa relación se acabó. No quiero poner las culpas en Mayo del '68 que nos ha liberado de muchos errores, de muchas equivocaciones históricas, falsas éticas y falsas morales, pero no hemos puesto nada o casi nada en el lugar donde había que destruir algo. El problema no está en que algo se haya destruido, el problema es que no hemos sabido qué cosa poner en el lugar de lo que tenía que acabar. Yo creo que ese es el drama, la tragedia de nuestra época, de generaciones “de transición”. Somos una generación (y no sólo una generación de los mayores), los que vienen, los que están aquí, constituimos una transición en algo que se está acabando, una civilización que se está acabando, que está terminando, y otra que se anuncia. Y esa puede realmente no tener nada que ver con nosotros, incluso no querer

tener nada que ver con nosotros. El mismo Umberto Eco, hace un año o un poco más, conversando con Pilar y conmigo y algunos amigos más, dejó salir en un momento –estábamos hablando de cosas del mundo, de la paz y todo eso– estas palabras terribles: tengo miedo del futuro, por mi nieto. Umberto Eco no es la sibila, no es un oráculo. Es sencillamente un hombre que manifestó en ese momento una preocupación profunda: que será el futuro para que yo, Umberto Eco, tenga miedo. No por mí, que dentro de pocos años ya no estaré aquí, sino por mi nieto. Quizás Umberto Eco esté equivocado y yo esté equivocado en todo lo que yo he dicho, y que el futuro sea radiante, feliz y todo eso. Pero con los materiales que tenemos ahora no veo cómo se puede construir ese futuro radiante, feliz y con todo eso, no lo veo.

Y si no olvidamos la cuestión central en todas estas cosas que tiene que ver – ahora sí, lo siento, ese sería el inicio de otro debate– con el funcionamiento de la democracia, pues entonces si no corregimos lo que pasa, una democracia que se limita a ser una democracia política y que no va más allá, y que no sólo no va más allá sino que no nos permite a nosotros, ciudadanos, intentar ir más allá, pues entonces la equivocación será cada vez mayor. Porque es la vieja cuestión –lo sabemos todos– del poder. ¿Quién lo tiene? ¿Los gobiernos? Pobres, pobrecitos de ellos, no tienen ningún poder, no tienen ningún poder, son sencillamente los intermediarios. Puedo daros un ejemplo, que se va ya fuera del tema pero me parece que es bastante esclarecedor. Vivíamos hace un par de años en esa idea del pleno empleo, lo que significaba más o menos empleo para todo el mundo, empleo para toda la vida...también era una utopía pero bueno, de todos modos se hablaba de ello. Ahora nadie habla de pleno empleo y se habla, sencillamente, de empleo precario. Hay un eufemismo brillante, porque la ciudad en que vivimos es una fabricante extraordinaria de eufemismos: al empleo precario se lo llama “movilidad social”. Y esto es una vez más de una hipocresía aterradora. Vivíamos en el pleno empleo, vivimos ahora en el empleo precario. ¿En qué momento pasamos de aquello a esto? ¿Cuándo? Pues ha sido en los últimos veinte años o algo así. ¿Pero en qué momento? Nadie sabe. Nadie es capaz de decir: “pues esto empezó por este motivo, esta causa, esta razón”. Ha sido como una operación con una anestesia tan sutil, tan sutil, que hemos pasado sin protestas, prácticamente sin darnos cuenta de aquello a esto. ¿Quién lo ha decidido? ¿Un gobierno? ¿Y después

todos los gobiernos del mundo imitaron a ese gobierno? “¡Una buena idea! Vamos a hacer lo mismo que ha hecho el gobierno a, b, c o d”. No, ya sabemos que no es así. Yo no quiero estar aquí provocando un debate que se prolongaría no sé hasta qué horas de la madrugada. El poder económico le ha hecho saber al poder político que esa situación del pleno empleo no le caía bien, que no le vendría bien. Por lo tanto, lo mejor es hacer el favor –supongo que habrán pedido por favor– de que produzca las leyes necesarias para que nosotros que tenemos según el sistema, somos dotados o tenemos como instrumento la libre iniciativa, que esa iniciativa sea efectivamente libre. No podemos estar atados ni por preocupaciones de justicia social, ni por esto ni por aquello. Manos libres. Y los gobiernos lo hicieron porque no tenían otra solución. Porque el poder no es el poder político, no lo es. Y tenemos que saberlo. Y cómo es el poder político –y todos lo sabemos, creo que todos lo sabemos o lo intuimos o tememos que así sea, y lo es– entonces tenemos muchísima razón para decir que la democracia política, el perfecto funcionamiento de las instituciones políticas democráticas no es suficiente. No es suficiente quitar un gobierno y poner otro en su lugar, porque a veces es sencillamente una cuestión de estética: les gusta más la imagen del candidato a que el candidato b. Y por lo tanto quitamos uno y ponemos otro. Y en el fondo no cambia nada o casi nada. Porque ese gobierno estará, de alguna forma, dependiente siempre del nivel superior que no es democrático. Ejemplo obvio: el Fondo Monetario Internacional no es democrático. ¿Lo han elegido ustedes? Creo que no. Creo que no lo han elegido ustedes y con todo está allí y con todo gobierna. Entonces nos encontramos en una situación paradójica en que instituciones no democráticas gobiernan la democracia. Ahora hacedme el favor de explicarme ¿cómo es que es así? Pues no necesito que me lo expliquen porque yo lo sé: es así. Pero lo que yo no sé es cómo es que me he llegado a hacer de cuenta que no es así. El problema no es que no lo sepamos, el problema es que hacemos de cuenta que no lo sabemos. Y por eso, cuando yo decía hace un rato que la universidad debería ser el lugar del debate, del enfrentamiento de ideas, esto tendría que debatirse. Porque tengo que decirles –y Santillana aquí no puede nada y el Malba tampoco (creo yo)– que vivimos en un mundo donde todo se puede debatir. Y en este mundo donde todo se puede debatir una cosa no se debate: precisamente la democracia. Se habla de la democracia como algo que está ahí, como la Virgen en el altar: a nadie se le va a ocurrir levantar la falda de la Virgen para ver lo que está debajo para ver si es barro, si es bronce, si es lo que es. Y tampoco se permite que levantemos la falda de

la democracia para ver si efectivamente ella es lo que está diciendo que es. Y todos tendríamos que saber que no lo es. Es decir: lo es en el territorio –para llamarlo así– limitado de la democracia política. Ahí sí lo es. Todo funciona. Y ahora mismo hubo comicios aquí, la elección, se contaron los votos... Pero... arriba no llegamos, y si no llegamos arriba yo pregunto qué tipo de ciudadanía es esta que se nos reconoce que solo nos permite eso: quitar a un gobierno y poner otro sabiendo que eso no cambia nada, y muchísimo menos en el tiempo este en que vivimos en el que al neoliberalismo económico le importa un pepino si el gobierno que está es conservador o socialista o socialdemócrata, o esto o aquello, o demócrata cristiano. No le importa nada, no le importa nada porque efectivamente eso, desde el punto de vista del poder económico no significa nada. Es así. Lo siento, pero no me gusta nada pensar que alguno de vosotros tendrá hoy un insomnio. Pero yo creo que esta es la realidad.

En la escuela y en la familia. Memoria, historia y ciudadanía

El matrimonio entre escuela y familia ha tenido, desde hace no mucho tiempo, algunos equívocos. Responsabilidades superpuestas, incriminaciones mutuas, reclamos institucionales, entre otros. Y, como resultado de esta coyuntura, la devaluación de ambos espacios de constitución personal y ciudadana. Carecemos de reglas de equivalencia y de traductibilidad entre los dos conjuntos. Por esto vale la pena, creo, volver a ciertos fundamentos: el espíritu de origen de nuestra escuela pública y la matriz cultural de las estructuras familiares en el cuidado y la formación de la infancia y la adolescencia. En otras palabras, ocuparnos de la primacía de lo social.

En nuestro país, las sucesivas crisis y los erráticos rumbos institucionales alimentaron atajos y salidas de coyuntura. El reflujo de la sociedad civil en la toma de decisiones públicas, profundizado hacia finales de 2001, se tradujo en el predominio de una visión de corto plazo del poder político, y en la ausencia de valores democráticos en la relación entre sociedad y Estado, más allá de los acuerdos de mercado. Desde hace tiempo nuestra escuela pública extravía excelencia, prestigio y alumnos. Las reiteradas reformas educativas, que sin duda estimularon un proceso curricular interesante, poco hicieron con respecto a la fragmentación y la calidad del sistema. Hoy por hoy, la institución escolar cumple con dificultades los impostados desempeños sociales y, al mismo tiempo, descuida su papel pedagógico y formativo, esa función estratégica para la igualdad de oportunidades.

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OECD o, en inglés, PISA (Programme for International Student Assessment) tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria adquirieron los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber, en los campos de la lectura, matemática y ciencias,

fueron contundentes para la Argentina. En la última prueba –que se aplicó en 2009 y se centró en el capítulo del lenguaje–, Chile se ubicó en el lugar 44° entre 65 países y a la cabeza de la región, superando a Uruguay (puesto 47), México (48), Colombia (52), Brasil (53), Argentina (58) y Perú (63). En tanto, el mejor promedio de la prueba de Matemáticas en la zona lo obtuvo Uruguay con 427 puntos. Chile se posiciona detrás con 421, e inmediatamente después le sigue México con 419. La Argentina logró 388, mientras que Perú obtuvo 365 puntos. Así, nuestro país, obtiene en los dos casos promedios inferiores al conjunto de la región.[1]

Paralelamente, un informe reciente de Servicios de Estudios Laborales, Consultores, basado en la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC destaca que durante 2010 la asistencia a clases de la población de 4 a 24 años creció el 1,4%, pero los que concurren a colegios estatales bajaron 2,3 puntos en todo el país, mientras que para aquellos de gestión privada subió un 3,6%. Casi toda la mejora en la asistencia se explica por el incremento en la matrícula de estas últimas. Y, aun más importante, casi dos tercios de la ganancia en la asistencia de las escuelas privadas es por transferencia –es decir, pérdida– de las escuelas públicas. Entre 2003 y 2010, la preferencia por la educación privada fue más intensa en los hogares de menores ingresos. La asistencia a establecimientos privados de la población en edad escolar del cuartil de menor ingreso familiar per capita, creció más del 55%. En las edades correspondientes al nivel primario (5 a 13 años), el aumento fue del 75%. En la lista de explicaciones, el déficit en la cantidad efectiva de horas de clase, una percepción negativa hacia las calidades de la escuela pública (parcialmente probada por los resultados de las pruebas internacionales), y el marketing, muchas veces falaz, de las empresas educativas.

Sin embargo, en el debate público sobre nuestra escuela predominan los reclamos gremiales, las demandas por asistencia social y disciplina, y los alineamientos políticos de los actores del sistema, que sacrifican ese itinerario histórico guiado por una genuina vocación por el conocimiento y los aprendizajes. Y casi nada respecto de las performances académicas. Así, y parece mucho más acentuado entre los sectores populares, las familias vienen votando con los pies. Sin embargo, es justo decir que

en esta consideración severa vale un descargo: el enorme daño que los medios de comunicación –con raras excepciones–, y en particular la televisión, producen en cada uno de nuestros gestos y tradiciones culturales, sellando un ambiente de plateau ignorante, frívolo, violento y vulgar. El peor de los espejos para nuestros chicos.

Así, el discurso escolar pierde paulatinamente su fibra educativa, para ser pensado, en los casos de buenas intenciones, como un polo asistencial. Promover nuevas condiciones de educación implica, entre otras cosas, un retorno a esos fundamentos desdeñados que entendían lo público como fábrica social, crítica y creativa. Como lo ambicionaba Sarmiento. En su epistolario familiar empeñó una y otra vez su pluma y sus afectos a ese sueño laico, cívico y cosmopolita, piedra fundacional de nuestro sistema educativo, material y simbólicamente completado mucho tiempo después, durante el primer peronismo, en la coincidencia de la familia obrera con la escuela pública. Entre esas cartas entrañables, las que Sarmiento dedica a sus nietos. El 14 de enero de 1873 le apuntaba a Augusto Belín ribetes de su proyecto educativo:

Gusto mucho de tus observaciones sobre el sistema de enseñanza por los ojos con que quisieran suplir las lecciones sobre objetos de las escuelas americanas. Ya tengo enviados por Hachette varios juegos de esos cuadros, que enviaré desde luego a tu madre que con Victorina Lenoir está dirigiendo un colegio de niñas en San Juan. Estudia pues este punto; pero te recomiendo que conozcas todo lo que a la educación primaria o popular se hace, no tan solo en Francia sino en el resto del mundo, por ser ésta la grande obra de la generación presente, y el vasto teatro en que el talento, el corazón y el patriotismo pueden ejercitarse. Tú sabes que éste fue el blanco que me guió en los actos todos de mi vida, y aún continuo en la misma tarea, como lo verás luego.

Entre tanto, te observaré que en Francia están aún muy lejos de preocuparse seriamente de tan grave cuestión, de la difusión de la instrucción que tú crees, menos generalizada en América. Por el budget para 1873 están destinados en Francia trece millones de francos para la educación primaria, aumentando dos millones sobre el año anterior. Ahora, si das a la Francia 38 millones de habitantes, y a Nueva York cuatro, podrás calcular la proporción en que quedan, sabiendo que

el pasado año ha invertido este Estado más de siete millones de dollars. Aquí hacemos bastante relativamente... En Buenos Aires, admírate de ello, y generalmente en el Litoral progresa poco la educación, mientras que en San Juan y Mendoza hay ya un niño en las escuelas por cada ocho habitantes. Ahora estamos empeñados en obra más vasta, y tú puedes ayudarnos para su ejecución. Hemos ensayado crear bibliotecas, en cada centro de población, bajo esta sencilla base. El Gobierno dará a cada localidad tanto dinero como ésta remita a una Comisión para serle ambas devueltas en libros. Ya hay noventa, algunas de ellas en puntos apartadísimos de la República. Esta institución puede tomar dimensiones colosales, abarcar toda la América y acelerar la transmisión al castellano de todos los trabajos del saber humano, en todas las lenguas cultas, pues si lográramos asegurar a los editores la colocación de sus libros, la traducción sería fácil y rápida. [...]

Entrando así en el terreno práctico, tu objeto es conocer en qué países y ciudades se imprimen libros en español; puesto es peculiaridad de esta lengua que sus libros se publiquen más en París, Bélgica, Nueva York que en España. Debes conocer todos los catálogos, todos los librereros que publican libros en castellano, y cuáles se están imprimiendo o que acaban de ver la luz, a fin de que puedas recomendar su adquisición o favorecer su publicación. [...]

Como en Francia publican los libros sin tapas, tú debes hacer encuadernar los libros con buena encuadernación sin que se de lujo. [...]

Mandaré tu cartita a tu madre y puedes estar seguro de que tendrá un día de felicidad... Te saluda tu abuelo. D. F. Sarmiento. [2]

En el otro rincón, la familia se nos muestra a través de una serie de escenas dispares y miradas heterogéneas. Fundirlas en una entidad común borra sus singularidades, sus diferencias, sus potencialidades y sus demandas. En el campo de las dinámicas domésticas, la historia de la familia ha logrado ciertos consensos significativos, demostrando inequívocamente la diversidad de las formas familiares a lo largo de la historia –y del presente–, en torno a su morfología, funciones sociales, actitudes y poderes intrafamiliares, comportamientos económicos y redes de sociabilidad. Nunca existió un tipo único de familia, sí una organización microsocia que se alberga bajo un techo, comparte el fuego y planifica las trayectorias de vida de sus integrantes, parientes o no.

Podríamos distinguir al menos cinco corrientes de análisis historiográfico como formas de entender las dimensiones de lo familiar. En primer término, los estudios dedicados al comportamiento de las familias de la élite enfocados en la interpretación entre el mundo doméstico y el poder. En segundo lugar, los vinculados a la demografía histórica que destaca una perspectiva de larga duración sobre los matrimonios, la fertilidad, la ilegitimidad, las migraciones y la estructura de las unidades domésticas. Un tercer punto de vista, el abordaje a las cuestiones identitarias en torno a la clase social y al grupo étnico en el examen de prácticas endogámicas o exogámicas para el establecimiento y organización de las familias y las trayectorias de vida. Luego, aquellos estudios que examinan el entramado familiar, las redes internas, las estrategias y performances y las relaciones de género. Y por último, las observaciones que atienden los aspectos jurídico-legislativos pensando en la relación familia-Estado e indagando acerca de las dinámicas institucionales, en particular, con la justicia y el sistema educativo, en la configuración de las fronteras entre lo público y lo privado y en los procesos instituidos de toma de decisiones. [3]

Resuelto el asunto de la diversidad, uno de los principales desafíos es el de dilucidar las tendencias a mediano y largo plazo. La manera en que los historiadores tratamos la familia es tributaria de las modernas tendencias historiográficas afectadas por el giro culturalista que la confirman como sujeto histórico. Pero en especial los innumerables incidentes que la tienen como protagonista en la actualidad: políticas de intervención pública en el marco del desmoronamiento del Estado de Bienestar, episodios de violencia doméstica abrigados por visiones esencialistas, resistencias a la aceptación de nuevos tipos familiares, estigmatización de las familias en situación de pobreza o indigencia, flagrantes manipulaciones desde el discurso político y económico, entre otros tantos.

Por esto mismo, la vida familiar y la idea de familia no dejan de ser problemáticas, por sobre todo a la hora de pensar en los dispositivos de imposición desde el poder, tanto político como económico. La cuestión deber abordarse desde las características de la familia contemporánea

y los registros de cómo se la imagina. Debe entenderse la familia como parte del medio social. En otras palabras, hay que pensar el relato familiar como un ejercicio potencial de empoderamiento de la sociedad civil.

Para este propósito, se requiere de un marco cultural capaz de establecer pautas que pongan en comunicación normas sociales y valores familiares; y deconstruir ese complejo tutelar que añade mecánicamente el mundo doméstico a las aulas. [4] El alcance estratégico de este movimiento apunta al despliegue social de la relación adultos – niños, y a la creación de dispositivos de carácter democrático que refrenden la naturaleza pública y contradictoria de los debates, así como la posibilidad efectiva de apelación. En la búsqueda de ese equilibrio entre el espacio familiar y la escuela –que incluye un campo de reciprocidades e interpelaciones en ese territorio mal definido de la comunidad educativa–, proponemos algunas premisas a propósito del compromiso por una escuela pública a la cabeza de las prioridades sociales y por la democratización de la familia, fenómenos estrechamente vinculados con procesos de inclusión y equidad:

1. Combatir la preexistencia de una matriz patriarcal autoritaria y los fenómenos de violencia en el orden familiar.
2. Reconocer el impacto negativo de la lógica del mercado sobre los modelos pedagógicos.
3. Revisitar la interacción entre familia y escuela, reconociendo fronteras y límites a las intervenciones en base a saberes y valores democráticos.
4. Reinterpretar críticamente las prácticas familiares como parte de un sistema cultural.
5. Repensar la escuela, el trabajo, y los procesos de formación de ciudadanía como pilares de la cuestión social.
6. Reorientar los lineamientos del sistema educativo hacia los nuevos

tipos e intensidades de la diversidad social y familiar.

7. Proponer un discurso de la función de la escuela pública que garantice un proceso de genuina socialización.

En resumen, y en términos menos académicos, la escuela pública recobrará sentido en el pizarrón y los libros, la familia en el pan y los afectos.

**María Claudia Bello
Virginia Casas y Gabriela Ojeda**

La escuela frente a las nuevas familias

LAS NUEVAS FAMILIAS REQUIEREN NUEVAS ALIANZAS CON LAS ESCUELAS: AQUÍ SE DA CUENTA DE ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES Y PROPUESTAS

Este artículo propone reunir algunas conceptualizaciones acerca de las nuevas formas que han tomado las familias y la necesidad de construir una nueva alianza o lazo entre familia y escuela. Estas instituciones sociales son fundamentales en la constitución subjetiva, dado que los sujetos se desarrollan y transforman a partir del lazo con otros.

En la actualidad las escuelas despliegan sus prácticas educativas en medio de la tensión que se produce entre las representaciones sociales de la familia tradicional y las nuevas configuraciones familiares.

“La familia que tendemos a considerar como natural, porque se presenta con la apariencia de lo que siempre ha sido así, es una invención reciente”. [1] La familia tal como la conocemos y con la que trabajamos desde el espacio educativo es una construcción social nacida en la Modernidad, cuando pasó de ser una unidad de producción –momento en que el trabajo pasa a las fábricas– y se transforma en una unidad de consumo, adquiriendo un carácter privado puesto al servicio de la reproducción sexual, la crianza de los hijos y la socialización.

“La familia es una institución social, creada y transformada por hombres y mujeres en su accionar colectivo.” [2] En este sentido resulta interesante la incorporación de la perspectiva de género porque nos facilita la percepción del estado actual de la institución familia, y aporta al cuestionamiento del modelo hegemónico de familia ideal que insistentemente opera en el espacio educativo.

Llamamos “familia ideal” a la familia nuclear burguesa, que configuraba un sistema compuesto por lugares asignados para cada miembro: padre, madre e hijos. Lugares prefigurados con funciones a cumplir más allá de quienes sean las personas que integran la familia; así por ejemplo la función del padre es la de autoridad y proveedor, y la de la madre de cuidado y sostén afectivo.

Sin embargo, la estructura tradicional se ha transformado:

por el agotamiento del discurso patriarcal, y consecuentemente el cuestionamiento del ejercicio de la autoridad;
porque un número significativo de los modelos familiares actuales se constituyen como monoparentales, y son un elemento crítico de muchos condicionamientos socio-culturales, por ejemplo: mujer=madre=cuidados, varón=padre=autoridad. La configuración monoparental demanda otra flexibilidad en el desempeño de los roles y funciones, y por consiguiente nuevas formas familiares;

por la creciente simetría en los vínculos que imposibilita identificar quién ampara y quién es amparado, en una relación que debe ser inicialmente asimétrica por razones de desvalimiento del recién llegado;

por la construcción de nuevas legalidades que sitúan a los niños y jóvenes como sujetos plenos de derechos;

por la recomposición de los grupos familiares que genera nuevas filiaciones y fratrías;

por la fragilidad de las redes de sostén social que da lugar a familias percibidas, aquellas donde no hay parentesco, pero en las que sus integrantes se asumen como familia, se sostienen y se amparan;

por la garantía jurídica que otorga la Ley de Matrimonio Igualitario a configuraciones familiares producto de la unión de personas del mismo sexo;
por las tecnologías reproductivas que habilitan a hombres y mujeres a formar familia sin estar en pareja;

por la convivencia de personas mayores o de varias generaciones originadas en el aumento de la longevidad de sus miembros.

Los estatutos señalados dan lugar a diversas formas y prácticas familiares. Se requiere entonces una consideración más compleja sobre las cuestiones de familia que permita superar las distinciones culturales e ideológicas que atraviesan nuestras representaciones docentes.

Estas representaciones fundamentan juicios de valor acerca de la calidad de los miembros de una familia, fiscalizan la actuación en los espacios asignados culturalmente, evalúan la capacidad de gestionar los medios necesarios para satisfacer las necesidades de su grupo.

La constitución de sujetos individuales y autónomos -expresada en la ampliación de los derechos de niños, mujeres y grupos militantes de la diversidad sexual- al cuestionar el poder patriarcal en el interior de la familia contribuye a la construcción de nuevos vínculos entre los miembros de la misma.

La creciente entrada de lo social en el ámbito privado de la familia provoca cambios referidos a la estabilidad temporal de su composición; es decir que más que la desestructuración de la familia, lo que observamos son nuevas estructuraciones que cuestionan el formato familiar tradicional desde una mirada crítica a las estereotipias de género.

Lo tradicional está en la prescripción de “la familia como la institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a dos necesidades: la sexualidad y la procreación. Incluye también la convivencia cotidiana, expresada en la idea del hogar y del techo: una economía compartida, una domesticidad colectiva, el sustento cotidiano, que van unidos a la sexualidad ‘legítima’ y la procreación.”[3]

“Esta nueva realidad social produce una ‘crisis’ (ruptura de un equilibrio anterior y búsqueda de uno nuevo) de los pactos y contratos que regían las relaciones familiares y extra-familiares entre hombres y mujeres. Crisis de los contratos explícitos e implícitos, de lo dicho y lo no dicho, que habían delimitado lo legítimo en las relaciones entre los géneros en los últimos tiempos.” [4]

Consideramos que la crisis es en realidad el origen para producir innovación, si es que somos capaces de imaginar nuestra tarea desde la multiplicidad en las formas de familia y de convivencia.

De este modo, al hablar de configuraciones familiares, nos estamos refiriendo a:

Familias nucleares: padre o madre o ambos, con o sin hijos;
Familias extendidas: padre o madre o ambos, con o sin hijos y otros parientes;
Familias compuestas: padre o madre o ambos, con o sin hijos, con o sin otros parientes y otros no parientes; también denominadas recompuestas, familias ensambladas, nueva familias o segundas familias;
Las familias pueden ser mono-parentales (con sólo un padre o madre) o biparentales (con ambos padres o ambas madres); también pueden tener hijos o no tenerlos.
Las escuelas tienen el desafío de visibilizar estas nuevas configuraciones y a partir de allí promover diálogos que respeten las características culturales y promuevan espacios para el reconocimiento mutuo y la participación democrática.

En la medida que visualicemos la complejidad que remite a las nuevas familias, es que podremos reformular prácticas educativas. Ejemplos de las mismas son las reuniones iniciales de padres desde el marco institucional o la entrevista a la familia al inicio de clases. Habitualmente la institución educativa sólo acepta la información de un progenitor y registra como un aspecto negativo cuando acude otro integrante del grupo familiar. Sin embargo, puede resultar valiosa la información que éste aporta, porque nos habla desde el lugar habilitado por su grupo, dando cuenta de su vinculación.

Otra forma alternativa utilizada en los últimos años para nombrar a la familia es la de grupo de crianza. Esta conceptualización pretende romper la trampa del modelo tradicional de familia al incorporar en su análisis todo aquello que tiene que ver con las funciones que cumple: las de cuidado, socialización, protección en un marco de afecto facilitador de un adecuado crecimiento y autonomía. La crianza tiene que ver con el capital simbólico, afectivo y cultural de los integrantes del grupo familiar; está definida por las historias personales y grupales y por las habilitaciones sociales obtenidas para la tarea de criar.

En el grupo de crianza se producen diferencias, resultantes de la distancia entre los adultos y niños. Esta asimetría resulta imprescindible actualizarla en estos tiempos.

Los adultos nos encontramos interpelados en las distintas funciones que

desempeñamos: padres, madres, hermanos, abuelos, maestros, profesores, directores u otras. Si bien asistimos a cambios y transformaciones que han alterado algunas funciones, tenemos que valorar nuestra necesaria presencia como fundamental en la constitución de subjetividad de los niños y jóvenes.

Teniendo en cuenta que las familias son lugares donde se constituyen lazos y se establecen discursos, nos preguntamos qué lugar otorgamos a la palabra desde el espacio educativo. Creemos necesario el debate acerca de nuestro posicionamiento respecto a las familias –cualquiera sea su formato o particularidad– para posibilitar el reconocimiento del potencial que hay en ellas y augurar acciones conjuntas que abran nuevas posibilidades.

Desde esta perspectiva, el trabajo con familias –centrado en la visualización del saber y del poder de sus miembros– promueve el protagonismo, la capacidad para actuar y provocar cambios en función de sus propios valores y objetivos.

Desde la escuela se deberá impulsar la construcción de estrategias conjuntas, procurando que los saberes de todos los sujetos estén a favor de la promoción y la restitución de derechos, el empoderamiento de los sujetos y la democratización de las prácticas educativas.

Valoramos la implementación de estrategias de cuidado, de escucha y de sostén., tales como: entrevistas, técnicas de talleres, mesas de participación, reuniones y asambleas. Espacios de libertad en la que juntos se puedan recorrer, por ejemplo, la historia de ese presente familiar, los proyectos, las demandas, las expectativas respecto de la escuela, los cuestionamientos a condicionantes socioculturales, etcétera. Esto no es otra cosa que “acceder a los espacios microsociales donde se construye la cotidianidad de los sujetos sobre los cuales se interviene.” [5]

Somos sujetos de crisis y de sus resoluciones, por ello proponemos la promoción de nuevos diálogos para construir una visión colectiva de la tarea de criar y educar.

No se trata de intervenir, hacer para las familias, sino con ellas, recuperando la posibilidad de dialogar con sujetos portadores de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales, que dejan de ser vistos como sujetos de la carencia,

corriéndolos del lugar de la sospecha.

Se trata de habilitar una oportunidad para reescribir una narrativa colectiva entre los docentes y las familias. Los adultos estamos llamados a encontrar canales que nos permitan pensar colectivamente, instalar espacios que nos convoquen como adultos, poder ser mediadores de la cultura, poder generar el deseo de saber en pos de las funciones subjetivantes.

Las escuelas tienen el desafío de construir un espacio abierto capaz de suscitar el deseo de los sujetos. En el caso de los niños a través del juego, la narración y la ficción; y en el caso de los jóvenes, la posibilidad de potenciar espacios para elaborar proyectos futuros.

Nuestra apuesta se funda en la construcción de un lazo entre los adultos para que podamos ser capaces de amparar a las nuevas generaciones. Estos lazos intersubjetivos solo son posibles a través de la confianza en el otro, entre la escuela y la familia, entre los adultos, los niños y los jóvenes.

Orientaciones Bibliográficas

Bourdieu, Pierre, "El espíritu de familia". Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama, 1997.

Carballeda, Alfredo Juan Manuel, Escuchar las Prácticas, Buenos Aires, Editorial Espacio, 2007.

Fernández, Ana María, La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres, Buenos Aires, Paidós, 1993.

Giberti, Eva, La familia a pesar de todo, Buenos Aires, Noveduc, 2005.

Grassi, Estela, La familia, un objeto polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social, en: VVAA, Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. Buenos Aires, EUDEBA, 1999.

Jelin, Elizabeth, Pan y afectos. La transformación de las familias, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Ministerio de Educación de la Nación, Documentos Familias con escuelas.

Renovación del Pacto Educativo entre las Familias y la Escuela N° 1-2-

3. Programa Nacional de Convivencia escolar [en línea] Buenos Aires,

Ministerio de Educación de la Nación. (Subprograma: Acuerdos Familia y Escuela). [consultado 24 de junio 2013] <<http://www.me.gov.ar/convivencia/publicaciones.html>>.

Recomendaciones de películas

Belleza Americana (USA, 1999).

Derecho de Familia (Argentina, 2005).

El abrazo partido (Argentina, 2004).

Estación Central de Brasil (Brasil, 1998).

Historias de familias (USA, 1996).

Kamchatka (Argentina, 2002).

Lengua materna (Argentina, 2010).

Leonera (Argentina, 2010).

Los chicos están bien (USA, 2010 – En Argentina se estrenó como Mi familia).

Pequeña Miss Sunshine (USA, 2006).

Por tu culpa (Argentina, 2010).

Francia (Argentina, 2011).

Trátame Bien (Serie televisiva, Argentina, 2009).

Guía para padres: tareas para el hogar

La década del 60 encontró al país inmerso en una nueva ruptura del orden constitucional. El gobierno de facto que encabezara el General Onganía puso su mirada en la educación e intentó dejar su impronta no solo en la universidad sino también en los niveles primarios y secundarios, en donde se clausuraron las experiencias innovadoras y democráticas que se implementaban en la educación pública. La educación laica se desdibujó y se produjo un sincretismo entre Estado e Iglesia que se prolongó a lo largo de los años posteriores al Golpe del 66.

La provincia de Buenos Aires no desconoció este mandato y bajo la gobernación de Francisco Imaz, el entonces Ministerio de Educación diseñó en el período 1966 -1969, una estrategia comunicacional dirigida a los padres. Es decir, que el sistema educativo mediante publicaciones, programas radiales y televisivos se propuso “orientar y fortalecer la unidad familiar” y convertirse en un canal, para la “educación de los padres. [1] En este marco surge la publicación bimestral “Guía para padres”. [2]

¿A qué familia le hablaba la Guía?

El interlocutor convocado era la familia nuclear, tradicional cristiana. Fueron los padres los sujetos sociales-culturales (devenidos con la publicación también en lectores ,espectadores,oyentes) a los cuales se intentó llegar a través de “textos directos, prácticos y amenos” para ofrecerles en base a “experiencias concretas y testimonios vividos, conocimientos sencillos y prácticos”, que evitaban “el lenguaje exclusivamente técnico y las referencias a trastornos psicológicos raros” (Núm. 1, p.13).

Para la publicación la familia era la única que tenía el conocimiento total e integral del niño y por ello no debía delegar su función en la escuela. La familia era formadora, conductora, morigeradora, y la encargada de

inculcar las normas de conducta y los valores morales.

