

# Sacapuntas

*en la escuela*

Sobre educación, política y pedagogía

**Un maestro de  
este mundo**

Palabras e ideas  
sobre el maestro  
Luis Iglesias

**De película**

**Aportes para  
mirar y hacer cine  
en la escuela**

**¿Evaluación  
Docente para  
la Mejora de la  
Enseñanza?**

Los nuevos planes  
del macrismo para  
la educación

### Equipo de redacción

Hernán Boeykens (Escuela 7 DE 20)  
Facundo Cantarini (Escuela 19 DE 13)  
Cecilia Chiappetta (Escuela 24 DE 12)  
Hernán Cortiñas (Escuela 3 DE 20)  
Augusto del Cueto (Escuela 20 DE 11)  
Santiago Duarte (Escuela 6 DE 8)  
Julieta Iurcovich (Escuela 13 DE 7)  
Federico Milman (Escuela 2 DE 7)  
Amalí Jazmín Mohamed (Escuela 2 DE 6)



### Colaboradores

María Carolina Flores López (Escuela 3 DE 7)  
María Inés Gómez Gallo (Biblioteca Popular Por caminos de libros)  
Marisabel Grau (EEM 2 DE 13)  
Carolina Lifschitz



### Diseño gráfico

Irina Iurcovich



### Ilustraciones

Marina Muñoz  
Natán Ponieman  
Ivana Roitberg (Escuela 3 DE 7)  
Ezequiel Taborda (Escuela 19 DE 19)

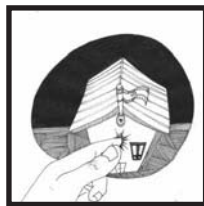


### Imagen de tapa

Francisco Iurcovich

### Agradecimientos

A Karina por posar para la foto, a Marinaa Marina Muñoz por ponerle arte a nuestras ideas, a Carlitos Chaplin, a los valientes estudiantes de Chile, a nuestros compañeros distribuidores estrella, a los maestros que siguen dando pelea y a todos nuestros alumnos, incluso a los de Luis Iglesias, porque con sus palabras y producciones nos ayudan a seguir aprendiendo.



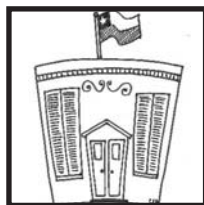
Mandanos tus comentarios a

[Sacapuntasrevista@gmail.com](mailto:Sacapuntasrevista@gmail.com)

Para consultar materiales, proyectos y secuencias ingresá a [www.sacapuntasrevista.com.ar](http://www.sacapuntasrevista.com.ar)

Impreso en *presspoint*

Editor responsable: Federico Milman Guthmann  
Propietario: Federico Milman Guthmann  
Godoy Cruz 1577 2do A - C.A.B.A - CP 1414  
Registro de la Propiedad Intelectual: 800572



# Índice

	<b>3. Editorial</b>
En el aula	<b>4. Eduardo, los dibujos, las palabras</b>
Hacen historia	<b>8. Un maestro de este mundo</b> <b>13. Al maestro con cariño</b>
Escriben los chicos	<b>15. Como la brisa</b>
Nota de tapa	<b>16. De película</b> <b>17. La rebeldía es asunto</b> <b>21. Dos caras de una misma película</b> <b>22. Tiempos de explotación</b> <b>24. Los sonidos del silencio</b> <b>27. Oriente cercano</b> <b>30. Imágenes de la inmigración</b> <b>32. Una historia de fotonovela</b> <b>34. ¿Quién maneja los hilos de Pinocho?</b> <b>36. Los chicos y los dibujos se animan</b>
Sobre gustos	<b>38. El viaje de Chihiro La abuela grillo</b> <b>39. ¿Y dónde está el inmigrante? Heredarás el viento</b>
Lo que pasa	<b>40. ¿Evaluación Docente para la Mejora de la Enseñanza?</b> <b>45. El estatuto según Mauricio</b>
Palabras maestras	<b>46. Mentir para decir la verdad. Entrevista a Liliana Bodoc</b>
Cuadritos	<b>49. Pin7</b>
Lo que pasa	<b>50. La lucha por la educación en Chile</b>

 **Déjà vu**

Figúrese que es usted un maestro de escuela. Para mañana, debe elegir su mejor clase: un equipo enviado por el gobierno la filmará. Luego, ese equipo hará un promedio entre los resultados que ha obtenido en algunos exámenes, las referencias que terceros han dado sobre su desempeño, y el juicio que algunos expertos en educación han hecho sobre su clase grabada. De ser usted visto con buenos ojos, es posible que aumente una porción de su salario denominada Asignación Variable por Desempeño Individual. O quizás todo salga mal, y deba usted participar en los Planes de Superación Profesional del gobierno para convertirse en un maestro aceptable.

Haga otro intento. Figúrese ahora que es usted madre de un joven adolescente. Ahora, visualice el siguiente trozo de papel. En su encabezado, las categorías *escuela y puntaje*. Debajo, los nombres de los establecimientos escolares de la zona dispuestos en una especie de ranking, o mejor dicho, en un verdadero ranking que los ordena de acuerdo a los resultados obtenidos por los estudiantes en una evaluación que determina sus posibilidades de entrar a la universidad. Usted desea fervientemente, y como toda madre, la mejor educación para su hijo. Sin embargo, ve en ese ranking una tercera columna: todos los establecimientos que lideran la lista llevan la condición de *particular pagado*. Por más que busca y sigue buscando los establecimientos municipalizados, observa que son ínfimos, y están por debajo de todo en el Ranking de Colegios según Prueba PSU.

¿Este panorama le parece, acaso, imposible? ¿De un nivel orwelliano de ficción? Deje de imaginar. Lo que aquí narramos no se trata de cine ni de ciencia ficción: todo sucede atravesando la cordillera, en el país vecino de Chile. Allí, un modelo de educación de mercado pone la responsabilidad de la calidad de cada escuela en los hombros en los docentes y la responsabilidad acerca del destino educativo de los hijos en el bolsillo de los padres. Un modelo en el que la palabra *competencia* parece ser uno de los engranajes, sin importar las condiciones de partida. Un modelo defendido a capa y espada por el propio

presidente Piñera, quien deja que el negocio lo hagan los privados mientras con profundo cinismo se refiere al abandono del Estado de la responsabilidad por la educación con el eufemismo de *sociedad docente*.

¿Todo esto le parece, aún, lejano? El jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, acompañado de su siempre listo y sonriente ministro de educación, ya visitó Chile y otros países con este tipo de sistemas con el fin de copiar modelos. Hace algunos pocos meses, el ministro porteño Bullrich anunció la llegada de la evaluación docente a la ciudad, explicando que influiría no sólo en una supuesta mejora de la educación sino también en el salario de los maestros. Un tiempo después, matizó sus palabras, y convirtió la evaluación en una prueba piloto de la que, sin embargo, las intenciones ya se vislumbran. Lo que hoy es para el que quiera, mañana puede volverse obligación.

El destino de las políticas educativas del gobierno porteño ya parece estar bien trazado, lo que aún está en permanente definición son los caminos. Sin embargo, y aunque pareciera que de educación algo saben los maestros, ni a usted ni a nosotros nos han consultado. Las primeras acciones ya están en curso. El puesto de maestro de maestros ha venido a tentarnos ofreciendo mejores salarios a costa de un grosero riesgo: quebrar el estatuto del docente.

Aquí, entonces, una brevísima porción de nuestros pensamientos. Claro que queremos cambios, señores funcionarios. Queremos una escuela mejor, donde quepan todos los chicos, y no sólo los que se resignan a techos en ruinas y almuerzos infrahumanos. Queremos también una evaluación mejor, hecha por los que están en las escuelas y las conocen mejor que nadie, pero no una que culpabilice al maestro por las condiciones en las que trabaja ni por la miseria en la que viven algunos de nuestros alumnos. Queremos más y mejor formación, pero para todos y en horario de trabajo, no para el que resiste seguir cursando después de las 8 horas de la jornada laboral, ni para el que la puede pagar. En fin: una escuela para todos los niños, para todos los jóvenes, para todos los maestros, donde el engranaje no sea la competencia, sino la solidaridad.

# Eduardo, los dibujos, las palabras

En un grado de recuperación de una escuela primaria del Barrio Ramón Carrillo, un maestro y un alumno juegan a ser expertos en historietas, pero también historietistas. Desde la biblioteca del barrio, una bibliotecaria aporta lecturas, y también las recibe.



Pam, paf. Eduardo dedica a su mamá unas onomatopeyas garrapateadas en su primera historieta, hecha en coautoría con sus compañeros del grado de recuperación. Primero las ideas, luego el storyboard y más tarde la historieta final. Así de rápido fue.

El argumento es más o menos así. Un señor con un auto. Aparece otro. Le quiere robar. Se pelean. Un monstruo aprovecha la situación y se hace del vehículo. Los hombres, resignados, se van juntos a comer una pizza.

Cuando el maestro muestra a sus compañeras la historieta hecha por sus alumnos, varias se sorprenden: ¡Qué fuerte el título!

Él se acuerda de Eduardo y sus compañeros matándose de risa al imaginar la historia. Rememora cómo la selección de las palabras y las ideas se iba entrelazando con la preocupación de dibujar bien el monstruo. Convengamos que al escribir cada uno pone en juego lo que trae consigo, piensa. Las historias que escriben los

chicos son también sus historias.

Fuerte, sigue pensando. Fuertes son las preguntas que tiene que escuchar Eduardo. Tu mamá, ¿cuándo sale? ¿Es cierto que ya está por salir? ¿La fuiste a visitar? Cargar con esa mochila es

fuerte. Titular "El robo" a una historieta parece más un juego de niños. O mejor, un juego de palabras.

\*\*\*

En el Centro Educativo que está a unas pocas cuadras de la escuela N°19 del DE 19, la bibliotecaria espera a Eduardo casi todas las mañanas. Él sale de su casa con su hermanita de la mano, con la excusa de que va al apoyo, de que va a hacer la tarea. Sin embargo, se dirige directamente a la biblioteca. Allí, se dispone a escuchar a una bibliotecaria que le lee, a demanda, todos los libros e historietas que Eduardo quiere.

Al mediodía, llega a la escuela. En el grado, las historietas aparecen, circulan. Se dejan sobre el banco aún en horas de otros trabajos, viajan en las mochilas a diario. Eduardo las trae de a tres de la biblioteca del Centro Educativo. Con ojos poco vigilantes y ganas de hacer una pequeña

concesión, a él lo han autorizado a retirar más de un libro por vez.

\*\*\*

En marzo, al maestro le presentan a Eduardo. Un chico que siempre se quiere escapar de la escuela, que con profunda literalidad más de una vez trepó al enrejado para salir. Muy difícil de retener en el aula, dicen. Un miembro más del grado de recuperación.

En mayo, esa ansiedad e inquietud con la que bien lo habían caracterizado empieza a desaparecer o a echarse a dormir. Eduardo y su silla, sus pies en la mesa. No quiere salir al recreo. Mejor me quedo leyendo.

Pero Eduardo no lee convencionalmente. Él dice que no lee. Aún así, pasa horas saltando de cuadro en cuadro, señalando con los dedos las onomatopeyas, nombrándolas, leyendo.

¿Qué te haría feliz, Eduardo? le pregunta el maestro al pasar. Eduardo no tiene 7 años, ni 8, ni menos 9. Eduardo tiene 10 años y quiere aprender a leer para pasar a tercero. Eso lo haría feliz.

\*\*\*

Al comienzo dibujaba con palotes. Yo no sé dibujar. Desde entonces, el maestro y él recorren libros ilustrados, historietas, cómics. Relevan pacientemente cómo hacen los autores para resolver sus dibujos. Copian las posiciones de uno





de esos hombreritos de madera que se usan para practicar en una carpeta que le regaló la bibliotecaria. El maestro también hace sus ejercicios, en hojitas sueltas, en libretas, en cuadernos que ven juntos de vez en cuando.

Timbre. Termina el recreo. Un mediodía, el maestro encuentra a Eduardo, que puso unos muñecos bastante ejercitados de Max Steel sobre la mesa. Y ve cómo los muñecos van cambiando de posiciones. Con paciencia de aprendiz, Eduardo los dibuja sentados, parados, caminando. Procurando perfeccionar la trabajosa perspectiva.

Otro mediodía, Eduardo irrumpe con un cuaderno de tapa blanda que él mismo se compró. Con sus ahorros. En hojas cuadrículadas van apareciendo los dedos, las cejas, los ojos. Dibuja chicos, personajes de la historieta Bosque Negro (1), animales, personajes de televisión. Sin censuras. Si tiene que dibujar, roba.

\*\*\*

Hay una historieta que Eduardo sabe de memoria. Es el compilado de tiras de *El perro de la Esquina*, de Leo Arias. Un mediodía entra corriendo al aula y sin saludar. Agita su brazo, libro en mano, y grita. ¡Profe, tengo El perro de la esquina 2 (2)! Eduardo, ese que no sabe leer, en seguida señala: Hay algunas repetidas. Y tiene razón.

Días después encuentra, en unas viejas revistas Billiken, algunas tiras con su personaje preferido. Las recorre. No las conoce. Seguro que son de El perro de la esquina 3, dice.

\*\*\*

Yo no sé. Yo no sé leer. Yo no sé nada. Palabras comunes a tantos chicos, especialmente cuando llegan al grado de recuperación. Romper con esto, o mejor dicho, transformarlo, lleva su tiempo.

Una tarde de agosto, Eduardo lee GUAU, MIAU, algunas de las palabras que aparecen en una de sus historietas preferidas. El pe-rro de la es-qui-na, silabea. Y Yonathan le grita: ¡Bien, Eduardo! ¡¿Viste que sí sabés leer?!

\*\*\*

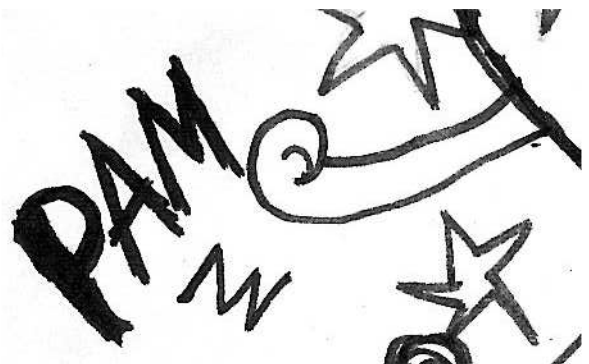
El maestro y la bibliotecaria trabajan con Eduardo en distintos lugares. Uno en la escuela, otra en la biblioteca del centro educativo. Se escriben, se visitan, se recomiendan libros. Hablan sobre lo que observan en sus espacios. Trabajan juntos. Será que en este lugar de la ciudad, donde las promesas sólo aparecen cada cuatro años, hay que sostenerse mutuamente. La escuela no puede sola.

\*\*\*

Un domingo de junio, Eduardo visita a su mamá con su primera historieta en la mano. Esa que había hecho con sus compañeros del grado de recuperación. La misma que le había dedicado algunos meses atrás.

**Cecilia Chiappetta**

(1)*Bosque Negro*, de Fernando Calvi. Ediciones Domus.  
(2)En realidad, el libro se titula *Elías y el perro de la esquina*



## Eduardo en la biblioteca del barrio

“¿Me lees?”, pide Edu.

Sí, Edu, te leo. Te leo a vos, pibe. No al libro que traés en las manos para reunirnos en él.

Leo, como dice la colombiana Yolanda Reyes, que con tus demandas de lectura buscás comprometernos en un “triángulo amoroso” entre vos, el libro, y quien te lo lea.

Y quisiera transmitirte la tranquilidad y la certeza de que eso nunca te va a faltar en la biblio, aun cuando consigas “leer las letras” solo.

A Eduardo le encantan las historietas, pero no sabe “leer las letras”. Y en torno a ellas, y a partir de ellas, desarrolla muchos aspectos como lector, Incluso con mayor intensidad que tantos otros que sí dominan el código lingüístico.

Conoce profundamente la sección de historietas de nuestra biblioteca. No hace falta señalarle que hay un nuevo título, porque parece tener radares para descubrirlo solo. Habla de Chanti o de Calvi (1) como quien habla de Montes o Perrault. Reconoce las particularidades de cada autor y las disfruta. No le hace falta “saber leer” para reconocer distintas obras de un mismo autor de historietas. Tiene una ficha de préstamos que ya fue renovada más de una vez de tantos libros y revistas que se llevó. Pide y escucha atentamente recomendaciones y a la vez hace comentarios acerca de las obras que leyó.

Quizá lo más valioso es su capacidad de establecer relaciones entre dos “circuitos de lectura” (en términos de Graciela Montes) de los que participa: el circuito de la lectura “escolar” y este otro, “extraescolar”, el de la lectura en la biblioteca.

Generalmente, en los lectores que participan de la biblioteca, los ámbitos de lectura, las motivaciones, aparecen mucho más disociadas. En cambio, Eduardo conecta permanentemente las lecturas que realiza en la escuela junto a su maestro con las que hace con nosotros en la biblioteca. No parece ir acumulando experiencias de lectura separadas funcionalmente (“las de la escuela, las que son para aprender”, de “las que son de leer por leer, para entretenerse, para divertirse”). Insisto en que no es muy frecuente ver esto, esta fluidez entre circuitos de lectura que hace que tenga una relación hermosa con los libros, más allá del esfuerzo tremendo que le significa “aprender a leer las letras”. Cuánto más áspero sería ese camino, cuánto más frustrante, sin ese placer que Edu busca y encuentra en las historietas.

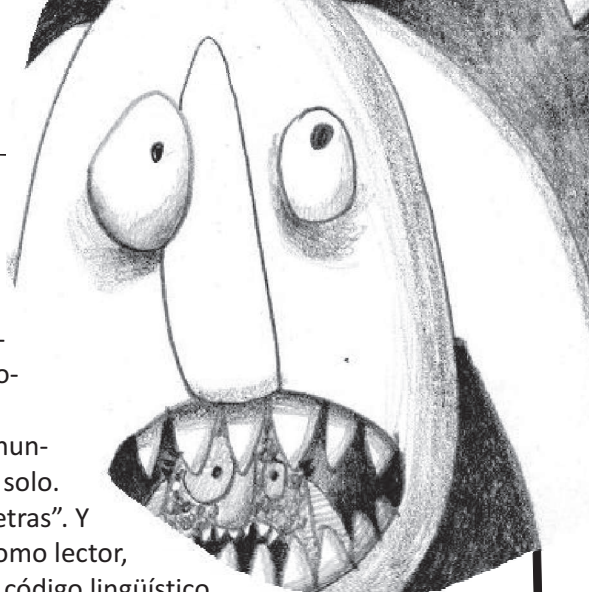
Lleva títulos de la biblioteca a la escuela, libros que por alguna razón quiere compartir con su maestro: porque son de un autor que reconoce o porque se trata de una segunda parte de un título leído con él, por ejemplo. Pero además, desafiando la direccionalidad tradicional del préstamo, trae libros a la biblioteca, los que lee con su maestro y por alguna razón quiere compartir con nosotros. Así, este pibe hace algo importantísimo: establece relaciones entre libros y lectores, es mediador de lectura entre los adultos que lo conocemos.

