

unipe: tema (uno)

SE USA PARA ANALIZAR LA SOCIEDAD SEGÚN SUS BIENES, INGRESOS, TRABAJOS Y ESTUDIOS. TAMBIÉN PARA REALIZAR TAXONOMÍAS COMO EN BIOLOGÍA, EN QUÍMICA Y HASTA EN EL CINE. DEFINE LO QUE TRANSCURRE DENTRO DEL AULA, PERMITE DIFERENCIAR FORMAS DE CONSUMO Y ES UN CONCEPTO CENTRAL EN LA COSMOVISIÓN DE LOS PARTIDOS OBREROS. UN SUSTANTIVO LLENO DE SENTIDOS QUE AQUÍ INDAGAMOS.

clase

Nº2 NOVIEMBRE 2011 | SUMARIO



→03 Editorial

→04 La escuela tiene historia COMPOSICIÓN



Cómo se transformaron las clases desde que nacieron en los monasterios hasta que las computadoras entraron al aula.

→08 ¡Trabajadores del mundo, uníos! TEÓRICO I

Los partidos clasistas en la Argentina del siglo XXI

→11 Dime cómo clasificas y te diré qué construyes TEÓRICO II

Una reflexión de la especialista Patricia Sadovsky sobre

las categorizaciones que se hacen en la enseñanza de matemática. ¿Sirven las clasificaciones para elaborar nuevas ideas?

→14 La mala educación LA LUPA

A pesar de lo que indica la ley, la escolarización en las instituciones de encierro es escasa. A los adolescentes privados de su libertad se les quita, así, una posibilidad de recomponer sus vínculos con la sociedad.

→20 El profesor ciberhippie LA COCINA DE LA CLASE I

Diego Martínez, profesor de Lanús, aprovecha al máximo las herramientas pedagógicas para transmitir pasión y conocimientos. Videos, música, bailes se mezclan con pizarrones y computadoras.

→21 Luz, cámara, lección LA COCINA DE LA CLASE II

Liliana Calderón, investigadora de prácticas pedagógicas, enseña a utilizar las filmaciones de las clases para la formación continua de los docentes. El desafío de mirarse a la pantalla.

→25 Testigos de la Patria SONÓ LA CAMPANA I

La escuela José Manuel Estrada, la primera de la Provincia de Buenos Aires, es más antigua que la mismísima Argentina: cumplió 238 años.

→29 Alpargatas sí, libros también SONÓ LA CAMPANA II

La historia y el trabajo del bachillerato popular que funciona en Maderera

Córdoba, una empresa recuperada y autogestionada por sus trabajadores.

→33 Tutti Frutti

→37 Para la cartera de la dama y el bolsillo del caballero VISITA GUIADA

Un recorrido nocturno por la feria de La Salada, el paraíso del consumo clase turista.

→42 Al maestro, con cariño JACINTA I

El escritor Eduardo Sacheri recuerda a Francisco Aguirre, un mítico profesor de Morón que lo marcó para siempre con un apretón de manos.

→45 Habitar el aula JACINTA II

La maestra Romina Cardaci reflexiona sobre su trabajo cotidiano.

→48 Mezcla y reinarás JACINTA III

Inés Bertón cuenta cómo hizo para convertirse en una de las catadoras de té más prestigiosas del mundo.

→52 Nací en el '62 FOTOGALERÍA

La generación que combatió en Malvinas, 30 años después

→59 Único en su especie TRABAJO PRÁCTICO

De los segmentos socioeconómicos al cliente elusivo. El Abc del marketing contemporáneo.

→62 Cine ¿bueno? Y barato CÁTEDRA LIBRE I

La verdadera historia del cine clase B.

→66 Vengo por el aviso CÁTEDRA LIBRE II

Cómo leer la economía del país a través de los avisos clasificados.

→69 Web, cine y libros PORTAFOLIO

unipe:

universidad pedagógica

RECTOR

Adrián Cannellotto

VICERRECTOR

Daniel Malcolm

editorial universitaria

DIRECTORA EDITORIAL

Flavia Costa

EQUIPO EDITORIAL

María Teresa D'Meza / Daniela Gutierrez /
Diego Rosenberg

tema (uno)

EDITOR

Diego Rosenberg

COLABORADORA ESPECIAL

Josefina Licitra

COLABORAN EN ESTE NÚMERO

Hernán Aisemberg / Luz Ayuso / Liliana
Calderón / Romina Cardaci / Leonardo M.
D'Espósito / Denise Fridman / Nahuel Gallota
/ Tali Goldman / Eduardo Sacheri / Patricia
Sadovsky / Fernanda Sanz / Gustavo Varela
/ Gloria Ziegler

FOTOGRAFÍAS

Sub-Cooperativa de Fotógrafos

ILUSTRACIÓN

Pablo Zweig

DISEÑO ORIGINAL

ZKYSKY

DISEÑO

Horacio Wainhaus

DIAGRAMACIÓN

Christian Duarte

CORRECCIÓN

Lucila Schonfeld, edit.ar

ISSN: En trámite

UNIFE: CALLE 8N° 713, 3ER. PISO - 1900 LA PLATA,
BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Jugar con los límites y conjurar las pantallas

POR ADRIÁN CANNELLOTTO

Tema (uno) es una publicación de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIFE) pensada en el terreno digital. Se trata de una propuesta orientada a explorar los vínculos que la tecnología abre en relación con formatos, narrativas y géneros, en un impulso por ensayar hibridaciones, jugar con los límites y conjurar las pantallas. *Tema (uno)* busca, además, cruzar las fronteras de la academia; por ello se propone como un vehículo de información destinado principalmente a docentes y estudiantes, pero abierto al diálogo con todos los lectores interesados. Cada número aborda un tema desde múltiples perspectivas ofreciendo conocimientos, presentando debates, recogiendo experiencias e incorporando voces que no se restringen a las paredes del aula, sin renunciar tampoco a lo que sucede en ellas. En tiempos de la tinta digital, la lectura se ha vuelto una invitación a incorporar otros sentidos. Pasen y lean, oigan y vean.

Clase: llamada, aprendizaje, pertenencia

POR FLAVIA COSTA

El término “clase” proviene del latín *classis* y significaba “convocatoria”, “llamada”. Más en concreto, en la antigua Roma se denominaba así a la multitud convocada para votar, que se ordenaba según seis clases en relación con sus propiedades. De esta misma raíz derivan “clamor” y “clásico”, que designaba la clase más acaudalada y se convirtió pronto –en una conexión con las posesiones que hoy nos resulta por lo menos curiosa– en un adjetivo referido a lo distinguido, digno de ser copiado. Esa misma idea, mezcla de llamada y orden, usamos todavía hoy para designar, en las escuelas, a los conjunto de chicos que van a un mismo grado, la lección que cada maestro brinda día tras día, e incluso el aula como espacio de enseñanza y aprendizaje. En las resonancias actuales que este segundo número de *Tema (uno)* aborda, “clase” designa al actor del conflicto social y político, a un tipo de cine de bajo presupuesto que nace para desafiar la crisis, al conjunto de personas que, porque comparten cierto nivel de ingresos, pueden tener afinidad de costumbres, intereses y consumos. Miramos también cómo, qué y para qué clasificamos, recorreremos diferentes “clases” de “clases” –en situación de encierro, con herramientas novedosas, en bachilleratos populares–, homenajeamos a la clase de los grandes docentes, y a poco de que se cumplan treinta años de la Guerra de Malvinas, nos preguntamos qué ha significado para una generación pertenecer a la “clase 62”. Esperamos que disfruten este nuevo viaje.

De los monasterios a la revolución digital

POR LUZ AYUSO

La escuela tiene historia

A pesar de sus rituales diarios que parecen repetirse de generación en generación, la escuela no siempre fue así. Nació para unos pocos alumnos, vinculada a la Iglesia, y recién se masificó en los años de la Revolución Industrial. En cada momento transformó sus prácticas, sus contenidos y hasta su mobiliario, de acuerdo a cómo se saldaban las luchas sociales en las diferentes coyunturas históricas.

A pie, en colectivo, lancha o auto nos acercamos diariamente a la escuela. Los alumnos forman filas en el patio, agrupados por edades, suena el timbre y corean juntos una canción mientras algunos niños y niñas izan la bandera. Pasan a las aulas y comienza la jornada, previo registro de asistencias, entre manuales, cartucheras y cuadernos de clases. Otros timbres

anuncian recreos, cambios de hora y el fin del día. De marzo a diciembre los días guardan una misma forma escolar que se repite sucesiva y simultáneamente, año a año en cada escuela del globo. Una escena dinámica, que reproduce tantas permanencias como irrupciones nuevas, producto de las prácticas que como sujetos de la historia de la escuela producimos diariamente.



A través de la escuela se transmiten universalmente un conjunto de saberes que nos inscriben en sociedad que vivimos. Porque la escuela es una construcción histórica, ningún elemento que la conforma es natural ni necesario, sino producto de las luchas que dieron los sujetos sociales para su definición en distintos tiempos y espacios. ¿Qué fue importante enseñar en distintos momentos de la historia?, ¿quiénes se encargaron de la transmisión?, ¿qué métodos empleaban?, ¿a quiénes enseñaba?, ¿qué objetos se utilizaban en las clases?

Rezar y trabajar

Durante la Edad Media, la Iglesia reguló qué saberes transmitir y a quiénes. La posibilidad de conocer la herencia clásica estaba vedada para casi la totalidad de la población, solo quienes accedían a los monasterios podían llegar a los libros, a condición de saber latín, el idioma «oficial» de la Iglesia. Los monasterios eran espacios cerrados sin ningún contacto con el mundo exterior, y estaban organizados bajo la regla «ora et labora» (rezar y trabajar). Con una estricta división de las tareas, algunos monjes tenían la responsabilidad de la traducción de los

libros antiguos, de esta manera se podían obtener nuevos ejemplares, aunque cuáles y cuántos era una cuestión muy restringida y controlada.

Para los campesinos que labraban la tierra, alcanzaba la transmisión oral de los saberes necesarios para su trabajo, junto a la de los contenidos religiosos –como la liturgia y el canto de los salmos– que permitía una formación inicial para quienes luego se incorporarían a las órdenes eclesiásticas. Por su

LOS ILUSTRADOS IMPULSARON

LA OBLIGATORIEDAD DE LA

EDUCACIÓN ELEMENTAL

PARA LA FORMACIÓN DEL

CIUDADANO Y ENFATIZARON LA

RESPONSABILIDAD DEL ESTADO.

parte, los caballeros contaban con una preparación gradual –de paje a escudero– en las artes de la guerra y la heráldica hasta consagrarse a su señor y a la Iglesia como caballero.

