

3 EDUCACIÓN Y SITUACIONES DE CATÁSTROFE



Equipo Editorial

Rafael Gagliano
Cristina Planas
Gabriela Purvis
Cintia Rogovsky

Elisa Urtubey
María Natalia García
Valeria Gatti
Marcos Lorenzo

Colaboradores

Mordechai (Moty) Benyakar-Martha Susana Kliun –
Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires
Distrito XI, La Plata-Antonio Elio Brailovsky.

Agradecimientos

Facultades de Ingeniería, Periodismo y Comunicación
Social y Trabajo Social de la UNLP.
Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires “Ricardo
Levene”.

Sumario

EDITORIAL

- Aprender a esperar lo inesperado. Por: Rafael Gagliano

BAJO LA LUPA

- Crónicas visuales. Por: Revista Anales de la educación común

- Pozo de Arana” EES N° 49, La Plata, prov. Buenos Aires. :

CRÓNICAS VISUALES

- Sarmiento y la construcción de imaginarios culturales modernos. Las bibliotecas populares como vanguardia de la ciudad letrada. Por: Rafael S. Gagliano

ARTE Y EDUCACIÓN

- El inglés de los güesos y el viento propiciador de catástrofes. Por: Cintia Rogovsky

- Atormentados: el lenguaje de la historieta para narrar la catástrofe . Por: Revista Anales de la educación común

BAJO LA LUPA

- Informe de la Facultad de Ingeniería de la UNLP. Por: Revista Anales de la educación común

- Informe de la Facultad de Trabajo Social (UNLP) acerca de la catástrofe social.

DIÁLOGOS CON EL PASADO

- Rosas y los informes meteorológicos. Por: Revista Anales de la educación común

ENLACES SUGERIDOS

- Trabajos de la UNLP y la UTN acerca de la emergencia hídrica en la región La Plata.

ENTREVISTAS

- “No hay un solo después”, entrevista al Dr. Ph Mordechai (Moty) Benyakar. Por: Entrevista realizada por Rafael Gagliano y Cintia Rogovsky

OTROS TERRITORIOS

- El tratamiento pedagógico de las amenazas ambientales. Por: Antonio Elio Brailovsky

REVISTAS DE EDUCACIÓN

- Revista La Pulseada. Por:
- Revista Cultural Lij, literatura infantil y juvenil. Por: Revista Anales de la educación común
- Revista Maíz, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Por: Revista anales de la Educación común
- El monitor de la educación. Por: Revista Anales de la educación común

RESEÑAS

- Educación para la seguridad vial. Por: Revista Anales de la educación común
- Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas, Friedrich Nietzsche. Por: Cintia Rogovsky
- Sobre la educación en un mundo líquido. Por: Cintia Rogovsky
- La discriminación. Una forma de violación a los Derechos Humanos. Por: Revista Anales de la educación común
- “Minúsculas”, de Adriana Lis Maggio. Por: Revista Anales de la educación común

SALÓN DE LECTURA

- Everness, poema de Jorge Luis Borges. Por: Jorge Luis Borges
- Teresa o el terremoto de Lima, Pablo de Olavide, 1829. Por: Revista anales de la Educación común

TERRITORIOS BONAERENSES

- Encuentro y acontecimiento: el rol del Colegio de Psicólogos en el marco de la emergencia. Por: Martha Susana Kliun

VIDEOS Y AUDIOS

- Crónicas de la inundación. Por:
- “Aguas turbias”. Por: Revista Anales de la educación común
- Crónicas de la inundación. Por:
- Eventos extremos y desastres asociados al cambio climático. Por: Revista Anales de la educación común.

HOMENAJE

- Jorge Huergo, In memoriam. Adiós al educador.

PIZARRÓN DE COMUNICACIONES

- Pizarrón de recomendaciones.
- Pizarrón de recomendaciones: Leticia Habitante, de Facundo Quiroga..

Rafael Gagliano

Editorial

Aprender a esperar lo inesperado

La tarea de educar como práctica compleja exige comprender y prepararse ante las transformaciones y emergencias de los entornos sociales y naturales. Problemas derivados del cambio climático combinado con catástrofes sociales de profundas consecuencias humanas, simbólicas y materiales, han reconfigurado la vida de las instituciones educativas, entendidas como los espacios formativos de las nuevas generaciones. Estudiar el mundo social y natural no sólo desde las disciplinas escolares sino también desde los acontecimientos y experiencias más destructivas y disruptivas, conforma un nuevo curriculum de las formas de habitar las instituciones del siglo XXI. La escuela pública bonaerense tiene una larga historia de afrontamientos ante las innumerables emergencias de índole extrema: sequías, inundaciones, riesgos ecológicos, tempestades y tornados, incendios incontenibles y otras tragedias socio-ambientales de fuerza arrolladora.

Las dolorosas experiencias de la inundación de abril del presente año en el área de la ciudad de La Plata nos llevaron a encauzar el presente número de la revista Anales con el objeto de documentar y hacer visible las variadas articulaciones entre educación, catástrofes sociales y naturales y padecimiento humano. La pérdida de vidas, los innumerables damnificados, la destrucción material y el profundo desasosiego por las consecuencias intangibles de la tragedia experimentada, nos desafían a una reflexión teórica -serena y crítica-, informada por el conocimiento y el trabajo reparatorio.

Hemos procurado convocar las voces de especialistas de aquilatada reputación internacional junto con la presencia de informes, diálogos con el pasado, entrevistas y artículos que, en conjunto, constituyen

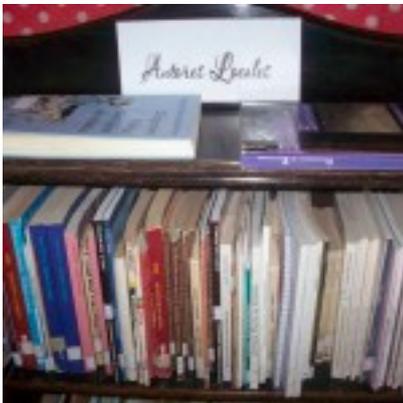
un primer “estado de arte” de la cuestión, para que la pedagogía pueda empezar a incorporar los nuevos problemas emergentes en lenguajes interdisciplinarios.

Confiamos en que los saberes disponibles y la comprensión empática nos hacen éticamente responsables ante las múltiples amenazas de los entornos fragilizados en los que tenemos que desempeñarnos. Los sufrimientos causados por las catástrofes impactan centralmente en las trayectorias formativas de los estudiantes, en las prácticas docentes y en la vida cotidiana de las instituciones. De allí que hemos pensado este número como una suma de recursos para poner en perspectiva el lugar de las escuelas públicas, el cuidado de la vida humana y la protección de los patrimonios tangibles e intangibles de la comunidad. Hemos organizado nuestro trabajo de Anales en la confianza de abrir un diálogo con docentes, padres y estudiantes para aprender con ellos a esperar lo inesperado.

Cronicas Visuales

En el marco de la Feria del Libro “Leer y escribir nos identifica como pueblo”, que tuvo lugar en Baradero, provincia de Buenos Aires, en el mes de septiembre último, el equipo del Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie) dictó dos talleres. Esta primera feria estuvo dedicada a “Autores locales”, por eso el cierre estuvo cargo de Federico Jeanmaire (baraderense). La feria fue organizada por la “Comisión Feria del Libro 2013”, integrada por la Jefatura Distrital de Educación; la Secretaria de Cultura, Educación y Turismo municipal; la Inspección Areal de Educación; Capacitadores y bibliotecarios escolares, así como la Biblioteca Munciipal “Fray Luis Bolaños” y la SADE, Región Baradero-San Pedro. Contó con el auspicio de la Municipalidad de Baradero, entre otros. Estas crónicas visuales del evento inauguran esta sección de registro que queremos compartir con ustedes, a la vez que los invitamos a enviarnos el material de sus escuelas y/o distritos a nuestro correo, revistaanales@ed.gba.gov.ar.





“Pozo de Arana” EES N° 49, La Plata, prov. Buenos Aires

Jóvenes, comunidad y memoria: Visuales

Este material que publicamos acá, de la EES N° 49, barrio Arana, La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. Proyecto Jóvenes y Memoria forma parte del valioso aporte que nos hizo llegar el Director de esa institución, Prof. Marcos Rosenfeld.

El documental es el resultado del trabajo del equipo docente del 6to año de esa escuela con los estudiantes, en el marco del Proyecto Jóvenes por la Memoria. Se realizó como proyecto de la escuela en 2012, impulsado en gran medida por quien por entonces estaba a cargo de la conducción del establecimiento, la Prof. Patricia Valente, quien trabajó mucho en esto y a los docentes de de la escuela que colaboraron. El trabajo reúne entrevistas a sobrevivientes y familiares de detenidos desaparecidos realizadas por los estudiantes en torno al campo de concentración clandestino conocido como “Pozo de Arana”. Los realizadores fueron los estudiantes Gabriela Andrea Martínez, Micaela Jaqueline Romero, Agustín Hernández, Juan Sebastián Pedraza, Rocío Fernanda Martínez, Mariquena Yamila Peralta, Daiana Ramallo, Juana Beatriz Almaraz, Milagro Ayelén Molina, Brenda Peralta, Lidia Mabel Bazan, María Rosa Mele.

<https://www.youtube.com/watch?v=sYXNj7xLKN4>

Esperamos que nuestros lectores puedan apreciar, además del valor específico del trabajo realizado por los estudiantes, sus docentes y el cuerpo directivo, el sentido colaborativo para mejorar nuestras prácticas que tiene el poder conocer, difundir y hacer circular estas producciones que todos los días llevan adelante en las aulas nuestros alumnos y docentes.

Cintia Rogovsky

El inglés de los güesos y el viento propiciador de catástrofes

Benito Lynch, escritor argentino, nació y vivió en la La Plata, donde se mantuvo apartado del movimiento literario de su época. Sus obras, que se inscriben dentro del género “gauchesco” y contienen elementos de realismo, se inspiraron en la vida en el medio rural y han sido consideradas como parte de la mejor tradición de la novelística argentina. Autor de Plata dorada (1909), Los caranchos de La Florida (1916), Raquela (1918), La avasión (1922), Las mal calladas (1923), El potrillo roano (1924), El inglés de los güesos (1924), El antojo de la patrona y Palo verde (1925), De los campos porteños (1931), El romance de una gaucho (1933).

El inglés de los güesos, tal vez su novela más conocida, ha sido llevada al cine por Carlos Hugo Christensen en 1940. El protagonista es un paleontólogo inglés, Mister Grey, que viaja a nuestro país para buscar fósiles, vive una temporada en una estancia cercana de una laguna, y a unas barrancas ricas en fósiles donde lo conocerá Balbina, una criolla que se enamora de él a pesar de la “inconveniencia” de ese amor. Pertenecientes ambos a mundos diferentes, y con caracteres muy disimiles, el conflicto ya queda planteando en este drama que expresa, al mismo tiempo, las diferencias culturales y la oposición entre naturaleza y civilización tan presente en la literatura de esa época. Los propios recuerdos de su niñez campera, así como de la lectura del Diario de viaje de un naturalista alrededor del mundo, de Charles Darwin, nutrieron al autor en el proceso de creación del mundo de sus personajes, y ese ambiente tan bonaerense rural del puesto de la “Estancia grande”, vecino a la laguna de los Toros, siempre azotado por un terrible viento “propiciador de catástrofes”.

Como homenaje a este gran escritor varias escuelas llevan su nombre.

Acá se puede ver un fragmento de la película, de 1940: http://www.youtube.com/watch?v=EWI-Zt_VLLM

Cintia Rogovsky

Atormentados: el lenguaje de la historieta para narrar la catástrofe

Tal como se presenta en el SEDICI, el repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), "Atormentados" es una obra "en formato de cómic (historieta), que relata la experiencia familiar vivida por el autor, su familia y vecinos, en el transcurso de la mayor inundación sufrida por la ciudad de La Plata", prov. de Buenos Aires. Relata lo ocurrido en la noche que transcurrió entre el 2 y el 3 de abril de 2013, a lo largo de sus 20 páginas en blanco y negro.

El autor del guión y dibujante es Ariel Tancredi, uno de los miles de damnificados directos de la inundación en la capital bonaerense.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35018>

Informe de la Facultad de Ingeniería de la UNLP

A continuación presentamos un informe realizado por un equipo de investigadores de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata, en cuya presentación, el Decano de esa casa de estudios, Dr. Ing. Marcos Actis, señala que: "El inicio de este estudio fue la auto-convocatoria de docentes de la Carrera de Ingeniería Hidráulica, el día 4 de abril, para analizar los hechos ocurridos y elaborar propuestas de acción, inquietud que luego fuera canalizada a través de la solicitud planteada a esta Facultad de Ingeniería por la Subsecretaría de Recursos Hídricos de la Nación.[...]"

Agradezco a quienes han brindado desinteresadamente su colaboración para hacerlo posible, especialmente a los propios damnificados, que han aportado información aun atravesando situaciones críticas. Asimismo destaco la actitud de los docentes autores del estudio, por haberlo realizado sin mediar lucro alguno, asumiendo la responsabilidad que le cabe a una facultad pública de aportar su visión en un caso trascendental como la inundación ocurrida en la región."

Por otra parte, la mencionada Facultad realizó una publicación resumida del Informe en su revista Ingeniar, con recomendaciones acerca de cómo actuar después de la inundación.

https://www.ing.unlp.edu.ar/institucional/difusion/2013/inundacion_informe

Informe de la Facultad de Trabajo Social (UNLP) acerca de la catástrofe social

A continuación transcribimos un fragmento del Informe que produjo la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) ante lo que calificaron como “la catástrofe social como consecuencia de la tormenta del 2 de abril”, que puede leerse completo aquí.

“Luego de la tormenta e inundaciones del 2 de abril en la ciudad de La Plata, que dejó el saldo 150.000 personas afectadas, más de 55.000 hogares dañados y más de 50 muertos reconocidos, es evidente que resulta imperioso promover una regulación del suelo y el mercado inmobiliario, a la vez que realizar las obras de infraestructura necesarias, que ya han sido recomendadas en varias ocasiones por diferentes ámbitos de la Universidad de La Plata y los Colegios Profesionales de Arquitectos e Ingenieros. [...]

Es evidente que en los últimos años hubo un crecimiento en las construcciones que no fue acompañado por el sistema de desagüe pluvial. El entubamiento subterráneo de arroyos y la construcción indiscriminada de edificios, con el agravamiento del cambio climático, son las principales causas de las trágicas inundaciones que azotaron la ciudad de La Plata en los últimos años. Las inundaciones en la ciudad de La Plata como la de Buenos Aires tienen orígenes similares. Ambas son ciudades que no tuvieron en cuenta a ninguno de los arroyos que existían en el terreno donde se levantaron. La idea de que los cursos de agua son molestias por los que se los entuba es una de las causas más importantes en el recrudecimiento de inundaciones en las áreas metropolitanas y el Gran La Plata. [...]

<http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/documentos#sthash.GF3f3UGG.dpuf>

Rosas y los informes meteorológicos

Durante la llamada “campana al Desierto” de 1833, Juan Manuel de Rosas, quien encabezó la expedición, se hizo acompañar por pilotos, agrimensores y expertos en meteorología, de manera tal que hoy disponemos de un valioso patrimonio documental del mayor interés, alojado en el Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires, “Ricardo Levene”. 1 Es así que en el “Diario de marchas y operaciones”, que da cuenta del avance de la expedición desde la Guardia del Monte hasta el río Colorado, confeccionado por el agrimensor Feliciano Chiclana, no sólo se registraron las novedades cotidianas sino también las observaciones termométricas y astronómicas; observaciones realizadas por la goleta San Martín en su navegación por el río Colorado, que incluyó el cuartel general en aquel río hasta Carmen de Patagones y, desde allí, hasta Choele Choel. También hay planos, como el parcial del Río Colorado, el de la desembocadura del Río Negro y el de la península de San Blas. [1]

Litografía hecha probablemente en París, firmada por Tagliabue. La leyenda dice: “Expedición en los desiertos del Sud contra los indios salvajes, en el año de 1833, ejecutada con el mayor acierto y saviduría por su digno jefe el gran Rosas.”

DM 033 aju observaciones termométricas del diario de viajes 1

Trabajos de la UNLP y la UTN acerca de la emergencia hídrica en la región La Plata

En el sitio del repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) hay un enlace en el que se pueden conocer los trabajos (artículos, informes técnicos, libros y otros) que diversos investigadores de esa Universidad, así como de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), han producido o están elaborando, a fin de realizar aportes desde el campo científico-tecnológico. Proponen un Plan de Gestión Integrada de Riesgos de Desastres (GRID). Aquí se reunirán trabajos que contribuyan al desarrollo del plan y sirvan como base de datos para futuros trabajos en el área. Ver más: acá.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26450>

Repositorio institucional del Ministerio de Educación de la Nación

En este sitio se puede acceder a los materiales producidos por las diversas áreas del Ministerio de Educación de la Nación, tales como documentos, objetos de aprendizaje, normativa, imágenes, videos, audios, entre otros. Disponibles para su acceso, consulta y descarga.

Desde la página de inicio, se invita a los navegantes a “explorar los siguientes temas: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Superior, Formación docente y Legislación Educativa.

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace>

**Por: Entrevista realizada por Rafael Gagliano y
Cintia Rogovsky**

“No hay un solo después”, entrevista al Dr. Ph Mordechai (Moty) Benyakar

En esta entrevista, realizada en la CABA el último 11 de septiembre, el Dr. Benyakar* reflexiona acerca de la importancia de la formación, la capacitación y la organización en todos los niveles educativos para educar a los niños, jóvenes y adultos con recursos que contribuyan a afrontar vivencias traumáticas que la vida cotidiana puede presentar.

Revista (R): en una entrevista afirma usted que su especialidad es “estar cerca de las experiencias humanas” y el dolor, sin duda, es una de ellas. En particular en eventos catastróficos. A la vez señala la necesidad de disponer de un vocabulario preciso para distinguir las variables que se ponen en juego en este tipo de situaciones, y diferencia el concepto freudiano de trauma del de disrupción. ¿En qué radica la singularidad de la disrupción?

benyacarMoty Benyakar (MB): a mi me parece que es muy importante, particularmente en el plano educativo, ser muy precisos con el lenguaje, “ajustar” las palabras. Hay un fenómeno bastante común, que es llamar “trauma” a algo que no lo es, que en realidad es fáctico y que no necesariamente genera un trauma. Es importante comprender que frente a un determinado hecho las personas que enfrentaron este tipo de situaciones reaccionan distinto, tienen distintos dispositivos psíquicos. De ahí se puede llegar a que esa determinada situación, eso que es del orden de lo fáctico, traiga lo que se llama una vivencia traumática o no lo haga...Y hay reacciones distintas frente a esas situaciones, en la medida en que las cualidades psíquicas son distintas entre cada sujeto, por ahí alguien se queda callado, otro huye...De manera que al analizar estas

cuestiones yo no encontraba una palabra que pueda darle cualidad a ese tipo de situaciones que impactan en el psiquismo. Y fue ahí donde postulé, o propuse, el concepto de disrupción, que es precisamente el concepto que cualifica la situación. Es que, a partir de esas vivencias, hay cambios en el psiquismo, cambios que pueden llegar a ser positivos o negativos, en base a la modalidad del procesamiento psíquico. [1] De ahí se puede llegar a que esta situación traiga lo que yo llamo una vivencia traumática, o no. Por ejemplo, las inundaciones de este año en La Plata, son “traumáticas”, se dice comúnmente.[2] En realidad se habla de una cualidad psíquica cuando en realidad las personas sufrieron un impacto fuerte, del orden fáctico, y tienen alteraciones, pero no tienen la capacidad de procesamiento psíquico. Es decir, fáctico alude a la falta de capacidad en el procesamiento de ese evento, precisamente. Algo exterior, algo que golpea al sujeto desde afuera y frente a lo cual, insisto, las personas reaccionan de maneras diversas. Por eso yo hago la distinción entre situaciones que pueden llevar a una vivencia traumática o a una situación disruptiva y, por el otro extremo, pueden llevar a la resiliencia, a las mayores capacidades para enfrentarse con otras situaciones.

Por su parte, esta categoría de lo disruptivo se aplica al campo educativo también. Es más, si ustedes entran en Internet van a ver que ahora inclusive hay gente que propone, por ejemplo en Estados Unidos, lo que se llama la educación disruptiva. Proponen que de por sí es disruptivo para el psiquismo, porque tiene que ser una alteración de lo que está ya pautado para que pueda entrar en lo inconsciente.... Es una modalidad, yo no la postulo pero lo que quiero es que se entienda que lo disruptivo es lo que altera el funcionamiento del proceso psíquico, tanto desde lo negativo como desde lo positivo. Por lo tanto hay que estar alerta porque pueden emerger todo tipo de situaciones, muy disruptivas para el entorno.

R: ¿usted ahí incluiría situaciones de accidentología, o de violencia de género, que nos ocurren cotidianamente?

MB: sí, si. Tengo ahora cincuenta doctorandos, se encuentran precisamente ahora haciendo el doctorado en esta línea...Vemos que una

situación puede venir tanto desde el cuerpo de la persona hasta por otras vías, que son individuales, grupales, comunitarias, etcétera. Lo importante que tiene esta definición, no es una definición sexual, eh, es que ayuda a un profesional del campo de la salud, o a un docente, a poder ver, a captar cuáles son las cualidades de la situación debido a esas reacciones. Sobre todo, a no confundir creyendo que todo lo que es terrible siempre es traumático, porque esa confusión no ayuda a los sujetos.

Estar preparados, conocer nuestras reacciones y prevenir

R: tras la explosión del edificio en Rosario el último 6 de agosto, usted fue entrevistado en una radio de esa ciudad . Allí hablaba de la “inmunidad psíquica”. ¿Qué significa?

MB: ese es un concepto de los nodales y cruciales, en toda esta teoría. La inmunidad psíquica es un concepto que propuse, viene del campo biológico. El concepto de inmunidad se vincula con la capacidad de poder desarrollar defensas, como en la naturaleza. Cada uno de nosotros, ustedes saben, tiene un sistema inmune, los animales, los terneros, los humanos. Un sistema inmune para enfrentarnos con la enfermedad, los virus, las bacterias. Hay determinados tipos de grados, como con las vacunas, que se inyecta a un individuo precisamente la bacteria que causa la enfermedad y esto provoca, como reacción defensiva, que el sistema empiece a reaccionar y cree sus propias defensas. Nosotros tomamos de algún modo prestado ese concepto y llamamos inmunidad psíquica a lo que sucede en la psiquis frente a las adversidades. Creemos que podemos generar la capacidad de desarrollar nuestras propias defensas para que eso que es tan impactante, no se transforme necesariamente en traumático. Y allí yo propuse tener en cuenta tres componentes: uno es saber de dónde me puede venir el daño, es decir, estar preparados. Por ejemplo, saber que yo vivo en un lugar que se puede inundar. El otro factor es conocer de qué modo yo reacciono ante esa situación. Si mi tendencia es a enfrentarlo, o a esconderme, huir, quedar paralizado, etcétera. Es decir, ya saber, percibir cuál es mi tendencia natural. Y la tercera es tener en cuenta qué recaudos tomé para que lo que sucedió, lo peor, no suceda. Si yo no soy consciente de dónde puede venir el daño, tampoco voy a tomar recaudos y me a tomar por sorpresa. En consecuencia, me va a bajar mi capacidad psíquica para

enfrentarme con eso. Es decir, tres factores: estar preparados, conocer nuestra manera de reaccionar y tomar recaudos, prevenir.

Hoy día, una doctoranda que se llama Cecilia Freire tomó el concepto de inmunidad psíquica y lo está desarrollando más, y con eso está haciendo su tesis de doctorado. Desde el punto de vista de lo que tiene que hacer la escuela, el docente es importante que converse con los niños sobre los peligros, sobre cómo actúa cada uno, dejando a los niños, estamos hablando de la escuela Primaria en este caso, que puedan expresar cómo ellos actúan. Y hay todo tipo de modalidades para trabajar en eso. Ella [Cecilia Freire] está abocada a transmitir a los maestros cómo trabajar con los chicos en estas situaciones. Hay incluso un material en multimedia.

R: ¿se puede contar con ese u otro material para las aulas?

MB: primero les cuento una historia. Cuando fue el tsunami asiático, ¿se acuerdan?, nos convocó el entonces Canciller [Jorge] Taiana para ver qué podíamos hacer desde el país para ayudarlos.[3] Le digo: “mire, mandar gente no va a ayudar, porque no saben el idioma, no van a poder comunicarse. Mandar plata, la Argentina venía del 2001, apenas teníamos para vivir...; ¿mandar remedios? No van a tomar remedios que vayan desde la Argentina en ese contexto...Así que, si usted me autoriza, yo armo con ellos un material multimedia. Antes hicimos un coloquio con varios profesionales de distintas disciplinas, se incorporaron todos los criterios de cómo hay que trabajar en multimedia y en esas situaciones, e hicimos ese material. ¡Y estaban chochos! Por supuesto lo hicimos gratuitamente. Ese material se tradujo al inglés y al árabe, entre otros idiomas. Se utiliza en diversos países del mundo, pero donde no lo utilizan lamentablemente es acá, en Argentina no, y está en castellano. Ese es sobre cómo se trabaja, en general, en desastres. Otro especial, para maestros, pero el sistema no lo utiliza.

Cómo dar una asistencia adecuada: la importancia de la formación
mano R: ha habido muchas experiencias, por ejemplo en La Plata después de la catástrofe, surgidas de las comunidades, de manera más

espontánea o más organizada luego, que tienen que ver con proyectos de elaboración artística (documentales, murales, escritura y demás). ¿Cuál es su opinión respecto al papel que este tipo de proyectos puede tener en los procesos de elaboración psíquica de la vivencia traumática?

MB: sí, esto a veces se olvida, la falta de sensibilidad para ver cuál es la complejidad de esta problemática. Creo que pueden ser útiles, sí, pero hay que saber adecuarlos. Por eso es que yo diferencio, entre las prioridades. Lo primero es ayudar a que el sujeto pueda recuperar las necesidades básicas, en forma adecuada, acompañado de forma profesional, bien. Por ejemplo, primero que coma, se abrigue, tenga un techo, resolver eso. Por ejemplo que el que no tiene cédula de identidad para hacer los trámites, como pasó en Rosario, etc., lo pueda resolver antes que tengan su casa, su ropa. Y junto con eso, que tengan la posibilidad de poder expresarse todo el tiempo. Pero para dar una asistencia adecuada hay que estar bien formado, bien preparado, tener claro cuáles son las necesidades, y organizarse. Usted vio que en La Plata, primero llegaron miles de personas a mostrar su solidaridad, de manera espontánea, es muy lindo, pero detrás de eso, todos vienen y ayudan, se hacen murales y se reparten colchones, entre otras cosas, pero después la gente que se presentó espontáneamente desaparece, vuelve a sus actividades habituales.

R: nos interesa esto particularmente, porque sabemos que luego, si no hay continuidad, cuando la gente se va, la sensación es como de un abandono mucho más radical después de toda esa “movida”.

MB: doloroso y problemático. En vez de poder ayudar a la gente... Creo que es producto del abandono de quienes tienen que decidir y asistir a la gente desde el nivel gubernamental. Yo soy muy inocente en ese sentido, creo que lo hacen desde la ignorancia de que esta temática requiere de una formación, una conceptualización específica. De la misma manera que si usted tiene que hacer una operación busca a un cirujano. La voluntad y todas esas cosas, me parece bárbaro, tienen que estar y tienen que existir, pero tiene que haber una conceptualización, saber cómo se forma a la gente. Entonces, un punto es la formación para la atención de las personas, el otro es la intervención...

R: usted recupera varias definiciones desde la etimología. Nos interesa en particular que recupera el origen de la palabra “desastre”, como “fuera de los astros” y “catástrofe”, “cuando todo se derrumba”. Queríamos pedirle si podía desarrollar la definición que da Naciones Unidas de catástrofe, con relación a las instituciones gubernamentales y educativas, y su respuesta o su falta de respuesta.

MB: bueno, hay que diferenciar. Algunas instituciones tienen la capacidad de dar respuesta inmediata frente a estas situaciones, es decir, cuando suceden. Poder enfrentar lo que sucede, y no que dependa de exclusivamente de una persona que se tomen decisiones, que se haga esto o aquello, de manera que no sea tan grande la magnitud del desastre. Son instituciones que pueden evitar en gran parte, justamente, las consecuencias del desastre, porque ya lo prevén y sabe cómo actuar en la emergencia, cuando hay heridos, etcétera. Por ejemplo el atentado de trenes en Inglaterra, ahí estaban muy bien formadas estas instituciones y pudieron dar una respuesta adecuada.[4] Acá el problema, con respecto a esto, está en cómo se forman los profesionales....

R: en su libro Lo traumático. Clínica y paradoja, donde habla de la experiencia de Cromañón,[5] usted sostiene que a veces “lo fáctico conserva en el psiquismo la cualidad de presente permanente y percepción constante.” (Benyakar et al, Biblos, 2006, Tomo II:61) Nos interesó mucho esa idea porque mucha gente que ha sufrido este tipo de situaciones traumáticas no pueden volver a su tarea, a su labor. No pueden. Hablamos de alumnos, de trabajadores docentes, no docentes. ¿Qué ocurre ahí?

MB: perdone que vuelva sobre la categoría de vivencia traumática, hay que distinguirla porque es central, distinguirla del trauma. De manera muy simplificada, ya que este no es el espacio adecuado, podemos decir que hay un proceso que tiene que ver con el vínculo del sujeto con la madre, cómo estructura a la madre en la medida en que esté la madre presente o no, una manera de introducir lo que pasó afuera en su mundo psíquico. Ese proceso se llama introyección. La madre ya está adentro del psiquismo de la persona, aunque no esté presente. Cuando hay algo, un olor por ejemplo, que me recuerda a mi madre, o al lugar de mi padre,

eso ya está introyectado. Eso se elaboró. Es distinto cuando el psiquismo no es activo, si no cuando algo de afuera se le mete adentro. Usted no lo tomó, por decirlo de algún modo, sino que se le metió, está funcionando como un percepto. No es que lo puedo pensar, ese olor [en el sentido proustiano, por ejemplo, de evocación]...perdura como un percepto. No se transforma en algo en lo que yo puedo pensar, no tomo el recuerdo sino que de repente me viene., y me convierte a mí no en un sujeto que piensa lo que está pasando sino en un objeto, quedo poseído de lo que está pasando...

La victimización de los damnificados como pérdida de la subjetividad
mano ext R: ¿paralizado, en una actitud pasiva?

MB: claro. Ese hecho es conocido en todos los animales como fight and fly y frozen, que quiere decir la lucha y huida (fight, fly), por un lado, y estar congelado (frozen), por otro. Si me quedo congelado, hago como los reptiles, animales de "sangre fría". Los mamíferos huyen o luchan. Otro problema es que se tiende a decir "las víctimas de la violación", o "las víctimas del Holocausto", o "las víctimas de la guerra de Malvinas o de Cromañón". Y acá cabe preguntarse qué es ser víctima. El concepto de víctima, en la historia de la humanidad, es un concepto que está relacionado con lo que se hacía socialmente. Los mayas, por ejemplo, tomaban a la doncella más linda y la sacrificaban, es decir, la victimizaban. Es decir la sacrificaban, daba su cuerpo en aras de algo que "beneficiaba" o era "necesario" para esa sociedad. En la religión judía se prohibió el sacrificio humano y se lo reemplazó con corderos, se mandaba al cordero "malo" al desierto. Eso es victimizar a alguien, y es al azar, no tiene nada que ver con su propia subjetividad, es decir, el cordero que se elegía no era porque era el "malo" o el "bueno", se elegía al azar. El lugar de la víctima lo construye la sociedad, quien victimiza es la sociedad y no el que hace el daño. Es como si se dijera: yo para recordar eso que sucedió tengo que sacrificar mi propia subjetividad, yo dejo de ser Raúl, Pedro o Carlos y pasó a ser la víctima de Cromañón, o de Malvinas, y estoy cumpliendo un rol social. O sea, la sociedad necesita víctimas para poder recordar el daño que se hizo. La persona en ese momento pierde su subjetividad y se queda ahí y es muy difícil moverse, correrse, para poder volver a su propia subjetividad. A diferencia

del damnificado, que es una persona que sufrió un daño pero sigue sosteniendo su propia identidad, entonces es Raulito que está dañado, o Pedro que ha sido damnificado por tal evento.

Nuestra función, desde el punto de vista psíquico, es ayudarlo a que no entre en el rol de víctima, en la victimización. Las víctimas se transforman, entonces, en símbolos de la sociedad. Por supuesto, hay condiciones individuales de las personas que tienden más a entrar en esos roles, hay sociedades o entornos más propensos. No es solamente el uso de la palabra "víctima" si no también la actitud que uno toma de que a la persona que sufrió el daño hay que tratar de preservarle al máximo su identidad y que no quede como un símbolo de lo que está sucediendo. El colegio, la escuela, tiene que tener muy en cuenta eso para no utilizar a los niños, a los padres, para no dejar que entren en el proceso de victimización, y tampoco victimizarlos.

R: nos interesa su opinión, por esta esta distinción que hace, respecto al orden los derechos que tienen las personas en tanto ciudadanos. La "víctima", de algún modo, ¿es como si careciera de la posibilidad de reclamar sus derechos?

MB: la víctima es un andar permanente para que el reclamo siga vigente, de ahí que no pueden volver a su propia subjetividad, porque la sociedad no los ayudó, o las instituciones gubernamentales, por lo que sea..."El afuera me hizo daño, que el afuera me lo repare"...Se la va a pasar permanentemente dependiendo del afuera. El afuera lo va a utilizar, en los actos, en los diarios, en lo que sea, para hacer recordar que pasó esto o aquello.

R: ¿qué elementos pueden trabajarse en el ámbito escolar.

MB: pienso que los colegios tienen que dar la formación sobre estas problemáticas, acerca de cómo se actúa en estos temas. Para ello hay material, por ejemplo, para los más chicos, hay un montón de películas animadas para que después con los maestros saquen conclusiones. No todos los maestros quizá estén preparados, pero hay que formarlos para eso. Cuando fue el tema de Cromañón nosotros preparamos un

curso especial para maestros, donde recibían un diploma de la Unesco, acreditado, en las provincias en la que lo pudimos hacer, por el Ministerio de Educación de la provincia que fuera. Les daban horas para que pudieran tomar el curso y los maestros después tenían que implementar eso luego en sus escuelas. Fue una experiencia muy buena, ver cómo se aplicaba eso desde el Jardín de Infantes.

R: ¿tuvo continuidad ese programa? ¿Tuvo buenos resultados?

MB: no la tuvo lamentablemente, pero tuvo excelentes resultados.

R: ¿usted cree que en la formación docente de grado, y en la capacitación posterior, sería fundamental introducir estas cuestiones?

MB: yo creo que desde el Jardín de Infantes hasta ...¡En todos los Niveles hay que formar! Si no se queda en la lástima, en la pena, y nada más. Lo mismo pasa con las víctimas de la trata de personas, de accidentes, como el caso de Once, el caso de los asesinatos en la escuela de Patagones, la cosa pasa por cómo están capacitados para afrontar eso. [6]

La formación transdisciplinar y la organización

R: ¿qué disciplinas considera usted que tienen que integrar estos equipos formadores?

MB: creo que la formación debe ser transdisciplinar, en este tipo de situaciones, en el sentido de Edgar Morin. Son varias, los psicólogos, los psiquiatras, los médicos, las enfermeras, los bomberos, los policías, entre otros. Cada uno tiene un rol, porque hay que abarcar todos los aspectos de la vida. Pero hay que ver qué diferentes vetas hay para encarar todo eso, presupuesto, equipos, profesionales. Porque acá aparecen todas las vetas, es decir, todas las áreas de toda la vida en un momento determinado.