Edu se está construyendo así mismo como lector al invitarnos, al pedirnos ayuda. Pero también, al darnos mucho a nosotros, al establecer conexiones entre docentes de los distintos espacios de los que participa. Al hacer lugar a situaciones de lectura que son más espontáneas que planificadas, en el caso de la biblioteca. Con un nivel de disfrute que tenemos que cuidar, que puede ser la motivación para destrabar lo que quiera que sea que lo está complicando con este asunto de “leer las letras”, como él mismo dice.

María Inés Gómez Gallo

Centro Educativo Comunitario Dr. Ramón Carrillo  
Biblioteca Popular Por caminos de libros

(1)Chanti es un historietista cordobés que publicó, entre otros títulos para chicos, *Mayor y menor* y *Misión mascota*. Fernando Calvi es el autor de historietas para chicos como *Bosque Negro* y trabaja en la revista *Fierro*.



# Un maestro de este mundo

A un año de su fallecimiento, recordamos al maestro Luis Iglesias. Compartimos y reflexionamos sobre su experiencia pedagógica: sobre sus enseñanzas, la lectura y la escritura en la escuela.



Era un rancho pintado a la cal, con techo rojo de cinc la casa en medio del campo. El maestro llegó con voz de flauta, delantal blanco y gafas redondas. Había niños de todas las edades y un murmullo de futuro entre los eucaliptos. Estaba contento el maestro: le habían dado una escuela perdida en la llanura de la provincia bonaerense, a ocho kilómetros de Tristán Suárez, y sonreía a contrapelo de lo que para cualquier colega hubiese sido el destierro. Estaba en la tierra que quería, con los pies en la tierra porque había encontrado una escuela.

Los primeros intentos y experiencias fueron ensayos. Tuvo una huerta que los padres de los niños, jornaleros y pequeños agricultores, desestimaron. “Esto ya lo saben nuestros hijos, maestro”, le dijo un hombre de campo al ver que el maestro se esforzaba en enseñar rudimentos de agricultura a sus alumnos. Fue uno de esos golpes que quedan suaves pero profundos en la conciencia y lo obligan a uno a cambiar el rumbo.

Así fue que el maestro Luis F. Iglesias (la F es de Fortunato) llevó adelante en esa escuela, perdida y encontrada, una de las experiencias más significativas para la educación argentina. Estuvo veinte años registrando y puliendo un método de trabajo, una teoría y una práctica que se daban la mano en cada logro, en cada niño alfabetizado, en cada acuarela nueva, en cada libro que salía de la biblioteca para ser leído por un niño boyero en la noche a vela de un rancho.

“Hermosa y angustiada aventura fue la nuestra en aquella escuelita rural”, cuenta el propio Iglesias. Una empresa que, muy por el contrario a lo que se suele pensar sobre la condiciones de aislamiento y lejanía de un experimento, se demostraba conectada profundamente con la

realidad social, con el mundo, con la historia. Y que sobre todo nos ha dejado grandes enseñanzas acerca de qué son la lectura y la escritura, cómo se enseña a leer la lengua y la realidad, a apropiárselas y transformarlas y, fundamentalmente, qué función cumple el docente en ese entramado de relaciones entre el alumno, la escuela, el mundo y el conocimiento.

## De imágenes y palabras: pensamientos

De la experiencia en aquella escuela rural unitaria podríamos sacar varias lecciones, pero nos interesa sobre todo hacer foco en una: *cómo se aprendía a leer y a escribir*. Resulta difícil aislar las actividades en la escuela de Iglesias, dado que todo parecía converger en un mismo punto: el niño y su aprendizaje, su conocimiento del mundo. El laboratorio, el museo, la biblioteca, las tarjetas tenían todo una misma finalidad. Haremos un esfuerzo por no desvirtuar esa rica e integral experiencia pedagógica.

Antes que cualquier método de enseñanza, el diálogo era aquello que le otorgaba sentido y razón a la actividad escolar. El intercambio entre maestro y alumno o alumno y alumno es muchas veces referido por Iglesias. Como en este pasaje de su *Diario*:

“28 de abril

De regreso, hablamos con Haydée.

-Al amanecer, ayer el cielo tenía un color rojizo.

-Sí, lo vi - le digo.

-Había dos nubes blancas, también. Pero poco a poco fueron enrojeciéndose. Primero se las veía casi anaranjadas, luego rosa fuerte, hasta que quedaron rojas, rojas. Y el cielo tenía un color azul muy fuerte.

Yo la escucho. Y ella comprende que lo estoy haciendo con profundo interés, reviviendo la contemplación común.”

El trabajo no partía de una consigna fría, sino de una escucha y una conversación. Es posible que esto no nos resulte sorprendente, sin embargo ¿no es habitual que las consignas de escritura sean sólo una pauta, sin relación ni mediación con el objeto sobre el que el alumno deberá escribir? ¿No sucede que muchas veces se llega al colmo de arribar al aula a las 8 de la mañana y pedir: *escriban sobre tal cosa... sin más?*

El trabajo de los niños que acudían a la escuela de Tristán Suárez se estructuraba alrededor de dos "materiales" fundamentales: *los cuadernillos de pensamientos propios* y *los guiones didácticos*. En los primeros es donde encontramos mayor riqueza y desarrollo de un método de enseñanza de la lectoescritura.

Los cuadernillos combinaban dibujo y texto. El dibujo no era algo accesorio, tenía la jerarquía de pensamiento y no de adorno, y era además la puerta de entrada a la expresión y al conocimiento. Iglesias decía que en su didáctica "se puede detectar una estructura repetida: cada texto escrito por un niño está precedido por un dibujo (...) Y pareciera ser que casi siempre, mientras el niño dibuja, organiza su pensamiento, bosqueja y elabora el argumento de su narración."

Los dibujos provenían del entorno, de la observación de la naturaleza. Motivo por el cual se le suele achacar en la actualidad a Iglesias el hecho de que sus alumnos copiaban o imitaban, pero basta con ver la expresión en formas y colores, la reinterpretación de la naturaleza contenida en las acuarelas de los niños y por último los textos que escribían a partir de esos dibujos para darnos cuenta de la riqueza y la importancia de observar detenida e interesadamente el mundo que los rodeaba.

Los árboles, las vacas, los ranchos que los niños dibujaban no eran cualquier rancho, cualquier vaca o cualquier árbol. El árbol era *ese* sauce en el campo, el rancho era *el rancho* de Don Juan y las vacas eran *aquellas* que arriaba la mujer de Don Basilio. Los objetos tenían nombre y apellido, estaban *ahí*, el niño podía dialogar con ellos.

Los dibujos y las palabras compartían el terreno. Como el mismo Iglesias cuenta por ahí, a medida que pasaba el tiempo, el texto le iba ganando a la imagen, pero esta no desaparecía. El dibujo a la acuarela era "tan importante para las exigencias de la escuela como puede serlo una página de cuentas o de copia, de las que a veces tan satisfechos quedan padres y maestros..."

Con cada trabajo que venía de la casa o que se producía en el aula los alumnos conformaban una antología propia de textos y acuarelas. Y se lograba algo que a muchos les parecería sorprendente y que el propio Iglesias cuenta en su *Diario*:

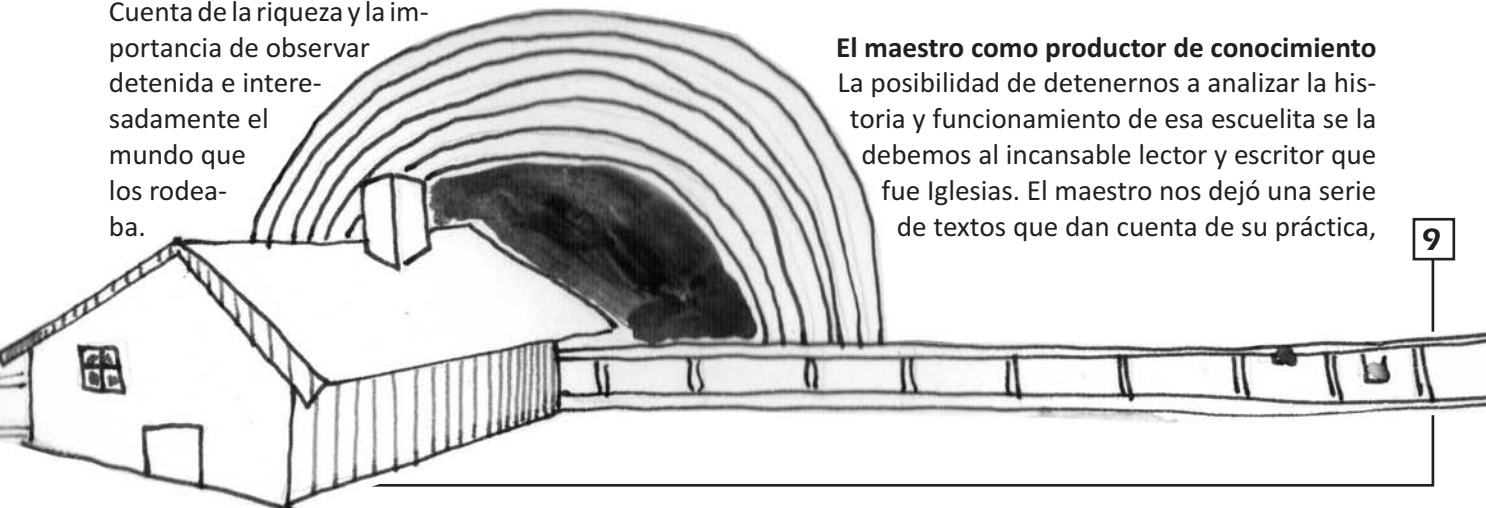
"Mayo 11

Desde sus primeros días de escuela estos niños vienen escribiendo y dibujando como si hablaran, por necesidad natural de comunicación y sin ocurrírsele ni a ellos ni a mí que eso se hace para aprender"

No machacar en el error, respetar el proceso que hacía cada uno de los alumnos, no apresurarlos ni pretender la perfección en el cumplimiento de lo consignado. Tal vez en eso estaba el secreto, que no era tal, que no era ni es ningún misterio. Así conseguían producciones propias llenas de vida e inteligencia, de creatividad y palabra propia.

**El maestro como productor de conocimiento**

La posibilidad de detenernos a analizar la historia y funcionamiento de esa escuelita se la debemos al incansable lector y escritor que fue Iglesias. El maestro nos dejó una serie de textos que dan cuenta de su práctica,





sus contradicciones, sus aciertos, sus lecturas y una sencilla y profunda construcción de reflexiones pedagógicas en torno a su propio trabajo. El registro constante del mismo resultó en algunas páginas memorables como *El diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural* (1962), *Didáctica de la libre expresión* (1979) y su primer texto, una antología de acuarelas y escritos de sus alumnos, *Viento de estrellas* (1950). De allí partimos.

En conjunto, experiencia y reflexión dieron después del trabajo sostenido durante años un producto sólido (pero nunca estático) de ideas. No encontramos en ninguna de sus páginas especulaciones abstractas ni retorcidas fórmulas didácticas con perfume de academia. No renegaba de la teoría ni de la práctica porque conocía y participaba de ambas. En sus palabras: "La pedagogía se construye en la práctica, en el hacer de todos los días con los alumnos. Así fue,

por ejemplo, que la lección de los fracasos cotidianos me obligó a adquirir una capacidad de reacción que llevara a superarlos. Eso me permitió humanizar el ambiente escolar. Lo despejé de rigideces y formatos petrificados para comenzar a entender la enseñanza y el aprendizaje como una obra de arte que nunca se concluía, que siempre era necesario retocar".

El maestro Iglesias convertía al suceso diario en experiencia, registro, narración, objeto; en fin, palabra escrita. Y a la vez, esa experiencia se convertía en reflexión para volver al aula renovada o reformulada. Mientras, por otra parte, iba hilvanando en sus lecturas a los pedagogos y filósofos europeos con la reciente producción intelectual de cercanos colegas suyos: "diariamente eran convocados a plena sinceridad los maestros de la pedagogía universal, desde Rousseau a Makarenko, desde Pestalozzi a Decroly, al mismo tiempo que recogíamos vital aliento en la

## Cossetini, Iglesias, Jesualdo: Una escuela que no para de nacer

*Las grandes ideas pedagógicas no se encuentran sólo en los escritos teóricos sino, más bien, en los proyectos pedagógicos que son implementados y repensados como líneas de acción de los propios educadores. Desde esta perspectiva y en diálogo con el Movimiento de la Escuela Nueva es que L. F. Iglesias desarrolla sus acciones y reflexiones.*



¿Qué puede haber de nuevo en un movimiento pedagógico que ya traspasó el siglo de vida? ¿Qué cuentas pendientes dejamos sin saldar en tantas décadas? ¿Qué aspectos negativos de la escuela normalista aún recorren nuestras aulas? Sin más respuestas que otras preguntas proponemos sumergirnos en esta compleja corriente pedagógica llamada Escuela Nueva junto con algunos de sus protagonistas.

Sin siquiera tener húmedos los dedos de los pies, encontramos la gran diversidad de nombres que se le han asignado, Escuela Nueva, Escuela Activa, Nueva Educación, entre otros; los vastos territorios en donde se ha desarrollado, Europa, Estados Unidos y Latinoamérica; y una inmensidad de autores de renombre que se asocian a este movimiento: Tolstoi, Rousseau, Fröebel, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Cossetini, Iglesias, Jesualdo, entre muchos otros.

En un intento de delimitar semejante conglomerado de ideas podemos señalar que surge a partir de fines del siglo XIX, en oposición a la escuela "normal positivista" y en defensa de la autonomía infantil. Así se fueron llevando adelante experiencias que cuestionaban la falta de interacción, la formalidad, la memorización, la competencia y, sobre todo, el papel del profesor. Así se fueron desarrollando un conjunto de propuestas, métodos y articulaciones que rescataban la centralidad y actividad de los chicos, sus intereses y sus capacidades.

Como movimiento incluyó experiencias y corrientes diversas. Ideas anarquistas libertarias como las de Tolstoi; liberales como Rousseau; las de la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital de Pestalozzi; la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño de Fröebel; entre muchas otras. Suele ubicarse el desarrollo de las ideas de la educación nueva en la Argentina, durante las décadas del '20 y del '30, acoplándose a planteos anteriores como los de Carlos Vergara, precursor del gobierno propio infantil, y los de José María Torres y Sara Eccleston, cercanos a los planteos de Fröebel. Desde perspectivas y prácticas diferentes, Olga y Leticia Cossetini, Luis F. Iglesias, Celia Ortiz de Montoya y Florencia Fossati fueron algunos de sus defensores en la Argentina. Estos últimos, que se desempeñaban como maestros, inspectores y

pedagogos con actividad en escuelas, fueron los que sostuvieron las posiciones más radicalizadas, por lo que fueron censurados y perseguidos.

En este sentido, Jesualdo (Colonia, Uruguay) sostenía que la educación no debe ser necesariamente un mecanismo de reproducción social, ya que existen espacios intersticiales en los que puede instalarse la lucha que colabore con la transformación de la sociedad.

Mientras tanto, Luis F. Iglesias (Tristán Suárez, Argentina) se preocupaba principalmente por la enseñanza del lenguaje escrito. Se manifestaba en contra de la enseñanza mecánica de palabras y sílabas y de la exigencia de la copia de párrafos ajenos a las vivencias de los niños. Su concepción pedagógica se basaba en la libre expresión que permitía la posibilidad de manifestar las propias ideas y comprender los pensamientos de los otros.

A lo largo de todos estos años se han realizado numerosas críticas, todas muy diversas teniendo en cuenta la heterogeneidad de este movimiento. En cuanto a las limitaciones de las propuestas de esta compleja corriente podemos señalar que no se pretendía cambiar la estructura del sistema escolar o su democratización y que se centraba más en la transformación de los procesos de obtención del conocimiento que en los contenidos de los conocimientos mismos. En realidad se planteaban más bien problemáticas relacionadas con la cotidianeidad de las escuelas. Se buscaba transformar la autoridad imperativa por un sentido crítico, la autonomía y libertad de elección. Otras de las innovaciones, a veces resistidas, fueron la supresión del estrado, la imprenta en la escuela, el dibujo y la composición libre, el autogobierno escolar y la integración con el medio local.

En una sociedad signada por cierta necesidad de innovación constante es menester revisar este legado de nuestros colegas que se encuentra tan distante de ser una moda pasajera, ya que se incrusta en una de las contradicciones fundacionales de nuestro sistema educativo. O educamos para controlar y reproducir esta sociedad, o para liberar y transformarla.

Hernán Cortiñas

“De pronto se oye la voz acusadora de Raúl:

-¡Hasta ahora, Huberto no llevó un solo libro de la Biblioteca mayor! – dice, y hay algo de personal en su ataque, como si Huberto se hubiera propuesto no llevar “un solo libro” nada más que para molestarlo a él.

-Sí, yo leo... -responde Huberto, en tono conciliatorio- leo revistas. Tengo en casa una pila. Me las trae el patrón.

Interviene Albor y mirando a Huberto desde abajo, ya que éste le lleva un buen palmo, trata de convencerlo:

-En la biblioteca, siempre hay lo que uno necesita. Y si te lees libro por libro, quedás hecho un sabio. Yo te digo: leete la historia de Magallanes. En cuanto la empieces, ya no la dejás. Y cuando tengas que escribir todo el capítulo sobre la vida de Magallanes, ya estás sabiendo muchas cosas.

Inesperadamente, irrumpe Abel, saliendo en defensa de su hermano mayor:

-Sí, pero él lee revistas, pero también lee todos los libros chiquitos que yo llevo...

Esta declaración enciende otra vez la cólera de Raúl.

-¡Los libros chiquitos! ¡Los libros chiquitos! – repite – ¿Cuántos años tiene?

- Y bueno... Nunca los había leído y me gustan – confiesa Huberto. Pero cuando Raúl lo ataca de nuevo, ya no se contiene y contesta con un exabrupto; es preciso que yo intervenga y conversando con ellos, encauce la correntada. Ciertamente, opino que si Huberto quiere leer *La gallinita sabia* o *Aladino*, no hay razón alguna para oponérsele; y así se lo digo. Como el Platero que imaginaba Haydée, Huberto es “tierno por dentro”, aunque muy áspero por fuera.

Para mis anales pedagógicos, anoto este hecho que se repite obstinadamente entre los niños lectores: un libro que gusta –*Cuentos de Tolstoi*, *La cabaña del tío Tom*, *Alí Babá* – es leído y releído muchas veces por el mismo niño. Él prefiere gozar (¡y cómo goza!) lo conocido y no correr el riesgo de atascarse con un mamotreto. Así hoy Abel se lleva *El gato con botas*, que él conoce en todos sus detalles; y aunque Raúl se indigne, claro está que Huberto lo leerá también, de contrabando...”

En: Iglesias, L. *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires, 1980.

narración de las magníficas experiencias de ilustres maestros rioplatenses, Jesualdo, Olga y Leticia Cossetini, todavía con fresco olor a tinta de imprenta”.

Su compromiso con la tarea pedagógica era equiparable a su compromiso con los niños y niñas de origen humilde, con los pobres, con el pueblo. Sabía que desde el aula se podía hacer muchísimo por el ser humano, pero era consciente de que el mundo requería de un cambio radical para que los problemas graves de la humanidad desaparecieran. En esta pregunta nos vemos seguramente reflejados muchos de nosotros, día a día: “¿Me quieres decir cómo, sin resolver el previo conflicto social, económico, puede un maestrillo tomar la vida de sus niños, dar vuelta el cubilete con los dados y manejar a los hombres de aquí, a sus intereses, y hacer la vida como debe ser y no como es?”. Ante la realidad cotidiana e histórica, en su contexto, en la educación, Iglesias proponía que “la escuela con su maestro no pueden ser neutrales. Tienen que intervenir y hacer sentir la presencia determinante de la cultura activa, desentumece-

dora, creadora.”