La dispersión de los libros antiguos en los dis-

tintos monasterios movilizó a los religiosos a «ir en busca del saber». Así nacieron las corporaciones de estudiantes y profesores que dieron origen a las universidades. Internacionales en su origen y sin lugar establecido, conformaban un conjunto de transeúntes tras el saber de las «artes liberales». Así llamadas por que constituían la técnica para liberar el espíritu y la mente, Trivium y Quadrivium comprendían la gramática, dialéctica y retórica; y la geometría, aritmética, astronomía y música respectivamente. El escenario fundamental de estas corporaciones era el burgo, la ciudad medieval donde los mercaderes comerciaban y los artesanos se organizaban en gremios. Productos de un mismo tiempo histórico, escolásticos, mercaderes y maestros poseían distintos saberes y formas de enseñanza diferenciadas.

Las universidades medievales se organizaron en la Facultad de Artes y los estudios superiores de Teología, Medicina y Derecho canónico. Allí estudiaba un grupo minoritario y diverso, que podían extender su aprendizaje desde los 14 hasta los 30 años. La enseñanza se realizaba en latín, era verbalista y se basaba en las lecturas de las interpretaciones que los «padres de la Iglesia» habían realizado de algunos textos clásicos.



Las universidades gozaban de autonomía, regía el derecho a huelga y poseían el monopolio en la colación de grados, impartida a través de exámenes públicos y privados fuertemente ritualizados a través de ceremonias religiosas. Por su parte los artesanos aprendían sus oficios fuera de la escolástica, en los gremios o cofradías, a través de la imitación, copiando a los maestros mientras realizaban sus piezas. Los mercaderes crearon sus propias escuelas para la transmisión de los saberes que exigía su actividad: escritura comercial, cálculo a través de ábacos y tableros, geografía práctica, lenguas vulgares.

La emergencia de un nuevo mundo asomaba de la mano de esos hombres. El hijo de un tejedor se aventuraba a los mares, transformando irreversiblemente Europa y América (Cristóbal Colón), el hijo de un panadero cambiaba las leyes del reino de los cielos (Galileo Galilei), el hijo de un minero provocaba la separación de la Iglesia cristiana (Martín Lutero). Por otro lado, una mezcla de azufre, carbón y salitre originaba la pólvora; algunos trapos convertidos en papel y letras contorneadas en metal sellándose sobre sus planchuelas daban inicio a la imprenta en Occidente; una aguja que gira sobre su propio eje

permitía orientar a los navíos en medio de océanos. Del otro lado de la luna, la inquisición trabajaba para acallar los cambios, «eppur si muove».

La posibilidad de reproducción de ejemplares a través la imprenta permitió que la lectura alcanzara a mayor cantidad de población. Para que fuera posible, Lutero tradujo la Biblia al alemán, comenzaron a circular libros en lenguas locales y se difundieron las escuelas elementales. Además, Lutero instó a los gobiernos que apoyaran económicamente la educación y pagaran sus maestros. Entendía que la prosperidad de un pueblo dependía de su educación.

La responsabilidad del Estado

Con la decadencia de las universidades escolásticas surgieron nuevas instituciones para formar a los jóvenes, ya sea para la expansión del protestantismo o la recuperación de fieles católicos: los colegios protestantes y jesuitas, que rápidamente se extendieron por toda Europa y también alcanzaron en sus acciones a América. El aula jesuita era numerosa, contaba con más de 250 alumnos y se organizaba por decurias (decenas), controlados por «decuriones»

que eran alumnos avanzados. La enseñanza se basaba en la repetición, memorización y actividad constante de los alumnos a través de ejercicios escritos. Los alumnos, para los jesuitas, no debían estar abandonados a sí mismos ni permanecer solos. También implementaron las notas escolares como incentivo para la competencia en el aula y la organización y ubicación de los alumnos en ella.

Junto a la expansión de las escuelas, se pensaron distintos métodos de enseñanza y se escribieron libros de textos exclusivamente diseñados para ese fin, como el *Orbis sensualium Pictum*, que permitía aprender a través de la observación de imágenes. Con la revolución científica del siglo XVII proliferaron además las academias científicas como espacios de profunda renovación del saber, con nuevas formas de indagación a través de la observación y experimentación. El método global se extendió también a la enseñanza elemental a través de las escuelas lasalleanas donde se enseñaba a los niños pobres –en forma gratuita y a través de la lengua materna–, lectura, escritura, cálculo y religión. En su manual para maestros La Salle indicó qué debía hacerse diariamente en las escuelas desde la apertura hasta el cierre, cómo mantener



el orden en la clase, cómo debían ser formados los maestros e inspeccionadas las escuelas.

Hacia fines del siglo XVIII, la revolución industrial en Inglaterra y la revolución política en Francia, fueron los motores de una nueva era: el liberalismo económico y la democracia moderna. Los ilustrados impulsaron la obligatoriedad de la educación elemental para la formación del ciudadano y enfatizaron la responsabilidad del Estado para su dotación. Por su parte, en Inglaterra, Joseph Lancaster propuso un método para educar hasta a mil alumnos con un solo maestro. El método resultó ventajoso porque hacía posible alfabetizar a muchos niños en poco tiempo y con un costo menor al conocido hasta entonces. Requería de un conjunto de monitores que oficiaban de ayudantes, alumnos que marcaban a través de carteles una serie de pasos preestablecidos que el resto debía realizar para enseñar a los alumnos a leer, escribir y contar. Los niños trabajaban individualmente, primero con cajas de arena, luego con pizarras individuales y los últimos años con tinta y papel, por el costo que tenían estos últimos materiales. Los monitores registraban los progresos de los alumnos, como también sus asistencias y conducta.

Los maestros normales

Los Estados Nacionales combatieron decididamente el método lancasteriano para la educación de las masas, propiciando la organización de los sistemas educativos modernos. La instrucción se centró en la enseñanza del maestro, quien debía contar con una formación específica para ese fin, que se impartió a través de las Escuelas Normales. También se discutieron cuáles serían las mejores dimensiones para las sillas y escritorios de los niños, cómo debían construirse los edificios escolares, cómo entraría la luz y el aire en las aulas, cómo se distribuirían los espacios de trabajo y de juego, cuánto tiempo podrían fijar su atención los niños o cuántos ratos de descanso debían organizarse en una jornada de clases; elementos considerados fundamentales para la comodidad y salud de maestros y alumnos. También se indicaron los objetos necesarios para la enseñanza: grandes pizarras en el frente y los costados, tinteros y esponjas para cada banco, un gran reloj en el salón de clases a la vista del profesor para atender a la distribución del tiempo, láminas en las paredes, bibliotecas, mapamundis, etc. En

las dependencias estatales se crearon las oficinas de estadística escolar, originando un conjunto de prácticas burocráticas en las escuelas para la cuantificación de los logros de estos sistemas.

Durante el siglo XX la educación centrada en los designios del docente que impartía saberes al alumno, concebido como pasivo y vacío fue fuertemente criticada por los escolanovistas que buscaron reorganizar la enseñanza en función a los intereses de los niños. En este siglo la escuela se masificó y distintos grupos excluidos hasta entonces lucharon por sus derechos y obtuvieron su acceso y demandaron más educación, ampliando las matrículas del sistema medio y superior, que tuvo que adaptarse a las nuevas demandas.

Actualmente nos encontramos inmersos en la revolución digital. Las escuelas preparan su infraestructura para trabajar en red, planteando desafíos en las formas de enseñar, nuevos vínculos con el saber, otras formas de construir conocimiento y de intercambiarlo en el mundo. ¿A través de qué formas procesaremos la inclusión de este nuevo elemento de la cultura en la escuela?, ¿qué efectos producirá para la educación de los siglos por venir? ■

Los partidos clasistas en la Argentina del siglo XXI

¡Trabajadores del mundo, uníos!

Más ruidosas que numerosas, las agrupaciones políticas que proponen la dictadura del proletariado siguen dando batalla, a pesar de la caída del Muro de Berlín y de que el capitalismo haya penetrado en los países de la antigua Unión Soviética. ¿Cómo se definen? ¿Qué buscan? ¿Por qué no seducen a las masas? Sus principales referentes, aquí contestan.

«Buenas tardes compañeros y compañeras –arenga un joven con la voz cascada y la vena hinchada–: Venimos a informarles que los trabajadores de la multinacional Sarabán Company están realizando una huelga porque exigen aumento de salario. Creemos que este justo reclamo es un claro ejemplo de cómo en este feroz modelo capitalista, la burguesía nos sigue oprimiendo a nosotros, la clase proletaria, los explotados.»

Hasta aquí, nadie sabe a ciencia cierta quién es el emisor de este mensaje. Sin embargo, muchos sospecharán que –palabras más, palabras menos– así podría comenzar cualquier discurso, comunicado,

POR [HERNÁN AISENBERG](#)
CON LA COLABORACIÓN DE [TALI GOLDMAN](#)



información o panfleto transmitido por un militante clasista. Pero, ¿qué es en la Argentina de 2011 un partido clasista? La respuesta amenaza con ser más compleja que un mero compendio de palabras que incluya los términos burguesía, capitalismo, proletariado y explotación.

Para una primera y fugaz aproximación, se podrían inscribir los lineamientos básicos de estos partidos en el pensamiento de sus máximos referentes: Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenin, León Trotsky y, en algunos casos, Mao Tse-Tung, impulsores a escala mundial de las ideas revolucionarias. Los primeros dos, padres fundadores del comunismo, desarrollaron su teoría en la Europa del siglo XIX, pero nuestro país no estuvo exento de las discusiones acerca del socialismo y funcionó, durante ese período, como espejo de lo que sucedía en el Viejo Continente.

De hecho, en 1878 se creó el primer sindicato correspondiente al sector tipográfico con un fuerte discurso clasista y un 1º de mayo de 1890 se celebró el primer Día Internacional del Trabajador en la Argentina. Además, nuestro país fue cuna de numerosos exiliados europeos perseguidos por participar de la Primera Internacional Socialista, en 1864.