R: nos gustaría que usted aporte la reflexión que considere pertinente, pensando en aulas concretas y diversas.

descarga MB: hay que formar de la misma manera en que supongo que deberíamos estar formando en otros temas, y espero que así se haga. Es decir, tratar de transmitir el mensaje de que formar en este sentido, sabiendo que educar a los chicos de hoy significa tratar de darles todos los elementos que necesitan hoy para afrontar la vida. Educar para este tipo de situaciones es algo básico, porque este tipo de situaciones pasan todo el tiempo, le pasan a los chicos, eventos que irrumpen en su cotidianidad, una violación, un accidente, un derrumbe de un techo, un choque.

R: hablando de los preparar a los chicos, llamó la atención en el caso de La Plata, que en muchas escuelas los chicos que más rápido volvieron a clase fueron los que habían sido damnificados directos y no los otros, que si bien podían haber estado ayudando a sus familiares, amigos y demás, no habían sido directamente afectados... Como si hubieran ido rápidamente a buscar una rutina, una "normalidad".

MB: no tiene nada de raro, de acuerdo a mi experiencia. Los niños, a pesar de lo que sostienen el discurso del sentido común, suelen saber mejor cómo actuar, o tienen mayor inmunidad psíquica. Aunque todos van a seguir diciendo y escribiendo que los niños son los más afectados... Hay que ver cómo se los prepara. Tenemos en el país un muy rico caudal de profesionales en las diversas disciplinas involucradas en esta problemática. Pero pasa algo parecido a lo que ocurre con el fútbol, con la selección argentina: tenemos de la mejores individualidades pero cuando vamos a jugar la Copa del Mundo no nos va bien... Es decir, acá pasa lo mismo con los profesionales... No tenemos programas, equipos. Tenemos que armar los equipos Solemos creer que alcanza con la solidaridad humana, que todos ayuden a todos, y con eso nos parece que ya lo solucionamos. eso es importante que esté, pero hay que trabajar de otra forma.

R: ¿usted tiene esperanzas en ese sentido?

MB: sí, claro que sí. Precisamente porque soy maestro, porque creo en el hombre. Vengo de una experiencia en la Cooperativa Obrera de Neuquén donde ocurrió el derrumbe,[7] están armando todo un protocolo con todo su personal, su gente. Me llamaron y me pidieron que hiciéramos el programa que mejor nos pareciera. En la Cooperativa Obrera se dieron cuenta de qué sectores...Se dieron cuenta de que en todo momento les estaban sucediendo una cantidad de cosas que ellos no tomaban en cuenta. En una empresa, en cualquier institución, en una escuela, cada uno tiene un rol. En este caso, trabajamos con el encargado del frigorífico, el encargado de la limpieza, de marketing del supermercado, es decir, todos. Cada uno. Están trabajando con psicólogos, etc., viendo cómo armar su compañía para afrontar estas situaciones. Yo digo que hay que construir de abajo para arriba, antes de que pasen las cosas. Algo parecido ocurrió en Rosario, me llamaron, por intermedio del Gobernador, del Ministerio de Salud, o de Desarrollo Social. Pero lamentablemente a mí me llaman siempre después de que pasaron las cosas. Es decir, no hay un solo después. Si no que también hay un antes de lo que puede seguir pasando.

Anticiparse para evitar mayores daños. Legislación y trabajo en equipo
R: esta experiencia que cuenta de la Cooperativa muestra que todos los actores de un sistema, en este caso esta empresa, tienen un rol diferenciado, articulado, pero que tiene que estar organizado.

MB: acá ellos la tenían. Y este programa lo que hizo es que cuatro que no entraron al programa, quedaron afuera, no pudieron reintegrarse al trabajo. Todos los demás se reintegraron. Ahí se dieron cuenta de que este programa era para beneficio de cada persona, para beneficio de la familias, de la empresa, es decir, todos ganaban. Luego me contaron de que en un caso en la que una persona se murió allí, de un ataque al corazón, se acordaron de todas las cosas que yo les decía, ya sabían qué era lo que tenían que hacer. Son cosas de la vida cotidiana. Ni que hablar de saqueos, de accidentes... El asunto del CEAMSE, [8] por ejemplo. ¿Alguien está pensando anticipadamente? Y la respuesta es no. Cuando

pasa algo, muchas instituciones dicen: “nosotros cumplimos la ley, tenemos tres psicólogos que cuando pasa algo van...” Lo conozco esto, en cada lugar que voy se repite. Cuando pasa algo mandan a uno o dos profesionales recién recibidos, que por ahí van a dos congresos sobre estrés pos traumático, anotan en un papelito lo que tienen que hacer y nada más.

R: mencionó la Ley de Higiene y Seguridad en el Trabajo. ¿Usted cree que tenemos en el país las herramientas legales necesarias?

MB: no. No solamente en el país. Este es un problema mundial, en el nivel legal, y económico. Una persona que está estresada, además, no puede trabajar. Usted no le puede exigir que trabaje a esta persona. La Cooperativa, por caso, tomó a todo un equipo de psicólogos que estaban con ellos permanentemente y que logró que fueran regresando gradualmente a la actividad laboral, es todo un proceso que hay que hacer. Entrevistar a cada trabajador, a sus familias, saber realmente cómo está. Desde el punto vista legal la ley se limita a decir, por ejemplo, que una persona que no puede dormir no puede ir a trabajar, no estipula cómo se lo ayuda. Lo que hay que pensar, desde la Superintendencia del Trabajo supongo yo, es cómo no crear más patología. Después de los accidentes, las personas tienen que declarar que son insanas para que se los pueda atender de forma adecuada, en el campo de la salud mental. Entonces les dan medicación, etc., lo siguen padeciendo y cada vez eso se agranda más, se gastan fortunas y no se les da la atención adecuada que las personas tienen que recibir. Se paga por malas decisiones.

R: ahí todos pierden...

MB: todos. Pierden los que sufrieron el daño, sus familias, las empresas o instituciones en las que trabajan, pierden los políticos, piense en el caso de [Aníbal] Ibarra...

R: usted mencionaba en un reportaje unas cifras inquietantes....

MB: sí, me refería a que por cada herido físico, o muerto en una catástrofe, hay unas 200 personas afectadas psíquicamente.

R: ¿existe la posibilidad de que haya alguna solución para el sujeto afectado, si no se piensa desde el Estado para el colectivo social?

sillón MB: es interesante la pregunta. Todos los empleados, los padres, madres, los hijos, de la Cooperativa, todos pasaron por entrevistas individuales, eso disminuyó casi al máximo los tratamientos psicológicos y los tiempos. Uno por uno. Desde el punto de vista de la salud, social, económico, eso disminuye los daños, y por ende, los costos. Si usted les da licencia a todos los trabajadores hasta poder entrevistarlos y saber si están en condiciones de regresar, seguramente tendrá una pérdida económica inicial, pero a la larga, es mejor. Si no la gente luego comienza a tener otra clase de síntomas, a enfermarse, a faltar... Las reacciones son muy variadas en cada persona, en cómo se da la elaboración de estas vivencias, como ya señalamos.

R: al principio de la conversación se habló de cierta visión romántica que hay de estos problemas. Cuándo no se atienden las necesidades básicas, materiales, ¿hay posibilidades de que por la vía terapéutica estas personas puedan recuperar su cotidianidad?

MB: primero, desde ya, hay que garantizar todo aquello material que las personas necesitan: abrigo, comida, medicinas, un techo. Luego, hay una diferencia entre actuar a demanda o por presencia. En estas situaciones hay que actuar por presencia, es decir, tratar de actuar antes de que la patología avance. Ver cuál es la modalidad de trabajo según las circunstancias. Yo soy psicoanalista, acá [en su consultorio] trabajo con sillón, trabajo con diván, pero si hace falta puedo trabajar sentándome en las piedras.

R: usted en Lo disruptivo. Amenazas amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales, (Biblos, 2003) habla de las sensaciones, las emociones, los sentimientos y lo de "quedar atrapado en el relato".

MB: hay otras teorías, pero el psicoanalista lo que hace es tratar de profundizar en todos esos conceptos. Un problema del tratamiento del

trauma psíquico, de eso estamos hablando, es quedar atrapado en el relato. Tiene que ver con cómo se elabora eso, es decir, qué instrumentos tiene usted. No solamente para lo traumático, sino en general.

* El Dr. Prof. Marcos (Moty) Benyakar es el Presidente de la Red Iberoamericana de Ecobioética. Nacido en Buenos Aires, ha sido maestro y Psicólogo. Vivió en Israel 30 años, donde comenzó a ocuparse de temas éticos, del sufrimiento humano, y de la problemática del trauma psíquico. Estudió medicina (Universidad de Tel-Aviv) y ejerció como profesor de psicología en la misma Universidad. Se especializó en Psiquiatría, y en psicoanálisis. Al regresar a la Argentina terminó su Tesis doctoral para su Ph. D. en Psicología. Ha sido profesor invitado de la UBA, Profesor titular de la Universidad del Salvador. Dirige diferentes investigaciones, autor de publicaciones científicas y libros al respecto, referente internacional en su temática, desarrollada desde su función de Presidente de la Sección de Intervención en Desastres de la World Psychiatric Association. Actualmente continúa su labor académica y de investigación junto a su actividad clínica en Buenos Aires. (Ver más)

Entrevista realizada por Rafael Gagliano y Cintia Rogovsky, 2013. Fotos: Cintia Rogovsky

Por Antonio Elio Brailovsky

El tratamiento pedagógico de las amenazas ambientales

EN ESTE ARTÍCULO SE REFLEXIONA ACERCA DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL Y EDUCATIVO RESPECTO A LOS RIESGOS AMBIENTALES QUE EL SER HUMANO HA CREADO Y DEBE AFRONTAR CON MODIFICIÓN DE LAS CONDUCTAS Y HERRAMIENTAS DE PREVENCIÓN

La experiencia acerca del tratamiento en el aula de las amenazas ambientales es amplia y ha oscilado entre dos actitudes extremas:

La negación del problema: así como en otra época el sistema educativo no tenía nada para decir sobre la muerte, hoy muchos docentes consideran que es mejor trabajar al comienzo sobre las cuestiones de menor gravedad e ir agregándolas a medida que nos encontramos con alumnos de mayor edad. De este modo, corremos el riesgo de reducir el ambiente a sus aspectos menos relevantes. Para tener adultos responsables tenemos que analizar los problemas desde la niñez, sin omitir las situaciones para las cuales no tenemos respuestas o no tenemos las respuestas que quisiéramos tener.

La maximización del problema: en otras situaciones, la conducta docente ha sido la opuesta, es decir, resaltar los aspectos más graves del problema a analizar. Un ejemplo ha sido el tratamiento en algunas escuelas de Gualaguaychú de las diferencias con Uruguay a causa de la instalación de plantas de celulosa y el riesgo de contaminación que podían acarrear. Se confundió un hecho pedagógico con un hecho político y se llevó a los alumnos a concentraciones de protesta, en las que participaron en forma institucional. Ante las cámaras de televisión, los niños cantaron: "Papá Noel se va a morir cuando venga al río Uruguay".

[1]

Cualquiera que sea nuestra opinión sobre esa situación, sería bueno

recordar que la práctica política es un conjunto de acciones que corresponden a los adultos. No podemos incitar a que los niños hagan más de lo que nosotros hemos sido capaces de hacer.

La prevención de los desastres ambientales
Hablar de “desastre natural” crea un cierto aire de inevitabilidad y sugiere resignación. En el siglo XIX se atribuyeron al castigo divino los grandes terremotos de Caracas y Valparaíso. Sobre el primero de ellos, Humboldt señaló que el reemplazo de los techos livianos indígenas por la teja española había incrementado la mortalidad en el evento.[2]

Por eso tenemos que reiterar que los desastres naturales no existen y que un desastre es la expresión social de un fenómeno natural. Ante situaciones semejantes, diferentes sociedades actúan de distinta manera y las consecuencias sobre sus integrantes no son las mismas.

La construcción de una sociedad resistente es uno de los objetivos de la educación ambiental y esto requiere familiarizar a nuestros alumnos y colegas con los riesgos existentes en la vida cotidiana. Estamos habituados a enseñar a nuestros niños a mirar a ambos lados antes de cruzar la calle y a no introducir agujas en los enchufes. Sin embargo, aún estamos muy lejos de tener una cultura de prevención de riesgos y de respuesta a desastres. Esta actitud tiene que comenzar en la educación inicial.

Después del incendio de una discoteca, que causó casi 200 muertos, se realizaron numerosos operativos en discotecas, cuando lo que realmente tenemos que preguntarnos es sobre el conjunto de condiciones de riesgo. Y, por supuesto, qué estamos haciendo para disminuirlo y para que el Estado asuma su rol en la prevención.

¿Se hacen simulacros de evacuación en nuestra escuela? Las recomendaciones hablan de un simulacro al año, lo que sabemos que no se cumple. En la Ciudad de México se hacen dos simulacros de evacuación por mes en cada una de las 8 mil escuelas de esa ciudad. La eficacia de esta estrategia educativa se pudo ver en la respuesta social ante un terremoto de 7,8 grados de la escala de Richter (es decir, muy

significativo), ocurrido a principios de 2012. Ante el evento, 20 millones de personas se comportaron con responsabilidad, porque todos sabían qué hacer. No hubo ni una sola víctima fatal. Por contraste, en la última gran inundación tuvimos muchas muertes evitables porque la gente simplemente no sabía cómo actuar.

¿Tenemos instrucciones de evacuación pegadas en las paredes de todos los edificios a los que concurrimos, sean edificios públicos, cines, lugares de trabajo, viviendas, universidades o lo que sea? ¿Hay un responsable de emergencias en todos los sitios en los que se reúnan unas cuantas personas?

¿No vamos a hacer nada con los shoppings? No es casualidad que casi todos nos perdamos en un centro comercial. Esas instalaciones están diseñadas para que la gente se pierda, y para que tenga que recorrer una distancia importante mirando vidrieras hasta poder encontrar la salida. Esos minutos en los que la gente se pregunta si la salida estará a la izquierda o a la derecha pueden significar más compras si encontramos una oferta interesante pero también más muertes en caso de una emergencia. Las salidas no están cerradas con candados, pero están ocultas por la publicidad y el diseño.

¿Sabemos qué hacer ante una emergencia? Entre nosotros, lograr la simple divulgación de cada alerta meteorológico fue una lucha durísima, ya que muchos especialistas la consideraban una información confidencial que no debía ser difundida para no alarmar a la población.

¿Sabemos utilizar un extinguidor de incendios? ¿Sabemos, siquiera, si lo vamos a poder levantar? Hice la experiencia en un curso de la Universidad de Buenos Aires. Le entregué el extinguidor que estaba en la pared y les pedí que se lo pasaran unos a otros. Las dos terceras partes de los alumnos del curso no pudieron levantarlo, mucho menos usarlo. Para nosotros, era un objeto meramente decorativo. Los niños norteamericanos aprenden en su jardín de infantes qué hacer si se les prende fuego a la campera (hay que tirarse al suelo y rodar). ¿Lo saben nuestros hijos y nuestros alumnos?

¿Qué pasa con las personas que viven cerca de instalaciones peligrosas? Como por ejemplo, los polos petroquímicos de Dock Sud, Ensenada e Ingeniero White. ¿Conocen los bomberos todas las sustancias tóxicas que allí se manipulan? ¿Saben qué hacer ante un eventual escape de una sustancia química peligrosa? Los médicos de los hospitales próximos,

¿están en condiciones de reconocer, por los síntomas que presenten sus posibles pacientes, cuál es la sustancia que los ha intoxicado? ¿Tienen con qué tratar a todas y cada una de las intoxicaciones posibles en caso de un accidente químico en un Polo Petroquímico o una empresa química? No es ciencia-ficción: el 22 de mayo de 2009 se produjo un incendio en una planta química en Pablo Podestá, provincia de Buenos Aires. Los bomberos de la zona no sabían cómo actuar ante sustancias que no sabían cuáles eran, mientras el derrame les disolvía las botas de seguridad.[3]

¿Todos los integrantes de la comunidad educativa saben qué hacer ante una emergencia o sólo las autoridades? Hace unos años, una alumna de la Universidad de Buenos Aires, sede Avellaneda, tuvo un aborto espontáneo en un baño de la institución. Se las arregló como pudo con la ayuda de alguna compañera. Allí quedó un feto de cinco meses abandonado en medio de un charco de sangre en el piso del baño. Sólo sabemos que era alumna mía porque aparecieron apuntes con mi nombre, ensangrentados. A ninguna de ellas se le ocurrió pedir ayuda en la institución porque no sabían que podían hacerlo.

¿Tenemos una fuente alternativa de agua potable? En septiembre de 2003, un derrame de fenoles en el Río de la Plata dejó sin agua corriente a 6 millones de personas. Hay una sola toma de agua para esa cantidad de gente. ¿Existe un plan B para el caso de un accidente que inutilice esa toma?

¿Existe un plan de contingencia de cada servicio público para el caso de que volvamos a tener apagones masivos como el que dejó a oscuras media ciudad de Buenos Aires durante dos semanas a comienzos de 1999? Y si existiera, ¿no sería bueno conocerlo?

¿Tenemos mapas de riesgo de cada una de las manzanas de nuestra ciudad? ¿Sabemos cuáles son los sitios de riesgo químico, de riesgo de inundaciones, los que están en la línea de operaciones aéreas, los que están en corredores de transporte de sustancias peligrosas?

Sería un error pensar estas cuestiones en términos de suma de anécdotas. Innumerables hechos reflejan una actitud de subestimación de riesgos en nuestra sociedad. Y precisamente para cambiar conductas es que se inventó el sistema educativo.

Revista La Pulseada

Si bien no se trata expresamente de una revista de educación, dada la temática de este número de la Revista Anales de la Educación Común, decidimos dar cuenta de esta publicación que es la revista La Pulseada, que dedica el número 109, del mes de mayo, a la inundación en la ciudad de La Plata y el impacto social de la misma: no sólo expresando la falta de previsiones para afrontar la emergencia y las consecuencias de emprendimientos inmobiliarios excesivos, la crisis sanitaria y de infraestructura, sino también destaca el “potencial de las organizaciones sociales, las universidades y la solidaridad comunitaria.” (en “Lecciones del desastre”, Pág. 4 y sgtes.)

En su presentación en el sitio web, ellos se definen como: “[...] un emprendimiento de la Obra del Padre Carlos Cajade que constituye, al mismo tiempo, un proyecto social solidario y una iniciativa periodística innovadora. La revista, nacida en abril 2002, es vendida por trabajadores que obtienen así una fuente de ingresos y una forma de inserción social. También es posible adquirirla en kioscos, caso en el cual parte de lo recaudado es destinado a hogares y comedores. Como iniciativa periodística, La Pulseada pretende ofrecer contenidos y tratamientos alternativos a los de los medios comerciales, que significan un compromiso con la lucha por una sociedad más justa e igualitaria. Integra Revistas por la Inclusión Social en Argentina (RISA), una red de emprendimientos sociales y editoriales de calle, y la Asociación de Revistas Culturales Independientes de la Argentina (AReCIA).”

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

Revista Cultural Lij, literatura infantil y juvenil

Entre las publicaciones especializadas en literatura infantil y juvenil, esta revista merece especial atención por la calidad de sus artículos, las reseñas, los autores que publican allí y las novedades editoriales que difunden, por no mencionar las excelentes ilustraciones a cargo de artistas como Pablo Bernasconi, Istvansch, Mónica Weiss, María Wernicke, entre otros. En tal sentido, la propuesta, según la propia publicación, de la editorial La Bohemia, “En 2009 iniciamos este sueño bajo la utopía de ser un espacio de encuentro, reflexión y debate acerca de todos los aspectos de la literatura infantil y la lectura. En 2013 comenzamos a salir también en una edición digital mensual, porque queremos estar en mayor contacto con nuestros lectores.” Los datos para contactarse y verla on line pueden encontrarlos acá .

<https://culturalij.wordpress.com/>

Revista Maíz, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP

La revista “Maíz”, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) dedicó un dossier especial, en su segundo número, a la inundación del 2 de abril en la ciudad de La Plata, en línea con lo realizado por esa casa de estudios, que funcionó durante los días posteriores a la tragedia como centro de acopio y distribución de agua, alimentos, ropa, abrigo, colchones, medicamentos, entre otros.

Además de los análisis de opinión y relatos escritos por diversos protagonistas de la tragedia, el número fue ilustrado por profesionales y aficionados a la fotografía que en esa misma jornada recorrieron la ciudad, configurando de este modo un registro testimonial invaluable, verdaderas crónicas en imágenes. En la portada, una foto de Eva Cabrera habla por sí misma de las dimensiones del desastre.

<https://perio.unlp.edu.ar/>

El monitor de la educación

En el número 12 de la revista El monitor de la educación (5ta. época. Mayo/Julio 2007) fue publicado un dossier dedicado al posicionamiento de la escuela frente al dolor. En la presentación del mismo podemos leer. “Muchas veces el dolor irrumpe en la escuela. En ocasiones, es un dolor colectivo el que nos atraviesa: los accidentes trágicos, los desastres climáticos, los conflictos políticos y sociales, la desocupación y el hambre, la historia reciente con su carga de trauma y de herida abierta, se sienten como golpes que ponen en cuestión el trabajo cotidiano. Otras veces, lo que nos alcanza y nos invade es el dolor más individual y más íntimo de una pérdida cercana de alumnos o profesores, problemas familiares, una pelea entre amigos, el dolor corporal de una enfermedad o una herida, o el dolor de crecer y de abandonar los lugares seguros.

Creemos que la relectura de ese trabajo puede aportar nuevas herramientas a los lectores de la revista Anales de la educación común para trabajar en situaciones similares.

Educación para la seguridad vial

De acuerdo a la información oficial del Ministerio del Interior y de Transporte de la Nación, los siniestros viales son la principal causa de muerte no natural de los menores de 25 años en nuestro país. Por su parte, lo mismo surge de las estadísticas que produce el Ministerio de Salud de la Nación. En el anuario 2011 (último disponible), las muertes por accidentes de tráfico de vehículos automotores fueron 1479, y representaron el 27% del total de defunciones. Algunos especialistas, al referirse al tema, lo califican de catástrofe y por eso creemos que se trata de una problemática que debe ser atendida desde distintos enfoques. Si bien los aspectos normativos han avanzado mucho en los últimos años (ver por ejemplo la Ley 26.363/08), lo mismo que los controles y los sistemas punitivos previstos en las leyes, la educación vial resulta estratégica para reducir estas cifras alarmantes que afectan de manera particular a los jóvenes y adolescentes.

En tal sentido la Agencia Nacional de Seguridad Vial (ANSV) ha producido un material específicamente destinado a los jóvenes que están cursando los estudios de Nivel Secundario, que ya están en edad de comenzar a tramitar sus licencias de conductores. Esto desde ya implica la asunción de responsabilidades mayores respecto del uso del espacio público. Por su parte, la ANSV dispone de material para todos los Niveles Educativos y parte del mismo puede encontrarse en el Cendie y, en distintos formatos, se puede descargar aquí.

Uno de los principales objetivos de la ANSV es reducir la tasa de siniestralidad de tránsito en el país. Entre el material disponible en video, se encuentra el siguiente:

Seguridad Vial: Trazado de curvas en moto 3ª parte
<https://www.youtube.com/watch?v=Lbv4MTUA40o>

Cintia Rogovsky

Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas, Friedrich Nietzsche

“Para vivir, para librar su lucha por la existencia, el hombre debe aprender muchísimo, pero todo lo que a ese fin aprende y hace como individuo no tiene nada que ver con la cultura. Al contrario, ésta comienza en un nivel, que está situado mucho más arriba de ese mundo de las necesidades, de la lucha por la existencia, de la miseria.”

(Friedrich Nietzsche, Sobre el porvenir de las instituciones educativas, Cuarta conferencia)[1]

nietzsche por munch

Retrato de F. Nietzsche, por Edvard Munch, óleo sobre tela, 1904.

Este libro reúne cinco conferencias del filósofo Friedrich Nietzsche, de 1872, en las cuales reflexiona acerca de la educación, el aprendizaje en las escuelas alemanas y los saberes que necesitamos los seres humanos para la vida. Como es habitual en su pensamiento, Nietzsche hace una crítica potente y original hacia el sistema educativo de su patria, al que considera subordinado al paradigma del estado moderno e incapacitado, precisamente debido a esa subordinación, para formar a los seres humanos en sus verdaderas necesidades vitales.

Tal vez por aquello que Slavoj Žižek describe como “el gesto elemental, fundador, del sujeto es sujetarse a sí mismo-voluntariamente, por supuesto, como Wagner y Nietzsche, los dos grandes oponentes, que se daban clara cuenta de que el mayor acto de libertad es la exhibición del amor fati, el acto de asumir libremente lo que de otro modo es necesario-”, [2] el autor hace foco en las instituciones de bachillerato, en las que se prepara a los jóvenes para subsistir, para hacerse cargo de sus necesidades vitales básicas, a las cuales considera como falsas

necesidades, creadas para alimentar al propio sistema y reproducir el orden social que termina por resultar opresivo para la dimensión humana. De este modo, sostiene Nietzsche, se mutilan, limitan, cercenan, las capacidades creadoras de la juventud en pos de la transmisión de una “pseudocultura”, que empobrece la concepción de la cultura en su sentido más amplio.

¿Qué es la cultura? El autor pretende que seamos los lectores quienes, mediante un ejercicio filosófico inducido, lleguemos a distinguir entre la cultura y lo que llamamos habitualmente “cultura”, como resultado de lo que nos imponen las instituciones educativas. Para ponerlo en palabras del autor, quien termina con una exhortación: “¡Vosotros de altas miras, a los que Aristóteles elogia diciendo que vais por la vida vacilantes y sin actuar, salvo cuando un grande honor y una grande obra os reclaman! A vosotros os exhorto. No os escondáis esta vez en el retiro de la caverna de vuestra distancia y de vuestro recelo. Pensad que este libro está destinado a ser vuestro heraldo. Hasta el momento en el que vosotros mismos, vistiendo vuestras propias armas, os presentéis en el campo de batalla: ¿quién entonces albergaría todavía el deseo de mirar hacia atrás y fijarse en el heraldo que os llamó?”

Nietzsche – Sobre el porvenir de la educación

Ver más acerca de la obra de Nietzsche (1844-1900) en Nietzsche en castellano

Cintia Rogovsky

Sobre la educación en un mundo líquido

CONVERSACIONES DE ZYGMUNT BAUMAN CON RICARDOMAZZEO SOBRE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN EN EL CAPITALISMO CONTEMPORÁNEO

¿Hay lugar para los jóvenes, para lo diferente, en el capitalismo de hoy? ¿Es posible reflexionar acerca de estos asuntos sin incorporar la dimensión política de la educación? ¿Cómo inciden la comunicación en las redes sociales y los lenguajes tecnológicos en la configuración de ciudadanos y/o consumidores?

El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del 'aquí y ahora', inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto a la novedad y las oportunidades azarosas. En semejante sociedad y semejante cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de deseo como objetos de conocimiento, al igual que la velocidad aturdidor" con que llegan los nuevos objetos y desaparecen los viejos." (Bauman, 2013: 43)

Así reflexiona en "la depravación es la estrategia más eficiente para el desposeimiento", uno de los 20 capítulos que integran este nuevo libro de Zygmunt Bauman, Sobre la educación en un mundo líquido, Paidós, Buenos Aires, 2013, 151 págs. El autor se pregunta: ¿Hay lugar para los jóvenes, para lo diferente, en el capitalismo de hoy? ¿Es posible reflexionar acerca de estos asuntos sin incorporar la dimensión política de la educación? ¿Cómo inciden la comunicación en las redes sociales y los lenguajes tecnológicos en la configuración de ciudadanos y/o consumidores?

Con su habitual sentido crítico, atento a los pequeños o grandes

detalles significativos de los cambios culturales y de configuración de las subjetividades en el mundo capitalista contemporáneo, el pensador polaco nos propone una reflexión en línea con sus anteriores trabajos, pero poniendo la lupa esta vez sobre el mundo de la educación. El libro recoge conversaciones del autor con Ricardo Mazzeo, y enfatiza la problemática de los jóvenes que deben enfrentarse al desconcierto propio de nuestra sociedad líquida, donde muchos jóvenes, que no encuentran ni en la educación ni en el trabajo los dispositivos de inclusión social adecuados, “sienten la tentación de quedarse al margen, de no participar en la sociedad. Algunos de ellos se refugian en un mundo de juegos on line y de relaciones virtuales, de anorexia, depresión, alcohol e incluso de drogas duras, pretendiendo con ello protegerse de un entorno que cada vez más se percibe como hostil y peligroso. Otros adoptan conductas violentas, uniéndose a bandas callejeras y al pillaje protagonizado por quienes, excluidos de los templos del consumo, desean participar en sus rituales. Una situación que se produce bajo la mirada ciega e indiferente de nuestros políticos, y ante la que es preciso reaccionar.”[1]

Creemos que este libro es un valioso aporte para los educadores, ya que nos invita a pensar acerca del papel de la educación y nuestro rol como educadores, tanto formal como alternativa, en una sociedad líquida donde las certezas con las cuales muchos nos hemos formado ya no son tales. A la vez, la educación está en crisis en el mundo entero y muchas de las demandas que la Modernidad había puesto sobre los sistemas educativos están fracasando. No son pocos los países que afrontan realidades en las cuales o bien los jóvenes directamente no pueden ingresar al mundo de los estudios superiores, o bien aún graduándose en éstos, no logran acceder a empleos calificados acordes con su formación. También se reflexiona acá respecto de la convivencia de los diferentes, la integración cultural y otras cuestiones que caracterizan a nuestra sociedad.

Nacido en Polonia en 1925, graduado en Sociología en la Universidad de Varsovia, las investigaciones y obras publicadas de Bauman se posicionan en un enfoque reflexivo del campo sociológico, en diálogo con otras disciplinas humanísticas como la filosofía, la crítica cultural, entre

otras. Al interpelarse acerca de la posmodernidad, Bauman desarrolló el concepto de "modernidad líquida", plasmado en varios ensayos como *La cultura como praxis* (2002); *Vida líquida* (2010); *44 cartas desde un mundo líquido* (2011); *Esto no es un diario* (2012), por mencionar sólo algunos. Bauman ha sido galardonado en varias ocasiones por los aportes que ha realizado con sus obras.

La discriminación. Una forma de violación a los Derechos Humanos

MATERIAL DIDÁCTICO PARA DOCENTES Y CONTENIDOS PARA TRABAJAR CON ALUMNOS DE TODOS LOS NIVELES.

Un manual que brinda herramientas pedagógicas de orientación a alumnos y docentes de todos los Niveles y Modalidades, para tratar la temática de la discriminación.

El libro, prologado por el Juez de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni, y el ex Ministro de Educación de la Nación, Lic. Daniel Filmus, la publicación parte de un enfoque que considera que “la discriminación es una práctica social en donde se evalúa negativamente a una persona o grupo social”. El material, editado por Editora Patria Grande, es un manual que tiene como propósito brindar herramientas pedagógicas de orientación a alumnos y docentes de todos los Niveles y Modalidades, para tratar la temática de la discriminación.

Los autores son el Lic. Edgardo Binstock (ex Secretario de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires) y la Lic. Andrea Vogel (quien integró equipos en esa Secretaria). El Desarrollo pedagógico estuvo a cargo de los Lic. Paula Galigniana y Oscar Naveiro.

“Los contenidos de este manual didáctico fueron elaborados por varios autores para romper con la estigmatización por medio de la interpelación de aquellos lugares del sentido común que se expresan en frases discriminatorias como ‘pobres hubo siempre’; o falsos conceptos como que los gays son ‘afeminados’ o las lesbianas ‘machonas’”, informaron.

De acuerdo a los autores, “el libro busca propiciar en los ámbitos

educativos el tratamiento y el debate respecto de la discriminación como una violación de los derechos humanos, además de contribuir para la construcción de una sociedad con sujetos plenos de derecho, que reconozca y valore lo diverso y condene toda forma de discriminación. La escuela es el ámbito privilegiado para favorecer el respeto por la diversidad como un medio indispensable para construir una convivencia pacífica y justa”. Incluye el marco legal, el corpus jurídico vinculado a la materia sancionado en los últimos años, así como propuestas metodológicas y actividades para trabajar en las aulas en los distintos Niveles educativos.

“Minúsculas”, de Adriana Lis Maggio

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Ediciones Orillera es una editorial pampeana especializada en literatura infantil y juvenil, creada y dirigida por la periodista y escritora Adriana Lis Maggio.

Ella misma se presenta del siguiente modo en uno de los títulos de la colección, *Minúsculas* (Santa Rosa, La Pampa, marzo 2012): “Mi nombre es Adriana Lis, escribo, soy periodista y maestra pero podría ser Azucena, la azafata. Tal vez Marisa, repertoriadora, Mora que vive, Luisa verdulera o Rubén orgulloso de su familia numerosa.[...] Soy ediciones Orillera publicando un tercer libro.”

Ilustrado por Azul De Corso, este título de la colección reúne varios relatos breves en los cuales los límites de los géneros literarios (poesía, prosa, microrrelato) son atravesados por la autora, con propuestas e historias que recuperan la frescura de la oralidad y la vitalidad de los juegos de palabras. Otros títulos de la editorial son *Caramelos sueltos* (2009); *Menta* (2009) y *Mundo bolita* (2010), entre otros.

<http://orillera.blogspot.com/>

Por Jorge Luis Borges

Everness, poema de Jorge Luis Borges

Sólo una cosa no hay. Es el olvido <http://www.xulsolar.org.ar/coleccion1930.php>

Dios que salva el metal salva escoria
y cifra en Su profética memoria
las lunas que serán y las que han sido.

Ya todo esta. Los miles de reflejos
que entre los dos crepúsculos del día
tu rostro fue dejando en los espejos
y los que ira dejando todavía.

y todo es una parte del diverso
cristal de esa memoria, el universo;
no tienen fin sus arduos corredores

y las puertas se cierra tu paso;
sólo del otro lado del ocaso
verás los Arquetipos y Esplendores.

Vídeo: Borges recitando su poema , con música del tango "Recuerdo"
de Osvaldo Pugliese, por el Sexteto de Julio de Caro, grabación de 1926
Fuente:

Jorge Luis Borges – Everness (recitado por él mismo)

<https://www.youtube.com/watch?v=V6VjKoMHZLU>

Teresa o el terremoto de Lima, Pablo de Olavide, 1829

Pablo Antonio Joseph de Olavide y Jáuregui nació en Lima el 25 de enero de 1725 y murió en 1803. La novela Teresa o el terremoto de Lima fue escrita hacia los últimos años de vida del autor, conocido como Pablo de Olavide, entre 1799 y 1803 y publicada en 1829 en París. Algunos la consideran la primera novela peruana.

Fragmento de la novela Teresa o el terremoto de Lima

Martha Susana Kliun

Encuentro y acontecimiento: el rol del Colegio de Psicólogos

Este texto da cuenta de las acciones que, en el marco de la emergencia causada por las inundaciones, impulsó el Colegio de Psicólogos-Distrito XI, La Plata,, junto a los integrantes del Comité de Intervención en Crisis de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El 4 de abril de este año, el Colegio de Psicólogos fue convocado a participar, como representantes/integrantes de un colectivo del campo de la Salud Mental, nos era inherente en lo más íntimo de nuestra práctica profesional. Y más allá de responder a lo que nos exige nuestra Ley de Ejercicio Profesional, y nuestro Código de Ética: prestar asistencia, atención en situaciones de catástrofe y emergencias.

Convocatoria que puede entenderse como encuentro y acontecimiento. De ella participaron 150 colegas y estudiantes de psicología que llevaron adelante intervenciones coordinadas y supervisadas en diversas zonas de la región, y realizaron lecturas de situación, implementaron dispositivos dinámicos y bien diferentes, de acuerdo a los momentos, los destinatarios y marcos institucionales.