Iglesias era un maestro formado por la educación pública. Maestro normal, hijo de inmigrantes analfabetos. No son por lo tanto su historia y su origen muy distintos a la de muchos docentes de los años 30 y 40. Su iniciativa y tenacidad lo llevaron a ser un gran maestro. No fue el padre del aula (aunque él se reconocía sarmientino), ni un niño mimado de la academia. Sólo fue un maestro que supo hacerse de sus propias herramientas, es decir, que se supo apropiarse de sus herramientas de trabajo o inventárselas cuando era necesario. Semejante tarea quisimos destacar, no para llevarla al bronce ni para plasmarla en pergaminos, ni imitarla ni copiarla como calco. La experiencia de Iglesias y sus ideas fueron creación, fruto del trabajo sistemático y compartido. Están sus libros para exprimirles el jugo, siempre frescos y estimulantes. Y siguen siendo sus enseñanzas potencialmente ricas, orientadoras, desafiantes en muchos casos y sobre todo posibles.

Hernán Boeykens

# Al maestro con cariño

**Aquí contamos lo que pasó cuando, a un mes de su fallecimiento, alumnos y familiares del Maestro Iglesias se juntaron en la escolita de Tristán Suárez para asistir, tal vez, a su última clase; los recuerdos de tantos años vividos y el reconocimiento de Juan Tarragona, uno de sus alumnos, por el trabajo realizado.**

Sábado 18 de septiembre de 2010. A un mes del fallecimiento del Maestro Iglesias, sus seres queridos y más cercanos se reúnen para homenajearlo en el lugar del cual, según las palabras de su hija, *“Nunca se fue”*, aquél donde funcionó la Escuela Rural N°11.

El sitio no es más que un terreno baldío en medio de calles de tierra. Sin embargo, hoy aquel sitio vuelve a ser un lugar de encuentro, de alegría, de recuerdos.

A medida que nos vamos acercando comentamos que seguramente resta poco para llegar, y nuestra suposición no se basa en el cálculo de cuántas cuadras nos faltan sino en el paisaje. ¿Cómo no reconocer esos árboles? Sí, por más increíble que parezca, las acuarelas y óleos de tantos niños inmortalizados en *Viento de estrellas* nos demuestran que es cierto, esos paisajes existen y son tal como los conocemos por los libros.

En el sector que algún día ocupó la escolita hoy están nuevamente los niños, chiquitos de no menos de 65 años que hoy han vuelto a la escuela. Vemos entonces a su hijo esparciendo las cenizas por los distintos árboles y noto que los niños-mayores no lo acompañan. No. Ellos saben que el Maestro no está ahí, en los restos. Don Luis, como lo llaman aún hoy los suyos, está vivo en cada una de las conversaciones de sus alumnos. Está

presente en los recuerdos, esparcidos con tanto cariño como sus mismos restos.

En eso somos invitados a participar de las charlas. Sentimos que estamos leyendo, tal vez, las páginas que nunca antes habíamos leído de sus libros. Comentamos cuánto disfrutábamos de sus dibujos, de sus producciones y entonces obtenemos por respuesta: “Tienen que hablar con Haydee, ella es la que mejor dibuja”. Allí se escucha el grito: “¡Eh, Haydee! ¡Vení a contar cómo era que dibujabas!” y así se nos acerca una señora grande, arqueada su espalda por los años transcurridos, pero entusiasmada y llena de energías al volver hoy al lugar donde fue feliz, a su escolita y con sus amigos.

Así se desarrolla este magnífico encuentro. Tal vez alguien podría decir que, para ser un homenaje, fue desordenado, desprolijo... ¡nada más falso! Aquél día despedimos al maestro de la mejor manera en la que se lo pudo despedir: ¡Con un inmenso y emotivo recreo!

Luego viene la cuestión formal, los discursos. Allí habla uno de sus alumnos, nos referimos a Juan Tarragona, que pronuncia palabras tan claras que no podríamos relatarlas sin faltarles el respeto, motivo por el cual las transcribimos en su totalidad:

*“En nombre de todos los que concurrimos a esta querida e inolvidable Escuela Rural N°11, deseo rendir un pequeño homenaje a quien fue un verdadero docente, totalmente dedicado a sus alumnos de la escolita, me refiero a don Luis Fortunato Iglesias.*

*Llegó aquí en 1938, cuando comenzó a funcionar el recientemente creado Establecimiento educativo.*

*Con gran esfuerzo consiguió mobiliario, remodeló y embelleció el edificio para que fuera confortable. Hasta adquirió un colectivo para realizar visitas educativas. Más tarde trajo un proyector de filmas que funcionaba con un acumulador; nosotros, enloquecidos, decíamos que íbamos a ver cine... y dibujábamos nuestras propias películas.*

*El Maestro era sumamente habilidoso: excelente carpintero y herrero, herencia de su padre.*

*Durante uno de los tantos veranos que concurría con su esposa a pasar las vacaciones trabajando, construyó un magnífico taller-museo. En el mismo había variedades de vegetales, minerales y esqueletos de todo tipo de aves, peces y animales.*

*¡Como no acordarnos del laboratorio; teníamos materiales y drogas donde realizábamos experiencias!*

*Había también una estación meteorológica con aquel inolvidable gallito de la veleta y ni hablar del pluviómetro.*

*Don Luis era un gran lector, y nos transmitió a nosotros ese hábito.*

*Había una importante biblioteca con libros de texto, de aventuras y de entretenimiento.*

*Además todas las semanas nos traía la revista Billiken.*

*Cómo olvidar las carpetas de geografía, historia y ciencias naturales que realizábamos en nuestros hogares con la ayuda de un excelente material y un orientador cuestionario elaborado por el Maestro, los extraordinarios guiones...*

*Las acuarelas... los pensamientos...*

*¡Cuántos días festivos concurríamos a la escuela a pintar nuestros cuadros al óleo...! Donde nos expresábamos libremente porque éramos creadores. Cuadros que eran copias de nuestros dibujos y los ampliábamos con el*

*proyector de filminas.*

*Qué hermosos días, pasábamos alegres y auto disciplinados.*

*Es muy largo recordar todo lo que nos brindó durante los años de permanencia en la Escuela.*

*Siempre fue un precursor, gran parte de su método de trabajo se emplea en la actualidad, después de más de cincuenta años que él lo pusiera en práctica.*

*Cómo no estar agradecidos, sus alumnos, si hasta nos conocen a través de sus libros en muchos rincones de la patria y en el extranjero.*



*Nos hizo muy bien conocerlo y guardamos recuerdos imborrables de su figura en el aula, de su bondad, de sus virtudes, de su paciencia y su interés por nosotros: sus alumnos. Incluso después de haber egresado, cuando nos encontrábamos, se interesaba por nuestra actividad y nos daba todo tipo de consejos*

*muy valederos para nuestro futuro.*

*Nos enseñó con su compromiso de vida a ser personas útiles a la sociedad y sobre todo buenos seres humanos.*

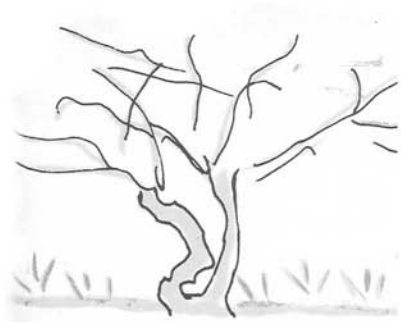
*¡Gracias Maestro!"*

Alguna vez, el Maestro Iglesias dijo en una entrevista refiriéndose a los actuales licenciados en Ciencias de la Educación que "ellos hablan en difícil porque hablar fácil es difícil para ellos". Leemos entonces nuevamente las palabras simples, claras, certeras, poéticas de Tarragona y no podemos dejar de darnos cuenta de que Don Luis sabía lo que hacía.

**Augusto del Cueto**

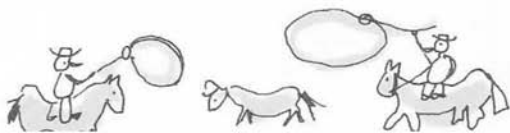
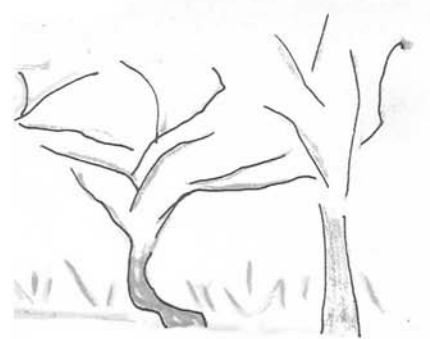
# Como la brisa

Las palabras e ideas de los alumnos del maestro Luis Iglesias, recogidas por él en libro *Viento de estrellas*, siempre nos resultan refrescantes. Aquí, flotando, algunas de ellas.



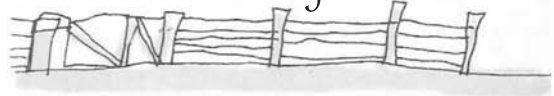
Ayer junté un ramo de flores blancas en el campo, y parecía que traía una paloma.  
Yo vi en el monte tres álamos dormidos, cansados de vivir.

Haydee R. Jaureguiber (9 - 12 años)



Me levanté y fui al corral. Fui a buscar los caballos en el Sancho, volví, lo solté, fui a tomar el desayuno y me lavé la cara. Escribí un rato, corté leña y me hice guerrero. Después robé una nuez de la bolsa de mi abuelita.

Rodolfo A. Santamarina (8 años)

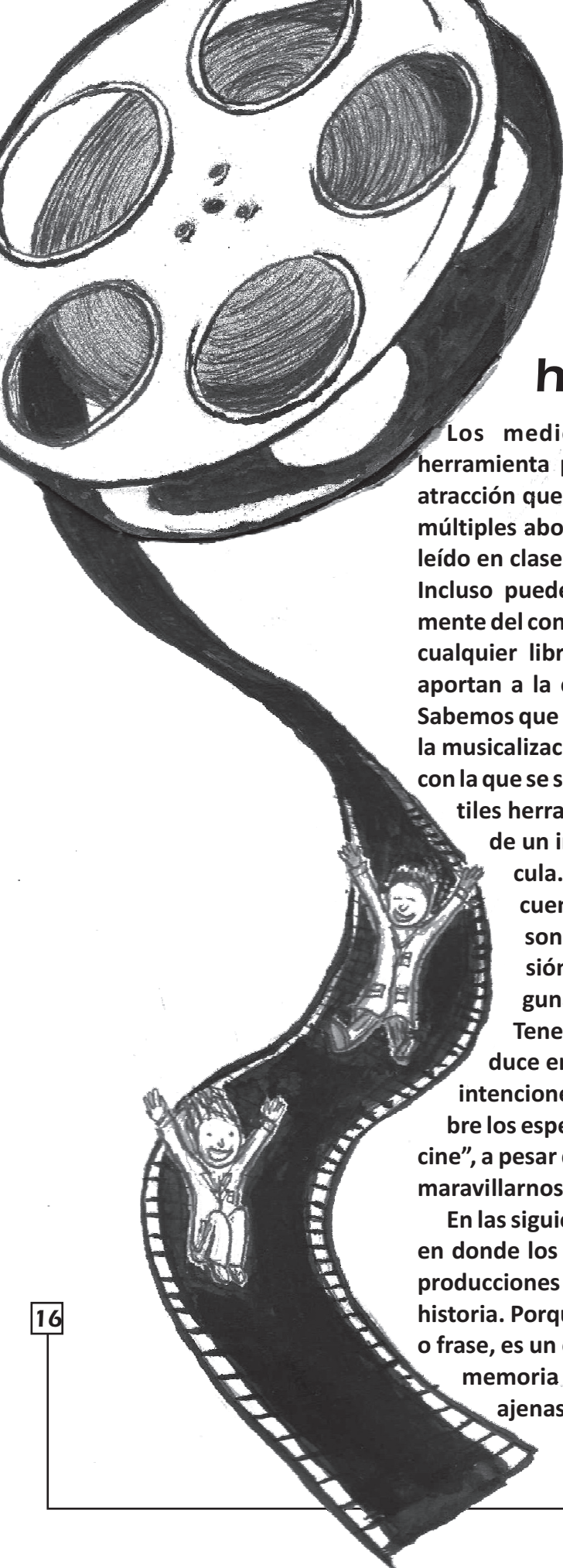


Las gallinas de mi casa, cuando hace mucho frío, se ponen como las urracas a tomar sol al reparo del tejido.

¿Por qué el perro llora de noche y de día ladra?  
Hoy, cuando iba a buscar la leche al corral, observé que las nubes caminaban más ligero que yo.

Horacio O. Giorgis (10 años)





# De película

## Aportes para mirar y hacer cine en la escuela

Los medios audiovisuales son una poderosísima herramienta para trabajar en el aula. No sólo debido a la atracción que generan entre los chicos, sino también por los múltiples abordajes posibles. A veces, para ejemplificar algo leído en clase. Otras, como disparador de una nueva unidad. Incluso pueden ser un tema en sí mismo, independientemente del contenido específico sobre el que trate. Al igual que cualquier libro, una película o un programa de televisión aportan a la construcción de una mirada sobre la realidad. Sabemos que no sólo las palabras influyen en esto. Los gestos, la musicalización, los planos de cámara y la rapidez o lentitud con la que se suceden los cuadros son también poderosas y sutiles herramientas que contribuyen a delimitar el sentido de un informe periodístico, un documental o una película. ¿Qué sería de la escena de *Psicosis* sin ese elocuente primerísimo primer plano o aquel distintivo sonido que dibuja en cada nota la inconclusa sucesión de puñaladas con una dosis de terror que ninguna imagen podría alcanzar?

Tener presentes estos elementos técnicos nos introduce en un interesante juego psicológico acerca de las intenciones de los autores y los efectos que provocan sobre los espectadores. Y decimos juego porque la “magia del cine”, a pesar de conocer algunos de sus trucos, nunca deja de maravillarnos.

En las siguientes páginas encontrarán experiencias de aula, en donde los chicos se forman como críticos y creadores de producciones audiovisuales, y reseñas de películas que hacen historia. Porque el cine, como cualquier imagen, monumento o frase, es un componente de nuestra memoria colectiva. Esa memoria con la cual comparamos experiencias propias y ajenas, cercanas y lejanas, en búsqueda de un sentido.

# La rebeldía es asunto

Entre 1920 y 1921 se produjo una de las huelgas que más profundamente ancló en el corazón del movimiento obrero. Los actos heroicos y reivindicativos de los peones rurales, de los dirigentes anarquistas, y la salvaje represión y la matanza de obreros documentada en el libro *La Patagonia rebelde* de Osvaldo Bayer, luego convertido en film, nos depara un saludable ejercicio de espectador y crítico en nuestras aulas a través de actividades de lectura posibles en séptimo grado.

## Acción

A un hombre en su cama lo despiertan los disparos. La mujer duerme inmutable a su lado; los disparos le vienen del sueño. Otro hombre, de traje negro sencillo y sombrero camina por la vereda, se para, mira hacia la casa del hombre que acaba de despertarse; lleva un paquetito en la mano. El primero de los dos se levanta y lo vemos salir al balcón en uniforme militar desde la perspectiva del otro que aguarda en la vereda de enfrente. El hombre de sombrero se cruza de vereda. Es temprano aun y la calle está casi vacía de transeúntes. El de uniforme es el Teniente Coronel Zavala, que ahora despide a una niña en el palier. El hombre con el paquetito en la mano observa la despedida y vacila un instante. El militar camina unos pasos y el hombre de sombrero negro lo enfrenta. Hay un segundo de inmovilidad, eterno. El hombre de traje sencillo le arroja el paquete, que estalla en los pies del militar. El primero no articula palabra alguna; Zavala lo insulta. Y el hombre de traje sencillo, que también podemos ver que se ha lastimado las piernas con la explosión, lo remata a tiros con un revólver. Es el final de una historia, el comienzo de una película. El Zavala de la ficción es el Teniente Coronel

Varela, responsable en la historia real de la matanza de 1.500 obreros patagónicos. El vindicador es el militante anarquista Kurt Gustav Wilckens.

No siempre la historia estudiada y escrita tiene un correlato fílmico, que cuenta lo escrito en imágenes y que a su vez construye y participa de una historia propia en otro tiempo, en su tiempo presente. La lucha y los fusilamientos de los obreros patagónicos que el escritor Osvaldo Bayer describe con fundada documentación y minuciosidad, con compromiso sobre todo, pasaron de papel a celuloide en la década del '70. La película dirigida por Héctor Olivera fue prohibida en '74 durante el gobierno de Perón y luego, por un período muy breve, fue aprobada bajo su mismo mandato. *La Patagonia rebelde* volvió a ser proscripta por el gobierno de Isabel Perón el 12 de octubre de ese mismo año.

La historia dice que los protagonistas de la película, su director y el mismo Osvaldo Bayer, que participa del guión, fueron colocados en las listas negras de la Triple A y perseguidos por la misma. Bayer decidió el exilio, como tantos intelectuales comprometidos con las causas populares.

La película es un documento que algunos docentes acostumbramos a difundir y compartir con nuestros alumnos. Es especial para ser vista en segundo ciclo, cuando los contenidos de Ciencias Sociales transitan por el convulsionado siglo XX. Narra una historia que nos sirve de plafón para analizar las relaciones sociales entre obreros y explotadores, entre gobierno, ejército y capitalistas, siendo además un retrato que nos permite apreciar lo que fue el movimiento sindical anarquista a principios de siglo. Por otro lado, decíamos, la película se estrena en un contexto de persecución y censura previo e inmediato a la dictadura del '76, aunque en esta oportunidad nos ocuparemos de brindar algunas propuestas de análisis y actividades factibles referidas a la historia de la huelga patagónica y no de la historia de la película y su contexto más cercano. Les proponemos entonces pasar a ver qué hemos

puesto en práctica con cursos de segundo ciclo, séptimo grado más precisamente.

### Contrastes

La película tiene unos primeros cincuenta minutos de mucha riqueza simbólica, argumental y dialógica. Nuestro mayor esfuerzo intelectual y el de nuestros alumnos lo explotamos en ese tiempo. Tiempo en el que se narran las relaciones entre los distintos actores sociales caracterizados a través de personajes

ficticios y reales. La última parte de la película cuenta con crudeza pero sin golpes bajos los enfrentamientos entre el ejército y los trabajadores, los fusilamientos y la matanza. No son para nada despreciables estas imágenes que abarcan un segmento importante del film, aunque consideramos de mayor riqueza didáctica



las primeras.