Uno de los dirigentes más eruditos en esta historia es Jorge Altamira, varias veces candidato presidencial y fundador del Partido Obrero (PO) en 1964. «Un partido clasista –define– implica una organización política que milita como expresión de una clase y que defiende en su programa los intereses históricos del proletariado: la abolición del capitalismo y del trabajo asalariado.»

«UN PARTIDO CLASISTA DEFIENDE EN SU PROGRAMA LOS INTERESES HISTÓRICOS DEL PROLETARIADO: LA ABOLICIÓN DEL CAPITALISMO Y DEL TRABAJO ASALARIADO.» (JORGE ALTAMIRA)

El PO enarbola la línea más dogmática y dura del pensamiento marxista, entendiendo al Estado como «instrumento de la clase burguesa». Por eso abogan por su abolición. «Debe entenderse –explica Altamira– que el dominio político y colectivo de la clase

obrero debe estar asentado sobre la destrucción de la maquinaria burocrática del Estado».

Myriam Bregman, dirigente del Partido Socialista de los Trabajadores (PTS) y candidata en las elecciones de 2011 para jefa de Gobierno porteño continúa el mandato de la corriente fundada por el dirigente trotskista argentino Nahuel Moreno, en el año 1943: un pensamiento un poco menos rígido, caracterizado por la apertura a la relación con otros partidos, de corte masivo. «Un partido de clase –define– requiere una composición social con fuerte presencia obrera. Tiene un programa que plantea la independencia política de los trabajadores respecto de todos los sectores patronales y lucha por instaurar un gobierno de trabajadores.»

A diferencia de estos conceptos, la ex legisladora Vilma Ripoll, dirigente del Movimiento de los Trabajadores Socialistas (MST) –también originado durante el impulso morenista–, entiende que «todo partido es clasista aunque en la actualidad algunos se ocultan mostrándose como policlasistas. Se mantiene vigente la definición marxista: en la sociedad capitalista, las dos clases fundamentales son la burguesía y los trabajadores, sin omitir a



los sectores medios o pequeñoburgueses, de fuerte peso en nuestro país. Como organizaciones para disputar el poder político, todos los partidos defienden intereses de clase».

Lo mismo opina Mariano Sánchez, coordinador nacional de la Corriente Clasista y Combativa (CCC), una tendencia de tradición maoísta y de origen sindical. «Todos los partidos son considerados de clase –subraya–, solo que unos pertenecen a sectores dominados y otros a la burguesía.»

En un mundo globalizado donde el capitalismo entró en crisis pero antes logró voltear el Muro de Berlín y penetrar en los países de la antigua Unión Soviética, ¿se tiene que reconfigurar el lugar de los militantes clasistas? «Ahora se trata de ser antipatrimonial, antiburocrático, antimperialista y anticapitalista», resume Bregman.

Ripoll, que también es delegada gremial en el Hospital Italiano, vincula su militancia con el anhelo de una transformación social: «El objetivo es llegar a una sociedad socialista», sintetiza. Altamira, es aún más contundente: «En la actualidad, luchamos para lograr la transición histórica hacia el fin del trabajo alienado, el trabajo-mercancía. Y

eso solamente es posible bajo la forma política de la dictadura del proletariado; es decir por el dominio político y colectivo de la clase obrera y los sectores próximos a ella».

Las últimas elecciones primarias encontraron a la mayoría de los partidos clasistas constituyendo un frente único, cuya principal aspiración consistió

«EN UN SISTEMA DOMINADO POR
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, LA
PROPAGANDA Y LAS INSTITUCIONES,
TODOS TRABAJAN PARA MANTENER
EL STATUS QUO. ES MUY DIFÍCIL
IRRUMPIR.» (VILMA RIPOLL)

en superar el piso electoral del 1,5%, requisito que impone la ley para poder participar de las elecciones generales. La unidad les permitió desembarazarse del adjetivo «sectarios», con el que habitualmente se los calificaba, y también los habilitó a presentar candidatos en las elecciones nacionales de octubre: obtuvie-

ron el 2,48% de votos, casi cien mil sufragios más de los que necesitaban. No obstante, las cifras continúan mostrando un divorcio entre las agrupaciones clasistas y el electorado.

«Excepto en períodos revolucionarios, como fue el caso del gran estallido de 2001, es muy difícil que los partidos clasistas logremos influencia de masas –se justifica Ripoll–. Porque en un sistema dominado por los medios de comunicación, la propaganda y las instituciones, todos trabajan para mantener el statu quo. Resulta muy difícil irrumpir.»

Bregman relativiza la situación. Advierte que varía de acuerdo a los contextos: «Muchos militantes clasistas cuentan con el apoyo de los compañeros de sus fábricas o empresas que los votan como delegados», señala.

Tanto Altamira, como Ripoll, Bregman y Sánchez coinciden que cualquier trabajador, estudiante, intelectual, desocupado, jubilado, profesional o artista puede ingresar en las filas de sus partidos, siempre y cuando se reconozcan como «sujetos sociales integrantes de una sola clase: la oprimida». Alientan a todos ellos con la famosa frase que Marx y Engels escribieron en el *Manifiesto Comunista* de 1848: «¡Proletarios de todos los países, uníos!» ■

Una reflexión sobre las categorizaciones
que se hacen en la enseñanza de matemática

POR [PATRICIA SADOVSKY*](#)

Dime cómo clasificas y te diré qué construyes

¿Cuál es el sentido de agrupar, según sus características, a las figuras geométricas, a los números o a las fracciones? La autora de esta nota se pregunta hasta qué punto resultan relevantes estas clasificaciones para que los estudiantes puedan elaborar nuevas ideas.

* Referente de matemática de la Unipe.



Estamos interesados en un trabajo científico capaz de describir, comprender y explicar qué le hacen a las personas las obras ya existentes en la cultura para que ellas (las personas) estén en condiciones de producir nuevas obras.

María Luisa Shubauer-Leoni¹

Los triángulos pueden ser obtusángulos, rectángulos o acutángulos. Las fracciones pueden ser propias, impropias o aparentes. Las rectas pueden ser paralelas o incidentes. Los triángulos –otra vez los triángulos– pueden ser equiláteros, isósceles o escalenos. Los cuadriláteros pueden ser trapezoides, trapecios o paralelogramos.

Probablemente recordemos vagamente estas frases que, al estilo de una letanía, repetimos alguna vez a propósito de nuestro paso por las aulas de matemática de la escuela. Probablemente recordemos también el escaso sentido que le atribuíamos al no entender demasiado por qué eran importantes las clasificaciones que nos imponían.

¹ La acción colectiva en las obras y en su reconstrucción escolar, en Higuera, Estepa, García (comps.): *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones a la Teoría Antropológica de la Didáctica*, 2007, Universidad de Jaén.

La imposición en cierto modo que explicaremos, es inevitable. La falta de sentido, no. Veamos.

Podríamos preguntarnos qué oportunidades tienen los estudiantes de amasar un trabajo que les permita comprender hasta qué punto las clasificaciones –en tanto mecanismos de producción de conocimiento matemático– resultan relevantes en la elaboración de nuevas ideas.

Consideremos un ejemplo. ¿Qué significa saber que un triángulo es equilátero? Pareciera que bastara con decir que es aquel que tiene tres lados de la misma longitud. Pero esa propiedad alberga muchas otras que no brotan espontáneamente si no se trabaja para conocerlas y elaborar de una manera más profunda el alcance de «ser equilátero» como para nutrir con nuevas relaciones al enunciado que lo caracteriza. En este sentido más que definir qué es un triángulo equilátero se trataría de ofrecer la posibilidad de construir su significado, asunto que excede completamente el acto de enunciar su definición. Esta construcción implica un trabajo intelectual importante para los estudiantes. Efectivamente, al concebir en una misma categoría a todos los triángulos que tienen sus tres lados iguales se está abstrayendo una relación entre sus elementos

independientemente de otros atributos, por ejemplo, la longitud de los lados. Ver como iguales –a todos los triángulos equiláteros– cuando en principio, para un niño que está aprendiendo, son diferentes –porque tienen diferente tamaño– supone una imposición cultural a la que habrá que adaptarse. Ahora bien, esta adaptación no ocurrirá por obediencia sino que será la consecuencia de un recorrido intelectual en el que a través de diferentes problemas los niños podrán ir elaborando propiedades y relaciones que les permitan comprender qué es lo que tienen en común todos esos objetos que, aunque son distintos en algún sentido, en otro, son iguales.

Así, por ejemplo, se podrá analizar –trabajar, explorar, demostrar, argumentar– que los triángulos equiláteros y solo ellos tienen tres ejes de simetría o que las alturas, las mediatrices, las medianas y las bisectrices coinciden o que cualquier triángulo equilátero puede concebirse como una ampliación o reducción de cualquier otro (todos tienen la misma forma)... Estas propiedades están relacionadas entre sí y pueden dar lugar a un trabajo de organización del conocimiento, de construcción de jerarquías (unas propiedades dependiendo de otras) que también podría



MÁS QUE DEFINIR QUÉ ES UN TRIÁNGULO EQUILÁTERO SE TRATARÍA DE OFRECER LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR SU SIGNIFICADO, ASUNTO QUE EXCEDE COMPLETAMENTE EL ACTO DE ENUNCIAR SU DEFINICIÓN. ESTA CONSTRUCCIÓN IMPLICA UN TRABAJO INTELECTUAL IMPORTANTE PARA LOS ESTUDIANTES.

ser objeto de un análisis rico. Asimismo, en tanto, la clasificación supone separar un grupo de elementos de un conjunto más amplio de objetos: el trabajo sobre la clase separada (los triángulos equiláteros en nuestro ejemplo) puede dar lugar a una comparación rica con las características de los elementos que han quedado en el complemento de la clase (los triángulos que no son equiláteros). En otros términos, comprender qué son los triángulos equiláteros implica también vérselas con los que no lo son. Tomemos por ejemplo la cuestión de los ejes de simetría: ¿qué es lo que hace que el triángulo equilátero tenga tres ejes de simetría?, ¿ese mismo análisis no permite comprender también por qué el isósceles tiene uno y el escaleno ninguno? Pero entonces... clasificar por cantidad de ejes de simetría nos hace caer en la misma clasificación que si lo hiciéramos por las relaciones de igualdad entre los lados? ¡Uy!, ¿por qué será? ¿Qué relación hay entre «tener eje de simetría» y «la altura coincide con la mediatriz y la bisectriz»? Es lo mismo dicho de otra forma? ¿Es distinto? He aquí un pequeño ramillete de preguntas que podrían dar lugar a exploraciones, argumentaciones, conjeturas a través del trabajo sobre un conjunto de problemas. Trayectorias de este tipo

permitirían construir la clase, o sea, dotarla de sentido.