De lo realizado, el desarrollo de este artículo corresponderá al modo en que se gestaron y efectivizaron las acciones en dependencias escolares y las problemáticas que se presentaban en la dinámica escolar que se iba restableciendo. El trabajo con la institución escuela se divide en dos etapas:

A cuatro días de ocurrida la catástrofe, la Directora de la Unidad Académica del Colegio Normal 1, toma contacto con los responsables institucionales para compartir su preocupación por lo que empezaba a nombrarse como “el día después; responsable de este importante y numeroso establecimiento, desconociendo la situación de docentes, personal auxiliar y alumnos que hubiesen sido afectados, solicitaba colaboración profesional debido a la magnitud de lo acontecido

seguramente habría superado la operatividad de los dispositivos institucionales habituales. Fue así que nos acercamos en forma conjunta la Psic. Martha Kliun (en representación del Colegio de Psicólogos), y el Psic. Juan Carlos Dominguez, y el Lic. Xavier Oñativia (en representación de la Facultad de Psicología de la UNLP), junto a un grupo de colaboradores. Se trabajó con alumnos del Nivel Secundario, alumnos y algunos docentes de Nivel Inicial.

Esta intervención insta al requerimiento de otros establecimientos de la ciudad de La Plata : Escuela Normal Superior N° 2 “Dardo Rocha”, la Unidad Académica Normal N° 3 “Almafuerte”, Escuela de Educación Técnica (EET) N° 6 “Alberth Thomas”, Escuela Primaria (EP) N° 16 “Vicente López y Planes”, Colegio “Virgen del Pilar” y Centro Especial Bachillerato de Adultos (CEBAS) en Salud N° 1 de La Plata.[1]

La segunda etapa es consecuencia de la primera, pues a partir del trabajo realizado, la Dirección General de Cultura y Educación, por medio de la Dirección de Psicología, y sus Equipo Distrital Infancia y Adolescencia (EDIA) y su Centro de Orientación Familiar (COF), proponen ahora al Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires avanzar en el trabajo conjunto, con sus equipos de intervención. El mismo se llevaría a cabo en cinco establecimientos: EP 125 “Marcos Sastre”, EP N° 60 “Hugo Stunz”, EP N° 76 “Ingeniero Pedro Benoit”, EP N° 23 “Merceditas de San Martín” y Escuela de Enseñanza Media N 1.

Cada etapa de las intervenciones tuvo un objetivo general común y objetivos específicos de acuerdo a la particularidad de cada escuela. El escenario cambiante de la situación de catástrofe determinaba lo variable de la estrategia adecuada dándola a la temporalidad cronológica y lógica de los afectados. El objetivo central y fundante de nuestras acciones se da en el marco de la Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26.657; en el de la Ley Nacional de Promoción y Protección de los Derechos de Niño y Adolescente Nro. 26.061 y la ley provincial de Promoción y Protección Integral de los derechos de los niños Nro. 13.298.

Los psicólogos nos presentábamos en un ámbito diferente, y rompíamos con el imaginario social que nos ubica trabajando en la soledad del consultorio, en privado. El quehacer de una praxis que rompe con el marco tradicional de un supuesto único dispositivo para establecer que

precisamente la praxis depende de una ética, que ésta está en relación con el deseo y que el dispositivo es un instrumento. Ruptura que tiene costo.

Ante la catástrofe y el impacto psicológico efecto de la misma nuestro trabajo en la asistencia es escuchar, propiciar la palabra, que se pueda hacer relato, texto, historia. ¿Cómo hacerlo en la institución? Decidimos oír la demanda de cada escuela: quién demandaba, qué demandaba y, a partir de esto, se implementó el dispositivo y los destinatarios. En consecuencia, se trabajó con la modalidad taller, modalidad que permite socializar la información, favorece la expresión, pues parte de lo que cada uno sabe, posibilita la producción grupal en el marco de la reflexión, discusión, evitan la modalidad enseñanza-aprendizaje. En algunas escuelas se realizó con docentes, en otras con los alumnos, centro de estudiantes, preceptores, en conjunto. El objetivo central de la intervención: posibilitar lo expresivo en vías a otorgar alivio, descompresión, para poder así propiciar la construcción del relato-texto, para hacer posible el poder pensar-proyectar dispositivos de prevención.

Estas acciones fueron en respuesta a la consideración de que en situaciones de catástrofe se trabaja sobre una línea temporal: antes., durante y después de lo acaecido, para facilitar que cada sujeto pueda decir cómo lo vivió, qué hizo y qué proyecta, a fin de evitar negaciones, “ya pasó” fijaciones al dolor “de esto no salgo” sino que lo valioso es poder planear, “qué podemos hacer”. En este último punto los jóvenes alumnos dieron valiosas respuestas, aportaron posibles soluciones ante catástrofes, proyectándose con facilidad hacia el porvenir. Se trabajó en pensar las diferencias, distinguir entre las necesidades actuales, consecuencia de la catástrofe y las estructurales a los efectos de no caer en generalizaciones. También se trabajó con el objetivo de evitar que se naturalicen reacciones, para impedir que rotulaciones como “trauma” o “síntoma” a cualquier reacción emocional, al poner precisamente en cuestión-tensión el concepto de trauma, su uso y alcance.

Los expertos en la temática de trabajo en catástrofe hablan de impacto psicológico, no de trauma, damnificados en lugar de víctima.[2] Es interesante marcar diferencias en las demandas: los docentes que

solicitaban ayuda recurrían a un supuesto saber que detentábamos por nuestra profesión, nosotros, apuntábamos a que ellos pudiesen reconocer, apoderarse y disponer de sus saberes provenientes de su propio capital simbólico

Pierre Bourdieu sostiene que el capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, valor guerrero, que percibida tanto por los agentes como para los otros adquiere valor, se torna eficiente “fuerza mágica”, no tiene existencia real sino que se basa en el reconocimiento. Por lo tanto acciones que eran consideradas poco académicas como hacer “un desayuno”, “un chocolate” “arreglar-adornar la escuela” revisten este valor.[3] Esto produjo satisfacción y tranquilidad en algunos, decepción en otros, donde lo que se esperaba era el saber académico, el saber de la Doxa.

En este sentido resulta interesante lo que dice Silvia Duschaztky: “cuando la impotencia envuelve a los sujetos no se trata de un mero no saber sino de un saber que no habla, que no produce actos, no arma lazos, no crea posibilidades de existencia. Un saber que no dialoga con lo que se presenta no produce efectos prácticos, no habilita modos subjetivantes de hacer con lo real.” (2007,2)

Por lo tanto nuestra intervención tenía como objetivo propiciar-legalizar este modo de subjetivar. Al entender por modo no sólo el concepto de Foucault sino lo expuesto por Ana María Fernández cuando habla de “la instauración de dimensiones subjetivas en un aquí y ahora partiendo de un accionar, procedimientos de producción” en instancias colectivas; “producción subjetiva producida en el “entre” de un colectivo en acción” (2007:281).

En algunos establecimientos los conflictos intra-institucionales se hicieron visibles y determinaron apresuradas clausuras del trabajo. Si bien la escuela es un ámbito en el que conviven muchas personas, no por ello se da lo colectivo. La apuesta es esa, poder encontrar lo común. Hay diferencia entre compartir una experiencia y una experiencia en común. Este tiempo, de inventar estrategias, dispositivos, formar grupos de trabajo que solidariamente asistían a las escuelas se desplegó acorde

al rápido, vertiginoso cambio de escenarios que marca una situación de catástrofe.

Este recorrido intenta mostrar cómo el saber que pusimos en juego lo fuimos co-construyendo, no es de uno ni del otro, es de todos, es una producción colectiva. Tal vez esto parezca desajustado para los que se resistan a pensar las realidades complejas en las que vivimos y en las que debemos tomar posiciones no fijas pero bien fundadas, y aún entiendan que sólo algunos saben y deciden y otros...Podría ser que esta experiencia permita abrir un paréntesis entre lo cotidiano pre-establecido y se inicien y mantengan espacios de reflexión.

La segunda etapa, en el marco del acuerdo realizado con la Dirección General de Cultura y Educación, el escenario es otro, no está la emergencia, lo inmediato, aparecen los dramas, los síntomas, los conflictos intra-institucionales y con la comunidad, y las ganas profundas de organizarse para que esto no nos tome desprevenidos, sino advertidos. Para que cada uno podamos concientizar que somos Estado, no gobierno, que somos agentes de cambio responsables de nosotros y de nuestra comunidad.

Bibliografía:

Duschatzky Silvia, "La educación una posibilidad en los pliegues del desfondamiento", en Cuadernos de campo. Nro. 2- Grupal, octubre 2007.
Fernández Ana María, Las Lógicas Colectivas.Imaginaris, cuerpos y multiplicidades, Biblos, Buenos Aires, 2007.

Crónicas de la inundación

Sobre una idea y realización de Mariano Suriani, Raúl Finkel y Matías Cepeda, "CRÓNICAS DE LA INUNDACIÓN es una serie de relatos de la noche en que La Plata fue cubierta por el agua. CRÓNICAS DE LA INUNDACIÓN son historias personales, relatos y sensaciones de la noche en la que el agua tapó nuestra ciudad. Son las marcas que el agua dejó en las paredes, en los cuerpos y en el inconsciente. CRÓNICAS DE LA INUNDACIÓN son palabras e imágenes que conservan la experiencia y la abren a otros, a los que vivieron algo parecido y a los que no. Son gestos de la memoria que resisten el paso del agua."

Crónicas de la inundación

<https://www.youtube.com/watch?v=YEUegf8jOD0>

“Aguas turbias”

“Aguas Turbias” es una serie web que será parte de un documental interactivo que se encuentra en estos momentos en tiempos de producción. “Aguas Turbias” se concentrará en las historias de las víctimas directas de la inundación que afectó a la ciudad de La Plata el 2 de abril de 2013, en sus recuerdos de ese día. Aquí le daremos voz a los vecinos que quieran, puedan o tengan necesidad de contar. La idea es ponerle rostro y humanidad a las personas que sufrieron la tragedia, a la vez que brindar al público un panorama general de la huella que dejó en todos los platenses.

Constará de seis capítulos y cada uno tendrá entre 5 y 10 minutos de duración, se propone que sean representativos de los barrios más afectados. De esta manera, cada episodio será protagonizado por dos testificantes del mismo barrio que, de una u otra forma, se hayan relacionado durante esa larga noche de espera.

Este proyecto, cuyas responsables y realizadoras son las Licenciadas Ruth Fernández Cobo y Mercedes Torres, fue pensado para ser emitido a través de un portal informativo digital regional. Aborda la inundación que azotó la ciudad de La Plata provocando casi un centenar de muertes e incalculables daños materiales en casas, negocios y automóviles. Dejó, además, marcas de angustia en todos los ciudadanos debido a la falta de información respecto a qué fue lo que produjo la catástrofe más allá de lo inédito de la cantidad de agua que cayó en pocas horas. Asimismo el documental web pretende dar cuenta de esta temática en toda su complejidad, por lo cual utiliza todos los lenguajes posibles, así como la colaboración de los afectados, que en realidad fueron todos los ciudadanos de La Plata.

Ver Aguas turbias

<https://www.youtube.com/watch?v=mPRAY6eMjrE>

Crónicas de la inundación

“Crónicas de la inundación” es una propuesta audiovisual alojada en Internet que recoge historias personales, relatos y sensaciones de la noche del 2 al 3 de abril del 2013, en la que el agua tapó la ciudad de La Plata. Como se da cuenta en su propio espacio en la red social Facebook, “Son las marcas que el agua dejó en las paredes, en los cuerpos y en el inconsciente.”

El equipo que lleva adelante este proyecto está conformado por Raúl Finkel, Mariano Suriani y Matías Cepeda.

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

Eventos extremos y desastres asociados al cambio climático

En este video del canal Encuentro se trabaja la problemática de eventos extremos asociados al cambio climático. Nos pareció útil compartirlo en función de los análisis de algunos autores que participan de este número.

Eventos extremos y desastres asociados al cambio climático

Jorge Huergo, In memoriam. Adiós al educador

“...sólo quiero que comprendan el valor que representa el coraje de querer.”

(“Cuesta abajo”, letra: Alfredo Le Pera, música: Carlos Gardel)

A pocos días de publicar este tercer número de la etapa digital, hemos tenido la triste noticia del fallecimiento del educador, investigador, académico y escritor Jorge Alberto Huergo Fernández. La partida de Jorge representa una gran pérdida para la educación latinoamericana, y en particular, para el campo de la educación popular. Al momento de su partida, acababa de terminar un libro que, aún sin publicar, expone cabalmente desde el título, *La educación y la vida*. Un libro para maestros de escuela y educadores populares, su perspectiva pedagógico-política, su preocupación por el desarrollo de pedagogías alternativas, populares, inclusivas, así como la importancia que para él tenía la formación y la capacitación de los docentes. Siempre atento a los problemas que vinculan la educación y la vida (“vida” en el sentido arendtiano) de los sujetos y las comunidades, la formación histórica, filosófica y cristiana le otorga al pensamiento de Huergo un enfoque siempre original, nunca estereotipado y plural. El texto propone un recorrido histórico de varios siglos que pone luz sobre los proyectos pedagógicos y las pedagogías alternativas que, aunque no triunfaran como proyectos gubernamentales (ya fuera en la Europa de los últimos siglos y en América Latina en particular), dejaron huella en todos los movimientos de emancipación americanos, como los de Simón Rodríguez, Saúl Alejandro Taborda, el anarquismo, el peronismo, la Teología de la Liberación, Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, entre otros.

Conocido por colegas, alumnos y docentes debido a sus saberes en las áreas de la comunicación y la educación popular, Huergo era Profesor en Filosofía y Pedagogía, Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (con Tesis sobre Genealogía del campo de

Comunicación y Educación), realizó estudios de Maestría en Ciencias Políticas y estaba completando el Doctorado en Filosofía (con tema “Filosofía de la Educación Popular en América Latina”), en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Como docente, era frecuentemente invitado por las Universidades de Catamarca y Buenos Aires; ejercía en la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en la Facultad de Bellas Artes (UNLP); también en los siguientes posgrados: Maestrías en Comunicación y Cultura contemporánea (Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba); Comunicación (Universidad “Diego Portales”, Chile); Maestría PLANGESCO y en Educación y Universidad (Universidad Nacional de Río Cuarto); cursos de Doctorado en Ciencias Agrarias (UNLP); Maestría en Comunicación (Universidad Nacional de Cuyo). Dictaba cursos en las universidades argentinas de Comahue, La Pampa, Entre Ríos, entre otras. También en universidades extranjeras: Centroamericana (Managua, Nicaragua); Central (Bogotá, Colombia); Pedagógica (Bogotá, Colombia); Javeriana (Bogotá, Colombia); Bolivariana (Medellín, Colombia); del Valle (Cali, Colombia); de la República (Uruguay); Central (Quito, Ecuador); Andina (Quito, Ecuador) y otras. En la actualidad, dirigía la Maestría en Comunicación y Educación de la FPyCS de la UNLP.

En el campo de la investigación, era Investigador del Programa de Incentivos a la Investigación (Ministerio de Educación de la Nación); Director del Programa de Investigación en Comunicación y Educación (Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Anteriormente había dirigido investigaciones acerca de temas referidos al campo de comunicación/educación en América Latina; recepción televisiva; culturas juveniles y educación; cultura mediática y educación; comunicación/educación popular, nuevos polos educativos. En los últimos tiempos estaba abocado a investigar las articulaciones entre las categorías de “reconocimiento” y de “identificaciones”, en particular en el pensamiento de Paul Ricoeur.

También era el autor y contenidista del Seminario de Pensamiento Político latinoamericano, dictado por el Instituto Nacional de Formación

Docente (INFD) en su plataforma virtual para estudiantes de formación docente, y docentes en ejercicio, de todo el país. Al mismo tiempo, Jorge era un lector apasionado de literatura, disfrutaba la pintura, la música, la compañía de colegas y discípulos. Era un conversador amable, divertido, que sabía escuchar, que expresaba un gran respeto por sus interlocutores, y que disfrutaba de las comidas, los viajes, y, en especial, la amistad en diversas formas.

Entre las numerosas publicaciones que lo tuvieron como autor, se pueden mencionar cerca de 80 artículos en revistas académicas latinoamericanas, en especial referidas a comunicación y cultura. Ha sido autor y co-autor de doce libros, acerca de temas de comunicación, cultura y educación (editados en Argentina, uno en Uruguay y dos en Colombia). Además del mencionado al comienzo de este artículo, al momento de su fallecimiento acababa de terminar otro libro, en co-autoría con el Lic. Kevin Morawicki, basado en una entrevista a Jesús Martín Barbero.

Siempre atento a la difusión y el intercambio de ideas y saberes, Jorge Huergo fue co-fundador y co-director de la revista Tram(p)as en la comunicación y la cultura (FPyCS-UNLP); Director de la Revista Virtual Nodos de Comunicación/Educación, (FPyCS-UNLP). Miembro del Comité editorial de las Revistas Oficios Terrestres (Revista académica de la FPyCS) y Cauces/Sures (Rev. de la Carrera de Comunicación, Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco"). Fue colaborador permanente de las Revistas Nómadas (Universidad Central de Santafé de Bogotá) y Margen. Revista de Trabajo Social (Facultad de Trabajo Social, UNLP).

Como docente comprometido con sus alumnos, dirigió decenas de tesis (de Licenciatura, Maestría y Doctorado). En su juventud, Jorge trabajó como alfabetizador durante cinco años, compartiendo la vida en una comunidad mapuche en Neuquén. Asimismo, fue coordinador del Seminario Juvenil de Derechos Humanos del Alto Valle del Río Negro y Neuquén durante la Dictadura, lo cual dejó una profunda huella en su vida y en su compromiso con la educación popular. Años después, fue directivo y docente de Institutos de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires durante más de una década, experiencia que

aportó y enriqueció su gestión en la Dirección de Educación Superior, como Director (2005-2007, a cargo de de 207 Institutos Superiores de Formación Docente y/o Técnica), como asesor luego y en los numerosos aportes que efectuó en ese sentido en la formulación de la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires 13.688/07, así como en los debates para una nueva Ley de Educación Superior (2008-2009), impulsados por la Presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación, Dra. Adriana Puiggrós.

Su convicción acerca de la centralidad de la inclusión educativa lo llevó a trabajar también enseñando a adultos; en el Desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Fines); con trabajadores de Salud y de internos en la Unidad Penitenciaria de Olmos; como Capacitador y formador de profesionales y técnicos del Ministerio de Salud; Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (a cargo de 207 Institutos Superiores de Formación Docente y/o Técnica). Coordinador de procesos de transformación curricular de Carreras de Comunicación (Universidad Centroamericana y Universidad de Córdoba) y de Formación Docente de Inicial y Primaria (DGCyE de la provincia de Buenos Aires). Fue capacitador con HIJOS Capital, con el Instituto de Cultura Popular (INCUPO); y La Crujía, en Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) y la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), con organizaciones sociales, entre otras. Era miembro del Comité Asesor de la Subsecretaría del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; de la Coordinación nacional del Seminario de Formación Teológica, en la línea de la Teología de la Liberación (SFT); de la asamblea de INCUPO, organización que trabaja en comunicación/educación con campesinos y aborígenes del nordeste argentino desde hace casi 40 años. Trabajó y estudió mucho en el campo de las radios comunitarias latinoamericanas, poniendo acentos en las tecnologías al servicio de la liberación, de la restitución de la palabra para aquellos y aquellas históricamente silenciados por los poderes monopólicos. Conservó siempre la capacidad crítica, pero no por eso eludió la responsabilidad de poner el cuerpo a los proyectos políticos transformadores en un sentido de mayor justicia social.

Pero sobre todas estas enumeraciones de su vasto, diverso y

comprometido curriculum, Jorge Huergo fue un “hijo del pueblo”, un gran maestro, alegre, original, crítico, siempre con la curiosidad alimentando nuevos recorridos. Un docente que sabía escuchar; un compañero y formador de equipos abierto y respetuoso de las voces diversas de los jóvenes, de los adultos, los niños. Siempre comprometido, en el aula, en la palabra escrita y en la oralidad, con los “desarrapados”, con la educación popular, con los movimientos y organizaciones latinoamericanos que han luchado y luchan por la justicia social, la emancipación y la independencia económica. Y un gran amigo al que vamos a extrañar mucho.

Pizarrón de recomendaciones

En este espacio esperamos poder contar con tus mensajes, citas, sugerencias, aportes. Para ello, te pedimos que nos lo envíes al correo de la publicación: revistaanales@ed.gba.gov.ar.

Para despertar tu inspiración, te hacemos algunas preguntas acerca de las cuales nos gustaría contar con tu aporte/tu participación:

¿Qué estás leyendo?

¿Estás leyendo algo con tus alumnos?

¿Qué películas, series, programas de tv y/o recursos audiovisuales has usado últimamente en tus clases?

¿Qué experiencia reciente, fuera de la escuela, te ha resultado significativa en cuanto a lo pedagógico? (por ejemplo, paseo, feria, blog, publicación, recital, muestra artística, espectáculo deportivo, una actividad en el barrio, visita a una biblioteca o museo; etcétera)

¿Hay alguna cita o autor que quieras compartir con nosotros?

Desde ya, si se deciden por compartir una cita bibliográfica, por favor tengan en cuenta enviar el autor, el título del libro y/o artículo, editorial o revista dónde su publicó, año y, de ser posible, página. También que figure tu nombre -o el del grupo que lo que envía, distrito y, si así fuese, , institución educativa a la que pertenece.

Acá dos ejemplos que nos interesaron, con relación a este número y a los anteriores de la revista Anales de la educación común etapa digital:

[post_note_letter_262368_1](#)

Etimología de catástrofe

"[...] kata-strephein, completo cambio estructural, morfogénesis. A diferencia del apocalipsis, la catástrofe remite a un cambio de forma, es decir, para adoptar un término frecuente en Canetti, a una metamorfosis."

(Marramao, Giacomo, *Contra el poder. Filosofía y escritura*, FCE, Buenos Aires, 2013, pág.11)

Enviado por: *Anales de la educación común etapa digital*, La Plata, provincia de BuenosAires.

“¿Qué es lo que hace lógicamente, necesariamente época para la cultura, y no sobre un modo historicista? En cada oportunidad, una cierta determinación de la superficie de inscripción del acontecimiento, es decir, una cierta modificación del cuerpo parlante, por el hecho de la relación que un cierto aparato esencial de escritura y de registro establecen con la ley.” (Déotte, Jean Louis, *La época de los aparatos*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, 2013, pág.27)

Enviado por: *Anales de la educación común etapa digital*, Cendie, Diag. 73 #1910 (1900) La Plata, provincia de Buenos Aires, correo: revistaanales@ed.gba.gov.ar.

Pizarrón de recomendaciones: Leticia Habitante, de Facundo Quiroga.

Nos escribe Leticia Habitante, docente y bibliotecaria de Facundo Quiroga, provincia de Buenos Aires, para compartir en este espacio sus recomendaciones de lectura. Ella en este momento está leyendo El Cuarto Arcano, de Florencia Bonelli.

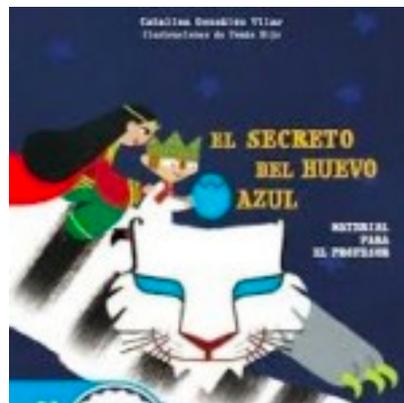
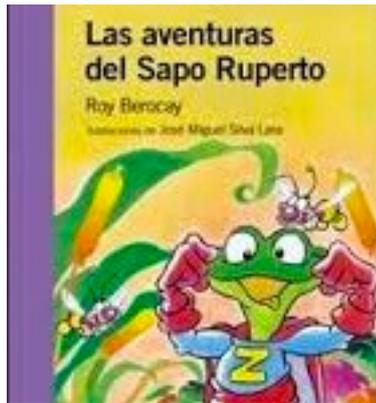
Leticia se desempeña en la escuela N 13 “Gabriela Mistral” de F. Quiroga, y allí lee con los estudiantes de 1ro y 2 do. Año: Las aventuras del sapo Ruperto de Roy Berocay, de Editorial Santillana, 2013.

En 3er. Año, El secreto del huevo azul de Catalina Gonzalez Vilar de SM. Premio el Barco de Vapor 2012. Nos cuenta que “Este libro me lo prestó un alumno, su abuela se lo trajo de regalo de España. Es genial para los chicos, es una divertida novela de aventuras con la que los lectores vivirán extraordinarias peripecias y aprenderán el valor de ser sinceros, de trabajar en equipo y de comprometerse para mejorar el entorno en el que viven.”

En 2 do Ciclo, recomienda El secreto del tanque de agua de Maria Inés Falconi, Alfaguara. “Para esta novela- cuenta Leticia- uso los DVD de ‘Algo habrán hecho’ de Felipe Pignia. A fin del año pasado en mi pueblo vino a tocar Edu Schmidt, el ex cantante de Árbol, que tiene canciones con letras hermosas y navegando en la web, descubro el video clip que hizo con Milo Loket del tema Rio. Esto lo traslade a la escuela, con la profesora de Artística, vamos a realizar un proyecto para trabajar con el artista y el músico, integrando música y arte.”

La revista Anales de la educación común agradece a Leticia Habitante, docente y bibliotecaria, por sus recomendaciones, que

esperamos sean de utilidad para sus colegas de toda la Provincia.



María Silvia Serra

Cuando lo que se leen son imágenes: lo que el cinematógrafo hace visible en la escuela

“El día que se utilice el cinematógrafo en nuestras escuelas para ilustrar las clases de geografía nuestros alumnos, sin moverse de sus bancos, podrán recorrer, como transportados por las célebres alfombras mágicas de los cuentos fantásticos, los lugares más apartados del globo; podrán extasiarse en la contemplación de bellezas no soñadas que si fueran del suelo que los viera nacer contribuirían a despertar la admiración por el mismo y a consolidar el sentimiento patriótico”. Esta cita corresponde a un artículo publicado en El Monitor de la Educación en 1937, [1] y es parte de una larga serie de referencias que esta publicación hace al cine desde 1900. [2] En ellas se combinan preocupaciones psicológicas, fisiológicas, pedagógicas y morales, [3] que permiten pensar cuáles han sido los registros y filtros que el discurso pedagógico desplegó sobre la lectura de imágenes en movimiento.

¿Cómo entender que una publicación educativa como El Monitor... remita constantemente a estos procesos de innovación tecnológica? ¿Qué articulaciones entre discurso pedagógico y modernidad cultural pueden leerse en estas referencias?

Para responder estas preguntas es necesario tener en cuenta los rasgos de la cultura argentina en las primeras décadas del siglo XX: los orígenes inmigratorios de gran parte de la población; la presencia del campo y de la ciudad como dos horizontes diferenciales de organización de la vida, pero que se imbricaban el uno al otro en los imaginarios sobre el desarrollo y la modernización de la sociedad; y la presencia de procesos políticos de configuración de un nosotros, donde la cultura constituía un espacio privilegiado de inscripción de un ideal de hombre y de nación que amalgamara esa diversidad. En este escenario complejo y multifacético,

lo “nuevo”, ligado al progreso y al futuro, venía de la mano de los adelantos técnicos. “Se trata del impacto de la técnica como instrumento de modernización económica y protagonista de cambios urbanos, pero también como núcleo que irradia configuraciones ideales de imágenes y desencadenan procesos que tienen que ver tanto con construcciones imaginarias como con la adquisición de saberes probados”, señala Sarlo (2004: 11).

Es en este espacio donde hay que ubicar el importante crecimiento de los medios de comunicación de la época: la prensa escrita, la radio y el cine, que se difunde a un ritmo comparable al de los países centrales: “hacia 1930 existen más de mil salas en todo el país, y, según la revista Señales, pocos años después de introducido el sonoro se abren 600 salas preparadas para esta nueva técnica” (Sarlo, 2003: 21).

En las reseñas de El Monitor... ya puede leerse la importancia que el cinematógrafo presentaba como tecnología, por su capacidad de atraer, por su éxito y su masividad en las posibilidades de acceso, no solo en términos económicos sino fundamentalmente como lenguaje, potencialidades que lo hacían digno de atención. El cine, en su dimensión técnica, representaba un nuevo modo de inscribirse no solo al mundo por venir, sino de ligarse al existente.

El sistema escolar argentino, en pleno proceso de consolidación, desplegó una atención especial a la inclusión del cine en su ámbito, pero no solo lo hizo bajo ímpetus modernizadores, se ocupó también de lo que representaba para la enseñanza. ¿Puede reemplazar libros, maestros y escuelas? ¿Desafía modos de transmisión de la cultura ya instituidos? ¿Puede ocupar el lugar de otros modos de conocer? ¿Cuál es el papel de las instituciones educativas frente a él? [4]. Estas preguntas, que parecieran corresponder a los desafíos que los desarrollos de la tecnología imponen sistemáticamente a las instituciones educativas cada vez que se presentan como “innovaciones”, ya se hacían presentes en las primeras décadas del siglo con la emergencia del cinematógrafo.

En el año 1911, Thomas Alva Edison realiza una serie de consideraciones acerca del cinematógrafo en la cultura y su impacto en las instituciones

educativas. Declaraciones tales como “los libros pronto llegarán a ser cosas añejas en las escuelas públicas”, “los estudiantes serán instruidos por la acción visual”, “es posible enseñar cada rama del conocimiento humano por medio del cinematógrafo”, “nuestro sistema educacional se cambiará completamente en los próximos diez años”, son recogidas en un artículo traducido y reproducido en El Monitor de la Educación Común en el año 1916 [5], donde también se reseña que este inventor desarrolló un sistema para educar a los niños donde todo se enseña por medio del cinema, que viene probando con público en general y con grupos de niños en particular al que se denomina “juvenil cuerpo de censores”. [6]

La posición de Edison, discutida en este mismo artículo como en otros posteriores, pone en peligro las bases mismas del sistema escolar al cuestionar a la vez la centralidad de la lecto-escritura como proceso de aprendizaje y la importancia de la “cultura letrada”. Las voces que dudan de esta profecía se hacen escuchar. En el mismo artículo se afirma: “Es poco menos que imposible que la base misma de un sistema que se ha entrelazado tan íntimamente con toda nuestra civilización por cuatro siglos sea removida y se abandone en forma inusitada. Podemos afirmar con toda confianza en el futuro, que, los hijos de nuestros hijos todavía aprenderán mucho por medio de la hoja impresa”. [7]

Pero cabe aclarar que no es por desconfianza, sospecha o incredulidad de las potencialidades del cinematógrafo que los pedagogos discuten su papel en el futuro. Por el contrario, es una vez asumida su potencia como máquina de la visión que amplía los horizontes culturales de la época, que maestros y directivos se enfrentan a las preguntas que su tarea les impone: ¿cómo usarlo? ¿Cuándo? ¿Con qué frecuencia? ¿Para qué contenidos? ¿Cómo regular su uso? ¿Qué material proyectar? ¿Dónde y cómo conseguirlo? Abordar las respuestas que se fueron dando a estas preguntas nos permite mostrar en qué sentido el uso del cinematógrafo en la escuela configuró unos particulares regímenes de visibilidad y de “legibilidad” .

En primer lugar, no son las producciones de las industrias cinematográficas lo que circula en las escuelas. Por el contrario, son “vistas”, que es como se llamaba a principios de siglo a las producciones

cinematográficas de carácter documental (Quintana, 2003: 10). En ese mismo término es posible reconocer ya algunos atributos de estos materiales: de lo que se trata es de dar a ver algo que ya ha sido visto por adultos- y que constituyen fundamentalmente eso: imágenes, representaciones de objetos o fenómenos reales.

Cabe hacer un paréntesis para señalar que si bien el cine inscribe su especificidad a la hora de funcionar como un dispositivo técnico que da a ver, participa de la serie de prácticas como los museos, exhibiciones, muestras o exposiciones que enlazan este dar a ver con educar. La expresión dar a ver permite ligar directamente a la mirada con la enseñanza no solo desde la voluntad de dominio que puede inferirse en el ver lo que otro me da o de las reminiscencias a la pasividad del alumno que trae la metáfora de recibir, como contraparte del dar por parte del maestro. Enseñar es dar en cuanto regalar, ofrecer, poner a disposición, pasar, legar, y en este sentido se enlaza directamente con la educación como transmisión. El cine, como las otras prácticas señaladas, combina su capacidad de representación de algo ausente con el gesto de ofrecerlas a la mirada, dispuestas pedagógicamente.

En el momento en que el cinematógrafo es considerado por el discurso pedagógico, su capacidad de hacer ver es inscripta en la serie de dispositivos que se ofrecen a la vista. Ya Sluys (1925), presenta al cinematógrafo como parte de la evolución del material didáctico que viene a reemplazar la hegemonía del libro y de la lectura en la enseñanza escolar. Aunque el autor reconoce algunos antecedentes de libros con imágenes, como el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius y algunos manuales ilustrados, serán los trabajos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel los que llamen su atención sobre la importancia de la observación directa de las cosas y la vuelta a la naturaleza. Para este autor las proyecciones luminosas son instrumento de investigación científica y de enseñanza a la vez, al poner “a la vista de todos” aquello que hasta el momento solo podían contemplar unos pocos. [8]

Si nos detenemos en las “vistas” que se dan a ver en la primera mitad del siglo XX en nuestro país, los registros históricos no ofrecen mucho. En la herencia dejada por la Oficina de Cinematografía Escolar creada

en 1930, se consignaban los siguientes: “Llegada de S. A. R. la Infanta Isabel de Borbón a Buenos Aires”, “Las colonias de Vacaciones en la Capital Federal, “Mar del Plata, Carhué y Córdoba”, “La Argentina” (6 actos), “Provincia de Mendoza” (3 actos), “Provincia de San Juan” (4 actos), “Los piojos y cómo se exterminan” y “Lo que nos cuenta la pulga” [9]. Por otro lado, la reseña de la realización de una Exposición de Cinematografía Escolar en la Capital Federal [10], así como la reseña de creación de distintos organismos dedicados a la producción de material para proyectar [11], permite construir una lista, si no de títulos, al menos de temas alrededor de los cuales se organizan esas vistas: películas ilustrativas de la naturaleza de nuestro país (chacra argentina, siembra y cosecha del trigo; Cataratas del Iguazú; Los Andes en toda su extensión, nieves perpetuas, glaciares ventisqueros, aludes, morenas, el Aconcagua, los lagos Nahuel Huapi, Correntoso, Traful; Tierra del Fuego, sus costas y sus montañas, el Monte Sarmiento y el Monte Olivia, glaciares, icebergs, témpanos, Ushuaia, focas, elefantes y lobos marinos); tecnología e industrias, deportes, historia natural, geografía; películas de carácter didáctico que incluyan dramatizaciones de fábulas, anécdotas, pasajes históricos y manifestaciones folklóricas; o clasificaciones del tipo: “a) películas ilustrativas en general, que respondan a cursillos o ciclos completos de enseñanza; b) películas sobre temas aislados, útiles para ilustrar las clases del maestro; c) películas que proporcionen en general, beneficios científicos, estéticos, espirituales y morales, y que contribuyan a enriquecer la cultura de los educandos”. [12]

En relación a las proyecciones que se realizaron de este tipo de filmes, el Libro de Oro del Normal N° 1 de la ciudad de Rosario reseña que entre las sesiones cinematográficas que se llevaron adelante entre 1931 y 1934, figuran los siguientes títulos: “El oro negro” (sobre la producción petrolífera en Comodoro Rivadavia); “Napoleón y la Revolución Francesa”; “Donde el algodón es rey”; “La Argentina y sus grandezas”; “A través de los Andes”; “El país de los rascacielos”; “Viaje por Palestina”; “La pesca del salmón”; “En el corazón del desierto”; “El paludismo: anopheles masculipenis, germen productor de la enfermedad” (esta última de propiedad del Instituto Bacteriológico del Hospital Centenario). [13]

Poco sabemos acerca de estos materiales. No sabemos en qué

consisten, qué es lo que muestran, cómo lo hacen, si se han tomado especialmente para ser proyectadas en circuitos escolares o educativos. Pero sus títulos nos ofrecen la posibilidad de inferir algunos atributos. Algunos pueden clasificarse dentro de las clásicas disciplinas escolares: geografía, botánica, ciencias naturales, zoología. En ese sentido, quizá no sea errado pensar que amplían el horizonte de estas disciplinas en la línea de trabajo del uso de imágenes (postales, imágenes fijas proyectadas, ilustraciones) con la lógica de la representación de la naturaleza [14]. Otros pueden agruparse bajo la categoría “actividades humanas”. En ambos casos, es posible pensar que estas vistas no solo hacen accesible ciertas escenas de difícil acceso a los escolares, sino que reproducen esa realidad al interior del aula, siendo parte de cierta función mimética que la reproducción asumió al interior de la cultura de los siglos XIX y XX (Quintana, 2003).