Tarea 1: Forjar la personalidad del niño

La Guía posiciona al hombre como un ser espiritual, más que racional y material. Por ello el hogar es el responsable de modelar al niño y forjar su personalidad al inculcarle – entre otros hábitos – la importancia del esfuerzo, el sacrificio, la higiene, el ahorro, el ayudar en las tareas del hogar, así como también el de desarrollar prácticas deportivas que disciplinen y templen su espíritu .

Desde esta propuesta se aspira a que el niño o el joven obedezca y acate las reglas precisas que los padres transmiten, en tanto autoridades indispensables cuya ausencia podría afectar su formación. En consecuencia, educar para los autores de estas Guías era cultivar al hombre, afirmar sus virtudes –esas virtudes que Dios le ha concedido- y rectificar defectos, errores y ‘fallas’.

Tarea 2: Educar a un adolescente

Según describen los autores de estas Guías, los adolescentes tienen una natural “tendencia a la ociosidad” por lo que se hace imperativo formarlos en el esfuerzo, el sacrificio, la abnegación y la educación de la voluntad.

No conforme con esto, además, se pone especial énfasis en la influencia que estímulos como “afiches” “slogans publicitarios”, “actitudes de masa”, las modas, las revistas de difusión pueden tener en los jóvenes. El riesgo, afirman, es que los adolescentes se despersonalicen y “se desvíen del camino recto que marcara la familia “y del que ésta deberá sustraerlo” para devolverlo a su ámbito de formación. En consecuencia, los mensajes que transmiten los medios de comunicación constituyen o deben serlo, una preocupación para los padres.

Tarea 3: Cómo evitar que su hijo sea hippie

La publicación dedica un artículo a la aparición del hippismo. Es por demás interesante leer que este movimiento es definido como la desviación de las normas de conducta y valores morales que todo padre debe inculcar. Tener un hijo hippie es, según la guía, haber fracasado en la tarea de educar al propio hijo, es lo que pone de manifiesto lo que no

se hizo bien, la ausencia de orientación, de conducción y la falta de Dios. Esta es la etapa ,entonces para educar en la libertad entendida como un bien que no se regala sino que se conquista. [3]

Preguntas y más preguntas

Un recorrido por los números y sus diversas temáticas abordadas generan aún hoy una serie de preguntas, cuyas respuestas no parecen ser ni simples ni lineales: ¿Cómo se posicionó el Estado provincial frente a la Familia? ¿Qué visión quiso hacer primar el Ministerio de Educación acerca de la educación que estas debían impartir? ¿Qué valores resaltó y cuáles desestimó la Guía en ese impulso por el 'desarrollo y formación de la personalidad' al que debía dirigirse la educación de niños y jóvenes?

El CENDIE invita a los lectores interesados a consultar la Guía y otra documentación disponible en nuestra Biblioteca.

Cintia Rogovsky

“Donde existe una necesidad nace un derecho.”

(Eva Duarte)

Nuevos derechos, nuevas familias, nuevos modos de crianza

LA REVISTA ANALES PROPONE DAR CUENTA DEL INTENSO DEBATE ACTUAL DE NUESTRA SOCIEDAD RESPECTO A LAS FAMILIAS, EN DISTINTOS ÁMBITOS INCLUYENDO AL CONGRESO, A FIN DE QUE NUESTROS LECTORES CONOZCAN LA EXPRESIÓN QUE EN LA LEGISLACIÓN TIENEN ESAS TRANSFORMACIONES

Una sociedad en movimiento

Las sociedades están en movimiento, se transforman y, por ende, la organización institucional cambia. Es también el caso de las familias, de los sistemas de crianza y de los modos en que éstos se vinculan con las instituciones educativas. De alguna manera, tanto en la dimensión temporal como en la espacial, en la vida pública y en la privada, la característica actual es la movilidad. Movilidad que incluye no sólo a los individuos o a los colectivos humanos, sino a la información, a los sistemas jurídicos, a la narrativa mediática, a los mensajes y contenidos digitales, a la pedagogía y a la organización escolar. Todo, al parecer, está en movimiento y se cruzan fronteras materiales y simbólicas. Las identidades de las personas, las características de las instituciones, las demandas sociales, las leyes y regulaciones, las comunidades y las naciones se encuentran, entran en diálogo y/o en conflicto.

Más derechos, más ciudadanos, nuevas configuraciones

Las demandas de nuevos saberes, mayores derechos sociales, políticos y económicos de sectores largamente postergados se manifiestan y se encuentran, para expresarse luego en territorios materiales, virtuales y públicos, tal como ocurrió en Egipto, en España, con los estudiantes en Chile y como ocurre cada día en cada aula bonaerense, algo que tanto los alumnos como los docentes conocen muy bien. Es necesario agregar que la dimensión política de la vida (en el sentido que le da Agamben) comienza a ejercerse en la familia y la escuela, y supone intentar

comprender las tensiones propias del conflicto político y del sistema de derechos que lo regulan. Por su parte, la legislación civil, de orden nacional, como el conjunto de normas que regulan las prácticas sociales, van reflejando estos cambios y los paradigmas que las democracias construyen, tal es el caso de la Ley de Matrimonio Igualitario;^[1] la Ley de Identidad de Género y la reforma del Código Civil y Comercial, que impactan sobre la conformación de las familias y los sistemas de crianza. Estos dispositivos legales regulan, a su vez, las relaciones de poder, configurando sistemas de inclusión o de exclusión social (y todos los matices que implican los distintos niveles de acceso a los derechos humanos y sociales); de transmisión de saberes, de construcción de identidades y trayectorias vitales y, por supuesto, impactan sobre la cotidianidad de los sujetos, las instituciones e incluso las currículas.

El objetivo de formar ciudadanos como sujetos de derecho ha sido enunciado en todo el nuevo cuerpo jurídico y normativo del sistema de enseñanza, como resultado de un fuerte consenso social y así se ha plasmado en las normas educativas sancionadas desde 2005 (ver Anales 7, Nueva legislación educativa). De algún modo es lo que configura la base del proyecto de lo que queremos como sociedad y hacia dónde orientamos el esfuerzo pedagógico. En consecuencia, se constituye en uno de los ejes que los argentinos nos hemos propuesto para el diálogo de las dos instituciones fundamentales en los sistemas de crianza: familias y escuela. Las tensiones, acuerdos y conflictos entre ambas condicionan las posibilidades de éxito de ese proyecto. Estamos hablando, en definitiva, de las normas que nos damos como sociedad para educar a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos tanto dentro de la familia como en la escuela, sobre la premisa del respeto de la diversidad y la igualdad de derechos. Hablamos de reconocimiento del otro (del otro distinto, del otro en su alteridad); de respeto, de diálogo, que es escucha y no sólo voz, que es gesto y no sólo habla.

Dispositivos legales y democratización. Marco normativo

Códigos Civil y Comercial: aquí pueden consultar todo el material relativo a la Reforma, Actualización y Unificación de los Códigos Civil y Comercial. Ambos códigos son válidos para todo el territorio nacional y el

conjunto de la población.

Familias/Niñez/Juventud/Mujer/Tercera Edad: en el orden provincial, la Constitución de la provincia de Buenos Aires hace referencia a la familia en la Sección de Derechos y Garantías, con relación a los derechos sociales, en cuyo Artículo 36 se afirma:

La Provincia promoverá la eliminación de los obstáculos económicos, sociales o de cualquier otra naturaleza, que afecten o impidan el ejercicio de los derechos y garantías constitucionales. A tal fin reconoce los siguientes derechos sociales:

1- De la Familia. La familia es el núcleo primario y fundamental de la sociedad. La Provincia establecerá políticas que procuren su fortalecimiento y protección moral y material.

2- De la Niñez. Todo niño tiene derecho a la protección y formación integral, al cuidado preventivo y supletorio del Estado en situaciones de desamparo y a la asistencia tutelar y jurídica en todos los casos.

3- De la Juventud. Los jóvenes tienen derecho al desarrollo de sus aptitudes y a la plena participación e inserción laboral, cultural y comunitaria.

4- De la Mujer. Toda mujer tiene derecho a no ser discriminada por su sexo, a la igualdad de oportunidades, a una protección especial durante los estados de embarazo y lactancia, y las condiciones laborales deben permitir el cumplimiento de su esencial función familiar. La Provincia promoverá políticas de asistencia a la madre sola sostén de hogar.

5- De la Discapacidad. Toda persona discapacitada tiene derecho a la protección integral del Estado. La Provincia garantizará la rehabilitación, educación y capacitación en establecimientos especiales; tendiendo a la equiparación promoverá su inserción social, laboral y la toma de conciencia respecto de los deberes de solidaridad sobre discapacitados.

6- De la Tercera Edad. Todas las personas de la Tercera Edad tienen

derecho a la protección integral por parte de su familia. La Provincia promoverá políticas asistenciales y de revalorización de su rol activo.

En cuanto al vínculo educación y familia, lo explicita el Artículo 198:

La cultura y la educación constituyen derechos humanos fundamentales. Toda persona tiene derecho a la educación y a tomar parte, libremente, en la vida cultural de la comunidad.

La Provincia reconoce a la familia como agente educador y socializador primario.[...]

Niñez: con la sanción de la Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, en el año 2005, se inaugura una nueva etapa en la historia de la infancia de nuestro país que pone fin a casi cien años de patronato. En la provincia de Buenos Aires, a su vez, se sancionó en 2005 la Ley 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. A partir de la aplicación de esta norma, niños, niñas y adolescentes dejan de ser entendidos como objetos bajo la tutela del Estado para pasar a ser reconocidos como sujetos de pleno derecho. Aquí pueden consultar las leyes que refieren a los derechos de la niñez.

Conclusiones provisorias: hacia una educación inclusiva

Para concluir, resulta interesante recuperar algunos conceptos vertidos por legisladores de distintas fuerzas políticas al momento de debatir sobre el matrimonio igualitario, por el impacto que éste debate tuvo, y tiene, al interpelarnos acerca de diversos aspectos de las estructuras familiares, los sistemas de crianza y la educación. Como educadores no podemos perder de vista la dimensión de estas transformaciones. Conviene para ello recordar que hasta hace muy poco las mujeres debían pedir autorización a sus maridos para trabajar y a sus padres para casarse; que fue durante la presidencia de Raúl Alfonsín (1984-1987) que

se sancionaron las leyes de divorcio y Patria Potestad compartida, y, no hace mucho, se hablaba de “hijos legítimos” e “ilegítimos”. Como sostuvo la Diputada Nacional Adriana Puiggrós:

[...] en los años del Centenario de la Revolución de Mayo, [...] se trataba de construir la unidad nacional eliminando las diferencias en forma autoritaria. Es decir, construir la unidad nacional sobre la base de la negación y de la exclusión de aquel que de alguna manera hacía una elección distinta, genérica, religiosa, ideológica, lo que fuere. [...] La ley Agote de 1919, recién superada por la 26.061 de 2006, entregaba a los jueces la potestad de determinar la vida de los llamados menores, es decir que, al mismo tiempo que reconocía el problema, negaba a los chicos el carácter de sujetos de derecho. [2]

En ese mismo debate, la diputada María Luisa Storani sostuvo que:

En la Argentina tenemos el 30 por ciento de los hogares conducidos por mujeres. Son hogares monoparentales, sin la figura paterna. [...] El 90 por ciento de los abusos sexuales infantiles se dan en la construcción intrafamiliar, y estas cifras provienen del estudio de las familias heterosexuales. Que los padres sean hetero u homosexuales no presupone nada de por sí. Cada pareja es única y ésta es una construcción que cuando se da con amor puede salir bien, y cuando se da sin amor puede salir otra cosa. Es decir que todos estamos bajo la lupa de lo que podemos llegar a construir.[...] este tipo de leyes tiene un efecto de doble vía. Ofrece los mejores argumentos y fundamentos a los fines de justificar este tipo de normas y medidas, pero a la vez permite construir una concepción más robusta de los derechos humanos y de la responsabilidad estatal por la omisión de garantizarlos.

El Diputado Ricardo Cuccovillo afirmó:

[...] Tengo tres hijos: dos varones y una mujer. Uno de mis hijos varones

es gay, un ser humano que yo considero que tiene igualdad de derechos y de sentimientos que el resto de mis hijos. [...] Este hijo mío tiene los mismos derechos que el resto de la sociedad. Seguramente habrá muchos hijos, hermanos y padres que están en su misma situación. Cuando nos turnamos para cuidar a mi nieto, mi hijo mayor no piensa que el que irá a cuidarlo en los días que tenemos asignados es un tío gay que puede contagiar o deformar al niño. La verdad es que no siento que piense así. [3]

Rafael S. Gagliano

Las identidades de la comensalidad: entre la crianza y la educación escolar

LOS VÍNCULOS QUE SE ESTABLECEN ENTRE PADRES E HIJOS EN TORNO A LOS RITUALES DE LA COMENSALIDAD NO SÓLO SON EDUCATIVOS SINO QUE ESTRUCTURAN LA PSIQUIS Y EL MUNDO RELACIONAL

El proceso de hominización tiene un acontecimiento crucial en la invención de la cocción de alimentos. Esta fue una revolución que inició el proceso de diferenciación de la especie humana del resto de la naturaleza. De allí en más, nuevas y más cruciales diferenciaciones –domesticación de los animales, la agricultura de cereales– fueron jalonando la construcción social de pueblos y civilizaciones. De la caza y recolección hasta la producción industrializada de los alimentos han transcurrido más de diez mil años de historia.

Posicionados ante el hecho de la comida como alimento, entre padres e hijos se establece el vínculo de parentalidad/comensalidad. Desde el mismo inicio de su vida, el cachorro humano se instituye como comensal y se une en un apego casi indiferenciado con su madre al momento de nutrirse. En ese mismo proceso, el niño como comensal interpela el proceso psicológico de la parentalidad. Ésa es la escena inaugural de la comida donde el niño convierte al adulto en madre y sobre esa relación se construyen las artes de la crianza que perduran a lo largo de toda la vida.

La relación sostenida entre parentalidad y comensalidad, entre viejas y nuevas generaciones reunidas en torno de la escena del comer, construye las filiaciones más cuidadas y perseverantes de la conversación. La comida llega a instituirse en un hecho simbólico. En torno a esta escena original, se despliegan las necesidades básicas del niño: en principio su

seguridad física y afectiva; simultáneamente el respeto y la estabilidad a largo plazo como el reconocimiento de la certeza de seguir comiendo juntos y, por último, pero sincrónicamente con las anteriores necesidades, la presencia insoslayable de los límites, sin los cuales el apego se desorganiza, falla la parentalidad y la filiación se diluye.

El niño como comensal ha de ser más y mejor escuchado por los sistemas de crianza y formación escolar, esto es en la mesa familiar y en el comedor escolar. Es en la escena de la comida donde tenemos la oportunidad de integrar ante el otro y con el otro afectos, cogniciones, comportamientos de filias y fobias, palabras y silencios.

El niño que come solo

El comensal se forma en entornos previsibles donde el gusto, la sensorialidad y la estética importan tanto como el sabor de las comidas y las bebidas, sus secuencias, sus pequeños rituales. No hay comensalidad sin el otro porque por definición comensal es una identidad relacional. El niño que come solo inicia un proceso de deshumanización ya que pierde la palabra conversada en el diálogo empático de la parentalidad. El niño que come solo es un huérfano del mundo simbólico. Por qué asombrarse después de las patologías de la alimentación cuando antes no se instituyeron las identidades del comensal.

En las múltiples mesas del comer empiezan, concluyen y continúan el reconocimiento de las emociones, la educación sentimental y las capacidades de afrontamiento. ¿Dónde aprender sino la ciencia de los matices, los gustos y disgustos, los desafíos del autocontrol y las exigencias de la limpieza y el orden que los alimentos imponen?

Antes de ser aprendiz o alumno, el niño es comensal. Es interés de familia y escuela y comunidad hacer de esta experiencia un encuentro seguro, ritualizado e informado por el conocimiento.

Mariana Salvi

Infancia profesionalizada

EL ARTÍCULO SE INTERROGA SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS CUALES SE CONSIDERAN PATOLOGÍAS CARACTERÍSTICAS COMO SER DISTRAÍDO, LENTO, MOVIDO Y SE MEDICA A LOS NIÑOS QUE EXPRESAN SÍNTOMAS DE ANGUSTIA

Reflexionar sobre infancia, educación y creatividad en cualquiera de sus combinaciones posibles nos conduce a la encrucijada actual de lo que podíamos llamar la “infancia profesionalizada”.

En una época, el discurso Psi en la Argentina con su exceso de interpretación psicologizaba la vida escolar. Se ha producido un deslizamiento de la psicologización a procesos de patologización. A partir de esta idea de infancia profesionalizada se abriría una cadena asociativa por la vía de infancia medicalizada, protocolizada, logopedizada, rotulada, etiquetada...

Una sociedad medicalizada. El DSM

¿Qué supone y cómo nos afecta vivir en la era de la ciencia? En esta época donde faltan referencias e ideales sólidos hay quienes tratan de convertir la ciencia en un Ideal “de los de antes”. Este ideal científico, tiene su representación en el DSM [1], un manual que describe los trastornos mentales cuya primera edición, allá por 1952, surge al mismo tiempo en que se constituían la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959). Dicho manual ha ido creciendo, en su primera edición era más delgado de lo que es ahora, con más de 400 trastornos. Vivimos un tiempo en el cual el cientificismo se alza como la nueva “fe” atea y se asocia a ese carácter técnico obsesionado por cuantificarlo todo, así que se avecina el DSM 5. Nos encaminamos hacia una sociedad medicalizada y es más frecuente observar un uso religioso de la ciencia. Si no estamos enfermos, estamos en riesgo de estarlo, con lo cual hay que tratar ese riesgo.

La medicalización es un proceso que transforma aspectos de la vida

cotidiana en un trastorno: ser distraído, lento, movido, tener berrinches. Hay etiquetas para todo lo que los niños manifiestan a través de sus síntomas o de sus angustias. La cuestión no sería negar los avances que favorecen el progreso de la ciencia sino preguntarse qué efectos tiene el borramiento de lo subjetivo que la ciencia produce en beneficio de lo empírico. Entendemos lo subjetivo como lo más particular que cada uno tiene.

¿Qué es un niño?

Cada época tiene exigencias e ideas de infancia diferentes. Cabría preguntarse qué es un niño, que es ser un niño hoy. La Wikipedia dice:

Una demostración de las transformaciones que ha experimentado la experiencia de los niños a lo largo de la historia y de las culturas queda en evidencia si se comparan los cambios en la estructura de la familia, las formas de crianza (como el uso de nodrizas), la práctica en el uso de juguetes, la literatura infantil, el desarrollo de políticas públicas y de la doctrina de los derechos del niño. El siglo XX es el que ha mostrado mayores cambios en este aspecto, lo que fue anticipado por Ellen Key al anunciar en 1900 que esta centuria se constituiría en “el siglo de los niños”. [2]

En una entrevista imaginaria a Maria Montessori, se le preguntó por su concepción sobre el niño y la respuesta fue:

[...] El niño es una abstracción filosófica inexistente. En las escuelas hemos tenido hasta ahora como principio de justicia la uniformidad niveladora de los escolares. Una igualdad abstracta que lleva a todas las individualidades infantiles hacia un tipo que no puede ser llamado ideal porque no representa un ejemplo de perfección [...]

- ¿Quiere decir que el niño es en realidad una “construcción”, una idea de los adultos?

No, no, todo lo contrario. Se ve que usted piensa desde su siglo. Mi idea es otra. Cuando se dice que el padre y la madre “construyen” los hijos se repite una expresión inexacta. Es preciso decir que el hombre ha sido construido por el niño, éste es el padre del hombre.

Es sobre el niño que caerán y se grabarán todos nuestros errores y es el niño el que escogerá los frutos de manera indeleble. Nosotros moriremos, pero nuestros hijos sufrirán las consecuencias del mal que habrá deformado su alma para siempre.

Los deformadores políticos, revolucionarios de nuestro tiempo, se apoderan del niño para que sea un instrumento dócil de sus futuras intenciones. Por todos lados, lo mismo para el bien que para el mal, pero ya sea con la finalidad de ayudarlos o con el objetivo interesado de servirse de él como instrumento, el niño está ahora presente. Ha nacido como individuo social. Es fuerte y penetra en todos lados. Ya no es únicamente un miembro de la familia; ya no aquél que el domingo, con sus vestidos de fiesta, se paseaba dócilmente de la mano del padre. [3]

Se hace oportuno revisar qué idea subyace de lo qué es la infancia y que se espera de los infantes según la época:

- Se piensa a la infancia desde la idea que se ha construido a lo largo de la propia vida sobre lo que es un niño: representación forjada en base a la conjunción de lo que nos han transmitido, de las propias vivencias y de lo que la sociedad propone como modelo de niño. Pero esta representación de lo que se supone que debe ser un niño, de los niños ideales, choca contra los niños reales, de verdad, con los que nos encontramos cotidianamente y esto trae dificultades.
- Un niño, en principio, es un sujeto en constitución que es parte de un mundo familiar, escolar, social y hay diferentes culturas, diferentes espacios para el niño en cada cultura.
- Hoy existe una exigencia desmedida en relación con qué debería hacer todo sujeto en los primeros años de su vida. Así, se supone que debe poder incluirse en una institución a los dos años, debe aprender a

leer y escribir antes del ingreso a la educación primaria y además debe soportar 7/8 horas de escolaridad estando quieto gran parte de esas horas, atento y respetando normas.

- No hay tiempo de juego. Suele haber espacios reglados para el juego, en momentos y espacios delimitados, pero no para jugar libremente, solo o con quien se quiera jugar, sin adultos que reglen esa actividad. Frente a este panorama son muchas las situaciones en las que los niños rompen con ese ideal de niño, con lo esperable.
- Solemos lanzar a los niños a una excitación excesiva, sin sostén y sin posibilidades de metabolizar a través del juego lo que les pasa.

Tal como explica Ken Robinson,[4] nuestro sistema educativo fue concebido para satisfacer las necesidades de la industrialización: talento sólo para ser mano de obra disciplinada con preparación técnica jerarquizada en distintos grados y funcionarios para servir al Estado moderno.

¿Cómo educar en esta época “líquida”?

Respecto a cómo enfrentar la desorientación de esta “época líquida”, Bauman, refiriéndose a la dificultad de educar hoy, ha dicho que la idea de escolarización, como resultado del crecimiento de información actual, también cambia. Ha comparado la paideia griega, el modelo a seguir, con la fragilidad actual. La paideia era un modelo que variaba muy poco, con lo cual la educación intergeneracional sufría pocos cambios. Este modelo ha llegado, con versiones humanistas, hasta nuestros días. Al decaer esta tradición humanista, se impone no mirar al pasado como única referencia, puesto que el presente es inestable y el conocimiento provisional.

Otro aspecto a considerar es el consumismo característico de estos tiempos, que no se define por la acumulación de las cosas sino por el breve goce de éstas. Desde esta visión se concibe a la educación como un producto, más que como un proceso. Así la educación parece abandonar la noción del conocimiento útil para toda la vida, para

sustituirla por la noción del conocimiento de usar y tirar.[5] Se hace evidente, entonces, que la equivalencia entre éxito escolar y triunfo en la vida sería una falacia que simplifica la lectura de las producciones de los niños.

En el ámbito educativo suele confundirse la creatividad con el hecho de tener aptitudes para las disciplinas artísticas. La creatividad, en sentido amplio, es lo que cada persona pone en juego cuando le toca enfrentarse a un problema, observar, analizar posibilidades, experimentar, tomar decisiones, “inventar” una solución allí donde no existía, imaginar alternativas.

Creecer seguros: confianza y sostén

Es bastante difícil para un niño crecer seguro si no siente que se aceptan sus intereses o que sus logros no encajan respecto a las expectativas o los resultados que se espera anticipadamente que él consiga en un tiempo y maneras predeterminadas. Si no se respetan sus características individuales no se le hace fácil recorrer el camino que a él en singular le permitiría apropiarse de esa parte de la realidad.

No existen recetas universales, pero favorecería el desarrollo emocional de los niños el acompañamiento, el préstamo de confianza y el sostén que se les puede ofrecer para sentirse reconocidos por alguien significativo. Alguien tendrá que ejercer esa función de sostén que organiza el psiquismo infantil. Es importante para ellos que alguien pueda y quiera escucharlos cuando comienzan a tener conflictos o dificultades con las relaciones con los otros. Esa posibilidad de dirigirse a otro para explicar lo que les pasa, confesar sus temores, que lo ayuden a poner nombres a esos sentimientos y emociones será una gran ayuda para soportar las limitaciones y las frustraciones que implica salir a un mundo que se amplía más allá de la familia.

La oposición no es entre alumnos buenos y obedientes versus alumnos malos y rebeldes (Winners vs Losers). Sin generalizar, debería observarse que un buen alumno puede ser el más adaptado, el más obediente y cumplidor, pero también el más temeroso y el menos creativo y que el

que se rebela, puede ser el que piensa e interpela, el curioso (y puede que, hasta se aburra en la clase).

Por ello siempre es conveniente ir más allá de las apariencias del comportamiento de los niños, sólo así será posible entender algo de lo que viven tal como ellos lo sienten y lo entienden incluso cómo lo actúan. En muchos casos conductas aceptables y aparentemente bondadosas, sin cuestionamientos ni desvíos pueden estar ocultando por ejemplo, un miedo al crecimiento y a la autonomía o disfrazar, bloquear agresividad. Es aconsejable respetar la libertad y creatividad de cada niño y así favorecer en ellos la iniciativa y toma de decisiones.

Los síntomas infantiles a veces indican una solución que no se encuentra o que no funciona. No todas las infancias son iguales y no solo porque el ambiente y la familia en que crece un niño no es igual en todos los casos, lo cual puede incidir pero no es determinante, sino porque lo subjetivo también cuenta, por ejemplo entre hermanos puede haber notables variaciones. Lo que importa es lo que el niño pensó de eso que le ocurrió, cómo lo elaboró, qué solución encontró. Esta solución que sirve para un sujeto puede muy bien no servir para ningún otro.

Atenciones y desatenciones: “cada cual atiende su juego”

La desatención es una de las manifestaciones conductuales por la que más se consulta en la actualidad. ¿Se tratará en todos los casos de desatención o como dice la canción, cada cual atiende su juego? Si se supone que no existen niños escolarizados que no atiendan en absoluto, la cuestión sería indagar dónde ubican su atención los niños desatentos. Será necesario analizar qué le sucede a cada uno de estos niños que no encuentran otra manera de manifestar su sufrimiento que no sea el desborde, la desatención y/o la hiperactividad.

Este marco teórico entiende al niño como un sujeto en proceso de constitución psíquica y a la atención como una función yoica entramada en un campo intersubjetivo, relacionada con la percepción, la conciencia y el examen de realidad, así los trastornos en la atención se vinculan con la dificultad para investir libidinalmente determinada realidad o para

inhibir procesos psíquicos primarios angustiosos. [6] Si la atención es investidura, podríamos plantear que hay diferentes tipos de atenciones y de desatenciones.

El tiempo del placer, el tiempo del juego

Los niños necesitan disponibilidad de espacio y tiempo. Tonnucci observa que el tiempo “perdido” es el más aprovechado sin embargo hay que emplear aprovechar todo el tiempo para hacer cosas importantes. En este tiempo libre el niño puede vivir experiencias fundamentales como el juego, pero necesita unas condiciones que hoy son difíciles de encontrar, como ser no tener un control directo. El juego pertenece al mundo del placer y el placer no puede vivirse bajo control. Esto que parece muy sencillo pensado en placeres adultos, resulta difícil concedérselo a los niños. Para vivir una experiencia propia, el niño necesitaría tener suficiente libertad, tiempo libre para disfrutarlo y un espacio disponible.

Casi todo lo que los humanos hacen, saben, piensan, esperan o temen ha sido experimentado, practicado o al menos anticipado durante la etapa del juego infantil. El científico juega con sus observaciones, el filósofo con sus concepciones del mundo, el artista con los materiales, la bailarina con su danza, el comerciante con las ideas de venta. Los contextos educativos deberían habilitar y sostener esos espacios de aprendizaje y experimentación, ofrecer confianza y un tiempo disponible donde jugar acompañados en vez de controlados. No podemos ser nada sin jugar a serlo.

Mariana Salvi

Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI

Introducción

La familia es una de las instituciones de referencia más importante para las personas, tanto en sus biografías como en sus proyectos de vida, así como uno de los tópicos presentes en la mayoría de los discursos. En las propuestas de políticas se considera a la familia como un factor explicativo del comportamiento individual y se recomienda la adopción de medidas para que actúe como barrera de contención de diversos problemas sociales. Sin embargo, no hay coherencia entre la extrema importancia asignada a las familias por los gobiernos, las instituciones religiosas y los individuos y la atención que efectivamente se les otorga en las políticas públicas.

La familia enfrenta otra paradoja: por una parte, es la primera institución a la que se recurre en busca de refugio y apoyo y ante las situaciones externas cambiantes que provocan inseguridad; por otra, las relaciones intrafamiliares también pueden ser importantes causantes de inseguridad. En otras palabras, a pesar de su extrema vulnerabilidad ante las crisis, las familias son la institución a la que se recurre más frecuentemente para hacerles frente.

A pesar de todo lo anterior, el debate sobre la dinámica familiar y los cambios que viven las familias y las políticas públicas de las que son objeto se ve dificultado por enfoques “esencialistas”, según los cuales la familia aparece como una institución autista, inmutable, con una estructura y una organización interna invariables.

En el presente libro se postula que en la formulación de políticas destinadas a las familias el Estado debería tomar en cuenta los cambios que ha registrado, sus dimensiones temporales y los ejes de diferenciación social, puesto que las estructuras están cambiando

paralelamente al proceso de modernización de las sociedades y la difusión cada vez mayor de las ideas e instituciones características de la modernidad. Los cambios experimentados por las familias varían de una clase social a otra y las unidades familiares están sometidas a cambios a lo largo del tiempo, cambios que dependen de la etapa del ciclo vital en que se encuentren.

En el presente libro se ofrece un panorama de la complejidad y diversidad de estructuras familiares existentes y de las cambiantes necesidades de las familias; asimismo, se dan a conocer nuevos enfoques de las políticas públicas que permitirían encarar el proceso de cambios que se da en ellas.

El propósito específico de este libro es difundir nuevas reflexiones realizadas en ámbitos académicos, técnicos y políticos sobre las políticas orientadas a las familias; evaluar la experiencia adquirida en su aplicación, y presentar lineamientos de acción futura en los que se toma en consideración la variedad de situaciones familiares y las transformaciones sociales por las que atraviesan las familias en el contexto latinoamericano en constante evolución.

En la primera sección, “Los grandes cambios del contexto familiar”, se examinan las transformaciones sociales, los cambios de distinto orden que han vivido las familias, y las respuestas que han dado en América Latina a la falta de cobertura social y los desafíos que les plantean las modificaciones globales.

Esta sección se inicia con un artículo de Göran Therborn, que ofrece un análisis institucional comparativo de los distintos tipos de familias existentes en el mundo desde tres puntos de vista: patriarcado y poder familiar, matrimonio y orden sexual, y fecundidad. Los distintos puntos de partida y de llegada con respecto a los procesos que conlleva la modernidad se reflejan en la diversidad de estructuras familiares que se observan hoy en día.

En el segundo artículo Martín Hopenhayn analiza la profunda evolución del paradigma del trabajo remunerado en el contexto de la modernidad y

la globalización, y los efectos disruptivos que podría tener en la familia.

Sonia Montañó se refiere a la contribución que ha hecho el movimiento de mujeres al debate sobre la familia, y a la asincronía entre las transformaciones sociales y de los roles de género y la formulación de políticas públicas, que muestran un evidente rezago.

La autora aboga por la aplicación de un enfoque de género en las políticas orientadas a las familias.

En el artículo de Elizabeth Jelin se dan a conocer algunas tendencias y transformaciones recientes que han modificado la estructura y la dinámica familiares. Con tal objeto, la autora se centra en el análisis de cuatro factores: la formación y disolución de las parejas, la sexualidad y la fecundidad, la dinámica intrafamiliar vista a través de la violencia doméstica y los cambios en la convivencia cotidiana provocados por las migraciones; se trata en todos los casos de procesos que dan origen a múltiples formas y modelos familiares.

En el artículo que cierra esta sección, Irma Arriagada desarrolla una tipología de las familias, sobre la base de información estadística correspondiente a 18 países latinoamericanos, y muestra la amplia gama de estructuras familiares y de etapas del ciclo de vida familiar. La autora propone políticas sociales en que se articule adecuadamente el trabajo dentro y fuera del hogar, con miras a lograr un mayor equilibrio entre los aportes de hombres y mujeres en la familia.