Dijimos al principio que la imposición es inevitable. Lo es porque está producida desde afuera de la cultura del aula. Lo es porque obedece a un ordenamiento que exige –que impone– ver como iguales cosas que en principio se consideran diferentes. Es una imposición productiva porque la adaptación a ella puede dar lugar a un fecundo trabajo de elaboración de relaciones nuevas, a un proceso de comparaciones que a la vez permitan abstraer propiedades y estudiar su nivel de generalidad (¿valen siempre estas propiedades?, ¿en qué casos sí?, ¿en cuáles no? ¿por qué si para el caso general tenía estas restricciones para el caso particular de la clase que estudiamos ya no son necesarias?). Entre la imposición cultural y la construcción de sentido siempre hay un espacio fértil para conjeturar, para argumentar, para elaborar. Y también para inventar nuevas propiedades –algunas que tal vez no se le ocurrieron nunca a nadie antes–. O sea, para dejar en el universo del conocimiento ya producido, una marca propia, una huella particular. O, como dice nuestra cita inicial, para ser testigos de la magia de producir algo nuevo por el hecho de haber sido tocado (o por haber tocado, por haber amasado mejor dicho) una obra ya presente en nuestra cultura. ■

Escolaridad en las instituciones de encierro

La mala educación

A pesar de que las normativas nacionales y provinciales promueven la escolarización en institutos de menores, las clases que reciben los adolescentes detenidos son por demás escasas. Un investigación multidisciplinaria demuestra que el 40 por ciento de ellos no asiste a diario a la escuela y el 65 por ciento cursa menos de dos horas cada jornada que le permiten concurrir. Las razones: los asistentes de minoridad suelen sancionar a los chicos quitándoles tiempo de aprendizaje y, con ello, posibilidades de recomponer los vínculos sociales. Todo lo contrario de lo que manda la ley.

No estamos entrando a un hogar aunque las celdas sean llamadas habitaciones. No estamos entrando a una escuela aunque los asistentes de minoridad se hagan llamar maestros. Pasamos rejas y más rejas para adentrarnos en un instituto de menores, que de acuerdo a los nuevos discursos de la justicia penal

juvenil son denominados alcaldía, centro cerrado, centro de recepción o de derivación. Atravesamos esos barrotes que invitan a nuevas sensaciones: poca luz, olor a humedad, opresión por el encierro La verja también delimita espacios –el afuera y el adentro–, marca el lugar donde deben vivir los adolescentes

POR DENISE FRIDMAN*

autores o presuntos autores de delitos. «No sabés qué hacer todo el día ahí, en la celda. Te levantás, rejas; te acostás, rejas. Todo rejas» describe, agobiado, un joven preso en el Instituto Pablo Nogués.

Tanto las leyes nacionales como provinciales promueven la educación en contextos de encierro como uno de los derechos de los adolescentes detenidos. No solo eso, en todos los reglamentos internos que regulan la vida dentro de los institutos, la formación aparece como una instancia obligatoria y necesaria para recomponer los vínculos sociales. Sin embargo los institutos asumen una faceta un tanto esquizofrénica: deben castigar pero educando, deben resocializar pero encerrando y manteniendo el orden.

Durante los años 2009 y 2010, el Comité contra la Tortura, el Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPYDH) y el Observatorio de Adolescentes y Jóvenes del Instituto Gino Germani

* Denise Fridman es Directora de Programas y Proyectos de la Secretaría de Investigación de la UNiPE y miembro del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes del Instituto Gino Germani de Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.



(Facultad de Ciencias Sociales, UBA) realizaron una investigación conjunta que tuvo por objeto conocer y caracterizar el despliegue de las prácticas institucionales de la cadena punitiva (policía-justicia-cárcel) sobre personas menores de edad; enfocando y profundizando la mirada en el funcionamiento y en las características de las instituciones de encierro de la Provincia de Buenos Aires.

Entre otros puntos, el trabajo de campo indagó sobre el despliegue que el espacio escolar ocupa en los institutos. Aun cuando podemos encontrar divergencias, el común denominador entre ellos es una paradoja: formalmente sostienen la importancia de la instancia formativa y, sin embargo, no habilitan a ciencia cierta los tiempos y los lugares necesarios para la escolarización. De hecho, un 28 % de los adolescentes entrevistados no participaba de ningún tipo de instancia escolar dentro del instituto al momento de la investigación.

El tiempo de los jóvenes detenidos es administrado por las autoridades de un modo que promueve la desidia y la pasividad durante la vida en el encierro. La cantidad de horas dedicadas a la recreación y a los espacios educativos es mucho menor que las que los

↓ Registro de una celda de un instituto de menores bonaerense en el trabajo de campo realizado en forma conjunta por el Observatorio de Adolescentes y Jóvenes de la UBA y el Comité contra la Tortura.



jóvenes permanecen engomados, término que en la jerga carcelaria refiere al encierro prolongado en las celdas. Según la encuesta realizada a los detenidos durante el trabajo de campo, el 18% pasa más de un día recluso, de manera ininterrumpida, en las celdas, llegando, por ejemplo, en el Centro de Lomas de Zamora a soportar 46 horas consecutivas a la sombra. El 55%, a su vez, contestó que vive encerrado de 18 a 24 horas diarias, el 15% de 13 a 17 y apenas un 12% puede pasar más de medio día fuera de su celda.

Los números muestran que los institutos bonaerenses, más allá de la ley y sus reglamentos, están lejos de promover prácticas socioeducativas para con los jóvenes detenidos. Sus testimonios confirman el diagnóstico. «Salgo a clase cuando me vienen a buscar –relata un adolescente recluso en el Centro Pablo Nogués–, una vez por semana; porque hay una banda de pibes y dos maestros, nada más. Está bueno para salir un rato.» Otro joven, esta vez alojado en el Centro Cerrado Nuevo Dique, revela: «Nos sacan una hora a educación, pero hace como tres días que no salimos. Ponele que por día tenemos que salir dos horas, pero a veces no».

Los relatos de los detenidos señalan que la duración real de cada clase depende de la demora de los

asistentes de minoridad para llevarlos a la escuela y dejan en evidencia la escasa importancia que los espacios educativos tienen para las autoridades de los establecimientos de encierro. La obligación del Estado de garantizar la formación de los jóvenes en conflicto con la ley se cumple de modo discontinuo, con baja calidad y con trabas institucionales que hacen que las instancias formativas sean un mero motivo para salir del «engome». Esta concepción pasatista, inducida desde los adultos de los centros de encierro es interiorizada, muchas veces, por los propios jóvenes. «Yo ya hice 9º, pero como conozco al maestro sigo yendo, para hacer algo», confiesa un detenido en el Centro Pablo Nogués.

La lógica de la reducción

En su libro *Vigilar y castigar*, el filósofo francés Michel Foucault concibe, desde el nacimiento mismo de la cárcel, a la disciplina en comunión con la pedagogía, con el objeto de corregir y normalizar al delincuente. En el caso de los institutos penales juveniles esta simbiosis aparece explicitada. Escuela y centro de encierro funcionan complementándose o, mejor di-

cho, se vislumbra que la cárcel y su lógica disciplinaria más dura, muchas veces, se fagocita a la lógica escolar. Actualmente, en los institutos de encierro la escuela

LOS INSTITUTOS ASUMEN

UNA FACETA UN TANTO

ESQUIZOFRÉNICA: DEBEN CASTIGAR

PERO EDUCANDO, DEBEN

RESOCIALIZAR PERO ENCERRANDO

Y MANTENIENDO EL ORDEN.

se despliega con características disciplinares como –parafraseando al filósofo galo– «una máquina de aprender pero también de vigilar, de jerarquizar y de recompensar». Así, en diferentes institutos los jóvenes refieren que cuando son sancionados por una falta en la escuela o en algún taller formativo, la modalidad de castigo es similar a la sanción impuesta por una conducta en el pabellón. Esta lógica implica, en general, la «pérdida de recreación» y, por ende, el aislamiento en la celda. Desde una lógica similar, el Reglamento del



Centro Cerrado Almafuerse sostiene que si un joven es sancionado por un incidente grave ocurrido en el área de Escuela o Talleres, «la dirección analizará la continuidad del menor en los respectivos cursos». De esta manera, la institución reproduce, muros adentro, la exclusión del sistema educativo a la que, en su mayoría, los jóvenes ya habían sido sometidos cuando vivían en libertad.

Un alto porcentaje de los adolescentes que llegan a los institutos ya había dejado la escuela antes de su ingreso a los laberintos de la justicia penal. El 69% de los entrevistados no concurría a clase en el momento de ser detenido y el 1% jamás lo había hecho. Estos datos refuerzan la hipótesis de la socióloga Ana Laura López en su tesis sobre reforma legal e institucional del sistema penal juvenil bonaerense, en la que señala que el andamiaje penal encuentra su nicho de selectividad en los jóvenes expulsados de otras instituciones de integración social.

En el momento del trabajo de campo, el 88% de los encuestados contaba con estudios primarios incompletos, el 2,5% había cursado la primaria completa y el 9,5% tenía el secundario incompleto. A su vez, el 68% de los jóvenes encerrados manifestó que con-

curría a la escuela primaria en el instituto. Pero la edad cronológica de estos adolescentes se corresponde, en verdad, con la cursada de la escuela media.

EN LOS INSTITUTOS DE MENORES PRIMA LA «LÓGICA DE LA REDUCCIÓN», CUYO SUSTRATO ES LA «LÓGICA DEL CONTROL»: LA REDUCCIÓN DEL ESPACIO, DE LA CANTIDAD DE JÓVENES EN LAS CLASES Y DEL TIEMPO DE ESTUDIO SON TRANSMITIDAS COMO PRÁCTICAS NECESARIAS PARA MANTENER EL ORDEN.

Al mismo tiempo, algunos de los institutos bonaerenses ni siquiera cuentan con escolaridad secundaria para los jóvenes que están en condiciones de cursarla. No es el caso del Centro Cerrado Dolores, donde se

instaló una cursada a través de Internet. Sin embargo, el predio no cuenta –al menos en el momento en que llevó a cabo la investigación– con una sala con computadoras. La razón, según las autoridades, hay que buscarla en la carencia de espacios (en la oficina del director podían advertirse varias CPU). «Pero yo se los imprimo y se los doy a un asistente que los ayude», se justifica. Los jóvenes manifestaron –y los adultos del instituto coincidieron– que no entienden los módulos ni las actividades o los libros que deben leer. Y ahí termina todo: en el Centro de Dolores no hay personal docente que dicte clases para los dos estudiantes secundarios que allí están detenidos. Literalmente, una formación virtual.