Una posibilidad para analizar la película es seleccionar partes de los diálogos o escenas, agruparlos por categorías y proponerles a los alumnos, una vez que se ha visto todo el film, detenerse a pensar colectivamente en cada una. Esta selección bien puede tomar la forma de una

#### Ficha 1: La solidaridad

*Discutan entre ustedes qué uso del concepto de solidaridad se hace en boca de cada personaje.*

\*"Estamos unidos por la solidaridad. Hoy esa solidaridad se llama *apoyar a los compañeros trabajadores de los hoteles*" (Antonio Soto, anarquista)

\*"Somos solidarios con el único hotel que supo burlar la huelga" (Novas, miembro de la Sociedad Rural)

#### Ficha 2: Símbolos

*En el film aparecen distintos símbolos (banderas, estandartes, retratos, himnos, canciones). Elaboren un repertorio y agrúpenlos en dos conjuntos: Obreros y Patrones.*

*Luego analicen el contenido y el contexto de algunos de ellos.*

\* Hijos del pueblo (Himno anarquista, cantado en el sindicato)  
\* For he's a jolly good fellow (Porque es un buen compañero, cantito que se escucha en la escena final cuando agasajan a Zavala)  
*¿Quiénes lo cantan? ¿En qué situación? ¿De qué habla su letra?*

\* Las banderas en el sindicato  
\* Las banderas en la Liga Patriótica Argentina  
*¿Qué banderas reconocieron? ¿Qué representa cada una para los personajes de la película?*

sola guía o, lo que recomendamos enfáticamente, una serie de fichas (2) como las que mostraremos a continuación.

### El fin

Las fichas que ponemos a disposición no son exhaustivas, o sea, no agotan todas las posibilidades de análisis. Es conveniente ser selectivo y no utilizar todas para que la película no se convierta en un ratón de laboratorio y pueda seguir siendo apreciada como un conjunto coherente de imágenes y diálogos.

Es evidente que además de las relaciones sociales se juegan en el trasfondo mismo del conflicto ideas tan complejas como la de *nación*. Una vía posible que nosotros tocamos tangencialmente es la de analizar qué representaciones de “la nación” o “la nacionalidad” y “el nacionalismo” se plasman en el film. La historia del siglo XX, con el protagonismo indiscutible de las masas obreras, puso en cuestión colores, banderas, hechos y héroes heredados de la centuria anterior en nuestro país.

Especialmente hay una tensión, que en el film es notable, entre la idea de nación, estado y patria. Una sola guía de lectura que siga esa serie

puede ser ya un trabajo completo y rico.

Otro aspecto: La película no se basta a sí misma. Podría ser esta una premisa general para cualquier hecho artístico y para cualquier documento que circule en el aula. Es preciso que contextualicemos con textos expositivos y con otros documentos todo el trabajo de análisis posterior. Sentarse a ver la película “de la nada” nos puede traer más de un dolor de cabeza. La historia institucional, la del movimiento obrero, la situación económica mundial y nacional son la base de información que previa o simultáneamente les permite a los chicos ir referenciando lo que ven con un mundo de significados más amplios, que está en plena construcción. No nos desanimemos si quedan cabos sueltos, es algo esperable. Sí consideramos que debe ser clara nuestra intervención para desanudar cualquier problema que surja durante la comprensión del argumento.

Perderse en esa historia más superficial de la película, ésta o cualquier otra, no nos permite a veces profundizar en cuestiones más complejas. Con esto no estamos diciendo que haya que parar la película cada vez que surge alguna duda, pero sí registrarlas o responderlas interrumpiendo lo

#### Ficha 3: Escenas contrapuestas

La película comienza con una secuencia de escenas en las que se contraponen personajes y situaciones. Conformen un cuadro en un afiche que compare y describa las características correspondientes a cada una.

\*La asamblea en la Sociedad Obrera vs. Cena de los miembros de la Sociedad Rural  
 ¿Quiénes participan?  
 ¿Quiénes hablan? ¿Cómo hablan?  
 ¿Qué discuten?  
 ¿Cuántos son?

#### Ficha 4: Justicias

*La justicia, es decir, lo que es justo, se ve representado de diversas maneras a lo largo de la película. Vuelvan a ver las escenas que les permitan analizar el concepto de justicia en cada uno de estos casos. Anoten en sus cuadernos las frases que les sean interesantes y luego debatan entre sus compañeros.*

La justicia del juez  
 La del subalterno de Zavala  
 La de los anarquistas con los explotadores  
 La del ejército con los obreros  
 La justicia del Consejo Rojo y el castigo sufrido por el mismo

menos posible la proyección.

Por último, es importante señalar que uno de los debates posibles que se abren cuando analizamos conflictos históricos es el de la violencia, el enfrentamiento, la lucha abierta entre distintos sectores, lucha por la defensa de la vida o bien por la conquista del poder. La escuela, y en general la sociedad, se deben un debate acerca de la violencia que no esté siempre cruzado por los filtros del discurso hegemónico, que justifica la

violencia de la policía para matar un pibe chorro por la espalda o reprimir una manifestación, pero condena a los piqueteros que cortan rutas y a los estudiantes que toman escuelas. Abrimos esta puerta, invitamos a pensar a los docentes qué discurso sobre la violencia sostiene la escuela cuando aborda la historia. Invitamos a pensar crítica y honestamente; que se enciendan los proyectores, acomódense en la butaca, aquí comienza algo.

Hernán Boeykens

### Ficha 5: Personajes (Zavala)

*Para analizar a un personaje debemos observar y leer sus apariciones en la película. A veces un personaje tiene siempre las mismas actitudes frente a los mismos problemas, a veces es contradictorio. Analicen el personaje de Zavala y decidan ustedes si se trata de un personaje simple o complejo, si cambian sus gestos a lo largo de la película, si mantiene siempre la misma forma de reaccionar ante los conflictos.*

*Para eso lean estos fragmentos de diálogos.*

“-Vaya y cumpla con su deber” (Primera orden del Ministro a Zavala)

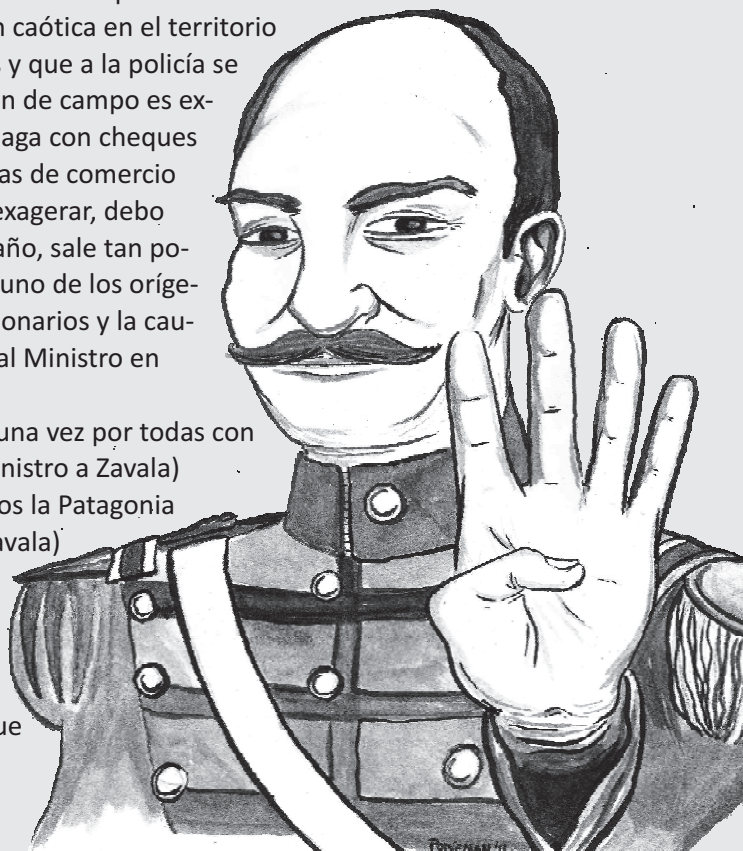
“-Señor Ministro: Debo comunicar a su excelencia que he encontrado aquí que los responsables de la situación caótica en el territorio de Santa Cruz son las propias autoridades y que a la policía se la puede catalogar como malísima. El peón de campo es explotado en la forma más primitiva; se le paga con cheques o bonos que tiene que cambiar en las casas de comercio de las mismas sociedades anónimas. Sin exagerar, debo decirle que luego de haber trabajado un año, sale tan pobre como entró. He aquí, señor Ministro, uno de los orígenes de las huelgas con caracteres revolucionarios y la causa del odio a la sociedad.” (Carta dirigida al Ministro en Buenos Aires)

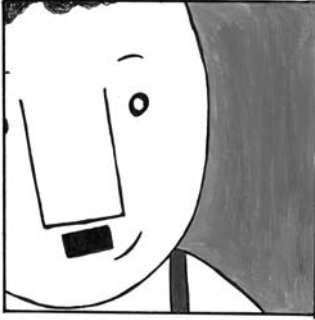
“-Teniente Coronel, hay que terminar de una vez por todas con esos anarquistas” (Segunda orden del Ministro a Zavala)

“-Pena de muerte. Hay que limpiar de rojos la Patagonia y que a nadie se le aflojen las piernas” (Zavala)

“-Tal vez puedan decir que fui un militar sanguinario, pero jamás podrán decir que fui un militar desobediente” (Zavala a su subalterno)

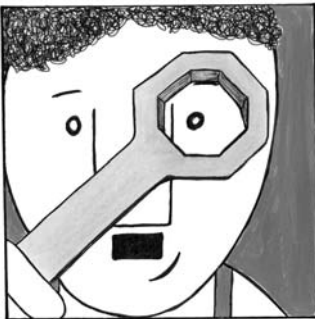
“-Prefiero liquidar cien cabecillas antes que el día de mañana mueran mil inocentes” (Zavala a su subalterno)





# Dos caras de una misma película

Análisis del largometraje *Tiempos Modernos*



¿Qué es más importante? ¿La forma o el contenido? Pregunta comodín aplicable a múltiples situaciones y cuya respuesta, por tanto, debe atender a cada caso particular. Decir que ambos ingredientes hacen a la esencia de una historia o de un simple comentario no es una solución de compromiso. Daremos cuerpo a la respuesta de este interrogante al presentar dos recortes de trabajo de este clásico de Charles Chaplin. En uno, el análisis está centrado en aquello que solemos llamar el contenido de la obra, es decir, las acciones de los protagonistas y los ambientes en que se desarrollan. En el otro, la mirada se coloca en el sonido y la cámara, elementos que moldean la forma de las producciones audiovisuales. Dos abordajes que se complementan y ayudan a ampliar los sentidos de esta película.

# Tiempos de explotación

Una mirada desde los derechos de los trabajadores



Un obrero industrial es observado, controlado hasta el hartazgo incluso hasta cuando va al baño. La amenaza vigilante tiene el objetivo de que no desperdicie el tiempo descansando. La línea de producción acecha. Hay que economizar tiempos, no se puede perder un minuto ni para almorzar. Para tal fin, unos técnicos crean una máquina que da de comer a los obreros más rápido. El invento fracasa, la explotación sigue. La alienación en la fábrica es tal, que de tanto ajustar tuercas el pobre obrero que sale de su trabajo sólo ve tuercas, tuercas para ajustar.

*Las fábricas se cierran, la desocupación avanza. Comienzan las manifestaciones, herramienta privilegiada de los trabajadores para pelear por sus derechos. Aparece la policía, arma privilegiada de las clases dominantes para silenciar las voces y los reclamos de los que menos tienen. Reprimen y meten presos algunos obreros. La manifestación se disuelve por ahora.*

Ambas postales, bien podrían ser parte de la vida cotidiana de cualquier trabajador, de cualquier parte del mundo y de cualquier época

desde la Revolución Industrial, ya que tanto la explotación como la represión de las huelgas y demás protestas no son ajenas a casi ninguna sociedad. Pero se trata de dos fragmentos de la legendaria película *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin, un film que a pesar de que data de 1936 no ha perdido actualidad. Es por ello que hemos elegido esta película para recordar y trabajar los hechos transcurridos el 1º de mayo y el día Internacional del Trabajador.

Es muy común que en las aulas se recurra a esta película para trabajar el 1º de Mayo con los chicos, incluso desde los grados más pequeños. Es que la genialidad de Chaplin para retratar con humor la explotación a la que se ven sometidos los obreros es un excelente disparador para analizar los derechos de los trabajadores.

Por supuesto que así como con muchas otras fuentes en Ciencias Sociales, se nos plantea la necesidad de hacer un recorte. Es por ello que para la secuencia que contaremos a continuación, que hicimos en tercer grado, vimos sólo los primeros treinta minutos de la película, que son aquellos en los que aparecen los fragmentos que relatamos. Si bien el resto del film es una excelente obra cinematográfica, son fundamentalmente los momentos iniciales los que nos permiten discutir acerca de la situación histórica de los trabajadores. Esto no quiere decir que no se pueda ver el resto de la película, pero sí que no es tan útil al objetivo del trabajo en el aula.

## La secuencia

Para empezar discutimos con los chicos un texto que relataba los hechos ocurridos alrededor del 1º de mayo de 1886. Éstos son unos fragmentos del mismo:

“Hace mucho tiempo, algunos trabajadores de Estados Unidos se empezaron a reunir. Había muchas cosas que los preocupaban. Y una de ellas era que, en esos tiempos, se podía obligar a un hombre a trabajar hasta 18 horas por día. Así, terminaban realmente cansados y nunca podían estar con sus familias. Ellos pensaban que eso no

era justo, y que un hombre tenía que trabajar como máximo 8 horas por día”.

“Entonces, empezaron a pensar y decidieron que si no lograban verdaderamente que el tiempo de trabajo fuera de 8 horas, harían una huelga. Las protestas duraron varios días, hasta que se culpó a algunos de ellos de haber tirado una bomba a la policía. Aunque nunca se supo quién fue el verdadero responsable de eso, dos trabajadores fueron condenados a la cárcel y otros cinco fueron ahorcados”.

“Con el tiempo los trabajadores fueron consiguiendo algunas de las cosas que pedían. De todos modos, hoy, la vida de muchos sigue siendo muy dura. Aunque existan leyes que dicen que no se puede trabajar más de 8 horas, muchas personas siguen teniendo que hacerlo para poder vivir. Es por eso que muchos se siguen reuniendo para protestar y pensar más ideas para tener un trabajo justo y así vivir mejor”.

La idea de presentar el texto fue, además de contar los acontecimientos de 1886, establecer una comparación con lo que pasa hoy y analizar las continuidades que existen. Es por ello que tras la discusión del escrito hicimos diferentes preguntas con este fin: *¿Cómo viven los trabajadores hoy? ¿Para qué cosas debería alcanzar el sueldo que gana un trabajador? ¿Qué parecido encuentran entre lo que les pasaba a los obreros de Chicago y lo que ocurre hoy? ¿Por qué otras cosas la gente hace protestas?*

En una clase posterior vimos la película de Chaplin. Creemos que antes de ver cualquier película es necesario enmarcarla, así como también orientar la mirada. Esto fue lo que hicimos en la secuencia que relatamos. Fue por ello que antes de comenzar les pedimos que pongan atención en los problemas que sufrían las personas que iban a aparecer en el film.

Luego de la proyección hicimos algunas preguntas para analizar la película y discutir acerca de su contenido y de su actualidad. Entre otras cosas les preguntamos por qué creían que los

dueños de la fábrica los hacían trabajar tan rápido y por qué querían una máquina para que los obreros coman más apurados. La sensibilidad y la cercanía que produce la película con la realidad hace que las respuestas de los chicos sean tan atinadas como desgarradoras: *“Porque a los dueños de las fábricas sólo le importa ganar más plata para le empresa”* explicaba naturalmente Maxi. *“No quieren que descansan, tienen que trabajar para que el dueño gane más plata”* agregaba Alejo.

Otra de las preguntas estuvo relacionada con la vigilancia a la que son sometidos los trabajadores en la fábrica de la película. Ante la pregunta *“¿Por qué los vigilarían tanto?”* muchos chicos coincidieron en afirmar, en consonancia con la pregunta anterior, que es *“para que los obreros no descansan”, “para que trabajen más y le hagan ganar más plata al dueño”*. Ante este tipo de respuestas preguntamos si creen que eso redundaba en más plata para los trabajadores. *“No, obvio”* aseveraban naturalmente.

También indagamos acerca de por qué pensaban que la policía reprimía la manifestación de los que protestaban. La pregunta no es sencilla. A esta edad a los chicos les puede resultar una contradicción ver a policías haciendo cosas como ésta. Es por ello que las primeras respuestas tardaron en salir a la luz. Finalmente, Lao reflexiona *“La policía a veces defiende a los que tienen más plata, como a los dueños de las fábricas”*.

Federico Milman



# Los sonidos del silencio

Una experiencia en donde el contenido a trabajar es la forma en que la musicalización contribuye a dar sentido a una producción audiovisual. Al tratar un tema histórico, el análisis de estos detalles se torna aún más interesante, ya que nos introduce en el juego de descifrar las intenciones políticas de quien escribe, dirige y - en este caso - actúa la obra.

## Preproducción

Gritos. Algunos golpes sobre la mesa. Un “ehhhhhhh...” interminable que se escucha desde la dirección. Cualquiera persona con años de escuela sobre su espalda puede pronosticar con la certeza de un meteorólogo (salvo en los días de granizo) qué está sucediendo en aquella revoltosa aula. O bien la maestra o el maestro (1) mencionó la palabra mágica “excursión” o su reemplazo casero y menos burocrático (aunque no por ello menos programático): “película”.

Como señalamos al inicio de esta sección, el cine puede ser abordado desde distintas miradas, con el foco puesto en el contenido o en la forma. Para ilustrar esta segunda variante, nada mejor que una experiencia de clase (nuevamente la obra clásica de Chaplin como protagonista), que nos retrata de forma vívida sus potencialidades. Antes de realizar este trabajo es útil la consulta de algún libro que brinde pautas para analizar los recursos audiovisuales. Uno recomendable es “Televisión y educación” de Joan Ferrés, quien además de ser especialista en el tema, se desempeñó durante varios años como docente de nivel medio en España. El autor propone distintos ejes para reflexionar sobre la construcción de los personajes; la forma en que los efectos visuales (acercamientos, planos generales, ángulos y movimientos de la cámara) y sonoros (música, sonidos, tonos de voz) se combinan de tal forma que despiertan en nosotros sentimientos de tristeza, alegría, rencor, ansiedad...

## Rodaje

Los chicos esperan con ansias el inicio de los títulos. Sólo unos pocos ponen caras al ver que se trata de una película en blanco y negro. Pero esos gestos desaparecen como por arte de magia con la primera escena. Una majada de ovejas (valga la

redundancia) corre por un campo y, sin solución de continuidad, una muchedumbre sale de una boca de subte en dirección a sus puestos de trabajo. La genial analogía de Chaplin no resulta difícil de captar. *Ahhhh...ya entendí*, dice Agustina. *Claro, como que la gente que va a trabajar se parece a los animales, que van en manada*. La pregunta y las respuestas sobre el significado de ese montaje podrían quedar ahí, sin necesidad de detener la brevísima escena. Pero en esta ocasión interrumpo la película a escasos segundos de haber comenzado. Luego del folclórico coro de “ohhh” y “noooo” esperable tras semejante sacrilegio, los invito a expresar las sensaciones que les despierta la música, así como también aventurar por qué los realizadores de la película la eligieron para acompañar esas imágenes. Luego de repetir la escena, brazos y voces se alzan con la intención de comunicarme (ardua pero valiosa es la tarea de ampliar el auditorio de las ideas) el hallazgo que despertó el interrogante. *Es una música de suspenso, como... No, suspenso no*, irrumpe Nicolás para señalar una diferencia con la interpretación de Franco. *Es como que las personas corren rápido, como la música*. Franco enseguida retoma la palabra y adhiere a su idea.