La segunda parte del libro, Políticas orientadas a las familias latinoamericanas, se divide en dos secciones. En la primera, “El marco de las políticas”, se analizan las múltiples políticas destinadas a las familias y los efectos que tienen en términos de inclusión social y bienestar. Asimismo, se examinan los cambios legislativos, de cuidados familiares y de conciliación de trabajo y familia, en el nuevo contexto de las políticas públicas. Además, se estudian los desafíos que desde el sistema de género se plantean a las políticas sobre la familia y a las políticas

sociales en general, y los nuevos retos que encierran los cambios demográficos, sociales y culturales en lo que respecta a la solidaridad social y entre generaciones.

Ana Sojo estudia las teorías de género y los postulados sobre el engarce entre Estado, mercado y familia. La autora destaca la importancia de las políticas de conciliación entre familia y trabajo, esfera en la que detecta un vacío de las políticas públicas en la región y señala que las políticas de conciliación y equidad de género deben considerarse también en el diseño de los sistemas de protección.

En esa misma línea, en el artículo de Guillermo Sunkel sobre las políticas relativas a la familia por tipo de régimen de bienestar, se muestra que en América Latina las políticas tienen actualmente un carácter “transicional” y se abordan los mayores problemas que dificultan la aplicación de políticas prácticas para la familia y la mujer.

Los cuidados familiares, que se distinguen del trabajo doméstico, es uno de los campos de acción de las políticas sobre la familia, caracterizado por instituciones y actores propios, como se sostiene en el artículo de Rosario Aguirre. El principal interés de la autora es contribuir a la consideración de los servicios de cuidado como problema público objeto de políticas.

Gladys Acosta Vargas describe la evolución legislativa en materia de formación y disolución de las familias, y muestra que la normativa sobre la familia está en proceso de transformación, no solo porque actualmente se reconocen muchas más estructuras que antes, sino también porque el sistema internacional le presta cada vez más atención al entorno familiar.

Jeanine Anderson hace un recorrido de las entidades políticas e institucionales en las que se formulan las políticas sobre la familia en los países andinos, para luego proponer políticas y programas con el doble fin de mejorar la situación de convivencia entre los integrantes de las familias y el potencial de todos sus miembros y, a la vez, contribuir al

desarrollo de los países.

Ana María Goldani analiza en detalle las características y la tipología de las políticas orientadas a las familias. A partir de un análisis de la situación que se ha dado en Brasil en las últimas dos décadas, sostiene que se ha producido un amplio proceso de “reinvención” de las políticas sociales, en el que se intenta responder a las demandas individuales y familiares desde la perspectiva del derecho y la ciudadanía; en este proceso no han considerado los cambios por los que atraviesa una persona a lo largo de su vida y también la familia, lo que dejaría descubiertas áreas tan importantes como la protección y el bienestar, y cargaría excesivamente a las familias y a las mujeres con tareas de cuidado.

Marina Ariza y Orlandina Oliveira examinan las medidas legislativas encaminadas a fortalecer la equidad de género en México y Centroamérica. Las autoras proponen un conjunto de políticas agrupadas por objetivos y destinadas a facilitar una mayor igualdad de género y de clase que es esencial para el bienestar de las familias.

En el último artículo de esta sección, Sandra Huenchuan y José Miguel Guzmán se refieren a la relación entre familia y envejecimiento, y describen las tendencias demográficas que la caracterizan y los desafíos que plantea en lo que respecta a las políticas públicas, sobre todo en cuanto al derecho a recibir atención y cuidado en la vejez.

En la segunda parte del libro, “Financiamiento y gestión de las políticas”, se analizan los problemas financieros que afectan a las políticas sociales y, en especial, a las orientadas a las familias. Asimismo, se estudia la familia como unidad de intervención a partir de la aplicación de programas para la reducción de la pobreza. En los artículos incluidos en esta parte se retoma el debate sobre la clasificación de las políticas de tres categorías: de protección, de asistencia y de bienestar social. Se estudian asimismo los efectos de variadas políticas aplicadas en este campo y se proponen otras, cuyo rasgo en común es tomar en consideración los profundos cambios registrados por la familia y su entorno.

En el marco de los distintos enfoques utilizados en las políticas destinadas a las familias, se analizan las modalidades de gestión y la articulación de los programas pertinentes desde dos perspectivas: las instituciones gubernamentales que se ocupan de la situación de la familia y sus vínculos con los demás componentes del aparato estatal y los gobiernos locales.

En el primer capítulo de esta parte, Andras Uthoff sostiene que la desigualdad económica es el mayor obstáculo que dificulta el desarrollo de una política social y que impide a los gobiernos contar con los recursos financieros necesarios para lograr los objetivos de los programas y proyectos previstos. Examina la influencia ejercida por la desigualdad en los contratos sociales convencionales vigentes en América Latina y cuantifica la insuficiencia observable en términos de calidad de los servicios proporcionados por el Estado de bienestar; a continuación, analiza las contribuciones que pueden hacer el Estado, el mercado y las familias a la superación de esa brecha, y concluye proponiendo un nuevo pacto social.

Claudia Serrano reflexiona sobre las ventajas y desventajas de operar con la unidad familiar en programas focalizados en la superación de la pobreza. A partir de un marco conceptual de las políticas sociales orientadas a la protección del bienestar, la ciudadanía y la cohesión social, se analizan temas relativos a la familia desde el punto de vista de los desafíos actuales en materia de desarrollo social y el papel del Estado. Además, se evalúan las políticas de superación de la pobreza a la luz del programa “Puente” ejecutado en Chile.

En forma similar, Cecilia Loria describe y analiza el programa “Oportunidades” de México y el enfoque empleado para llegar a las familias pobres mediante políticas sociales. La autora identifica algunos de los efectos del desconocimiento de las familias como sistemas dinámicos y de la no consideración de los cambios y ajustes provocados por el entorno o las transiciones por las que atraviesan.

También tomando como punto de partida el programa “Oportunidades”,

Mercedes González de la Rocha documenta los efectos que ha tenido en la organización social y el bienestar de las familias beneficiarias. Específicamente, se refiere a los cambios que se han dado en el consumo y gasto gracias a las transferencias recibidas como parte del programa, lo que conduce a una reflexión sobre los factores que inciden en la modificación de la vulnerabilidad y la pobreza.

Ana Rico de Alonso presenta un examen crítico de los actuales ejes de las políticas de Colombia destinadas a la familia y las compara con otras políticas que influyen en el bienestar individual y familiar. La autora también presenta recomendaciones sobre los elementos que deberían incorporarse a toda política integral de bienestar familiar.

Laura Golbert compara dos programas ejecutados en Argentina: el plan “Jefes y Jefas de Hogar Desocupados” y el programa “Familias por la inclusión social”, ambos destinados a familias de bajos ingresos y consistentes en transferencias condicionadas. Según la autora, aun si se tienen en cuenta las notables diferencias entre los dos programas, destaca el hecho de que en el segundo no se haya tomado en consideración la experiencia adquirida en el primer caso.

En síntesis, en la selección de los textos presentados se consideran diversos aspectos de los heterogéneos contextos socioeconómicos y demográficos existentes en la región latinoamericana, en los que se despliegan las políticas dirigidas a las familias y los procesos de cambio político e institucional que las han afectado. Se argumenta ampliamente sobre las importantes transformaciones de las familias latinoamericanas durante las últimas décadas, y sobre la necesidad de modificar los modelos culturales de familia que sirven de sustento a las políticas. Asimismo, se proponen políticas de carácter más ciudadano y democrático, en las que se tomen debidamente en cuenta la heterogeneidad y los cambios vividos por las familias latinoamericanas.

Capítulo I: Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI

Göran Therborn[1]

Introducción

En el presente ensayo, basado en mi libro *Between Sex and Power. Family in the World, 1900-2000* (Therborn, 200), se hace un análisis institucional comparativo de las familias en el mundo [2]. La trayectoria histórica de los últimos 100 años se esboza a partir del modelo de familia imperante en el mundo, a cuyo objeto se consideran tres dimensiones: patriarcado y poder familiar interno, matrimonio y orden sexual, y fecundidad. Se presenta un marco general para explicar el cambio institucional, marco que se aplica brevemente a los cambios históricos tratados. Luego se ofrece una visión general de las transformaciones recientes y de las situaciones y problemas que conllevan. El trabajo termina con una visión hacia el futuro, con referencia a la centralidad de la familia, sus relaciones con la política y algunos de los desafíos específicos y contradicciones que deben enfrentar los sistemas familiares en particular.

A. Perspectivas analíticas

1. La familia como institución

La familia es un coto dentro del campo de batalla abierto del sexo y el poder, que delimita su libre disponibilidad mediante el establecimiento de fronteras entre miembros y no miembros, donde el libre comercio y la pugna permanente han reemplazado a los derechos y obligaciones. Como tal, la familia es una institución social, la más antigua y extendida de todas. Las instituciones se pueden definir como estructuras de normas donde se fija y mantiene un juego de roles sociales; en este sentido, también es posible verlas como un tipo de equilibrio social entre poder y beneficios. Una familia, entonces, es una institución definida por normas para la constitución de la pareja sexual y de la filiación intergeneracional.

La aplicación de un enfoque institucional a la familia implica prestar una atención sistemática a los esquemas normativos (que operan de hecho) y a las principales configuraciones factuales, como también a lo “normal” en el sentido estadístico. Este estudio se concentra en tres aspectos de la institución familiar: la regulación del orden sexual, la estructura de poder interno —en el patriarcado— y los resultados en cuanto a hijos o fecundidad. El primer aspecto implica explorar el matrimonio,

la cohabitación y los límites entre sexualidad marital y no marital. El patriarcado es considerado aquí, en una acepción amplia inspirada en el feminismo de fines del siglo XX, como el dominio de los hombres de más edad, fundamentalmente padres y esposos, pero también tíos maternos en los sistemas matrilineales, y hermanos mayores.

2. Sistemas familiares

El problema de convertir el sinnúmero de variaciones de la familia existentes en el mundo en un conjunto manejable se ha resuelto aquí mediante la identificación de un número limitado de conjuntos, de “sistemas familiares principales”, en el sentido de aportar núcleos de normas familiares efectivas a la población de extensas regiones del mundo. Se ha llegado a esta selección por medio de ensayos y errores, comenzando desde dos ángulos: el de las grandes religiones o sistemas éticos comparables, y el de las variaciones regionales continentales de las estructuras de poder y del ordenamiento sexual de la familia. El objetivo ha sido identificar un conjunto mínimo de disposiciones institucionales, definidas por sus valores y normas sobre matrimonio/sexualidad, procreación y filiación, ubicadas en un espacio geopolítico definido en que se puedan observar y analizar los procesos de cambio y de resistencia al cambio. Se ha llegado a diferenciar cinco sistemas familiares contemporáneos principales, sin ningún orden de prioridad, que se resumen aquí en su forma histórica moderna.

a) La familia cristiana europea

La familia cristiana europea fue exportada también a los asentamientos europeos de ultramar, pero su extensión no coincide exactamente con la amplia expansión de la cristiandad. Se puede distinguir históricamente, en primer lugar, por su monogamia y su insistencia en la libre elección del compañero marital. Otros rasgos clave son la evaluación moral negativa de la sexualidad como tal, el parentesco bilateral —fuera de los linajes aristocráticos—, y la ausencia de cualquier obligación moral general hacia los ancestros.

Entre sus variaciones internas, la más notable históricamente ha sido la demarcación de una línea divisoria entre oriente y occidente que va de Trieste a San Petersburgo, línea que —si se retrocede en la historia— puede reconocerse como la frontera de los primeros asentamientos germánicos medievales. Si simplificamos al máximo y sobrepasamos excepciones importantes en la Europa latina, la línea separó una variante occidental —con una norma de cambio neolocal o de jefatura del hogar en el momento del matrimonio, matrimonios tardíos y una proporción bastante estable de más del 10% de mujeres que permanecían solteras— de otra variante oriental, patrilocal, de matrimonios adolescentes y con casi toda la población casada. La variante europea occidental era un sistema familiar cuyas prácticas matrimoniales habían sido sensibles desde muy antiguo a los cambios sociales y económicos. Esta antigua división sobrevivió básicamente al período comunista en Europa oriental. En cuanto al porcentaje de matrimonios, los Estados Unidos se encuentran entre Europa oriental y Europa occidental, pero han sido parte del modelo occidental en cuanto a su capacidad de adaptación.

b) La familia islámica de Asia occidental y África del norte

El Islam, más aún que la cristiandad, es una religión de carácter mundial que se extiende por varios continentes. Pero fuera de su cuna histórica, la institución de la familia islámica, como la cristiana, ha sido considerablemente modificada por otras culturas y ha recibido el impacto de otros procesos regionales dentro de los cambios del siglo xx.

A pesar de que el matrimonio islámico es un contrato y no un sacramento, está regulado en gran medida por la ley sagrada, tal como las relaciones de familia, género y generacionales. Esta ley expresa no solo el supuesto de la superioridad masculina, al igual que la tradición paulina del cristianismo, sino que determina además varias reglas específicas de protección masculina, como poligamia delimitada, divorcio por repudio del marido y pertenencia patrilineal de los hijos. Pero también se refiere a la protección de las mujeres como individuos, a los derechos de herencia de las hijas —la mitad de la correspondiente a los hijos varones—, y al reconocimiento de los derechos de propiedad femeninos; entre ellos, los derechos y la capacidad legal de las mujeres

casadas. La sexualidad no es considerada destructiva en lo moral, pero se estima como una amenaza grave contra el orden social; por lo tanto, debe ser estrictamente regulada por un orden marital.

c) La familia de Asia del sur

Las principales normas familiares se derivan del hinduismo y en muchos sentidos afectan también a las familias no hinduistas del subcontinente. Para el hinduismo, el matrimonio es una obligación sagrada que todos deben cumplir. Un matrimonio cabalmente correcto es aquel en que una familia patrilineal regala a otra una joven virgen, lo que históricamente ha derivado en que las niñas son casadas mucho antes de la pubertad. El matrimonio es en principio indisoluble y, con la excepción de algunos grupos brahmanes, monógamo. Los acuerdos matrimoniales se rigen por reglas de endogamia de casta y exogamia de linaje, y también de aldea en el norte de India. La casta heredada también ha moldeado la interacción social entre musulmanes y cristianos, y continúa siendo importante en la actualidad, aunque no sea absoluta. El ideal histórico de familia, todavía vigente, es la familia patrilineal extensa, que incluye a los hijos casados con propiedad común. La principal división de la familia del sur de Asia, sobre todo en lo que respecta al patriarcado, está marcada por una línea regional que va de norte a sur y que se superpone a las divisiones religiosas y a las fronteras nacionales.

d) La familia confuciana de Asia oriental

Ella cubre la vasta superficie históricamente marcada por la civilización sínica, Japón, Corea y Viet Nam, así como China, e incluye variaciones regionales y nacionales. El patriarcado confuciano clásico ha sido modificado en Japón, suavizado en Viet Nam y, hacia 1900, aplicado de manera ortodoxa en Corea. La relación entre padre e hijo varón es la primera de las “cinco relaciones” de la vida humana y la devoción filial, virtud cardinal a la que se subordinan todas las demás normas familiares y sociales. El culto a los antepasados es una obligación familiar fundamental. El matrimonio es un contrato entre familias, disoluble por acuerdo mutuo o por el esposo. La bigamia fue ilegal en la China imperial, pero las concubinas ocupaban una posición formal dentro de la familia

como esposas de segundo orden, y sus hijos eran legítimos. La familia patrilineal extendida era el ideal chino, mientras que en Japón la familia principal era la llamada familia troncal, la que se espera sea ramificada por los hijos varones más jóvenes.

Se trata de un sistema secular de valores, sin apoyo de ningún tipo de sacerdotes ni otra institución de especialistas morales, y por lo tanto receptivo en varios sentidos a las fuerzas de cambio modernas. Pero continúan vigentes su énfasis en las relaciones intergeneracionales, su veneración por los ancianos, el valor que alcanzan las obligaciones familiares y su visión instrumental masculina de la sexualidad.

e) El conjunto familiar del África subsahariana

A causa de sus variadas fuentes normativas, la familia africana es más bien un conjunto de sistemas caracterizado por un modelo específico de matrimonio y descendencia, independiente del pluralismo religioso y de la gran diversidad étnica. Las alianzas maritales en África se establecen por la familia del novio, que paga con bienes o servicios a la familia de la novia, y la propiedad se hereda de una generación a la siguiente —como regla— solo entre los miembros del mismo sexo. El sistema familiar africano entraña además un gran respeto por la edad, los ancianos y los ancestros, y otorga gran importancia a los ritos del paso a la edad adulta y al papel de los grupos de edad como base de los derechos y de la solidaridad. Se caracteriza, asimismo, por una sólida valoración de la fecundidad como objetivo clave de la vida humana, al parecer en un sentido más amplio y general que el que está presente en el énfasis confuciano clásico de no romper la línea ancestral.

La poligamia como práctica masiva es también una característica exclusiva de la familia africana, y se relaciona con el papel clave de la mujer como mano de obra agrícola y encargada de la crianza de los niños. Tanto el pago de bienes por la novia como la poligamia se han ajustado al proceso de urbanización, y en el Burundi católico africano hay en el presente más poligamia que en el Yemen musulmán de Asia occidental (Therborn, 200, cuadro 5.9). En África, al sur del Sahara, hay además una ausencia de ascetismo sexual moral, aunque varía

considerablemente la moral sexual contextualizada, tanto extramarital como premarital. La regla profundamente enquistada de supremacía masculina constituye una práctica general, que sin embargo puede adoptar diferentes formas y adquiere cierta flexibilidad por la existencia de lazos conyugales a menudo débiles.

Al menos desde el ángulo del interés por el patriarcado, resulta interesante distinguir en primer lugar dos variantes principales opuestas de la familia africana: el subsistema de la costa occidental, con notable autonomía socioeconómica intramarital de la mujer, y el del sureste, estrictamente patriarcal, que puede vincularse al del centro-oeste musulmán de la faja de sabana, en el que el patriarcado tiene mucha importancia. Entre los dos mencionados debemos ubicar el área matrilineal de África central. En la faja patriarcal exterior se encuentran los Horn, población de musulmanes misóginos que practican la infibulación de las mujeres.

Además de los cinco grandes sistemas familiares mundiales existen dos sistemas intersticiales importantes, generados por la interacción de dos o más sistemas familiares.

f) La familia del sudeste asiático

El modelo de familia del sudeste asiático, pluralista en lo religioso, se extiende desde Sri Lanka hasta Filipinas, incluidos Myanmar, Tailandia, Malasia e Indonesia, y alcanza incluso al sur de Viet Nam. Se puede dividir en variantes budistas, musulmanas, cristianas e incluso confucianas. La falta de preocupación budista por la familia —el budismo es la única gran religión indiferente a la regulación y el ritual matrimonial— y las costumbres malasias han confluído aquí para flexibilizar la rigidez normativa de otras reglas familiares eurasiáticas, lo que permite, entre otras cosas, lazos de parentesco bilateral y una amplia gama de posibilidades maritales en cuanto a selección de la pareja o, como entre los malasios musulmanes, en cuanto al divorcio. Pero aun dentro de su flexibilidad relativa, se trata de un tipo de familia con un sentido patriarcal y una idea de la superioridad masculina considerables, aspecto este último también reflejado en la tradición budista.

g) El modelo americano familiar criollo

Los bifurcados sistemas de familia criollos surgen de la historia socioeconómica americana, es decir, de un patriarcado europeo cristiano que controlaba plantaciones, minas y haciendas y utilizaba como mano de obra a esclavos africanos o siervos indígenas. La sociedad criolla y su familia fueron producto del encuentro desigual y de una profunda interpenetración entre, por una parte, una clase dominante con relevancia social de colonizadores europeos y, por otra, una clase dominada no europea también socialmente relevante. Por “socialmente relevante” entendemos aquí que no estamos hablando de personas que se ubican en los márgenes del sistema social aludido, tales como administradores o soldados coloniales destacados temporalmente, personajes coloniales ocasionales que visitan, comercian o son perseguidos, o por el contrario, expulsados en reservas u otros asentamientos periféricos. Como “profunda interpenetración” entendemos los efectos recíprocos profundos entre estas dos o más clases, sobre todo en sus relaciones sociales más íntimas y en sus sistemas familiares y de género. Las sociedades criollas, en este sentido, dieron origen a sistemas familiares duales y a veces triangulares —blancos, no blancos y mestizos—, cada uno muy diferente de los otros, pero fundamentalmente moldeado por el otro o los otros sistemas.

Junto con el patriarcado estricto, la cultura superior vigente ha generado un modelo familiar informal machista, mezclado con uno matrilineal negro, blanco, mestizo e indígena (desarraigado). En el Caribe, en particular, las uniones sexuales informales se desarrollaron desde muy temprano como un estilo de vida predominante. El modelo familiar criollo puede ser subdividido en una variante indocriolla y una afrocriolla, con Paraguay y Jamaica, respectivamente, como ejemplos históricos paradigmáticos. A mediados del siglo xx, en el momento de estabilización matrimonial máxima en el continente americano, entre el 0% y el 5% de todos los nacimientos en Paraguay tenían lugar fuera del matrimonio, cifra que llegaba a cerca del 70% en Jamaica (Hartley, 1975, cuadros 2 y 3).

En tal sentido, el carácter criollo ha sido muy importante en todo el continente, con esquemas afrocriollos desde el sur de los Estados Unidos, pasando por todo el Caribe, hasta el nordeste de Brasil, y con esquemas indocriollos asentados desde México, pasando por toda Centroamérica, y hacia el sur a lo largo de los Andes.

Las formaciones familiares indocriolla y afrocriolla tienen las siguientes características comunes: entre los europeos gobernantes, la sociedad criolla implicó que el patriarcado tradicional europeo se volviera más fuerte y rígido, jurídicamente encerrado en normas napoleónicas de dominación masculina y obediencia de la mujer, y que sobreviviera aquí su legitimidad en retroceso en Europa. En el otro polo de la sociedad criolla, se desarrolló el primer modelo masivo duradero de constitución de parejas informales, lo que implicaba nacimientos extramaritales y una práctica extendida y normativamente aceptada de depredación sexual masculina. Aunque muchas cosas han cambiado desde la configuración original del carácter criollo, aún persiste la dualidad entre códigos y normas familiares fuertemente conservadoras, en un extremo, y prácticas populares generalizadas de informalidad, en el otro.

Las familias están situadas, desde luego, en diferentes clases sociales o en distintos niveles de las categorías sociales y en consecuencia, los miembros de las familias actúan en forma diferente. Sin embargo, este estudio se refiere fundamentalmente al núcleo institucional de los sistemas familiares y solo en forma secundaria a las interfaces entre estos.

Dentro de cada sistema familiar, este núcleo no parece ser muy específico a cada clase, con las siguientes y nada insignificantes salvedades.

Hablando en general, el sistema normativo de las familias propietarias es más estricto que el de las no propietarias. Pero, exceptuando períodos de cambios violentos, la línea divisoria principal entre las clases con respecto a la familia parece establecerse entre las clases bajas o marginadas, precarias y sin oficio, por una parte, y todas las clases restantes, desde las superiores hasta la clase trabajadora “respetable”

o el campesinado establecido, por otra. Los ideales de poligamia o de familia numerosa son más anhelados en las clases más pobres, pero pueden ser las normas a las que aspiran. Las normas sexuales, en cambio, se encuentran a menudo divididas, siendo el estrato superior y las clases bajas más indulgentes que las clases intermedias.

B. Modelos de cambio histórico de largo plazo

Las transformaciones modernas de la familia han tenido lugar en todo el mundo a lo largo de las principales rutas históricas que conducen hacia la modernidad y la atraviesan (Therborn, 1999): en Europa, los nuevos mundos de la conquista y colonización europea, la zona colonial de África y Asia y los países jamás colonizados de la modernización reactiva.

1. Tres momentos de debilitamiento del patriarcado

Los primeros cambios en las relaciones de poder en el seno de la familia tuvieron lugar, en forma concentrada, durante tres breves períodos de concatenación internacional social y política: en torno de la primera guerra mundial, al terminar la segunda guerra mundial y después de “198”.

a) La primera brecha

En las décadas de 1910 y 1920 se produjeron las primeras brechas reales de la era moderna en el dominio patriarcal. Escandinavia puede reivindicar la prioridad institucional, pues Suecia fue el primer país de la región en aplicar, en virtud de la nueva ley de matrimonio de 1915, un programa escandinavo de reforma de la legislación de familia redactado antes de la primera guerra. La Revolución de Octubre y la naciente Unión Soviética lanzaron un ataque aún más poderoso y revolucionario contra el patriarcado, al declararlo fuera de la ley en 1918, cuando todavía no se habían resuelto la guerra civil en Rusia ni la primera guerra mundial. A pesar de su proximidad geográfica en el norte de Europa, los embates

escandinavo y soviético fueron totalmente independientes entre sí. Las tradiciones patriarcales que combatían formaban parte, por lo demás, de dos variantes claramente diferenciadas del sistema familiar europeo, por lo que los revolucionarios soviéticos enfrentaron un núcleo de poder patriarcal mucho más duro que los reformistas escandinavos.

En los años veinte se produjeron también significativos cambios legales en el mundo anglosajón —el Reino Unido, los dominios británicos y los Estados Unidos—, pero no se llegó a una ruptura de la dominación de esposos y padres. Tampoco lo hicieron otras revoluciones en otros lugares del mundo en el mismo período, a pesar de que se logró o se intentó abrir forados en los muros del patriarcado. La Revolución Mexicana, por ejemplo, no fue capaz de alcanzar la igualdad cívica de hombres y mujeres, y la aprobada igualdad conyugal se limitó básicamente al Distrito Federal [3].

b) El momento constitucional

El segundo período, que sobrevino inmediatamente después de la segunda guerra mundial, tuvo su centro real en Asia oriental, donde las complejas tradiciones patriarcales del confucianismo y las normas feudales de los samurai fueron atacadas frontalmente por los reformistas japoneses, a raíz del impacto de la ocupación estadounidense y de la irradiación ideológica de los comunistas chinos formados por el Comintern. Gracias al trabajo del equipo legal progresista del general McArthur, la Constitución japonesa de 1947, posterior a la época militarista, incluyó la escandalosa afirmación acerca de la igualdad entre hombres y mujeres, transpuesta un año más tarde a un nuevo Código Civil igualitario. Los comunistas chinos siguieron a sus camaradas rusos dando alta y temprana prioridad a la revolución de la familia. Una nueva ley de matrimonio, proclamada en mayo de 1950, fue la primera transformación institucional importante de la revolución comunista. Erradicar un patriarcado milenario era, desde luego, una operación prolongada y difícil, que no ha podido llevarse cabalmente a término en el último medio siglo, pero aun así, puede decirse que hacia 1950 se inició en China y Japón un trascendental proceso de cambio.

La toma del poder por los comunistas en Europa oriental también implicó una legislación familiar antipatriarcal radical e inmediata, que hizo hincapié en la igualdad de hombres y mujeres, la libre elección y la secularización del matrimonio y el derecho de las mujeres a trabajar fuera de casa. En el plano de las normas institucionales, ello se tradujo en un giro en el cuadro del patriarcado en Europa. Antes de la segunda guerra mundial, prevalecía en Europa oriental y central un sistema familiar mucho más patriarcal que el de Europa occidental, pero a partir de esa fecha la antigua división familiar europea que iba de Trieste a San Petersburgo (Leningrado) cobró un nuevo significado.

En el resto del mundo, las transformaciones alcanzaron, a lo más, una etapa embrionaria. La ola asiática de descolonización tuvo lugar bajo un concepto de los derechos humanos que reconocía dos sexos, concepto que se reflejó en las Constituciones aprobadas en el momento de la independencia. Pero las transformaciones de la familia no ocupaban un lugar importante en el calendario de Nueva Delhi, Colombo o Yakarta, y para qué mencionar Karachi, Bagdad o Damasco.

Sin embargo, se llevó a cabo una preparación mundial además de las regiones delimitadas de Asia oriental y Europa oriental en que ocurrieron los cambios. En 1948, la Declaración de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas incluyó conceptos de familia y sexo muy avanzados para su época.

En un período en que los matrimonios impuestos dominaban en toda Asia y África —siendo todavía importantes en Europa oriental— y en que muchos estados de los Estados Unidos prohibían los matrimonios interraciales y solo los códigos de familia de Escandinavia y la Unión Soviética habían establecido los matrimonios igualitarios, la Declaración de las Naciones Unidas afirmaba en su artículo 16: i) Los hombres y mujeres adultos, sin limitaciones de raza, nacionalidad o religión, tienen derecho a casarse y fundar una familia. Gozan de iguales derechos en cuanto a casarse, durante el matrimonio y en su disolución. ii) Al matrimonio debe entrarse solo con el libre y total consentimiento de los futuros cónyuges [4].

c) El año 1968 y la oleada mundial

El tercer momento comenzó a fines de los años sesenta, adquirió velocidad a mediados de los años setenta hasta alcanzar un clímax internacional en 1975, y continuó durante dos décadas más como un proceso de alcance mundial. El año 1975 fue declarado Año Internacional de la Mujer por la Asamblea General de las Naciones Unidas, lo que dio origen a un cúmulo de informes de evaluación en numerosos países, dos conferencias internacionales importantes —la primera organizada por las Naciones Unidas en México, la otra en Berlín oriental—, el establecimiento de organismos oficiales nacionales dedicados a las relaciones de sexo en todos los continentes y nuevas iniciativas legales. La repercusión legislativa fue inmediata y documentada en la legislación civil de los países de Europa occidental, entre ellos, Austria y Francia en 1975, e Italia poco después, donde se promulgaron las primeras leyes postpatriarcales sobre el matrimonio; a dichos países les siguió un año más tarde la República Federal de Alemania y, en la década siguiente, el resto de los países de la región, entre los cuales Grecia, los Países Bajos y Suiza constituyeron la retaguardia. Mientras en el gradualismo británico no se exigió ningún quiebre súbito del patriarcado en los años sesenta y setenta, en Australia y Canadá se generó una importante legislación reformista, al tiempo que la Corte Suprema de los Estados Unidos adoptaba una serie de decisiones cruciales.

La decisión de las Naciones Unidas de convocar a una conferencia internacional ya había establecido un calendario global, y la Asamblea General llamó posteriormente a preparar el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1975-1985). En la década de 1980, en América Latina se sucedieron cambios normativos fundamentales en la igualdad entre sexos, que se anticiparon en Cuba en 1975; en Argentina, Brasil (en la Constitución de 1988, aunque un nuevo Código Civil tuvo que esperar hasta 2001), Ecuador, Perú y Venezuela (Binstock, 1998; Htun, 2003). El decenio finalizó en Nairobi, lo que dio un impulso a los esfuerzos africanos, frenados por las florecientes formas de patriarcado de ese continente. Esos esfuerzos finalmente se abrieron paso en África del sur, donde sin embargo la tardía liberación del colonialismo y el racismo se produjo en un contexto mucho más sensible a los problemas de género

que a la ola independentista de comienzos de los años sesenta. El compromiso de las Naciones Unidas estimuló también la preocupación gubernamental por las desigualdades de género e impulsó diversos movimientos feministas locales en el sur de Asia, en Asia occidental y África del norte, aunque sus efectos reales en el terreno familiar parecen haber sido bastante limitados.

2. Curvas de matrimonio y el orden sexual

Los cambios experimentados por el matrimonio durante el siglo xx presentan la forma de una V invertida en Europa occidental y también, aunque menos acentuada, en el continente americano. El siglo xix fue un período de desinstitucionalización sexual en gran parte de Europa occidental, como resultado del proceso de proletarización masiva y de rápida urbanización. Un tercio de todos los recién nacidos de París y aproximadamente la mitad de los de Viena, Munich, Estocolmo y San Petersburgo, nacieron fuera del matrimonio. Pero a diferencia de América Latina, tal fenómeno no se dio en forma generalizada, fue más frecuente en la periferia y la proporción nacional rara vez alcanzó al 10%. A partir de la década de 1880, se produjo un descenso general del porcentaje de “bastardía” en relación con el número de mujeres fértiles solteras. Pero el matrimonio siguió declinando hasta la década de 1930 en la mayoría de los casos, y en los primeros decenios del siglo xx se encuentran algunos porcentajes máximos de nacimientos fuera del matrimonio en comparación con el total de nacimientos: 26% en Austria y 16% en Suecia. Desde entonces se observa un incremento acelerado del matrimonio, proceso que comenzó antes de la Segunda Guerra Mundial y se aceleró posteriormente para culminar hacia 1970, fecha a partir de la cual se ha producido un nuevo descenso vertiginoso.