En los institutos de menores prima la «lógica de la reducción», cuyo sustrato es la «lógica del control»: la reducción del espacio, de la cantidad de jóvenes en las clases y del tiempo de estudio son transmitidas como prácticas necesarias para mantener el orden.

En todos los institutos bonaerenses, en las cursadas no participan más de tres o cuatro jóvenes al mismo tiempo. Por eso, las clases se desdoblán en turnos de, a lo sumo, dos horas. «No pueden ir todos juntos porque se agarran a trompadas», argumenta un asistente de minoridad en una charla informal sostenida en el



Centro de Recepción de La Plata, quien confirma que los detenidos concurren a la escuela de a dos, durante una hora y no todos los días. En estas instituciones que se autodenominan resocializadoras, abundan los ejemplos que justifican la reducción de la jornada escolar por el «descontrol» que podría suponer que más de cuatro chicos participen juntos de una actividad.

Las encuestas realizadas durante el trabajo de campo determinaron que el 33% de los jóvenes detenidos que asiste a clases, cursa menos de una hora cada vez que va a la escuela y el 32% lo hace entre una y dos. Solo el 35% supera los 120 minutos. Estos datos cobran aún más relevancia cuando se indaga sobre la cantidad de jornadas escolares semanales a las que concurren. El

40% no lo hace a diario. Entre ellos, el 8% manifestó asistir solo una vez por semana; el 18% dos veces; el 7% tres veces y el 6% 4 veces. Un 1% contestó que hacía más de un mes que no asistía a la escuela.

En el Centro de Recepción de Mar del Plata, por citar un ejemplo, los detenidos reciben clases en sus celdas por un lapso de 30 minutos diarios o, a



¿Vale la pena que estudie cuando salga?

POR NAHUEL GALLOTA

Ezequiel tenía 19 años, yo 23. Ezequiel estaba preso; yo dictaba un taller de periodismo en el Instituto de Menores Luis Agote. Un día de los tantos viernes que tuvo el taller, Ezequiel se acercó al final de la clase y me dijo: «¿Vale la pena que yo estudie periodismo deportivo cuando salga?». Meses antes me había preguntado si podía llevarle marihuana. Sabía que los guardias no me revisaban para entrar. Ezequiel era de Fuerte Apache. Robaba autos y casas, pero estaba –está– detenido por un secuestro extorsivo que había cometido su hermano mayor. Durante esos dos años en los que lo vi –además de

porro– me pedía revistas de fútbol de ascenso, los diarios Olé y Popular, y que le anotara los horarios y días de partidos para que pudiera verlos.

«¿Vale la pena que estudie?». Esa pregunta era distinta de todo lo anterior.

Las clases en el instituto eran así: aulas como las de cualquier escuela estatal, un pizarrón verde, paredes graffiteadas con los nombres de los barrios de los pibes, sillas individuales con pupitres y un equipo de música. Los chicos ponían cumbia, yo daba una consigna y escribían. En el pasillo estaban los guardias. Adentro, una ventaba daba a la calle.

Cada tanto, cualquiera de los seis o siete pibes que venían al taller miraba para afuera. La pregunta siempre era la misma: «La calle está re piola, ¿no?»

Como lo recuerdo a Ezequiel, me acuerdo del Kitu. Cuando lo detuvieron, el diario Perfil publicó: «Tiene 18 años y un prontuario de un asesino de guerra». Días después de esa nota lo tuve a Kitu en el taller. El asesino de guerra vino, se sentó en una esquina con una carpeta y una lapicera con brillo y se puso a escribir una carta. No me dejó leer nada. Apenas pude ver que el comienzo decía «hola amor». Otro viernes le pedí que escribiera sobre su hijo y me respondió que



lo sumo, una hora. La excusa aquí invoca la falta de docentes asignados y de un espacio físico adecuado para tal fin. Sea cual fuera, la razón, el trabajo de campo pone en evidencia la desvalorización de la escuela como una instancia de formación enmarcada en una política de justicia restaurativa.

Si el objetivo de las instituciones de encierro consiste en promover la responsabilización del joven y la restitución del vínculo social, los institutos

deberían brindar un espacio educativo de mayor calidad, sostenida en el tiempo y sin interrupciones arbitrarias. De lo contrario, reproducen las condiciones de marginalidad y exclusión social. «Todo el día acá adentro es una tristeza –confiesa un adolescente de 17 años detenido en el Centro de Recepción y Derivación de Lomas de Zamora–, fumo solo para salir afuera un rato, porque el encierro te mata.» ■

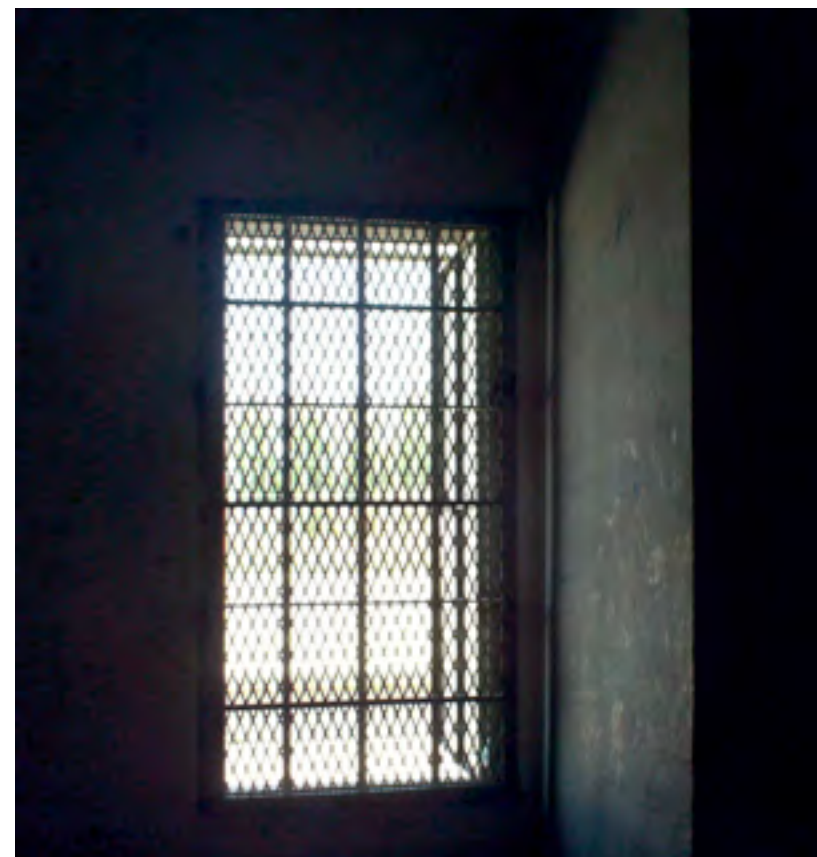
no, que esas cosas no se escriben, se llevan adentro.

La clase, además de clase, era de charla de café. Hablábamos de mujeres, de fútbol, de música, de sus hijos, de cómo les gustaría que fueran sus vidas una vez afuera. Algunas veces estaban tristes, otras contentos, otras drogados, otras venían con ganas

CUANDO ESCRIBÍAN, TODOS
RECREABAN ESCENARIOS
OPUESTOS A LOS DE SU PROPIA
VIDA. LA ESCRITURA –LA CLASE–
LOS «SACABA A LA CALLE».

de hablar y no de escribir, y otras venían con ganas de escribir y no de hablar. Cuando escribían, todos recreaban escenarios opuestos a los de su propia vida. La escritura –la clase– los «sacaba a la calle», como ellos mismos decían. Creo que por eso iban a mi taller: porque querían conectar con el «afuera», pensar en las posibilidades de la libertad, leer cuentos con utopías posibles que no dependieran del Gauchito Gil, de San La Muerte, de San Jorge o de cualquier otro santo venerado por ellos.

Cuando terminábamos la clase, yo los miraba y les decía que si el protagonista del texto pudo, por qué no iban a poder ellos. Ahí había silencio. Un silencio hermoso. Los pibes se quedaban pensando.



↑ El afuera, visto desde adentro en un instituto de menores bonaerense. Fotografía tomada por el Observatorio de Jóvenes y Adultos de la UBA y el Comité contra la Tortura.

Hoy enseña: Diego Martínez

El profesor ciberhippie

El profesor de historia y de formación ciudadana de la Escuela Secundaria Básica N° 5 de Villa Diamante, Lanús, explota al máximo su inventiva para transmitir pasión y conocimientos. Aprovecha todas las herramientas a su alcance a la hora de dar clase: un video para hablar de historia, una canción de Ska-p para explicar la economía y la creación de una murga para abordar los derechos sociales. Todo mezclado con sus tradicionales anotaciones en el pizarrón y las más novedosas averiguaciones de sus alumnos en las flamantes netbooks. Cómo convertir el aula en un verdadero laboratorio multimedia.

→ Para ver este video haga clic en la imagen.
Se requiere Adobe Reader 9 o superior.
Puede descargarlo haciendo clic en el siguiente ícono:

Hoy enseña: Liliana Calderón*

Luz, cámara, lección

La pantalla es contundente. Muestra que en tan solo tres minutos con treinta segundos, una profesora realiza más de dos decenas de acciones dentro del aula: cumple con formalidades burocráticas, intenta poner orden entre sus alumnos, interactúa con varios de ellos y pone en escena el tema del día. ¿Para qué sirve filmar a un docente mientras realiza su trabajo? ¿Cómo reacciona un docente cuando se enfrenta a su propia imagen? ¿Qué devela la grabación? ¿Puede un docente transformar sus prácticas a partir de verse actuar a sí mismo? Crónica de una experiencia.

* Directora de Investigación de Prácticas Pedagógicas de la UNIFE.