Continúa la película. El presidente de la compañía, sentado en su despacho, deja un rompecabezas a medio armar, ojea el diario y, luego del momento de relax, prende la pantalla que controla a sus empleados. *Acá no hay sonido*, dicen varios. Se debate ahora por qué el director decidió quitarle la música a esta escena. Florencia levanta la mano y dice con profunda simpleza... *Porque él no está trabajando*. Siento que dos hilos estiran mis comisuras. Podría llevarnos horas discutir sobre ese comentario, y cada uno irse con su posición original (o no). Tal como sucede con el blanco (que las profes de plástica nos recuerdan





## Recursos Audiovisuales

Un pequeño glosario del lenguaje audiovisual útil para analizar un trabajo cinematográfico o un programa televisivo.

### Planos

**General:** Es aquel que muestra el contexto en el que se desarrolla la acción. Dado que los personajes quedan desdibujados, el sonido cobra un rol preponderante a la hora de delimitar su sentido.

**Plano conjunto:** Se utiliza para mostrar la interacción entre distintos personajes o poner en pie de igualdad el valor descriptivo del ambiente con el dramático de los actores.

**Primer plano:** Encuadra al rostro y los hombros de un personaje. Es utilizado para transmitir con mayor expresividad los sentimientos.

**Primerísimo primer plano:** Es el plano del detalle. En un policial, por ejemplo, puede ser utilizado para destacar una pista.

Ejemplos gráficos de estos y otros planos cinematográficos pueden encontrarse en la web.

### Ángulos

**En picada:** Se coloca la cámara por encima de la línea de los ojos y se apunta hacia abajo. Esta posición busca empequeñecer al personaje.

**En contrapicada:** La cámara se ubica cercana a la línea de la cintura en dirección ascendente. Produce el efecto opuesto al anterior.

### Sonido

**Anclaje:** Es una música que refuerza el sentido convencional de la acción (una música romántica en la escena de un primer beso).

**Relevo:** En este otro caso, la musicalización añade un significado contrapuesto al esperable de una determinada situación. Podemos realizar un ensayo casero al reproducir en la computadora la música de Benny Hill junto con una escena de persecución policial, a la que previamente le habíamos quitado el volumen.

Es interesante notar cómo, en el largo plazo, el uso cotidiano de un tipo de música o sonido puede transformar el sentido convencional de una situación o acción. Por ejemplo, en los informes periodísticos sobre protestas sociales, con una frecuencia cada vez mayor, se utiliza el plano general acompañado por una música amenazante. Esta combinación de recursos termina otorgando una connotación negativa a las marchas que se producen en las grandes ciudades.



## Oriente cercano

**Un proyecto de historia en la escuela media con la película Persépolis**

**¿Historia para qué? Proyecto que surge de las inquietudes de una estudiante de 3° año que planteaba: “tenemos que lograr que los chicos entiendan que conocer el pasado nos permite comprender el presente y en consecuencia, proyectar otro futuro”**

Marjane es una chica que vive en el Irán de los años '70, en una familia occidentalizada. Durante esa época, el régimen del Sha y sus abusos de poder son criticados por la población en general que comienza a gestar una rebelión popular. Marjane tiene contacto con las ideas políticas de izquierda de su familia. Con la revolución y la caída del Sha, comienza otra historia y otro camino en la vida de Marjane y, en general, de todo Irán.

Con un fuerte contenido anti-imperialista, la llamada “Revolución Islámica” se va convirtiendo en un régimen autoritario que encarcela y condena a muerte a miles de personas, fundamentalmente por ser comunistas o tener ideas de izquierda. Mientras tanto Marjane y el resto de las mujeres son obligadas a usar velo, cambiar su educación y su vida cotidiana en

general. Pero aún sufriendo el terror de la persecución en su país Marjane se las arregla para escuchar música punk y rebelarse contra sus maestros. Cuando llega a la adolescencia, es enviada a un liceo francés en Austria, donde experimenta todas las contradicciones del “mundo occidental” mientras su país es devastado por la guerra entre Iraq e Irán.

Persépolis cuenta la historia real de Marjane Satrapi, quien contó su vida en un comic que luego se hizo película.

### ¿Historia para qué?

Es difícil en la escuela abordar conflictos contemporáneos o recientes en los que existen diversas lecturas y perspectivas entre los adultos. Salvo algunas excepciones, los problemas mundiales que nos atraviesan cotidianamente son escasamente discutidos y mucho menos tratados en profundidad. Paralelamente, los estudiantes en general se preguntan ¿para qué estudiamos historia? ¿Para qué conocer los conflictos de estos pueblos que habitaron hace tanto tiempo, que nada tienen que ver con nosotros?

A partir de la idea de una alumna de 3° año de la EEM 2 DE 13 comenzamos a pensar cómo abordar este problema. Ella decía: “tenemos que lograr que los chicos entiendan que conocer el pasado nos permite comprender el presente y en consecuencia, proyectar otro futuro”. Sí, es una alumna excepcional. Con el impulso de su iniciativa surgió el proyecto “¿Historia para qué?” desde el que realizamos actividades que atraviesan a todos los cursos del colegio, abordando problemáticas mundiales contemporáneas y utilizando, entre otros recursos, la proyección de películas.

### La primera experiencia

Los chicos de 4° año estaban enojados porque en historia todavía estaban viendo yrigoyenismo y no iban a llegar nunca a la actualidad (el plan de estudios de la escuela no tiene historia en 5° año). Entre las noticias de ese momento estaba presente la disputa entre Estados Unidos e Irán por la producción de energía atómica y se lo relacionaba también con el conflicto palestino - israelí. Pensamos que era una buena ocasión para

arrancar con nuestro proyecto y elegimos la película *Persépolis* para abordar el difícil conflicto en uno de los muchos países de Medio Oriente de los que se conoce poco y se prejuzga mucho, Irán. Pensamos que a través del cine, con una historia que tuviera profundidad pero también humor y nada de golpes bajos, podíamos abrir la puerta a un mundo que, para la mayoría de los estudiantes, era desconocido.

Antes de la proyección, en una ronda, charlamos algunas cuestiones: Les contamos que la película que íbamos a ver transcurría en Irán, entre 1970 y la actualidad, y que la protagonista de la película era una mujer real, que se propuso contar su historia a través de un comic, acercándonos a un mundo que a muchos nos resulta desconocido.

¿Qué sabemos de ese país? ¿De dónde obtuvimos esa información? ¿De qué formas se hace referencia habitualmente a Irán? ¿Con qué se lo relaciona? ¿Qué conocemos de los conflictos en Medio Oriente? ¿Qué sabemos/pensamos del mundo árabe/musulmán? ¿Cómo construimos

nuestra mirada sobre otras culturas y pueblos? ¿Cómo explicamos los procesos que atraviesan esos pueblos?

Luego de la proyección, intercambiamos percepciones: les gustó, no les gustó, qué les llamó más la atención y analizamos los distintos elementos: cómo eran los personajes, en qué ambientes transcurría la historia, cuál era el o los conflictos. Entre todos describimos el argumento y fuimos reconstruyendo de qué se trató la película (es importante poder darse un tiempo para leer un poco de la historia de Irán porque surgen preguntas que está bueno poder responder: ¡los docentes no escapamos al desconocimiento de la historia de Medio Oriente!).

Luego planteamos que en general tendemos a estereotipar a los pueblos y a pensarlos como un todo homogéneo. De allí que llegáramos a preguntarnos qué diferencias había entre los propios iraníes y marcáramos las distintas concepciones e ideologías, prácticas, culturas y costumbres que caracterizan al pueblo iraní según la perspectiva de la protagonista de la historia.

Finalmente intercambiamos apreciaciones e impresiones sobre la historia de Irán, ¿qué sabíamos, qué nos sorprendió? ¿Qué aspectos de la sociedad iraní y qué aspectos de la sociedad “occidental” son criticados en la película?

### Abrir preguntas

Les contamos a los estudiantes que este proyecto no tiene por finalidad que el docente se “pare a contar la historia”. Nuestra intención era “abrir preguntas”, pensar juntos, buscar respuestas entre todos. Planteamos que la historia de Irán es compleja y está atravesada por múltiples conflictos mundiales. ¿Podemos comprender qué ocurre en ese país si no comprendemos su historia?

Leímos entre todos un fragmento del libro del periodista Pedro Brieger, *El conflicto palestino-israelí. 100 preguntas y respuestas* (Colección Claves para todos, Ed. Capital Intelectual): “Irán estuvo gobernado hasta 1979 por la monarquía dictatorial de los Pahlevi, aliado incondicional de



*Estados Unidos y que mantuvo estrechos vínculos con el Estado de Israel desde la década del sesenta. (...) Para comprender el rechazo de los iraníes hacia Israel hay que tomar en cuenta la ayuda que le brindaron los israelíes al Sha para desarrollar sus fuerzas armadas y la colaboración de sus servicios secretos con la SAVAK (la Organización de Seguridad e Inteligencia Nacional). La SAVAK fue durante años el símbolo de la represión en Irán, responsable de la persecución de miles de ciudadanos y la institución más odiada del régimen del Sha.*

*Inmediatamente después de la revolución de 1979 la nueva República Islámica rompió relaciones con Israel. La onda de simpatías hacia la revolución iraní se extendió hacia todo el mundo árabe y musulmán a pesar de que los iraníes son shiítas, y la mayoría de los musulmanes sunnitas. Muchos movimientos islámicos se desarrollaron al calor de la revolución, especialmente el Hezbolá libanés (shiíta). La causa palestina fue levantada como bandera por la revolución islámica (...).*

Con la información compartida, debatimos en pequeños grupos: ¿qué procesos históricos necesitaríamos conocer para comprender el conflicto en medio oriente? ¿Les gustaría estudiar algunos?

Los estudiantes anotaron:

- Guerras mundiales
- Guerras por el petróleo
- Guerra de Irán e Irak o guerra del golfo
- Invasión de Estados Unidos a Irak
- ¿Qué pasa ahora en Palestina?
- ¿Por qué los palestinos no quieren a Israel?
- ¿Qué es el comunismo? ¿Por qué son perseguidos?
- ¿Qué fue el Holocausto?

Planteamos que intentaríamos a lo largo del año ir abordando alguno de estos temas desde *¿Historia para qué?*

Para cerrar, nos preguntamos: *a pesar de las diferencias y distancias, ¿se sintieron identificados en algún*

*punto con la historia de la protagonista? ¿Aún teniendo historias tan diferentes en algunos aspectos, podemos sentirnos cerca de jóvenes de otros lugares del mundo? ¿Por qué? ¿Se parece en algo la sociedad iraní a la nuestra?* Les presentamos algunas frases que se dicen en la película, les indicamos que elijan alguna con la que se sientan identificados, o una que compartan o una que quieran discutir y los invitamos a que escriban por qué.

Las frases del guión que compartimos fueron éstas: “No debemos perder la memoria familiar”. “Michael Jackson, símbolo de la decadencia occidental”. “Son arrogantes, pero sin ideología, con unos pocos billetes lo olvidaron”. “En tu vida conocerás muchos tontos. Si te hacen daño, recuerda que es porque son estúpidos. No respondas a su crueldad. No hay nada peor que la amargura y la venganza. Muestra tu dignidad y tu integridad”. “No olvides nunca quién eres ni de dónde vienes”. “Era extranjera en Austria y ahora soy extranjera en mi país”. “Teníamos tantas ansias de libertad que olvidamos que no éramos libres”. “¡Tenías una opción! ¡Todos tienen una opción! ¡Todos tienen una opción siempre!”. “El miedo nos duerme la conciencia. Nos convierte en cobardes”. “La libertad siempre tiene un precio”.

Esta primera actividad terminó allí. Juntando algunas piezas más para armar el rompecabezas que nos permita comprender el mundo en que vivimos y empezar a pensar y construir otro mundo y otra sociedad.

**Marisabel Grau**



# Imágenes de la inmigración

## Una secuencia para trabajar con la serie “Vientos de agua”

*A pesar de la gran cantidad de personas, el silencio de la cubierta del barco es casi total. Algunos niños juegan en el suelo, alguien se afeita, otros eligen mirar el horizonte. Pero de pronto el mutismo se ve invadido por la música que emana una armónica. Los viajeros se dan vuelta, sonríen. De un rincón emerge una guitarra que se suma acompañar, luego un bandoneón. Los niños se levantan de sus lugares y comienzan a bailar. El que no baila sonríe pero todos se ven hermanados y unidos por la música, único idioma común en un barco cargado de inmigrantes que se dirige a la Argentina.*

La escena descrita corresponde al segundo capítulo de la serie “Vientos de Agua”, una producción hispano-argentina que relata en paralelo la historia de un inmigrante español que viene a estas tierras en 1934 y la de su hijo, un argentino que emigra hacia España con la crisis de 2001.

Recurrimos a esta serie para estudiar la inmigración de principios de siglo XX con alumnos de 3er grado. No mostramos la serie entera, sino que seleccionamos algunos fragmentos que nos resultarían útiles en dos momentos de la secuencia: primero para saber cómo era el viaje en barco y más adelante para ver cómo se vivía en los conventillos.

Antes de ver los fragmentos referidos al viaje en barco los chicos habían leído acerca de las causas por las que se produjo la inmigración a través de un relato y un texto informativo. En el momento previo a la visualización del video, les contamos de qué se trataba la serie y quiénes eran los principales personajes que iban a aparecer. Les pedimos que prestaran atención a las condiciones en las que viajaban los pasajeros de las diferentes clases, cómo se relacionaban y a las cosas que hacían durante el viaje.

Empieza el video y las preguntas y comentarios corren a la par *¿Por qué Gemma viajaba sola*

*profe?* Maxi pregunta por una pequeña niña italiana que no tiene papás y que se hace amiga de Julius, polaco, y Andrés, español, los otros dos protagonistas de la serie. *¿Cómo van a hacer para entenderse?* se adelanta Male. Sin que pasen muchos minutos, se ve como Andrés le enseña algunas palabras y frases a Julius mediante gestos, repitiendo palabras o simplemente imitando. Más tarde se verá una situación parecida en la que Andrés intenta entender a Gemma dictándole una carta en italiano a otra viajera.

Les explico a los chicos que el largo viaje en barco constituía un excelente momento para que muchos inmigrantes se conozcan y que incluso algunos aprendían allí sus primeras palabras en español. Lo que vemos no tiene desperdicio, por eso es importante responder a cada duda: a veces parando el video, otras veces tomando nota para responder a cuestiones más complejas al final.

En *Vientos de Agua* se puede apreciar, casi como en ninguna otra fuente, algunas de las angustias que viven estas personas que, como dice Alejo, *se mudan para siempre de país*. Por ello al finalizar, discutimos acerca de las impresiones que causó en cada uno esta primera primer parte. *A mí me llamó la atención que para los de primera clase había doctor y para los de tercera no, se enoja Male. A mí que cuando la señora se enferma no quería decir nada para que no los hagan volver a su país, se sorprende Chiara. Maxi y Guille levantan la mano para decir que les da mucha impresión como “gomitaban” con las tormentas y como viajaban de apretados. Mile explica que le da un poco de pena que como Andrés no sabía escribir le dictaba a una mujer para que le escriba la carta para su familia.*

Male vuelve a referirse a las diferencias entre los viajantes de primera y tercera clase. *A mí me da mucha bronca que cuando se incendió la primera clase, ellos querían echar a los de la tercera clase para ocupar su lugar y encima llovía. Sus compa-*

ñeros asienten.

Cuando nació el bebé festejaban todos, dice sonriendo Majó. Le digo que sí, que era común que esas alegrías que se festejaron mucho ya que el viaje era largo y la gente llegaba a sentirse muy hermanada entre sí, y que por eso se compartían tanto las alegrías como las cosas tristes. *¿Todo eso pasaba?* interroga Nazareno. Le explico que sí, que aunque en este caso se trata de una historia ficticia, muchas de esas cosas pasaban de forma parecida en los viajes en barco que hicieron muchos de los inmigrantes que vinieron en esa época.

Tras la discusión los chicos anotaron en sus

cuadernos las cosas que más les llamaron la atención sobre lo que habíamos visto y discutido. También registraron cuáles eran los conflictos que se producían en el viaje en barco.

Más adelante en la secuencia, y luego de leer diferentes textos, vimos algunos fragmentos de los capítulos 3, 4 y 5 de "Vientos de agua" para averiguar cómo era la vida en los conventillos a principios del siglo pasado. Allí pudimos ver cómo se compartían los festejos de cumpleaños en los patios: *Estaba re divertido, invitaban a todos*, se emociona Maxi; y cómo se angustiaba un inmigrante español con las noticias que escuchaba en la radio sobre la guerra en su país. También

*discutían mucho sobre la política*, refleja Alejo. Se refiere a una discusión entre anarquistas y socialistas que se da en una biblioteca. Le digo que sí, que se discutía bastante sobre política. *¿También sobre fútbol?* se entusiasma Maxi. Y más adelante ve una escena en la que justamente se arma un partido entre inmigrantes.

La visualización de los fragmentos que relatamos constituyó un gran complemento de los textos explicativos, testimonios y fotografías que los chicos leyeron u observaron durante la secuencia. Es que el cine, cuando está bien hecho, permite como casi ninguna otra fuente reflejar las alegrías, angustias y emociones de, cómo decía Alejo, *los que se mudan para siempre de país*.

Federico Milman





Algunas madres, dispuestas a enfrentarse al frío, deciden acompañarlos. Ayudan a cargar las bolsas y se ocupan del maquillaje.

Durante algunas horas, los chicos se transforman en actores. Prueban diferentes caras, imitan gestos, se sugieren posturas para expresar con el cuerpo eso que han escrito con palabras. Miran el barrio con otros ojos para decidir cuál es el mejor lugar para sacar cada foto. Mientras la cámara dispara, se les ocurren nuevas tomas. Una lluvia finita los sorprende y los obliga a suspender algunas escenas, pero no los detiene.

Las fotos cuentan una historia que transcurre en la época de las guerras de la Independencia. Se trata de un niño que se une al ejército de San Martín para luchar contra los realistas. Sus padres se oponen y el niño convencido escapa de su casa. En una batalla, resulta herido y cae prisionero del ejército español. Finalmente logra escapar y, tras recorrer un largo camino, regresa con su familia que lo daba por muerto.

Es lunes, hace frío y no hay clases. Pero no empieza acá.

Unos días atrás, leyeron la historia real de un niño(1) de doce años que luchó en las guerras de la Independencia y se hicieron algunas preguntas sobre la época cuyas respuestas les permitieran tener herramientas para ficcionalizar la historia.

Durante varios días leyeron textos y vieron imágenes y filmes para responder sus preguntas. Estuvieron largo rato agregando detalles a la historia real hasta inventar el guión. Discutieron el rigor histórico de ciertas ideas. Analizaron el orden en que debían mostrar los hechos para sostener la

atención del público. Se distribuyeron los personajes y acordaron quién podía llevar cada cosa. Dividieron el guión en escenas. Pensaron con detalle cómo y dónde sería cada una, qué objetos necesitarían, qué dirían los personajes.

Es lunes, hace frío y no hay clases. Pero no termina acá.

Después seleccionarán las fotos que más les gustaron, probarán ordenarlas de distintas formas y agregarán más diálogos y epígrafes para que la historia se entienda bien. Inventarán un título. Escribirán una introducción y un epílogo. Anotarán el nombre de los actores y un listado de agradecimientos: a quien les sacó las fotos, a las mamás que los maquillaron, a un perrito que los acompañó.

Ya no es lunes. Alumnos, padres y maestros se reúnen frente a la pantalla para sentarse a disfrutar una historia de fotonovela.