El mismo esquema de cambios tuvo lugar en el continente americano, aunque a diferente velocidad. En América del Norte, los nacimientos fuera del matrimonio fueron menos numerosos y el porcentaje de matrimonios mucho más alto que en Europa occidental. En América Latina ocurrió lo contrario, más nacimientos extramaritales y menores porcentajes de

matrimonios, pero el primer indicador alcanza su punto más bajo y el segundo su cúspide en el período 1950-1970.

La industrialización y el desarrollo económico, la escuela pública y los derechos a la ayuda social condujeron a una estabilización y estandarización de las nuevas condiciones familiares en Europa occidental y, asimismo, aunque en un nivel muy inferior de estandarización, en América Latina.

Antes de que terminara este período de auge y prosperidad sin precedentes, el matrimonio en estas regiones y en América del Norte mostró una nueva trayectoria descendente, en parte a causa de la nueva crisis económica que afectó a América Latina. Escandinavia, con su antigua flexibilidad frente al matrimonio, ha sido una especie de vanguardia. En el resto del mundo, la meseta prácticamente universal alcanzada por el matrimonio se mantuvo en lo fundamental hasta la caída experimentada en la era post comunista en Europa oriental. Algunas grandes ciudades de Asia y África del sur constituyen excepciones recientes de la declinación de los matrimonios. En términos de edad, se observa una curva de edad en "J" de matrimonios femeninos tardíos, aunque es menos clara en el África subsahariana que en África del norte y en toda Asia. Se trata de un fenómeno reciente y muy marcado entre las familias musulmanas de Asia occidental y de África del norte.

3. Las dos oleadas del descenso de la fecundidad-

a) Contra el Estado

En la historia moderna se observan dos olas principales de descenso de la fecundidad. La primera se extendió desde la década de 1880 hasta la de 1930. La leve recuperación que registró la tasa de fecundidad en Francia a mediados del siglo XIX terminó a mediados del decenio de 1870, cuando se reinició un descenso gradual. En varios países de Europa occidental, las tasas más altas de natalidad características de fines del siglo XIX se registraron a mediados y fines de la década de 1870.

La tendencia cambió más adelante, después de 1876 en Francia, y con posterioridad a 1877 en el Reino Unido y Alemania (Flora y otros, 1987, capítulo 1, cuadros nacionales; Chesnais, 1992, cuadro A2.1-2). En Europa había comenzado un descenso que afectaría a todos los países.

Al margen de los cambios económicos y socioculturales de más largo plazo que hayan podido influir, hubo algo de coyuntural en este cambio súbito y sincronizado que, debido a su dimensión inmediata apenas modesta, solo aparece como un punto de inflexión cuando se lo observa en retrospectiva. Un probable factor de ello es la depresión desencadenada en la década de 1870 a consecuencia de la quiebra financiera de 1873. El sistema familiar de Europa occidental contaba con una larga historia de adaptación económica, principalmente mediante la postergación del matrimonio. De hecho, la tasa de matrimonios en el Reino Unido, Francia y Alemania se redujo drásticamente en los últimos años del decenio de 1870 (Flora y otros, 1987, pp. 180, 18 y 207), pero lo que comenzó como una reacción tradicional frente a una crisis económica, pronto adquirió la dinámica de una nueva era demográfica.

Fue un movimiento de la “sociedad civil” contra el Estado y contra las iglesias establecidas, quienes condenaban la nueva tendencia con creciente estridencia y decreciente eficacia. Hacia la víspera de la depresión de la década de 1930, se había producido una disminución total de la fecundidad de al menos un hijo por mujer con respecto al máximo alcanzado en el siglo XIX, merma que se hizo sentir en toda Europa, en los principales asentamientos europeos de ultramar, en Canadá y Argentina —pero en ningún otro país de América situado entre el Río Grande y el Río de la Plata— y desde África del sur hasta Australia y Cuba. Sin embargo, no sucedió así en el resto del mundo, aunque Japón se encontraba en una situación límite, con un descenso de un hijo por mujer hacia fines de los años treinta (Chesnais, 1992; Guzmán y otros, 1996).

b) Con el Estado y fuera de este

La segunda oleada comenzó casi 100 años después, en el último tercio del siglo xx. En el tercer mundo, esta tendencia fue impulsada por el Estado, que a menudo ejerció presiones en tal sentido sobre una población recalcitrante o al menos escéptica. Algunos países o territorios habían comenzado antes: la provincia china de Taiwán, a mediados de los años cincuenta; Singapur, desde fines de la década de 1950; la República de Corea y la provincia china de Taiwán, en forma más enérgica desde aproximadamente 1960; y también hubo algunos cambios en Barbados y Puerto Rico. Pero la oleada cedió en el segundo quinquenio de los sesenta (Banco Mundial, 1978, cuadro 15; Banco Mundial, 1990, cuadro 27; Leete y Alam, 1993). Hacia 1980, cambios significativos –drásticos en algunos países, como China– habían tenido lugar en América Latina y la mayor parte de Asia y África del norte.

Recuadro I. 1

Panel A. Grupos de edad entre 25 y 54 años, ingreso ajustado para empleos a tiempo parcial ^[a]					
Austria	54	Italia	43	Australia	48
Bélgica	55	Países Bajos	47	Canadá	51
Dinamarca	74	Portugal	73	Estados Unidos	62
Finlandia	71	España	44		
Francia	71	Suecia	72		
Alemania	51	Suiza	45		
Grecia	48	Reino Unido	47		
Irlanda	38				
Panel B. No ajustado para empleos a tiempo parcial, todos los económicamente activos ^[b]					
Europa occidental		Europa oriental		Nuevo mundo anglo	
Francia	62	República Checa	58	Australia	69
Alemania	50	Hungría	58	Canadá	62
Italia	44	Polonia	61	Estados Unidos	62
España	43	Rumanía	58		
Suecia	68	Rusia	64		
Reino Unido	61				
América Latina		Asia oriental			
Argentina	36	Japón	44		
Brasil	42	China	66		
Chile	37				
México	38				
Uruguay	51				

Fuente: Panel A: calculado a partir de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Employment Outlook 2002: cuadros 2.4, 2.5, 2.15; Panel B: calculado a partir del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Informe sobre desarrollo humano, 2002, Nueva York, 2002, cuadro 22.

2. La desigual revolución sexual

En el “occidente” de Europa, en América del Norte y en Oceanía tuvo lugar en el último tercio del siglo xx una revolución sexual, expresada en prácticas sexuales fuera del matrimonio, más tempranas y más frecuentes. Solo un ejemplo. Entre las mujeres británicas en la cohorte de nacimientos de las décadas de 1930 y 1940, la edad mediana de iniciación sexual era 21 años (Wylie y otros, 1997, p.114), pero para aquellas que nacieron entre 1975 y 1984, la mediana fue de 16 años (Wellings y otros, 2001).

La revolución sexual no ha sido universal. No puede ignorarse que en todas partes ha habido cambios en el comportamiento, pero a menudo han sido solo variaciones menores de un determinado régimen sexual. Y no debe olvidarse que las prácticas sexuales siempre han tenido sus “marginados”. En este trabajo nos concentramos solo en las grandes corrientes sexuales. Hacia la década de 1990, si excluimos al mundo occidental, solamente se habían producido cambios sexuales importantes en África subsahariana. Es posible que cambios de mayores perspectivas estén en curso en Japón, Taiwán y algunas grandes ciudades asiáticas, pero no son comparables con los de Europa noroccidental o de América del Norte. La rigidez y el control extremos en el sur de Asia y en Asia occidental y África del norte parecieran, en general, haberse aflojado hasta cierto punto, pero solo dentro de sus propios límites de discreción.

América Latina y el Caribe siempre han tenido un enfoque más positivo e informal hacia el sexo que los puritanos del Atlántico norte, pero por eso mismo y quizás debido a los efectos remanentes de la formalización y estabilización que siguieron al desarrollo económico de mediados del siglo XX, no resulta fácil detectar cambios espectaculares. Las relaciones sexuales comienzan, para la niña latinoamericana nacida en los años setenta, en torno de los 19 años, de modo similar a la de Europa del sur y más tarde que la del Atlántico norte. Con la excepción de Brasil, no se observa una tendencia a la disminución de esa edad en las cohortes a partir de la década de 1990. La edad mediana para la primera relación sexual es dos años más tarde, entre los 21 y los 22 años (Encuestas

de Demografía y Salud (DHS): [http:// www. measuredhs. com](http://www.measuredhs.com)). El matrimonio es aún más tardío, a los 24 años para las mujeres mexicanas en 1998, por ejemplo, pero temprano en comparación con Europa. Dentro del hemisferio, el paso más temprano a las relaciones sexuales, a las uniones sexuales y a los nacimientos puede encontrarse en zonas periféricas de India (Heaton y otros, 2002, cuadro I.2).

3. La progresiva informalidad de la pareja

El auge del matrimonio occidental terminó en torno de 1970, de modo abrupto y notablemente simultáneo en ambos lados de océanos y continentes, a través de la postergación del matrimonio, la cohabitación informal y las relaciones sexuales sin convivencia. El cambio fue súbito e impactante. Las cohortes europeas nacidas en la década de 1930 o comienzos de los años cuarenta —en Italia, la generación de 1955— fueron las generaciones casadas en mayor proporción de la Europa occidental moderna (EUROSTAT, 2002, cuadro F 10-11), y también las que estuvieron casadas una mayor proporción de sus vidas (Devos, 1999, cuadros 18 y 19). Pero las cohortes suecas nacidas después de 1955 presentan los porcentajes de matrimonio más bajos jamás registrados en el país (SCB, 1999, cuadro 4.5). Lo mismo ocurre con las cohortes de otros países a partir del decenio de 1960.

Las principales regiones donde predominan las uniones sexuales informales son aquellas donde la cohabitación informal cuenta con una tradición histórica anterior a la estandarización industrial del matrimonio: Europa noroccidental, América Latina y el Caribe, y parte del África subsahariana (Mozambique, Gabón y Costa de Marfil, en particular). En Europa, fuera de Escandinavia, la cohabitación es fundamentalmente una etapa de transición, un matrimonio a prueba. En América Latina, con la excepción de Chile, la informalidad criolla está retornando incluso en mayor proporción que en Escandinavia.

Cuadro I.2
 EUROPA OCCIDENTAL Y AMÉRICA LATINA: COHABITACIÓN, ALREDEDOR
 DE 2000
 (En porcentajes de todas las parejas)

Europa occidental		América Latina	
Unión Europea (15 países)	10	Argentina	18
Dinamarca	28	Bolivia	24
Francia	22	Brasil	28
Alemania	3	Chile	16
Italia	4	Colombia	41
Portugal	2	Cuba	37
España	3	Guatemala	37
Suecia	27	México	19
Reino Unido	7	Perú (1993)	32

Fuente: Europa: Eurobarometer 45 (Bruselas, 1996), cuadro 2.1.b; Cuba: M. E. Benítez Pérez, *Familia cubana*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, cuadro 19; el resto de América Latina, oficinas nacionales de estadística:

Argentina: www.indec.mecon.ar/webcenso

Bolivia: www.ine.gov.bo/beyond/esn/ReportFolders

Brasil: www.ibge.gov.br/home/estatisticapopulacao/censo2000

Chile: www.ine.cl/cd2002/index.php

Colombia: www.dane.gov.co/inf_est/censo_demografia.htm

Costa Rica: www.inec.go.cr

Ecuador: www.inec.gov.ec/interna.asp?inc=enc_tablas_graf&idEncuesta=7

Guatemala: www.segeplan.gob.gt/ine/index.htm

México: www.inegi.gob.mx/est/default.asp?c=2412

Perú: www.inei.gov.pe/Bancocuarios

Nota: Las cifras europeas provienen de una encuesta realizada en 1996 sobre la modalidad de habitación de mujeres de más de 16 años; las cifras latinoamericanas corresponden a datos del censo.

Nótese la diferencia entre América Latina y Europa latina, especialmente en los principales países de origen de la latinidad americana: España, Portugal e Italia. También resalta la proporción de nacimientos fuera del matrimonio en el año 2000: 16% en España (Consejo de Europa, 2001, cuadro 3.2) y 48% en Uruguay (www.ine.gub.ur). La dualidad característica del sistema de la familia criolla se manifiesta en el gran porcentaje de parejas informales en Chile, junto con una legislación muy conservadora que permitirá el divorcio solamente desde finales de 2004. Lima Metropolitana ilustra la dualidad de la familia criolla de alta y baja cultura. Allí, el rango de uniones informales en familias va de un 3,5% en la zona del sudeste al 44% en el este (APOYO, 2003, p. 61). Entre las provincias de la bien integrada Costa Rica, la incidencia de uniones extramaritales varía entre un 14% en Cartago y el 47% en Limón (www.inec.go.cr).

inec.go.cr).

El matrimonio sigue siendo prácticamente universal en la mayor parte de Asia, aunque algo menos en Tailandia y Japón, donde en el año 2000 solo el 91% de las mujeres de 40 a 44 años de edad se habían casado. Pero en algunas de las grandes ciudades del sudeste asiático se alcanza un porcentaje de celibato cercano a los de Europa occidental a comienzos del siglo xx. A los 40-44 años seguían solteras el 20% de las mujeres de Bangkok, el 16% de las de Yangoon y un 15% de las chinas en Singapur (Jones, 2004, p. 49 ss.). La cohabitación informal es todavía poco corriente incluso en el sudeste asiático, y si existe, es fundamentalmente como transición hacia el matrimonio.

4. Envejecimiento y fecundidad inferiores al nivel de reproducción

En 2000-2005, “las regiones más desarrolladas”, según las Naciones Unidas, distaban de reproducirse demográficamente, con una tasa total de fecundidad (TTF) de 1,56. Los Estados Unidos son la única excepción importante, con una tasa de 2,11 (UNFPA, 2004). Esta excepción se debe fundamentalmente a la fecundidad de las mujeres hispanas inmigrantes que tenían en promedio 2,98 hijos en 1999, en contraste con las mujeres euroamericanas (1,85 hijos), o con las afroamericanas (2,15 hijos) (Hacker, 2000, p. 14). Muy por debajo del nivel de reproducción se encuentran también la Europa post comunista —Rusia, con una tasa de 1,14, y Bulgaria y Latvia con la más baja, 1,10—, y China y Tailandia en Asia. En la región de América Latina y el Caribe, la tasa es de 2,53 y solo en Cuba (1,55), Puerto Rico (1,89) y Trinidad y Tabago (1,55) se registran tasas por debajo del nivel de reproducción.

Este problema es considerado con preocupación por políticos y demógrafos europeos, sobre todo por sus consecuencias en el envejecimiento y la inminente carga que implican las pensiones y la atención de los ancianos. De la población de la Unión Europea, un 22% tienen 60 años o más. Pero si se compara con períodos previos de amenaza de disminución de la población —en Alemania, Suecia e Inglaterra en la década de 1930 y en la Europa del este comunista en

los años sesenta—, no se han hecho mayores esfuerzos por revertir la tendencia.

En contraste con las mujeres de los países llamados en desarrollo, que todavía tienen más hijos de los que quisieran —en promedio, 0,8 hijos más (UNFPA, 2004) —, las mujeres de Europa occidental tienen menos. Las cohortes de nacimientos en Europa a comienzos de los años setenta deseaban en promedio algo más de dos hijos, excepto las alemanas que deseaban algo menos (encuestas de fecundidad y familia). Con las proyecciones demográficas actuales, el déficit de hijos puede ser de hasta 0,7 o 0,8 hijos por mujer en países como Italia y España (Eurostat, 2002, cuadro I.1). El no desear más hijos tiende a derivarse de una secuencia de prioridades: primero educarse, después conseguir un trabajo, luego establecerse profesionalmente. Encontrar un compañero con quien tener hijos a menudo se ubica después de toda esa secuencia, y no siempre se logra. Alternativamente, puede llegar demasiado tarde para tener dos hijos o más.

5. ¿Un mundo o varios?

¿Dónde nos han conducido los cambios de largo plazo y los recientes?
¿Puede afirmarse que, pese a la persistencia de importantes diferencias, el modelo de familia ha llegado a asemejarse más en el mundo? Con respecto a las variables investigadas, la respuesta a esa pregunta es negativa.

Los conjuntos de relaciones y prácticas estudiadas, complejos y multifacéticos, no facilitan realizar mediciones precisas. En el caso de la fecundidad, es posible cierta precisión cuantitativa, aunque los datos históricos contengan un margen de error. Contrastando las tasas de fecundidad de los países más grandes del mundo con estimaciones tempranas (diferentes) para el África subsahariana y América Latina en los años 1896-1900, 1950-1955 y 1995-2000, se obtiene un máximo de diferencia a mediados del siglo XX. De las comparaciones de los años 1900 y 2000 se logran resultados más bien mixtos, con una desviación estándar mayor o menor para 1996-2000 que para 1896-1900,

dependiendo de las estimaciones para el primer período. El coeficiente de variación, con que se mide la dispersión relativa con respecto a la media, fue consistentemente superior para 1996-2000 bajo cualquier estimación (Therborn, 2004, cuadro 8.8).

El alcance todavía limitado de la revolución sexual y de las parejas informales no ha conseguido, indiscutiblemente, la convergencia del orden sociosexual de todo el globo. Una vez más, las trayectorias parecen más bien divergentes hacia el matrimonio todavía casi universal y el estricto control de la sexualidad legítima en Asia, por una parte, y hacia la tendencia occidental de las últimas décadas, con menos matrimonios y relaciones sexuales más informales, por otra.

El futuro del patriarcado es algo diferente. Los cambios radicales en la multitudinaria región nuclear del patriarcado, Asia oriental, y el acercamiento de Europa con el continente americano en cuanto a una familia postpatriarcal —aunque de modo alguno igualitaria en cuanto a género—, son tendencias importantes de convergencia. Dado que los derechos de las hijas, hermanas y viudas en las regiones septentrionales de Asia del sur son ahora —en términos relativos— probablemente algo mejores que los de sus correspondientes europeas en 1900, la tendencia convergente parece resultar más difícil. Si es así, la mayor razón directa para el convergente debilitamiento del patriarcado ha sido la solución específica que la Segunda Guerra Mundial tuvo en Japón y China, y sus consecuencias.

E. Mirando al futuro

1. El lugar del matrimonio

A pesar de algunas opiniones provincianas en Europa occidental (Giddens, 1992; Beck-Gersheim, 1998; Lewis, 2001), la familia y el matrimonio no están desapareciendo ni convirtiéndose solo en otro ejemplo de relación social. Siguen siendo la institución dominante de las relaciones sexuales y generacionales en el mundo, y es muy probable

que continúen siéndolo en el futuro próximo, pues han quedado insertos en una complejidad respecto de la constitución de parejas y de las generaciones. Sin embargo, esto no es tanto una novedad como un retorno a la complejidad que existía antes de la estandarización industrial de las relaciones familiares a mediados del siglo xx, especialmente en Europa occidental y en el continente americano.

En el Reino Unido, por ejemplo, en 1981 habían vuelto a registrarse las proporciones monoparentales inglesas de 1551-1705 (Wall, 1989, cuadro 5). En el año 2000, en Europa occidental había tantas mujeres al término de su período fértil que nunca se habían casado como en 1900 (Hajnal, 1965, p. 102; EUROSTAT, 2002, cuadro F11). Entre las cohortes de nacimientos en Suecia, el 66 % de los hijos nacidos entre 1980 y 1983 vivían con ambos padres a los 16 años de edad, cifra semejante a la de 1900-1909: 69% (SCB, 1992, p. 34; 2000, p. 55). El reciente aumento de uniones informales y de nacimientos extramaritales en América Latina todavía no alcanza los niveles de Bahía a mediados del siglo XIX (Borges, 1992) o de México en 1900 (McCaa, 1994, p. 30). Los nacimientos extramaritales en Europa pueden haber alcanzado ahora las proporciones andinas de mediados del siglo XX, pero todavía son inferiores al modelo típico del Caribe (Consejo de Europa, 2001, cuadro 3.2; Hartley, 1975, cuadros 2-3).

Aunque es verdad que el divorcio se ha convertido en un fenómeno normal en Europa y América del Norte, en la segunda mitad del siglo xx se ha presenciado, por otra parte, la estabilización del matrimonio musulmán. La espectacular tasa de divorcio entre los musulmanes del sudeste malayo que, alrededor de 1950, alcanzaba a 20 por mil en la actual Malasia y a 15 por mil en Indonesia, se puede comparar con la tasa de 3,5 por mil en los Estados Unidos en esos años, que descendió a 2,8 y 1,5 por mil, respectivamente, alrededor de 1985. También en Egipto, Irán y Turquía puede observarse una tendencia descendente (Jones, 1994, cuadro 5.8; Naciones Unidas, 2001, cuadro 25). Y en comparación con la incidencia previa de fallecimientos, el divorcio es claramente una "alteración" menor.

El celibato ha sido siempre una opción en Europa occidental, pero el

aumento de personas que viven solas en Europa exige ser explicado previamente. Solo en una proporción menor es una alternativa a la vida en familia. No es el caso de viudos o viudas, de los jóvenes que dejan la casa parental para establecer una familia propia, ni la soltería “friccional” del período comprendido entre el término de una pareja y el comienzo de una nueva. Entre los hogares de la Unión Europea en 2000, el 12% eran hogares de una sola persona, de las cuales un 5% tenían más de 65 años y 2% menos de 30 años (Comisión Europea, 2003, p. 179). En cada país de América Latina, con excepción de Uruguay, existe hoy más población en hogares con nueve o más personas que en hogares de una sola persona (CEPAL, 2004b, cuadro 126).

2. Familia y política

Si bien el mundo no es tan novedoso como algunos expertos pretenden escribirlo, no cabe duda que los modelos familiares han cambiado en algunos aspectos de trascendental importancia. El desmantelamiento o el asedio al patriarcado y la afirmación de la igualdad de sexos y de géneros no tienen precedentes históricos y, por lo menos a un nivel global, parecen ser irreversibles aunque no se descarten algunos retrocesos regionales. Con el término de las tierras familiares y la desaparición o la progresiva marginalidad de los oficios familiarmente transmitidos, el patriarcado se encuentra sin una base económica sólida. Asimismo, han aparecido modelos de fecundidad nuevos y divergentes.

Es posible que el actual funcionamiento del orden sociosexual tenga consecuencias en el futuro esquema de poder mundial. La población del mundo, con mayor proporción de adultos mayores pero, probablemente, decreciente en números globales, debilitará la posición económica y también política de Europa y Japón, dando ventaja a unos Estados Unidos demográficamente más vigorosos. Es verdad que una fecundidad inferior al nivel de reproducción ya se ha presentado en épocas anteriores y ha sido revertida, pero existen muy pocas señales empíricas de una posibilidad de este tipo. Los problemas de África pasarán probablemente a ocupar un lugar más central en la política mundial dado el peso creciente de su población. Gracias a su crecimiento tanto económico

como demográfico, China e India alcanzarán importantes posiciones de poder. No cabe esperar muchos cambios en cuanto a la posición de América Latina en el mundo.

Es probable que el envejecimiento y las relaciones intergeneracionales, en general, pasen a convertirse en asuntos fundamentales durante el siglo XXI. La política de pensiones ya ha sido puesta en el debate en América Latina antes que en Europa. La atención de los adultos mayores y los papeles relativos de la familia y el Estado, en este sentido, también han pasado a formar parte de la discusión. En Europa occidental se ha ampliado el Estado de bienestar en esa dirección. En China, mediante la Ley de 199 de protección a los derechos e intereses de los ancianos, se asignaron obligaciones a los miembros más jóvenes de la familia (Palmer, 2000). De igual modo, ya se vislumbra la adaptación de la vida social a la presencia de tres grandes generaciones: hijos, adultos y adultos mayores. Para una minoría de países latinoamericanos, actualmente el envejecimiento se está convirtiendo en un tema de debate. Mientras el hemisferio en su conjunto tiene apenas un 9% de población de 60 años o más, Uruguay tiene un 17%, Cuba, un 15% y Argentina, un 14% (CEPAL, 2004b, cuadro 123).

Los hábitos sexuales han cambiado en todos los sentidos a lo largo de la historia y pueden perfectamente volver a hacerlo, aunque por el momento cabe esperar una extensión de las prácticas sexuales en Asia. Vale la pena destacar que, junto con sus efectos de emancipación, la revolución sexual no ha tenido ningún efecto notorio, incluso en las zonas de mayor éxito, sobre la violencia sexual y la comercialización del sexo. Existe al contrario, quizás por razones exógenas, un creciente tráfico sexual entre las mujeres; en Europa, con nuevos aportes de Europa oriental, y en Asia oriental, con el aporte proveniente de las regiones rurales interiores de China, Tailandia, Viet Nam y otros países.

Por otra parte, los sistemas familiares en el mundo han cambiado, pero todos conservan características distintivas y enfrentan diferentes desafíos. Un problema importante para los europeos es cómo combinar la familia con el trabajo fuera de casa, ahora que el muro del género que rodeaba a los hogares se ha derrumbado definitivamente. Se trata de

un problema de bienestar individual, dado que actualmente existe un déficit de nacimientos en relación con las preferencias de las mujeres y de los hombres fértiles. Y hay también un problema público sobre el futuro equilibrio generacional. El dilema se agrava debido a la creciente presión competitiva sobre los europeos para que trabajen más horas por semana y por año. Responder a este dilema de trabajo y familia requiere amplios servicios que permitan atender a los menores de edad, permisos parentales y otros tipos de apoyo y flexibilidad del mercado laboral para los padres.

En las plazas fuertes que aún conserva, el patriarcado está siendo socavado por el aumento de la edad al casarse de las mujeres, en especial en Asia occidental-África del norte, impulsado por la educación femenina. El ejemplo más llamativo es Irán, donde la revolución islámica rebajó a 9 años la edad legal de matrimonio de las niñas, pero donde la edad real de los matrimonios pasó de 19,5 a 22 años en 2000 (Irán, 2000/2001, cuadro 2.24). En India y Bangladesh todavía se casa a la mayoría de las niñas antes de los 20 años, pero la edad de matrimonio se incrementa claramente, haciendo más difícil el control parental (Kumari, 2004). Por otra parte, el retroceso fundamentalista exige de hecho controles más estrictos de la sexualidad, sobre todo respecto de las mujeres. Es probable que el debilitamiento del patriarcado de Asia occidental y Asia del sur-África del norte, si tiene éxito, se traduzca en un sistema familiar más semejante al de Asia oriental actual que al europeo. El poder masculino en África se encuentra más debilitado por la grave crisis económica y sus efectos de comercialización de las relaciones sociales que por la educación de las mujeres. En algunas partes del continente se están alcanzando valores cercanos a los afrocriollos del Caribe.

En América Latina, el retorno a las parejas informales trae a primer plano cuestiones de autonomía económica de las mujeres y de la capacidad y recursos de las madres solas o con relaciones inestables para hacerse cargo de sus hijos bajo las actuales exigencias de educación. Mientras que en algunos países de América Latina se aprecia una clara ventaja educacional femenina, la alta proporción de mujeres sin ingreso propio debe ser motivo de preocupación. Existe además una contradicción

inherente al lazo conyugal informal, por una parte, y la generalizada dependencia intergeneracional en los hogares extendidos, por otra. El problema se acentúa ante la frecuente falta de subvenciones adecuadas para quienes más las necesitan.

3. Complejidad, contingencia y contradicciones

Los actuales modelos y tendencias de la familia pueden resumirse en tres palabras: complejidad, contingencia y contradicción. Complejidad, en el sentido de la coexistencia y entrelazamiento de las formas familiares; contingencia de relaciones, debido a las opciones y accidentes que siguen al debilitamiento de la regulación institucional; y contradicción entre preferencias, situaciones y recursos. La familia es una de las instituciones y uno de los acontecimientos más importantes que modelan el curso vital de los individuos, y pesa considerablemente tanto sobre los parámetros del poder mundial como sobre la política interna en la mayoría de los países. La persistente importancia de la familia no debe sorprender. Se trata, después de todo, del vínculo entre dos instintos básicos del género humano: sexo y poder.

Bibliografía

APOYO Opinión y Mercado S.A. , Perfiles zonales de Lima metropolitana 2003,Lima.
Banco Mundial (1990), Informe sobre el desarrollo mundial 1990, Nueva York, Oxford University Press, 2003.____(1978), Informe sobre el desarrollo mundial 1978, Nueva York, Oxford University

Press. Beck-Gernsheim, Elisabeth, Was kommt nach der Familie?, Munich, Beck.
Binstock, H. (1998), "Hacia la igualdad de la mujer: avances legales desde la aprobación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", serie Mujer y desarrollo, No 2100 (LC/L.112100), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), agosto, 1998.

Borges, D. (1992), The Family in Bahia, Brazil, 1870-1945, Stanford, Stanford University Press.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (200101a), Panorama social de América Latina 2002-2003 (LC/G.2209-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.03.II.G.185.

____(200101b), Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2003 (LC/G.222101-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: E/S.0101.

II.G.1. Comisión Europea (2003), Die soziale Lage in der Europäischen Union 2003, Bruselas. Consejo de Europa (2001), Recent Demographic Developments in Europe, Estrasburgo. Chesnais, Jean-Claude (1992), The Demographic Transition, Oxford, Clarendon Press. Devos, I. (1999), "Marriage and economic conditions since 1700: the Belgian case",

Marriage and Rural Economy, I. Devos y L. Kennedy (eds.), Gante, BREPOLIS. Eurobarometer (199101), No 1015, Bruselas, Comisión Europea. EUROSTAT (Oficina de Estadística de las Comunidades Europeas) (2002), Statistiques

sociales européennes. Démographie, Luxemburgo.

Flora, Peter y otros (1987), State, Economy and Society in Western Europe, 1815-1975, Frankfurt, Campus Verlag.

Giddens, Anthony (1992), The Transformation of Intimacy, Cambridge, Polity Press.

Glendon, Mary Ann (2001), A World Made New, Nueva York, Random House.

Guzmán, J. y otros (eds.) (199101), The Fertility Transition in Latin America, Oxford, Clarendon Press.

Hacker, Andrew (2000), "The case against kids", New York Review of Books, No 19, Nueva York.

Hajnal, J. (191015), "European marriage patterns in perspective", Population in History,

D.V. Glass y D.E.C. Eversley (eds.), Londres, Edward Arnold. Hartley, Shirley Foster (1975), *Illegitimacy*, Berkeley, California University Press. Heaton, Tim, Renata Forste y Samuel Otterstrom (2002), "Family transitions in

Latin America: first intercourse, first union and first birth", *International Journal of Population Geography*, vol. 8, N° 1, New Jersey, John Wiley & Sons.

Htun, Mala (2003), *Sex and the State*, Cambridge, Cambridge University Press.

Jones, Gavin (2001), "Not "when to marry" but "whether to marry": the changing context of marriage decisions in East and Southeast Asia", (Un)tying the Knot: Ideal and Reality in Asian Marriage, Gavin Jones y Kamalini Ramdas (eds.), Singapur, Asia Research Institute (ARI)/National University of Singapore (NUS).

Kumari, Ranjana (2001), "Indian marriages: economic independence and changing power relations", (Un)tying the Knot: Ideal and Reality in Asian Marriage, Gavin Jones y Kamalini Ramdas (eds.), Singapur, Asia Research Institute (ARI)/National University of Singapore (NUS).

Leete, R. e I. Alam (eds.) (1993), *The Revolution in Asian Fertility*, Oxford, Clarendon Press.

Lewis, Jane (2001), *The End of Marriage?*, Cheltenham, Edward Elgar.

McCaa, R. (1991), "Marriageways in Mexico and Spain", *Continuity and Change*, vol. 9, N° 1, Cambridge, Cambridge University Press, mayo.

Naciones Unidas (2001), *Demographic Yearbook 1999*, Nueva York. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: E/F.01.XIII.1.

Palmer, M. (2000), "Caring for young and old: developments in the family of the People's Republic of China, 1991-1998", *The International Survey of Family Law*,

A. Bainham (ed.), Bristol, Jordan. SCB (Statistics Sweden) (2002), *Statistisk Årsbok 2002 (Statistical Yearbook)*, Estocolmo.

_____(2000), *Barn och deras familjer 1999*, Estocolmo.

_____(1999), *Befolkningsutvecklingen under 250 år*, Estocolmo.

_____(1992), *Levnadsförhållanden nr 71*, Estocolmo.

Statistical Center of Iran (2000-2001), Statistical Yearbook, Teherán.

Therborn, Göran (ed.) (2001), *Inequalities of the World*, Londres, Verso.

_____(2001), *Between Sex and Power: Family in the World, 1900-2000*, Londres, Routledge.

_____(2003), "Dimensions and processes of global inequalities", *The Moral Fabric in Contemporary Societies*, G. Skapska y A.M. Bukowska (eds.), Brill, Leyden. _____(1999), *Globalizations and Modernities. Experiences and Perspectives of Europe and*

Latin America, Estocolmo, Forskningsradsnamnden.

UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) (2001), *Estado de la población mundial 2004*, Nueva York [en línea] <http://www.unfpa.org/swp/200103>

Wall, R. (1989), "Leaving home and living alone: an historical perspective", *Population Studies*, vol. 3, N° 3, Londres, Population Investigation Committee. Wellings, K. y otros (2001), "Sexual behaviour in Britain: early heterosexual experience", *The Lancet*, vol. 358, N° 929103, Londres, Elsevier.

Wylie, K. y otros (1997), "The United Kingdom of Britain and Northern Ireland", *The International Encyclopedia of Sexuality*, R. Francoeur (ed.), vol. 3, Nueva York, Continuum.

FUENTE

Documento completo aquí

Irma Arriagada (coord.), "Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros", *Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI*, Libros de la CEPAL, N° 96 (LC/G.2345-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), octubre 2007, cap.I. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.07.II.G.97.

Cine: Infancia clandestina

En el siguiente enlace se puede acceder al programa especial realizado por la TV pública acerca de la película Infancia clandestina (septiembre 2011), dirigida por Benjamín Ávila y protagonizada por Teo Gutiérrez Moreno, Natalia Oreiro, Ernesto Alterio y César Troncoso. Fue producida por RTA- Radio y Televisión Argentina y la Televisión Pública.

Además del valor estético y cinematográfico de esta obra, nos interesa destacar su contribución al debate de la influencia de los modos de la crianza y el rol de la escuela durante la última dictadura cívico-militar en nuestro país.

De género dramático y con elementos autobiográficos, basados en la vida de su director, la película, narrada desde el punto de vista de Juan, un niño de doce años, cuenta la historia de su familia. Tras regresar al país desde el exilio donde todavía ocupa el poder el régimen militar, intentan vivir una vida “normal”, que incluye la escuela y los amigos, a la vez que se mantienen en la clandestinidad con nombres falsos para poder sobrevivir.

Director: Benjamin Avila

Duración: 112 minutos

Fecha de estreno inicial: 20 de septiembre de 2011

Fecha de lanzamiento en DVD: 7 de mayo de 2013

Música: Pedro Onetto, Marta Roca Alonso

Reparto: Natalia Oreiro, Ernesto Alterio, Benjamin Avila, César Troncoso, Teo Gutierrez Moreno, Cristina Banegas, entre otros.

Pablo Ramos[

La indolencia social: un problema moral de nuestros tiempos

Ante todo, creo que todas las preguntas que me llegaron, a modo orientativo para “dar pie” a este ensayo de apuro, van en una misma dirección, y que por ello puedo intentar, de manera aproximativa, desde mi condición de padre y de intelectual, una discreta reflexión sobre el tema. Tal vez una humilde, más que discreta, reflexión sobre el tema.

El problema que atraviesa el mundo es un problema moral, eso lo sabemos todos. Y los que creen no saberlo, en realidad, fingen no saberlo. Cada vez somos menos éticos a la hora de hacer lo que vinimos o elegimos hacer en este mundo. Y, lamentablemente, las promesas y los juramentos son un rito costumbrista, un resabio de otro tiempo, menos capitalista y menos moderno, más supersticioso y menos pragmático para la mirada del hombre posmoderno.

Bien, yo creo que el hombre posmoderno, si es que puede ser llamado así, da asco. Para él el alma, la ternura, el compromiso, la verdad, la utopía, lo puro y lo sagrado, son cosas arcaicas. Para él sólo vale el presente inmediato; y el “futuro”, si es que se atreve a imaginarlo, se reduce a lo que vaya a hacer mañana, o el próximo mes, como mucho el próximo año. Además, el futuro importante, el único concebible para el hombre posmoderno, es el suyo propio. Lo mismo sucede con el amor. El mundo que construimos es egocéntrico y egoísta. Cambiamos mitos antiguos por mitos modernos. Dios es ahora Yo. Amor es ahora Amor Propio. Yo creo que es lamentable, pero también creo que se puede enderezar, porque hay quienes resisten, hay quienes luchan.

Por eso voy a hablar para nosotros: los que aún creemos en esa posibilidad.

La educación primaria y secundaria son, a mi parecer, las claves del futuro. El momento propicio, el único lugar posible, en el cual fundar los cimientos de un hombre y, por lo tanto, el futuro de una sociedad. No son sólo palabras, es una verdad grande como una casa.

Cada vez que aparece un niño “problemático”, hiperactivo, preguntón, contestador, inquieto, pensante y curioso, no sabemos dónde meterlo. O bueno, sabemos: en otra escuela (como me pasa seguido con Julio, mi hijo de 13 años) o en el delicado chaleco de fuerza de un psicofármaco pediátrico.

No tenemos ganas, no nos pagan tanto, no vale la pena, o lo que sea, gastar energía por “ese que no deja en paz a nadie”, pero la verdad es que ese también nos necesita. Y tal vez sea el único en el cual el síntoma se note externamente. Pero el que no llora no mama, y el que llora se va a la casa o a lo del padre o a lo de la abuela o a la play station o a la calle o a la mismísima mierda.

Ser padres es nuestro trabajo, ser maestros también. Y el trabajo hoy nos pesa y lo hacemos de mala gana. Les decimos qué hacer sin reflexionar, sin saber de verdad, sin suavidad y sin talento. Los queremos encajar en el mundo, los obligamos a aceptar las cosas y luego las cosas están mal. Inseguridad, hipocresía, engaño y estafa, materialismo y consumismo, dolor y soledad, exclusión y guerra: eso es lo que hay afuera, en eso hay que encajar. Ser soldado es encajar. Ser agente de bolsa es encajar. Y etcétera, etcétera, etcétera. Luego el descalabro. La palabra fracaso. La palabra impotencia. Luego Cromagnon.

No escuchamos a los niños, no escuchamos a los jóvenes, y si alguien viene a decirme que no son dignos de ser escuchados, porque aún no vivieron para saber lo que les conviene, no voy a creer en las palabras de ese alguien, porque tampoco escuchamos a los viejos. El capitalismo nos partió la cabeza y luego el alma en mil pedazos. Somos modernos, electrónicamente modernos y habilitados, pero espiritualmente estamos en la Edad de Piedra y con más posibilidades de retroceder que de avanzar.

Y ahí podría terminar la cosa. Porque es lo que pienso, es lo que me duele. Pero voy a seguir un poco.

Una de las preguntas planteadas hablaba de si hacía falta amor para educar o para ser padre. Mi pregunta es: ¿para hacer qué cosa no hace falta amor?

En el amor está el secreto del cambio: lo único que yo vi, en el transcurso de mi experiencia como padre de un chico de 22 años y otro de 13, es como los unos les pasan “la pelota” a los otros. Pero nadie, salvo algunas excepciones, que las hay, y con nombre y apellido, parece darse cuenta de que lo importante es justamente “la pelota”; o sea, los chicos; o sea, los seres humanos más indefensos, y a los cuales les debemos todo sin tener que pedirles nada.

Creo que ni las familias ni las escuelas están dando una respuesta a esta soledad en la cual viven nuestros chicos. Una soledad seria, una soledad que los chicos de mi generación (tengo 45 años) no vivimos. Los dejamos solos frente al televisor encendido, solos frente a nuestras discusiones de pareja. Anteponemos, aunque no se note, nuestras necesidades a las necesidades de nuestros hijos. Igual que a nuestros ancianos, los dejamos con alivio en manos de otros para casi todo. Y va a llegar un momento en que no los podamos reconocer.

Una vez hice un ejercicio con doce participantes de taller, doce personas a priori sensibles, doce buenas personas que aún gozan de mi afecto y mi amistad. El ejercicio consistía en hacer una descripción de la cara de uno de sus hijos, de memoria, en ese mismo momento. El 60% no pudo escribir casi nada, y del 40% restante tan sólo la mitad destacó rasgos “particulares”, como una ceja más alta que la otra, un hoyuelo, o cualquier cosa por el estilo. NINGUNO recordaba un cambio reciente por lastimadura o por cualquier cosa de esa última semana.

¿Hacia dónde miramos cuando miramos a nuestros hijos?

Seguimos mirando nuestro ombligo. Nuestra tranquilidad es lo importante. Y no es que no los queramos, el tema es que los queremos mal. Y queremos mal todo. Padres, maestros, etc., somos primero hombres y mujeres de bien. Luego lo demás... y tal vez, sin ser una persona de bien, sin una enorme capacidad de amar, se pueda ser

mecánico dental, no lo sé; pero seguro que maestro no. Es más, me atrevería a decir que se puede ser padre, o madre, sin amor. De hecho, eso en todos los casos depende de un accidente biológico; pero un maestro “elige”, por encima de todas las adversidades, dedicarse a algo sagrado y debe responder por eso, o debe renunciar a eso. No hay vuelta.

La tragedia de Cromagnon fue el síntoma más claro del problema de indolencia que sufrimos los adultos. Del descuido con el cual mandamos a nuestros hijos a los lugares a que los mandamos. Los chicos salvándose entre ellos, muriendo por salvar a sus amigos, muriendo ante la desatención y el desamor de quienes debíamos cuidarlos. Creo que fue un antes y un después, para ellos, y para nosotros también.

Las tomas de colegios y universidades (en que exigieron como adultos lo que necesitan para ser jóvenes estudiantes, miraron a los techos para que no se les caigan en la cabeza, midieron el desempeño de profesores y decanos, hicieron contralor de gastos y presupuestos) habla a las claras de algo: los jóvenes desconfían de nosotros, y yo creo que desconfían con razón.

Es hora de cambiar, de acercarse a nuestros jóvenes y educar con el ejemplo también. Suena tonto pero no lo es. El problema es entenderlo bien. El ejemplo debe ser, tal vez, el antiejemplo. Esperarlos, escucharlos, ir por la calle y por el aula como si fuera la misma cosa: un mundo sensible y frágil, un mundo lleno de incertidumbre pero también de belleza. Las matemáticas son hermosas, no son difíciles. La lengua es la propiedad más noble del hombre, y su moral la patria más sagrada. ¿Tanto himno y bandera para qué?

Organizarse y acercarse, llevar el aula en el alma, sacarla a la calle, empaparla en la vida. Trabajar duro. Durísimo. Esa es mi solución para padres y maestros. Piensen, si no, en Almafuerte. A él le quedaba tiempo para los sonetos medicinales. Qué nombre tan antiguo hoy. Pero bueno, les dejo algo, y gracias por permitirme opinar tan tontamente.

Aunque tuviera el don de la profecía y conociera todos los misterios y toda la ciencia, aunque tuviera toda la fe, una fe capaz de trasladar montañas, si no tengo amor, no soy nada.

Mientras yo era niño, hablaba como un niño, sentía como un niño, razonaba como un niño, pero cuando me hice hombre, dejé a un lado las cosas de niño. Ahora vemos como en un espejo, confusamente; después veremos cara a cara. Ahora conozco todo imperfectamente; después conoceré como Dios me conoce a mí.

En una palabra, ahora existen tres cosas: la fe, la esperanza y el amor, pero la más grande todas es el amor.

San Pablo

[Carta a los Corintios 13, 1-13] Música: Pedro Onetto, Marta Roca Alonso
Reparto: Natalia Oreiro, Ernesto Alterio, Benjamin Avila, César Troncoso, Teo Gutierrez Moreno, Cristina Banegas, entre otros.

Cuento de Álvaro Yunque

El libro robado

Tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente, es el fundamento de la nueva educación.

Maria Montessori

Para la clase de lectura, el maestro había llevado un libro que llenaba de admiración a los alumnos con sus historias y sus láminas; no sólo los maravillaba y entretenía, sino que muchas veces los obligaba a ocultarse bajo el banco con cualquier pretexto, a enjugar, rápidamente, la lágrima que uno de sus cuentos les arrancara.

Todos codiciaban el libro; pero el maestro ya lo había anunciado: "A fin de año se lo daré al más estudioso".

Cuatro o cinco se ahincaban en superarse mutuamente; otros, nada hacían, considerándolo perdido. Entre éstos, Godofredo Suárez, un muchacho ya de catorce años, sumamente perezoso. No pudiendo alentar esperanza alguna por el libro, decidió robarlo. Y lo robó. Una tarde, pasada la hora de lectura, se deslizó a la clase durante el recreo, sacó el libro del cajón donde el maestro lo guardaba, y lo metió en su pupitre. Satisfechísimo, pensaba:

-Me lo escabullo en el chaleco, al salir; ¡y adiós, el libro es mío!
Mas en el otro recreo, oyó que el maestro, de cuyo alrededor no se apartaba, sin saber por qué, como necesitando espiarle, le decía a otro maestro:- Se acuerda del libro aquel que traje para lectura, el que pensaba dar de premio a fin de año? Me lo han robado. No sé cómo me he dado cuenta, porque nunca abro ese cajón; por casualidad, buscando un cuaderno, lo abrí y noté su falta.

-¿Y qué piensa hacer?

- No diré nada, haré como que no me he enterado; y esta tarde, antes de salir, los registro a todos. Por fuerza, el ladrón es uno de los muchachos.

Godofredo Suárez, con el corazón que le golpeaba duro en el pecho, quedó blanco, sin poderse mover; y llevó a él una mano como temiendo que sus golpes los oyera el maestro. En seguida lo poseyó un miedo espantoso, un deseo imperante de hacer, ¿qué?, ¡cualquier cosa! En su angustia por salvarse, echó a correr al aula, entró furtivamente, cogió el libro de su pupitre, iba a meterlo otra vez en el cajón de donde lo sacara; pero oyó pasos y, no sabiendo qué hacer, trémulo, con la cabeza que le daba vueltas, abrió otro pupitre, no hubiese podido decir de cuál de sus compañeros era, tal confusión lo poseía, metió el libro en él, y salió a la disparada por la puerta de atrás, a tiempo que un celador entraba por la otra. ¡No había sido visto! ¡Qué alegría! Pero necesitó un buen rato antes de reponerse del todo y adquirir su absoluta tranquilidad. Se puso a correr, a saltar por el patio, desenfrenadamente, necesitando fatigarse, dar salida a la fuerza nerviosa que se le había acumulado. Sonó la campana y Godofredo Suárez, alegre, no pensando sobre cuál de sus compañeros iba a caer la acusación infamante, se puso en las filas. El sólo pensaba:

-¡Me he salvado, me he salvado!

Comenzó la clase, que era la última de ese día, y Godofredo Suárez, lo primero que hizo, fue mirar a ver quién se sentaba en el pupitre.

¡Oh, quedó disgustado! Era Fernando Leal, uno de los más estudiosos, de los que más probabilidades tenían de ganar el libro. ¡Si él hubiese podido sacarlo de su pupitre y meterlo en el de otro muchacho que no fuera Fernando Leal, tan bueno! Triste, con amargura verdadera, Godofredo Suárez, de vez en vez, quedábase mirando al otro y recordaba que él le había enseñado los problemas en los exámenes, pasándole un papelito con las soluciones, aun exponiéndose a ser visto. Y otra vez, para que él pudiese ir a ver un partido de fútbol, Fernando Leal le hizo el mapa. Había trabajado dos horas de más, sólo para que él se divirtiera; y él, ahora... ¿Lo haría? ¡No! Inútil era pensarlo. No, no lo haría, su valor no era

de tal naturaleza. Él era capaz de cogerse a puñetazos con cualquiera, pero confesar eso, no era capaz, no tenía tal valor. Y este valor lo tenía Fernando Leal; Fernando Leal hubiera sido capaz de hacer esto, si en un momento de debilidad pudiese haber robado. ¡Ah, pero Fernando Leal nunca hubiese robado el libro, jamás! Godofredo Suarez tenía admiración por el otro niño, una admiración que databa desde los primeros días que se conocieron. Godofredo Suarez, mayor dos años que Fernando Leal, y uno de los mayores y más fuertes de la clase, prevalecía sobre los demás por su fuerza. Sin embargo, con Fernando Leal no pudo. Intentó cierta vez permutar su puesto con él, hasta se sentó en su banco, porque como estaba junto a la ventana, en él corría más fresco. Fernando Leal no quiso. Godofredo Suárez lo amenazó.

- ¡Si no cambiás de banco, verás en la calle! ¿Eh?

- ¡No cambio! – respondió el chico, sereno; e hizo valer sus derechos ante el profesor.

Godofredo Suarez lo amenazó con abofetearlo a la salida. Todos los niños pensaban que Fernando Leal, temeroso, no saldría; pero salió, y cuando el otro, seguido de algunos curiosos, se le acercó, amenazante:

- ¿Y ahora? ¿Y ahora?

- ¿Qué? -respondió él, tranquilo. Tan tranquilo que el grandote se inmutó.

- ¿Qué? ¡Que si quiero te rompo la nariz!

- ¡No me pegués, porque me voy a defender! -dijo el chico, y dio un paso atrás, enarbolando la pesada regla. El grande se adelantó, pero dudando, impuesto por la serenidad del otro.

- ¡Te voy a romper...! -lo amenazó de nuevo.

- Me romperás -respondió Fernando Leal- pero yo te puedo abrir la cabeza con esta regla.

Intervinieron otros niños y Godofredo se dejó separar. desde entonces intentó hacerse amigo de Fernando, y éste no se rehusó y le prestó su ayuda en todo lo que necesitara... ¿Y ahora?... Pensaba Godofredo Suarez...

-¡Pobre!... ¿Y ahora?... Va a aparecer como ladrón, él que es tan incapaz... Y él sí tendría valor para denunciarse al maestro y no dejar que culparan a un compañero inocente. El sí tendría ese valor, ese valor que no era el suyo, valor de cogerse a puñetazos con cualquiera. Fernando Leal nunca peleaba con ninguno, pero no era un cobarde. Y él, Godofredo Suárez, tan peleador y tan fuerte, ¿era un cobarde? ¡Cobarde!... ¿Era un cobarde él? ¡Cobarde!...

No escuchaba lo que se decía, atontado, como si toda la sangre la tuviese en la cabeza. Godofredo Suárez miraba todo sin ver, estaba en clase, sentado en un banco, y como si en realidad no fuese él quién estuviera allí. Oyó, por último, la campana anunciadora del fin de la clase, y al maestro que decía:

-¡No se levanta ninguno, no se levante ninguno!

Y lo vio llegarse a un pupitre, levantarlo, revisar. Y revisar uno, otro, otro: llegar al suyo, revisarlo, pasar a otro, a otro... Los niños le miraban asombrados, presintiendo... Y de pronto, no bien abrió el pupitre de Fernando Leal, lo vio enrojecer de cólera y, como mascando las palabras, rugirle a éste:

-¡Usted es un ladrón!

En su mano derecha alzaba el libro, y le repitió:

-¡Ladrón! ¡Usted es un ladrón!

Todos miraban a Fernando Leal: se hallaba pálido, sin hablar, no comprendía. Lo insultaban, el maestro le decía una palabra horrible, espantosa, algo que él nunca creyó que se la pudieran decir, y balbuceó:

-¿Qué?... ¿Ladrón?...¿ Ladrón yo?

-¡Sí usted, usted, usted!... ¡Ladrón! – volvió a gritar el maestro, torpe, rojo de cólera, y enarbolando el libro.

-¿Yo? ¡Yo, ladrón! – gritó a su vez, el niño.

-¿Qué, lo niega? ¿Lo niega y acabo de sacar el libro de su pupitre?

-¡Yo no lo he robado! ¡Yo no lo he puesto en mi pupitre!

-¡Ah, todavía tiene el cinismo de acusar a otro?

El chico se defendía con lógica, que el maestro, iracundo, necesitando haber hallado al culpable, no podía comprender.

-¿Y cómo cree usted que si yo hubiese robado el libro lo hubiese dejado aquí, en mi pupitre?

-Porque supondría que yo no me daría cuenta de su falta. ¡Y se acabó! ¡No me explique más! ¡Cállese! – le gritó autoritariamente.

Pero Fernando Leal no calló, ¡no!; por el contrario, alzó más la voz, con la cabeza bien alta, pálido hasta la muerte, las venas de la frente hinchadas; (¡qué hermoso y qué valiente!, pensaba Godofredo Suárez, y él se apelotonaba, cobarde, en su banco, a la expectativa). Gritó el chico:

-¡No, no., no! ¡Yo no soy ladrón! ¡Yo no he robado el libro!

-¡Lo he encontrado en su pupitre!

-¡Porque otro que lo ha robado lo puso allí para salvarse él! ¡Yo no he sido, yo no soy ladrón!

-¿Qué? -habló el maestro ya sin cólera y con voz más baja-. Tiene miedo a una penitencia y por eso sigue negando, ¿no? ¡No tendrá penitencia! Pero confiese que es usted, no niegue lo que todos hemos visto.

Fernando Leal habló también más bajo, y con seguro acento. Tenía la boca reseca, parecíale que iba a ahogarse, pero no le temblaba la voz.

-Yo no tengo miedo a la penitencia, yo no niego por miedo a la penitencia, yo niego porque no quiero aparecer como un ladrón cuando yo no soy ladrón. ¡Por eso niego!

Volvió a gritar el maestro, torpe, sintiéndose lesionado en su omnipotente autoridad por la firmeza de aquel niño que negaba un delito para él evidente.

-¡Usted puede negarlo; pero usted es un ladrón!

-¡No!, ¡no!, ¡no!

-¡Usted es un ladrón!

-¡Y usted es injusto!

-¡Y usted se quedará sin recreo hasta que confiese, sin recreo hasta que confiese!

Fernando Leal no habló. Sintiose laxo de pronto, sin fuerzas para gritar, sin energía para seguir defendiendo su inocencia; y se dobló sobre el pupitre, sollozando a gritos, ¡tanta era su pena!, mordiéndose los puños, ¡tanta era su humillación!

-¡A las filas! -ordenó el maestro. Y los demás, sin decir nada, confusos, se pusieron en fila, en el patio. Godofredo Suárez, el último, antes de salir a la calle, arrojó una mirada al ovillo convulso que era su compañero Fernando Leal, sollozando sobre el pupitre. ¡De buena gana hubiese corrido a él, le hubiese confesado todo, llorando, porque él también, Godofredo Suárez, el muchachote de catorce años, el que se creía un hombre, él también sentía una angustia terrible y deseos de llorar, de llorar mucho! ¡Ah, pero él era un cobarde, y no era capaz de hacer eso, de confesar su delito!

Desde el día siguiente, Fernando Leal comenzó a cumplir la penitencia: a quedarse sin recreo hasta confesar que era culpable. Cómo confesar lo que no había hecho? ¡Bien! Se quedaría sin recreo todo el año. Pasó un día, dos días, tres sin recreo... Pensó contar a su madre lo ocurrido. Desistió. ¿Para qué angustiaria? ¡Pobre su madre! Ella, que se desvelaba por hacerlo feliz, ella que sólo para él, su hijo único, vivía. ¿Con qué derecho iba a angustiaria? Pero él necesitaba decir a alguno la injusticia que pesaba sobre él... ¿Sus compañeros? En unos sí leyó que creían en su inocencia, en otros presintió dudas. La prueba era evidente para los más: el libro había sido hallado en su pupitre.

Decidió confiar a su padre la injusticia que lo atribulaba. Su padre, Evaristo Leal, era un artista, era músico. Fernando sentía por él admiración y cariño. ¿Sólo cariño y admiración? No. Lo veneraba también. Sabía que era un hombre justo y que todo el que se allegaba a él salía como purificado por su contacto, ennoblecido por sus palabras. Vagamente, había oído hablar a algunos viejos amigos de su vida consagrada al bien y al arte, y no por eso exenta de la injusticia de los hombres. El había padecido injusticias, lo comprendería mejor aún. Y un domingo que salieron juntos a caminar, aprovechando que no estaba su madre, se lo dijo todo. Y terminó:

-¿Me crees, papá? ¿Crees que yo soy inocente, que yo no he robado el libro aunque lo hayan encontrado en mi pupitre?

Y el padre mirando a las pupilas claras de su hijo:

-¡Te creo, hijo, sí te creo! ¿Cómo vas a mentir? ¿Cómo puedo creer que robes? ¡Si antes creería que el sol se apagara, hijo!

Fernando hubiese querido abrazarse a su padre, llorar. Estas palabras de él sí lo confortaban, si daba gusto ser bueno con este padre que le tenía fe.

Pero Evaristo Leal no calló. Por el contrario, habló de nuevo:

-Soporta la injusticia, hijo. ¿Acaso es la única vez que has de soportarla

en tu vida si la consagras al bien? ¿Crees que quienes crucificaron a ese hombre que predicaba la fraternidad entre los hombres, a Jesús, fueron sólo los escribas y doctores de la Ley; los que, llenos de privilegios, no deseaban que todos los hombres fuesen hermanos y se amasen, ya que ellos vivían del odio que separaba a todos los hombres? ¡No! Quienes lo crucificaron, también fueron los desarrapados, los pobres a quienes él quería hacer hermanos de sus señores, los soldados que jugaban sus vidas para defender lo que no era de ellos, las propiedades de sus jefes y gobernadores. Es fatal y es triste, pero es así: ningún bien, ninguna verdad son comprendidos por los hombres si por esa verdad o ese bien ellos no hacen un mártir. Soporta la injusticia, hijo, aunque te produzca dolor; y ya verás cómo de ese dolor sales distinto y mejor que antes. Y ya verás también cómo desaparecerá esta injusticia que hoy te oprime, porque la mentira y el mal, ¡siempre!, temprano o tarde, ¡pero siempre!, son vencidos por el bien y la verdad.

El niño salió confortado después de oír a su padre, confortado y decidido a soportar la injusticia. Y pasó, una, dos, tres semanas sin recreo. A veces, el maestro le preguntaba:

-¿No confiesa que es usted quien robó el libro?

-¡Yo no fui! -respondía él, simplemente, sin inmutarse.

-¡Mire que se va a quedar sin recreo todo el año! -amenaza el hombre.

- ¡No importa! -respondía el niño-. Me quedaré sin recreo, aunque sea una injusticia.

Tal entereza encolerizaba al maestro torpe y autoritario, porque no era ésto lo que veía en la generalidad de los niños hipócritas y cobardes, acostumbrados a combatir la autoridad omnipotente de sus padres y maestros con el disimulo; pero Fernando Leal, a quien sus padres jamás habían castigado, no sabía de disimulos.

Más de un chico ya le había aconsejado:

-¿Y por qué no decís que robaste el libro? De ese modo saldrás al recreo.

-¡No! -había respondido él, secamente, sin comprender a aquel niño que lo impulsaba a confesar un delito no cometido sólo para poder gozar del recreo. Sin comprenderlo, como éste tampoco comprendía su obstinación.

Otra vez, una mañana en que el maestro se hallaba, contra su costumbre, de muy buen humor, le dijo:

-Fernando Leal, puede salir al recreo. Lo perdono.

-¿Qué me perdona? -dijo él- ¡Si yo no he hecho nada, si yo estoy en penitencia injustamente!

El maestro se encolerizó de nuevo, y gritole:

-¡Soberbio! ¡Por soberbio se quedará sin recreo otra vez!

Y Fernando Leal volvió a quedarse sin recreo, y no disgustado, pues esa misma tarde se lo contó a su padre, y este le dijo:

-¡Has hecho bien! -y no dijo más.

Pero su padre se lo dijo con una voz extraña y le pasó una mano por la cabeza, acariciándola.

“Y ya verás también cómo desaparecerá esta injusticia que hoy te oprime, porque la mentira y el mal, ¡siempre!, temprano o tarde, ¡pero siempre!, son vencidos por el bien y la verdad...” Fernando no había olvidado estas palabras de su padre.

Una mañana llegó temprano al colegio, se dirigió a la clase y, al ir a entrar, vio a Godofredo Suárez, muy afanoso, y con un clavo, abriendo uno de los cajones del escritorio del maestro. Hizo algún ruido y el otro levantó la cabeza, espantado. Los dos niños miráronse, y Godofredo Suárez intentó balbucear una excusa:

-Iba a ver... estaba viendo... qué guardaba... quería ver qué había en ese cajón.

Fernando Leal comprendió que mentía:

-No -le dijo-, estabas robando, en ese cajón el maestro guarda los útiles, ibas a sacarle...

-Quería sacarle una pluma -se apresuró a decir el otro-, sólo una pluma. Me había olvidado de traer, iba a sacar una, nada más que una...

Calló; los ojos del otro niño lo observaban de una rara manera. Se miraron unos instantes, sin hablar, ambos pensaban lo mismo, exactamente lo mismo. Y Fernando, señalándole con el índice:

-¡Ya sé quién robó el libro!

Había tal firmeza en sus palabras, que Godofredo no pudo negar, le fue imposible mentir. Como lo cogiera robando, ahora que este lo acusaba...

Pero reaccionó aún, y gritó, descompuesto:

-¿Y me vas a acusar? ¿ Me vas a acusar?

Respondió Fernando Leal:

-¡No!

- ¿Y vas a seguir quedándote sin recreo?

-¡Sí!

Godofredo Suarez sintió que su antigua admiración por aquel niño que no era el de cogerse a puñetazos con cualquiera, como era el suyo, de un valor tan distinto, pero que él intuía tan superior al suyo, crecía, crecía... Y se excusó:

-Yo no hubiese puesto el libro en tu pupitre, yo quería meterlo otra vez en el escritorio del profesor, no tuve tiempo, oí pasos y tuve miedo que me pillaran, lo metí en el primer pupitre que encontré, resultó el tuyo... ¡Yo te voy a acompañar en clase, en los recreos, me voy a quedar yo también!

Fue inútil que Fernando Leal protestara. Godofredo Suárez salía con los demás y volvía a los pocos segundos a hacerle compañía en la clase, para salir unos segundos antes de que tocara la campana. En su modo de ser, niño educado en la hipocresía y el miedo, educado en el disimulo, no sabía que su deber era confesar al maestro la verdad de lo ocurrido, no tenía valor para hacerlo. No sólo lo acompañaba en los recreos, sino que a la salida del colegio iba con él hasta la puerta de la casa; y una vez que un changador, pasando con un bulto, dio a Fernando en un hombro, sin querer, Godofredo Suárez lo insultó rudamente, tan rudamente que el changador dejó el bulto dispuesto a pelear. Y el chico se le fue encima, inopinadamente, a puñetazos y mordiscos. Algunos paseantes intervinieron, los separaron. Godofredo y Fernando siguieron su camino. Aquel iba alegre, muy alegre de haber demostrado a su amigo que también era capaz de hacer algo por él, aunque no fuese capaz de confesar al maestro su delito. Godofredo Suárez hubiese deseado que el otro niño se hallara a punto de ahogarse o en un incendio, para correr y él exponer su vida y salvarlo...

Transcurrieron uno y dos meses. Ambos niños acabaron por hacerse inseparables. Godofredo no dejaba de acompañarlo todos los recreos en la penitencia, como tampoco de ir con él hasta la puerta de la casa, todos los días. Una tarde, Fernando lo invitó a entrar; Godofredo dudó:

-¿Sabes tus padres que yo...?

-¡Papá, sí!... A mamá no le quise decir nada, porque hubiera sufrido mucho sabiendo que me acusaban de ladrón.

-Y tu papá... tu papá... ¿Qué dijo al saber que sabías que yo... que yo era... y que no me acusabas?

-Me dijo que hacía bien, que yo no tenía derecho de acusarte, que si vos...

-Si yo qué, ¿qué?...

-Nada, nada; entrá...

-¡Ya sé que te ha dicho! Te ha dicho que yo debía confesarle al maestro...

Fernando lo interrumpió:

-Vamos, entrá, vas a conocer a papá; voy a hacer que toque el piano.

-¡No, no entro, no entro! -se obstinó Godofredo Suárez- ¡No entro! ¡Me voy!
¡Hasta mañana!

Y se fue, bruscamente, como si necesitara huir de aquella casa de su amigo que tenía un padre tan extraño. El suyo, su padre, ese hombrachote brutal que a veces gritaba como un loco, no le hubiese aconsejado que callara, no. Ya lo veía él: rojo y enorme, ya lo oía:

-¡Estúpido! ¿Y vas a seguir cumpliendo la penitencia de otro? ¡Estúpido! Si mañana mismo no lo acusás, te rompo a patadas. ¡Estúpido!

A la mañana siguiente, estaban en la clase de lectura, cuando Godofredo Suárez, metiendo la cabeza entre los brazos y caído sobre su pupitre, echó a llorar.

El maestro se llegó a él, y le alzó la cabeza:

- ¿Por qué llora?

Godofredo Suárez lo miró a la cara, erizada de pelos, miró los ojillos verdes y fríos del maestro, y dijo, entre sollozos siempre:

-Me duele... me duele el oído...

-Vaya a la Dirección, vaya a pedir permiso, váyase a su casa, pues. A qué

meter este escándalo? ¡Vaya!

Lentamente, Godofredo cogió su gorra, sus útiles, y salió con la cabeza gacha... El maestro continuó la clase de lectura. Pasó un rato, y se presentó un celador en la clase.