La pantalla muestra que la profesora ingresa al aula, como todos los días. Tras los saludos iniciales, los estudiantes se ubican en sus mesas y sillas; ella se para detrás del escritorio. Con ese simple gesto, ha comenzado la clase de lengua y literatura de primer año Polimodal del Colegio Juan Carlos Saravia de la ciudad de Salta. «Vayan sacando sus carpetas, chicos», ordena la docente que aceptó ser filmada en su labor cotidiana para un trabajo de investigación didáctica, aunque solicitó resguardar su identidad, tal vez temerosa de alguna mirada inquisidora dentro del sistema escolar.

Un bullicio indescifrable recorre la escena. La mujer mira hacia un costado y reprende a un alumno: «Daniel, Daniel, salí de abajo de la mesa». Casi al mismo tiempo se sienta en su silla y escribe en el libro de temas, apoyado sobre el escritorio. Se pone nuevamente de pie y borra enérgicamente el largo pizarrón que va de pared a pared. «Tenían oraciones para hacer hoy», eleva su voz intentando superar el murmullo de fondo. «Nooooo. No teníamos que hacerlas», protestan, casi a los gritos, varios estudiantes. Inmediatamente, la profesora se adapta a la situación y propone: «Bueno, ahora las hacemos

todas». El tono conciliador muta a un repentino reto: «¡Rodrigo! ¡Rodrigo! ¡Basta!», le exige a un alumno que conversa con otro. La docente toma el centro del aula y repite: «Teníamos oraciones para analizar hoy». Los estudiantes reaccionan otra vez. «¿Para hoy? No teníamos que analizar nada» responden varias voces en un canon poco afinado. Sin renunciar a la tarea, la profesora intenta reajustar la situación: «Las copiamos en el pizarrón y las vamos analizando entre todo.

Luego de llamar la atención a otro de los alumnos, la docente se da vuelta y escribe en el pizarrón con letra clara. La primera oración, dibujada con energía, ocupa la mitad de la pizarra. A través de la pantalla se observa una hilera de palabras bien alineadas: «Los que estudian para los exámenes, aprueban todas las materias». La profesora vuelve su mirada a la clase y solicita «¿la otra?». Los alumnos comienzan a leerlas en voz alta, pero ella se fastidia: «Me están dictando las oraciones y yo necesito escuchar. Hagan silencio». Desde el fondo del aula emerge la voz de un alumno que pronuncia la segunda oración: «Ella dijo que no vendría a verme». La docente anota en el pizarrón y propone comenzar a trabajar con los dos

HAN PASADO APENAS 3 MINUTOS
Y 30 SEGUNDOS DE LA CLASE
FILMADA Y LA PROFESORA YA
HA TENIDO DOS DECENAS DE
INTERACCIONES, INCLUIDAS LAS
INTERPELACIONES A TRES ALUMNOS
DIFERENTES, LAS INTERVENCIONES
PARA PONER ORDEN EN EL AULA
Y LA INTENCIÓN DE INSTALAR LA
ESCENA DE LA CLASE.

EL DIÁLOGO CON EL INVESTIGADOR
SE INICIA CON CIERTO RECELO,
PERO SE SOBREPONE Y
COMIENZA A MIRAR SU CLASE.
SE QUEDA PENSATIVA, POR
MOMENTOS ARRIESGA ALGÚN
BREVE COMENTARIO Y EN OTROS
REFLEXIONA ACERCA DE LO QUE
LA PANTALLA LE DEVUELVE. UNA
LECTURA CONJUNTA -ENTRE
INVESTIGADOR Y PROFESOR-
POSIBILITA REPENSAR Y
REELABORAR LA SITUACIÓN.

sintagmas. Se da vuelta, señala a uno de los estudiantes que hablan: «¡Martín, sentate bien! Abrió la carpeta». Retoma el centro de salón: «¿Quién quiere pasar?», invita. Nadie se mueve de su asiento. «Vamos haciéndolas juntos», aclara. Entonces un chico pasa al frente. «Empezá a analizar», pide la profesora y pregunta: «¿Qué es lo primero que buscamos? ¿Qué tenemos que hacer?». Como respuesta se escucha un conjunto de voces que proponen diversas alternativas; el barullo de fondo aumenta. «Esperen, esperen –pide la profesora–. Vamos por partes.»

Han pasado apenas 3 minutos y 30 segundos de la clase filmada y la profesora ya ha tenido dos decenas de interacciones, incluidas las interpelaciones a tres alumnos diferentes, las intervenciones para poner orden en el aula y la intención de instalar la escena de la clase.

La mirada sobre la clase filmada persigue el encuentro con una novedad, pero ¿cómo encontrar algo nuevo en tanta repetición? ¿Cómo hacer que el acontecer tan familiar y rutinario del aula pueda entrever algo diferente?

La profesora que analizaba y hacía analizar sintácticamente las oraciones ahora está frente a la panta-

lla, observándose a sí misma, en una nueva situación que pone distancia de esa acción que aparece filmada en su clase de lengua.

El diálogo con el investigador comienza con cierto recelo, pero se sobrepone y comienza a mirar su clase. Se queda pensativa, por momentos arriesga algún breve comentario y en otros reflexiona acerca de lo que la pantalla le devuelve. Una lectura conjunta de la imagen –entre entre investigador y profesor– como parte de un dispositivo de investigación, que no focaliza solo en lo que se observa sino que incluye la confrontación de la profesora con su propia imagen, permite conocer situaciones y contextos invisibles en la filmación. Además, posibilita repensar y reelaborar la situación.

«Te voy a contar cómo llegué al tema –explica la docente, después de ver aquellos intensos tres minutos–: está en el programa el tema del análisis de oraciones. Además, porque había sido una amenaza que les hice a los chicos. Yo les había propuesto actividades más participativas, un trabajo con lírica y canciones, pero ellos no querían hacerlo. Entonces les dije que si no participaban les daría análisis sintáctico. Y no sé si bien o mal, pero tuve que cumplir porque los chicos no realizaron las otras actividades».

Una reflexión de la investigación a partir de este relato podría detenerse en varios aspectos de la práctica docente. Algunas de las cuestiones que interesan a la mirada, por ejemplo, están referidas a la presencia que tiene la «tarea prescripta» (hay que hacer lo que está en el programa) o al distinto valor que asumen algunos contenidos en la decisión de un profesor (el análisis sintáctico es aburrido y se usa como amenaza). También puede apreciarse cómo las diferentes alternativas y previsiones que se realizan para una clase sufren constantes reajustes debido al constante dinamismo que motoriza el intercambio didáctico.

El análisis conjunto de la filmación se torna una oportunidad invaluable de acercamiento a quien realiza el oficio de enseñar. Escuchar lo que pensó, lo

que dice que hizo, las argumentaciones sobre su accionar y conocer cuáles fueron sus intenciones es otra manera de construir conocimiento. La «autoconfrontación», entendida como la posibilidad de pensar con otro y de pensarse a sí mismo, devenida en un dispositivo de formación, abre potencialmente un camino para decir, actuar y pensar la actividad cotidiana de la clase y el oficio de enseñar en forma diferente. En este modo particular de diálogo sobre la imagen hace falta un intérprete que –con una distancia solidaria– pueda entender por qué un profesor hace lo que hace y permita irradiar nuevos sentidos sobre el trabajo en el aula, siempre eximiendo de culpa al docente observado y recorriendo los múltiples caminos que abre la polisemia de la clase. ■



Escuela José Manuel Estrada de Luján, Provincia de Buenos Aires

POR [DIEGO ROSEMBERG](#)
FOTOS: [COOPERATIVA SUB](#)

Testigos de la Patria



La primera escuela bonaerense es más antigua que la mismísima Argentina: cumplió 238 años. Durante casi cuatro décadas, sus clases fueron exclusivamente para varones que, si se portaban mal, podían recibir hasta seis azotes de castigos. Hoy, si bien carga con todo el peso de la tradición, se convirtió en un establecimiento con un proyecto integrador que recibe entre sus alumnos a chicos con síndrome de Down.

→ La escuela N° 1 nació en el cabildo local y desde 1862 funciona en el solar actual, en pleno centro de Luján.



«Conocí a un hombre tan viejo, tan viejo, tan viejo; que cuando iba a la escuela no tenía clases de historia.» El chiste lo suele contar Luis María Pescetti en sus espectáculos infantiles, pero podría aplicarse con mucha seriedad a los primeros alumnos que tuvo la Escuela N° 1 de Luján. Ellos no estudiaron la gesta de San Martín, no realizaban actos los 9 de julio, tampoco recordaban a Belgrano cada 20 de junio y mucho menos celebraban el Día del Maestro para homenajear a Sarmiento: cuando se fundó la primera escuela pública de la Provincia de Buenos Aires, en 1773, ninguno de estos próceres había nacido, excepto el creador de la bandera, que tenía apenas tres años.

«Somos testigos de la historia», se enorgullece Rosana Rodríguez de Anselmo –directora de la escuela desde 2004– mientras muestra libros de actas del siglo XIX, prolijamente manuscritos con pluma de ave sobre hojas que hoy lucen sepia pero que alguna vez se acercaron bastante al blanco.

Esos gordos volúmenes están guardados en la atiborrada biblioteca de escuela que, entre otras cosas, atesora el acta de su fundación, firmada por los integrantes del Cabildo de Luján el 13 de febrero de 1773. Por entonces, en aquella villa vivían poco más

de cincuenta familias, aunque ya había cobrado gran notoriedad gracias a su santuario y a que se encontraba sobre el Camino Real, por el que circulaba gran parte del comercio de la época. De hecho, en su plaza se congregaban las caravanas que partían anualmente a la zona de Salinas Grandes.

Ayer

Fue la prosperidad comercial la que estimuló a las autoridades a preocuparse por la educación pública, como cuenta Emilio Ravignani en la publicación editada en ocasión del 225 aniversario de la escuela, en 1998. Sin embargo, al poco tiempo de comenzar las clases los miembros del Cabildo reconsideraron la idea de hacerse cargo del salario del maestro y resolvieron que solo pagarían 25 de los cien reales anuales que le correspondían. Por lo tanto, las familias de los alumnos debían enviar cuatro reales por la enseñanza de la lectura y otros cinco por la de escritura y cálculo.

La gratuidad de la enseñanza ya era cuestión de debate desde entonces. Para la mayoría de la población resultaba imposible hacerse cargo del pago. Por

eso, el regidor del Cabildo, Tomás de Torr s, recurrió en busca de una solución al virrey Vértiz, quien destin  75 reales a la escuela a cambio de bajar la cuota a dos reales para aquellos que pudieran pagarla. Los pobres, a su vez, estaban eximidos del pago.