**Julieta Iurcovich**

(1) Se trata de la historia de Juan Isidro Quesada, publicada en el libro *El trébol azul leer y conocer 7*, de editorial Aique.



# ¿Quién maneja los hilos de Pinocho?

## Disney, Collodi y una historia de novela con los chicos de 1er ciclo

En esta nota se narra la experiencia de realizar, junto a los alumnos del primer ciclo, un análisis crítico y comparativo de la novela *Las aventuras de Pinocho* de C. Collodi y la película *Pinocho* de Disney. El objetivo de la propuesta es lograr que los chicos puedan establecer las diferencias entre una y otra historia y discutir sobre el porqué de esos cambios.

Muchas veces nos pasa que al preguntarles a nuestros alumnos: ¿les gustó el cuento que acabamos de leer? o ¿hay alguna parte de la película que no les gustó?, obtenemos respuestas hechas, prefabricadas. Nos damos cuenta de que los chicos saben que tienen que responder “lo que se desea escuchar”, aún cuando nosotros, los que formulamos las preguntas, estemos esperando todo lo contrario. ¿Cómo podemos hacer para lograr en nuestros alumnos esas tan ansiadas respuestas propias, creativas pero fundadas en el conocimiento de lo que se les pregunta, en el texto o la película que se les propone disfrutar y analizar?

El trabajo con *Pinocho* que propusimos en este caso apuntó, entre tantas otras cosas, a darles la libertad, pero también el sustento y una base firme para que todos se vieran empujados a dar su opinión, que necesariamente sería distinta a la de muchos de sus compañeros, pero que siempre tuvo como base el texto o la película de Pinocho. Opiniones fundadas en sus lecturas e interpretaciones. La película de Disney y la novela de Collodi no son la misma historia, tienen diferencias tan sustanciales como intencionales y ellos, los más chiquitos de la primaria, pueden y deben desde las primeras vivencias en la escuela, emitir sus opiniones, fundamentar sus gustos y preferencias, descubrir los cambios y discutir sobre el porqué de los mismos. La idea era empujarlos a que tomen postura.

34

### ¿Por qué elegimos Pinocho?

El trabajo consistió en leer la novela *Las Aventuras de Pinocho* y luego ver la película

*Pinocho* de Disney. En esta nota se narra lo sucedido en el trabajo de adaptación del texto a la película, por lo que no nos adentraremos, en esta ocasión, en el tema de la lectura. Sólo mencionaremos que se eligió la versión de Devetach y Roldán, que respeta fielmente la versión original y le añade un lenguaje familiar, que la novela fue leída de manera periódica, en momentos estipulados previamente con nuestros alumnos y tratando de generar un disfrute pleno.

Pero, ¿por qué Pinocho? En primer lugar, porque es una historia que, a pesar de haber sido escrita hace aproximadamente 130 años, habla sobre temas que siguen siendo vigentes en la vida de un niño pequeño: la pobreza, el hambre, la soledad, la amistad, las travesuras, el amor/odio a los padres, la bondad, la maldad, el engaño.

En segundo lugar, por el formato en el que se concibió la novela: Collodi escribió esta historia para “*Il Giornale dei Bambini*”, el primer periódico italiano para niños. En esta gaceta, se publicaba un capítulo de la historia por entrega. Por esto, el autor logra que en la mayor parte de los capítulos comience y termine la situación que atraviesa el personaje. Esta particularidad es muy importante si pensamos en que la totalidad del texto consta de 36 capítulos y en que sería sumamente engorroso tener que renarrar con detalles cada capítulo leído para los niños que estuvieron ausentes al momento de la lectura.

### Pinocho y el cine

La historia de Pinocho cobra especial popularidad cuando, en 1940, Walt Disney realiza el largometraje. Es claro que para poder narrar en

ochenta y ocho minutos una historia de 36 capítulos es necesario modificarla. Sin embargo, Pinocho no es un cuento tradicional, sino que fue escrito e imaginado por Carlo Collodi. En cada modificación de la película de Disney aparece también una cierta intencionalidad y los mensajes que intenta transmitir la compañía norteamericana.

Al ver el film, los niños encontraron diferencias sustanciales. Más que interesante fue registrar esas modificaciones que veían en el largometraje para luego trabajar juntos en el porqué de las mismas. Al preguntarles si les parecía que la película y el libro contaban la misma historia, o preguntarles si les había gustado algún pasaje en particular de la novela modificado en el cine, comenzaron a surgir las opiniones genuinas, fundamentadas, esas que tanto deseamos los maestros.

Entre ellas, se conversó alrededor de estos temas:  
-*La forma en la que Disney omite el tema del hambre y la pobreza de los personajes.*

En la novela, la búsqueda de sustento económico y la necesidad de encontrar comida mueve a los personajes a actuar de tal o cual manera, en la película todo esto se trastoca. Tal vez el más claro ejemplo de este caso es el de Gepeto, quien en la novela intenta construir una marioneta que sepa bailar para “ganar al menos un vaso de vino y un pedazo de pan” y en la película, en cambio, le pide al hada que Pinocho cobre vida para no estar tan sólo.

-*El papel y la fisonomía de los personajes.*

El hada primera tiene los cabellos azules en la novela, mientras que en la película es rubia, y lo que tiene azul son los ojos y el vestido. Pinocho es, en la novela, un muñeco de madera sumamente inquieto y travieso, que sabe cómo debe actuar pero que se mete en líos porque (como todo niño) disfruta de esas travesuras. En la película se lo ve más bien como una marioneta boba que es manejada constantemente por cuanto personaje se le cruza. La aparición de Gepeto también es diametralmente opuesta en una y otra historia: mientras Collodi lo imaginó como un viejo



-*La transformación de Pinocho.*

malhumorado, cascarrabias y pendenciero, que sólo luego de mucho rezongar y discutir termina queriendo al muñeco de madera; Disney nos lo muestra como un carpintero habilidoso, paciente y simpático, que quiere a Pinocho como a un hijo aún antes de que el Hada le regale la vida.

Mientras que en la película el hada le promete a Pinocho convertirlo en un niño de verdad sólo si es bueno, obedece a los mayores y estudia en la escuela, en la novela nada de esto ocurre. Recién en el final de la historia, Pinocho se encuentra con Gepetto malherido y el hada enferma. Para ayudarlos, deja de lado toda su vagancia y picardía habitual y trabaja en un campo como peón para ayudar a sus seres queridos (sin que nadie se lo exija o se lo pida). Así es como el hada decide convertirlo en un niño de carne y hueso.

Pinocho conmueve a los chicos y los atrapa: es un niño real desde el principio, no por los materiales con los que está hecho, sino porque le gusta hacer travesuras, desobedecer los consejos de los adultos y meterse en problemas. Gepeto no es admirado por su bondad y su carisma, sino por lo simpático que puede ser imaginar a un viejo pelado gritándole barbaridades a los niños, pero que al mismo tiempo no duda en morirse de hambre para que pinocho pueda comer. Al ver la película de Disney, los chicos notan que los personajes a quienes ellos quieren han cambiado, que ya no son tan reales como antes, que hacen exactamente lo que se supone que tienen que hacer. De alguna manera les pasa lo que a nosotros nos pasa cuando preguntamos por sus opiniones y ellos contestan con “el cassette del buen alumno”. En ese caso las respuestas son tan lindas y esperables como falsas. En la película pasa lo mismo: Gepeto es tan pero tan bueno que no existe, el hada es tan linda y tan rubia como fría y distante, Pinocho es tan ingenuo que aburre.

Augusto del Cueto

**Dar vida a objetos o imágenes no es patrimonio exclusivo de dioses ni de extraños alquimistas. Si para desentrañar los secretos de la literatura no existe nada mejor que lanzarnos a escribir, para conocer los entramados de las animaciones hemos elegido el camino de convertirnos nosotros mismos, docente y alumnos de tercer grado, en productores audiovisuales.**

## Los chicos y los dibujos se animan

### Una experiencia con stop motion



Permítanme aclarar que el desafío de preparar una animación era tan novedoso para los chicos de 3er grado como para mí. Fuimos ensayando ideas con aciertos y errores de ambas partes. De todas maneras, siempre busqué darles el mayor protagonismo posible en las tomas de decisiones y en el manejo de las técnicas. No importaban tanto los detalles del producto final, sino más bien el proceso de su producción. Muchas veces resulta tentador meter mano en la posproducción para “embellecer” el producto, pero si ellos no son parte de estas acciones, lo único que logramos es naturalizar un rol pasivo frente a las tecnologías de la comunicación.

Si para escribir un determinado tipo de texto antes leemos para conocerlo, en este caso hicimos algo similar. Acomodamos nuestras sillas frente a la pantalla, y comenzamos a observar algunos cortos animados y tomamos nota sobre la técnica *stop motion* utilizada en ellos. Quizá un ejemplo que recuerden es la película *Pollitos en fuga* en donde figuras de plastilina son fotografiadas cuadro por cuadro, movimiento por movimiento, logrando, una vez unidos todos esos fotogramas, un efecto visual de movimiento de los seres inanimados. En internet (Youtube) pueden encontrar numerosos videos explicativos de la técnica y ejemplos caseros de su utilización. Así, nos sorprendemos frente a murales que se pintan

solos, juguetes que toman vida, en una infinidad de producciones caseras para ver.

Ya entusiasmados por el objetivo propuesto nos abocamos a pensar qué queríamos contar. Es así como fuimos conociendo ciertos pasos de la producción audiovisual. En primer lugar nos propusimos escribir una breve sinopsis de la historia. Fue entonces que aparecieron los primeros personajes y el problema central: *los animales de un bosque se encuentran sometidos por un grupo de tigres*.

Ya delimitado el eje de la historia nos propusimos escribir el primer borrador mediante el dictado al maestro. Para poder concentrarnos mejor dividimos la escritura de la historia en tres momentos: la presentación de los personajes, la historia y la escena; el desarrollo del problema y por último, su resolución. A su vez, otro día nos dedicamos a releerla y realizamos algunas correcciones de puntuación.

Teniendo en cuenta los tiempos cortos con los que contábamos tomé la decisión de que la historia estuviera narrada en tercera persona, para evitar el paso de escribir un guión detallado con todos sus diálogos. Para simplificar, lo que finalmente propuse fue dividirnos en tres grupos, cada uno tendría que encargarse de una parte de la historia: describir la escena, los personajes y pensar un diálogo pertinente para la historia. Una vez hecho esto comenzaron a dibujar la escenografía, los personajes y los objetos móviles.

Finalmente nos pusimos a discutir un título. Luego de varias propuestas y justificaciones votaron el que más les gustaba. Con la intención de practicar un poco la técnica de animación les propuse hacer una presentación animada del título. Cada uno dibujó una de las letras del título y pusimos nuestras manos a la obra. Buscamos un lugar amplio e iluminado de la escuela en donde todos pudiésemos participar cómodamente. Pegamos al piso nuestro fondo blanco y acomodamos en uno de sus costados dos bancos. En uno de ellos estaba pegada con cinta una cámara web enfocando los afiches, en el otro una computadora con el programa de animación

**¿Stop Motion?**

Esta técnica se ha hecho muy popular con la difusión de las cámaras digitales, ya que se logra dar efecto de movimiento a objetos estáticos de una forma casera y muy original. Puede usarse cualquier objeto (incluyendo dibujos, juguetes, bloques y muñecas) o figuras hechas de plastilina. Básicamente la técnica consiste en tomar una foto, modificar o sustituir la imagen frente a la cámara, y volver a registrar y así sucesivamente. Algunos programas específicos, como iStopMotion (Mac), JPGVideo para (Windows) y Stopmotion (Linux), facilitan mucho la tarea y permiten previsualizar lo que se va haciendo.

instalado. Así les mostré a los chicos que lo que pusiéramos en el fondo aparecía en la pantalla y con un simple clic se podía sacar cada fotografía.

Cada chico tenía una letra, y en diferentes tandas fueron jugando, haciéndola entrar a escena. Luego de los primeros diez fotogramas ya podíamos observar el movimiento y fueron entendiendo que había que mover de a poco la letra para evitar saltos extraños. No faltaron fotografías fallidas en donde salían las manos de los chicos, pero fácilmente se las pudo borrar y cambiarlas por otras. Tras unos 40 minutos y 140 fotogramas terminamos la presentación del título.

Otro día nos dividimos el texto de la historia y lo fuimos leyendo en partes. Con un editor de sonidos, unimos cada segmento y logramos la voz en *off* de nuestra animación. Cargamos éste archivo en el programa de animación y en grupos nos dedicamos a animar cada escena, que nos llevó una media hora cada una. De posproducción a cargo del docente sólo quedó la música de la presentación, que la eligieron los chicos a partir de algunas

opciones que les presenté.

Una mirada retrospectiva de lo hecho también nos plantea varias cuestiones a mejorar u otros caminos a adoptar. Planteándolo como proyecto a mediano plazo en este caso le dedicamos tres semanas- podríamos haber explotado mucho más los desafíos que implicaba esta tarea. Podríamos haber trabajado más los personajes, y los textos descriptivos para tal fin. Asimismo podríamos haber profundizado en la escritura de diálogos y los signos pertinentes. En lo que hace a las técnicas audiovisuales lamentamos no haber introducido el trabajo con los planos. Con un poco más de tiempo, la introducción de algunos primeros planos hubiese roto la monotonía de los planos generales con lo que trabajamos, y nos hubiera abierto la posibilidad de destacar los momentos “dramáticos” de la historia.

Finalmente queda lo más gratificante: las invitaciones a familiares para la función, algunos mates compartidos y los aplausos finales. Una anécdota no menor es el pedido del programa por parte de algunos de los chicos para usarlo en casa. Concluyendo, nos gustaría destacar dos aspectos. Uno es el intercambio con la comunidad de lo trabajado en la escuela, espacio esencial para ir reconstruyendo lazos sociales alrededor de la educación pública que se fueron perdiendo. Otro es el enfoque que fuimos consiguiendo con el proyecto, en donde la autonomía progresiva de los chicos en el uso de algunas técnicas audiovisuales fue un paso necesario para ir formando otro rol frente a los medios masivos de comunicación.

**Hernán Cortiñas**





## El viaje de Chihiro

Hayao Miyazaki

2001

*“Una persona sin historia, que haya olvidado su pasado, se desvanecerá como la nieve, o se convertirá en una gallina que sólo puede poner huevos para que otros los coman.”*

El otro lado de un túnel siempre puede ser el camino a otro mundo. Una vez cruzado el pasaje, una niña llamada Chihiro, la protagonista de esta historia, tiene que figurarse cómo salir de él. Allí, la perversa y a veces justa bruja Yubaba la despoja de su nombre, convierte en cerdos a sus padres y le sentencia un “Jamás volverás a ver tu mundo”.

Chihiro, quien tras la intervención de la bruja se llamará simplemente Sen, tendrá que trabajar duro para emprender el regreso. En tierras de la bruja Yubaba, sus ayudantes serán un sin-cara que tiene por única palabra *Ah*, un ambivalente príncipe-niño-dragón y la gemela de la bruja (¿o simplemente otra cara de la misma bruja?). Es ella quien le advierte que nada de lo que sucede se olvida, aunque no se lo pueda recordar.

Hayao Miyazaki, prolífico director japonés y autor de las palabras del inicio, hace una vez más una película de excelente calidad, de animación plagada de personajes tan bellos como fantásticos. Una película que los propios niños evalúan como diferente a las conocidas porque no está claro quiénes son los buenos ni los malos.

Hay imágenes que son poemas. Este corto animado nos hace sentir desde la belleza de sus imágenes y nos deja pensando sobre una problemática actual, que parece ser una preocupación ancestral. El pueblo Ayoreo, originario de la frontera entre Paraguay y Bolivia, ya transmitía esta historia mágica de la abuela grillo, bondadosa dueña, dadora del agua a la tierra. Con el murmullo de su canto, la abuela grillo hace brotar el agua, la vida. La lluvia acompaña esos dulces sonidos a lo largo de un interminable viaje.

En este mito se inspiró un grupo de animadores bolivianos y daneses, para dar un mensaje claro y profundo: la importancia del agua como recurso fundamental para la vida. Pero a su vez, deciden poner al descubierto la maquinaria de la explotación de este recurso, que perjudica tanto a la naturaleza como a la sociedad. Otra vez la comercialización despiadada, el aparato represivo del lado del poder, y otras tantas imágenes indignantes que conocemos estallan en un solo grito, el grito ancestral de la abuela grillo que despierta a las multitudes y desata la tormenta.

Vale la pena reconocer y recomendar esta hermosa obra expresiva llena de música, donde no hay palabras porque nos habla en un lenguaje universal.

Se puede disfrutar online ó descargar de forma gratuita en [www.vimeo.com](http://www.vimeo.com)

**Amalí Mohamed**





## ¿Y dónde está el inmigrante?

Los Simpsons.

Capítulo 23, temporada 7.

Un oso irrumpe en la ciudad de Springfield. Los vecinos se quejan. Para combatirlo, se crea la patrulla antiosos, financiada por un nuevo impuesto. Los vecinos se quejan entonces de los impuestos. El alcalde, cuestionado, afirma: "Este asunto requiere liderazgo de verdad". Pues, ¿a quién responsabilizar de los altos impuestos? A los inmigrantes. Se inicia así una cacería de inmigrantes, al estilo Simpson, que mezcla ironía y una mirada muy real de lo que sucede. Una situación que se aplica no sólo a una ciudad ficticia sino a casi cualquier lugar del mundo en la actualidad. Finalmente, el referendun de erradicar a los inmigrantes es aprobado con el 95% de los votos.

Inmigrantes que insultan a otros inmigrantes, desconocimiento de la historia, odio irracional son alguno de los ingredientes que se encontrarán en este capítulo.

Se trata entonces, de un muy buen material para trabajar con los alumnos. No sólo porque es atractivo para los niños, sino fundamentalmente para tratar un tema que suele estar (o debería estar) en la escuela.

Santiago Duarte

1925. Tennessee, Estados Unidos. Un profesor lee a sus alumnos de secundaria *El origen de las especies* de Charles Darwin. Al estar prohibida su enseñanza es arrestado y llevado a juicio. Se desarrolla así uno de los casos más famosos, llamado "el juicio del mono", donde se debaten las ideas de la evolución y la libertad de enseñanza.

En este caso real, el docente es encontrado culpable de no obedecer la ley. No podía ser de otra manera, ya que efectivamente lo que hizo estaba prohibido. Sin embargo, el castigo por desobedecer una ordenanza injusta en defensa de las ideas es una multa ridícula de cien dólares.

A partir de esta película, es posible abrir el debate acerca del papel de la ciencia, de la justicia y de la iglesia en la sociedad. De acuerdo al nivel en que se la trabaje, también pueden estudiarse con mayor o menor profundidad los roles de los comerciantes, la prensa y el poder político. Se trata entonces de un buen material para analizar diversas cuestiones, ideal si se estuvo trabajando con ideas relativas a la variabilidad de las especies y su origen en Ciencias Naturales.

Santiago Duarte



# ¿Evaluación Docente para la Mejora de la Enseñanza?

El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires quiere instalar un proyecto de evaluación docente que durante este año se ha ido presentando con variantes, primero mediática e informalmente y luego de manera oficial, pero sin ser discutido por los maestros. Un proyecto confuso en la letra, aunque con el claro propósito de avanzar sobre nuestro sistema laboral, sobre nuestro salario y que ha mostrado graves problemas en otros países.