La falta de mención a quién o quiénes tomaron las vistas da a pensar en la poca importancia otorgada a la dimensión subjetiva presente en esta tarea, dimensión que pone en juego el carácter de construcción de la representación presente en toda imagen cinematográfica. Si bien los textos fílmicos documentales suelen sostener un régimen de transparencia en relación a lo que muestran, régimen que ha obstaculizado y diferido que el lenguaje cinematográfico asumiera su función política al controlar la esfera de visibilidad de un hecho o fenómeno, en sí mismas estas vistas bien pueden poner en evidencia “la idea de que toda imagen documental que nace como prueba del mundo acaba transformándose en un discurso sobre el mundo” (Quintana, 2003).

Sin embargo, no fue precisamente el discurso escolar una superficie permeable a reconocer la capacidad de hacer el mundo que posee la “observación” de lo real. Quizá por ser presa de otros constreñimientos acerca de lo que da a ver, el modo en que la cinematografía fue considerada dentro de la escuela está más cerca de inscribirse dentro de lo que en la literatura se denominó realismo genético: aquel realismo que parte de la confianza suprema en la relación que el escritor establece con el mundo de su entorno, y que será filtrado mediante la observación y reproducido del modo más fiel posible (Quintana, 2003: 37).

Casi un siglo después, es posible mirar para atrás para reconocer cómo en las operaciones de selección de material cinematográfico y en las preguntas que se formularon acerca de su potencia se perfilaba unas reglas de legibilidad y un régimen de visibilidad para el cine. Hoy otros son los filtros, los constreñimientos y las objeciones que operan sobre el cine, las imágenes y las tecnologías visuales dentro de las instituciones escolares. Pero, ¿son otras las preguntas a ser respondidas?

Bibliografía citada

Belinaso Guimaraes, Leandro (2005), "¿Es posible un territorio familiar que sea al mismo tiempo extranjero?", en Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.): Huellas de Derrida, ensayos pedagógicos no solicitados (pp. 65-70), Buenos Aires, del estante, 2005.

Quintana, Angel, Fábulas de lo visible, Barcelona, Acantilados, 2003.

Sarlo, Beatriz, Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

Sarlo, Beatriz, La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004.

Sluys, A. La cinematografía escolar y post-escolar, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1925.trabajo de formación escolar.

Otra cuestión son las marcas paratextuales que tienen por objeto dar a conocer el libro tanto a quienes lo leerán, los niños, como a quienes

Irina Podgorny

Florentino Ameghino: santo de los maestros, ejemplo para los niños

En la cultura de los maestros normales la figura de Florentino Ameghino (1854?-1911) ocupó, junto con la de Almafuerte y Sarmiento, un lugar indiscutido. Todavía recuerdo su retrato y su nombre coronando la biblioteca del aula de sexto grado de la Escuela No.19 de Quilmes. En la semana del 6 de agosto Billiken, todos los años, publicaba la vida de Ameghino en viñetas: mis padres en la década de 1940 y nosotros, treinta años más tarde, recortaríamos las mismas anécdotas para colgarlas en el cuadro mural de la escuela: la librería de La Plata, la incomprensión de los gauchos, los hallazgos extraordinarios en la llanura argentina, el reconocimiento tardío.

En esa fecha de agosto –día de su muerte– el calendario escolar del Consejo Nacional de Educación había establecido en 1913 el “Día del Naturalista”. Más de un maestro veneró desde entonces su figura. Ese sentimiento se alimentaba en distintos espacios: museos y manuales escolares, visitas a los grandes museos nacionales, escuelas primarias y bibliotecas populares con su nombre, antologías, monumentos, salas de conferencias, asociaciones socialistas de cultura obrera, la tumba del cementerio de La Plata, centro de peregrinación para los alumnos de toda la provincia y también, la Capital Federal. Sin embargo, nutrido en el seno del normalismo, se iría apagando luego de las reformas en la formación de maestros de la década de 1970. Ameghino, sin nostalgia, se marcharía de las escuelas con la jubilación de las últimas maestras normales. Esa desaparición paulatina del llamado “ameghinismo” nos enfrenta también a su origen, es decir, a la pregunta acerca de cómo se consolidó esa celebración del sabio nacional, evidencia de la capacidad de superación de los hijos de inmigrantes a través del estudio y del trabajo, combinada con la extraordinaria riqueza fósil de las pampas argentinas y la eficacia

de las escuelas que allí proliferaban.

Según una carta publicada en La Nación en agosto de 1911, el político Carlos Aldao, mientras visitaba Bombay en 1906, había escuchado el siguiente comentario: “Nosotros conocemos a la Argentina como el país de Ameghino”. Se trataba de un profesor de la Universidad de Columbia que admiraba al sabio y felicitaba a su compatriota. Esa fama internacional procedía de una prolífica producción en el campo de la paleontología de mamíferos, obra escrita mayormente en francés, la lengua franca de los científicos del siglo XIX. Ameghino, puede decirse, fue una máquina de escritura, retroalimentada por la crítica y por las colecciones que su hermano le enviaba desde la Patagonia. Además de sus monografías de cientos de páginas, escribía cartas a un ritmo casi desmesurado. “No se vea en ellas un trabajo literario”, había afirmado en 1884. Se trataba, en cambio, de sesudas disquisiciones geológicas y paleontológicas difíciles de entender si se desconocía el lenguaje de los molares fósiles.

Florentino y Carlos Ameghino descubrieron una fauna fósil de variedad y antigüedad hasta entonces desconocidas. Las investigaciones de Ameghino, puede decirse, reposaron en una suerte de empresa familiar integrada por sus hermanos menores y por su esposa francesa. Con los hermanos Doering en Córdoba y Hermann von Ihering en San Pablo, elaboró sus ideas sobre la antigüedad de las formaciones geológicas terciarias de América del Sur y sobre el origen y dispersión de los mamíferos. Por otro lado, Von Ihering y Florentino propusieron que todos los mamíferos se habían originado en la actual Patagonia argentina. De allí, habrían pasado a África a través de los puentes continentales que, según Von Ihering, en tiempos geológicos, comunicaban ambos continentes para luego continuar su conquista del resto del mundo y regresar, transformados, al actual territorio nacional. Sin embargo, Ameghino, en la cultura escolar, no sería recordado por sus teorías sobre la evolución y dispersión de los mamíferos o por la cantidad de especies fósiles exhumadas; por el contrario, el ameghinismo insistiría en las teorías sobre el origen americano de la humanidad lanzadas alrededor de 1906 y, por otro lado, en el reconocimiento internacional alcanzado por el humilde maestro de Luján.

Tal es así que, más allá de los cambios curriculares y políticos, desde la década de 1910 Ameghino empezó a ser recordado como un modelo a imitar. [1] Para los fundadores de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata, promotores del culto al sabio, el pasado de este hijo de inmigrantes lo ligaba a Sarmiento. Víctor Mercante fue uno de los primeros en adscribir a Ameghino al gremio docente, una profesión que, curiosamente, Ameghino había abandonado en 1878 cuando partió hacia la exposición universal de París. Allí exhibiría y vendería parte de su colección prehistórica y se formaría en los laboratorios del Museo de Historia Natural. Nunca más dictaría clase. Inhumado en el panteón de maestros del cementerio de La Plata, murió sin haber formado discípulos. Dejaba, sí, una colección paleontológica, una biblioteca y una extensa correspondencia que en 1912 los hermanos vendieron al Gobierno Nacional.

Pero antes de su muerte, la autodidaxia de Ameghino, motor de sus primeros pasos en la historia natural, se promovía en los libros de metodología. En 1908, Rodolfo Senet, otro integrante de la Sección Pedagógica de la Universidad, definía las formas de educación reconociendo la individual o espontánea, la social o refleja y la escolar o sistemática. La primera, la que se dan a sí mismos los talentos, los genialoides y geniales, estaba representada por tres ejemplos históricos: el numismático francés Valentín Jamerai Duval (1695-1775), Ameghino y Sarmiento. Senet la desaconsejaba como forma generalizada, pero la ponderaba en el caso de sus ejemplos:

“Florentino Ameghino, actual director del Museo Nacional debe únicamente a la acción escolar los cuatro primeros grados de enseñanza primaria. Hoy luchando solo ha alcanzado a ser un sabio de fama y nombradía mundial. El sabio paleontólogo y filósofo actual, era ya célebre en 1878, cuando aun distaba mucho de pisar los umbrales de la edad viril. Indudablemente la autoeducación provee al sujeto de un criterio propio, mayor desarrollo de la observación, juicio, etc., debido al ejercicio constante; no está influenciado por prejuicios, ni doctrinas, teorías o escuelas determinadas; su espíritu es más libre; sus vistas, no encerradas en estrechos círculos, son más amplias; su pensamiento es más

independiente; sus conocimientos son más profundos; su atención más evolucionada, y su memoria es generalmente más fiel; los conocimientos que posee son más utilizables, los explota mejor porque ha dirigido sus pasos hacia lo que conceptúa útil para él, desechando lo superfluo; ha podido elegir, y en cambio de las dificultades con que ha luchado en su forma de educación, ha adquirido con ella la ventaja de no torturar su espíritu, no pasar por las horcas caudinas de materias inservibles para su género de trabajos, u odiosas para sus tendencias e inclinaciones”

Ameghino pasó rápidamente a ser un personaje de los primeros libros de lectura y educación moral publicados por editoriales argentinas. En las parábolas morales de los catecismos cívicos de Ernesto Nelson (1873-1959), profesor de la Universidad Nacional de La Plata y miembro de la Asociación Cristiana de Jóvenes, Ameghino aparecía como hombre virtuoso e independiente. Más tarde, en 1913, José María Aubin, maestro normal cuyos textos comercializaba la Editorial Estrada, incorporó a Ameghino en Destino, cuarto libro de lectura, como símbolo de “una gran vida y un noble ejemplo”. Allí Aubin presentaba el significado de su obra en la consolidación de la ciencia argentina. El suelo de sus antepasados, la tierra de Oneglia en la provincia de Génoval, lo emparentaba con Belgrano. [2]

La promoción de la figura de Ameghino no solo fue obra de los maestros: en 1915, Leopoldo Lugones haría su Elogio... subrayando el destino austral del país presagiado en la obra ameghiniana. Ricardo Rojas, por su parte, lo proclamaría arquetipo de la argentinidad y, al editar su Historia de la Literatura Argentina, celebraría sus escritos como el punto máximo de las letras modernas, soslayando que el francés había sido la lengua que Ameghino había usado para proyectarse en el mundo. Es cierto que algunos científicos subrayaron que, gracias al sabio argentino, la ciencia tuvo que aprender a leer en español, pero no es menos cierto que, sin el francés, Ameghino no hubiera podido trascender las fronteras de su ciudad. Finalmente, José Ingenieros en la colección La cultura argentina (1918) reeditaría La antigüedad del Hombre en el Plata (originalmente de 1880/1). Filogenia (1884) aparecería en 1915. Además, el maestro de sordomudos, traductor y político socialista Alfredo Torcelli, compilador de las obras completas de Ameghino publicadas por el Gobierno de la

Provincia de Buenos Aires, reuniría una selección de escritos llamada “Doctrinas y descubrimientos”. La biografía aparecería en el Diccionario de intelectualidades argentinas, de la misma colección. Estas ediciones se difundieron a través de las bibliotecas populares y consolidaron la obra juvenil de Ameghino como sinónimo de la producción más importante del sabio nacional. Sin dudas, se trata de las dos obras –escritas originalmente en castellano- cuyo contenido puede ser comprendido por los no especialistas. Sin embargo, no necesariamente expresaban las ideas paleontológicas del siglo XX. En 1919, Ingenieros, reconociendo las dificultades que presentaba la obra, publicó un compendio explicativo de las doctrinas de Ameghino donde además relataba la historia de su interés por las mismas:

“Estudiando ciencias naturales en las universidades de Heidelberg y Lausanne, tuve ocasión de releer, en 1912-1913, las principales obras de F. Ameghino; pude apreciarlas en su armonioso conjunto y redacté una ‘Exposición sistemática’, publicada en los Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, dirigidos por Víctor Mercante (La Plata, abril de 1914). Posteriormente publiqué en La prensa médica argentina (1914) siete artículos sobre las doctrinas antropogénicas de Ameghino, y una sinopsis de las mismas en la Revista de Filosofía (1915), incluida más tarde en el conocido volumen ‘Doctrinas y descubrimientos’. La coordinación de esos trabajos, corregida y complementada de acuerdo con varios escritos póstumos de Ameghino, constituye este pequeño libro que dedico a los maestros de escuela, justamente orgullosos de que su gremio haya dado a la patria nombres ilustres: Sarmiento, Ameghino, Almafuerde [...] Si al leerlo fortifican su admiración por el virtuoso varón que vivió aprendiendo y enseñando, creeré bien compensadas las muchas horas que he robado a mi propia producción para dedicarlas a la gloria del amigo que aún no tiene un monumento a su obra.”

La Sociedad Luz por su parte, editó una serie de panfletos con una selección de los trabajos. Asimismo, espontáneamente se irían formando capas de divulgadores: desde las oraciones fúnebres de los literatos y especialistas hasta las conferencias que los obreros ensayaban leyendo las obras que se iban publicando y difundiendo, la figura de Ameghino calaría hondamente en las distintas capas de la

sociedad argentina de la primera mitad del siglo XX. En los años de la Gran Guerra Mundial, la cultura socialista lo adoptó como ariete para arremeter contra una visión de la naturaleza dominada por un discurso supuestamente contrario a la evolución. Y si bien Ameghino había sido tomado como ejemplo también por los promotores de una cultura científica conciliada con las juventudes cristianas, sin quererlo y desde la tumba, se fue transformando en un símbolo del materialismo y la cultura de izquierda. Esa combinación de orgullo nacional y lucha por la hegemonía cultural cuajó en la educación argentina creando un santo laico, de infalibles ideas. Su obra científica, producto del trabajo familiar y de la discusión y cooperación con muchos otros naturalistas, quedó escondida tras los himnos, los homenajes y las peregrinaciones. Ojalá estas líneas sirvan para recordarla en toda su complejidad, pero también para evitar que nos arrastre la gloria de los muertos.

Lecturas sugeridas

Barranco, Dora, La escena iluminada. Ciencia para los trabajadores, Plus Ultra, Buenos Aires, 1996.

Farro Máximo y Podgorny Irina, "Frente a la Tumba del Sabio", en Ciencia Hoy, Volumen 8, 47, 1998.

García Susana V., Enseñanza Científica y Cultura Académica. La Universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930), Prohistoria Ediciones, Rosario, 2010.

Podgorny, I., "De la santidad laica del científico. Florentino Ameghino y el espectáculo de la ciencia en la Argentina moderna", en Entrepasados, 1997,13: 31-67.

----- El sendero del tiempo y de las causas accidentales. Los espacios de la prehistoria en la Argentina, 1850-1910, Prohistoria Ediciones, Rosario, 2009.

Mirta Zaida Lobato

La prensa gremial en el Río de la Plata. Buenos Aires y Montevideo, 1890-1955.*

“¡Bandera de combate, foco de luz que irradia cerebros, ala amparadora de todo dolor! Eso es nuestro periódico.”

El Pintor, Buenos Aires, 1 de octubre de 1912

En 1948 El Trabajador de la Carne informaba que en la ciudad de Buenos se estaba realizando una exposición de la prensa proletaria. La sede de la Asociación Obrera Textil se cubrió de periódicos y folletos, haciendo visible el grado de desarrollo que el periodismo sindical había alcanzado. Aunque no he podido encontrar más información sobre el evento, su sola mención adquiere relieve porque la prensa obrera fue una herramienta considerada como fundamental para construir a los trabajadores como una clase social con derechos en el Río de la Plata. La experiencia del periodismo gremial no fue un dato único en ciudades como Buenos Aires y Montevideo, sino que puede considerarse como una estrategia utilizada a escala mundial, ya que periódicos obreros pueden encontrarse en otros países de América Latina, así como en Europa y en los Estados Unidos.

Entre finales del siglo XIX y comienzos del XX circulaba en Buenos Aires y Montevideo una gran cantidad de periódicos, diarios y revistas destinadas a un público lector específico: los trabajadores. Era una vasta literatura: había competencia en su interior, estaba separada por diferentes concepciones políticas e ideológicas, pero unificada bajo la consigna saber es poder. Los periódicos gremiales tenían un sentido pedagógico y buscaban erradicar los males que en las mentes y la cultura obrera introducía el pensamiento “burgués” por intermedio de los grandes diarios. De acuerdo con el epígrafe con que se inicia este texto,

los periódicos gremiales fueron “focos de luz”. Ellos constituyeron un proyecto de ilustración popular; por eso, su análisis es fundamental para estudiar la educación y cultura política de los trabajadores

En este artículo intentaré mostrar de qué modo se hacía un periódico gremial y cuáles eran sus características. Principalmente busco responder los siguientes interrogantes: ¿cómo era un periódico gremial? ¿Quiénes lo hacían y cómo? ¿Quiénes los financiaban? ¿Quiénes eran los obreros-periodistas? ¿Qué recursos técnicos, gráficos y culturales utilizaban? El foco del análisis son los periódicos gremiales, que es un recorte específico, establecido por Max Nettlau en 1927. El señaló la existencia de tres categorías de publicaciones: a) periódicos de propaganda general; b) periódicos de gremios; y c) revistas literarias y publicaciones especializadas.

Los periódicos de gremios comenzaron a circular en el Río de la Plata de manera intensa hacia finales del siglo XIX, cuando los trabajadores, en particular los de oficios, se organizaron en sociedades de resistencia y gremios para lograr mejores condiciones laborales e impulsaron el reconocimiento de derechos, algunos claramente establecidos en las constituciones nacionales, como los de libertad de expresión y reunión, al igual que otros relacionados con el reconocimiento de las organizaciones gremiales, el derecho a huelga y a una vida digna.

La aparición, desarrollo y transformación de las organizaciones gremiales y de sus voceros –diarios, periódicos, revistas– estuvo fuertemente relacionada con las profundas modificaciones provocadas por la expansión del capitalismo tanto en Argentina como en Uruguay y fueron parte de un complejo proceso de construcción y difusión de ideas de solidaridad, cooperación y transformación social. Todos ellos participaban en una estructura de sentir común articulada alrededor de nociones como explotación, desposeimiento y subordinación.

La importancia del nombre

El nombre del periódico era importante, pues constituía una marca de identidad. En Buenos Aires, como en Montevideo, los nombres indicaban la pertenencia a una determinada actividad (El Obrero Peluquero,

El Obrero del Puerto, El Obrero Textil, El Trabajador de la Carne, El Ferroviario) y enunciaban sus objetivos, sus ideales de cambio social o sus convicciones (Solidaridad, Justicia). Por lo general, un nombre que expresara las aspiraciones y objetivos era común entre aquellos que aparecían como voceros de las federaciones obreras; por ejemplo Tribuna Proletaria, Bandera Proletaria y Unión Sindical. Nombres más alegóricos pululaban entre las hojas de fábricas de Buenos Aires, que se multiplicaron entre 1926 y 1927, como El Yunque y La Fragua, en clara referencia a la labor del trabajador metalúrgico; La Campana, que aludía a las labores en una fundición, La Trama y La Rotativa, entre los gráficos; La Lanzadera y El Telar, en los textiles; El Naif, de los trabajadores de los frigoríficos, en referencia a la palabra inglesa knife (cuchillo); o El Veneno, con el cual se identificaban los trabajadores de la droguería La Estrella.

El Obrero del Puerto, 1 de mayo de 1932

La ubicación del nombre era fija en el centro de la primera página, a veces estaba entre epígrafes; y otras, acompañado por un dibujo. La tipografía era variable y servía para llamar la atención. A veces el dibujo incluido representaba algún aspecto de la actividad o una herramienta. Por ejemplo, en El Obrero Peluquero, que circuló en Buenos Aires en 1906, además de la navaja propia del oficio, incluye la figura de un trabajador que lee el periódico al lado de un ancla y de un yunque. En el costado opuesto se destaca la paleta de un pintor, tal vez como representación de la fuerza creadora del trabajo.

Los epígrafes que aparecían en algunos periódicos buscaban afianzar la identidad del grupo mediante la expresión de ciertas nociones que permitieran a los trabajadores reconocerse a partir de ideas y juicios comunes. Por ejemplo, “La unión hace la fuerza” o “La emancipación de los trabajadores ha de ser obra de su propio esfuerzo”, son lemas comunes que se repiten en la prensa de Buenos Aires y Montevideo, independientemente de la corriente ideológica que predomine en el grupo editor. Aparecen también expresiones que denuncian los agravios recibidos por los trabajadores, la importancia de la educación obrera, las

aspiraciones de cambiar la sociedad, ciertas nociones de derechos como libertad, emancipación y justicia y denuncias y críticas a las prácticas políticas.

Algunos periódicos iban cambiando los epígrafes de acuerdo a lo que se buscaba enfatizar (educación, unión, organización), pero en otros casos las modificaciones se realizaban de acuerdo con cambios en la orientación político-ideológica del gremio o la federación. Por ejemplo el epígrafe de El Trabajador de la Carne, editado entre 1948 y 1966 por la Federación Gremial Obreros y Empleados de la Industria de la Carne y Afines de Argentina, fue cambiando de la idea de autonomía e independencia a la de adhesión al peronismo. Luego del golpe de Estado de 1955 volvió a enfatizar la importancia de la unidad.

Realizado por Abraham Vigo

Dibujo de Abraham Vigo publicado en El Sombrero de Montevideo en 1924 y en Bandera Proletaria de Buenos Aires en mayo de 1923.

Obreros periodistas

Los periodistas eran los trabajadores-militantes. Ellos fueron los productores de la prensa gremial como un artefacto cultural y político. El nombre con que se conocían era el de “propagandistas”. Para la agitación y la propaganda no se reconocían fronteras; por eso, a las figuras más conocidas se las podía encontrar en Buenos Aires, Montevideo, Santiago de Chile, Porto Alegre o Río de Janeiro. Con la proliferación de periódicos de ideas radicalizadas y gremiales se fue recortando la figura del “redactor”, que aparecía como la cara visible de los periódicos.

Si bien llamo obreros-periodistas a quienes editaban un periódico gremial, algunos de ellos rechazaban expresamente esa designación. Como entendían que el periódico era un instrumento de combate, un espacio

para exponer las injusticias, para capacitarse y comprender los propios intereses, rechazaban a los periodistas porque suponían que ellos escribían por placer y dinero. La nómina de los redactores, directores o receptores de la correspondencia es exigua, muchos artículos son anónimos o escritos bajo un seudónimo. En algunos periódicos sindicalistas de Buenos Aires y en los autónomos y comunistas de Montevideo, el protagonismo del periodista o del editor era identificable. En los periódicos de fábricas, que eran editados clandestinamente por las células comunistas, ninguna nota llevaba el nombre del colaborador o de la colaboradora.

Recursos gráficos y literarios

El tamaño de los periódicos. Predominaba el tabloide, pero algunos de ellos tenían tamaño sábana, ambos divididos en columnas. El número de páginas era variable y a veces apenas alcanzaba el de cuatro. Los periódicos de fábricas eran hojas mimeografiadas, generalmente mal impresas, donde se alternaban columnas y textos expandidos. Las hojas fabriles eran pobres en recursos gráficos y en contenido.

Tipografía e ilustraciones. La tipografía era variada, y su análisis demuestra que los editores tenían conocimientos técnicos y generales de edición. Conocían los diferentes tipos y tamaños, sabían de composición e impresión. También conocían las reglas ortográficas y el uso de signos de puntuación y abreviaturas. La tipografía y los titulares eran verticales, planos y uniformes en su aspecto visual, pero muy cambiantes de acuerdo con la importancia de los acontecimientos. Una función importante de los periódicos obreros era informar el “movimiento huelguístico”. Cuando los conflictos eran reprimidos, los grandes titulares ocupaban varias columnas. Al desparramarse horizontalmente el acontecimiento se convertía en algo descomunal, se llamaba la atención sobre la intervención represiva de la policía o del ejército o la indiferencia del gobierno de turno, y se valoraba positivamente la resistencia obrera.

La prensa obrera utilizaba libremente la diagramación y la tipografía: variaban los encabezados, el tipo y tamaño de las letras para potenciar la lectura activa de los obreros. Encuadraban el nombre del periódico con epígrafes, destacaban en recuadros las ideas que consideraban

importantes y que el trabajador debía recordar, incorporaban pequeños dibujos y guardas.

Al comenzar el siglo XX, la mayoría de los periódicos carecían de ilustraciones y sólo para el 1 de mayo se colocaba algún grabado realizado por un “artista del pueblo”. Algunas publicaciones utilizaron el montaje de dibujo y fotografía para denunciar a los rompehuelgas y a los jefes y capataces abusivos. La relación entre arte y política es compleja, pero un análisis minucioso de las publicaciones obreras permite pensar que había una fluida comunicación entre pintores, grabadores, escritores y organizaciones obreras.

El valor de las palabras. Los artículos y notas mostraban tanto la fe en el porvenir como en una sociedad donde se hubieran eliminado las injusticias, la explotación del trabajo y las miserias de la sociedad capitalista. Todos los periódicos incluían una sección literaria que estaba compuesta por poemas y cuentos de aquellos escritores vinculados con el movimiento obrero, aunque publicaban también las contribuciones donde los y las trabajadoras expresaban sus emociones y sentimientos. También se divulgaban textos de algunas figuras que hoy se consideran clásicos de la literatura como León Tolstoi, Fedor Dostoievski, Máximo Gorki, Anatole France, Victor Hugo y Émile Zola, muchos de ellos editados por editoriales como Tor, Sopena y Claridad y que formaban parte de un mundo cultural más amplio. Lo mismo sucedía con los escritores rioplatenses como Alberto Ghirardo, Florencio Sánchez, Raúl González Tuñón, Álvaro Yunque, Almafuerte. Los textos (así como los grabados, xilografías, litografías y pinturas de los artistas plásticos) eran una forma de hacer “propaganda por el hecho” y buscaban conmover e inspirar sentimientos y acciones que redimieran a los explotados.

Historietas sin palabras

“Historietas sin palabras”, Acción Obrera, febrero de 1927.

Los periódicos difundían además ensayos en que se abordaban temas variadísimos como qué es el trabajo, la esclavitud, la condición humana, la organización, el federalismo, el centralismo. El objetivo era brindar información y también una interpretación y una explicación que ayudase a la comprensión de los lectores sobre los temas en debate. Realizaban crónicas de los conflictos en fábricas y talleres, no sólo en el país, sino también en otras regiones. Utilizaban diálogos imaginarios entre trabajadores, que versaban siempre sobre las condiciones de trabajo y la organización gremial. Hacia la década del 30 comenzaron a aparecer entrevistas a obreros y obreras, tomando quizá como modelo las entrevistas a políticos, escritores y artistas que se publicaban en otros diarios y revistas.

* Este artículo retoma ideas publicadas en Lobato, Mirta Zaida, La prensa obrera, Buenos Aires, Edhasa, 2009.

Doris Sommer

Traducción: Daniel Scarfò y Luciano Concheiro San Vicente

Pre-textos: alfabetización cívica y admiración artística

La literatura es material reciclado, pre-textos para hacer más arte. Yo aprendí esta destilación de toneladas de crítica literaria trabajando con “Sarita Cartonera”. También aprendí que en la práctica el pensamiento creativo y el crítico son lo mismo: las dos operaciones se distancian de una obra y la convierten en material para la interpretación. Estas lecciones son vergonzosamente básicas para que una maestra de literatura las aprenda tan tarde en la vida, por ello las comparto aquí con todos quienes deseen ahorrarse algo de tiempo y estrés. Mi entrenadora fue Milagros Saldarriaga, de 23 años, cofundadora de Sarita Cartonera. Esta advenediza casa editorial tomó su nombre de la casta y pueril santa patrona de los migrantes andinos en Lima, Perú. Sarita fue la primera en reproducir el modelo de la editora de cartón en Buenos Aires, “Eloísa Cartonera”. Según sé, de las más de treinta cartoneras que hasta el día de hoy siguieron los pasos de Eloísa solo Sarita desarrolló una pedagogía retroalimentadora que utiliza los hermosos pequeños productos como artificios para producir más lectores. ¡Qué mejor manera de usar los libros! A diferencia de Buenos Aires, a Lima le faltaban lectores. Aun durante la desgarradora crisis económica argentina del año 2001, inquietantes fotografías muestran a la gente en Buenos Aires mientras mira fijamente hacia las librerías: con ansias, y libros en mano, mata el tiempo improductivo. Apenas un año después de que comenzara la larga crisis Eloísa daba respuesta a la apetencia de nuevas lecturas con una alternativa frente al fallido mercado de libros. El poeta Washington Cucurto y el pintor Javier Barilaro comenzaron a usar y reutilizar los materiales disponibles, cartones descartados y nuevas combinaciones de palabras. Cucurto es el nombre artístico de Santiago Vega, autor de columnas deportivas, poemas, novelas, planes de negocios y últimamente conferencias en universidades de los Estados Unidos. Antes de la crisis también era editor de poesía en una pequeña casa editorial que desapareció cuando el precio de los materiales se fue a las nubes. La solución era reciclar. En su retirada de los escaparates de

los negocios tradicionales, los dos artistas empezaron a comprarles cartón a los prácticamente indigentes recolectores de cartón, a un precio más alto que el pagado por los centros de reciclado. Pronto los mismos cartoneros comenzaron a trabajar en los libros de cartón decorados uno a uno. Esas portadas únicas anuncian la originalidad del material contenido en los libros: nueva literatura inédita donada por los mejores escritores argentinos vivos. Ricardo Piglia y César Aira estuvieron entre los primeros, a los que pronto se sumaron la mexicana Margo Glantz, la chilena Diamela Eltit y muchos otros. Actualmente, el catálogo de la biblioteca Widener de la Universidad de Harvard cuenta con más de 200 títulos de Eloísa Cartonera, y la Universidad de Wisconsin, Madison, tiene otros tantos. Varios de los creadores de libros en Buenos Aires eran exrecolectores de cartón, y en Lima algunos luego encontraron trabajo en editoriales convencionales; otros concluyeron su educación secundaria. Todos ellos consiguieron sobrevivir a la crisis económica con dignidad. Hoy en día, Eloísa es una cooperativa con diez integrantes que comparten el trabajo y los ingresos de la venta de los libros y de una recién formada empresa de agricultura sustentable.[1] Una de sus integrantes, una mujer gordita llamada cariñosamente “la Osa”, vende libros en la calle como si fueran empanadas. Cautivado por su maravillosa forma de vender, el distinguido periodista Tomás Eloy Martínez describió su manera de acercarse a los clientes .[2] ¿Usted quiere lo último en poesía? ¿No? ¿No le gusta la poesía? Bueno, le recomiendo estas memorias. ¿O qué le parece una reedición de un clásico agotado? Eloísa no se propuso ser el modelo para un continente entero, pero su ejemplo resultó irresistible. [3] Las Cartoneras llegaron a la Universidad de Harvard en marzo de 2007 cuando Cultural Agents organizó una semana de charlas y talleres. Javier, de Eloísa, nos enseñó a hacer hermosos libros a partir de “basura”, y Milagros, de Sarita, nos mostró cómo usarlos en los salones de clase.