-Señor, lo llaman de la Dirección.

El celador continuó la clase de lectura. Pasó otro buen rato y volvió el maestro. Godofredo Suarez lo seguía, llorando siempre, y ocultando su rostro en la gorra, fue a sentarse.

-Fernando Leal -dijo el maestro, y su voz cálida de emoción no era su voz agria de todos los días-. Fernando Leal, su compañero Godofredo Suárez me lo ha confesado todo. El sacó el libro y lo metió en su pupitre para que no lo sorprendieran, él...

- ¡Ya lo sabía! -respondió Fernando Leal.

El maestro lo miró largo rato esta vez, largo y hondo, casi sin comprender bien lo que oía. ¿Acaso él había comprendido alguna vez a ese alumno? Por primera vez en su vida, después de tantos años de maestro, se encontraba con una criatura así. Se hallaba asombrado de tal encuentro, asombrado y arrepentido de su actitud tan torpe para con él; balbuceó:

- ¡Usted...! ¿Usted lo sabía?

-¡Sí!

- ¡Lo sabía...! ¿Y por qué no lo acusó?

- ¿Cómo por qué no lo acusé?

De tan sencillo modo hizo esta pregunta, que el maestro comprendió que, para el niño, él había dicho una monstruosidad. Lo contempló unos segundos más; la clase en silencio, porque Godofredo Suárez ya había dejado de llorar, aunque seguía oculto entre los brazos, la cara contra el

pupitre.

Habló el maestro, deteniéndose, sin seguridad en los que decía, como si él fuese un escolar sorprendido en falta y aquel niño de ojos claros, ¡no un maestro, no el director!, como si fuese un juez inapelable:

-Usted me va a disculpar, Fernando, la penitencia: pero... usted comprende... yo encontré el libro en su pupitre... qué podía imaginar... le pido que me disculpe...

Habló el niño:

-Y yo le pido también que no lo castigue -y señaló al bulto sin cabeza que era Godofredo Suárez, agachado sobre el pupitre-. No lo castigue, de todas maneras la penitencia de él ya la he cumplido yo...

-¡Siga leyendo! -ordenó el maestro al niño que leía antes de que ocurriera todo esto-. ¡Siga! – volvió a gritar con voz debilísima, quebrada.

El otro alumno continuó leyendo y el maestro comenzó a pasearse. De pronto se detuvo frente a Fernando Leal, le levantó la cabeza y se le quedó mirando, fijo, muy fijo, como si intentase leer lo incomprendible en aquellas dos pupilas claras y bellas de niño. Lo miró mucho, como si hubiese querido hablarlo; y luego se bajó hasta él y lo besó en la frente. Fue un beso efusivo y sonoro. El niño que leía se detuvo, asombrado como todos los demás, hasta Godofredo Suárez había levantado la cabeza y miraba. El maestro volvió a gritar, imperioso en el gesto, aunque con voz más débil, más quebrada que antes:

- ¡Siga leyendo!

Tenía una cara rarísima el maestro, una cara que nunca habían visto los muchachos en aquel hombre tan frío y duro. Daba la sensación de que se la hubieran encendido por dentro y que irradiara...

Tomado de Barcos de papel (1926), Buenos Aires, Plus Ultra, 1975.

Allá lejos y hace tiempo

Cuando pienso en ella recuerdo con gratitud que nuestros padres muy rara vez, o nunca, nos castigaban, y ni aún nos retaban, salvo que nos excediésemos en demasía en nuestras rencillas domésticas o en nuestras travesuras. Estoy íntimamente convencido de que ésa es la actitud correcta que corresponde adoptar a los progenitores, reconociendo modestamente que la naturaleza es la mejor maestra, y dejando a sus hijos en plena libertad, dentro de lo conveniente, es decir, respetándoles su personalidad. Por otra parte, ésa es la política que sigue la gallina respecto a los patitos, en los frecuentes casos en que se encuentra con tales “hijos”, y comprende que ellos saben mejor lo que les conviene, aunque por cierto sus hábitos le parezcan asaz extraños y no pueda nunca llegar a simpatizar con la costumbre de meterse en el agua... Claro que no necesito que me digan que la gallina, después de todo, no es más que una madrastra de sus pichones, por cuanto sostengo que la mujer civilizada –producto de condiciones voluntariamente creadas por nosotros mismos– mal puede asumir para con su prole idéntica actitud que la de su congénere no civilizada. Por lo tanto, la comparación es acertada y resiste las críticas, ya que nuestras madres resultan de hecho madrastras de niños –pertenecientes a otro mundo espiritual– y si ellas son sensibles y maleables a los dictados de la naturaleza, sabrán atribuir las aparentemente inadaptables conductas y apetitos de sus hijos a la verdadera causa y no a una supuesta perversidad o a una depravación congénita, asunto sobre el que les hablan muchos autores en muchos libros [...]

Cuando andaba ya por los seis años, a los pocos meses de habitar la nueva finca, una buena mañana, a la hora del desayuno, se nos dio la mala noticia de que nuestra libérrima vida de incultos salvajes había llegado a su fin, y que el encargado de tan consternadora misión iba a ser un preceptor que nos daría clases por las mañanas y parte de la tarde.

Con el corazón oprimido esperamos recelosos el arribo del hombre

destinado a ejercer tan tremendo poder y que sería una valla entre nosotros y nuestros padres, especialmente nuestra madre, seguro escudo y amoroso refugio para nuestros problemas y cuitas. Hasta entonces habían aplicado el principio de dejarnos en entera libertad pues sostenían que cuanto mayor fuese ésta, más grandes serían los beneficios. Llegamos hasta creer que se habían vuelto en contra nuestra, pero apenas recapacitamos nos dimos cuenta de que no podía ser así, ya que nuestras penas las sufría mamá como propias y ella misma se encargó de convencernos explicándonos que sentía tener que tomar tal medida, pero que en definitiva la restricción de esa absoluta libertad redundaría en nuestro propio bien.

Mr. Trigg era el nombre del hombre temido, que llegó esa misma tarde. Era inglés, de corta estatura, robusto, casi gordo, canoso, de cara rasurada, nariz ganchuda que parecía haber sufrido una fractura, boca expresiva y ojos azul-grisáceos brillantes con patas de gallo. Tan sólo para nuestra inocencia ese rostro cómico y esos ojos chispeantes aparecían severos, y pronto nos percatamos de ello. Creo que, si bien a los niños no resultaba simpático, a los mayores sí, por regla general. El motivo de esa aversión era que ni a nosotros nos gustaba ser “domados” ni a él le agradaba enseñar. Seguía de maestro rural porque era la forma más cómoda de ganarse la vida, y todos los trabajos le resultaban fastidiosos. No me explico cómo pudo dar con su soltería en un país entonces semisalvaje; no tenía familia ni fortuna y sus únicos bienes consistían en un caballo, un recado y por maletas una alforja donde guardaba sus ropas y demás cosas de su propiedad. Erraba a caballo por las pampas, visitando a los colonos ingleses, escoceses e irlandeses, criadores de ovejas en su gran mayoría, pero evitando todo contacto con los criollos, a los que no comprendía por ser en verdad incapaz de ello, y de lo que recelaba. Cuando encontraba una casa con niños de edad escolar, se conchababa por mes –como los puesteros o peones– para enseñarles, viviendo con la familia. Por un tiempito las cosas andaban bien, se le perdonaban sus faltas en homenaje al interés de los pequeños, hasta que por algún motivo más serio se veía obligado a ensillar su caballo, liar sus petates y de nuevo salir en busca de otro trabajo. Entre nosotros permaneció mucho más tiempo del que era común en él. Le gustaba la buena vida, las comodidades y las preocupaciones del espíritu,

a las que eran por cierto ajenos los estancieros británicos de entonces, así que en nuestra casa se encontró a gusto, bien atendido, con libros para leer y gente con la que podía conversar en un tono desconocido para los rústicos ganaderos con los que solía convivir. Con visible esfuerzo dominaba su conducta y se lo consideraba una verdadera adquisición, pero en clase se erigía en un tirano, a pesar de que se le había prohibido recurrir a los castigos corporales, lo que sin duda hubiese sido una válvula de desahogo para él. Como pellizcar no era pegar, nos retorció las orejas hasta casi hacerlas sangrar; era un castigo que no le bastaba; pero debía conformarse con eso. Fuera de clase su temperamento cambiaba como por arte de magia; era el alma de la casa, ameno conversador, dueño de un inagotable caudal de buenos cuentos, excelente lector y consumado comediante [...]

¿Qué haríamos sin Mr. Trigg?, solían preguntarse nuestros padres, pero nosotros –que sabíamos que no sería el apacible semblante de Mr. Pickwick el que nos miraría en clase a la mañana siguiente– deseábamos de todo corazón que Mr. Trigg se fuese lejos, muy lejos...

Tal vez se le dieron demasiadas alas, lo cierto es que tomó el hábito de irse todos los sábados por la mañana y no retornar hasta el lunes siguiente. Sus visitas de fin de semana eran a las estancias de algún vecino inglés o escocés en las que la botella o la damajuana de ron brasileño sustituía a su whisky. En casa sólo se tomaba té o café. De esas correrías volvía completamente sobrio, un poco demasiado estirado, pero con los ojos inflamados y con un genio de todos los diablos en clase. En una de esas ocasiones –por nuestra culpa o por atormentarlo un dolor de cabeza más fuerte que de costumbre– perdió los estribos y descolgando de la pared un rebenque de cuero crudo, comenzó a castigarnos tan furiosamente que se armó de inmediato un jaleo descomunal. En ese instante apareció mi madre, calmándole la tempestad, pero lo sorprendió con el látigo enarbolado en la mano, fulminándonos con rabiosa mirada. Muy pálida, permaneció unos instantes en silencio, y luego nos dijo: “Pueden salir e irse a jugar. La clase ha terminado”. Y como para que no hubiese lugar a dudas, agregó: “Vuestro maestro nos va a dejar.”

Fue un instante de indecible alegría, no obstante lo cual yo, que había

sido injusta y brutalmente castigado con el rebenque, más tarde le tuve conmiseración cuando vi lo amargo que era para él la pérdida de ese hogar, reflejado en su mirada triste e implorante. Sin lugar a dudas mi madre también lo notó, y hasta derramó unas lágrimas compasivas por el pobre hombre, una vez más desamparado en la inmensa pampa. Pero no había otra salida después de su vesánico ataque. Para mis padres era un crimen castigar a sus niños; la rudeza cambia y degrada los temperamentos tiernos y Mr. Trigg no podía ser perdonado [...]

El relato de los días lectivos con Mr. Trigg se hizo tan al comienzo de este libro que el lector acaso no los recuerde bien. Mr. Trigg era para nosotros una edición reducida del doctor Jekyll y Mr. Hyde, todo dulzura en su primer estado y crueldad en el otro. Fuera de clase y particularmente en la mesa, nos inquiríamos atónitos: ¿Este es nuestro maestro?, pero en clase debíamos preguntarnos, ¿puede este ser Mr. Trigg?

Como lo expliqué antes, se le había prohibido infligirnos castigos corporales y fue despedido el día en que olvidando la interdicción nos azotó brutalmente.

Cuando eso ocurrió, no se nos permitió retornar a la vida de salvaje libertad que anhelábamos. Nuestra madre tomó, o mejor dicho, quiso tomar a su cargo la pesada tarea adicional de imponernos alguna disciplina e instrucción. Conforme al nuevo plan teníamos que estudiar en la sala de clases tres o cuatro horas por la mañana, con o sin ella, ya que debía ausentarse de continuo reclamada por sus otras obligaciones. Además, cuando estaba presente gran parte del tiempo se pasaba en cosas ajenas a nuestras lecciones pues estaba más preocupada en nuestra formación espiritual que en el magro apetito intelectual de que hacíamos gala, y con sanos consejos, ejemplos e indicaciones procuraba contrarrestar los efectos del, diremos así, extraño ambiente moral que nos rodeaba, en el que los hechos delictivos eran demasiado comunes y el bien y el mal resultaban escasamente diferenciables.

Mis dos hermanos mayores no asistían a esas clases. Habían descubierto hacía tiempo que en esas circunstancias lo más provechoso era la formación autodidacta. Por otra parte suficiente trabajo le

dábamos a nuestra pobre madre los cuatro menores, a los que le costaba tanto mantener aplicados en los estudios. Y, para remate, ella era, ¡cómo no iba a serlo!, complaciente por demás con nuestra impaciencia por el encierro cuando el sol, el viento, los trinos, nos llamaban insistentemente a salir para gozar de la vida y divertirnos a nuestro antojo en esos felices días de inocencia.

A todo eso, se encontró inesperadamente al sucesor de Mr. Trigg en la persona del padre O'Keefe, maestro de verdad, cura irlandés sin grey ni ocupación. En uno de los viajes que periódicamente mi padre hacía a la capital algunos amigos se lo recomendaron. Era un sacerdote a quien los vaivenes de la fortuna arrojaron a esas playas tras viajar por medio mundo. Cuando se le ofreció el puesto estaba ansioso por encontrar un temporario refugio retirado y tranquilo donde esperar el desarrollo de ciertas cosas que le interesaban. Como carecía de fondos aceptó de inmediato el puesto de maestro manifestando que le convendría muy bien por una temporada.

El padre O'Keefe no se parecía en nada a Mr. Trigg. Muy corpulento, con la negra sotana raída, se destacaban de inmediato en su figura la cabeza y cara descomunadamente grandes y rojizas. Sólo cada tres o cuatro días se tomaba el trabajo de rasurar su barba gris, cerrada y dura. Aunque su rostro era inconfundiblemente irlandés, no pertenecía al tipo "gorila" tan común entre los curas compatriotas suyos de origen campesino, de los que se ven tantos por las calles de Dublin. Por sus facciones regulares acusaba una extracción social más elevada. Hombrón pesado, sin gracia alguna, tan distinto del ocurrente Mr. Trigg fuera de clase, no obstante nos resultó muchísimo más simpático pues no se mostró en ella exigente y tiránico como su antecesor. Por el contrario, el nuevo maestro no ofrecía cambios en su personalidad: siempre suave, plácido, afable y muy distraído solía olvidar las horas de enseñanza, vagabundo por el jardín y el monte en los que trababa largas conversaciones con los peones. Cuando advirtió que sus descuidos desagradaban a mi padre, nos pidió que le recordáramos la hora del deber diario si por casualidad se le olvidaba. ¡Y cuánto tardábamos en tratar de no encontrarlo...!

Como profesor fue completamente ineficaz. Carecía de toda severidad;

ni siquiera acusaba la mínima estrictez indispensable en la docencia. Jamás nos reprendía; cuando no sabíamos la lección se compadecía de nosotros y bondadosamente nos consolaba diciendo que habíamos hecho sin lugar a dudas todo el esfuerzo posible por nuestra parte y que era imposible exigirnos más. Además estaba siempre dispuesto a aceptar cualquier pretexto para darnos medio día de asueto. Descubrimos su pasión por la pesca: era capaz de pasarse horas y horas perfectamente feliz con la caña en la mano aunque no picara ni un bagre. Demás está decir que todos los días hermosos, de esos que invitan a corretear por la pampa, le pedíamos la tarde libre haciéndole ver que el tiempo era perfecto para pescar...

Durante el almuerzo se ocupaba con gran despliegue de argumentos en demostrar que habíamos estudiado demasiado por la mañana, que sería forzar nuestras tiernas mentes obligarnos a estudiar también esa tarde, que libros nomás y nada de juegos hacen del niño un tonto, que esto y aquello. En fin, lo más conveniente era permitirnos dar una vuelta por el campo. Siempre ganó sus causas...No bien acababa el almuerzo, corríamos a ensillar los caballos sin olvidar uno para él.

El segundo de mis hermanos, el deportista, maestro y cabecilla en todas las correrías se había consagrado al estudio de las matemáticas con el tremendo entusiasmo que le era característico y que desplegó en cuanta actividad le atrajo: esgrima, pugilato, tiro al blanco, caza, etcétera. Cuando se contrató al nuevo preceptor quiso de inmediato saber si podría ayudarlo en sus estudios, a lo que aquel contestó asegurando que le sería muy grato ayudar al joven en sus dificultades y problemas matemáticos. Con ese fin se convino que le daría clases especiales, una hora a la mañana temprano antes de comenzar las nuestras y dos por la noche. Pronto advertimos que esos estudios no se desarrollaban en forma satisfactoria. Si bien el cura salía de ellas con su habitual placidez y sonrisa mi hermano por el contrario se retiraba cejijunto, arrojando los libros en su cuarto y asegurando en lenguaje no muy académico pero inequívoco que O'Keefe era un farsante que sabía tanto de cálculo infinitesimal como un gaucho o un indio. Pasado el mal humor tomaba el asunto a broma, burlándose de las pretensiones del fraile, que a duras penas si estaba capacitado para enseñar el abecé. ¡Lo único que hubiese

deseado era que el cura también pretendiese conocer el más viril arte de los puños a fin de hacer algunas vueltas con él para dejarle los ojos en compota y llenarle de moretones su carota de farsante!

Las clases de matemáticas no continuaron por mucho tiempo, pero siempre que se decidía hacer un paseo mi hermano dejaba a un lado los libros y encabezaba la partida. Decía que el paseo al arroyo nos brindaba la oportunidad de practicar equitación y ejercicios de lanza. Cortaba en el cañaveral varios ejemplares largos y rectos de los que usábamos para pescar. Partíamos en línea con O'Keefe a unos cien metros de distancia, a la vanguardia, como de costumbre ensimismado en sus pensamientos. De inmediato comenzaban los ejercicios de caballería; de tanto en tanto, a la voz de mando de nuestro comandante, cargábamos lanza en mano y a los gritos contra el enemigo: O'Keefe. Cuando llegábamos a unos cuarenta metros del perseguido arrojábamos las chuzas a las patas de su caballo. En esa forma acometíamos quince, veinte veces antes de llegar a destino sin que ni una sola diera vuelta su cabeza ni se percatara de lo que pasaba a sus espaldas, ni siquiera cuando el animal coceaba molesto por las lanzas que atrevidamente caían cada vez más cerca de sus patas [...]

De nuevo sin maestro retornamos a nuestra vieja y gustada forma de vida en absoluta libertad. Nuestros padres probablemente pensaron que nuestras existencias se encaminarían hacia la cría de ovejas y vacas en la pampa y si alguno de nosotros, como mi matemático hermano, tenía otras vocaciones, sus propias dotes naturales y el sentido común lo guiarían. Por mi parte yo no tenía ninguna inclinación por los libros que significaban lecciones y por lo tanto eran desagradables. Me era inconcebible que alguien pudiera leerlos por placer. Aunque parezca raro la única tentativa para cultivarnos en ese período provino del segundo de mis hermanos a pesar de que desdeñaba nuestras mentalidades infantiles, especialmente la mía. No obstante esto un día nos anunció que tenía un gran proyecto que nos iba a comunicar. Se había enterado de las actividades de un grupo de hermanos que como nosotros pertenecían a una familia que vivía aislada en un país semisalvaje sin escuelas, maestros ni diarios, que se entretenían y educaban al mismo tiempo redactando un periódico hecho por ellos mismos. Cada uno depositaba

sus trabajos en un jarrón azul que en su casa había servido de adorno sobre un estante. El más inteligente de ellos seleccionaba los mejores y los transcribía en una hoja grande. Y ese era el semanario, llamado El jarrón azul, que todo el hogar leía con deleite. Nos propuso hacer lo mismo. Naturalmente se reservó el cargo de editor, director y principal redactor. El hebdomanario llenaría dos o cuatro hojas de papel en cuarto, manuscrito con su hermosa letra gótica y aparecería los sábados. Accedimos entusiasmados y como el nombre nos había llamado la atención nos pusimos a revolver cielo y tierra en procura de un jarrón azul, pero en vano. Tuvimos que conformarnos con una lata con tapa de madera y cerradura. Las colaboraciones serían introducidas a través de una ranura que el carpintero nos hizo en la cobertura y mi hermano se quedó con la llave. Se lo bautizó con el nombre de La lata en homenaje al modesto receptor de nuestras elucubraciones... El flamante director nos indicó que debíamos escribir sobre los acontecimientos de la semana y todo lo que nos interesase aconsejándonos que no fuéramos tan brutos de querer ocuparnos de cosas que no entendiésemos... Yo, por ejemplo, iba a escribir sobre los pájaros ya que no pasaba nunca tres días sin que tuviese algo maravilloso que contar sobre algún extraño pajarraco recién descubierto. Sobre tales temas podría fantasear a mi antojo [...]

El eclipse del artero fraile en el cielo de nuestras vidas nos dejó tal como estábamos antes de que el redondo sol rojo de su cara se elevara sobre el horizonte doméstico. La verdad es que se trató de un astro que no iluminó mucho nuestras oscuras mentes...

Y así felices disfrutamos una vez más de nuestras permanentes vacaciones hasta que un tercer maestro apareció en escena con el confesado propósito de desasnarnos: era otro extranjero más en ese país extranjero y como todos los anteriores la situación poco floreciente los tornaba ávidos de llenar sus tiempos y bolsillos educando rústicos párvulos.

Como en el caso de O'Keefe fue recomendado a mi crédulo padre por sus amigos de la capital ansiosos por deshacerse de esa carga. Le aseguraron que era el hombre indicado para el puesto: una excelente persona de buena familia, educadísimo y todo lo demás. Había sido

un poco revoltoso por lo que convenía alejarlo de las tentaciones de la ciudad y nada mejor para lograr ese propósito que una casa apacible y tranquila como la nuestra.

Y aunque parezca mentira, resultó todavía mejor de lo que decían. Aplicado discípulo en sus estudios superiores poseía una vasta cultura: lingüista, músico, con inclinaciones literarias, bien informado en ciencias y sobre todo un matemático de primera clase. Demás está decir que para mi algebraico hermano llegó como un ángel inmaculado y resplandeciente, no sólo por sus condiciones en esa rígida disciplina sino porque además era un consumado esgrimista y púgil. Pronto se convirtieron en grandes amigos. Estudiaban con ahínco y luego iban diariamente un par de horas al monte a practicar esgrima, boxeo y tiro al blanco con rifle y pistola.

También tomó a su cargo la más modesta misión de instruir al resto, cosa que hizo con loable empeño y bastantes buenos resultados, pues logró entusiasmanos algo. Nos dijo muy elocuentemente que éramos una caterva de pequeños salvajes dueños de una ignorancia crasa, incontaminada y envidiable pero que a través de la espesa corteza que embotaba nuestra mente había podido entrever con satisfacción que no éramos casos desesperados, que si secundábamos sus esfuerzos con voluntad inquebrantable dejaríamos algún día de ser oscuras larvas para convertirnos en resplandecientes mariposas. A todo esto parecía haber triunfado sobre su debilidad, vicio o lo que fuera que lo había hecho fracasar antaño. Pero un buen día pidió un caballo para ir de visita a la estancia de unos vecinos ingleses. Allí bebió sin medida el vino y licores que generosamente le ofrecían según las normas de la hospitalidad. Como tenía pésima bebida, un poco de alcohol le producía efectos desastrosos. Llegó a casa desvariando como un loco. A eso siguieron uno o dos días de arrepentimiento y melancolía; luego el olvido y el buen camino de nuevo. Pero desgraciadamente se repitió el desliz [...]

Así acabó la tercera y última tentativa que mi padre hizo para que fuésemos instruidos en casa. A la ciudad no se nos podía mandar pues el único colegio inglés para varones dirigido por un valetudinario caballero constituía un foco de fiebre y de toda suerte de enfermedades propias de

la edad, pues funcionaba en un local insuficiente y malsano. Las familias más prósperas enviaban a sus hijos para seguir los estudios a Inglaterra, pero era muy costoso y nuestra situación económica no lo permitía. Al único que se mandó a proseguirlos en el exterior fue a mi hermano mayor poseedor de una gran vocación.

Guillermo Enrique Hudson, *Allá lejos y hace tiempo*, Buenos Aires: Librerías Fausto, 1977 (selección).

Estanislao Antelo

Padres nuestros que están en las escuelas

LA ALIANZA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA SE HA IDO TRANSFORMANDO AL RITMO DE LAS MUTACIONES INSTITUCIONALES Y PARECE CRECER EL DESORDEN Y EL DESCONCIERTO. EL AUTOR HACE ALGUNAS PROPUESTAS FUNDADAS EN LA IDEA DE QUE EL QUE SE ASUSTA, PIERDE.

“Tiene que tener más recursos para cuando empieza, más recursos para trabajar en el aula, dinámica de grupos, recursos para hablar con los padres, porque antes no se hablaba tanto con los padres y hoy en día los padres están presentes en la escuela, en el sentido en que unos los cita o vienen ellos a reclamar y, bueno, hay que saber... No es lo mismo un profesor que se presenta de una manera, con cierta firmeza. Hay que tener estrategias para tener una reunión con los padres, con pares, y eso no sale ni del profesorado ni de la facultad, ni nada.”

Docente de Geografía, 5° año

Es probable que durante estos últimos años la relación entre las escuelas y las familias se haya convertido en una experiencia indescifrable. Si somos sinceros, la totalidad de lo que sucede en el interior de esas dos instituciones (tan clásicas y tan modernas) se nos ha vuelto un poco incomprensible. Otro tanto parece suceder con la relación entre padres y profesores. Los viejos buenos tiempos de confianza ciega se han transformado en una suerte de experimentación y vigilia permanentes.

La hipótesis que vamos a compartir es simple: cuando el desorden encuentra su lugar, y el trabajo de las instituciones sobre las almas declina, los vocabularios se muestran incapaces de describir las situaciones imperantes, la experiencia laboral de los docentes resulta agobiante, y el deseo más poderoso es el de retirarse prematuramente del campo de batalla. Permítannos agregar una sugerencia práctica: el que se asusta, pierde.

Un poco de precisión pueda ayudar a leer la cuestión.

a. ¿Qué es un profesor?

Un profesor es un repartidor de signos que, por motivos no del todo claros, ha decidido enseñarles cosas a otros. Como regla general, la mayor parte de los mortales no tiene ese berretín. Si bien el ejército enseñante es multitudinario (en nuestro terruño habitan unos 850.000 ejemplares), si tomamos a la comunidad adulta como referencia, el arte profesoral es minoritario (no se sabe a ciencia cierta si cabe afirmar “por suerte” o “por desgracia”). Un simple ejercicio consistente en recordar la foto de nuestro séptimo grado de primaria es suficiente para constatar, sin mayores dificultades, cuántos de los allí fotografiados eligieron la docencia. La cifra, además de ser minúscula, obliga a pensar acerca del destino de la mayoría, con la siguiente pregunta: ¿dónde están los otros, los que no eligieron la docencia? La respuesta es fácil: en cualquier lado, pero no en la escuela. Esa rara y pertinaz voluntad de permanecer en un lugar que, básicamente, se inventó para que uno pueda irse de allí, es privativa de la tribu docente y da forma a la estafalaria pretensión de enseñar.

Volvamos al profesor. Un profesor evoca un oficio y una práctica que, comúnmente, sintetizamos con la palabra enseñanza. Contra la leyenda épica que se remonta a un pasado profesoral mítico, esplendoroso y de plétórica legitimidad, es preciso decir ante todo que, en la cultura, el arte de enseñar es considerado como un arte menor. O “se ha muerto, o es maestro en alguna parte”, dice ese inmenso historiador de la educación llamado Henri-Irénée Marrou. Efectivamente, al menos ese parece ser el caso de la antigüedad clásica, en la cual “el oficio de maestro de escuela reviste [...] el carácter de un oficio humilde, bastante menospreciado” (Marrou: 194).

El prolífico George Steiner ocupó buena parte de sus últimos libros en elogiar sin pudor el oficio del profesor. Si el mismísimo Durkheim se preguntaba con astucia acerca del carácter inevitable de la formación pedagógica de los enseñantes, un pedagogo rara avis llamado Phillipe Meirieu también afirmó que si queremos mejorar las vidas de los más

jóvenes hace falta invertir energía, tiempo y dinero en esos adultos a quienes todavía llamamos profesores. Por último, un escritor, ex alumno y zoquete de tiempo completo, nos ha proporcionado la más clara y concisa definición del arte profesoral: “En su presencia -en su materia- nacía yo para mí mismo: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, me olvidaba, me ponía entre paréntesis, me libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí. Y otra cosa, me parece que tenían estilo. Eran artistas en la transmisión de sus materias (...) Su influencia en nosotros se detenía ahí [...] Al margen de la materia que encarnaban, no intentaban impresionarnos.” (Pennac, 2008: 222).

Desde nuestro punto de vista, incluso si ignoramos el destino del oficio profesoral, creemos que la escuela la hacen los profesores. Los chicos se van, los profesores quedan.

b. ¿Qué sucede hoy con el trabajo de los profesores?

Para sintetizar la complejidad que la tarea del profesor pone en juego cuando se conecta con otros agentes, nos hace falta inventariar, sucintamente, algunos desórdenes que se producen en el oficio:

En primer lugar, los cambios sucesivos y permanentes que impactan sobre el trabajo de enseñar, que pasa a vivenciarse como una puesta a prueba de la personalidad o una performance (Tenti Fanfani, 2009), caracterizada por la exaltación de los componentes relacionales, emocionales o afectivos (Abramowski, 2010) y la hiperinflación de las nociones laicas de compromiso y entrega. A toda hora, y en cualquier contexto, se oye la expresión “no cualquiera puede ser docente”, que no hace más que coronar la hegemonía de los rasgos personales de los agentes y el predominio de lo actitudinal sobre lo cognitivo.

En segundo lugar, el declive o la opacidad creciente de las ideas de transmisión, conocimiento y cultura que, junto al elogio desproporcionado de las virtudes de la comunicación, promueve la conquista subjetiva de los jóvenes (siempre demasiado despiertos o demasiado dormidos). Todo indica que estamos obligados a aceptar que ahora tratamos con

pibes y con chicos allí donde antes había estudiantes y/o alumnos. Uno de los resultados inevitables de esa operación es la creciente fascinación por las vidas de los destinatarios y sus familias y la proliferación de expertos educativos que ya casi nunca usan la palabra “escolar”.

Por último, la dificultad crónica para obtener alguna dosis de autoridad y/o legitimidad, sumada a la dificultad creciente para mostrar los productos de un trabajo que se vuelve cada vez más y más subjetivo, y cuyos contornos clásicos, asociados a las ideas de rol y vocación, parecen apagarse para siempre. Una de las palabras más usadas por los agentes para describir el relato de sus experiencias laborales es “devaluación”, ya que este conjunto móvil e incompleto de transformaciones suele vivenciarse como una ofensa. La sospecha sobre el carácter borroso de su trabajo, la evaluación constante proveniente de los medios, los padres, los organismos creados a tal fin, y la sociedad toda, acrecientan la sensación de pérdida de legitimidad.

A la obligación de poner a prueba la personalidad y extremar las dosis de compromiso y entrega le sigue el famoso burn out, la fatiga constante y el deseo prematuro de jubilarse. El “no cualquiera puede ser docente” vira en un “cualquiera” que sea capaz de soportar la docencia casi como un deporte extremo, de alto riesgo, propio de un héroe moderno. A la opacidad de las ideas de transmisión, cultura y conocimiento le sigue la sobrevaloración de las ideas de motivación, interés y actitud, más la ignorancia deliberada pero hiperactiva del carácter conflictivo de la kermesse comunicacional (Dubet, 2009) y el desconocimiento olímpico de las leyes de la atracción pedagógica cuya consecuencia fundamental es la indiferencia generalizada.

Por un lado, a la dificultad para obtener dosis de autoridad y legitimidad le sigue el deseo restaurador y la convocatoria al retorno de padres, jefes y (en términos generales) mandones. Por otro lado, el estallido de la noción de límite, que descoloca a todos y a cada uno de los agentes que habitan, como pueden (entregados y comprometidos, impotentes y extenuados) lo que queda en pie de la escuela.

Estos son algunos de los rasgos más notorios que muestran el colapso

de un oficio milenario que ya no encuentra tan fácilmente un principio unificador o un libreto preestablecido para la acción.

c. ¿Qué es una familia?

Para la notable historiadora y psicoanalista Élisabeth Roudinesco (2003), la vía regia para entender la permanencia de la familia consiste en identificar dos ideas centrales que le han dado forma y vigor: por un lado, la asociación temprana, desde el inicio mismo, entre el matrimonio y la filiación. Por el otro, la asociación entre comunidad y jerarquía. La familia es la reunión alrededor de lo que nace. Eso parece ser lo que no varía. “Por eso siempre habrá no LA familia sino algo que se llama familia, lazos, diferencias sexuales, relación sexual [...] un lazo social alrededor del alumbramiento en todas sus formas, efectos de proximidad, de organización de la sobrevivencia, y del derecho” (Derrida, 2003: 48). ¿Cuál es su rasgo más notorio? La turbulencia, es decir, la tensión que se genera entre la complejidad y extensión de las mutaciones que actualmente se producen en el interior de la familia y el deseo de emprender una nueva cruzada redentora.

d. ¿Qué sucede hoy con la familia?