Desde enero de este año, el Gobierno de Mauricio Macri ha manifestado su intención de introducir un nuevo sistema de evaluación de los docentes. Rápidamente el proyecto suscitó rechazo en maestros y especialistas ya que, entre otras razones, contenía como uno de sus objetivos introducir incentivos salariales basados en los resultados obtenidos en la prueba. A partir de entonces, el Ministro parece haber suavizado el discurso e incorporado al mismo muchas de las reivindicaciones de los críticos de la propuesta. Pero finalmente, comenzó a implementarse la nueva evaluación con muy poca claridad respecto de sus objetivos, sus criterios y el uso que se hará de la información obtenida. La falta de claridad, de consulta y de discusión del proyecto entre los docentes, merece que sigamos rechazando enérgicamente la propuesta, que por ahora tiene carácter voluntario. Los cambios en el discurso de Bullrich muestran la necesidad de camuflar, tras las críticas, el sentido que la evaluación tiene efectivamente para la actual gestión.

el Ministro la valide al publicarla- resulta preocupante.

Si bien el proyecto -a diferencia del sistema diseñado para los conductores- no “quitará” salario, sí plantea dar un plus a quienes pasen el examen con éxito, ya que podrían ocupar un cargo nuevo, el de maestro de maestros (2), cuya función sería la de “ayudar”, en principio, a los docentes nuevos en sus primeros desempeños. De esta manera, la propuesta de evaluación tendría incidencia en la carrera docente.

Aunque la iniciativa de crear instancias de apoyo para los nuevos docentes a cargo de colegas pueda ser interesante, el proyecto no está claro. Para comenzar, no se explicita cómo se articularía la nueva figura de “maestro de maestros” en el Estatuto del Docente. Tampoco cómo se implementaría en las escuelas... ¿cuántos *maestros de maestros* habrá por institución? ¿De qué modo se elegirán? ¿O todos quienes aprueben podrán ser maestros de maestros? ¿Qué tareas cumplirán? ¿En qué consistirá la ayuda y en qué horario se llevará a cabo? ¿Cuál será el rol de los directores en el proyecto? ¿Cómo se desarrollará a lo largo del tiempo? Además de poseer claridad en sus objetivos y en su implementación, un cambio de estas características necesita fundamentalmente ser el producto acordado a partir de un profundo intercambio entre docentes, directores y profesorado. Pero el Gobierno no convocó a su discusión en las escuelas, sino que se limitó a hacer coloridos anuncios en los medios de comunicación y en diversas conferencias.

¿Qué ocurrirá con los maestros que no



## “Scoring para los docentes”

Así se titula la nota de TN sobre el nuevo proyecto de evaluación que el Ministro Bullrich publica en su cuenta oficial en youtube (1). El periodista presenta la nota haciendo un paralelismo entre el sistema de quita de puntos para los conductores y la evaluación a los maestros. La mera comparación -y el hecho de que

aprueban el examen? El sitio del Gobierno de la Ciudad indica que no habrá consecuencias (3). Sin embargo, una nota del diario Perfil de enero indica: *“Los docentes que obtengan buenos resultados podrán capacitarse como formadores de profesores. Los que no aprueben, tendrán que prepararse para rendir nuevamente al año siguiente para seguir ejerciendo.”* (4)

De esta manera los cursos serían más que una oportunidad de aprendizaje, una instancia de la que dependerá la estabilidad laboral. Desde la lógica propuesta por el gobierno, si aprobar el examen implica un premio, pareciera que la formación funcionaría entonces como un castigo tras desaprobado. Tampoco queda claro qué ocurrirá cuando los docentes sí lo aprueben... ¿cómo seguirá su formación continua? ¿Cepa seguirá ofreciendo cursos para ellos?

#### **Cualquier bondi no**

*“Para mí hubiese sido más fácil buscar a Sebastián Piñera, que además es amigo personal de Mauricio, pero trayendo un modelo que es ideológicamente opuesto al nuestro y más afín a ciertos gremios y partidos de la Ciudad, será más sencillo llegar a un acuerdo.”* (5)

La declaración habla por sí sola. No sólo subestima a los maestros al dejar entrever que aceptarán cualquier propuesta -más allá de su contenido- si proviene de cierto gobierno, sino también muestra que la concepción es “traer” en lugar de “construir”. El problema no es “mirar” las políticas que implementan otros países o jurisdicciones; de hecho, existen experiencias muy variadas cuyo análisis y comparación podría ser muy enriquecedor para pensar nuestro propio caso. El problema, nuevamente, es que no se pueden seguir diseñando políticas sin ser amplia y profundamente discutidas por toda la comunidad educativa. No se puede esperar una buena educación cuando persiste una lógica de imposición. Hace falta abrir el debate sobre qué proyecto de escuela queremos y crear las condiciones para que pueda darse en serio:

participando de él docentes de todos los niveles, directivos, institutos de formación, padres y alumnos.



#### **Los maestros y la calidad**

Otra de las cuestiones que Bullrich esgrime incesantemente es la necesidad de evaluar a los docentes para elevar la “calidad de la educación”. Al parecer los resultados mostrarán en qué áreas se debe priorizar la formación continua, o sea, qué contenidos se deben priorizar en los cursos de Cepa, y de esa forma se podrá personalizar y mejorar la formación de los maestros. Varias cuestiones pueden decirse en este punto.

En primer lugar, este argumento supone que la formación de los docentes -que se evalúa escasa o inadecuada- es causa de la baja “calidad”. Sin entrar en la discusión sobre cómo se mide dicha calidad, nos parece que el argumento es simplista y desconoce los múltiples factores que inciden en la vida escolar: alumnos con realidades sociales y económicas de mucha precariedad, malas condiciones salariales -que llevan a varios docentes a trabajar doble turno, con el consiguiente desgaste y dificultad para capacitarse-, climas institucionales que obstaculizan un trabajo consensuado y de colaboración, sobrecarga de tareas administrativas para los directivos quitando tiempo a lo pedagógico, problemas edilicios, entre muchos otros. Es indudable que lo que un maestro sabe tiene incidencia en lo que puede aprender un alumno, pero dar a entender que lo segundo depende exclusivamente de lo primero es responsabilizar al maestro de situaciones que claramente lo exceden.

Además, el interés por mejorar la formación continua resulta llamativo proviniendo de una gestión en la que se cerraron -además de diversos cursos- carreras reconocidas por los maestros,

instancias de profunda riqueza académica y conceptual y de relevancia para nuestra tarea, como el Postítulo de Matemática y el de Literatura Infantil. Quizás Bullrich piense que los docentes no necesitan fortalecer *tanto* sus conocimientos en dichas áreas.

Por otra parte, el sentido de la propuesta es confuso. Por un lado, el Ministro recalca en la función diagnóstica de la evaluación; insiste en que permitirá *“saber dónde estamos parados para mejorar lo que está bien y corregir lo que está mal”*.(6) Sin embargo, la evaluación se tomará luego de asistir a un curso de Cepa creado ad hoc, en consonancia con los contenidos allí trabajados. (7) ¿Dónde está el diagnóstico entonces?

### Palabras ajenas y fallidos

*“Calidad no es inclusión”*, dijo Esteban en EDUCAR 2050, III Foro de Calidad Educativa (8) realizado a fin de agosto. Si bien se refería a que *“calidad no es meter chicos en una escuela con una persona adelante”*, el Ministro parece desconocer o entender de manera muy *sui generis* el significado del concepto de inclusión, fundamental para pensar la democratización del sistema educativo. También allí habló de la necesidad de buenos salarios para lograr una educación de *“calidad”*. Tal vez ahora reconozca que es prioridad que los docentes cobremos en tiempo y forma, y que no es necesario regatear cada febrero la cantidad de pesos que conformarán el salario mínimo. Igualmente, habló

de trabajo en equipo. Quizás hoy entienda que necesitamos espacios cotidianos y es-

pecíficos para el encuentro de los cole-

gas en las escuelas, y Mauricio ya no

intente remover las jornadas de re-

flexión, como sucedió a principios

de su gestión. La idea no es re-

chazar cualquier cambio, ni sos-

tener que es innecesaria cual-

quier modificación. Los docen-

tes somos los más interesados

en mejorar la educación. Quien-

es estamos en las aulas quere-

mos mejorar, repensar y compar-

tir nuestras prácticas. Sin embar-

go, a esta altura es sabido que las

reformas no funcionan si no son elab-

oradas, discutidas y apropiadas por to-

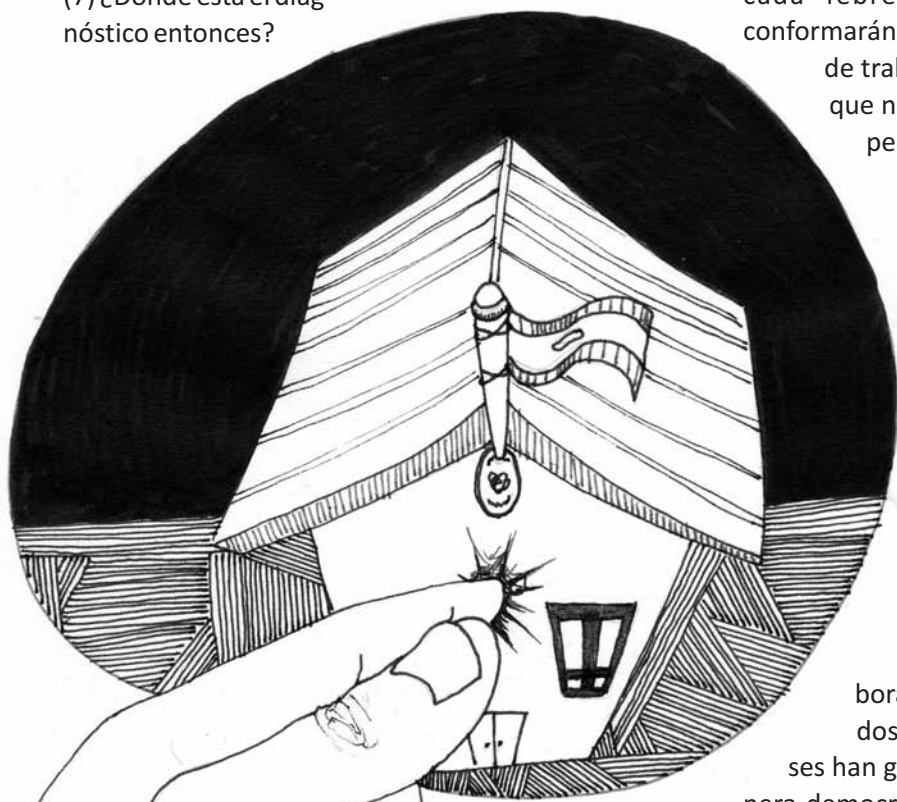
dos los actores involucrados. Varios paí-

ses han generado procesos de cambio de ma-

nera democrática. Pero el Ministro no mira esos

casos, ni aclara cuáles son los resultados exitosos de la evaluación que propone en los países que sí tiene como referencia.

Algunas cuestiones quedan en el tintero, preguntas que no son tenidas en cuenta en una mirada que debería abarcar al conjunto. ¿Sólo deben revisarse los conocimientos y la formación de los docentes? ¿No hay otros aspectos a evaluar, como el presupuesto de educación, la infraestructura escolar, la necesidad de gabinetes psicopedagógicos? Por otro lado, ¿por qué se excluye de la evaluación a los



docentes de escuelas privadas? ¿Allí sí se conoce y “aplica” el Diseño Curricular? Nuevamente, creemos que habría que repensar primero qué educación tenemos y cuál queremos.

Que la prioridad sea evaluar a los maestros sin mejorar las condiciones laborales, sin reformular una jornada laboral que dificulta la capacitación, ni que se haga un proceso de consulta para relevar cuáles son los problemas que enfrentamos en el día a día, muestra que se nos deja solos en la ardua tarea que enfrentamos cotidianamente y se nos responsabiliza de los resultados de los alumnos como si fuésemos el único factor que interviene en la formación, simplificando un problema por demás complejo.

**Santiago Duarte  
Carolina Lifschitz**

(1) Scoring para los docentes TN. Video subido al canal oficial del Ministro de Educación de Buenos Aires. Disponible en <http://www.youtube.com/Watch?v=9cnRbDnAv5Y>

(2) “El gobierno porteño evaluará a los docentes para mejorar la educación”, Diario Infobae, 25 de agosto de 2011. Disponible en <http://www.infobae.com/notas/601698-El-gobierno-porteno-evaluara-a-los-docentes-para-mejorar-la-educacion.html>

(3) Preguntas frecuentes sobre la nueva evaluación en el sitio web del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en [http://www.Buenosaires.edu.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/ev\\_doc/faq.php?menu\\_id=34111#tres](http://www.Buenosaires.edu.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/ev_doc/faq.php?menu_id=34111#tres)

(4) “Para que los maestros se capaciten, el Gobierno les dará un plus salarial”, Diario Perfil, 30 de enero de 2011. Disponible en <http://www.diarioperfil.com.ar/edimp/0543/articulo.php?art=26873&ed=0543>.

(5) Ídem.

(6) “La Ciudad dará en las paritarias un mayor aumento a docentes según su capacitación”, Diario Infobae, 16 de enero de 2011. Disponible en <http://www.infobae.com/notas/556783-La-Ciudad-dara-en-las-paritarias-un-mayor-aumento-a-docentes-segun-su-capacitacion.Html>

(7) Evaluación Docente para la Mejora de la Enseñanza 2011. Documento Informativo. Disponible en

[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/ev\\_doc/informacion.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/ev_doc/informacion.pdf)

(8) <http://www.youtube.com/watch?v=5TmyONxNPFY>

**Otras fuentes para consultar:**

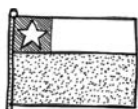
- Pronunciamiento de trabajadores de trabajadores de la Dirección de Currícula y Enseñanza: <http://juntainternaesmeralda55.blogspot.com/search/label/evaluacioneducativa>

- Materiales de Ademys: [http://ademys.org.ar/blog/?page\\_id=629](http://ademys.org.ar/blog/?page_id=629)



## PROYECTOS REALIZADOS EN OTROS PAÍSES

### Algunos casos tomados como referencia para elaborar la propuesta de CABA



#### CHILE

A partir del resultado de la evaluación, los docentes reciben un sueldo diferenciado. Según datos del Ministerio, el 36% no logra los resultados esperados. Frente a este panorama, se castiga a quienes sacan resultados *básicos* o *insatisfactorios*, teniendo que volver a evaluarse más frecuentemente o quitándolos del sistema luego de dos resultados *insatisfactorios*.

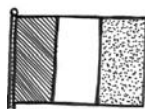
La evaluación permite establecer rankings por escuelas y docentes, a los que accede la población. Esto contribuye a reforzar la desigualdad del sistema.



#### ECUADOR

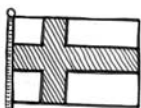
Se dan incentivos salariales a los docentes que obtienen mejores notas, a la vez que se expulsa del sistema a quienes les va mal. Se crea el cargo de Maestro de Maestros (igual que en la Ciudad de Buenos Aires). De esta manera, salen del aula los docentes que obtuvieron mejores notas.

### Otros casos no tomados en cuenta



#### FRANCIA

El ingreso a todos los cargos docentes (públicos y privados) es por concurso. La jornada laboral incluye un tiempo para que los docentes reflexionen sobre su práctica. Los docentes que recién se inician son acompañados por docentes tutores.

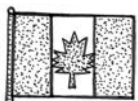


#### FINLANDIA

No hay sistema de evaluación del desempeño de los docentes y desde 1990 se suspendieron las actividades de inspección. La evaluación es responsabilidad de cada escuela y se lleva a cabo de manera conjunta entre maestros y directivos. Al finalizar el ciclo lectivo, cada institución evalúa lo realizado y propone cambios para el siguiente. Luego se intercambian las conclusiones con otras instituciones. No existen los salarios por desempeño.

Cabe destacar que Finlandia es el país que sacó el primer lugar en el ranking PISA. Si bien esta evaluación es muy cuestionada, es la que se usa como justificación para decir que hay que establecer cambios, ya que la Argentina ocupó el puesto 58 en un total de 65 países.

#### ONTARIO. CANADÁ



La evaluación se realiza en el aula contemplando observaciones de las clases por parte del director. Antes de cada observación, el director y el docente se encuentran para conversar sobre los propósitos y la metodología de la evaluación, los contenidos a enseñar y las características particulares del grupo de alumnos. Luego, se reúnen nuevamente para discutir acerca de la clase y del desempeño del docente. La evaluación se articula con la formación porque cada docente elabora junto al director su plan de formación (actividades que realizará en el año según los aspectos a mejorar). Durante los dos primeros años, los docentes que recién se inician son evaluados una vez por año, en menos aspectos que quienes tienen más experiencia, y tienen menos horas frente al grupo para poder recibir apoyo de colegas (que consiste en observar y discutir clases, planificar en conjunto, etc.). Los docentes experimentados son evaluados cada cinco años. Los salarios no dependen del desempeño.

# El estatuto según Mauricio

Martes 20 de septiembre, los docentes de varias escuelas de la Ciudad de Buenos Aires reciben como regalo un libro de Sarmiento y el estatuto del docente, impresos por el Gobierno. Aún con la tinta fresca y sin tiempo para hojearlos siquiera, los mismos docentes se anotan de que el Ministro de Educación pretende cambiarlo.

Al cierre de esta edición, el macrismo intenta modificar las juntas de Clasificación a través de la anulación del artículo 10 del estatuto docente de la Ciudad. No se trata de un artículo más, sino del corazón del estatuto: las juntas son el organismo que organiza los cargos y concursos públicos.

Más allá de las cosas que se puedan mejorar de las juntas (como implementar su informatización, facilitar la inscripción o revertir el atraso de los listados en algunas juntas), son ellas quienes pueden garantizar la democracia en los concursos, es decir, en la elección de los docentes y los cargos que se exponen.

Recordemos además, que los miembros sindicales de la Junta de Primaria fueron los que hicieron respetar el estatuto exhibiendo los cargos como marcaba la ley e impidiendo el cierre de 82 grados como pretendía hacer el gobierno. Es por ello que recae sobre ellos un proceso penal como castigo.

La sala de maestros, a veces, es un lugar para corregir, para compartir, para distenderse. Es

## Evaluación docente, Maestro de Maestros y supresión de Juntas: tres patas del plan del Gobierno para atacar a la escuela pública

también, un lugar para intercambiar preocupaciones y hacer análisis. Todavía no habíamos terminado de pensar qué hacer contra la evaluación que busca atar salario a desempeño y la creación del cargo de Maestro de Maestros (1), cuando ya estábamos discutiendo este nuevo ataque.

El mate sigue girando y hay acuerdo: lo que está en juego es el carácter público de la educación; el gobierno pretende elegir a dedo a los maestros y profesores y así poder controlar qué enseñamos. Esta idea no es nueva. No es casualidad que el funcionamiento de las juntas ya haya sido interrumpido dos veces: durante los gobiernos dictatoriales de Videla y de Onganía.

Por eso, más allá de las críticas al sistema actual de puntaje por la venta de cursos y carreras; más allá de la falta de concursos de ingreso en media; más allá de las mejoras técnicas que se puedan hacer, todos los que queremos que la escuela sea pública vamos a defender a la Juntas de Clasificación como única garantía de que los docentes sean elegidos por parámetros objetivos y no por la afinidad que tengan o no con algún gobierno.