Pasar la página

Este fue un momento iluminador para mí y para otros profesores de lengua y literatura, que estábamos agachados en el piso cortando cartón y encorvados sobre mesas cubiertas de desechos, témperas, tijeras, piolines, y todo tipo de basura limpia para darles valor decorativo a los libros que estábamos haciendo. En ese momento, Cultural Agents se vio desplazada del escenario erudito para así estimular una reflexión

académica sobre artes apasionantes pero poco representadas en las aulas. Habíamos convocado, y todavía convocamos, a seminarios sobre grandes pensadores que inspiraron a agentes culturales de cambio político (Antonio Gramsci y Hannah Arendt, entre otros) y comprometemos a un amplio grupo de artistas que entienden su trabajo como intervenciones en la vida pública. Aun antes del evento inaugural principal de Cultural Agents, con los talleres del Teatro del Oprimido de Augusto Boal en diciembre de 2003, nuestra iniciativa había presentado a fotógrafos que enseñan a niños ominosamente pobres a adquirir nuevas perspectivas y reenmarcar sus vidas (las “fotokids” de Nancy McGirr en Guatemala son ejemplares, así como sucedió con las Ph15 de Martín Cohen en Ciudad Oculta, en los márgenes de Buenos Aires). [4] Las series culminaron en dos conferencias (2006 y 2007) sobre “Derechos visibles” que reunieron a practicantes y teóricos provenientes desde Bogotá hasta Bangladesh para reflexionar acerca de la enseñanza de la fotografía desde la perspectiva de los derechos, arte y economía de los niños. Trajimos a Antanas Mockus a enseñar en 2004, entre su segundo mandato como alcalde y su segunda campaña para presidente de Colombia. Un evento especial en 2005 exhibió “El remix judeolatino: haciendo salsa” con una conferencia, clase magistral y concierto que presentó en su mayor parte colaboraciones entre músicos y cineastas latinos y judíos, un testimonio de los efectos socialmente vinculantes del hacer música juntos. Larry Harlow, Martín Cohen, Marty Sheller y Leon Gast fueron los protagonistas en esa ocasión. Realizamos además, seminarios acerca del poder que tienen las compañías de danza estudiantiles (tales como Bajucol en el este de Boston) para consolidar comunidades juveniles y evitar que estos dejen la escuela. Entre nuestros conferencistas invitados también figuraron muralistas que animan a pandillas de adolescentes para que ocupen el espacio público y se promueva un sentido de pertenencia que ayude a salvaguardar ese espacio. En las conferencias de 2005 y 2009, un proyecto llamado “Culturas del Aire” presentó a programadores de radio de lenguas indígenas como agentes de desarrollo autónomo. Admirables como son, estos casos representaban el trabajo de otra gente. El rol de los académicos como yo era orientar la atención de los estudiantes hacia estos trabajos para que así pudieran tomar en consideración la influencia del arte sobre el mundo. Sin embargo, yo había comenzado a participar

de manera más directa siguiendo la iniciativa de dos estudiantes de Harvard: Amar Bakshi y Proud Dzambukira se habían propuesto reducir la tasa de deserción de la escuela entre las niñas de Mussoorie, India, ciudad natal de la madre de Amar. Ellos crearon Aina Arts, ONG que inauguró talleres de arte extraescolares en Mussoorie. Si los estudiantes querían quedarse en los talleres, tenían que quedarse en la escuela. Al año siguiente, el casi inmediato y sostenido éxito en la India proyectó a Aina Arts a Zimbabwe, de donde es oriundo Proud. [5] Mantener a los chicos en la escuela por medio de clases de arte era un modelo de agencia cultural muy cercano al mío propio. Después de todo, soy profesora, y el proyecto era urgente también para Boston-Cambridge, zona rica en universidades, pero pobre en escuelas públicas, con tasas de deserción crecientes y violencia juvenil. Inspirada por el trabajo de mis alumnos, desarrollé un curso piloto llamado “Artes Juveniles para el Cambio Social” junto con el Leadership Institute Gil Noam para maestros extraescolares. [6] Más tarde, este se volvió una oferta regular en la Harvard Extension School, para lo cual se contrató a artistas locales (para las áreas de danza, música, pintura, teatro, fotografía, etc.) a los efectos de entrenar maestros en técnicas creativas para el salón de clases, para cualquier salón de clase. [7] Yo había imaginado que esta sería mi tarea culminante como agente cultural, apropiándome de lecciones que había aprendido de brillantes estudiantes, seminarios, conferencias y talleres, para volver a llevar el arte a las escuelas, no como materias optativas aisladas sino como motor y recurso de un aprendizaje comprometido. Pero unos pocos años más tarde, la Cartonera me hizo dar un nuevo paso adelante. La literatura volvió a ser centro de mi enseñanza, recientemente vigorizada como aventura de reciclado y de ciudadanía activa. En efecto, los niveles de lectura crítica siguen siendo índices confiables para las tasas de pobreza, violencia y enfermedad.[8] La lectura y la escritura, si bien son necesarias para todas las dimensiones del desarrollo, no gozan de la atención necesaria en la educación pública. Los talleres de Pre-textos, el programa inspirado por Sarita sobre la base de Aina Arts, responden a la crisis al cultivar la curiosidad y autorizar intervenciones propias dentro de la literatura clásica. Los escépticos cuestionarán la urgencia de la alfabetización, pues alegan que la comunicación depende cada vez más de estímulos audiovisuales. Aun peor: dirán que usar la literatura clásica como punto de partida consolida las asimetrías

sociales, porque las poblaciones desfavorecidas no poseen el antecedente educativo del que disfrutaban las clases privilegiadas; en cambio, los estímulos audiovisuales (dicen) no discriminan entre ricos y pobres. Nuestra respuesta es elevar la actual línea básica a un denominador común más alto, porque las habilidades lingüísticas todavía son los fundamentos de la reflexión crítica, la inventiva y el desarrollo psicosocial. Sin el dominio de al menos una lengua hablada y escrita, la juventud tiene pocas esperanzas de lograr una realización personal y una ciudadanía activa. Paradójicamente, los escépticos refrendan la desigualdad que denuncian al eludir la responsabilidad de promover altos niveles de alfabetización para todos. Con Pre-Textos finalmente pude responder a mi propia propuesta de que cada uno de nosotros ofrezca su mejor obra como aporte social, al igual que los escritores creativos que donan sus textos a las Cartoneras. La política no siempre debe ser una pausa en el trabajo de cada cual. Con nueva dedicación, adecué el curso de “Artes Juveniles” para tomar la literatura como punto de partida para leer y escribir en varios campos académicos. Sea cual fuere el arte que ejercitamos o el campo en que seamos expertos, un texto creativo es portador de interpretaciones, resolución de problemas, investigación y planificación. A partir del curso de Harvard desarrollamos Pre-Textos, un taller “portátil” que sigue el modelo del Teatro Foro de Boal: ofrece un acercamiento interactivo y se ajusta a las circunstancias locales. Es una fórmula simple que no depende del conocimiento experto de las condiciones locales pero que logra resultados complejos: 1) tome un texto; 2) construya una obra de arte que desarrolle el texto (en la gama de artes disponibles); 3) reflexione sobre la actividad. Después de escribir, pintar, bailar, actuar, etc., a partir del texto, los participantes se sientan alrededor de un círculo freireano, cada uno equidistante del centro, para una sesión de “espect-actores”, al decir de Boal. La pregunta es siempre la misma: ¿qué hicimos? (Si preguntamos qué aprendimos, es probable que obtengamos respuestas poco amistosas por parte de los adolescentes. Pero el “qué hicimos” los invita a justificar lo que acaban de hacer). Una reflexión sigue a la otra, sin orden preestablecido, hasta que todo el mundo haya hablado. La primera serie de intervenciones, aunque brillantes, no agotará las posibilidades. Mientras esperamos las demás, y con eso ejercitamos el pensamiento crítico y la paciencia con los pares, se desarrollan las habilidades intelectuales y cívicas. En vez de

tomar la originalidad simplemente como respuestas incorrectas, los animadores aprenden a anticipar comentarios originales unos de otros y de los estudiantes. Los participantes también perciben el efecto democratizador que nivela la diferencia entre las personas que suelen ser dominantes y los tímidos que demuestran que vale la pena esperarlos. Pre-textos usa un solo texto literario como materia prima para una serie de interpretaciones visuales y escénicas. A medida que se profundizan las lecturas del texto seleccionado, los participantes también desarrollan una amplitud “yéndose por las ramas” cada semana. Elegir un texto que pueden relacionar con la lectura compartida de alguna manera –aunque sea descabellada– pone a los estudiantes al mando, pero también los hace leer mucho. Examinan detenidamente libros, revistas e internet, mientras seleccionan con criterio propio. Y están orgullosos de ofrecer algo valioso al grupo. La dinámica combinada de la interpretación inagotable de un mismo texto y el prácticamente ilimitado alcance de las escapadas por las ramas produce cada semana profundos y amplios lectores a lo largo de un semestre. A propósito, recentrar la literatura como la actividad creativa que mejor entiendo ha mejorado mi enseñanza de posgrado. Ahora, por ejemplo, en vez de pedir un ensayo interpretativo para mi curso sobre “Ficciones fundacionales y cine”, ofrezco una alternativa: escriba el ensayo o componga su propia novela nacional del siglo XIX y reflexione sobre el proceso. Esto equivale a decir: desarrolle un plan preliminar y escriba un capítulo entero junto con un ensayo sobre la construcción literaria que haga referencia tanto a otras novelas como a obras teóricas. Comparados con la mayoría de los ensayos sobre novelas existentes, los capítulos y reflexiones más arriesgadas muestran una mayor profundidad de comprensión. El ejercicio creativo depende de una imaginación histórica desarrollada, sensibilidad para la construcción de personajes, registros lingüísticos, conflicto histórico, dinámicas sociales y referencias intertextuales. Los estudiantes arriesgarán esta apreciación “desde dentro” de la literatura si los maestros se lo permiten. Y los maestros pueden asumir los riesgos que caracterizan a cualquier actividad creativa, incluido el cambio social si, en buena fe, adoptamos el rol de vanguardia que Gramsci asignó a una revolución cultural orgánica. Después de todo, entre las cargas significativas de los maestros humanistas está entrenar el gusto/juicio, lo cual no es una responsabilidad menor ya que la vida cívica depende de ello.

Palabras recicladas

La literatura como material reciclado: era algo que nunca antes se me había ocurrido. Las portadas de los libros de las Cartoneras, hechas de material reciclado, se convirtieron en correlatos objetivos del material reciclado de adentro. Este fue mi simple resumen de la práctica de Milagros, hendiendo la crítica literaria sofisticada de la misma forma que Javier corta el cartón comercialmente diseñado. Un intimidante vocabulario de intertextualidad, trazos, iteración, permutación, punto de vista, focalización, influencia y estética de la recepción, se vuelve de uso amigable cuando los lectores pueden abstraer funciones literarias después de entablar dinámicas con los estímulos literarios. Las funciones contribuyen a un principio general de la literatura construido a partir de piezas reutilizables, cut & paste's y pastiches. Durante la Semana Cartonera de Harvard, Milagros demostró el proceso de reciclado literario con un ejercicio de retrato de personajes que detallaré a continuación. Aquí solo mencionaré que ella nos puso en parejas, sentados espalda contra espalda, mientras una persona describía un personaje de un relato de Edgar Allan Poe ("El hombre de la multitud") y la otra elaboraba un boceto a partir de la descripción. Después de terminar el primer dibujo, la pareja intercambiaba los roles. Una vez que pegamos los retratos de cada personaje en la pared de la "galería", la deslumbrante diversidad de interpretaciones orales y reinterpretaciones visuales demostró que todos habían combinado el texto de Poe con material externo obtenido del bagaje cultural, recuerdos y preferencias personales. No podíamos distinguir claramente entre leer –lo que había parecido algo pasivo para algunos participantes– y la intervención activa de completar el texto o escribir. ¿Dónde estaba la división precisa entre recibir y hacer, entre la comprensión y la imaginación? Esta era una lección tan eficaz y fácil a propósito de deconstrucción y estética de la recepción que prácticamente me dio un ataque de risa. Era muy divertido, y desde ese momento repetí esa actividad muchas veces con resultados igual de profundos y placenteros. Cuando los estudiantes de posgrado o colegas juegan a hacer retratos, la diversión aumenta con las reflexiones sobre los principios teóricos involucrados. Uno de mis estudiantes de posgrado más brillantes celebró el taller inaugural de Milagros con alivio: "¡Ya no odio la narratología!" Al cabo de un año, el ejercicio del

retrato se repetía como parte de Pre-Textos para el curso de posgrado de Harvard, Lingüística 200, que entrena a los nuevos profesores de lenguas extranjeras. Los términos teóricos no salen a relucir cuando trabajamos con chicos de la escuela primaria, pero en todos los casos las lecciones son tan claras como bienvenidas: cada participante es coautor y autoridad de la obra producida. La interpretación ejercita facultades tanto críticas como creativas, y las interpretaciones divergentes pero plausibles estimulan la admiración de todos. El efecto sorpresa de nuestros talleres es parte de la educación cívica que proveen. Antanas Mockus y Augusto Boal nos enseñaron que la sorpresa, no la tolerancia, es el cemento de las democracias. Es obvio, ¿no?, que los libros, obras de teatro y poemas están hechos de palabras, motivos, argumentos, personajes, estructuras gramaticales y elementos que ya existen en otros contextos, y que los autores toman prestados y recombinan para producir fascinantes obras nuevas. La novedad reside en la caza furtiva y la recombinación, no en el material, el cual lógicamente ya debió de usarse (si es que la nueva creación pretende ser comprendida). Wittgenstein sabiamente desestimó la posibilidad de lenguajes privados porque no permiten la comunicación entre una persona y otra.[9] Todos los lenguajes son prestados o adquiridos, incluido el lenguaje de los maestros literarios. Los lectores del Quijote... saben, por ejemplo, que Cervantes, jugó con fuentes de la novela de caballería y de la picaresca para escribir su obra maestra. Sin embargo, el juego de recolección literaria va aun más lejos; Cervantes desvergonzadamente, admite haberse agenciado el manuscrito entero, obra de cierto autor árabe, en un mercado de pulgas. Y Shakespeare, notoriamente, no es autor de sus argumentos, sino genial reelaborador de historias de las cuales se apropió. Introducir a los estudiantes a la escritura por entre las libertades que se toman los grandes escritores, con esas palabras recicladas que pueden ser objeto de infinitas combinaciones, equivale a desmitificar a los clásicos. Es una invitación para que los jóvenes intenten ellos mismos “alterar” textos en cada nueva lectura. Gracias al juego artístico los participantes aprenden que los clásicos de la alta cultura y la educación superior están dentro de su audaz radio de acción. El carácter reciclado de la literatura difícilmente pueda ocultarse, aunque no lo hemos dicho de manera tan simple. La simplicidad puede divertir a estudiantes y profesores de literatura, a la vez que democratiza la comprensión de orden elevado. Gracias a las

bromas generadas por la pedagogía de Sarita –acerca de la accesibilidad fundamental de la crítica literaria, y también acerca de los interesantes plagios de grandes escritores–, la juguetona sofisticación puede reírse del elitismo. Cualquiera puede divertirse con el escritor como ladrón. Los profesores pueden, por tanto, ser promotores más efectivos, y más inclusivos, de una exploración intelectual que disfruta los placeres que acompaña el texto.

Las travesuras de Cucu

Washington Cucurto no es tan sutil como Sarita. El fundador de Eloísa Cartonera escribe con frescura provocadora, ostentando los placeres del irreverente plagio. Cucu, o “diablo” como le gusta ser llamado en honor a su piel oscura, no deja que uno olvide el racismo existente en la Argentina. En casa, pero fuera-de-lugar en la tradición literaria de su país, la iconoclasia de Cucu es algo así como un graffiti sobre la sagrada propiedad pública. Su huella embarra las historias oficiales de la Argentina en una burlona novela histórica: 1810, La Revolución de Mayo vivida por los Negros (en la que el moreno, traficante de esclavos y padre fundador de la patria San Martín es codicioso, licencioso y salió del clóset) salpica a la ficción sagrada con despiadado humor. [10]1810... trabaja sobre El Matadero de Esteban Echeverría, Hombres de maíz de Miguel Ángel Asturias y Justine del Marqués de Sade. Un apéndice a la novela reescribe “El Aleph” de Borges como “Phale” (broma fálica intencional, siempre) en que el narrador es iniciado en los misterios de una industria de servicios del submundo: taxistas, prostitutas y traficantes de drogas le revelan un sistema de organización que supera su reglamentada imaginación administrativa y se alimenta de ambiciones de decencia futura, posesión de los medios de producción y dominio de sí. Otra historia anexa toma la “Casa tomada” de Julio Cortázar como “Dama tocada”. No hay angustia de las influencias aquí, porque Cucu estima que el país está demasiado codificado en colores para dejarlo pasar como el nuevo Borges o Cortázar. Entonces él sólo intenta capturar a su país y a todo el mundo en el mismo juego que él disfruta: el robo literario (Apropiación es la palabra que el arte posmoderno ha usado desde la época en que entró en escena el “ACT UP”). “Cucu –exclama su alter ego Santi, prácticamente alborotado cuando comienza 1810...–, este es un descubrimiento histórico: la

literatura argentina es toda robada, es un chasco, un choreo infame". [11] Y hacia el final de este temerario transbordador de la orgía al campo de batalla en un traicionero telar blanco y negro, hétero y homo, pero siempre obsesionado con el sexo, resulta que el material reciclado que Cucu había robado "y otros clásicos argentinos fueron escritos todos por descendientes de estos soldados negros. Es decir, una literatura negra, escrita por argentinos aburguesados y emblanquecidos descendientes de negros." [12] Reescribir es su pasatiempo, según dice el propio Cucurto, homenajear más que lastimando a los grandes. De hecho, les dice a los lectores de su columna deportiva que es mejor que ellos también lean los clásicos si quieren jugar fútbol: "Larguen el Playstation y lean a Onetti, o por lo menos a Fontanarrosa, a Osvaldo Soriano, como mínimo... Hay que prohibirle a cada uno de estos chicos geniales, como Gaitán, el de Boca, que pisen el césped de una cancha si no leyeron por lo menos Las Aventuras de Huckleberry Finn... Parece una boludez lo que digo, pero con jugadores más cultos, más sensibles, lectores de poesía, el fútbol argentino sería mejor..." [13]. Su consejo literario a los hinchas, y su pasatiempo de replantearse clásicos literarios para diversión personal, hicieron de Cucurto el animador ideal para Pre-Textos en 2010 cuando Cultural Agents llegó a Buenos Aires; para mayor precisión, al recientemente fundado Centro de Investigaciones Artísticas (CIA), liderado por el izquierdista Roberto Jacoby, que también sabe divertirse. [14] Ya Eloísa Cartonera, y de manera independiente, se había lanzado a educar al barrio, a veces en colaboración con el escultor Raúl Lemesoff, creador del Arma de Instrucción Masiva. Es un vehículo cuya forma imita la de un antiguo tanque militar, aunque a modo de blindaje apila, por todos lados, libros. El lento vehículo recolecta libros de vertederos y barrios ricos y luego los ofrece gratis en el resto de la ciudad. [15] (Una inspiración similar en la Colombia rural creó Biblioburro, biblioteca itinerante tirada por dos burros, del maestro Luis Soriano.) [16] Siempre alerta para cultivar las artes capaces de convertir problemas, como los malos recuerdos de coches blindados en las calles de la ciudad, en basura reciclable, Cucurto, junto con sus amigos, mitiga la separación entre la cultura alta y la baja. A la élite, la agarra por el cuello (para no mencionar otras partes del cuerpo). Antes de conocer las lecciones de reescritura de Sarita, Cucurto estaba en el primer plano de la apreciación mediante la apropiación. Su placer de jugar con la literatura, hurtando

y reutilizando palabras, argumentos y personajes, del modo en que lo hacen todos los buenos escritores, es una profunda lección para la crítica literaria y para la educación.

Construir lectores

La ola que Eloísa Cartonera generó en Lima fue la primera de una prolongada serie. [17] Pero Sarita Cartonera es un caso especial. Ella enseña lectura: tiene que hacerlo. En Lima la crisis económica es una condición familiar en vez de la conmoción que significó en Buenos Aires. La permanente falta de dinero junto con buenos escritores y pobres cartoneros hizo que Lima se viera como la afligida Buenos Aires. Las condiciones predecían el éxito para la nueva Cartonera, hasta que encontró que la indiferencia a la literatura era un obstáculo más obstinado que la pobreza. Claramente, no alcanzaba con hacer libros baratos y hermosos; Sarita Cartonera tenía también que crear lectores. Sería tonto, comentaba Milagros, invertir esfuerzos en publicar sin invertir en clientes potenciales. Sarita llama al proyecto de desarrollo LUMPA (Libros, un modelo para armar, que juega con un título popular de Julio Cortázar): usa los escritos de las cartoneras como estímulos para seguir escribiendo. LUMPA es un circuito de retroalimentación entre la publicación y la pedagogía: enseña a los profesores a usar los libros artesanales de modo que convierta a los adolescentes en amantes de la literatura; y nuevos lectores estimulan más publicaciones. Los textos se vuelven material para hacer infinitas variaciones. El programa trata los conceptos estándares de una clase –autor, argumento y personajes– para cubrir el material requerido, en procura de que los profesores no se inquieten por la adopción de un acercamiento no convencional a la literatura. Sin embargo, en vez de resumir, el desafío es distinguir el argumento de historia, reconocer que un narrador puede estar mintiendo (qué manera inteligente de subrayar la naturaleza de la ficción), o elegir un narrador alternativo a partir de los personajes de una historia. En los talleres de entrenamiento para profesores, y luego en las clases, los participantes reescriben los clásicos desde puntos de vista alternativos, diferentes tiempos y lugares, y en varios géneros literarios, convirtiéndose literalmente en autores de variaciones del texto establecido mientras dominan su vocabulario y técnica. Reescribir requiere tanto hacer foco sobre los elementos existentes (pensamiento de orden inferior) como

interpretarlos (pensamiento de orden superior). De junio a agosto de 2007, Cultural Agents desarrolló la pedagogía de Sarita en Pre-textos, un acercamiento multiartístico que incorporó lecciones del curso de “Artes Juveniles” en que habíamos pintado, bailado, cantado, esculpido, filmado, cocinado, escrito, actuado y, en términos generales, jugado con el aprendizaje académico. En última instancia, las artes hacen más que “expresar” ideas y emociones, exploran y comunican descubrimientos. Es bien sabido que Northrop Frye bromeó diciendo que no quedaba en claro si el arte imitaba a la naturaleza, pero que estaba bastante seguro que imitaba otras obras de arte. [18] En nuestras variaciones sobre las lecciones de Lima, la literatura explotó con renovada energía cada vez que un medio artístico diferente imitaba un texto seleccionado y lo arrastraba hacia interpretaciones personales. Los interpretadores, en ebullición con la producción artística, difícilmente se dan cuenta del intenso esfuerzo o la sofisticación lograda. Ese primer verano, lanzamos tres programas piloto en la zona de Boston (con la Asociación Brasileño-Estadounidense en Framingham, el Club Boys and Girls en Chelsea, y Zumix, un centro de música en el este de Boston), gracias al apoyo para una estudiante entrenadora del curso de David Edward, “Idea Translation” (Ciencias de la Ingeniería 147, Harvard College). Las lecciones que enseñamos y aprendimos hasta el día de hoy se han desarrollado en un programa replicable en alfabetización de alto orden y valores cívicos que se ajustan a los recursos y preocupaciones de cada sitio. Artistas locales se reúnen con profesores locales en un programa de entrenamiento que usa un texto moderadamente difícil como un pre-texto para hacer interpretaciones creativas. Cultural Agents no aporta más que un planteo iconoclasta para desarrollar habilidades y multiplicar puntos de vista, reflexiones y admiración por la crítica/creatividad. La ciudadanía depende de estas habilidades de acción comunicativa. Un poco más de detalles sobre una actividad artística puede explicar cómo Pre-Textos construye ciudadanía por medio de clases a propósito de alfabetización. Tomemos el caso de los retratos en parejas mencionados antes. Están invitados a intentar este y cualquiera de los ejercicios listados a continuación. Cuando los participantes dibujan el mismo personaje y ven que cada imagen es diferente a las demás, perciben que la divergencia no es necesariamente un signo de error. Esta es una revelación para los maestros que creen que solo las respuestas convergentes son correctas,

una por pregunta. Durante la reflexión, los participantes detectan que cada interpretación es personal y que los niveles de habilidades son factores involucrados en esa práctica. Pero primero, cuando se cuelgan los retratos velozmente en la “galería” y el “curador” inaugura la exposición invitando a un par de artistas a hablar sobre su aporte, usualmente son reticentes a notar las diferencias entre la descripción de un compañero y el dibujo del otro. “¿Esta es la figura que habías imaginado mientras la describías a tu compañero?” Las primeras respuestas suelen negar o soslayar las divergencias en un sinceramente amistoso esfuerzo por demostrar que se trabajó en colaboración. Aun después de que el facilitador explore una supuesta convergencia para revelar la comunicación fallida (“¡Yo quise decir realmente gordo!”) y las libertades tomadas (“Fucsia es mi color”), los participantes prefieren el acuerdo. Sin embargo, inexorablemente ambos artistas admitirán que sus interpretaciones tienen referencias a experiencias o preferencias personales, o quizás harán pudorosa confesión diciendo que dibujar no es su fuerte. Con buen humor, un facilitador, o “comodín” (“curinga”, según el vocabulario de Boal), puede resignificar un simple dibujo de palitos como una obra de “arte conceptual”. Solo después de que las entrevistas curatoriales vuelven con varios retratos más, el grupo comienza a anticipar divergencias entre los compañeros y a disfrutar la peculiaridad de cada persona. Con el reconocimiento de que las variaciones son tanto plausibles como agradables, los participantes notan que las respuestas “correctas” se multiplican por el número de intérpretes y aumentan exponencialmente por el número de interpretaciones de cada artista. La conclusión a que se llega es una apreciación del genio singular de cada colaborador. La variedad –aun los problemas de comunicación y el desacuerdo– enriquece la experiencia del texto, y los lectores aprenden a admirarse uno al otro.

El hip hop significa una lectura detallada

Algunos de los mejores facilitadores de Pre-Textos no serán considerados maestros desde un punto de vista convencional. Son miembros de un colectivo de hip hop afrocolombiano llamado La Familia Ayara. Cuando Cultural Agents entrenó a artistas y bibliotecarios locales para ser en 2008 cofacilitadores de un taller dictado a casi cien educadores en la principal biblioteca de Bogotá, los Ayaras surgieron

como los instructores estrella. Nadie podía compararse con los hiphoperos al manipular metáforas e identificar giros complicados en el difícil clásico colombiano La Vorágine.[19] Los Ayaras sabían que los jóvenes pueden convertir los desafíos de los maestros literarios en desafíos para superar las obras maestras. Improvisar sobre el material dado, o reutilizar ciertas partes, es la especialidad del rap (ritmo y poesía). También llamada apropiación, la combinación de homenaje a las fuentes e irreverencia es el espíritu del graffiti, la coreografía urbana, los mash-ups musicales y la improvisación teatral. Estas aventuras de desplazamiento artístico muestran los talentos interpretativos de los hiphoperos y los preparan para cultivar el pensamiento crítico guiando la creatividad de otros, jóvenes incluidos. Con experiencia en prevención de violencia mediante las artes, los Ayaras saben que la ingenuidad artística es un poderoso antídoto contra el conflicto, porque el arte honra las energías no conformistas canalizando la hostilidad hacia la violencia simbólica. De otra manera, la hostilidad infecta, agresivamente. La agresión es natural en los niños e intensa entre los adolescentes. Es una energía que pone a prueba el entorno natural, a partir de la forma en que los niños ponen a prueba a sus padres para ver si son fuertes y no desaparecen. Si los padres superan la prueba, merecen el amor del niño. Esta es la formulación de Winnicott para el desarrollo psíquico, que pasa de la hostilidad al amor. Madurar depende de la propensión humana a jugar, en una destrucción simbólica que no daña el mundo sino que, al contrario, lo eleva con un aura de apreciación.[20] Los Ayaras son un equipo modelo para Pre-Textos. Al día de hoy, ellos han agregado una instrucción literaria de alto orden a las artes del hip hop y, con el apoyo del Banco de la República, el colectivo facilita talleres de alfabetización en áreas tan aisladas como Nariño y el Amazonas, así como en la cárcel más grande de la capital. [21] No debería sorprender la popularidad del rap en Colombia y en América Latina entera (así como en África), ya que las culturas de improvisación del Atlántico Negro conectan el norte y el sur de nuevo con África. El atractivo internacional del rap es menos un fenómeno del imperialismo cultural estadounidense que una reconquista africana. Lejanas tradiciones de “debates musicales” con sus irreverentes réplicas agudas, signifying en los Estados Unidos, payadas en la Argentina, debates musicales en el Caribe, contrapunteo en Colombia, y repentes en Brasil: [22] todas atestiguan legados del espíritu africano que

destellan gracias a una gama de géneros musicales y verbales. Melville J. Herskovits pudo haber adivinado este vector Norte-Sur en 1941 cuando demostró las conexiones entre las culturas negras estadounidenses y las prácticas continuadas en África; luego Robert Farris Thompson siguió los rastros de los lazos de géneros de inspiración africana desde los Estados Unidos hasta América del Sur. [23] En este contexto transatlántico e interamericano, ¿es extraño o predecible que el hip hop contemporáneo se conecte con una tradición folklórica de performance y escritura en el nordeste brasileño? La literatura de cordel es literalmente la práctica de colgar poemas, artículos de noticias rimados, desafíos musicales y xilografías que funcionan como ilustraciones en una soga, a veces con broches, para informar, entretener y seducir al público para que compre una copia de la obra. Un periodista brasileño se maravilla con la conexión entre esta línea de escritura y las artes afroamericanas: Siempre me impresionó la extraña relación que existe entre la poesía de improvisación del nordeste y el rap norteamericano. Estas prácticas están separadas por kilómetros culturales, distancias temporales, sociedades poco probables para cantar los mismos versos. Sin embargo, son pares, casi mellizas. En el rap, y en el improvisado repente, el verso es un flash, casi un haiku: sigue un ritmo prefijado, pegadizo, que uno no puede sacarse de la cabeza; las letras son inteligentes, dan en el blanco, y la agilidad mental del escucha no alcanza para entender todas las palabras de la canción. Cuando los poemas del repente pasan al papel, el papel va al tendedero, que en el pasado podría haber sido llamado el principal diario del nordeste. La gente del Sertão sabía lo que estaba pasando gracias a la popular “línea de noticias”. Dicen que cuando Gétulio [Vargas] murió la gente no lo supo hasta que los cordelistas colgaron la noticia. [24] El acercamiento multiartístico a la interpretación que desarrollamos en Pre-Textos está tan arraigado en la tradición cordelista como lo está en la cultura del hip hop. Los poetas del nordeste brasileño suelen ser también los intérpretes del rasgueo de guitarra del verso improvisado que más tarde pueden pulir y publicar “en línea”. Los propios artistas pueden multiplicarse como maestros grabadores en madera que piden atención a su poesía con inteligentes imágenes visuales, a veces simplemente para difundir noticias de acontecimientos importantes. Pero otras veces se toman toda la libertad como urdidores de ficciones. Por ejemplo, J. Borges (cuyo nombre evoca a otro escritor que jugaba magistralmente

con variaciones sobre un tema) es tanto un consumado grabador como un poeta que se volvió teórico. Le toma el pelo a un entrevistador con una franca formulación de la ficción: “Yo miento. Seamos francos; las mentiras son una cualidad de toda creatividad”. [25] El cordel es una de las tradiciones de las que Pre-Textos se apropia gracias a las clases de Arts Literacy [26]. Ese es el tercer momento de nuestro taller.

Tienda abierta

El primer paso de nuestro taller evoca el bullicio de la editora cartonera, mientras los participantes entran e involucran sus ojos, manos y cerebro en el arte tangible de hacer un libro. Sonidos de gran energía llegan de gente que corta cartón, elige materiales y construye tapas que serán decoradas con marcadores, brillantina, botones, tapitas de botellas, cuerdas, etcétera. Luego, cuando los diseños están lo suficientemente avanzados y la atención se centra en los detalles manuales, comienza el segundo movimiento. Una voz comienza a leer en voz alta el texto y el bullicio se calma. Todos pueden escuchar la lectura, aunque la pieza leída sea difícil. La palpable atención es señal de que la gente está escuchando; otra es el pedido frecuente de volver a oír la pieza, mientras los participantes se concentran en su trabajo manual. Esto evoca otra práctica popular en Latinoamérica: el lector en fábricas de tabaco. Todavía, pero apenas, viva en Cuba, nuestro intencional salto atrás rescata una práctica admirable: escuchar literatura desafiante como un objeto de deseo popular y como un pilar para la interacción social. [27] Los lectores en fábricas de tabaco fueron populares a lo largo del Caribe Hispánico durante el siglo XIX, y al menos hasta mediados del siglo XX. La práctica se extiende a talleres de otros centros de manufactura de habanos, tales como Tampa, Florida y la ciudad de Nueva York. La “fábrica” fue prácticamente una universidad popular para los torcedores de tabaco. Su preciso y silencioso trabajo de enrollar tabaco para producir caros habanos generaba gran valor para los dueños y por tanto les daba a los trabajadores un significativo poder para presionar por demandas en negociaciones con los dueños de las fábricas que no podían remplazar fácilmente a sus buenos operarios. Una de las demandas habituales en toda la región era que a los torcedores de habanos se les permitiese contratar un lector profesional y seleccionar los materiales de lectura. Todos los trabajadores, alfabetizados y en

especial analfabetos, se enganchaban con la literatura tanto clásica como con lo más nuevo, desde ficción hasta periódicos y novelas, a veces tratados políticos incendiarios, mientras escuchaban y luego discutían las lecturas. Aquí tenemos las memorias de Jesús Colón, de una fábrica en Cayey, Puerto Rico: Había cerca de 150 obreros del tabaco que armaban habanos, cada uno sentado frente a mesas que parecían viejos escritorios americanos, cubiertos con todo tipo de hojas de tabaco. Los fabricantes de tabaco con sus cabezas inclinadas sobre su trabajo escuchaban atentamente. En el vasto corredor de la fábrica busqué el origen de la voz que estaban escuchando. Había un hombre sentado en una silla sobre una plataforma...se le llamaba "El Lector". Su trabajo era leer a los obreros mientras estaban enrollando habanos. Cada uno de los trabajadores pagaba de 15 a 25 centavos por semana al lector. En la mañana, el lector solía leer el diario del día y algunos semanarios o publicaciones mensuales de la clase trabajadora que se publicaban o se recibían del exterior. Por la tarde leía de una novela de Zola, Balzac, Hugo, o un libro de Kropotkin, Malatesta o Karl Marx. Discursos famosos como el de Castelar o novelas españolas clásicas como el Don Quijote... de Cervantes también eran leídas en voz alta por "El Lector". [28] Mientras en los talleres de Pre-Textos los participantes escuchan una lectura formulan una pregunta al texto de igual modo que los niños curiosos y los académicos en formación ante un ensayo o conferencia. Las preguntas estimulan la especulación y los participantes son invitados a dejar volar la fantasía para así escribir una respuesta sobre alguna posibilidad de interpretación. Las respuestas, o intertextos, son colgadas en el cordel para su publicación instantánea en este tercer movimiento de la actividad. Cada escritor puede entonces leer las ocurrencias de otros escritores y admirar la gama de interpretaciones que el grupo produjo. Con gran frecuencia la gente se esmerará para escribir bellamente o al menos de forma legible, de manera que su obra tenga acogida entre los transeúntes.

Autoeficacia cívica

Pre-Textos ha trabajado en escuelas, programas extraescolares, programas de verano y fuera de la escuela con jóvenes de todos los niveles, de jardín de niños a estudios de posgrado en la zona de Boston, Nueva York, México, Puerto Rico, Colombia, la Argentina y República

Dominicana. El beneficio más significativo del programa seguramente sea su estímulo a la educación y el pensamiento de orden superior (interpretativo). Sin embargo, los efectos corolarios del librepensamiento, las alteraciones imaginativas y la admiración del trabajo del otro son asimismo contribuciones significativas para el desarrollo cívico. Tomemos en consideración el modelo de los enrolladores de habanos, por ejemplo, mientras escuchan y luego discuten lecturas de literatura, filosofía, historia y las noticias. Bien informados y deliberativos, puedan o no leer por sí mismos, los trabajadores del tabaco fueron en buena medida responsables del éxito (que de otra manera habría sido improbable) de José Martí en organizar una alianza entre las distintas clases de exiliados cubanos para ayudar a obtener la independencia en la patria natal. [29] Los torcedores de habanos son también las primeras fuerzas motrices del trabajo organizado en los Estados Unidos, en gran medida porque los inmigrantes cubanos y puertorriqueños llevaron consigo lectores a las fábricas de tabaco de ese país. [30] A veces olvidamos que Samuel Gompers, fundador de la AFL [Federación Estadounidense del Trabajo] y su presidente desde 1886 hasta su muerte en 1924, [31] fue el primer líder de la Cigar Makers International Union y trabajó estrechamente con colegas caribeños. [32] Hoy en día, “lectores” e instructores pueden invitar a la gente joven a interpretar y deliberar como hacían los lectores en los talleres del tabaco. Y los territorios que comprometen a los artistas a colaborar en el entrenamiento de los jóvenes en interpretación creativa identifican el arte como un recurso social. La participación cívica depende de la creatividad, una destreza (estética) para dar un nuevo marco a la experiencia, y de una libertad corolaria para ajustar leyes y prácticas a la luz de desafíos siempre nuevos. Sin arte, la ciudadanía se sumiría en una noción de conformidad, como si la sociedad fuera un texto cerrado. Las clases de lectura se detendrían ante el fáctico “qué hay” más que proseguir con el especulativo “qué habría”. En dirección a esa exploración constructiva, Pre-Textos tiene los siguientes objetivos:

Interpretar creativamente y alentar la apropiación de textos clásicos.
Crear un nexo entre la literatura y la experiencia vivida propia. Paul de Man puso de relieve esta conexión al señalar que toda escritura (creativa) es autobiográfica. [33]

Revelar que ningún texto es inmune a la intervención creativa: la lectura necesariamente interviene en un texto por medio de negociaciones dinámicas en vez de imposiciones.

Demostrar que leer y escribir son dos momentos de un mismo proceso; leer no puede ser un acto pasivo sino que proporciona oportunidades para la coautoría.

Experimentar el lenguaje mismo como medio artístico, desencadenador de otras artes.

Implementación

Pre-Textos no es una receta detallada, ya lista para su implementación, es un acercamiento para construir un programa adaptable. Años atrás Paulo Freire nos alertó contra los “paquetes” pedagógicos que exhortan a la innovación y luego entregan instrucciones exhaustivas. En ese espíritu entrenamos a instructores para que liberen su propia creatividad a partir de variaciones sobre actividades que describimos. Los líderes juveniles y los instructores-artistas colaboradores necesitan “poseer” su versión específica del programa para modelar la independencia y el buen humor en relación con los errores. Mientras aprendemos de los participantes, seguimos ajustando actividades y experimentando con otras nuevas cada vez que un artista contribuye con una técnica. En términos ideales, los talleres de entrenamiento duran una semana. La fórmula de transformar un texto difícil por medio de una práctica artística y luego reflexionar sobre lo hecho es lo suficientemente sencilla como para aprenderse en una sesión, pero durante el entrenamiento cada facilitador necesitará ejercitar el liderazgo por medio de un arte de su elección, aprender haciendo. Entrenamos conjuntamente a profesores y artistas locales para que aprendan unos de los otros y modelen la admiración mutua que los estudiantes emularán durante los períodos de implementación, usualmente de una duración de diez semanas. El programa se reúne regularmente dos veces a la semana, facilitado por un profesor de clase o un consejero y en colaboración con artistas que rotan por los grupos para sumar tanto experiencia técnica como variedad a cada uno de ellos. Si los recursos son demasiado limitados para encomendar la tarea a artistas además de profesores, los mismos profesores pueden reunir sus talentos para variar las artes empleadas en clase. Este arreglo satisface el principio de variedad artística y expone a los estudiantes a varios mentores adultos sin incurrir en los costos y la

complejidad administrativa de contratar otro equipo de artistas. La razón convincente para trabajar con una distribución de artes es cumplir con el principio de las “inteligencias múltiples”, acuñado por Howard Gardner para desarrollar a cada participante a través de talentos particulares. [34] Nuestro uso del concepto enfatiza los múltiples talentos que puede tener cada estudiante. Una vez que se reconoce a un joven como alguien que puede pintar, rapear, bailar o actuar, etc., él/ella obtiene el reconocimiento y la autoestima que lo alientan a tomar riesgos en otras artes. La saludable toma de riesgos en el arte es un paso hacia la lectura interpretativa y la escritura, en la retroalimentación que va de pre-textos a las habilidades de la lectoescritura, el pensamiento crítico, la persuasión y la deliberación.