Como acabamos de señalar, las mutaciones no soportan fácilmente ni las condenas ni las censuras. Están ahí para que las pensemos y las comprendamos. Allí donde hace poco tiempo atrás sólo veíamos un padre, una madre y uno hijos, nos enfrentamos a combinaciones inéditas que no sólo cambian las coordenadas de lo que estábamos acostumbrados a entender por familia sino que nos empujan a intervenir con preguntas enteramente nuevas. Como toda invención, la familia muda sus formas. Sometida a tensiones permanentes, nos conmina a extremar la imaginación y a suspender los juicios morales.

Un niño puede salir de “tres madres”: “En ciertos casos de IAD (Inseminación artificial con semen de donante), un niño puede salir de tres “madres”: la primera hace el don de sus ovocitos, la segunda lleva el niño y lo pare, la tercera lo adopta y educa. Se distinguen así una madre genética, una portadora (o sustituta) y una llamada social (Roudinesco: 47). Aquí, como en todos lados, la relación se vuelve más móvil y desdice la clásica noción de rol a la que hicimos referencia. Su rasgo principal es

el desorden. Por un lado, la irrupción irreversible de la tecnogenética, la clonación y sus destinos, cambian el mapa de lo paterno y lo materno. Las combinaciones son numerosas y desconocidas. Nociones otrora orientadoras como origen, sucesión, procreación, generación, parentesco, patrimonio, reproducción y sexualidad, están bajo la lupa. El sacudón despierta de su falso letargo a los conservadores de todos los tiempos que piden mediáticamente, y sin pudor, restauración.

Como afirma Roudinesco en su obra ya citada, la familia se ve tironeada entre el retorno al patriarcado y la disolución del padre transformado en un educador benevolente, entre las virtudes de la familia tradicional hacedora de linajes y los destinos no escritos de antemano, y entre la irrupción de los afectos modernos y el deseo de autonomía. Una familia labrada con lazos más débiles o efímeros, con sus divorcios y escauceos. ¿Qué está por venir, en nombre de lo familiar? Inventariemos: seguirá ese juego implacable y tan educativo que es el juego que asegura la continuidad generacional. Sobre el declive de lo matrimonial se montan experiencias menos duraderas y aleatorias, más meditadas, que calibran y administran las soledades, expertos en cambios, mudanzas y el deseo poderoso de hijo. Así cierra su diagnóstico Roudinesco (2003: 213): " los pesimistas que suponen que la civilización corre el riesgo de ser devorada por clones, bárbaros bisexuales o delincuentes de los suburbios, concebidos por padres extraviados y madres vagabundas, haremos notar que esos desórdenes no son nuevos –aunque se manifiesten de manera inédita– y, sobre todo, que no impiden la reivindicación actual de la familia como el único valor seguro al cual nadie puede ni quiere renunciar".

e. ¿Qué sucede entre padres y profesores?

Por un lado, los profesores no cesan de juzgar a los padres como abandonados, irresponsables y ausentes. Como corolario de la supuesta retirada paterna, el profesor –a la usanza de los complejos vitamínicos– se convierte en un suplemento afectivo escolar reparador de carencias que siempre son tanto más emocionales que materiales. Para desempeñar ese papel, que no está escrito en ningún estatuto, se precisa estar formado y preparado. La palabra clave del docente dispuesto a lidiar con los padres es estrategia, y remite al carácter móvil de un oficio

que no sigue reglas fijas ni se apega a un programa predeterminado, sino que consiste en estar al acecho de las situaciones. Como las situaciones son crecientemente complejas, se hipertrofia la demanda de responsabilidad, y el hacerse cargo se reparte a destajo. Como dice una de nuestras entrevistadas: “Bueno, pero venir a la escuela, para qué, para calentar la silla quedate en tu casa y que tu mamá se haga cargo. Y ese es el problema del rol que está cumpliendo la escuela en este momento.” (Docente de Lengua, Literatura y Latín, 2° y 5° año).

Por otro lado, en tanto el profesor se vuelve un agrimensor (el arte de saber encontrar la distancia justa es la competencia más codiciada) que sabe cómo llegar a los chicos, en la disputa padres / profesores, son los primeros quienes quedan expuestos a causa de su insuficiencia o impericia relacional. La perorata propia de los programas televisivos, con sus pastores dicharacheros expertos en la totalidad de lo que existe, dictamina que los padres son permisivos y laxos, no saben poner límites y propician el descontrol. En cuanto al profesor, la jactancia es la de quien sabe llegar al pibe y sabe escucharlo, y los padres no están en condiciones de hacerlo. Esa es una mecánica del acercamiento que ignora el carácter contravencional de la proximidad, a la vez que diseña el combo relacional fundamental que se erige como condición sine qua non para trabajar en las escuelas: suplir, entrar y salir de las vidas y las casas de los chicos sin perder de vista que, sin asimetría, la relación entre alumnos y docentes se vuelve improbable. El saber que legitima ese arte cuasi imposible (ese saber llegar que nos emparenta con la predicación y la autoayuda) es la psicología. Convertida en vedette escolar, fabrica demandas como quien ofrece bagatelas en la feria desenfrenada del mercado educativo. La psicología proporciona las reglas del buen acercamiento profesoral, y también contribuye a desdibujar los contornos de la experiencia laboral, al distanciarla del conocimiento y la transmisión. Por tanto, se vuelve difícil identificar las consecuencias inesperadas del desdibujamiento del rol, es decir, del lugar que le corresponde a cada cual.

Dos profesoras entrevistadas muestran la ambigüedad del imperativo psicopedagógico de acercarse. Por un lado, la pose psi de quién confunde el consultorio con la lección: “Pero también es necesario

saber escuchar un poco. Creo que tendríamos que saber algo más de psicología para poder entender a los chicos, a los actuales, porque no somos psicólogos, somos docentes. Quizás lo poco que se enseña de psicología en el profesorado no alcanza”. (Docente de Geografía, 5° año) Por otro lado, la distancia necesaria para no mezclar y confundir las cosas: “Mirá, en mi escuela secundaria, cuando yo era alumna, no pasaba lo mismo: el docente no tenía, creo, un acercamiento con el alumnado. Ahora yo aporto mucho de lo mío, de mi historia personal, yo soy tan humana como ellos, a veces parece que uno no entiende nada y en verdad a uno también le pasan cosas [...] Yo no tengo nada que ver con la familia de los pibes, yo veo que algunos no son profesores sino que son psicólogos. No, no, digámoslo: yo puedo escuchar, algún día puedo..., pero también hay una cuestión que se está planteando ahora que escucho que este chico no pudo venir a la escuela porque tuvo que quedarse cuidando al hermano, espera, es tu hermano, los que tuvieron hijos son tus papás, sea tu mamá, sea tu papá, no sé, los que tienen que quedarse a cuidar a los hijos son los padres. Tu obligación es venir al colegio porque si no acá está todo mezclado.” (Docente de Lengua y Literatura, 2° año)

Suplementadores, reparadores de faltas, artistas de la medida y del arte de saber llegar, un poco psicólogos y otro poco sociólogos, los docentes transformados en pedagogos terapéuticos precisan un saber que les indique no sólo lo que los chicos son sino lo que hacen, y ese saber es un mix entre una sociología urbana enfocada en los consumos culturales, las tribus y el conjunto de novedades que fascina a los –sin pudor– autodenominados expertos en jóvenes, a la que se adosa una retórica salvacionista dotada de una dosis considerable de realismo escolar más una psicología todo terreno que permita enfrentarse a las consecuencias no deseadas de la obligatoriedad escolar: “En principio, tratar de entender que el alumnado actual no es el soñado en otras épocas, que no se puede vivir de recuerdos, que si volverán o no volverán esos chicos no importa: hay que centrarse en los chicos que hay, con las problemáticas que tienen. Con las familias que tienen. Los alumnos que hoy tenemos tienen padres atrás que no los apoyan muchas veces, en la mayoría de las veces, en la importancia que es estudiar, en el trabajo. Tenemos chicos con problemáticas que quizás antes no tenían, como por ejemplo yo

entrevisto mamás con sida, papás drogadictos.” (docente de Matemática, Física, Inglés, 2° y 5° año).

En el otro extremo, siempre es simpático constatar cómo la bravata pedagógica conservadora desconfía de tanto afán relacional y exige abandonar esas nuevas artes comunicacionales (‘basta de cháchara y dedíquense a enseñar’) y se dispone a hipostasiar la noción de esfuerzo hasta transformarla en un talismán todo terreno, ignorando el hecho de que no ser un poco sociólogo, un poco psicólogo y un poco comunicólogo significa no estar preparado para trabajar en las escuelas secundarias. Se va muy rápido cuando se condena a la tropa pedagógica por el abandono de la enseñanza. Si algo saben los profesores, es que la dificultad de los que trabajan con “otros” no es privativa de los pibes ni fluye descontrolada por las instituciones. Todo lo contrario, hace ya rato que la dificultad es el aire educativo del mundo en el que vivimos. Nadie está preparado para nada.

La conclusión inevitable parece sugerir que los padres funcionan como clientes (infantiles) insatisfechos que regatean la formación de sus hijos y confunden a la escuela con un call center intrusivo. La distancia que separa la sospecha y la desconfianza, del pasaje a la acción, se ha vuelto difusa. Las situaciones son recurrentes: el padre abandona lo absolutamente episódico y se transforma, no ya en “el que una vez vino”, sino en el que viene, el que vendrá en cualquier momento. Existe un excéntrico temor profesoral: el temor al padre. Los profesores recuerdan que el padre no siempre viene feliz y ávido de intercambiar información o compartir una experiencia. ¿Con qué fin “viene”? ¿En quién cree más? Para los docentes, cuando los padres juzgan su tarea, pierden objetividad y se aferran a un cuestionamiento que ignora el producto del trabajo docente. “Mirá, una vez tuve un padre que vino con una prueba diciendo que esa prueba no la puede contestar nadie y cuestionando la nota, obviamente. Pero una sola vez” (docente de Historia, 2° año). “Puede pasar que venga un padre a increpar, directamente... Por eso uno tiene que saber enfrentar esa situación y dar vuelta la situación, para eso no estamos preparados.” (Docente de Geografía, 1° y 5° año).

La aparición de la agresividad no es habitual, pero, lentamente, parece

tornarse recurrente y desplaza la importancia del saber y del saber enseñar, a la vez que emula cierta furia contemporánea de consumidores desencantados con “los servicios”, incluidos los educativos. Allí donde la cesión del hijo a la “maquinaria escolar” iba a la par de una dosis imprescindible de confianza, encontramos hoy un litigio o un conflicto inminente. El caso de un profesor agotado es revelador: “La preocupación está desplazada de eje, en muchos padres la preocupación es ‘mi nena es así, no me la toques, no sé si le enseñás o no le enseñás, pero no me jodas’ [...] Al día siguiente de enterarse de la nota vino la mamá, intentó disuadirme que le dejara ese promedio, yo le expliqué por qué. No lo aceptó. Me dijo usted ya tuvo problemas con mi hija antes, no se olvide [...] Se fue y al día siguiente vino con el marido, a apretarme, me tuvieron una hora, pero ya fue de otro tenor la conversación. Agresivo. Ahí me dio un poco de miedo. Y al día siguiente me llamó la ‘Vice’ y me dijo: han presentado esta nota. Y yo tuve que cambiar la nota. Porque por mi integridad psíquica y moral, y profesional, yo no podía correr el riesgo de que esa nota trascendiera, porque era una nota tan agravante y tan jodida. Y sorprendente, porque yo no podía creer lo que esa nota decía. Pero eso no es lo habitual.” (Docente de Lengua, Literatura y Latín, 5° y 2° año).

Mientras tanto, algunos rememoran, con tímida nostalgia, un tiempo (probablemente inexistente) en que nada se objetaba, nada se cuestionaba, nada socavaba la autoridad del profesor. Amparados en el lamento conocido del exceso “autoritario”, se extraña el carácter indiscutible de la decisión profesoral. Nadie parece tener tiempo para preguntarse por qué, en el interior de una escuela, un profesor es más importante que un hijo. Todo indica, que para los padres, el profesor es culpable hasta que demuestre lo contrario. Y eso parece pesar cuando afirman en voz baja, dando respetuosos rodeos, que los padres ignoran dos veces su propia responsabilidad: primero, al negar la falla de su propio hijo en su desempeño; segundo, al ignorar su propia falla, al resistirse a incluirse en la cadena causal que provoca la falla, o el tropezón de su prole.

Responsabilizar al docente por el fracaso estudiantil es una operación lógica pero compleja. Otro tanto sucede con el padre. Cuando el

“victimario” es el padre, la asimetría cognitiva minoriza el reclamo. “Me pasó de padres que llegan tres minutos después de que das las notas para quejarse por el hijo. ¿Cómo se enteran tan rápido? Por los celulares. Tardabas más vos en terminar de dar las pruebas que el padre en llegar, era una cosa que se te iba de las manos.” (Docente de Lengua y Literatura, 2° año).

La puesta en cuestión de la autoridad profesoral reenvía a la pregunta inicial a propósito del acceso a la docencia, que formulamos unos párrafos más arriba. ¿(No) cualquiera puede ser profesor? Los profesores insisten en denunciar la falta de información de los padres sobre el tenor y la magnitud de su trabajo. Por consiguiente, al borde de la queja, el profesorado se lamenta de la falta de reconocimiento de su tarea. El lamento, y la victimización, no recubren las numerosas operaciones que el reconocimiento activa. Un camino que se toma para comprender el comportamiento parental es el del desconocimiento: “no valora mi trabajo porque no lo conoce, tiene una visión distorsionada de lo que hace un profesor”. Si la causa de la falta de reconocimiento está en la desinformación, la solución es informar y explicar. No cualquiera puede ser profesor: “ahora, ¿por qué socialmente el docente está mal visto? La verdad, creo que nos engloban mal; cuando yo estudiaba el docente era el docente, el maestro el maestro, el profesor el profesor. Hoy en día parece que para los padres cualquiera podría ser docente, o ser profesor” (docente de Geografía, 1° y 5° año). “Yo no tengo dudas de que ellos duden de que nosotros sepamos. Lo que ellos tienen dudas de que sepamos manejar al alumnado actual. No dudan de nuestros conocimientos, sí muchas veces de cómo nosotros manejamos ciertas situaciones de que sus hijos no pertenecen a determinado sector conflictivo de alumnos. Eso es lo que yo creo que ellos sienten que nos falta capacitación o a veces darnos cuenta de que no son todos iguales, pero no de los contenidos” (docente de Lengua y Literatura, 2° y 5° año).

Sin embargo, no todo es desconfianza. Por un lado, los docentes encuentran distintos niveles de gratificación en su tarea. Por el otro, el carácter todavía marginal de las visitas parentales dotadas de agresividad coexiste con señales tenues de reconocimiento. Algunos asocian el comportamiento parental a la formación universitaria y al

capital cultural. Otros, al lugar de procedencia social, donde la ecuación parecer ser más marginalidad más reconocimiento.

Mientras la tan mentada alianza entre la familia y la escuela parece haberse transformado al ritmo de las mutaciones institucionales, no abundan los intentos por estudiar y entender el desconcierto que generan las situaciones imperantes. Por el contrario, la intelligentsia pedagógica, en su esplendorosa inventiva, acaba de proponer la fórmula “Indigencia Educativa”, inspirándose en esos encuentros pletóricos de ideas en los que conviven analistas internacionales y empresarios. Si con “Indigencia Educativa” se hace referencia a la sequía de ideas que caracteriza a ese tipo de reuniones ministeriales, adictas a balbucear diagnósticos sombríos, nunca podríamos estar más de acuerdo.

A nuestro favor, y en el extremo opuesto, como habrán notado, la notable historiadora y psicoanalista Élisabeth Roudinesco escribió, hace unos años, un libro magnífico sobre el desorden de lo familiar en que analiza, minuciosamente, la serie de mudanzas que afectan el corazón de la experiencia de lo doméstico. Otro tanto, sucede con el sociólogo que hemos citado (François Dubet) que escribió un libro igualmente magnífico sobre el declive de la institución que analiza la metamorfosis del trabajo sobre los demás. En síntesis, para nuestra dicha, tenemos el privilegio de contar con dos espíritus que estudian –sin altisonancias– un puñado de transformaciones alrededor de las variables que nos convocan. Tal vez se beneficioso estudiar lo que sucede, no asustarse, pensar, aceptar lo que no se comprende y recordar: ni lo que sucede es siempre un error; ni lo que resulta ingrato u hostil, es siempre incorrecto.

NB: Las citas textuales de los docentes corresponden a la investigación “¿Qué sabe el que sabe enseñar?: un estudio exploratorio acerca del estatuto del saber de los profesores en la escuela secundaria” realizada en la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires durante los años 2008 y 2009.

Referencias bibliográficas

Abramowski, Ana Laura, *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós, 2010.

Derrida, Jacques y Roudinesco, Élisabeth, *Y mañana, qué...*, Buenos Aires, FCE, 2003.

Dubet, François, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa, 2006.

Marrou, Henri-Irénée, *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 2004.

Pennac, Daniel, *Mal de escuela*, Barcelona: Mondadori, 2008.

Roudinesco, Élisabeth, *La familia en desorden*, Buenos Aires, FCE, 2003.

Tenti Fanfani, Emilio, "Notas sobre la construcción social del trabajo docente", en Consuelo Célaz y Denise Vaillant (coords.),

Aprendizaje y desarrollo profesional docente, Madrid, OEI / Fundación Santillana, 2009.

Dr. Norberto Liwski

Hacia un nuevo contrato. Escuela y familia

A medida que se consolida y fortalece el rol del Estado, que así recupera su función de garante de derechos, se exhiben con mayor nitidez las profundas fracturas y heridas mal cicatrizadas de los años de dictadura cívico-militar y un enervante neoliberalismo que conjugó el terrorismo de Estado con el abandono de ese mismo Estado en cuanto a sus obligaciones básicas.

Múltiples componentes expresan este ciclo histórico y variados efectos se han prolongado en el tiempo, exigiendo a la sociedad y las instituciones renovados esfuerzos para rever pautas de conducta e incluirlas en una cultura democrática, participativa. A la vez, se reinauguraba una relación con el Estado, basada sobre el respeto a la moderna legislación y un proyecto de Nación que se propone superar la desigualdad mediante la redistribución justa de los recursos, la inclusión social por sobre la discriminación y la convivencia en la diversidad.

Las familias, en sus variadas conformaciones, fueron durante un largo período depositarias de inquietantes ciclos de inestabilidad, especialmente en los sectores populares, entre los cuales se desdibujó la cultura del trabajo, se fragmentó la vida comunitaria y los efectores del Estado (incluida la escuela). Con ello se ingresó sutilmente en una zona de confianza limitada, o bien observada con reservas y la mayoría de las veces interpelada, aunque paradójicamente protegida como uno de los mayores bienes colectivos.

En un período más bien breve desde el punto de vista histórico, la sociedad no solo acompañó con gran consenso una nueva legislación nacional y provincial en educación, sino que fue testigo de una modificación sustancial en materia de inversión pública. A modo de

ejemplo, podemos recordar que hacia el año 2003 menos del 4% del PBI se destinaba a educación, mientras que se asignaba el 7% al pago de servicios de la deuda externa. En la actualidad, el porcentual destinado a esta área es de 6,7 puntos, y alrededor de 2 corresponden al pago de la deuda.

Dicho incremento en la inversión pública se expresa en obras de infraestructura, tecnificación pedagógica, funcionamiento de paritarias de los trabajadores de la educación, asignación universal por hijo, modelos alternativos para la continuidad del ciclo escolar, fomento de la organización estudiantil, entre otras medidas.

Con una mirada lineal y reduccionista, se podría sostenerse incluso que este proceso se desarrolla simétricamente con una fuerte aproximación de la familia al ámbito educativo de sus niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, respecto de esta realidad queda aún un largo camino para instaurar un nuevo ciclo de confianza y cooperación entre las familias y la escuela, y viceversa. La experiencia nos indica que en muchas oportunidades es más sencillo y rápido construir un edificio escolar que abrir la puerta a la comunidad y sus familias.

No es una buena práctica analizar esta realidad en función de datos casuísticos en los cuales las formas violentas de relación desplazaron la palabra (padres que agreden a educadores, o estos que sistemáticamente desoyen a los padres), sino que hace falta abordar este campo desde una visión holística, sin renunciar a procesos autocríticos de metodologías y prácticas institucionales. En consonancia con esta lógica, la escuela del Estado garante de derechos necesita de la familia y de la comunidad tanto como el afán participativo de esta necesita de la escuela.

La escuela y la familia están en una encrucijada, que por momentos parecería transformarse en un laberinto. Si recurrimos a esta figura, apreciamos que el mayor desafío de una y otra no reside en hacer foco sólo sobre su respectivo déficit, sino en centrar sus tensiones en el respeto por los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y el ejercicio de esos mismos derechos.

En ese sentido, creo oportuno retomar algunas visiones universales construidas en el interior del Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas, y a partir del cual hemos podido consensuar perspectivas en las más diversas regiones del mundo integradas al enfoque de derechos. De por sí, la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 29 dedicado al derecho a la educación, subraya la importancia del ámbito educativo respecto a los padres de los educandos y simultáneamente la necesidad de entender los derechos dentro de un marco ético, cultural y social más amplio; además, “ la mayor parte de los Derechos del Niño, lejos de haber sido impuestos por fuera, son parte intrínseca de los valores de los Derechos locales”. Y en la Declaración de Salamanca del año 1994, la UNESCO afirmaba que el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes personales y capacidad. Reconocía que “cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y de aprendizaje propias”.

La perspectiva de los derechos humanos representa la plataforma sobre la cual es posible desarrollar estrategias que conduzcan hacia la construcción de un nuevo contrato social entre la escuela y la familia. Este enfoque no cristaliza solamente en recursos enciclopédicos, aunque las nuevas dimensiones sociales organizativas en diferentes esferas nos invitan a profundizar el campo de la investigación especializada y formular las renovadas prácticas de relacionamiento.

Debemos insistir en la formulación de políticas públicas con enfoque de derechos y desde allí interpelar al sistema educativo en su conjunto, pero centrando la atención en la unidad educativa con su característica y singularidad. Esta interpelación, de raíz profundamente ética, hace que los educadores recorran un camino de enriquecimiento personal y grupal, con lo cual seguramente podremos recuperar lo mejor de nuestras experiencias y sustituir con creatividad, profesionalidad y protagonismo aquellas prácticas que nos alejaron de la familia y la comunidad.

Centenares de buenas prácticas, familia – escuela están diseminadas en el territorio de la provincia de Buenos Aires. De cada una de ellas es posible obtener enseñanzas, con respeto por sus particularidades. Así,

la escuela rural en cualquier punto de la provincia sigue representando el ámbito de encuentro de las familias aledañas, y es proveedora de valores e identidades culturales. Lo mismo sucede con numerosos establecimientos de zonas de alta concentración urbana que convocan a la comunidad a participar activamente de actividades extracurriculares.

Dichas prácticas se articulan dentro de algunas claves comunes, entre las que podemos señalar:

-Las familias no sólo son requeridas o informadas acerca de aspectos funcionales o de rendimiento de sus hijos, sino que la convocatoria las incluye en un proceso de construcción participativa, en el cual se escucha su palabra y se la tiene en cuenta en las decisiones que se adoptan.

Alguien puede preguntarse: ¿esta inclusión no pone en riesgo los roles directivos y docentes, favoreciendo un marco de confusión de responsabilidades?

Como suele ocurrir en los procesos de innovación institucional, a una pregunta casi nunca la sucede una sola respuesta. Mucho menos cabe suponer que exista un modelo único y rígido, sino que los contextos y la diversidad que rodea al ámbito educativo requieren de flexibilidad y adecuaciones socioculturales.

Por otro lado, es necesario indagar en mayor profundidad acerca de los datos explícitos o implícitos subyacentes a un sentimiento contradictorio con que el grupo familiar convive conflictivamente, entre una expectativa superadora para sus hijos y la percepción de transitar zonas de incompreensión o comunicación monologal.

No resulta ajena a la superación de este proceso de reconstrucción del contrato escuela-familia la promoción de la participación de los alumnos que se perciba como sujetos activos de derechos. En especial, la franja adolescente alienta en su propia dinámica cultural la necesidad de contar con mayores oportunidades asociativas en función de intereses colectivos. Si esta participación se da en forma reiterada, se constituye

como un puente de formidable vinculación entre ambos espacios.

En este mismo sentido, las organizaciones sociales circundantes a la unidad educativa que expresan la representación vecinal, las comunidades migrantes, las iglesias en sus diferentes confesiones, los centros culturales y deportivos; en definitiva, la red social de la comunidad se sitúa dentro del escenario que aquí describimos, y lo hace como un actor de valiosa contribución.

Otros efectores de las políticas públicas, como los centros de salud o variados programas sociales de implementación local, completan un entramado que al potenciarse produce mayores fortalezas en la relación entre escuela y familia.

Una visión humorística de la maternidad y la crianza: “Según Roxi”

Esta serie se difunde en las redes sociales: Youtube, Twitter y Facebook, y se basa en un Blog de Julieta Otero quien, junto con Azul Lombardía, es la autora. Con un elenco integrado por ambas autoras, Julieta Cardinali, Leonora Balcarce, entre otros, narra en clave de comedia la vida cotidiana de una madre primeriza que trabaja, lleva a su hija al Jardín de Infantes, vive con su marido, se ocupa de su casa y se siente presionada por las exigencias que la maternidad y la crianza representan para las familias actuales.

Hace 100 años: “el nuevo año escolar”

[...] “procuremos por todos los medios posibles que los padres de nuestros niños se acerquen a la escuela. Abramos de par en par las puertas de ésta, para que ellos vean a todas horas lo que hacemos por sus hijos, por la patria, por la humanidad.”

(José J. Berruti, Inspector General, Circular a los maestros de la Provincia “El nuevo año escolar”, 28 de febrero 1913)

Contexto

El Dr. Enrique César Urien fue Director General de Escuelas y Presidente del Consejo General de Educación durante la Gobernación de Ezequiel de la Serna, entre septiembre de 1912 y marzo de 1913 (Presidencia de Roque Sáenz Peña) y luego durante la de su sucesor, Eduardo Arana (por entonces Presidente del Senado), entre el 15 de marzo al 2 de julio de 1913 y del siguiente gobernador, Juan Manuel Ortiz de Rosas, del 2 de julio al 1º de setiembre de 1913. Es un período dominado por la crisis del hegemónico Partido Conservador.[1] Conviene tener en cuenta que en ese entonces convivían en el territorio bonaerense instituciones educativas que dependían de las autoridades provinciales y otras, como las Escuelas Normales, que eran nacionales.

Por su parte, José Jacinto Berruti fue un gran impulsor de la Educación de Adultos, autor del Decálogo de la juventud, entre otras obras. En 1909 formuló un nuevo reglamento para las escuelas de adultos, donde “[...] intentó introducir modificaciones innovadoras en las prácticas pedagógicas con adultos (bibliotecas, archivos, museos y excursiones escolares) y, entre las que se implementaron, figuraban las conferencias populares (Rodríguez, 1991: 202).[...] el reglamento mencionado también reforzaba ideas nacionalistas imperantes en la época, como el uso de símbolos: himno nacional, actos escolares en fechas consideradas patrióticas y creación de cursos de español para extranjeros (op.cit.:

208). Uno de los ejes centrales de los debates de la época lo constituyó la inclusión de espacios escolares de enseñanza de manualidades y saberes asociados a la formación para el trabajo, así como, el papel de la sociedad civil en la gestión de las instituciones escolares a través de las sociedades populares de educación. [2]

Más adelante, debido a sus diferencias con Ramos Mejía, [3] se alejó del Consejo Nacional de Educación y continuó trabajando como Inspector General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires: "allí impulsó la creación de las denominadas Escuelas Populares Nocturnas de Puertas Abiertas (1912). Las primeras funcionaron en La Plata y en Avellaneda, en esta última localidad una de ellas creada por el mismo Berrutti, quien había estudiado en Estados Unidos de Norteamérica la organización de esos establecimientos y apuntaban a implementar el sistema de conferencias y lecturas públicas de divulgación científica (Kraiselburd, 1935: 65) que habían formado parte de las ideas de Sarmiento. En 1913 dichas escuelas se extendieron a otros distritos de la Provincia." [4]

El nuevo año escolar de Berrutti

Domínguez, Nora

De dónde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina.
Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 2007.

De dónde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina

Con clara intención desestigmatizadora la autora revisa el estereotipo de madre, lo analiza y lo recobra volviéndolo a cargar de significado, de un significado del que, como cliché, había sido vaciado. La potencia del concepto recobrado responde a que, como tal, permite analizar no sólo cómo se tejen las relaciones madre/hijo sino además otras tramas de la sociedad argentina. Esto es, la maternidad como algo cifrado, la maternidad como metáfora permite leer lo social-cultural en cada etapa histórica particular, por medio de lo que construye el imaginario social en torno a ella. En *De dónde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina*, Nora Domínguez realiza un recorrido por las representaciones de lo materno en textos literarios y culturales de la segunda mitad del siglo XX, desde 1950 hasta los primeros años de este siglo. En forma de ensayo crítico y desde una perspectiva de género, la autora examina cómo fue contada la madre –la “circulación de madres”– dentro del campo cambiante de la literatura, en casos como César Aira, Juan José Saer, María Elena Walsh, Victoria Ocampo, Beatriz Guido, Norah Lange, Abelardo Castillo entre otros; hasta llegar a las Madres de Plaza de Mayo, quienes producen un hecho inédito al “tomar la palabra” y erosionar el discurso materno hegemónico circulante hasta el momento. A partir de esta mirada –que articula también y de manera muy sutil teorías feministas– Domínguez somete, en ese tamiz, a ese corpus de textos a un trabajo de análisis en el cual es ahora la maternidad la que trabaja dichos escritos y no ya al revés. Se recorre la literatura para detectar lugares de maternidad.

Domínguez hace de lo materno entonces un instrumento de análisis, una categoría casi nueva cuando examina la relación entre maternidad y narrativa, y con ello abre “un abanico de sentidos que irá desde pensar a la maternidad como una institución a declarar que en ella se funda un estilo”. Porque tal como observa Sylvia Molloy en la contratapa del libro, lo que intenta desentrañar Domínguez es –en si misma idea iluminadora–

cómo la madre es contada por otros; por la cultura y un entorno socio-político determinado y, sobre todo, por los hijos; y que, además esa narración no es estática. La maternidad vista como una relación siempre cambiante.

De dónde vienen los niños brinda un enfoque novedoso acerca de lo materno en cuanto relato (lo “materno literario”) que además de constituir un enriquecedor ensayo de crítica literaria –el objeto privilegiado de análisis de este libro de Domínguez es la literatura– resulta una obra a considerar por aquellos lectores, estudiosos, investigadores que busquen poner bajo la lupa una vez más a la figura de la madre. Pero también volver a pensar bajo este lente a la cultura argentina.

Osorio, Fernando

Hijos perturbadores, negativistas y desafiantes. Los riesgos de la autonomía anticipada[1]

Reseña: Hijos perturbadores, negativistas y desafiantes

“Existe una vieja costumbre, sostenida sobre todo desde los profesionales de la salud y la educación, que es la de echarles la culpa a los padres de todo lo que les ocurre a los hijos. Es aún muy difícil, en esta época y desde una perspectiva social, disociar culpa con responsabilidad. La culpa supone algo de negligencia o una cierta intencionalidad por acción u omisión y sin duda implica un sentimiento más o menos consciente de haber transgredido o incumplido con una obligación. (...)” sostiene Fernando Osorio.

¿En qué consiste ejercer responsablemente los roles parentales durante la crianza? ¿Quién debe imponer límites en la crianza, la familia o la escuela? ¿Cuáles son los problemas más comunes que se observan en la actualidad?

La crianza es una tarea central de los padres o de quienes ejercen esa función: son ellos los responsables de transmitir la cultura familiar, de ejercer la autoridad y transmitir la norma que limita las conductas impulsivas y habilita los vínculos saludables con el medio social. Mediante el análisis de situaciones y conflictos concretos que se presentan en la cotidianeidad de las familias y las instituciones educativas actuales, la obra se propone brindar herramientas para comprender y acompañar a padres y madres que muchas veces se sienten solos y/o desconcertados en las tareas de crianza de los hijos.