**Santiago Duarte**

(1) En su artículo 3, el proyecto de Ley de creación del cargo de Maestro de Maestros dice: "La designación se efectuará conforme a lo dispuesto en la reglamentación." Es decir, con una reglamentación que hará el Ejecutivo, se decidirá quién puede acceder al cargo. Esto muestra la coherencia del gobierno de Macri que no hará concursar el cargo que crean sino que lo elegirá "a dedo".

### ¿Qué son las juntas de Clasificación?

Son quienes organizan los concursos: elaboran las inscripciones, los puntajes, las designaciones y arman el orden de mérito. Seis de sus miembros son elegidos por voto de los docentes cada dos años y tres son designados por el Ministerio de Educación.

### ¿Cómo se pretende reemplazarlas?

#### → Oficina Única de Clasificación Docentes (OUCD)

Esta nueva oficina tendrá a cargo la inscripción, clasificación, concurso y designación de los aspirantes a titulares a los cargos docentes consagrados en la presente ordenanza. Todos sus miembros serán designados por el Ministro de Educación.

#### → Junta de control de la clasificación y designación docente

Los miembros electos serán doce pero sólo intervendrán en aquellos casos donde el docente requiera su participación en cuanto a la conformidad del puntaje definitivo (artículo 10 del proyecto).

# Mentir para decir la verdad Entrevista a Liliana Bodoc

La escritora de *La saga de los confines*, *Presagio de Carnaval* y *El espejo africano*, entre otros, nos contó acerca del proceso que lleva adelante para escribir sus novelas, de su visión de la literatura en la escuela y de sus ideas sobre los niños como lectores de literatura.



**- ¿Por dónde empezás a escribir una novela? ¿Cómo es el trabajo previo al momento de escritura?**

Siempre empiezo por una pasión y una sensación. Me resulta imposible encarar un proyecto de escritura que no me despierte por las noches, del mismo modo que me resulta imposible hacerlo sin percibir una “atmósfera”; eso que se siente, se huele, se intuye... Recién después llega la tarea racional y técnica, ¿qué narrador o narradores voy a usar?, ¿qué organización narrativa voy a elegir? Casi nunca arranco sin un proyecto previo, unas cuantas páginas escritas a mano donde trazo líneas de tiempo, trayectos, núcleos argumentales, etcétera. No significa que este orden me esclavice pero sí me guía y me permite sobrellevar el siempre difícil tema de la verosimilitud.

**- Detrás de los personajes de tus libros se nota que hay un gran trabajo de elaboración ¿Cómo es el proceso de construcción de los personajes?**

Supongo que en la construcción de un personaje literario hay algo semejante a la tarea del actor a la hora de transformarse en otro. También los escritores construimos desde nosotros mismos, aunque esas construcciones estén muy lejos de nuestra propia historia. Un soldado romano, un niño, un marino holandés, un león, todo lo que se genera en materia de personajes surge de lo que el escritor es capaz de ver y entender en esas otredades. Por lo demás, suelo ir de adentro hacia fuera, de un alma a un rostro, de una índole a una gestualidad, de una cosmovisión a un modo de hablar y de vestirse. También es verdad que, al fin, ellos toman algunas decisiones.

**- Algunas de tus novelas transcurren en contextos históricos reales ¿Recurriste a algunas fuentes para escribirlas?**

Casi siempre recorro a lecturas previas porque la bibliografía me abre una infinidad de puertas, me hace sentir segura, me permite “imaginar con método”. De hecho, me cuesta entender cómo es posible imaginar sin conocer. En todo caso, imaginar es un modo particular de abordar lo conocido, y de proyectar sobre lo que ignoramos. Pero aún los espacios de la ignorancia solamente se visualizan desde el conocimiento. *La saga de Los Confines* está parada sobre las culturas originarias de nuestro continente y sobre la conquista española concebida como un genocidio y un torpe despojamiento cultural. *El espejo africano* y *El rastro de la canela*, en cambio, tienen un referente más circunscripto al nacimiento de nuestra nación. En todos los casos, y especialmente en *La Saga de Los Confines*, hay una severa “reinención” del material histórico, social y antropológico. En esos escritos nada es verdad para que algo sea verdad.

**- ¿Cómo surgió la idea de *La Saga de los Confines* y ese contacto con nuestra historia?**

La idea surgió de la lectura de la excepcional trilogía de épica fantástica *El Señor de los Anillos* de Tolkien, y de las dos reacciones que tuve a propósito de ella. De un lado, pura emoción y ganas de continuar en ese mundo por siempre jamás. Pero de otro lado, cierto enojo o distanciamiento producido desde lo que, claramente, plantea su autor como modelo de mundo. La simbología de Tolkien propone una visión jerárquica de las culturas, de las razas, de los individuos; el gran escritor homologa a determinadas virtudes morales, unos determinados rasgos raciales, pone lo atroz en el sur y en el este, pone lo noble en el norte. Y así fue, desde las tripas, que me dije “Qué bueno si alguien escribiera una saga fantástica desde otro continente del pensamiento”. Mucho después, lo intenté.

**- ¿En qué te facilita y en qué te dificulta escribir novelas que tienen contacto con lo histórico?**

Ése fue un gran debate interno... Cómo hacer que lo histórico no degradara lo ficcional, que lo “verdadero” no se impusiera a lo artístico. Por fin, equivocándome y equivocándome, entendí que lo histórico debe estar siempre subordinado a lo literario. “Mentir para decir la verdad”, dijeron los aztecas. Y a propósito fue una de esas voces, la del poeta Netzahualcóyotl, la que me orientó. Él dijo: “El artista, el alfarero, muestra el verdadero rostro de las cosas porque le enseña a mentir al barro”. ¿Qué puedo agregar yo?

**- Entre tus obras hay libros dirigidos a niños y otros dirigidos a adultos ¿Encarás el trabajo de diferente manera cuando escribís para el público infantil?**

En cierto sentido no existe ninguna diferencia. Siempre hay una intención de hacer arte con el lenguaje, de trabajar estéticamente la palabra y lograr, hasta donde dé el cuero, que la forma se haga contenido. Después, claro, hay unas consideraciones que se ligan al hecho del lector posible,

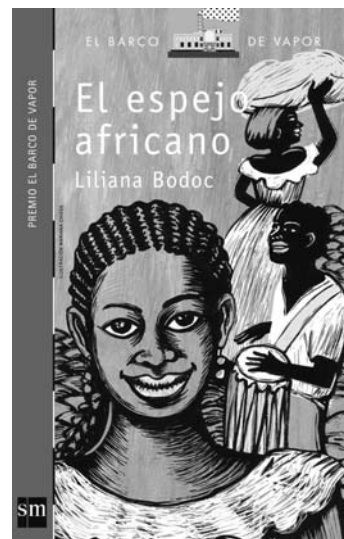
pero esto nunca significará degradación del hecho literario. En todo caso una especificidad. El arte es un modo especial de la comunicación. Si el texto está tan distante del mundo infantil y de su “masa existencial”, la comunicación no se verifica y el arte, el hecho artístico se muere.

**- El libro *El espejo africano* llegó a los alumnos de todas las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, ¿qué repercusiones tuviste al respecto?**

La verdad es que *El espejo...* es un libro leído en muchos colegios y con buenas repercusiones, si por repercusiones entendemos los comentarios de alumnos y docentes. Esto me alegra en lo personal, desde ya. Pero me alegra más porque confirma el hecho de que los pibes no necesitan la copia fiel de sus vidas para interesarse o identificarse. La verdad es que el lector niño o joven es capaz de aceptar la alteridad más absoluta y de encontrarse en ella. Los niños no son tan ingenuos como nosotros y entienden que lo visible no es lo único existente. Esto me estimula al momento de escribir porque soy poco afecta a los textos coyunturales o a los textos espejos. Por favor, ¡no digo que esté mal escribirlos! Solo digo que a mí me sale mal, muy mal.

**- ¿Cómo ves la lectura de literatura en las escuelas?**

En mi opinión, como sociedad adulta aún no terminamos de entender la importancia vital del arte en la conformación de un individuo humano, las potencias cognitivas del pensamiento artístico, lo indispensable de la ficción en el crecimiento. Tenemos



un discurso algo falaz a propósito del arte, que nuestros niños lean ¡Pero que no se les ocurra ser artistas! Incluso como disciplinas escolares, las materias asociadas al lenguaje y al arte son de segundo nivel. No obstante esto, en los últimos años se verifica un acercamiento mayor y menos reglamentado del libro a las escuelas. Y cada vez son más los docentes que entienden que la literatura no es para tomar examen, contar sílabas o resumir argumentos. Que leer es una experiencia íntima cuyos frutos, a veces, maduran mucho después.

**- ¿Cómo es el vínculo con las editoriales? ¿En general, les presentás los libros terminados o te piden que escribas sobre ciertas temáticas?**

Es bueno recordar que las editoriales son empresas y mega-empresas cuyo objetivo no es, exactamente, la poesía. En verdad, los escritores y escritoras nos relacionamos no con las editoriales sino con los editores. Y ahí la cosa cambia. ¡A veces! Pero lo interesante es no olvidar que lo que llamamos literatura, lo que leemos, premiamos, lloramos, es una construcción política y económica. Duele decirlo, pero no hay más remedio. En cuanto a la escritura por pedido no me rasgo las

vestiduras ni creo que eso, por sí mismo, devenga en textos de mala calidad. Todos sabemos que grandes obras de arte se hicieron de esa manera. La cosa pasa por saber si eso que te pidieron te resuena en el alma. Y si es posible apropiarse totalmente de una sugerencia del editor. Personalmente tengo sólo una experiencia en este sentido y es *El rastro de la canela*. Hubo un pedido que acepté de inmediato porque venía de escribir un díptico, *Memorias Impuras*, en el que se desarrolla la temática independentista, aunque en clave fantástica. Y era mucho lo que me había quedado por decir.

**- ¿En qué proyecto estás trabajando actualmente?**

Trabajo en un proyecto que me tiene loca de amor, como el vecinito de enfrente. Es una historia que se desarrolla en el tiempo y en el espacio de Jesús aunque no trata sobre él sino sobre su perro. ¿Qué perro tenía Jesús?, preguntarán ustedes. Y los aztecas contestarían: Mentir para decir la verdad.

**Julietta Iurcovich  
Federico Milman**

Podés conseguir *Sacapuntas* en los siguientes puntos de venta:

- Fotocopiadora Copy Jet – Av. Córdoba 2074**
- Normal 1 – Fotocopiadora “La Tiza” - Paraguay 1950**
- Normal 2 – Centro de estudiantes – Urquiza 277**
- Normal 6 - ISPEE - Güemes 3859 (Pedirla a Carolina Flores, preceptora del TV)**
- Fotocopiadora “El Zócalo” – Franklin 15**
- Fotocopiadora “Filo” (Puan 475, enfrente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA)**
- El arca - Puan 477 1er piso**
- Kiosco de diarios ubicado en Rivadavia 4817 (frente a la puerta de la escuela Primera Junta – Sede 7 de Cepa)**

Si en tu escuela hay varios maestros interesados en comprar la revista, comunicate con nosotros vía mail a [sacapuntasrevista@gmail.com](mailto:sacapuntasrevista@gmail.com) (sólo para Ciudad de Buenos Aires – cantidad mínima: cinco revistas). Todos los números anteriores se venden al precio de tapa actual.

ezequiel taborda  
marina muñoz  
2011



HABÍA TRABAJADO CON EL MISMO EMPEÑO...

... COMO EN LOS OTROS SEIS.



ESTA VEZ EL MUÑECO DESPERTÓ...



...DIÓ UNOS PASOS...

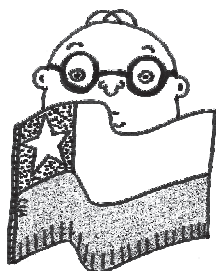


PERO TAMPOCO SOBREVIVIÓ .

# La lucha por la Educación en Chile

## ¿Por qué estalla el modelo educativo neoliberal?

**De un tiempo a la actualidad, ha cambiado mucho lo que se puede decir al hablar de educación chilena. De las voces que presentaban al modelo educativo chileno como ejemplo de los logros del neoliberalismo dentro de un sistema educativo latinoamericano, ya no se escuchan más que ecos sin demasiado fundamento. Hoy nos encontramos frente a una verdadera movilización civil pidiendo por la restitución del derecho a la educación gratuita y de calidad.**



El sistema educativo chileno, como el de la mayoría de los países latinoamericanos, está compuesto por instituciones del sector público y del sector privado. Lo que diferencia a Chile de los

demás países es que, en ambos tipos de instituciones los ciudadanos deben pagar por la educación. Esto sucede en todos los niveles.

Luego de la vuelta a la democracia en los 90, los distintos gobiernos que se sucedieron fueron aumentando o disminuyendo el subsidio a las escuelas y universidades, y otorgando más o menos becas a los alumnos, pero no propusieron una reforma educativa que garantizara la educación gratuita para todos.

En los niveles iniciales del sistema educativo, si bien las familias que no pueden pagar las cuotas anuales tiene la posibilidad de tramitar una beca, éstas se otorgan en las escuelas que dependen de los municipios, que son las que reciben menores aportes económicos.

La situación es más grave aún en el nivel universitario. No todos los alumnos que salen de la escuela media, y que lo desean, pueden

ingresar a la universidad. Los chicos y chicas que deciden seguir sus estudios deben rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que se efectúa en el mes de diciembre en las escuelas medias de todo el país. La calificación que obtienen en estos exámenes se promedia con las calificaciones obtenidas durante su recorrido por la escuela media. De este promedio depende la posibilidad de elección de la universidad y la carrera. Es decir, los alumnos que obtienen mejores calificaciones, eligen la universidad y la carrera que quieren, y los que obtienen peores calificaciones quizás no tengan cupo en donde deseaban estudiar.

Así, la cadena de decisiones que las familias deben tomar y que están relacionadas con el pago de aranceles en distintas instituciones, comienza mucho antes del ingreso a la universidad. Por un lado, la importancia de las calificaciones obtenidas en el PSU hace que muchos padres manden a sus hijos a escuelas privadas desde el comienzo de su escolaridad, con el objetivo de que estén mejor preparados para el día que lleguen estos exámenes. Por otra parte, muchos deciden también prepararlos durante el último año de la escuela media en institutos privados que cobran cuotas que no todos pueden pagar.

Quienes logran acceder a la universidad deben pagar aranceles para poder estudiar. Esto es así tanto en las instituciones privadas como en las públicas. Las cuotas varían dependiendo de la carrera y de la institución. En algunos casos, una cuota es tan costosa como el sueldo mensual de un trabajador. De todas maneras, es común que los alumnos opten por estudiar en instituciones sumamente costosas porque están mejor rankeadas por organismos nacionales e internacionales y los títulos obtenidos allí tienen mayor valor a la hora de buscar un trabajo en el futuro.

Para costear el arancelamiento, las familias que pueden, pagan las cuotas mensuales y las que no, tienen distintos caminos a seguir. Uno de ellos es solicitar una beca y el otro es pedir un crédito. Ya sea en facultades privadas o públicas, las becas son

otorgadas solamente a los alumnos con mejores calificaciones en el PSU y en la escuela media. Distinto es el tema de los créditos. Los ofrecen las distintas universidades en forma conjunta con el Estado y también distintos bancos privados. En todos los casos, se cobran intereses a quienes piden los créditos. Entonces, el pago de la carrera universitaria termina costando más caro. Además, cuando se solicita un crédito, es frecuente que el banco o la institución prestamista efectúen el pago total de la carrera y luego la familia o el estudiante vaya pagando las cuotas durante más años de los que dura la misma. Frente a esto sucede que los endeudamientos son muy prolongados, muy costosos y no permiten que los alumnos cambien de carrera si se hubieran equivocado en su elección. Los que deciden cambiar de orientación en sus estudios pueden hacerlo, pero deben seguir pagando la carrera que comenzaron porque el pago se realizó en forma completa. Así es como, en muchas ocasiones, un estudiante termina pagando más de un crédito. Esto ocurre justamente en los sectores menos favorecidos.

Con todo lo antes dicho, podemos ver que el sistema educativo chileno tiende a agudizar las desigualdades de acceso a la educación. Si bien esto ocurre de manera más pronunciada en el nivel superior, se comienza a clasificar a los sujetos desde los niveles iniciales.

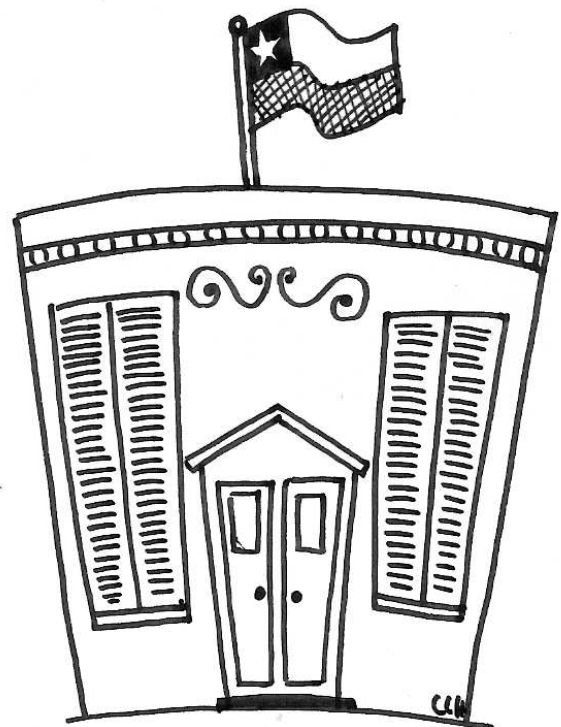
En los últimos años, la población, de la mano de los estudiantes, ha comenzado a replantearse el valor de la educación como derecho. Sin embargo, el gobierno actual, siguiendo las políticas neoliberales y privatistas que se despliegan desde hace muchos años en Chile, proclama que la educación es un bien de mercado. Claramente, el gobierno de Piñera no demuestra interés alguno escuchar a su pueblo que se manifiesta día a día de manera contundente y creativa. Es más, reprime a los que se manifiestan y oculta información con la ayuda de los medios masivos de comunicación que se encuentran mayormente a su favor.

La batalla por la educación gratuita será dura

en Chile. La toma de universidades y escuelas medias dio lugar a que se abran diferentes mesas de negociaciones en las que el gobierno chileno ofreció más de lo mismo: otorgar algunas becas más y reformular los créditos. Pero la sociedad comenzó a perder el miedo de salir a la calle a pedir lo que le corresponde, aún enfrentando la fuerte represión policial legitimada por el gobierno.

Es ese despertar del pueblo chileno el que nos debe resonar de alguna forma. Por eso, sería importante que sigamos atentos a la lucha chilena tomándola como ejemplo actual de defensa de la educación como derecho, y también como ejemplo de lo que sucede cuando ésta pasa a ser una mercancía más, dentro del engranaje del mercado. ¿Será posible que esto suceda de alguna manera en nuestro país? ¿Qué políticas actuales podrían atentar contra nuestro sistema público de educación? Pensemos y defendamos también la educación pública, gratuita y de calidad en Argentina.

**María Carolina Flores López**



“Ellos me comprenden con certeza, porque perciben asombrosamente hasta donde creo yo todo cuanto digo; y porque no estoy filosofando porque sí, removiendo hojarasca de color, metiendo los índices aburridos de la Moral, sino que les estoy hablando con todo cuanto poseo, desnudo de sinceridad, sonriendo, sufriendo.”