El apoyo económico del virrey no fue suficiente para cumplir los objetivos escolares de las autoridades. Tal es así, que en 1823 se eliminó el arancelamiento, de manera que no funcionara como pretexto para faltar a clase. Otro decreto, ahora firmado por el virrey Cisneros, establecía que aquel que no concurriera a la escuela sería reclutado para el ejército. El programa de incentivos incluía la aplicación de premios, vales y otras distinciones que impulsaran la competencia y el espíritu de superación.

Por aquellos tiempos la escuela no solo enseñaba a leer y a escribir –con atención particular en la ortografía– y a tener una excelente caligrafía; sino que el preceptor también debía procurar que los estudiantes memorizaran las lecciones de catecismo: los chicos mayores de ocho años tenían que comulgar y confesarse regularmente, además de concurrir los domingos a la iglesia.

Hasta 1795 la Escuela N  1 funcionó en un cuarto



alquilado al capellán Gabriel Maqueda. Después –y hasta 1823– ocupó las instalaciones del Cabildo, donde con frecuencia las clases debían interrumpirse por el ingreso de algún reo que sería alojado en una de las celdas ubicadas en el mismo edificio. Ese año se mudó al santuario, donde dos años después sus 112 alumnos debieron comenzar a rendir exámenes públicos –que eran presenciados por la Junta Inspectora local– cada dos meses.

Rosana Rodríguez de Anselmo, la directora actual, interrumpe la historia y señala el libro de disciplina. «Cuando un chico se porta mal, se lo hacemos firmar», explica antes de contar que hasta 1868 el castigo podía llegar a los seis azotes. Eso sí, el escarmiento –establecía el reglamento– debía ejecutarse en un lugar apartado para evitar la humillación de los chicos sancionados.

Hoy

Las clases de la primera escuela bonaerense se interrumpieron en 1838, cuando Juan Manuel de Rosas eliminó el presupuesto educativo debido al primer bloqueo comercial francés. Las puertas recién

se reabrieron en 1853, con 28 alumnos varones sobre un total de 150 en edad escolar.

En 1862 se produjo la mudanza al solar actual, cuando se inauguró un gran caserón de tres patios con dos amplias aulas, oficinas y las dependencias para el alojamiento del preceptor, en las que ahora funciona el Centro de Investigación Educativa. «Queremos recuperar esas instalaciones, porque tenemos mucha demanda y no podemos aceptar más chicos por falta de espacio», señala Rodríguez.

A pesar de que fue levantado sobre bases de barro y de las múltiples reformas que se realizaron a lo largo del siglo XX, el edificio aún se conserva la estructura, sus puertas y sus columnas originales. El mástil, color herrumbre, en el que todos los días se iza la bandera –al son de un agudo chirrido– fue inaugurado en 1937: «Cuando vino el ministro de Educación de la Provincia, Mario Oporto, y vio la fuerza que había que hacer con la cadena, dijo que en esta escuela izar la bandera más que un premio parecía un castigo», se ríe la directora. En ese mismo patio pende la primera campana de bronce y la placa de mármol blanco con letras negras que anunciaba: «Escuela de Varones N° 1». Recién en 1914, cuando

se fusionó con la escuela de mujeres N° 2, la institución pasó a ser mixta.

Como muchas otras escuelas de la provincia, la N° 1 fue rebautizada durante la gobernación bonaerense de Manuel Fresco, a fines de la década de 1930. Por entonces, recibió el nombre de José Manuel de Estrada, un defensor de la educación pública que vivió en Luján y que había sido un ferviente opositor a Juan Manuel de Rosas, el mismo que había cerrado el establecimiento el siglo anterior. Algunos dicen que también influyó en la elección su arraigada fe católica y su oposición a eliminar la materia Religión del plan de estudios, una cuestión muy cara a una comunidad en su mayoría

AL POCO TIEMPO DE COMENZAR LAS CLASES, LOS MIEMBROS DEL CABILDO RECONSIDERARON LA IDEA DE HACERSE CARGO DEL SALARIO DEL MAESTRO. LA GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA YA ERA CUESTIÓN DE DEBATE DESDE ENTONCES.



creyente, que creció en torno al santuario de la virgen.

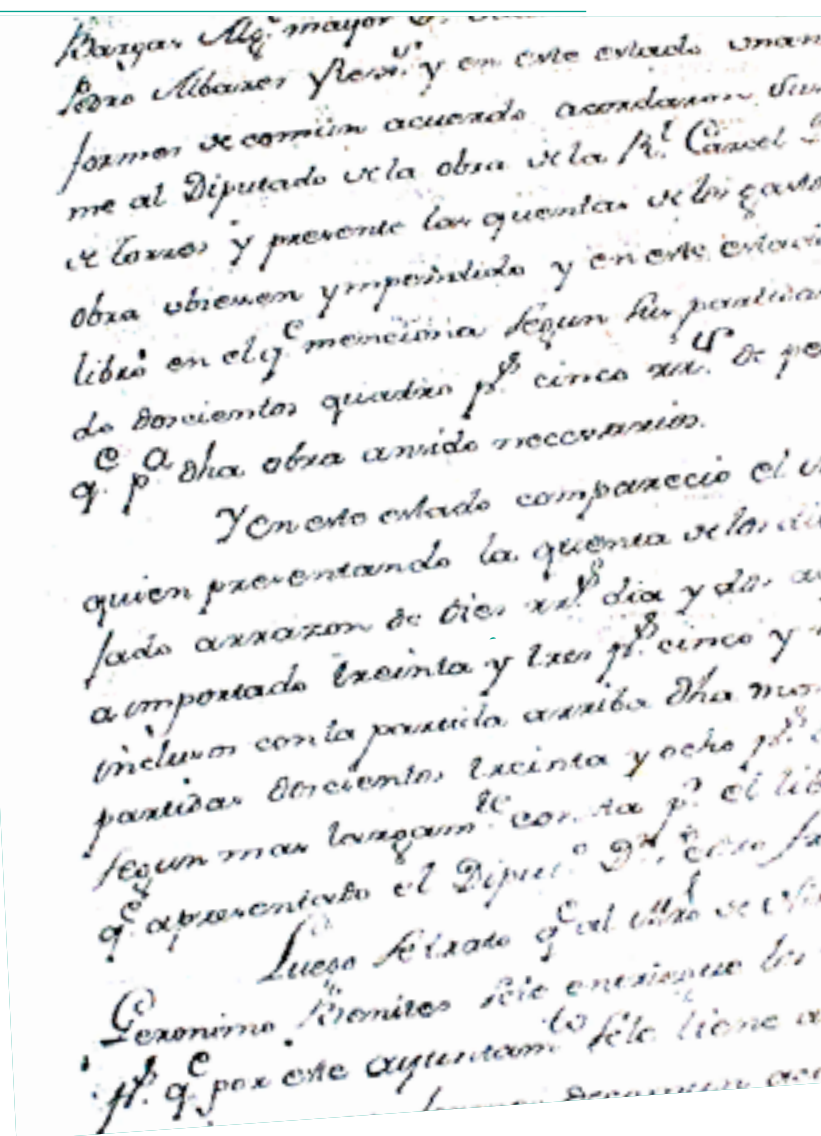
Tal vez por el valor simbólico de ser la primera escuela bonaerense o por cierto fetichismo, el salón de actos de la N° 1 suele ser testigo de la inauguraciones oficiales de ciclos lectivos o de las visitas de importantes funcionarios. «Toda esta historia pesa», admite Rodríguez y agrega: «Todo el tiempo estamos en la vidriera. Además, la Escuela N° 1 siempre tiene que estar: hay un acto en Intendencia, en la Basílica, en el polideportivo o en la Universidad y ahí hay que enviar una delegación. Siempre tenemos que estar».

Tanta historia, reconoce la directora, le impregna cierto cariz conservador a la institución, aun a pesar de la voluntad de su propia comunidad. «Cuesta vencerlo –admite–. Algunos docentes se ríen de sí mismos, dicen que son tan viejos como las manchas de humedad que hay en la escuela. Cuesta, a veces, cambiar las rutinas. Cuando llegué nadie quería ver chicos en los pasillos y el orden era sepulcral, por ejemplo. Pero se pudo cambiar, ahora los alumnos salen del aula, pueden hablar con los directivos. Antes todo estaba muy estructurado, hasta cómo escribir la fecha en el pizarrón.»

Hoy, la escuela cuenta con 620 inscriptos. Resulta

habitual que en sus aulas cursen hijos y nietos de egresados de promociones anteriores. Desde hace siete años encara un proyecto de integración, adecuando sus planes de estudio para que puedan formar parte de su alumnado chicos con síndrome de Down. «Articulamos con escuelas especiales, de manera que los chicos puedan entrar y salir de la institución de acuerdo a sus necesidades. Hay tramos que los cursan acá y otros en colegios específicos para ellos. También somos flexibles con el pasaje de un grado a otro: no necesariamente la promoción se da a fin de año, puede hacerse en abril del siguiente, por ejemplo», explica la directora mientras recorre la escuela.

Las paredes del hall principal están tapizadas con tres decenas de dibujos. Todos muestran la misma figura, aunque cada una está pintada con otro color. Es la típica estampa de San Martín montando su caballo y apuntando al aire con su sable corvo. Está reproducida una y otra vez en fotocopias que colorearon los alumnos de 1° C para conmemorar el último 17 de octubre. Es que ahora, después de 238 años de su fundación, la Escuela N° 1 tiene una historia que contar. ■



↑ Acta de fundación de la Escuela N° 1 de Luján, redactada en 1773 en el Cabildo de esa localidad.

Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos de Maderera Córdoba

POR DIEGO ROSEMBERG

Alpargatas sí, libros también

Después de recuperar y autogestionar su vieja fuente laboral, los trabajadores de Maderera Córdoba abrieron un bachillerato popular, una forma de devolverles a los vecinos el apoyo que recibieron durante la ocupación de los talleres. Además, se transformó en un paraguas político contra probables desalojos. Ya egresaron cien estudiantes y otros 400 cursan esta alternativa pedagógica que apunta a transformar las relaciones sociales y a darle una oportunidad pedagógica a quienes fueron excluidos del secundario.