A lo Chalco

Chalco es uno de los barrios más pobres de la Ciudad de México, lo suficientemente lejos del centro por la congestionada autopista a Puebla para sentirse aislado, árido la mayor parte del año e inundado el resto del tiempo. Allí los inmigrantes de varias comunidades indígenas y mestizas se establecen unos al lado de los otros en precarias construcciones y asentamientos. Aunque el gobierno del Distrito Federal ha comenzado a construir una infraestructura administrativa en Chalco, las calles sin pavimentar todavía están alineadas con moradas temporarias construidas a partir de cualesquier material disponible, incluido el cartón. Las artes del reciclado no son novedad aquí, pero antes de que llegara la Cartonera al pueblo, nadie todavía había hecho libros del material que estaba allí, a disposición. En julio de 2008 la organización Worldfund encargó a Cultural Agents el entrenamiento de un equipo de educadores en la admirablemente dedicada pero un tanto rígida escuela católica de Chalco, Mano Amiga. Allí, como en otros lugares, trabajaron con nosotros en especial artistas locales para asegurar la sustentabilidad de las colaboraciones con el plantel regular de docentes. Habíamos llevado Pre-Textos a otros lugares de México, incluido el Museo Amparo en Puebla, la Universidad de Guadalajara y dos escuelas públicas en los alrededores de la Ciudad de México; así como, en Puerto Rico, a la Secretaría de Educación, la Fundación Chana y Samuel Levis, y la Caribbean University en Bayamón. Entrenamos entrenadores en Bogotá y Medellín. Aun antes de que nos atreviéramos a salir de las fronteras estadounidenses,

Cultural Agents había ya implementado Pre-Textos en seis escuelas primarias en situación complicada en la zona de Boston-Alston, gracias a la Harvard's Achievement Success Initiative en colaboración con el Gobierno de la Ciudad de Boston. Recientemente, el proyecto para toda la ciudad de la Barr Foundation en "Culture for Change" (Cultura para el Cambio) convocó a Cultural Agents para desarrollar Pre-Textos entre jóvenes en riesgo en distintos lugares de Boston. Pero en ningún lugar el éxito de la Cartonera fue tan contundente como en Chalco. Tal vez sea la intensa dedicación de la directora de la Escuela Mano Amiga, Lilia Garelli, y de sus dedicados profesores lo que determinó el excepcional logro. Tal vez sea también el refrescante contraste de un acercamiento creativo (hasta iconoclasta) a la enseñanza en una escuela católica tradicional donde las respuestas convergentes habían sido el valor estándar. De hecho, cuando en el primer día del taller de capacitación les pedimos a los diez maestros y diez artistas que dijeran lo que les viniera en mente después de oír el cuento "Los dos reyes y los dos laberintos" de Jorge Luis Borges, todos, salvo uno, respondieron con la moraleja del relato satisfechos de que su coherencia era un signo de entendimiento. El único valor atípico, un joven pintor de Oaxaca que se tomó un tiempo para encajar en el grupo, musitó: "Me pregunto: ¿de qué color es la arena?" Para el fin de semana todos estaban tomando grandes riesgos y multiplicando las posibilidades de la historia de tan solo una página. Más tarde, al implementarse diez semanas y hasta el presente, ellos inspiraron innovación en sus estudiantes (ver los informes fotográficos semanales de Chalco en el sitio web de la asociación, < culturalagents.org >). El último desarrollo es colaborar con la escuela secundaria pública cercana para integrar Pre-Textos al entrenamiento de mentores para jóvenes de manera de facilitar el programa para niños. Quizá también en este caso el éxito se deba a las prácticas cotidianas del reciclado en un vecindario pobre pero lleno de recursos, dando a esta inventiva inducida por la escasez una nueva legitimidad como arte e interpretación. En su delicada pero resuelta voz la directora Garelli típicamente encara un desafío que requería más recursos que los disponibles: lo que fuera necesario, lo hacemos "a lo Chalco". Las cortinas oscuras para permitir proyecciones eran un lujo impensable, pero el papel crêpe oscuro funcionaba igual de bien y se veía elegante contra el limpio ladrillo del nuevo edificio de la escuela. Salarios para cinco artistas, además de los cinco maestros que

debían ser pagados por estas colaboraciones con horas extras, estiraron el presupuesto de la escuela hasta sus límites. Entonces, a dos madres de niños en la escuela se las invitó a colaborar con sus habilidades para poder completar el diseño de artes múltiples que rotan por las aulas de tercero a séptimo grado. Como quiera que uno describa la combinación de factores personales, económicos y pedagógicos, estos se dieron mágicamente, o providencialmente, juntos en “Amiga Cartonera”. Los niños participantes también llevaron Pre-Textos a nuevos niveles de logros: llevaron los juegos literarios a sus casas y generaron interés entre parientes y amigos del vecindario, un efecto multiplicador que también vimos en Puebla. En palabras de un alumno de sexto grado: “Mi imaginación se despertó más. Ahora a veces otros me miran como si yo tuviera algo extraño en mí. Yo tengo algo adentro que no me deja ser, una imaginación activa. Estuvo siempre allí, pero se despertó más. Mis pensamientos son más grandes ahora. Lo importante es lo que uno lleva adentro.” [35] En Mano Amiga, maestros y artistas se apropiaron del espíritu iconoclasta del programa, en grado tan admirable que siguen inventando nuevas actividades. Es, al día de hoy, nuestra experiencia más inspiradora. En el momento en que escribo esto es difícil predecir dónde estará Pre-Textos cuando ustedes lean sobre sus proyectos. Pero revisen el sitio web <culturalagents.org> para actualizaciones y para más invitaciones a sumarse a un taller. ¿Por qué no preparar un poco de cartón limpio y tenerlo a mano, junto con esta lista preliminar de cosas para hacer?

Ejemplos de actividades

Calentamientos. Estos son ejercicios lúdicos diseñados para relajar inhibiciones y crear un espíritu de confianza y cooperación entre los participantes. Muchos de los ejercicios son descritos en Juegos para actores y no-actores de Augusto Boal, así como en el sitio web Habla: <<http://www.habla.org/es/blog?p=14>>. Hacer libros. Aun antes de que aparezca alguna literatura en el programa, los participantes comienzan a hacer tapas de libros eligiendo materiales reciclados preparados para ellos o traídos por los participantes mismos. Ellos diseñan maneras de intervenir en textos impresos. El trabajo manual compromete a los estudiantes en desafíos de diseño y también mejora su atención una vez que comienza la lectura oral. Leer en voz alta. Un facilitador lee el texto

elegido con una voz clara y conmovedora mientras los participantes continúan la confección de sus libros individuales. Estudios recientes han corroborado la relación entre elevados niveles de atención al discurso y actividades manuales, contradiciendo los asertos convencionales de que los estudiantes no prestan atención cuando juegan con trabajos manuales. [36] Cuestionar el texto. Después de escuchar el texto leído, el facilitador puede pedirles a los participantes que desarrollen una pregunta que hacerle al texto, señalando que la literatura es el objeto de investigación, no la juventud. Hacerle una pregunta al texto también revela que es un producto de decisiones, incluir algunos detalles y solo sugerir otros: la pieza se vuelve vulnerable a la manipulación tan pronto como los participantes perciben que la historia podría haberse formulado de maneras diferentes. Quizá falte un detalle importante en el texto o quizás aparezca una inconsistencia. En vez de poner a los estudiantes a la defensiva, preguntando si han entendido o notado información relevante, esta actividad pone en juicio al texto e invita a los participantes a requerir más información. Intertexto. Después de que los participantes formulan una pregunta al texto y comparten las preguntas oralmente, el facilitador invita a los jóvenes escritores a responder a sus propias preguntas o a adoptar otra pregunta, produciendo un texto interpolado que desarrolla lo que había sido una oportunidad borrosa o tentadora en el texto original. Literatura de cordel. Los participantes cuelgan sus intertextos en tendedores con broches para ropa, recurso para su “publicación” instantánea. Los efectos de mostrar la obra de uno y también leer la obra de pares incluyen el orgullo de una buena pieza de escritura, un mayor desarrollo de las posibilidades interpretativas y también la admiración hacia otros. Retratos, espalda con espalda. Una actividad aprendida de LUMPA. Los participantes se sientan espalda con espalda mientras uno describe a un personaje del texto que todos escucharon en la lectura oral y el otro dibuja la descripción. Después de diez minutos, cambian roles. Cuando cada participante ha dibujado un retrato, creamos una galería e invitamos a los participantes a la charla de apertura. Se le pregunta a cada participante si su descripción fue bien ejecutada por su compañero/a. Los resultados son siempre una combinación de convergencias y divergencias, porque cada participante está interpretando activamente cómo él o ella describe, y también cómo él o ella dibuja. Esta observación estimula la reflexión sobre la relación

entre lectura e interpretación, experiencias compartidas y diferencias personales y, en términos generales, sobre la justicia social en una democracia que negocia iguales derechos con diferencias culturales y personales. Rap, ritmo y poesía. La energía contestataria y el ingenio no-conformista de cultura hip hop es ideal para las apropiaciones juveniles de textos clásicos. Los artistas de la palabra hablada son infaliblemente las guías para exploraciones de figuras literarias y comunicación indirecta que produce extrañamiento, una rúbrica favorita del arte en la crítica formalista. Un rapero comenta sobre su propio uso de una metáfora que no entrega su significado demasiado fácilmente, y por lo tanto desacelera la comunicación con la placentera tensión de un enigma. Banda sonora de película. Una forma de desarrollar la interpretación junto con la apreciación musical en Pre-Textos es invitar a los participantes a desarrollar una banda sonora para una película que están preparando basada en el relato usado en el programa. El facilitador puede hacer oír seis fragmentos de aproximadamente un minuto de géneros musicales variados o relacionados, y pedirles a los participantes que identifiquen palabras específicas o figuras literarias que el fragmento musical podría acompañar. Los estudiantes se esforzarán para escuchar detalles y podrán encontrar resonancias insospechadas entre elementos que provocan la misma asignación musical entre los escuchas. El esfuerzo mismo de conseguir la música para la banda sonora de uno alienta el escuchar de una manera activa, tan básica para trabajar en justicia social. Si se mantienen despiertos el interés y curiosidad sobre los fragmentos musicales, el facilitador puede ofrecer alguna información y antecedentes sobre las piezas escuchadas. Punto de vista. La fotografía es una técnica disponible en cualquier área donde los participantes estén capacitados para usar hasta un teléfono celular en equipos de dos o tres. Invitémoslos a tomar fotografías desde el punto de vista de un personaje particular o a componer referencias a un tema. Luego envíe las fotos a una dirección de correo electrónico, o baje fotos digitales, para proyectarlas en una pantalla para ser vistas y comentadas. La actividad vuelve inmediatamente disponibles para el análisis visual las lecciones acerca de perspectiva y composición, y se traduce fácilmente en los (de otra manera, difíciles) conceptos de la crítica literaria y social. Sin una noción de los múltiples puntos de vista que uno puede ocupar, los debates sociales no avanzan más allá de señalar las diferencias de una

persona con respecto a otra. Figuras literarias vivientes. El “Teatro Imagen” es una práctica desarrollada por Augusto Boal para crear esculturas humanas que capturan una dinámica difícil y la congelan lo suficiente como para reflexionar sobre el conflicto. La técnica construye guiones dramáticos en “Teatro Foro” para la resolución de conflictos. Pero en Pre-Textos también puede ser una invitación para corporeizar figuras literarias en grupos de tres a cinco participantes. Hagámoslos formar grupos e instruyamos a los participantes para detectar una figura literaria interesante en el texto (los términos metáfora, metonimia, sinécdoque, símil, etc., pueden aportarse más tarde para refinar lecturas). Esta actividad entrena para una comunicación persuasiva y efectiva. Los clásicos definieron la retórica como el “arte de persuasión” político. Con gran frecuencia, uno o dos participantes del grupo no sabrán qué es una figura literaria, pero después de trabajar en la escultura que los compañeros identifican, todos aprenden a seguir identificando más figuras. Una vez que todas las esculturas están montadas, los participantes de los otros grupos intentan “leer” la figura, detectándola en el texto. Esta actividad convierte una lección posiblemente abstracta en retórica social, en entretenimiento que puede sostenerse lo suficiente como para que todos dominen el poder de los artificios retóricos. Teatro Foro. Si bien esta técnica tiene menos relación con el texto que con nuestras otras actividades, a menudo incluíamos el “Teatro Foro” de Boal dentro del programa como una oportunidad para enseñar un ejercicio creativo y muy efectivo en resolución de conflictos. Problemas aparentemente intratables se detectan en el texto, y aun el acto de detectarlos es señal de que los lectores reconocen el problema y bien pueden sentir una conexión local e íntima. Luego se preparan bosquejos para representar cada uno de los dos o tres problemas elegidos por grupos de estudiantes. Después de realizado cada bosquejo, el facilitador invita a los espectadores a intervenir, uno tras otro, en formas que pueden desbaratar la tragedia. El efecto acumulativo de múltiples intervenciones demuestra –pace Aristóteles, cuya intención era propagar la rebeldía– que la definición socialmente activa de tragedia constituye una falta de imaginación. Los ciudadanos activos crean variaciones sobre el escenario que evita el desastre. La Abuela cuenta la historia. Pre-Textos puede sin problema convertirse en un programa de artes bilingües, si se suman actividades que dependen de otro lenguaje, distinto del usual en el

salón de clases. En tanto el programa multiplica los acercamientos a la interpretación, no parecerá extraño pedirles a los participantes que re- cuenten la historia desde el punto de vista y el lenguaje de un hablante de otra lengua que no sea inglesa (o española, etcétera). Los estudiantes desplegarán su virtuosismo al sostener una buena participación en otro idioma; validarán las contribuciones de integrantes de su familia y/o vecinos que no hablan el lenguaje hegemónico y que pueden ser analfabetos. Géneros de habla específicos de un lenguaje pueden enriquecer la gama de intervenciones. Por ejemplo, una historia puede transformarse en la poesía popular de décimas o rancheras, etcétera. Por las ramas. Los participantes exploran extensivamente bibliotecas, librerías, hogares, centros culturales, etc., para encontrar un ejemplo literario que de alguna manera pueda estar en relación con el texto central del taller. Si la conexión es inverosímil, los participantes se embarcarán en la divertida proeza mental de justificar la relación. La única instrucción específica es que el texto encontrado tenga al menos una palabra que los jóvenes creen que sus compañeros de clase no conocen. Esta actividad es la única actividad que se repite en cada uno de los cinco módulos para alentar a los participantes a leer extensivamente las desafiantes obras. Para el final del programa de diez semanas habremos entrenado lectores curiosos que disfrutan de un desafío. Intervención. Este es el tema de cada actividad, desde cambiar el aspecto del cartón usado a interpolar un intertexto y ajustar el curso de una obra. Es también el principio de las actividades en justicia social, posibilitadas mediante la combinación de toma de riesgos y rigor que está detrás de todos los aspectos de los Pre-Textos. Jueguen conmigo. A los jóvenes les encanta aprender, pero odian que se les enseñe. [37] Aprenden mejor por medio del juego guiado. Junto con Winnicott estoy convencida de que esto también es verdad para los adultos, porque el juego no se acaba para los seres humanos. Aprender mediante el juego creativo no es nuevo en educación. Hace más de un siglo, Maria Montessori fue pionera en una pedagogía basada en las artes y centrada en proyectos que consiguió educar a niños pobres e intelectualmente limitados (lo que hoy en día es educación especial) tan bien en Italia que, sin enseñar para los exámenes, obtuvieron los mejores promedios en los exámenes estandarizados nacionales. Como reformadores posteriores, incluyendo el brasileño Paulo Freire, el francés Jacques Rancière y un

pícaro maestro estadounidense como Albert Cullum, [38] el principio guía de Montessori fue el respeto por la capacidad autoeducadora de los estudiantes. “La tarea del maestro se vuelve la de preparar una serie de motivos de actividad cultural, extenderlos por un ambiente especialmente preparado, y luego abstenerse de interferencias obstructoras”. [39] Secuelas de su planteo o proyectos paralelos, tales como los de las escuelas Waldorf [40] y el proyecto Reggio Emilia en educación para la niñez temprana, [41] confirman la evidencia de resultados superiores gracias a una educación basada en las artes. Está demostrado que involucrar a los niños en la creatividad mejora su disposición a aprender un rango de habilidades intelectuales y sociales mediante el cultivo de la concentración y la disciplina, con prácticas placenteras y hasta apasionadas. Sin embargo, las escuelas Montessori y Waldorf hoy sirven a las clases privilegiadas más que a las aulas públicas. Los cínicos no están sorprendidos: estiman que la misión real de las escuelas públicas es entrenar la obediencia, no educar ciudadanos activos. [42] Los distritos pobres, las aulas superpobladas y las expectativas defraudan: todo conspira contra las indagaciones creativas de los niños pobres. Para agravar el problema, los asediados maestros de escuelas públicas, presionados para dar notas aprobatorias en exámenes estandarizados suponen que involucrarse en juegos artísticos es una distracción respecto del trabajo académico. La enseñanza convencional propició las respuestas convergentes y predecibles como meta primordial y a veces única de la educación. El abordaje cauteloso privilegia la recuperación de datos de un “pensamiento de orden inferior”. Sin embargo, esta filosofía de “primero lo primero” queda atrapada en los hechos y reprime a los estudiantes. Enseñar para examinar produce infelices presiones para todos. Todos, administradores, maestros, estudiantes y padres, suelen rendirse ante un requerimiento percibido de enfocarse en los hechos. Raras veces alcanzan un segundo nivel que desarrollaría su agilidad mental. El “pensamiento de orden superior” fue un lujo para los estudiantes con dificultades. Paradójicamente, como ya aprendimos, una focalización de orden inferior rara vez conduce al pensamiento crítico, mientras que invertir el orden funciona maravillosamente. La atención por el detalle sigue a las manipulaciones de orden superior porque el pensamiento creativo requiere un dominio de los elementos a mano. [43] Como en la Italia de Montessori y el Brasil de Freire, los Estados Unidos y

muchos otros Estados necesitan encarar la pobreza de imaginación en las escuelas desfavorecidas que con resentimiento se someten a exámenes estandarizados y siguen sintiendo aversión por el riesgo. Corea del Sur, por otra parte, mejoró drásticamente sus desempeños a través de la integración de las artes. [44] Pre-Textos recupera algunas lecciones de aprendizaje creativo, no solamente de educadores modernos sino también de maestros renacentistas, tales como Leonardo Bruni cuando el Humanismo por primera vez formulaba un plan de estudios que duraría 500 años: los grandes escritores son nuestros mejores guías. “Lean solamente aquellos libros escritos por los mejores y más estimados autores de la lengua latina, y eviten obras que estén escritas pobremente y sin distinción, como si estuviéramos huyendo de una especie de ruina y destrucción de nuestros talentos naturales”. [45] Los clásicos seculares se convirtieron en cajas de herramientas que ofrecen vocabulario útil, inteligentes giros gramaticales, y un talento para las figuras literarias. Hoy aquellos clásicos incluyen obras modernas y contemporáneas. Junto con pasajes de Esquilo y Virgilio, Pre-Textos ha usado páginas de Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Toni Morrison, Ray Bradbury, Maxine Hong Kingston, Víctor Hernández Cruz, Rabindranath Tagore, Octavio Paz, James Baldwin, Ralph Ellison, Mayra Santos Febres y Julio Cortázar, entre otros maestros. Creadores y conocedores de la buena literatura, los estudiantes ejercen sus facultades críticas. Ellos cazan furtivamente elementos de los clásicos para sus propias escrituras, aprendiendo a admirar los textos dados como un rico material para las variaciones. Ellos tratan los textos como materia prima para improvisar argumentos, para construir personajes o cambiar el registro del lenguaje. El desafío para transformar un texto lleva a los jóvenes lectores a involucrar sus capacidades analíticas para explorar el texto original de manera de que puedan proponer un viraje. Los entrenados lectores críticos aprenden a minar los clásicos en busca de elementos léxicos, gramaticales y estructurales. Los textos se vuelven palpables para los jóvenes iconoclastas que cazan con propósito creativo, desmitificando la literatura mientras la convierten en material útil para una posible apropiación. No hay necesidad de seleccionar materiales de lectura “relevantes” y por lo tanto limitar la exposición literaria, porque los jóvenes pueden autorizarse a sí mismos a crear cualquier texto relevante por medio de sus propias versiones irreverentes.

Los jóvenes creadores desarrollan la maestría de un texto rechazando su autoridad suprema. Los maestros muestran y no deciden. Los verdaderos maestros no explican; señalan materiales y técnicas y dejan que los estudiantes exploren. Explicar es adelantarse a las capacidades interpretativas del otro. Yo aprendí de mi hermana educada en una escuela Montessori que la explicación preventiva, “tomando de uno mismo el aprendizaje”, es el temido error de esta pedagogía centrada en el niño, rara vez experimentado a causa de su magnitud. La lengua española deja en claro la esencia de la enseñanza en los verbos enseñar y mostrar. Esta comprensión no autoritaria de la educación tipo Montessori y Freire es tema del libro de Jacques Rancière, El maestro ignorante, biografía de un revolucionario francés profesor de filosofía que necesitó urgentemente dejar Francia después de la Restauración. Jean-Joseph Jacotot aceptó la invitación de un amigo para enseñar en Holanda, pero estaba preocupado porque no sabía nada de holandés. Pero el desesperado exiliado decidió arriesgarse a parecer incompetente en vez de arriesgar su vida. Afortunadamente, una edición bilingüe de una novela popular salió publicada ese año; y para su deleite, Jacotot descubrió que sus estudiantes holandeses podían enseñarse francés a sí mismos lanzándose a la lectura del libro.[46] Los estudiantes pueden enseñarse a sí mismos cuando los maestros les dan herramientas y grandes expectativas. El entrenamiento de maestros en Pre-Textos hace suya esta lección ya que los participantes primero crean interpretaciones y luego hacen una pausa para formular observaciones en torno al trabajo realizado. Explicaciones, interpretaciones que convergen y divergen, y admiración por la diversidad de creaciones: todas ellas provienen de los jugadores en “momentos eureka” que provoca la producción artística. Contribuyen a una educación cívica dinámica que renueva una larga y preciosa tradición que conecta la innovación desde arriba con a las artes cotidianas del aprendizaje y la enseñanza.

Valeria Sardi

Papeles olvidados. Para una historia de la lectura en la escuela

Pensar en las prácticas de lectura en la escuela trae el debate y la discusión; y se exponen creencias, discursos y, por qué no, dogmas en torno a qué leer y cómo se debería leer en el ámbito escolar.

Un aporte interesante para reflexionar en torno a las prácticas de lectura en la escuela en el presente es incursionar en la historia de los discursos, dispositivos y modos de leer que se pusieron en juego en la institución escolar. Para ello se trata de recurrir a papeles olvidados, manuscritos desperdigados en bibliotecas y archivos, testimonios orales de sujetos que narran sus experiencias de lectura como alumnos o maestros, como así también es necesario considerar las voces del discurso hegemónico dispersas en textos administrativos como circulares, memorias de gestión, expedientes. Una trama polifónica a partir de la cual podemos hacer una sistematización de la historia de la lectura en la escuela dando cuenta del envés de la trama que deja ver las zonas conflictivas, los desvíos, las resistencias.

La perspectiva de la didáctica sociocultural de la lengua y la literatura (Bixio, 2003; Bombini, 2006) –enriquecida por los aportes de un marco teórico transdisciplinar constituido por la historia cultural (Chartier, 1999), la historia crítica del currículum (Goodson, 1999) y la sociología de la vida cotidiana (Heller, 1994)– se vuelve fundamental como encuadre teórico ya que pone el foco en la reconstrucción de la singularidad de las prácticas de lectura con el objetivo de arribar a generalizaciones teóricas que dan cuenta de cuestiones didácticas como las políticas del libro y de la lectura, los modos de leer, la enseñanza de la literatura, las rutinas didácticas, la formación de lectores y su relación con los procesos sociohistóricos y culturales más amplios.

En este artículo, entonces, nos proponemos presentar un recorrido posible por la historia de la lectura en la escuela a partir de la reconstrucción de la experiencia cotidiana escolar en el nivel primario entre 1900 y 1940, en un contexto sociohistórico y cultural teñido por la imposición de mecanismos de nacionalización que toman a la literatura como herramienta simbólica para llevar adelante el proyecto de aculturación identitaria a la nacionalidad argentina.

En ese contexto, las políticas educativas en nuestro país estuvieron orientadas a responder, de algún modo, al interrogante: ¿qué cultura literaria debe formar parte de la cultura escolar? De allí que se diseñaron políticas de construcción de subjetividades y de imposición de universos simbólicos, y la escuela se constituyó en una herramienta fundamental para la argentinización en la que se vuelven habituales prácticas como la imposición del monolingüismo; la práctica de la escritura en la escuela a través del género “composición”, como instrumento para la difusión de la educación patriótica; la prohibición de la lectura de textos extranjeros (Sardi, 2011); la implementación del teatro escolar para que los niños dramaticen hechos históricos destacados y sean, de algún modo, protagonistas de la historia; y la imposición de un discurso patriótico exaltado en desmedro de otras expresiones culturales.

Los libros escolares aparecen en este contexto como instrumento para la conformación identitaria ya que acercan a los lectores textos literarios en lengua española y que remiten al imaginario nacional, anécdotas moralizantes, biografías ejemplares de próceres argentinos, poesías que son ejemplo de las bellas letras, narraciones de sucesos históricos insoslayables. Se constituyen en dispositivos pedagógicos que presentan el conocimiento escolar legitimado y “cierto modo de pensar lo social, lo político y lo cultural con el objetivo de homogeneizar y educar simultáneamente a la población escolar” (Sardi, 2010: 67). De allí que los textos escolares promueven la transmisión de conocimientos específicos y la formación de una ciudadanía argentina sin elementos extranjerizantes. Este discurso oficial tensiona con discursos que proponen el uso de libros escolares que generen interés en los lectores a través de universos imaginarios y alienten prácticas de lectura como experiencias subjetivas más allá de la prescripción escolar.

Durante este período se utilizaron diversos géneros de libros escolares que dan cuenta de la franca expansión del mercado editorial escolar para la época y, asimismo, de la necesidad de utilizar textos diferentes en función de objetivos didácticos específicos. Los libros de lectura por antonomasia que organizan los contenidos en lecciones con la inclusión de algún texto y consignas de lectura, vocabulario y la biografía del autor, es uno de estos géneros. Como por ejemplo, *Nuestra patria* (1910) de Carlos O. Bunge, que se propone como un tratado de la nación argentina. El libro de cosas se caracteriza por la presencia de lecturas sobre diversas temáticas sin relación unas con otras, como por ejemplo *Nueva jornada* (1937) de Arturo Capdevila y Julián García Velloso. Otro género es la novela pedagógica que se caracteriza por relatar la historia de un personaje entramada con contenidos curriculares, como por ejemplo *El abuelo* (1926) de Juan Comorera. Las antologías o trozos selectos, género en el que se seleccionan textos literarios de autores preferentemente argentinos, canónicos y de temática nacional, como por ejemplo *Hogar y patria* (1916) de Felisa Latallada. Por último, los libros complementarios, textos literarios que se leen en la escuela no incluidos en los libros escolares, como *Leyendas argentinas* (1906), de Ada María Elflein. [1]

Los libros escolares, entonces, se constituyen en instrumentos pedagógicos que buscan moldear al sujeto en una trama identitaria nacional a través de prácticas de lectura institucionalizadas inscriptas en discursos en torno a la lectura. Por un lado, la lectura se piensa como hábito, como un ejercicio que se adquiere por la repetición y que conlleva la fijación de ciertas pautas que encarnan disciplina, control del cuerpo y de los sentimientos (Sardi, 2010:128). Por otro lado, se configura el discurso de la lectura como formación moral y puerta al conocimiento (ibídem:129) a través de la cual los niños aprenden pautas de urbanidad y adquieren saberes morales y patrióticos. En contraposición, maestros y profesores que se distancian del normalismo como Ricardo Ricotti y Pedro Henríquez Ureña (ibídem: 132-135), proponen la lectura como práctica ligada a la imaginación, como modo de estimular la fantasía y vincularse con la propia experiencia desde el extrañamiento.

Leer, entonces, construye significaciones diversas y genera prácticas concretas en el escenario escolar. La lectura en voz alta o artística era una práctica habitual de textos poéticos como narrativos. Se proponía como “un arte bello que tiene reglas fijas” y el lector como “un artista [que] revive a través de su sensibilidad la belleza y la emoción que duerme en las páginas olvidadas del libro” (Herrera de Babini [1935] en Sardi 2010: 146). Esta lectura requería de un entrenamiento vocal y físico propio de un actor. La lectura también es entendida como mecánica, es decir, como decodificación de los signos lingüísticos y como mero acto intelectual. Otra práctica instituida es la lectura explicada que se propone como análisis descriptivo del texto que lleva a su disección con el fin de ser estudiado en sus mínimos elementos y vincularlo con la moral. Por último, la lectura libre es una práctica donde se instala la paradoja didáctica: se leen textos seleccionados en principio por los alumnos y luego mediados por el maestro que ejerce un control atento de las lecturas y la construcción de sentidos. La lectura libre se propone formar a los niños como lectores, ampliar sus horizontes culturales y literarios bajo la estricta tutela del maestro.

Estos modos de leer institucionalizados configuran, también, un tejido de resistencias, apropiaciones e invenciones que se inscriben en prácticas concretas donde maestros y niños lectores proponen otros modos de vincularse con la cultura escrita. Por ejemplo, como relata un entrevistado, un maestro en una escuela del barrio de Liniers durante 1932 propone la lectura explicada de un texto de la revista *Billiken* para que sus alumnos interpreten el texto vinculándolo con sus experiencias de vida e imaginen otros universos ficcionales. O bien, la propuesta de otro maestro (Sardi, 2010: 161) que sugiere que sus alumnos lleven un diario de lecturas donde escriban sus pensamientos a partir de lo leído en la práctica de lectura libre. También las “cajas de lecturas libres” que propone el maestro Luis Iglesias (Sardi, 2010: 161-162), donde los niños encontrarán diversidad de textos, sin importar la valoración moral o el contenido cívico. O los relatos de iniciación literaria que exalumnos, que cursaron la escuela primaria durante esos años presentan como fundantes de su relación con la literatura y que tienen a la biblioteca como escenario privilegiado, como cuenta Roberto Raschella que a sus once años en una biblioteca de Burzaco leyó *Los miserables* de Victor

Hugo, El Noventa y tres de Victor Hugo, Alejandro Dumas” o el relato de Alcides, un entrevistado que narra que a la misma edad empezó a leer los libros de la biblioteca familiar y más tarde, incursionó en la biblioteca popular de su barrio acercándose a textos de Verne y Salgari. En este sentido, la reconstrucción de las prácticas de lectura en la escuela se propone dar “visibilidad al lector no solo como producto del efecto del texto sino también como su creador y que, más allá de las coerciones, imposiciones discursivas y mecanismos de aculturación, encuentra el modo de desviarse, leer a contrapelo y de esta manera, resistir frente a la potencia del discurso hegemónico y su violencia epistémica” (Sardi, 2010: 18).

¿Se puede, entonces, plantear dogmas en torno a la lectura y la formación lectora? Es claro que la lectura en la escuela da cuenta de la multiplicidad de discursos y prácticas que señalan, ciertamente, que “siempre existe una brecha entre la norma y lo vivido, el dogma y la creencia, las órdenes y las conductas” (Chartier, 2007: 66). En este sentido, la historia de la lectura en la escuela deviene, de algún modo, en un viaje etnográfico por los discursos sobre la lectura, los textos y los modos de leer del pasado escolar que pueden pensarse como una colección de formas de pensar la lectura que dan cuenta de las tensiones entre las estrategias institucionales y las tácticas de los sujetos.

La implementación de propuestas y políticas del libro, la lectura y la formación lectora hace necesario revisar la historia de la lectura en la escuela para observar continuidades y discontinuidades en la conformación de tradiciones de lectura y concepciones de enseñanza de la literatura que muestran la necesidad de vincular las condiciones de legibilidad de los textos, los procesos de construcción de sentido y las sociabilidades lectoras en cada contexto sociohistórico y cultural. De allí que cuando nos referimos a la lectura es imperativo abandonar los supuestos, soslayar las imposturas teóricas, desestimar las intrusiones academicistas y poner el foco en las prácticas situadas teniendo en cuenta que la lectura no se desarrolla en una sola dirección sino, por el contrario, da cuenta de prácticas que se transforman de modos inesperados y desconcertantes.

Bibliografía

Bixio, B., "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado" en Lulú Coquette. Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura, Año 1, N° 2, noviembre del 2003, Barcelona, Octaedro, 2003.

Bombini, G. , Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Chartier, R., La historia o la lectura del tiempo, Barcelona, Gedisa, 2007.

_____ El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación, Barcelona, Gedisa, 1999.

_____ Escribir las prácticas, Buenos Aires, Manantial, 1996.

Goodson, I., Historia crítica del currículum, Barcelona, Pomares-Corredor Ediciones, 1999.

Heller, A., La sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península, 1994.

Sardi, V., Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo de Amicis , Buenos Aires, Miño & Dávila, 2001.

_____ El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2010.

De la condición y ejercicio del famoso hidalgo D. Quijote de la Mancha

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lentejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas con sus pantuflos de lo mismo, los días de entre semana se honraba con su vellori de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años, era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro; gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada (que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben), aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llama Quijana; pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

Es, pues, de saber, que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año) se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura, para comprar libros de caballerías en que leer; y así llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos; y de todos ningunos le parecían tan bien como los que compuso el famoso Feliciano de Silva: porque la claridad de su prosa, y aquellas intrincadas razones suyas, le parecían de perlas; y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafío, donde en muchas partes hallaba escrito: la razón de la sinrazón que a mi razón

se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra ferrosura, y también cuando leía: los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas se fortifican, y os hacen merecedora del merecimiento que merece la vuestra grandeza. Con estas y semejantes razones perdía el pobre caballero el juicio, y desvelábase por entenderlas, y desentrañarles el sentido, que no se lo sacara, ni las entendiera el mismo Aristóteles, si resucitara para sólo ello. No estaba muy bien con las heridas que don Belianis daba y recibía, porque se imaginaba que por grandes maestros que le hubiesen curado, no dejaría de tener el rostro y todo el cuerpo lleno de cicatrices y señales; pero con todo alababa en su autor aquel acabar su libro con la promesa de aquella inacabable aventura, y muchas veces le vino deseo de tomar la pluma, y darle fin al pie de la letra como allí se promete; y sin duda alguna lo hiciera, y aun saliera con ello, si otros mayores y continuos pensamientos no se lo estorbaran.

Tuvo muchas veces competencia con el cura de su lugar (que era hombre docto graduado en Sigüenza), sobre cuál había sido mejor caballero, Palmerín de Inglaterra o Amadís de Gaula; mas maese Nicolás, barbero del mismo pueblo, decía que ninguno llegaba al caballero del Febo, y que si alguno se le podía comparar, era don Galaor, hermano de Amadís de Gaula, porque tenía muy acomodada condición para todo; que no era caballero melindroso, ni tan llorón como su hermano, y que en lo de la valentía no le iba en zaga.

En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio, y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos, como de pependencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles, y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo.