El modelo social impuesto por el neoliberalismo busca formar consumidores en lugar de ciudadanos y con ello pone en riesgo a los adolescentes al convertirlos en objetos de consumo. El autor plantea diversos interrogantes y propuestas, rescata el valor de la palabra, la necesidad de poner límites a las conductas de riesgo, los significados y demandas que esconden las conductas transgresoras, la situación de los menores en conflicto con la ley penal, los comportamientos

violentos, analiza los significados del rol parental como estructurante de la personalidad y la conducta; las responsabilidades de los adultos a la hora de facilitar o limitar el desarrollo de sujetos autónomos, capaces de reprimir sus impulsos autodestructivos y socialmente responsables, así como las articulaciones colaborativas que pueden construirse con los profesionales de la educación y la salud para ayudar a los niños, niñas y adolescentes.

Prof. María Claudia Bello

Alice Miller, *Salvar tu vida. La superación del maltrato en la infancia*

Salvar tu vida

El libro de Alice Miller aborda los efectos del maltrato en la niñez. La autora realiza un recorrido interesante por las marcas del abuso y el maltrato en los primeros años de vida, y cómo dichas marcas pueden determinar conductas violentas, trastornos depresivos y, en muchos casos, el suicidio. El niño desarrolla mecanismos de negación, pero estos dejan huellas en el psiquismo.

La autora proporciona ejemplos de personajes famosos de la literatura y el cine como Chejov, Woolf, Luis de Baviera y otros. Describe con mayor detalle la conducta de Hitler, determinada por una niñez de abuso y maltrato, y sin la posibilidad de algún "otro" que oficiara de testigo cómplice. Ese testigo cómplice es aquel que brinda a estos sujetos la posibilidad de visibilizar otras formas posibles de vinculación.

El texto se compone de cinco capítulos donde luego de iniciar con las hipótesis y los casos, detalla el papel del terapeuta. También hay un nutrido número de preguntas realizadas a la autora; en ella vuelven a reiterarse conceptos antes vertidos.

Algunas frases interesantes para los docentes:

Todos nacemos sin malas intenciones y con una necesidad fuerte clara y sin ambivalencias de conservar nuestra vida, de poder amar y ser amados.

La ignorancia de nuestra sociedad es el resultado de la violencia.

La forma en que una sociedad recibe a un ser humano, influye directamente en el desarrollo de la capacidad de dar amor u odio, la educación podrá empeorar o mejorarla.

María Natalia García

Daniel Valdez, *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*

Ayudas para aprender

Todos somos diferentes (en la escuela también)
Ayudas para aprender... es un libro que apela a la capacidad de los educadores y profesionales de la salud para construir contextos compartidos que posibiliten diversificar estrategias y así generar una verdadera inclusión de todos los alumnos, sin diferenciar a aquellos que presentan diferentes trastornos del desarrollo.

En sus seis capítulos investiga cómo las escuelas se enfrentan a los alumnos que “no encajan” en el aula y plantea la importancia de recontextualizar el problema en términos de sistemas complejos. Analiza los modos de abordaje de las diferencias desde diversos enfoques anteriores hasta las actuales propuestas de inclusión. Propone los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) que implican un pasaje del universo del habla al de los signos.

El autor, con extensa experiencia en el trabajo con niños y niñas que presentan esta problemática, permite al lector encontrar respuestas creativas y flexibles que respeten y comprendan formas singulares de ser en el mundo. Persiguiendo su intención original, brindar “ayudas para aprender”, el recorrido que realiza por distintos casos clínicos aportan al lector diferentes herramientas para contribuir al desafío de la integración, no sólo para educadores y sus familias sino para las políticas educativas que permitan convertir “la escuela para todos” en una realidad menos utópica.

Selección de Germán Berdiales, *El maestro de América. Vida Anecdótica de Sarmiento. De El Carrascal a Chungay. 1811-1849*, Buenos Aires: Acme, 1961

El maestro de América

JUEGOS Y PELEAS

La asistencia a la escuela trae aparejado, como es lógico, la memorización de las lecciones y la confección de los deberes para el día siguiente, pero esas tareas no insumen todo el tiempo disponible ni consumen todas las energías físicas e intelectuales del hijo de la Paula.

En esas horas libres, que otros niños de su edad emplean en jugar al trompo, botar la pelota o remontar el barrilete, suele él entretenerse calcando, copiando o creando dibujos, afición artística que alterna con el modelado de figurillas de barro que, una vez secas, pintarrajea.

De sus hábiles manos morenas salen, como lo contará más adelante, “santos y soldados, los dos grandes objetos de ms predilecciones de niñez”.

Es que conviene tener presente que nuestro personaje ha nacido y se cría con la patria: San Juan, Cuyo entero, está a la sazón movido y conmovido por la formación del ejército de los Andes, al cual se incorpora el propio don José Clemente Sarmiento, desamparando el hogar para seguir a San Martín: “A mi padre –dirá alguna vez–, le veía casacas, galones, sable y demás zarandajas”.

Y, si además se tiene en cuenta que son curas dos hermanos y obispo un tío de su madre y que también un tío de su pa

El maestro de América

dre ostenta esa dignidad eclesiástica, quedan suficientemente explicadas sus predilecciones infantiles [...]

LA ESCUELA DE LA PATRIA

Es el año 1816. El gobierno de San Juan inaugura la que llaman Escuela

de la Patria y cuya dirección desempeña don Ignacio Rodríguez, a quien secundan sus hermanos don José y don Indalecio, “dignos por su instrucción y moralidad de ser maestros en Prusia”, según lo ha de aseverar cuando sea hombre hecho el hijo de la Paula, que es uno de los más pequeños, aunque no uno de los más atrasados de los cuatrocientos alumnos que acuden entusiastas y se precipitan bulliciosos en las flamantes aulas. No es, digo, uno de los más atrasados, porque ya hace meses que su padre le lleva de casa en casa para hacerle leer en grandes librotos ante el risueño asombro de los amigos; el pobrecillo –¡cinco años!, lee corrientemente en voz alta, “con las entonaciones que sólo la completa inteligencia del asunto puede dar”, y todos le aplauden, le miman, le regalan...

Los hermanos Rodríguez no se ocupan sólo de instruir, sino que se preocupan de educar: así, por ejemplo, exigen a sus discípulos que, en el transcurso de las clases, se den mutuamente el tratamiento de señor, sea cual sea la posición social respectiva.

Un día, con el fin de despertar en los chiquillos el amor a la lectura, mandan a enclavar en la cabecera del salón –de paredes de adobe y piso de tierra-, un alto asiento desde el cual el que lee mejor domina sobre todos sus vencidos contendores.

Y a Domingo toca estrenarlo y, con ello, conquistar el título pueril en otro cualquiera, en él importante y cierto, de primer ciudadano [...]

DÍA TRISTE

La Paula llora en un rincón de la casa y don José Clemente esconde la cabeza entre las manos, allí cerca. Domingo, que contempla a ambos con los brazos cruzados, suspira...

Una vez más la suerte le ha sido adversa a nuestro amigo.

Cuando en 1821, niño de diez años, pues, viajara a Córdoba con la ilusión de obtener una beca en el Seminario de Loreto, una traidora enfermedad

le había impedido el ingreso. Ahora que anda por los catorce, cuando ya daba por suya una de las plazas gratuitas que en el Colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires –con derecho a los subsiguientes estudios en la Universidad que acaba de inaugurarse–, ha ofrecido el ministro Rivadavia para los muchachos cuyo talento se pierde oscuramente en las provincias del interior, he aquí que la dicha se le escapa de entre las manos. De nada ha servido que él encabezara la nómina de los alumnos propuestos por don Ignacio Rodríguez en su carácter de director de la Escuela de la Patria.

Es que, como habrá de comentarlo cuando escriba Recuerdos de Provincia, “se despertó la codicia de los ricos, hubo empeños, todos los ciudadanos se hallaban en el caso de la donación, y hubo de formarse una lista de todos los candidatos; echóse a la suerte la elección, y como la fortuna no era el patrono de mi familia, no me tocó ser uno de los seis agraciados. ¡Qué día de tristeza para mis padres aquel en que nos dieron la fatal noticia del escrutinio!”

Don José Clemente, que no se resigna a este nuevo fracaso, eleva al gobierno de Buenos Aires una súplica para que, dadas sus excepcionales condiciones de estudiante, se conceda a Domingo la posibilidad que la suerte le ha negado, pero ni siquiera se le da una respuesta de cortesía a ese documento en el que expresa, lleno de convicción: “Es mi deseo que, ilustrándose el tal mi hijo, pueda a su vez ser útil en lo posible a la América, y como la estrechez de mis facultades toca casi a los umbrales de la mendicidad, hacen ilusorio este mi anhelo, si la benignidad de V. E. no le permite por gracia extraordinaria, en clase de supernumerario, un lugar cualquiera en el Colegio”.

El mozalbete decepcionado pero ansioso siempre de saber, iníciase entonces en las matemáticas y la agrimensura frecuentando la oficina del ingeniero francés don Víctor Barreau que le enseña los rudimentos del arte de construir: así es como a poco llega a trazar planos, entre ellos el de la Catedral, sin ayuda del maestro [...]

EL MAESTRO DE AMÉRICA

El adolescente que ha visto arruinado su sueño de proseguir estudios superiores en Buenos Aires, acompaña al destierro en solitarios montes de San Luis a su tío el presbítero don José de Oro, todo un varón que en los gloriosos tiempos fue capellán del ejército de los Andes.

“Fundamos una escuela –dirá risueñamente más tarde–, a la que asistían dos niñitos Camargo, de edad de veintidós y de veintitrés años, y a otro discípulo fue preciso sacarle de la escuela, porque se había obstinado en casarse con una muchacha lindísima y blanca, a quien yo enseñaba el deletreo. El maestro era yo, el menor de todos, pues tenía quince años; pero hacía dos por lo menos que era hombre por la formación del carácter, y ¡ay de aquel que hubiese osado salirse de los términos de discípulo a maestro a pretexto de que tenía unos puños como de perro de presa!”

En San Francisco del Monte de Oro, tío y sobrino en las pausas de sus respectivos menesteres de la capilla y del aula, benefician al pobre y minúsculo caserío con iniciativas tales como el replanteo de la villa en torno de una plaza triangular, el delineamiento de una calle, la reconstrucción de una iglesia semidestruída no hace mucho por un rayo..., tareas todas en las que le son de mucha utilidad las nociones de arquitectura y urbanismo adquiridas por Domingo en los tres meses que trabajara al lado del ingeniero Barreau.

Durante un año o poco menos, “el discípulo del cura y el maestro de la escuelita”, doble título con que es bien conocido en el lugar, vive en permanente y activa comunión con la agreste naturaleza y, sobre todo, en íntimo y fecundo contacto con aquel mentor admirado y querido de quien en la edad viril habrá de decir lleno de gratitud: “Mi inteligencia se amoldó bajo la impresión de la suya, y a él debo los instintos por la vida pública, m amor a la libertad y a la patria, y mi consagración al estudio de las cosas de mi país, de que nunca pudieron distraerme ni la pobreza ni el destierro, ni la ausencia de largos años... Su alma entera transmigró a la mía, y en San Juan mi familia, al verme abandonarme a raptos de entusiasmo, decía: ¡Ahí está don José Oro, hablando!, pues hasta sus modales y las inflexiones en voz alta y sonora se me habían pegado.”

Al cabo de unos meses, un buen día aparécese en el rincón puntano don José Clemente que es portador de una dichosa nueva:

–¡Albricias, hijo! El gobernador Sánchez se ha acordado de ti. Quiere ayudarte para que vayas a estudiar a Buenos Aires...

Tío y sobrino despídense entonces con dolor de corazón: “Nos separamos tristes, sin decirnos nada, estrechándome él la mano y volviendo los ojos para que no le viese llorar.”

Y cuando pocas jornadas más tarde, los dos viajeros entran en las calles de San Juan, hállanse con que el mandatario provincial en cuya promesa fundaran tantas ilusiones acaba de caer derrotado [...]

AFÁN DE SABER

El padre y el hijo, salvados ambos de la muerte milagrosamente, están otra vez al amparo del techo familiar.

Domingo, en Recuerdos de Provincia, al rememorar estas horas de obligado encierro con que la autoridad política, llamemos así al despotismo de Quiroga-, castiga al unitario y en que el afán de saber beneficia al autodidacta, estampará esta frase admirable: “Tuve en San Juan mi casa por cárcel, y el estudio del francés por recreo, pues, habiendo descubierto en el gabinete del doctor José Ignacio de la Rosa, un rimerero de libros franceses, éntrale tan irresistible comezón de leerlos que se hace el firme propósito de aprender aquel idioma ahora mismo.

Para ello contrata los servicios –la paga será un vaso de vino por lección–, de Monsieur Lemoine, un ex soldado de las huestes napoleónicas, ebrio consuetudinario que, hecho un mendigo, vaga por las calles de la ciudad andina [...]

La dedicación del empeñoso estudiante es tan completa que le permitirá decir años más tarde: “De mi consagración a aquella tarea puedo dar

idea por señales materiales. Tenía mis libros sobre la mesa del comedor, apartábalos para que sirvieran el almuerzo, después para la comida, a la noche para la cena [...]"

LA ESCUELITA DE LOS ANDES

La escuelita de Los Andes –Santa Rosa de Los Andes es el nombre completo de esta aldea chilena–, es similar en muchos aspectos a aquella tan lejana en el tiempo y la distancia, de San Francisco del Monte de Oro, si bien no todos los alumnos que a ella concurren aventajan en edad, talla y fuerza, al maestro que, ahora, es ya un hombre hecho y derecho, veinteañero, alto y membrudo...

Como a su gallarda planta se agrega el doble encanto de la palabra fluida y la sonrisa fácil, y el también doble prestigio de su amplia cultura general y su reciente aventura guerrera, pronto se gana el afecto y la admiración de los escasos e ingenuos discípulos.

Desgraciadamente, fuera del aula no logra inspirar la misma simpatía, pues vecinos y vecinas se alarman ante las novedades que introduce en los métodos y en el espíritu de la enseñanza [...]

Por ejemplo, y esto ya colma la medida de la tolerancia de que es capaz la gente de Los Andes, un buen día ¡entra de lleno a la lectura de sílabas dejando de lado el hasta entonces imprescindible deletreo!

Y pese a que el emigrado sostiene que abandona ese sistema rutinario porque es lerdo y mortificante y, además, está dispuesto a demostrar públicamente las bondades de sus innovaciones, que facilitan y aseguran el éxito, el gobernador, que se siente intérprete de la voluntad popular, no sólo no le da su beneplácito, sino que lo destituye de un plumazo...

La cesantía, que viene a privarle del magro estipendio de trece pesos mensuales, llégale, precisamente, cuando el amor que pasa acaba de dejarle en los brazos una hijita de su sangre y con su nombre: Faustina, Ana Faustina Sarmiento, que si ahora es causa de su aflicción, mañana

será su consuelo...

¡OH, MI COLEGIO!

[...] Una de las obras que fray Justo dejara inconclusas es, precisamente, el monasterio-escuela-asilo para el cual había estado construyendo este grande edificio donde, por generosidad de su hermana y heredera doña Tránsito de Oro, y por concesión del actual obispo, funciona con comodidad y hasta con lujo el flamante Colegio.

En el plan de estudios, que circula impreso, el novel director-maestro se ha propuesto, como propósito último fijar en cada una de sus discípulas “el tipo de la matrona romana”, palabras que transparentan su filial admiración por las virtudes de doña Paula cuyas habilidades manuales parecen haberle sugerido, además, la original inclusión en el programa de enseñanza, del rubro de industrias domésticas tales como la cocina, la costura y el tejido, amén de la fabricación de tinturas, perfumes, jabones, jarabes caseros [...]

PADRE Y MAESTRO DE DOMINGUITO

[...] Entre tanto, doña Benita comprueba satisfecha cómo y cuánto se fortalece, haciéndose cada vez más estrecho, más íntimo, más tierno, el vínculo afectivo que desde el primer encuentro ha ligado el corazón del niño huérfano al del padre adoptivo.

El chiquillo, en efecto, vive en contacto permanente con el hombre a quien admira y que, a su vez, lo quiere tanto.

“A los tres años de edad –contará emocionadamente en su Vida de Dominguito–, y por vía de entretenimiento, propúsose su padre enseñarle a leer, jugueteando, y como medio de excitar su curiosidad e inteligencia, que se mostraba despierta y clara a tan temprana edad. Explicábale

cómo los sonidos de la voz están representados en letras, e imitando lo que había visto en Alemania en una escuela, que era escribir su nombre un niño dándole el maestro los sonidos fónicos componentes intrínsecos de la palabra, sin nombre de letra, el niño de tres años, iluminándosele el semblante con los rayos de la inteligencia que asomaba a sus ojos: –Papá –dijo–, ¿a que yo escribo Sarmiento? –¿A que no? –¡A que sí!–; y escribió en la página en blanco de un librito, lo que va en facsímil”:

El asombrado maestro, entre lágrimas que le estorban la visión, sonrío ante la arbitraria rotura de los eslabones silábicos de su apellido y, estrujando nerviosamente contra su pecho, al adolescente arrapiezo, le propone con irresistible emoción:

–¡Hijo!..., ¿qué le parece si en adelante se llama usted Domingo Fidel Sarmiento?

Por toda respuesta, el avisgado pergenio se zafa de sus brazos y, atropellando muebles y personas, echa a correr alborotando la casa con sus gritos:

–¡Mamita, Abuelita, Chilenita!... ¡Ya soy Domingo Fidel Sarmiento!

Entrevista a Laura Gutman

Revista Anales de la Educación Común (RA): ¿Cómo se articulan hoy el sistema educativo formal y el sistema de crianza familiar?

Laura Gutman (LG):[*] Desde mi punto de vista, ambos sistemas están en crisis, distanciados de las necesidades de los niños. Por eso es lógico que familias y escuelas estemos en cortocircuito.

RA : ¿Cuáles son los roles que desde su mirada tienen la escuela y la familia?

LG: Me resulta difícil hablar de roles, porque no sé si queremos abordar algún ideal que se nos ha extraviado para siempre, o si pretendemos mirar la realidad tal cual es. La familia no suele ser un lugar de contención, escucha, disponibilidad, mirada, nutrición ni seguridad para el niño pequeño. Luego ese niño pequeño, inseguro e insatisfecho, supuestamente tiene que escolarizarse, con muy pocos recursos emocionales. Estamos lejos, muy lejos de responder a las necesidades emocionales, anímicas, afectivas y por lo tanto, intelectuales, de los niños pequeños.

RA : ¿Cómo se pueden relacionar sin reproches mutuos? Los padres sostienen que la escuela no enseña y la institución educativa que los niños no llegan educados desde la familia. ¿Cómo se reconstruye este diálogo?

L G: No lo sé. Estamos todos fuera de lugar. Si hay algo que aún no hemos intentado, es acercar las voces de los niños pequeños, que nunca están invitados a la fiesta. Si yo tuviera que hacer una propuesta, invitaría a que cada uno, desde su lugar, se piense a sí mismo como niño pequeño e imagine qué le gustaría recibir, tanto en casa como en la escuela.

RA: Escuela y maternaje. En su libro Crianza, Violencias invisibles y adicciones sostiene que la escuela no ofrece una estructura emocional sino instrucción ¿cuál sería el rol de la escuela ante los niños que no

tienen configurada esta estructura desde el núcleo familiar?

LG: Justamente, no le compete a la escuela ofrecer estructura emocional. No puede. Eso pertenece al ámbito del “maternaje”, de la fusión emocional, y eso sucede entre un niño y un adulto, no puede suceder en “sociedad”, no puede suceder “en grupo”. Pienso que no es la escuela quien tiene que pensar variables, sino la comunidad en su conjunto: La familia extendida, los vecinos, los amigos de la familia a la cual pertenece el niño.

RA: ¿Suelen los padres depositar expectativas desmedidas en la escuela? Si ese es el caso, ¿por qué ocurre esto?

LG: Claro, es muy común. Si yo soy un adulto necesitado e infantil, que pretendo ser satisfecho como un niño –aunque ya no lo sea- es evidente que voy a descargar las responsabilidades personales en quien sea. La escuela es un lugar magnífico donde derivar esas responsabilidades que no puedo asumir. Ahora bien, como este panorama es tan común, pienso que los maestros deberíamos recibir un poco más de formación, y tener la madurez necesaria para entablar conversaciones con los padres, comprendiendo los mundos emocionales de los cuales todos provenimos. A veces, una pregunta formulada con generosidad, un acercamiento honesto, un comentario positivo, un interés genuino o una sugerencia ofrecida sin prejuicios ni opiniones adversas, puede generar en los padres un compromiso renovado respecto al niño y a su inserción escolar. Conversando, nos comprendemos más. Juzgando, nos comprendemos menos.

RA: ¿Cómo pueden los padres aprender a ser padres? En su libro *La Maternidad y el encuentro con la propia sombra* sostiene que en la sociedad contemporánea se han modificado las pautas de convivencia familiar donde ya no hay una familia extendida, una tribu que facilite la transmisión del saber sobre cómo criar a los hijos de generación en generación. ¿Cuáles son las consecuencias de esta situación?

LG: No es necesario aprender a ser padres. El problema reside en el desconocimiento que tenemos los adultos, respecto a nuestras propias

vivencias infantiles. En la ignorancia sobre la distancia emocional que hemos padecido cuando nosotros fuimos niños y en la poca conciencia que tenemos sobre cómo hemos aceitado nuestros mecanismos de defensa para sobrevivir. Hoy, esos mecanismos de supervivencia, suelen traducirse en la vida superficial que vivimos, en el miedo frente a la intimidad emocional, en la ignorancia sobre los mundos afectivos y en la distancia que necesitamos establecer para no volver a sentir ese dolor infantil que nos ha hecho tanto daño. Por eso abandonamos a los niños pequeños. Y luego, frente a ese desamor, echamos culpas afuera. Los maestros, a su vez, somos adultos que provenimos de las mismas condiciones, por eso no encontramos herramientas afectivas para acercarnos a los padres de esos niños a quienes no podemos enseñarles con comodidad ni confort, porque están ávidos de amor, disponibilidad emocional y mirada.

RA: Los textos pedagógicos clásicos daban por establecido el lugar de la mujer como maestra y enfermera porque era una extensión de la maternidad, por lo que nos preguntamos: ¿es condición querer a un alumno como se quiere a un hijo para que pueda aprender?

LG: Los textos clásicos están repletos de prejuicios y de moral mal entendida. Sin embargo, cuando trabajamos con alguien a diario o cuando acompañamos procesos de crecimiento, siempre se establece una corriente de cariño y de complicidad. Sucede entre adultos, y por supuesto, sucede entre adultos y niños. No creo que un niño necesite sentirse amado para aprender algo, pero es posible que aprenda a amar con pasión alguna materia, un deporte o una expresión artística, si siente la estimulación y el compromiso del adulto que la enseña.

RA: ¿Cómo pueden ayudar las nuevas tecnologías, las redes sociales y la web 2.0 en el proceso de crianza?

LG: Hace algunos pocos siglos, leer y escribir no era indispensable para preparar a un niño para su futuro. Con aprender el oficio de carpintero o de agricultor del padre, era suficiente. En cambio hoy en día, leer y escribir se ha convertido en una herramienta indispensable. De igual modo, la tecnología y sobre todo el acceso a internet, es ahora un recurso

infaltable. No se me ocurre cómo podríamos imaginar la preparación completa de un niño sin el uso de la tecnología. El niño quedaría afuera del intercambio con el mundo.

Revista Propuesta Educativa de FLACSO

Desde la revista Anales de la Educación Común, etapa digital, consideramos importante el diálogo con otras publicaciones educativas, tanto de la provincia de Buenos Aires como del país en general y de otros territorios. Lo que enriquece el proyecto pedagógico y las prácticas de enseñanza es, justamente, el intercambio, la circulación de saberes y propuestas, la diversidad.

En esta oportunidad, queremos compartir el enlace al nuevo número de la revista de educación PROPUESTA EDUCATIVA de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Sede Argentina. Como ellos mismos proponen, se trata de “una revista académica que enfoca temas de interés para la educación y está dirigida a investigadores, directivos, supervisores, docentes, profesores, estudiantes de grado y posgrado. En ella se publican artículos inéditos de investigación y aportes de discusión de problemas educativos, en nuestro país y el mundo. “El primer número fue publicado en 1989 por lo que la revista recorre las tres últimas décadas en materia de producción académica en el campo de la educación.”

Revista Ensemble, Casa Argentina en París

Si bien no se trata de una publicación específicamente educativa, esta revista electrónica da cuenta de las actividades que se realizan en la Casa Argentina en París. Dicha institución, que depende del Ministerio de Educación de la Nación, está localizada en la Ciudad Universitaria y aloja a los jóvenes investigadores becados y doctorandos argentinos que trabajando en Francia. Ensemble “busca compartir un abanico amplio de producciones, experiencias, lecturas, trabajos de investigación, actividades que se construyen entre saberes, entre disciplinas, entre culturas.”

Compartimos con los lectores de la Revista Anales este primer número de Ensemble, acá pueden ver el Sumario y la Editorial.

Enlaces de interés en la Web

Instrumentos legales nacionales e internacionales para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes

https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNDerechos.pdf

Tanto en el nivel internacional como en el nacional y provincial se han efectuado en los últimos años modificaciones en la legislación a efectos de promover y proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la UNICEF pone a disposición del público los "instrumentos legales nacionales e internacionales para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, como insumos fundamentales para el debate y la reflexión, tales como:

Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, con rango constitucional desde el año 1994 (art. 75 inciso 22 de la Constitución de la Nación Argentina, y sancionada como Ley N° 23.849/90).

Protocolos Opcionales a la Convención sobre los Derechos del Niño: Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados y el Protocolo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía fueron adoptados en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de mayo de 2000. La República Argentina ratificó ambos protocolos opcionales, el primero fue incorporado al derecho interno por la Ley N° 25.616 de julio de 2002, y el segundo por la Ley N° 25.763 de julio de 2003, las cuales son aquí reproducidas.

<https://www.facebook.com/UNICEFArgentina>

Informe Mundial sobre Violencia contra los Niños y Niñas

El Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño – CASACIDN está formado por un conjunto de organizaciones de la sociedad civil que trabajan en la promoción de los derechos de la niñez y adolescencia en nuestro país. En este enlace puede consultarse el Informe Mundial sobre Violencia contra los Niños y Niñas a cargo de Paulo Sérgio Pinheiro, Experto Independiente para el Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños.

<https://casacidn.org.ar/informe-mundial-sobre-la-violencia-contra-los-nino>

Esta publicación " documenta los resultados y recomendaciones del proceso del Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños."

Biblioteca Kliksberg publicada por el diario Página 12

https://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/bernardo_kliksberg/020-KLIKSBURG.pdf

La Biblioteca Bernardo Kliksberg tiene el auspicio especial de la Unesco. Este gran maestro de la Universidad de Buenos Aires, considerado el Padre de la Gerencia Social, analiza un tema de la más alta importancia para nuestra vida cotidiana. Aquí se interroga sobre lo que considera una de las principales y silenciosas víctimas, de las recetas de superajuste: la familia. ¿Qué sucede con las familias cuando se producen desarrollos como los que están en marcha?

Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar

<https://www.fmmeduccion.com.ar/>

En 2012 la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, mediante la Dirección de Psicología Comunitaria y

Pedagogía Social, elaboró una Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar, con el propósito de “que se constituya en recurso de apoyo y consulta permanente para favorecer a la construcción de buenas prácticas, cuidadosas de las alumnas y los alumnos y de las y los docentes de la escuela.”

Como se sostiene en la Introducción: “hay hechos que irrumpen de un modo extraordinario en lo cotidiano de las instituciones educativas y debemos dar la mejor de las respuestas posibles. Por ello es necesario comprender esos hechos o situaciones de manera tal que nos posibilite tomar las decisiones más pertinentes. En este marco se propone la presente Guía de Orientación para intervenir en situaciones conflictivas en el escenario escolar, destinada a los Inspectores de Enseñanza y a todo el Equipo de Trabajo Institucional de los diferentes Niveles de Enseñanza y Modalidades de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Entendemos que lo aquí expresado es un punto de partida, más que de llegada, dado que consideramos a la realidad social en permanente proceso de transformación.

Invención de enfermedades. Traiciones a la salud y a la educación

Marisa Punta Rodulfo
Noveduc libros

“La psicopatología infanto-juvenil no necesita ser legitimada, sino que justamente reviste tal especificidad y tal espesor teórico que es algo que nos va a permitir iluminar tanto la clínica con niños cuanto la clínica con pacientes adultos. Es una formación básica para todo aquel psicoanalista que se acerque al trabajo con pacientes. Además, también es una formación básica para el campo de la Educación, de la Pediatría y de la Psiquiatría en general.”

Capítulo 4 – Desde la psicopatología de la vida cotidiana a la psicopatologización de la vida cotidiana

La memoria de la infancia

Sandra Carli, La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad, Buenos Aires: Paidós, 2011

“Las imágenes de Juanito Laguna evocan una experiencia de infancia, pero a la vez son la vía de entrada para la comprensión de un tiempo histórico, imágenes inseparables de la biografía de Antonio Berni en la que tanto el surrealismo como el nuevo realismo dejaron huellas”

Capítulo II- La representación y narración de la infancia

el carácter algebraico de la aritmética

Analucía Schliemann, David Carraher, Bárbara M. Brizuela, El carácter algebraico de la aritmética. De las ideas de los niños a las actividades en el aula, Buenos Aires, Paidós, 2011.

“Cuando comenzamos a considerar los desafíos cognitivos que enfrentan los niños al aprender álgebra, surgió la pregunta: ¿entienden los niños pequeños que transformaciones equivalentes a cantidades equivalentes no modifican su valor de verdad?”

Capítulo II – La comprensión de equivalencias en niños pequeños

Las tic en las aulas. Experiencias latinoamericanas

Libro de Marta Libedinsky, Micaela Manso, Paula Perez, Daniel Light, Magdalena Garzón, publicado por

Paidós (Buenos Aires, 2011).

“En este capítulo presentamos la problemática del diseño, implementación y evaluación de lo que se denomina modelo 1 a 1. Es decir, modelos didáctico-tecnológicos pensados para el trabajo escolar, por los cuales cada docente y cada alumno disponen de un dispositivo

tecnológico personal”

1. Nuevos escenarios: Los modelos 1 a 1

Salvar tu vida

Alice Miller
Ensayo Tusquets Editores

“Todavía está muy extendida la opinión de que los niños no pueden sentir, de que el daño que se les ocasiona no tiene consecuencias o, si las tiene, son diferentes a las experimentadas por los adultos, justo porque son «todavía niños». Hasta hace muy poco a los niños podían realizárseles incluso” [...]

Construir un aula inclusiva

María José Borsani, Construir un aula inclusiva.
Estrategias e intervenciones, Buenos Aires: Paidós, 2011.

“Lucas es un niño de 5 años con dos hermanos mayores, que han sido siempre sus compañeros de juego. Desde pequeño contó con recursos subjetivos por demás interesantes, revelándose como un niño muy afectivo, capaz de sostener vínculos y escenas lúdicas, de muy buen humor, decidido, conocedor de sus límites, deseoso de establecer lazos comunicativos con sus pares, convocado por los espacios de juegos activos.”

María Elena Walsh y la canción popular infantil

En este enlace compartimos un fragmento del programa Memoria Iluminada del Canal Encuentro, dedicado a la cantautora argentina María Elena Walsh, de una gran influencia en la crianza y la educación musical de varias generaciones de niños, jóvenes y adultos de nuestro país.

<https://www.youtube.com/watch?v=gxr6xVAY7Jg>

Entre las canciones infantiles más populares de esta gran artista puede mencionarse “Manuelita”; “El reino del revés”; “El monoliso”, “La pájara Pinta”; “La canción de la vacuna (El brujito de Gulubú)”; “En el país de Nomeacuerdo”; “La reina Batata, El twist del Mono Liso”; “Canción para tomar el té”, entre otras. Compuso también canciones para adultos, entre ellas “Como la cigarra” y “Serenata para la tierra de uno”. Durante toda su carrera publicó más de 20 discos y escribió más de 50 libros. Acá uno de sus clásicos, “En el país del Nomeacuerdo”

https://www.youtube.com/watch?v=hzHro7_ydcY

Nueva sección de memoria y crónicas visuales: necesitamos la colaboración de los lectores

Sección construida con los lectores. Memoria y Crónicas visuales del sistema educativo bonaerense

En esta nueva sección procuraremos documentar mediante archivos digitales (documentos escaneados, fotografías u otros), la memoria y las crónicas institucionales de nuestras escuelas, bibliotecas y demás organismos del sistema educativo provincial. De este modo la Revista Anales pretende oficiar como archivo y repositorio de esos registros, a la vez que promover y difundir el patrimonio de su propia historia y otros documentos existentes en el Centro de Documentación e Información Educativa.(CENDIE).

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cendie/>