Decía él, que el Cid Ruy Díaz había sido muy buen caballero; pero que no tenía que ver con el caballero de la ardiente espada, que de sólo un

revés había partido por medio dos fieros y descomunales gigantes. Mejor estaba con Bernardo del Carpio, porque en Roncesvalle había muerto a Roldán el encantado, valiéndose de la industria de Hércules, cuando ahogó a Anteo, el hijo de la Tierra, entre los brazos. Decía mucho bien del gigante Morgante, porque con ser de aquella generación gigantesca, que todos son soberbios y descomedidos, él solo era afable y bien criado; pero sobre todos estaba bien con Reinaldos de Montalbán, y más cuando le veía salir de su castillo y robar cuantos topaba, y cuando en Allende robó aquel ídolo de Mahoma, que era todo de oro, según dice su historia. Diera él, por dar una mano de coces al traidor de Galalón, al ama que tenía y aun a su sobrina de añadidura.

En efecto, rematado ya su juicio, vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo, y fue que le pareció conveniente y necesario, así para el aumento de su honra, como para el servicio de su república, hacerse caballero andante, e irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras, y a ejercitarse en todo aquello que él había leído, que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravio, y poniéndose en ocasiones y peligros, donde acabándolos, cobrase eterno nombre y fama.

Imaginábase el pobre ya coronado por el valor de su brazo por lo menos del imperio de Trapisonda: y así con estos tan agradables pensamientos, llevado del extraño gusto que en ellos sentía, se dió prisa a poner en efecto lo que deseaba. Y lo primero que hizo, fue limpiar unas armas, que habían sido de sus bisabuelos, que, tomadas de orín y llenas de moho, luengos siglos había que estaban puestas y olvidadas en un rincón. Limpiólas y aderezólas lo mejor que pudo; pero vió que tenían una gran falta, y era que no tenía celada de encaje, sino morrión simple; mas a esto suplió su industria, porque de cartones hizo un modo de media celada, que encajada con el morrión, hacía una apariencia de celada entera. Es verdad que para probar si era fuerte, y podía estar al riesgo de una cuchillada, sacó su espada, y le dió dos golpes, y con el primero y en un punto deshizo lo que había hecho en una semana: y no dejó de parecerle mal la facilidad con que la había hecho pedazos, y por asegurarse de este peligro, lo tornó a hacer de nuevo, poniéndole unas barras de hierro por de dentro de tal manera, que él quedó satisfecho de su fortaleza; y,

sin querer hacer nueva experiencia de ella, la diputó y tuvo por celada finísima de encaje. Fue luego a ver a su rocín, y aunque tenía más cuartos que un real, y más tachas que el caballo de Gonela, que tantum pellis, et ossa fuit, le pareció que ni el Bucéfalo de Alejandro, ni Babieca el del Cid con él se igualaban. Cuatro días se le pasaron en imaginar qué nombre le podría: porque, según se decía él a sí mismo, no era razón que caballo de caballero tan famoso, y tan bueno él por sí, estuviese sin nombre conocido; y así procuraba acomodársele, de manera que declarase quien había sido, antes que fuese de caballero andante, y lo que era entones: pues estaba muy puesto en razón, que mudando su señor estado, mudase él también el nombre; y le cobrase famoso y de estruendo, como convenía a la nueva orden y al nuevo ejercicio que ya profesaba: y así después de muchos nombres que formó, borró y quitó, añadió, deshizo y tornó a hacer en su memoria e imaginación, al fin le vino a llamar ROCINANTE, nombre a su parecer alto, sonoro y significativo de lo que había sido cuando fue rocín, antes de lo que ahora era, que era antes y primero de todos los rocines del mundo. Puesto nombre y tan a su gusto a su caballo, quiso ponérsele a sí mismo, y en este pensamiento, duró otros ocho días, y al cabo se vino a llamar DON QUIJOTE, de donde como queda dicho, tomaron ocasión los autores de esta tan verdadera historia, que sin duda se debía llamar Quijada, y no Quesada como otros quisieron decir. Pero acordándose que el valeroso Amadís, no sólo se había contentado con llamarse Amadís a secas, sino que añadió el nombre de su reino y patria, por hacerla famosa, y se llamó Amadís de Gaula, así quiso, como buen caballero, añadir al suyo el nombre de la suya, y llamarse DON QUIJOTE DE LA MANCHA, con que a su parecer declaraba muy al vivo su linaje y patria, y la honraba con tomar el sobrenombre della.

Limpias, pues, sus armas, hecho del morrión celada, puesto nombre a su rocín, y confirmándose a sí mismo, se dió a entender que no le faltaba otra cosa, sino buscar una dama de quien enamorarse, porque el caballero andante sin amores, era árbol sin hojas y sin fruto, y cuerpo sin alma. Decíase él: si yo por malos de mis pecados, por por mi buena suerte, me encuentro por ahí con algún gigante, como de ordinario les acontece a los caballeros andantes, y le derribo de un encuentro, o le parto por mitad del cuerpo, o finalmente, le venzo y le rindo, ¿no será

bien tener a quién enviarle presentado, y que entre y se hincó de rodillas ante mi dulce señora, y diga con voz humilde y rendida: yo señora, soy el gigante Caraculiambro, señor de la ínsula Malindrania, a quien venció en singular batalla el jamás como se debe alabado caballero D. Quijote de la Mancha, el cual me mandó que me presentase ante la vuestra merced, para que la vuestra grandeza disponga de mí a su talante? ¡Oh, cómo se holgó nuestro buen caballero, cuando hubo hecho este discurso, y más cuando halló a quién dar nombre de su dama! Y fue, a lo que se cree, que en un lugar cerca del suyo había una moza labradora de muy buen parecer, de quien él un tiempo anduvo enamorado, aunque según se entiende, ella jamás lo supo ni se dió cata de ello. Llamábase Aldonza Lorenzo, y a esta le pareció ser bien darle título de señora de sus pensamientos; y buscándole nombre que no desdijese mucho del suyo, y que tirase y se encaminase al de princesa y gran señora, vino a llamarla DULCINEA DEL TOBOSO, porque era natural del Toboso, nombre a su parecer músico y peregrino y significativo, como todos los demás que a él y a sus cosas había puesto.

Capítulo primero (“Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo D. Quijote de la Mancha”), de Miguel de Cervantes Saavedra, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605), Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999.

Macedonio Fernández

Al lector salteado

Confío en que no tendré lector seguido. Sería el único que puede causar mi fracaso y despojarme de la celebridad que más o menos zurdamente procuro escamotear para alguno de mis personajes. Y eso de fracasar es un lucimiento que no sienta a la edad.

Al lector salteado me acojo. He aquí que leíste toda mi novela sin saberlo, te tomaste lector seguido e insabido al contártelo todo dispersamente y antes de la novela. El lector salteado es el más expuesto conmigo a leer seguido.

Quise distraerte, no quise corregirte, porque al contrario eres el lector sabio, pues practicas el entreleer que es lo que más fuerte impresión labra, conforme a mi teoría de que los personajes y los sucesos sólo insinuados, hábilmente truncos, son los que más quedan en la emoción y en la memoria.

Te dedico mi novela, Lector Salteado; me agradecerás una sensación nueva: leer seguido. Al contrario, el lector seguido tendrá la sensación de una nueva manera de saltar; pero trato de no pensar en que me ocurrirá el inverosímil lector seguido.

Macedonio Fernández, "Al lector salteado", en Museo de la novela de la Eterna, tomo 6 de sus Obras Completas, Buenos Aires: Corregidor, 2010, p. 13. Reproducción gentilmente autorizada por la editorial.

William S. Gray.

**Revista de Educación, nueva serie, año II, núm. 10,
octubre de 1957 (fragmento)**

La enseñanza de la lectura y la escritura

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

III. Tendencias recientes en los métodos de enseñanza de la lectura
Hasta ahora se ha llamado la atención hacia una serie de métodos especializados de enseñanza de la lectura, que difieren profundamente en dos aspectos: la naturaleza de los elementos lingüísticos empleados en las primeras lecciones de lectura y el proceso mental básico que interviene. Las modificaciones de que han sido objeto dichos métodos tenían por fin remediar defectos que se observaban en su aplicación, satisfacer objeciones teóricas y, en general hacer posible un aprendizaje rápido y fácil. De este modo cada uno de los diversos métodos ha adoptado muy diversas formas.

Arturo Marasso
Revista de Educación, nueva serie, año I, núm. 1-2,
enero de 1956, pp. 156-179 (fragmento).

La lectura

Revista de Educación, nueva serie, año I, núm. 1-2, enero de 1956, pp. 156-179.

“Esta formación fundamental nuestra, leer, requiere la atención más esmerada; por la calidad de sus lecturas conocemos las inclinaciones y el valor de una época; por la lectura se une la conciencia a la universalidad de saber y apreciar, de entenderse y abrirse un camino en sí misma; por la lectura oímos y amamos juntamente a los antiguos y a los modernos, penetramos en la indagación secreta de un alma, abarcamos la extensión humana sobreviviente y actual en lo escrito, en lo pintado y esculpido, porque todo arte es escritura; por la lectura se hace nuestra la riqueza incalculable que es una en la diversidad de los idiomas...”

Claudia Bracchi
Anales de la Educación Común, núms. 1-2,
septiembre de 2005 , pp. 274 - 287.

Cuando la historia se hizo revista

Fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858, la Revista Anales tiene una dilatada historia en la cultura argentina durante diferentes épocas y gestiones que marcaron su contenido. Entretanto, la revista cambió su nombre y sus preocupaciones. Para poder visitar el pasado de nuestra publicación queremos invitarlos a leer el presente artículo, en donde se contextualizan los diferentes períodos de la Revista.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/106/224>

Leer en el arroyo: la Biblioteca Popular Santa Genoveva y su bibliolancha

El minuto cero de la historia de la Biblioteca comenzó como idea en la mente de Germana Genoveva Agripina Lattuga. Su esposo, Absalón, quien fuera hermano del escritor Ricardo Rojas, había fallecido un año atrás. Genoveva notó que una enfermedad ya anunciaba el fin de su vida, de modo que redactó su testamento. Con fecha 1 de abril de 1958, ese documento lega sus 38 hectáreas en el arroyo Felicaria –Segunda Sección de Islas del Delta, Partido de San Fernando, Buenos Aires– para cumplir con su sueño: ayudar a los isleños en lo que respecta a la salud y la cultura. El fallecimiento se producirá un mes más tarde, el 1° de mayo. Genoveva destina su tierra para el establecimiento de una Sala de Primeros Auxilios “que se llamará Absalón Rojas en recuerdo de mi esposo quien tanto amó a los isleños y una Biblioteca Pública que llevará el nombre de Santa Genoveva en honor a la patrona de París mi ciudad natal”. De la última voluntad de Genoveva surge la necesidad de constituir la Sociedad de Fomento Vecinal Arroyo Felicaria. Así fue que se reunieron los vecinos isleños de esa zona, encabezados por la señorita Marjorie Clements y, a puro fervor, le dieron forma a una nueva organización el 1° de octubre de 1958. El objetivo inicial era cumplir con las aspiraciones de la vecina que había pensado en la comunidad y llevar adelante el sueño de todos: mejorar la calidad de vida de los vecinos instalando la Sala de Primeros Auxilios y la Biblioteca. Poco tiempo después la casa de Genoveva empezó a transformarse en una Sala de Primeros Auxilios, en cuya sala de espera se fue dando forma a la biblioteca. Los primeros libros fueron los que habían pertenecido a Genoveva, muchos de ellos en francés y muchos de gran valor, firmados por el escritor-historiador Ricardo Rojas. Marjorie Clements, la presidenta de la Institución, junto a sus sobrinas Sonia, Victoria y Liana hicieron el inventario de todo el material. Los libros fueron colocados en las vitrinas de la casa (las mismas que hoy conservamos en nuestra biblioteca). Dicen que en la glorieta que hay en el jardín pasaba Genoveva horas leyendo a resguardo

de los mosquitos. Con el pasar del tiempo y debido a que libros de gran valor fueron sustraídos por médicos que trabajaban allí, se decidió que no se tocarían más y la biblioteca se convirtió en una especie de museo sagrado. La Sociedad de Fomento dedicó entonces, toda su energía al mantenimiento y funcionamiento de la sala. Muchos años después, Marjorie Clements entregó la posta a “los jóvenes” y así fue que en el 96 se renovó gran parte de la comisión directiva. En 1999 se cambió la razón social de la Institución, que pasó a ser Sociedad de Fomento Vecinal A° Felicaria y Biblioteca Popular Santa Genoveva. A partir de entonces, transformamos la pequeña biblioteca en una institución pujante. Obtuvimos el reconocimiento de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP, Secretaría de Cultura de la Nación) y de la Dirección Provincial de Bibliotecas Públicas (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires).[1]

El edificio

En el 99 los libros fueron trasladados de la sala de espera del actual Centro Asistencial Absalón Rojas al attillo, hasta que en el 2005 hicimos una mudanza completa para instalar la biblioteca en un pequeño edificio donde en la época de Genoveva estaba instalado un grupo electrógeno. Sus paredes exteriores exhiben un mural que bajo la dirección de la muralista estadounidense Betsie Miller Kusz realizó Archivo Vivo, grupo de artistas del Arroyo Fredes, con la participación de miembros de la comunidad. En la planta baja contamos con el aula “Dr. Horacio González Amaya”, en reconocimiento por ser el abogado de la Sociedad de Fomento, nuestro mentor permanente, asesor y representante. En el piso superior contamos con alrededor de 6000 libros, videoteca, fotocopidora y computadoras.

Actividades realizadas en la biblioteca

- Apoyo escolar a niños y adolescentes del vecindario
- Clases de inglés
- Clases de guitarra
- Clases de computación
- Alfabetización para adultos
- Grupo de Alcohólicos Anónimos. Recientemente se realizaron talleres de: -Luthería -Cine documental y cine animación -Iluminación y sonido
- Oralidad y narración. En el Felicaria Football Club, la biblioteca se ocupa, con equipamiento propio, de la iluminación y sonido de la obra de teatro El Ojo del Río de Norman Briski, llevada a escena por el Grupo de Teatro

Arroyo Felicaria. En el Club se realizan otras actividades, como las distintas ediciones del Encuentro de Organizaciones Sociales Isleñas, además de la organización de capacitación y obtención de carnet de conductor náutico, a cargo de Prefectura Naval.

Otras actividades institucionales de los últimos años

- Ordenamiento de los padrones electorales de islas de San Fernando, trabajo realizado en conjunto con la Secretaría Electoral de la Provincia de Buenos Aires -Capacitación en Primeros Auxilios de 35 pobladores isleños de las secciones 1ª, 2ª y 3ª, a cargo de Cruz Roja Argentina, Filial San Fernando. -Renovación completa del equipamiento del consultorio odontológico del Centro Asistencial Absalón Rojas -Adquisición de sillón odontológico, equipo de rayos X, compresor e instrumental anexo. También se adquirieron electrodomésticos, maquinaria y diferentes elementos para el funcionamiento del Centro. Se consiguió un grupo electrógeno. -Aplicación por parte de las Empresas de Transporte Fluvial de la tarifa diferencial para residentes en islas. -Apoyo a cinco residentes isleños para realizar estudios mediante la provisión de material bibliográfico, obtención de las becas, alojamiento y transporte fluvial gratuito. Dos becarias obtuvieron títulos de enfermeras profesionales, dos de enfermeras auxiliares y un becario de técnico radiólogo. -Realización de una encuesta en la zona de influencia de nuestra Institución, mediante la cual se recabaron datos acerca de las necesidades de la población en materia de salud y de educación. -Electrificación por parte de la empresa Edenor de 2ª y (parcialmente) 3ª secciones de islas del Delta -Instalación, por parte del Ente Nacional Regulador de Energía (ENRE), de tres registradores de cortes de energía y variaciones de tensión en el arroyo Felicaria para solicitar el mejoramiento del servicio -Conexión a Internet en tres escuelas y en la biblioteca -Organización de tres Encuentros de Organizaciones Sociales Isleñas.

Así llegan los libros a los lectores

Los libros son pedidos por notas o por teléfono y llevados mediante nuestra lancha Genoveva, junto al apoyo incondicional de lanchas almaceneras, colectivas, escolares o panaderas. Por agua llevamos libros y promovemos la lectura.

Así se sustenta la biblioteca

Con subsidios de la CONABIP: ordinario, el que es utilizado para el funcionamiento de la biblioteca en general, para la Feria Internacional del Libro y para la bibliolancha (mantenimiento, combustible y actividades que llevamos adelante con la embarcación). Subsidio de la Dirección Provincial de Bibliotecas Públicas. Cuotas sociales.

La bibliolancha se llama Genoveva

El lema de nuestra embarcación es “La Genoveva navega y lleva”.

Navega por el intrincado Delta, tierras atravesadas por grandes ríos, ríos medianos, angostos, arroyos, arroyitos, zanjones y zanjas. Algunos profundos y otros no, tanto que cuando el agua baja demasiado se vuelven innavegables. Por donde puede la Genoveva navega contra viento y marea, cuando el Paraná de Las Palmas anda con sus grandes olas o cuando se tapa de neblina y debe anclarse en una margen y esperar que vuelva la claridad para cruzarlo. Navega con lluvia, en días helados o calurosos: nada la detiene. La Genoveva navega y lleva, lleva de todo, libros, escenografía, lectores, funcionarios, equipos de audio y video, periodistas, actores, profesionales, donaciones, narradores, escritores, amigos, maestros, niños, urgencias. De todo lleva. La Genoveva está pintada de nuestra biblioteca, porque simboliza a la mismísima que sale a andar llevando sus libros, videos y toda su historia. Una de las actividades preferidas de la Genoveva es cargarse de canastos de mimbreros llenos de libros y desembarcar a hacer “la fiesta de los libros” (leídos, contados, prestados). Puede ser en una escuela o bajo la sombra de un árbol, al lado de una salamandra en algún almacén o casa de familia. Es también su gusto ir parando muelle por muelle ofreciendo su carga. Los vecinos suben a bordo y eligen sus libros. A veces quien maneja lee algún cuento breve. Cuando hay una emergencia y no están disponibles las ambulancias, salimos a hacer lo que se debe. Una vez por mes la Genoveva hace una de sus actividades más preciadas, un taller de escritura en Los Bajos del Temor. Es la zona donde el arroyo Felicaria se abre al Río de La Plata, un lugar muy playo sembrado de juncos, algunos sauces desperdigados, puro cielo y muchas aves que surcan el cielo y cantan sus cantos. Allí un grupo de vecinos escriben inspirados en ese río que parece mar. Mecidos por el agua a bordo de la Genoveva. La producción del taller está disponible en <escritosdelosbajos.blogspot.

com>.

Vínculo con las escuelas

Cuando vamos a una escuela desplegamos todo tipo de libros, a modo de feria. Una lectora deliciosa atrapa a los chicos sacando magia de los libros, interesándolos con la lectura, poniendo en valor a escritores e ilustradores. Luego de la actividad cada chico recorre los libros y elige uno, el mejor, que llevará a su casa para devolverlo en una próxima visita. Llevamos donaciones de libros que periódicamente recibimos. Hemos llevado profesionales para hacer talleres de narración oral y de orientación vocacional. Transportamos equipamiento de audio y video: así, ofrecemos gratuitamente el servicio para los actos escolares. Llevamos pedidos especiales de libros hechos por los docentes que, de ser necesario, son comprados. Cargamos la escenografía y actores del Grupo de Teatro Arroyo Felicaria, por diferentes escenarios de cada escuela, utilizando los recursos y paisajes con que cuenta cada lugar. Promocionamos las diferentes actividades que se desarrollan en la biblioteca y tomamos nota de necesidades específicas en cada escuela. Hemos recorrido la totalidad de las escuelas de islas de San Fernando (excepto la Isla Martín García) en varias oportunidades, llevando trabajadoras sociales del Ministerio de Desarrollo Social de Nación que ofrecen diferentes tipos de pensiones, haciendo encuestas sobre equipamiento y conocimiento de docentes en informática a fin de conseguir la conectividad y ofreciendo material bibliográfico y videos. El equipo completo de la biblioteca trabaja en forma totalmente voluntaria. Nuestro sitio en la web es <www.bibliotecafelicaria.org.ar>.

Daniela Miriuca

La lectura como proyecto social.

Leer es uno de los caminos posibles para que los jóvenes se apropien de la capacidad de ser y hacer en el mundo.

Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo es una obra hipertextual que remite al lector a múltiples enfoques sobre la palabra y su valor social en el siglo XXI. Este excelente libro dirigido por la profesora Gemma Lluch convoca las reflexiones de distintos especialistas poniendo en evidencia la necesidad de cuestionar nuestras prácticas docentes en relación a la lectura.

Para adentrarnos en el tema y comprender al nuevo lector, el sociólogo Enrique Gil Calvo reflexiona sobre el concepto de juventud en el primer capítulo titulado “La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil”. Su análisis nos permite polemizar respecto de la perspectiva que hoy en día los adultos tenemos sobre los jóvenes.

Jesús Martín Barbero aporta desde la comunicación una enriquecedora mirada sobre los jóvenes y su arraigada pertenencia a los nuevos mundos digitales. “Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital” es un interesante artículo que hace foco sobre el descentramiento del saber y abre el juego a las construcciones plurales y diversas de la cultura en que los jóvenes no son meros espectadores pasivos, sino importantes hacedores del conocimiento.

El tercer artículo de este libro está a cargo de la profesora Roxana Morduchowicz, quien bajo el título “La generación multimedia” analiza las nuevas formas de sociabilidad juvenil. Una mirada democratizadora sobre los medios masivos y las nuevas tecnologías que suma a la palabra impresa todos sus otros modos de expresión y propone no caer en una postura apocalíptica que enfrenta estos nuevos modos de expresión con la escuela.

El profesor Germán Antonio Arellano en su reflexión “Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos” expone brillantemente la necesidad de replantear nuestro propio campo intelectual pedagógico, y plasma la idea de eclosión de los saberes y el surgimiento de nuevos modos de ver, escuchar y leer.

En “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”, el catedrático Pedro Cerrillo transmite la necesidad de estimular el placer por la lectura y escribe que nuestra tarea docente radica en otorgar las herramientas necesarias para que los alumnos adquieran una capacidad lectora que estimule el goce. Canon y clásicos son los conceptos que dialogan en este texto y discuten entre sí cuáles deben ser los objetivos básicos de la lectura literaria: acuerdan que disfrutar y ampliar nuestro conocimiento del mundo es, sin duda, el fin que los convoca.

El mercado entra en cuestión en “Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela”, texto en que la profesora Gemma Lluch analiza los recorridos de las nuevas lecturas juveniles y expone que la institución escolar no es ya el punto de partida para esta práctica, sino quizás, un lugar de encuentro posible.

Este libro presta especial atención a los modos en que se diversificó y difundió el saber fuera de la institución educativa, y expone que este es, sin duda, uno de los nuevos desafíos que actualmente enfrenta la escuela. Por ello los docentes debemos ser capaces de repensarnos y reconstruir nuestras prácticas sin temor a abandonar esquemas anquilosados. Debemos permitirnos actuar y construir nuevos cánones de enseñanza. La educación no es herencia inerte, sino un cuerpo en permanente cambio. Nosotros, los docentes junto a los estudiantes, formamos parte activa de ese proceso. En la sociedad actual, leer es interactuar con otras culturas: así, enseñar a leer implica crear las prácticas necesarias para que los jóvenes ejerzan su derecho ciudadano a apropiarse de la palabra en toda su condición hipertextual.

Jaime Peire

Hayden White, *La ficción de la narrativa. Ensayos sobre historia, literatura y teoría. 1957-2007*, Eterna Cadencia, Buenos Aires, 2011.

La complejidad de la historia actual y el compromiso del historiador: para leer a Hayden White

Cambios de paradigmas

Hace ya mucho tiempo, cuando yo era un estudiante de Historia, entendía que la única forma de hacer de esa disciplina una ciencia era la teoría del ascensor. En el piso de abajo estaban los aspectos económicos. Al subir, se iba de las causas hacia los efectos, y viceversa. Conocer los condicionamientos económicos posibilitaba un discurso histórico sólido, pues era el piso causal de todo discurso histórico científico. También aprendí que para expresarlo correctamente debía utilizar la estadística. Ese era el hecho y la evidencia sobre la cual se apoyaba la demostración. Esto devino en la historia social. Hay un diálogo, profundo, entre la sociedad y sus clases sociales, que genera la dinámica del progreso social. Todo era certeza de que si uno hacía los deberes, el mundo mejoraría, porque había una explicación razonable y eficiente de las cosas. Al mismo tiempo, uno tenía una misión y un compromiso con la sociedad como historiador cara al futuro, en las distintas etapas de la enseñanza.

Más tarde, ya graduado, descubrí otras ciencias de la ciencia (epistemologías). Otras formas admitidas de construir ciencia: la hermenéutica –heredera de la fenomenología– que había producido un giro, el giro hermenéutico. Debía aprender que estaba en un círculo hermenéutico, y de esa forma darme cuenta de que no era posible tener el “ojo de Dios”, sino más bien medir la incidencia de mi punto de vista en mi producción historiográfica. El mundo había entrado en la crisis del petróleo y las ciencias de la cultura dejaron de creer en la economía como factótum de la vida y de las ciencias históricas. Georges Duby y Michel Vovelle se volvieron menos economicistas y más culturales porque –según ellos mismos– no habían podido demostrar en sus

investigaciones que la economía podía articular una historia total.

El descubrimiento de la hermenéutica pronto se mezcló con otras corrientes que me cambiaron para siempre. La primera consecuencia fue darme cuenta de que el lenguaje era fundamental para validar mi construcción historiográfica, porque era una construcción social, y porque muchas veces producía lo que significaba. En ese sentido, la evidencia estaba en el lenguaje en su responsividad, es decir, en su capacidad de contener el mundo social. Pero además, para poder valerme de esta responsividad debía aprender a realizar una semántica histórica, pues aquel no era tan transparente como lo había pensado. No reflejaba las cosas como en un espejo. Ya para ese entonces admitía implícitamente algo que me llegó de pleno más tarde: el constructivismo. Todo el mundo de la vida era de alguna manera una construcción, aunque esta fuera en definitiva una fabricación con materiales recibidos.

En consonancia con todo esto, comencé a ser impactado por corrientes que quitaban importancia a “la verdad” como inocentemente la conocía. Buscaba “la verdad histórica”. Eso me habían enseñado desde niño. Pero la verdad también era algo construido y en construcción, y construido socialmente. Entonces no era la que me habían enseñado. Particularmente en esto fue profunda la influencia de Hayden White, aunque tal vez no en todos los términos que sus escritos expresaban. Pero el historiador –en verdad– de alguna manera “ficcionalaba”: jugaba con la ficción. Esto ya lo venía haciendo en el estudio de los imaginarios a principios de la década de 1980. De hecho, debí de ser uno de los primeros en dirigir un seminario sobre “El imaginario” y en subtítular un libro con ese término. Muchas evidencias que allí recogía –en realidad las que considero más importantes– eran metáforas y juegos del lenguaje que nos llevan –pensaba– hacia las representaciones colectivas.

Ya me estaba deslizando epistemológicamente hacia un plano donde la verdad no era tan importante como lo veraz, lo verosímil y lo posible. Las cosas no se dividían en verdaderas y falsas, ni interesaba tampoco esa perspectiva: ni en la ciencia humanística ni en la historia. Paralelamente, recibía influencias desde la filosofía que alentaban esos puntos de vista, desde la crítica a una ciencia construida a partir de una razón

presuntamente plena, que había fallado en explicar las “razones” del mundo y de la historia: las “causas”.

De esta manera la influencia de H. W. sobre mi producción historiográfica se produjo en dos planos. Por un lado, en cómo era producida y debía ser producida la narración historiográfica: entender definitivamente que toda historia es una producción narrativa –o dentro de algún aspecto narrativo– que se construye. Y que debía entrenarme en esa construcción. Porque no era lo mismo –en mi interpretación– decir que la historia era una construcción que decir que la historia se ajusta a un relativismo sin responsabilidad. Mi compromiso con la sociedad seguía siendo éticamente fuerte. Pero este había cambiado de naturaleza.

Por otro lado, en el objeto mismo de estudio: los imaginarios sociales. La “verdad” que estudiar se tornaba plástica. No importaba tanto lo fáctico como lo posible. Entendería mi objeto de estudio no tanto cuando entendiera “hechos” –esto ya era muy viejo– como cuando entendiera lo que era posible en determinado momento, y el sentido que esa posibilidad tenía en el mundo de la vida. Eso también era un hecho, un acontecimiento.

Hayden White

Llegados a este punto, es conveniente que desarrolle una breve explicación de algunas posturas de este autor, cosa que no es sencilla, pues al ser él un polemista, a veces sus opiniones son basculantes. Como se verá en el artículo que se leerá a continuación, las dos grandes preocupaciones de H. W. han sido la historia como discurso y las relaciones entre literatura e historia.

H. W. nos dice que la historia es un discurso construido: no hay verdad en ella porque habla de hechos pasados de los que solo se tiene representaciones. Las referencias documentales son encerradas en significados más generales, mediante tropos o figuras a las que el historiador necesita acudir para hacer de su relato o narración algo inteligible. Esa forma termina por crear sentido y, en último término, un determinado relato. Se puede escribir en un intento por que el relato sea consistente, y con ese fin acudir a la ironía, a la metáfora, a la sinécdoque

o a la metonimia. Y la narración adquirirá una trama de tragedia, comedia, romance o sátira; una explicación formal formista, mecanicista u organicista; y una implicación ideológica liberal, conservadora, radical o anarquista. De las combinaciones de los tropos y estas estrategias de narración resulta la índole de la historia que es narrada.

Pero –en todo caso– para este autor no hay historia verdadera, ni criterio absoluto para distinguir una historia más verdadera que otra, porque tiene un contenido de ficción –el historiador está obligado a ficcionar como el narrador literario– y sus documentos no prueban necesariamente lo que dice porque están encerrados en significados que circulan por una narración según los tropos elegidos. Así, no hay muchas diferencias entre la narración de ficción y la narración historiográfica. Y francamente a veces el historiador se pregunta si una novela de Balzac, de Zola o de Dickens no contiene más “verdad” histórica que muchos relatos historiográficos.

A esto White le agrega otros elementos. Toda narración historiográfica es producida en un horizonte emocional y va inevitablemente envuelta en opciones ideológicas. Esto hace de ella algo muy diferente a la narración “objetiva” que el siglo XIX erigió como una historia pretendidamente científica. Toda historia es prefigurada emocionalmente y formulada –además de los tropos– ideológicamente según los intereses del historiador.

Sumemos un factor más, que puede terminar de desconcertar al lector. El lenguaje ya no es visto como transparente, como un espejo de la realidad. Esto quiere decir que las palabras no siempre dicen lo que parecen que dicen. Volcado a la historia, esto significa lo que significa toda la potencia de Hayden White, después del cual la historiografía cambió para siempre: no podemos hacer un relato coherente ni que sea acorde con el modelo (el pasado) porque ni tenemos ya ese modelo ni podemos entender exactamente qué nos dice. Además, no hay relatos coherentes verdaderos. Al perder el relato la concordancia con su modelo y ser imposible su coherencia interna (debido a un pasado que irremisiblemente se ha ido), hay que recuperar algún régimen epistemológico satisfactorio para la historia.

Respuesta, compromiso y seriedad

A pesar de que este autor es muy discutido por figuras como Giovanni Levi y Roger Chartier, muchas de las cosas que dice son el pan de cada día del historiador actual que se pregunta por lo que hace. El historiador serio y comprometido con el saber histórico las conoce bien. Sabe, por ejemplo, que los lenguajes con que se enfrenta –que son el corazón de la epistemología y la metodología historiográfica actual pero no su clausura– son irrecuperables en su totalidad. Sabe que un relato puede “pecar” de coherente. Sabe que entre lo que dice y lo que fue no hay una concordancia absoluta. Pero también sabe que hay una demanda de sentido de la sociedad que le solicita un pasado que sea fuente de sentido del presente. Y lo hace en un compromiso fuerte con lo que responsablemente piensa que ese pasado fue, no de un modo aleatorio ni irracional. Y sabe también que tiene un compromiso ético –que no excluye, sino más bien lo contrario, sus emociones y la ideología o las ideologías que transita– en busca de articular esa demanda de sentido, con su realidad presente. Es un doble compromiso ético que es posible recorrer.

En efecto, si el corazón del pasado se puede buscar en el lenguaje y su significado, la historia entonces es una red semántica echada hacia atrás. Para eso –a diferencia de los escritores– no les cree a las fuentes: las trabaja hasta que le den una respuesta que en su experiencia de historiador –en un período, en un tema– le parece que la realidad estudiada resulta más inteligible. Si escritores como Balzac, Zola o Flaubert investigaban el presente, nosotros investigamos el pasado. A diferencia de ellos, hacemos una compulsión de fuentes. Mientras ellos sentían y buscaban empatía con esos documentos, nosotros tratamos de evitar –en la medida que está a nuestro alcance, como hace un psicoanalista con su paciente– tomar distancia. No dejar que nos transfieran su carga problemática, nos quite nuestra propia visión, con una contratransferencia adecuada llamada metodología.

Hayden White proporciona una salida que ahora mismo está en discusión. Tenemos que ser capaces de elaborar nuevas narraciones de tipo “modernista”. Que sean capaces de narrar los genocidios o el

Terrorismo de Estado, para poner un caso cercano, algo que es muy difícil sin caer en la distorsión de la experiencia que el trauma provoca. Personalmente pienso que todas las narraciones históricas deberían ser modernistas. Lejos ya de la narración histórica decimonónica, debemos construir relatos menos brillantes, más trabajados, menos distantes y más comprometidos. Es el desafío de los historiadores del siglo en que vivimos. manadas y se refugian en lugares poco habitados como los bosques. En ese momento, la minuciosa pesquisa del narrador encuentra al conejo completamente abstraído del mundo: es cuando lee en el libro Lobos, en muy amenazante entorno, el bosque cercano a la biblioteca. Para evitar llamar la atención del protagonista de esta historia y de la sombra que lo acompaña, la autora decide, desde una distancia prudencial, seguir

Matías Maggio Ramírez

Lobos

Emily Gravett, Lobos, Macmillan, Buenos Aires, 2011.

Al escribir *De la salud de los eruditos*, el médico suizo Samuel Tissot no contempló a los conejos entre aquellas especies que ponen en peligro su vida por dedicarse a la lectura. La experiencia clínica del doctor demostró que leer era, al menos en el siglo XVIII, perjudicial para la salud. Por dejarse seducir y arrojarse del mundo a través de la lectura de libros frívolos no solo se perdía tiempo y se cansaba la vista, sino que se producían tumores, aneurismas, inflamaciones, supuraciones, úlceras, hidropesía, dolores de cabeza, delirios, modorras, almorranas, convulsiones, letargos, apoplejías y oclusión intestinal, entre tantos males en el desdichado pero erudito lector.

La escasa bibliografía que puede consultarse sobre la vida de los conejos en las fábulas y relatos populares indican que solo se interesan por su comida. Gracias a Emily Gravett, que editó sus investigaciones sobre los hábitos y consumos culturales de los conejos, actualmente sabemos que también tienen un apetito voraz por la lectura. Según narra la muy premiada autora británica, el conejo suele hacer gala de una malsana curiosidad. Para sostener su afirmación, Gravett decide con certeza seguir el proceso de investigación que un conejo realiza cuando decide conocer la vida de los lobos. El conejo, antes de realizar su arriesgado “trabajo de campo” sobre la sociabilidad del *canis lupus*, con buen manejo de la toma sus recaudos metodológicos y, como buen científico, decide concurrir a la biblioteca pública para evitar sorpresas a la hora de aventurarse en territorio enemigo.

Ya sumergido en la lectura, el conejo aprende que los lobos viven en manadas y se refugian en lugares poco habitados como los bosques. En ese momento, la minuciosa pesquisa del narrador encuentra al conejo completamente abstraído del mundo: es cuando lee en el libro *Lobos*, en muy amenazante entorno, el bosque cercano a la biblioteca. Para evitar llamar la atención del protagonista de esta historia y de la sombra que lo acompaña, la autora decide, desde una distancia prudencial, seguir

al conejo, y lleva consigo solamente un block de dibujo, más un par de lápices de colores. Así, retrata las prácticas de lectura del conejo en cuestión. A medida que la narración avanza, bastan pocas palabras para acompañar sus excelentes dibujos. Las ilustraciones dan cuenta de las realistas descripciones de los lobos que conoce el conejo mientras sigue hasta casi el final del libro, sin enterarse de que no está solo en su regreso a casa. No precisamente es la autora del libro quien lo escolta.

Lobos es un pequeño libro-álbum que frente al destino que imaginamos para el conejo curioso propone un final alternativo, afín a lectores sensibles, después de aclarar que “ningún conejo fue devorado durante la elaboración de este libro”. El conejo lector se paseó por las 36 páginas del álbum sin despegar sus narices del libro, aunque así ignorase el peligro que le interesaba estudiar. La tensión se traslada a los nervios del lector, que solo quiere llegar al final del libro para saber si en algún momento los vivaces ojitos del conejo se despegaron de las páginas del libro. Y ya alguien nos informará si el protagonista de esta historia sufrió aquellos males que padecen quienes leen demasiado.

Daniela Miriuca

Gemma Lluch (ed); E Gil Calvo, J Martín Barbero, R Morduchowicz, G A Arellano, P C Cerrillo, Las lecturas de los jóvenes Un nuevo lector para un nuevo siglo, Anthropos, Barcelona, 2011

La lectura como proyecto social

Leer es uno de los caminos posibles para que los jóvenes se apropien de la capacidad de ser y hacer en el mundo.

Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo es una obra hipertextual que remite al lector a múltiples enfoques sobre la palabra y su valor social en el siglo XXI. Este excelente libro dirigido por la profesora Gemma Lluch convoca las reflexiones de distintos especialistas poniendo en evidencia la necesidad de cuestionar nuestras prácticas docentes en relación a la lectura.

Para adentrarnos en el tema y comprender al nuevo lector, el sociólogo Enrique Gil Calvo reflexiona sobre el concepto de juventud en el primer capítulo titulado “La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil”. Su análisis nos permite polemizar respecto de la perspectiva que hoy en día los adultos tenemos sobre los jóvenes.

Jesús Martín Barbero aporta desde la comunicación una enriquecedora mirada sobre los jóvenes y su arraigada pertenencia a los nuevos mundos digitales. “Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital” es un interesante artículo que hace foco sobre el descentramiento del saber y abre el juego a las construcciones plurales y diversas de la cultura en que los jóvenes no son meros espectadores pasivos, sino importantes hacedores del conocimiento.

El tercer artículo de este libro está a cargo de la profesora Roxana Morduchowicz, quien bajo el título “La generación multimedia” analiza las nuevas formas de sociabilidad juvenil. Una mirada democratizadora sobre los medios masivos y las nuevas tecnologías que suma a la palabra impresa todos sus otros modos de expresión y propone no caer en una postura apocalíptica que enfrenta estos nuevos modos de expresión con la escuela.

El profesor Germán Antonio Arellano en su reflexión “Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos” expone brillantemente la necesidad de replantear nuestro propio campo intelectual pedagógico, y plasma la idea de eclosión de los saberes y el surgimiento de nuevos modos de ver, escuchar y leer.

En “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”, el catedrático Pedro Cerrillo transmite la necesidad de estimular el placer por la lectura y escribe que nuestra tarea docente radica en otorgar las herramientas necesarias para que los alumnos adquieran una capacidad lectora que estimule el goce. Canon y clásicos son los conceptos que dialogan en este texto y discuten entre sí cuáles deben ser los objetivos básicos de la lectura literaria: acuerdan que disfrutar y ampliar nuestro conocimiento del mundo es, sin duda, el fin que los convoca.

El mercado entra en cuestión en “Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela”, texto en que la profesora Gemma Lluch analiza los recorridos de las nuevas lecturas juveniles y expone que la institución escolar no es ya el punto de partida para esta práctica, sino quizás, un lugar de encuentro posible.

Este libro presta especial atención a los modos en que se diversificó y difundió el saber fuera de la institución educativa, y expone que este es, sin duda, uno de los nuevos desafíos que actualmente enfrenta la escuela. Por ello los docentes debemos ser capaces de repensarnos y reconstruir nuestras prácticas sin temor a abandonar esquemas anquilosados. Debemos permitirnos actuar y construir nuevos cánones de enseñanza. La educación no es herencia inerte, sino un cuerpo en permanente cambio. Nosotros, los docentes junto a los estudiantes, formamos parte activa de ese proceso. En la sociedad actual, leer es interactuar con otras culturas: así, enseñar a leer implica crear las prácticas necesarias para que los jóvenes ejerzan su derecho ciudadano a apropiarse de la palabra en toda su condición hipertextual.

Entrevista a Gustavo Bombini

“Hay que hacerles preguntas a esos enunciados apocalípticos como ‘los chicos no leen’, porque no nos están dejando ver otras cuestiones” sostiene Gustavo Bombini, doctor en Letras y profesor titular de la materia Didáctica de la Lengua en las universidades nacionales de La Plata, Buenos Aires y San Martín. Rodeado de cajas con libros de vivos colores en que las ilustraciones conviven en armonía con el texto, Bombini coordina junto a su equipo la producción de contenidos en el Ministerio de Educación de la Nación, donde conjuga en la práctica su pasión por la lectura y el arte de contagiarla. “Desconfío de los enunciados generalizadores que hablan de la crisis. Esto de repetir que la escuela siempre está en crisis, en algún momento dio un paso hacia algún lugar o algo mejoró”, declara con ímpetu propio de quien conoce el sistema educativo desde dentro. Su experiencia (tanto en la gestión de los primeros años del Plan Nacional de Lectura, así como las acciones realizadas desde su cátedra de la Universidad de La Plata) hace del profesor Bombini un referente privilegiado acerca de la formación de lectores.

Revista Anales: ¿Cuál fue su recorrido profesional en la promoción de la lectura?

Gustavo Bombini: Quizás esto que se ha dado en llamar formación de lectores como un campo de desarrollo específico, en el caso de mi trayectoria personal tiene que ver con la confluencia de distintos intereses y actividades. Por un lado, la formación de docentes, el campo de la didáctica de la lengua y la literatura que es mi especialidad inicial, y la formación de docentes en ese campo. De ahí, paso a los problemas más generales vinculados con la enseñanza. Por otro lado, cierta trayectoria relacionada con el conocimiento del campo editorial y, en tercer término, con la gestión, el lugar apasionante de la gestión pública que se vincula con la concreción de líneas de acción, de proyectos. En ese sentido, del año 2000 en adelante ha sido muy fructífera en el Ministerio

de Educación de la Nación y también en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en gestiones anteriores. Actualmente en la Universidad Nacional de La Plata soy profesor titular concursado desde el año 1993, en un área que en ese momento no estaba desarrollada. Durante estos últimos 18 años hemos logrado avanzar dentro del campo disciplinar, al poder contar con un equipo de trabajo en diferentes líneas de investigación, así como en la producción de tesis en el marco de las dos cátedras. También trabajo en la Universidad Nacional de San Martín, donde junto a un equipo estamos desarrollando un espacio vinculado con temas de la formación de lectores y de docentes. Recientemente hemos inaugurado un profesorado universitario de Letras, y nos centramos (entre otras áreas) en la investigación respecto de la llamada, entre comillas, promoción de la lectura, porque creemos que es un área vacante. En ese sentido, estoy preparando un libro que va a publicar el Fondo de Cultura Económica sobre políticas de lectura en Latinoamérica.

RA: ¿Cómo se articuló el Plan Nacional de Lectura con las escuelas?

GB: La malla pedagógica donde se insertan los planes de lectura sirve para ponerle un subrayado, un resaltador a algo que es en realidad una misión histórica de la escuela. En el comienzo de la gestión, en 2003, pensamos no comenzar con la idea de crisis, que es poco productiva, sino que fomentamos en todas las jurisdicciones un relevamiento inicial de las experiencias que ya se estaban realizando pese a que veníamos de un momento complicado en el país. El hecho político de empezar con el relevamiento era hacer gestión en el terreno, en las prácticas efectivas. No se impone un plan, un programa, una línea desde arriba, sino que se trama desde las escuelas, mientras se recuperan las buenas prácticas. Por supuesto, hay un proceso de formación de mediadores de lectura y de gente que está dentro del sistema. No hay actores externos a la escuela que vayan a salvarnos de lo que la escuela no puede, o que vayan a hacer eso que la escuela no puede hacer. Así, se supone que llega un técnico externo y nos salva. Las intervenciones tienen que promover la formación, el desarrollo, las posibilidades dentro del sistema educativo para que los planes de lectura no se transformen en estructuras paralelas

desvinculadas con el día a día de las escuelas. El destinatario de un plan de lectura no son unos ocasionales, son los docentes y bibliotecarios del sistema. Las escenas de la llamada promoción de la lectura son las aulas: de lunes a viernes en el turno mañana o turno tarde.

RA: Hubo discursos que hablaban de desescolarizar...

GB: No es para oponerse a tal línea o tal gestión, sino para pensar el problema pedagógico que implica. Nosotros hablamos de educación formal y no formal. Desescolarizar sería hacer que la educación formal se parezca a la no formal. En realidad, dentro de una buena definición de estos campos de la educación, se los piensa como un continuum, no como oposiciones. Se genera un discurso de la innovación, de la novedad, de la promoción, donde parece que todo lo que se hace fuera de la escuela o que se hace el día sábado está condenado al éxito y todo lo que se hace de lunes a viernes está condenado al fracaso. Sobre esa polarización no construimos política educativa desde los programas vinculados a la formación de lectores.

RA: De hecho, en su artículo “Prácticas usuales y nuevas urgencias para la agenda de la promoción de la lectura” usted critica las escenas festivas de lectura como gestos espasmódicos en la formación de lectores.

GB: Por eso la promoción de lectura debe estar imbricadísima con el campo curricular, los proyectos de alfabetización, los proyectos de formación de bibliotecas escolares, y ya no pensaría la promoción de la lectura como ligada únicamente al trabajo con la literatura. De allí que me guste usar la palabra enseñanza, hablar de materiales educativos. También la palabra conocimiento, esto es, la literatura vinculada con formas de decir el conocimiento. Ahí tenemos el campo de la biblioteca escolar como espacio privilegiado donde aparecería la biblioteca multimediática, por supuesto, y con ella distintas maneras en que el conocimiento circula. En realidad somos promotores de formas de

circulación del conocimiento en la escuela.

RA: En su libro *Reinventar la enseñanza en la lengua y la literatura* usted propone ya no pensar en “literaturizar” para pensar en las narrativas del conocimiento.

GB: Exacto, tuvimos que pensar las narrativas del conocimiento. En el año 2003 [cuando estaba a cargo del Plan Nacional de Alfabetización, durante la gestión del ministro Daniel Filmus] teníamos un imperativo de justicia curricular, en el sentido de recolocar algo que en el currículum de los 90 estaba desplazado: la literatura como objeto de enseñanza. La propia política del Cepa -en el postítulo en literatura infantil- apuntaba también a ese reposicionamiento de un objeto cultural que había quedado como medio disuelto, en tanto los paradigmas lingüísticos habían dominado la escena del currículum en los 90. En ese sentido, el plan de lectura fue una óptima estrategia para reposicionar ese contenido cultural, no solo en el sentido curricular centrado en la materia, sino también en una transversalidad como, por ejemplo, la idea de talleres de lectura con docentes, y que los docentes pasaran por la experiencia de la lectura literaria, no como objeto de enseñanza sino como objeto de su propia formación. También tenemos que revisar las formas en que el conocimiento escolar circula por la escuela, los soportes materiales específicos. Tenemos el desafío de las netbooks, tenemos que repensar todo el tiempo el lugar del libro del texto en el aula y sus maneras de formar / formatear la práctica, tenemos las bibliotecas como parte del lugar fundamental que les da el artículo 91 de la Ley Nacional de Educación. Las bibliotecas, no solo conformadas por libros de texto, proponen un desafío hacia el trabajo cotidiano del docente muy distinto, como lo proponen también las netbooks en secundaria. Así, hablo de modos de decir el conocimiento, tal como un pedagogo canadiense que me gusta mucho que se llama Kieran Egan, y habla de narrativizar. La gente de ciencias sociales ha trabajado con Egan, y ahí tenemos que ver cuáles son las consecuencias materiales concretas. Esa manera de pensar ese conocimiento narrativizado, ¿qué supone en términos de prácticas concretas en el aula? Por ejemplo, consultar libros de

divulgación que ponen en juego el conocimiento de manera narrativa, la presencia de la ilustración en relación con el conocimiento, pero no solo referencial e informativa sino también otros modos de la ilustración como forma de apelación estética.

RA: En su artículo “Lengua y literatura: campo de didáctica específica y prácticas de enseñanza” mencionaba este “giro” desde la lengua hacia la literatura, de modo que todavía deben indagarse los modos de articular, por ejemplo, la gramática, para evitar ese movimiento pendular que alterna entre ella y la literatura.

GB: Mi tesis de doctorado es sobre la historia de la enseñanza de la literatura, pero habría que hacer una tesis suplementaria referida a la historia de la enseñanza de la lengua, y se confundirían ambas en un único libro. Para la gente del nacionalismo de comienzos de siglo XX la ligazón lengua-literatura era natural. Se lo podemos preguntar a Lugones, que estaba sentado aquí al lado [en referencia a la Biblioteca Nacional del Maestro]. Eso sucede hasta el estructuralismo, que es la teoría que despolitiza más fuertemente, que vuelve más técnica la lengua y la separa de la literatura. Sin embargo, si uno mira los manuales clásicos del estructuralismo de Rossetti, Kovacci y Bratosevich, los tres de la década de 1960, todos los ejemplos de oraciones para el análisis sintáctico están tomados de textos literarios. Por ahí podemos pensar que era un poco precario ese vínculo, pero nosotros en los 80 y 90, en la Universidad y en el currículum, generamos una doble especialización en lingüística y en literatura que seguramente responde a la lógica de los campos de investigación, pero no responde a la lógica de la construcción pedagógica, de la construcción didáctica ni, te diría, de las políticas lingüísticas. Me parece que las políticas lingüísticas se construyen también en diálogo con la producción discursiva en sentido amplio, incluyendo la literatura. Ni Clarín como referente de la lengua media, la lengua periodística (pero en algún documento alguna vez se dijo eso, entonces el eje se desplazaba de la literatura al discurso de los medios),

ni tanto ni tan poco, digamos. Me parece que la producción literaria sigue ocupando un lugar. Ahí nos falta cierto ejercicio (de esto opinarán mejor que yo los expertos en política lingüística), pero lo que quiero decir es que en la construcción curricular, y de eso sí puedo hablar, tenemos que pensar estas articulaciones. Y para poder pensarlas las podemos historizar. Por eso traía el ejemplo de Lugones en el Centenario. De ahí en adelante intentemos ver cómo se produce una trama para no separar objetos, para no generar un doble objeto donde quizá no lo haya.

RA: Hay teóricos que dicen que la literatura no puede enseñarse y que no puede enseñarse a enseñar literatura. ¿Cómo ve usted la relación entre la teoría literaria y la práctica de la enseñanza de la literatura?

GB: Creo que de por sí el discurso literario nos invita a generar cierto discurso “literario” acerca de la enseñanza de la literatura. Plantear “no se puede enseñar literatura” es de alguna manera plantear una inquietud, cierta zozobra, cierto sentido de pregunta, lo que está bueno con respecto a la solución técnica: que hay una didáctica de la literatura que nos dice cómo se enseña literatura. Ni tanto ni tan poco, otra vez. No puede enseñarse literatura en la paradoja de que efectivamente se enseña, cuando esta podría definirse como lo que efectivamente se enseña y se reproduce, porque la literatura está tan institucionalizada como la escuela. La escuela es una institución de mediación más de la literatura entre el mercado editorial, la crítica y la investigación académica. Son todas instancias que hacen exactamente lo mismo: construcciones de mediación que definen qué es literatura. Literatura es lo que se publica, lo digno de ser objeto de investigación, lo que se enseña. Me parece que es un lindo artilugio para empezar una discusión y nada más, porque efectivamente nuestro sistema educativo, nuestras universidades, nuestros institutos terciarios forman personas que salen con credenciales de habilitación para enseñar eso. Seamos pragmáticos en este sentido.

RA: Gemma Lluch sostiene que los mediadores tradicionales, como la escuela y los padres en tanto prescriptores de lectura, se ven remplazados por el mercado editorial y la recomendación entre pares en las redes sociales.

GB: En sociedades desarrolladas debe ser así, porque a la luz de la experiencia de muchas prácticas realizadas aquí, en la biblioteca PIE, la biblioteca de los cien libros (que fue para la escuela media), todos los libros que circularon en el programa de apoyo al último año -los cursos de los días sábados para los chicos que van a entrar en la universidad o en el nivel terciario-. Este programa tiene siete u ocho años, ya resistió tres gestiones, y 50.000 adolescentes por año pasan por un dispositivo de nueve sábados por la mañana. Ven literatura, lectura de textos informativos y problemas en matemáticas. Empiezan por literatura, reciben material que les da el Ministerio: libros ilustrados, libros que se habían publicado acá que se llaman Leer por leer y unas guías de trabajo que un equipo de acá y de la Universidad de la Plata confeccionaron. Con eso, vemos cómo la escuela vuelve a ocupar ese lugar de mediación de determinados recortes, llamémosle canon o como fuese, de la cultura escrita. En los países desarrollados, incluso con sus indignados, encuentran los mediadores su lugar en la difusión de las editoriales. En los lugares más significativos del NOA, del NEA o en el tercer cordón del Conurbano Bonaerense, los pibes entran en contacto con materiales de la cultura escrita, repiensan sus trayectorias posibles, sus futuros, etcétera. En ese momento la escuela y el Estado -como garante de la presencia de bienes culturales, como dice nuestra Ley de Educación- opera y genera transformaciones. Eso lo vemos. Estamos por publicar una investigación que hicimos acá en el Ministerio: recopilamos diarios de los chicos, y ellos nos dicen acerca de los efectos que la lectura de determinados textos o el desarrollo de ciertas prácticas de escritura tienen en sus modos de relacionarse con el conocimiento.

RA: En su formación como ciudadanos...

GB: Ciudadanos que pueden apropiarse del saber que no está lejano, que es posible aun en la escena de un polimodal devastado, intenta convertirse en una nueva secundaria.

RA: En este contexto tal vez debamos preguntarnos sobre la ética docente, y si las prácticas se van burocratizando. En ese sentido, ¿qué espacio hay en los Institutos Superiores de Formación Docente para repensarse desde el área de la literatura?

GB: Uno podría pensar en todos los proyectos de formación docente. En la formación docente inicial, donde tal vez ese vínculo con la lectura también se escolariza, y luego en las trayectorias de lo que llamaríamos profesionales, en la formación continua, y sus estrategias. Por eso hoy recalca: reposicionemos las estrategias de la literatura como un objeto cultural de vida cotidiana de los maestros y profesores. Esta me parece una invitación que debería hacerse a todos los lugares de formación, incluso a los planes de lectura en tanto sean considerados estrategias de formación para esa circulación cultural de la literatura, en términos de presencia de diversidad de libros. Y digo: la fantasía de que hay un canon oficial es una fantasía teórica. En realidad uno ve que cotidianamente en las escuelas circula una diversidad. Las editoriales mismas, con todos los sesgos que esto implica, también tienen una presencia constante informando a los docentes, etcétera. Hacer de todo esto una pedagogía de cierta libertad para la circulación cultural me parece un camino que debe allanarse. Para eso necesitamos buenas condiciones materiales, escuelas con bibliotecas...

RA: ¿Y qué rol cumplen los bibliotecarios allí?

GB: Fundamental, no sólo de preservadores del patrimonio sino también un rol dinámico. Siempre en referencia a los bibliotecarios escolares en primaria, a mí me gusta decir “maestros bibliotecarios”.

RA: ¿Cambia según los niveles?

GB: Tiene que ser igual. Maestro bibliotecario o profesor que estará en la biblioteca: es alguien que trabaja en la enseñanza desde otro posicionamiento. Trabajo desde el aula o desde la biblioteca. Ahí en esas redes hay cantidad de experiencias. El tema bibliotecas es algo que a mí me apasiona y sobre lo cual hay mucho todavía por recorrer en términos de, insisto, no el día de fiesta de la biblioteca, la biblioteca de la sociólogo y antropóloga francesa Michèle Petit donde se rescataron los africanos (bienvenido sea eso). En cambio, es un lugar donde hay una construcción compleja de la práctica escolar misma, y el maestro del aula con el maestro bibliotecario articulan estrategias. Nosotros, con el postítulo de literatura infantil, ya hace varias gestiones, y también con otras estrategias de las que se llaman capacitación en servicio, o con “Cepa en la escuela” que trabajaba fundamentalmente en articular los proyectos en las escuelas. Un invitado principal para la construcción del proyecto curricular de las escuelas era el bibliotecario... El bibliotecario ponía a disposición recursos, nos decía cuáles eran los materiales, muchas veces se sorprendía de que lo convocasen a una reunión donde estaban el vicedirector, los coordinadores de ciclo y los maestros, en una construcción colectiva dentro de la escuela... Creo que tenemos que colectivizar más esto. El otro día miraba unas imágenes que pasaban por acá, creo que eran de los archivos de la Biblioteca Nacional del Maestro. Y presentaban una escena de aula de escuela pública de finales del siglo XIX, y uno veía un salón muy grande. Los bancos estaban de un lado, y del otro había bastante espacio vacío. Era un escuela pública, y en ese otro lado del aula había gran cantidad de materiales -pensando en el nombre de esta área [Materiales Educativos]-, tenían de todo. Había mapas, láminas, libros, y otros aparatos. Un aula con materiales educativos. En mi aula de la escuela primaria de Mar del Plata había un placarcito con llave de donde la maestra sacaba algunas cosas. Quiero ser bonaerense en esta entrevista.

RA: Entre sus múltiples actividades usted también edita la revista Lulu Coquette. ¿Qué puede encontrarse el lector interesado en la promoción

de la lectura en su revista?

GB: Lulu Coquette, revista de didáctica de la lengua y la literatura, es una revista anual cuyo próximo número sale con colaboraciones de colegas españoles. Por lo general, siempre hacemos un trabajo de traducción. Elegimos algún referente que nos parece necesario conocer. En ese sentido, nos proponemos ir armando cierto recorrido. Tradujimos, por ejemplo, a una investigadora brasileña, Sandra Sawaya, que había hecho un trabajo muy interesante sobre las prácticas de cultura escrita en las favelas de San Pablo. Ella pudo ver cómo los chicos de esos sectores populares desarrollaban estrategias de conocimiento diferentes que muchas veces la escuela no vuelve visibles y no recupera. Fue una investigación etnográfica muy interesante. En su momento la invitamos a la Universidad de San Martín. Ella cuestiona el constructivismo en Brasil y dice que, de los potenciales saberes que los chicos traen a la escuela, la escuela constructivista sabe ver a quienes están más vinculados con los saberes y los modos de decir el conocimiento de las clases medias. Lo percibe en algún sentido la etnomatemática, cuando ve que los chicos de la calle tienen un gran conocimiento del cálculo. Estos chicos que no van a la escuela y están todo el tiempo en el barrio, en la favela en este caso, son portavoces de secretos, de narraciones. Y los adultos, que durante el día están fuera porque han ido a trabajar, cuando vuelven les preguntan a estos chicos, poseedores de unas capacidades narrativas adquiridas en esa lengua y en la oralidad cotidiana.

Esto sostiene Sawaya, y este tipo de investigación nos ayuda a pensar cuestiones que para mí están vinculadas directamente con el campo de la enseñanza de la lengua. Nosotros recurrimos al paradigma etnográfico para la construcción de una didáctica que problematice la práctica. Hay que evitar caer en una didáctica de pura prescripción de secuencias correctas que aplicar, para pensar una didáctica que problematiza esa dimensión de lo empírico, que tiene que ver también con poner en discusión cualquier forma de la generalización. Hacerles preguntas a esos enunciados que justamente son los de crisis, los enunciados apocalípticos como “los chicos no leen”, “los chicos no comprenden lo

que leen”, “el iletrismo”. Esos enunciados, al ser una generalización, están encubriendo otro problema, no dejan ver otras cuestiones. Desconfío de los enunciados generalizadores en términos de escuela, que hablan de la crisis, como ese libro de Jaime Etcheverry, La tragedia educativa.

Esto de repetir que la escuela siempre está en crisis. En algún momento la escuela dio un paso a hacia algún lugar o mejoró algo. Lo dice también el Ministro de Educación, Alberto Sileoni, y a mí me gusta que lo diga. No me importa PISA, yo discuto los resultados de PISA, discuto sus instrumentos, no me interesa esas hipótesis de homogeneidad y busco cuanto estudio aparezca de gente que discute en el mundo el dispositivo PISA, y se lo discute desde la calidad del instrumento. Más allá de que eso es una herramienta política, de penetración de políticas pedagógicas, es a la vez un instrumento que tiene falencias. Nosotros, como técnicos o como académicos, tenemos que ir a mirar y cuestionar eso. Ahora va a salir un libro, que es una compilación donde hay un trabajo mío de unos paneles que se hicieron en la Universidad de San Martín en las Jornadas de Didácticas Específicas, y una colega chilena –país de la evaluación– también cuestiona la evaluación. En ese libro, que va a salir pronto por Miño y Dávila, cuestionamos la evaluación. Ahí tomo algunos ejemplos de cómo estas pruebas miden con una vara que siempre va a dejar a una mitad afuera y a otra mitad adentro.

RA: ¿Hay en este panorama de alarmas alguna a la cual prestarle atención?

GB: Primero, estas alarmas nos dejan a todos en una situación de malestar. Cuando hay una alarma que se manifiesta únicamente como alarma, nos faltan elementos teóricos que nos permitan analizar. Una alarma en realidad es síntoma de un problema nuevo que no conocemos bien, y que por eso lo tapamos con alguna categoría que traemos de otro lado y otro tiempo. Siempre está en estos discursos de las alarmas la nostalgia de una edad de oro en que los niños no tenían faltas de ortografía, tenían buena letra, estaban atentos y les gustaba leer. Mentira,

eso nunca existió. Y si existió fue en un contexto histórico que no es en el que estamos conviviendo actualmente. Operar con ese tipo de comparación y de anacronismo me parece por lo menos pobre. Respecto de la generalización alarmista la teoría empírica diría: vamos a develar más claramente lo que hay ahí, vamos a describir esa comunidad particular, vamos a tomar conocimiento de la singularidad de esas escuelas, y desde ahí nos haremos las nuevas preguntas...

RA: ¿Qué preguntas nos tendríamos que hacer sin ser alarmistas?

GB: La complejidad de una sociedad que desde la década del 90, y a partir de la implementación de las recetas neoliberales, en que la pirámide de la pobreza se invirtió y, si en la década del 70 luchábamos por un 10% de pobres, en los 90 teníamos que luchar por un 60 o 70%. Seguramente en estos últimos diez u ocho años estamos intentando una reconstrucción. Habría sido anormal que la escuela, los modos de relacionarse los sujetos con la cultura escrita, las condiciones materiales, no resultasen afectadas, que la escuela se mantuviese indemne a lo que pasó afuera. La escuela es un lugar afectado por las políticas neoliberales, y en esa afectación culpabilizar a los sujetos no es el camino para construir una pedagogía que permita inclusión. Si el desafío de las políticas es la inclusión, cómo volver, cómo sostener a los chicos dentro de la escuela, las preguntas que se hace la pedagogía, que se hace la sociología de la lectura, que se hace la didáctica y que debe hacerse la gestión, son preguntas de cómo incluir a esos sujetos que son producto de quizá dos o tres generaciones afectadas por la falta de trabajo. Los hijos de los hijos de los que nunca tuvieron empleo, por ejemplo. Esos contextos nos obligan a pensar nuevos vínculos. Los docentes que somos de clase media “pretendemos” que nuestros alumnos se parezcan a nuestros hijos. Después, cuando no se parecen a nuestros hijos, estamos desconcertados. Ahí hay mucho que aprender de determinadas experiencias pedagógicas que realmente se propusieron incluir a los chicos de la clase trabajadora o a los chicos de la calle. Se piensa en el maestro Iglesias o en Freire, donde tenemos que buscar nuevas pedagogías que no supongan juzgar al otro por lo que no sabe, lo que es un error terrible. Y los discursos de las crisis están fuertemente marcados por el juicio negativo acerca del otro, a quien debemos

enseñar, y precisamente no tenemos que decirle que no sabe: tenemos que enseñar lo que no sabe. Muchos discursos de la crisis son discursos que no se hacen cargo de los problemas, más bien los señalan y los tremendizan, pero no los instalan en situaciones concretas de trabajo. Cuando un pibe escribe un texto de esos que se dicen ilegibles, que están tan mal escritos “que no sé por donde empezar a corregirlo” (algo que los docentes siempre te dicen), nosotros debemos darle herramientas a ese docente para leer ese texto en una nueva clave, no para decir que está bien, sino para que ese texto sea el punto de partida para otro tipo de construcción.

Siempre resurgen las alarmas nostálgicas de una edad de oro en que los niños no tenían faltas de ortografía, tenían buena letra, estaban atentos y les gustaba leer. Mentira, eso nunca existió. Y si existió fue en un contexto histórico que no es aquel con el que estamos conviviendo.

Enlaces de interés en la web

Revista Imaginaria

<http://imaginaria.com.ar/>

Imaginarialmaginaria es una revista on line sobre literatura infantil y juvenil de aparición quincenal. Está dirigida a docentes, padres, bibliotecarios, escritores, ilustradores, especialistas, y a toda persona relacionada con los niños y la lectura. Originada en Buenos Aires (Argentina), se publica desde junio de 1999.

Sus fundadores y directores son Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez.

Red Planes del Cerlalc / Unesco

La Redplanes es una herramienta de apoyo a funcionarios y gestores a cargo del diseño y ejecución de políticas y programas para la consolidación de sociedades lectoras. Entre varias entradas se puede acceder en la página web a una agenda de políticas públicas de lectura en la que encontrará las diez prioridades a tener en cuenta en el momento de formular una política pública para el desarrollo de la lectura y la escritura. Aquí encontrará una puerta de entrada a lo que otros están haciendo en relación con estas prioridades; cada prioridad incluye una sección llamada "Datos de interés", con ejemplos concretos que ilustran diferentes maneras de llevar a la práctica las prioridades.

ABCdario de la animación a la lectura

Equipo Peonza

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/abcdario-de-la-animacion-a-la-lectura--0/>

Libro digital donde se puede encontrar un útil repertorio de técnicas de animación de la lectura. Como los autores sostienen en la introducción "[...] es un libro, uno más o uno menos, que trata de la animación a la lectura, loco y desinteresado empeño de hacer lo imposible para que otros lean. Va dirigido a todas aquellas personas que están en contacto

con niños y jóvenes, y que desde una escuela, una biblioteca o cualquier otro ámbito, procuran acercarlos a la lectura de las páginas de un libro”.

SOL

Servicio de Orientación de Lectura

<https://www.sol-e.com/>

El Servicio de Orientación de Lectura es un proyecto dirigido a la sociedad en su conjunto, con dos objetivos muy concretos:

fomentar la lectura en todas las edades;
y dar un servicio fácil y de calidad a quienes quieren relacionarse con los libros y la lectura.

Este servicio pretende ser un punto de encuentro donde se dan cita lectores y profesionales: niños, jóvenes, padres, profesores, bibliotecarios, librerías...

El Servicio de Orientación de Lectura es un recomendador de lecturas y no un buscador de libros. El lugar donde se acompaña y guía al visitante (niño o adulto), según sus preguntas e intereses.

El S.O.L. es un proyecto que se fundamenta en dos premisas: no defraudar nunca al posible lector, ofreciendo una selección de calidad incontestable, y partir siempre del propio libro como medio privilegiado para llegar a los libros.

El Servicio de Orientación de Lectura es una iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, a través de la correspondiente subvención nominativa.

Biblioteca de Gemma Lluch

<http://www.cervantesvirtual.com/obras/autor/lluch-gemma-n1958-11578>

En la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes se puede acceder a textos digitalizados de la investigadora Gemma Lluch, así como a videos de entrevistas. Entre los títulos digitalizados figuran Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial, De la televisión y el cine a la lectura y Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas.

Videolibros en Lenguas de Señas de Argentina Videolibros Virtuales en Lengua de Señas

Videolibros Virtuales en Lengua de Señas Argentina (LSA) es un proyecto desarrollado por Canales. Se trata de la creación de un sitio web en la que las niñas y niños sordos de nuestro país encontrarán 15 libros infantiles leídos por personas sordas en su lengua: la LSA.

Cada uno de los libros se acompaña de un video con curiosidades, propuestas o actividades para hacer después de la lectura y tiene voz en off con el objetivo de reunir a sordos y oyentes en torno al placer de leer.

La elaboración de este proyecto cuenta con el apoyo de la Confederación Argentina de Sordomudos (CAS) y la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el marco de su programa Un mundo de soluciones.

(Agradecemos a la Lic. Juliana Erbeta, docente de la Escuela Especial 501 de Verónica, partido de Punta Indio, que nos hizo conocer el sitio web Videolibros virtuales en Lengua de Señas Argentina)

ABC de la Educación

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=42&CFID=4823041&CFTOKEN=75996887>

ABC de la Educación es una revista mensual que intenta, desde una perspectiva periodística, mostrar al detalle el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. En sus 36 páginas se abordan los principales lineamientos políticos planteados desde la gestión oficial, más las historias que día a día nacen en las aulas, la actualidad educativa, la historia de las escuelas, además de entrevistas, debates y análisis de problemáticas tratadas por especialistas invitados. También contiene humor y recomendaciones de libros, discos y películas realizadas por escritores, críticos, músicos, actores y directores de cine.

ABC cuenta, además, con la sección “Los medios en la escuela”, en que se publica una columna de análisis escrita por un periodista de reconocida trayectoria.

ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura

LA FICCIÓN DE LA NARRATIVA. ENSAYOS SOBRE HISTORIA, LITERATURA Y TEORÍA. 1957-2007

La ficción narrativa Hayden White
Editorial Eterna Cadencia

Recopila artículos inéditos en castellano, editados y prologados por Robert Doran y publicados con especial cuidado por Eterna Cadencia. Hayden White intervino en el ámbito historiográfico con el propósito de revalorizar el poder de la imaginación en la narración de la historia. Sus textos fueron y son objeto de discusión dentro de diferentes campos académicos.

Las lecturas de los jóvenes

Gemma Lluch (ed.); E. Gil Calvo, J. Martín Barbero, R. Morduchowicz, G. A. Arellano, P. C. Cerrillo, Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo, Barcelona, Anthropos, 2011.

“Seguramente la saga de Harry Potter no pasará a formar parte del canon literario juvenil pero sí que ocupará un capítulo en los estudios de la sociología de la lectura o de la literatura. Los siete libros de Rowling consiguieron dar el salto cualitativo que las lecturas para niños y jóvenes habían iniciado años antes: pasar de la escuela (o de la biblioteca) al mercado. O dicho en términos

políticamente correctos, dejar que el autor y la editorial hablaran directamente al lector, liberando parte de esta comunicación de la tutela del mediador.”

Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela

Proyecto: lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información

Informes finales por países de las experiencias (2008 y 2010)

CERLALC/AECID, 2011

“Este documento presenta a los lectores los informes producto del seguimiento a cada una de las experiencias que hicieron parte del proyecto de investigación Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información, encargado por el CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América) y AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), y desarrollado entre 2008 y 2010.” [...]

Jesús Martín-Barbero y Gemma Lluch
CERLALC/AECID

“Este documento resume los principales logros del proyecto de investigación «Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la

información» encargado por el CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América) y AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). La identidad del proyecto está en la forma de entender las experiencias de lectoescrituras: no como procesos aislados sino como ámbitos de comunicación en los que se provocan cambios culturales” [...]

La ficción de la narrativa. Ensayos sobre historia, literatura y teoría. 1957-2007

Hayden White
Editorial Eterna Cadencia

Recopila artículos inéditos en castellano, editados y prologados por Robert Doran y publicados con especial cuidado por Eterna Cadencia. Hayden White intervino en el ámbito historiográfico con el propósito de revalorizar el poder de la imaginación en la narración de la historia. Sus textos fueron y son objeto de discusión dentro de diferentes campos académicos.