Ocupar, resistir, producir y, también, estudiar. En 2004, once trabajadores de la tradicional Maderera Córdoba tomaron la fábrica para preservar su fuente laboral y evitar el desguace de la empresa ante la inminente quiebra que se avecinaba. Rápidamente formaron una cooperativa y cuando el síndico judicial clausuró la planta, se pusieron a producir durante nueve meses de manera clandestina, entrando y sacando mercadería por una puerta lateral, sin que lo advirtiera la custodia policial. Necesitaban generar su propio sustento y demostrar que podían autogestionar el negocio mejor que los antiguos dueños. Pero no se quedaron ahí: al año siguiente inauguraron –junto a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares– un bachillerato para jóvenes y adultos del que ya egresaron 100 estudiantes con el título de Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades.

«Nos vinculamos al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, porque tanto ellos como nosotros consideramos que la fábrica no es solo una unidad productiva, sino además un núcleo cultural y educativa. Los trabajadores también querían abrir el bachillerato para devolverle al barrio todo el apoyo que los vecinos les dieron en los momentos de la

ocupación. Además, servía como un paraguas de protección política: no era lo mismo mandar a la policía para reprimir y desalojar a un grupo de trabajadores que a una escuela, con docentes y alumnos», explica Ezequiel Alfieri, coordinador del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos Maderera Córdoba y miembro de la Cooperativa de Educadores e Investigadores.

Los bachilleratos populares nacieron como una reacción ante los importantes índices de deserción que mostraba la escuela secundaria. Un relevamiento del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), realizado en 2003 entre jóvenes argentinos de 18 y 24 años, señala que cerca del 40% fue excluido de la educación media. «Veíamos la problemática de la deserción escolar y la falta de políticas públicas hacia la educación para adultos. El sistema no incorporaba a los que se alejaban; los distintos programas que se creaban no daban resultados. No había una buena caracterización del adulto, sino que se replicaba el mismo modelo que con los adolescentes. Hay una infantilización, se usan los mismos materiales, se dan las mismas clases», advierte Alfieri.

El primer bachillerato popular se inauguró en

IMPA, una industria metalúrgica recuperada por sus trabajadores en el barrio porteño de Almagro. Maderera Córdoba abrió el segundo en el Abasto. La experiencia comenzó a replicarse por distintas organizaciones sociales y territoriales. Hoy la Argentina cuenta con 70 bachilleratos de este tipo que cobijan

«NOS VINCULAMOS AL MOVIMIENTO NACIONAL DE EMPRESAS RECUPERADAS PORQUE TANTO ELLOS COMO NOSOTROS CONSIDERAMOS QUE LA FÁBRICA NO ES SOLO UNA UNIDAD PRODUCTIVA, SINO TAMBIÉN UN NÚCLEO CULTURAL Y EDUCATIVO», EXPLICA EZEQUIEL ALFIERI.

a 400 profesores y 6.000 alumnos de acuerdo a los datos que proporciona Alfieri. Capital Federal, Provincia de Buenos Aires y Córdoba son los distritos donde esta modalidad aparece más extendida.

A lo largo de tres años, además de las materias



tradicionales –como matemática y lengua– los estudiantes deben cursar asignaturas menos conocidas: Problemáticas Contemporáneas, Introducción al Conocimiento de la Realidad Social o Desarrollo de Comunidades, son algunas de ellas.

«En el fondo, los temas son los mismos que en cualquier escuela, lo que difiere es la posición desde donde los abordamos –explicita Lázaro–. Entre los contenidos que se ven en el Bachillerato aparece la historia del cooperativismo, del mutualismo y de los movimientos asamblearios. La economía se aborda desde la Teoría del Valor y se indaga también en formas económicas no extractivas. En lengua, por ejemplo, no analizamos sintácticamente sino que prestamos atención a cómo se plasman las relaciones de poder también en la comunicación.»

En Maderera Córdoba, los estudiantes cursan de lunes a jueves y el viernes se utiliza para recuperar clases perdidas. «Tenemos que generar espacios de contención, para evitar el abandono. Trabajamos con chicos en situación de calle o con importantes responsabilidades laborales que por ahí los hace faltar. Entonces generamos estos espacios de recuperación, porque para nosotros el conocimiento es fundamental

para una educación de calidad. No queremos hacer una escuela de pobres para pobres», subraya Alfieri.

Las prácticas pedagógicas también difieren. Por ejemplo, en primer año no existen las pruebas, sino los trabajos prácticos y las producciones grupales.

«No queremos que un estudiante se saque un dos y

«PARA NOSOTROS EL
CONOCIMIENTO ES FUNDAMENTAL
PARA UNA EDUCACIÓN DE
CALIDAD. NO QUEREMOS HACER
UNA ESCUELA DE POBRES PARA
POBRES», SUBRAYA ALFIERI.

no venga más. Gradualmente incorporamos los mecanismos más formales del sistema para que el que después siga en la Universidad tenga herramientas para enfrentarla. Son prácticas que también deben conocer. Pero no utilizamos la prueba como un mecanismo de control», aclara Alfieri.

La primera promoción del Bachillerato Popular de Maderera Córdoba contó con nueve trabajadores de

la fábrica. La relación entre los operarios, los docentes y los alumnos es permanente. Los trabajadores no solo suelen abrir y cerrar los ciclos lectivos sino que también dan clases de cooperativismo y otros saberes que acumularon en su lucha por salvar su fuente laboral.

La historia de la fábrica da cuenta que el valor de los conocimientos no se relacionan siempre con el saber formal adquirido en la institución escolar. Vicente Luis Biglia comenzó a trabajar como camionero de la carpintería de su suegro, allá por 1950. Mientras tanto, fue aprendiendo el oficio y una década después se asoció con un amigo y montó su propio local en la avenida Córdoba. La empresa no paró de crecer hasta la década de 1990, cuando contaba con 60 empleados.

Pero cuando el viejo Biglia murió, su hija asumió la gestión. Quiso aplicar los conocimientos de marketing y economía que le dieron sus estudios universitarios, aquellos a los que no había podido acceder su padre. No obstante, la empresa entró en un tobogán hasta que quebró en 2003.

Las maquinarias tenían destino de remate y el terreno, en una preciada ubicación –avenida Córdoba al 3100–, corría peligro de transformarse en una moderna torre de departamentos. Pero los obreros se



abroquelaron dentro, pusieron a funcionar nuevamente la empresa y la transformaron en uno de las dos centenas de empresas recuperadas y gestionadas por sus trabajadores que afloraron después de la crisis de 2001.

Después de una larga lucha judicial y política, la Legislatura porteña aprobó la expropiación a favor de los trabajadores en 2004. Pero el gobierno de la ciudad jamás efectivizó el subsidio que tenía por objeto indemnizar a los antiguos dueños por el valor de las maquinarias y el local. «El plazo de pago vence en diciembre. Si no lo prorrogan corremos el riesgo de que los ex dueños pidan una expropiación inversa y que quieran recuperar todo», explica Gabriela Sánchez, tesorera de la Cooperativa de Trabajadores de Maderera Córdoba. «Hoy –agrega–, la cooperativa reúne a 19 trabajadores que toman las decisiones en asamblea. Todos cobramos lo mismo, lo suficiente para vivir con dignidad. Demostramos que administramos mejor el negocio que los antiguos patrones.»

Alfieri rescata aquella experiencia: «Como los obreros, los docentes nos organizamos en cooperativa. Ambos impulsamos la autogestión. Hasta ahora, sólo existía la posibilidad de educación estatal o



privada. No quiere decir que estemos en contra de la escuela pública ni de la sindicalización, de hecho nosotros estamos todos afiliados al gremio. Pero nos

interesa que acá las normas las construimos entre todos: docentes, estudiantes y trabajadores. Nos interesa indagar en acreditar los saberes de todos. Un trabajador de 50 años, con 30 de antigüedad, sabe un montón de cosas muy útiles para aportar».

La mancomunidad de docentes, trabajadores y estudiantes se explicita en cada marcha que realizan los operarios en defensa de alguna fábrica recuperada que es amenazada con un desalojo y también en las que realizan los profesores para que su trabajo sea oficialmente reconocido. Los bachilleratos populares padecen una contradicción: el título es reconocido por el Ministerio de Educación pero la labor de los docentes no es remunerada. El acuerdo para subsanar este problema, dicen, está cerca en la Ciudad de Buenos Aires pero lejos aún en la Provincia.

«Creemos en la apropiación del conocimiento y no en la repetición –dice, a modo de manifiesto, Alfieri–. Pensamos la educación como una herramienta para transformar las relaciones sociales, no para reproducirlas. Es una educación que está basada en la solidaridad, en la democracia participativa, en la igualdad y la cooperación, en contraposición con el sálvese quien pueda que tiñó la década de los años 90.» ■

CADENA LÉXICA

Alta
Media
Baja
Pasiva
Trabajadora

Terrateniente
Aristocrática
Casta
Desclasado
Subalterna
Hegemónica
Dominante
Clasismo
Policlasista
Pluriclasista
Dirigente

Política
Social
Estamento
Estratos
Escolar
Aula
Salón
Sala
Comisión
División
Magistral

Particular
Teórica
Práctica
De apoyo
Hora libre
Recreo
Lección
Cátedra
Disciplina
Asignatura
De lengua

De matemática
De historia
De biología
De música
De plástica
Dar clase
Dar lección
Clasificación
Grupo
Taxonomía
Especie

De mamíferos
De reptiles
De ovíparos
De objetos
De triángulos
De ángulos
Calidad
De primera
De segunda
De tercera
Turista

MÚSICA

LES LUTHIERS TEOREMA DE THALES

Si tres o más paralelas
Si tres o más parale-le-le-las

Si tres o más paralelas
Si tres o más parale-le-le-las
Son cortadas, son cortadas
por dos transversales, dos
transversales,
son cortadas, son cortadas
por dos transversales, dos

transversales,
Si tres o más parale-le-le-las
Si tres o más parale-le-le-las
son cortadas, son cortadas,
son cortadas, son cortadas
(Entre voces en son cortadas:
"Son transversales")

Dos segmentos de una
de estas, dos segmentos
cualesquiera,
dos segmentos de una de
estas son proporcionales
a los dos segmentos
correspondientes de la otra.

Hipótesis:

A paralela a B,
B paralela a C,
A paralela a B, paralela a C,
paralela a D.
O-P es a P-Q,
M-N es a N-T,
OP es a PQ como MN es a NT.

A paralela a B,
B paralela a C,
OP es a PQ como MN es a NT.

La bisectriz yo trazaré
y a cuatro planos intersectaré.

Una igualdad yo encontraré:
OP+PQ es igual a ST.
Usaré la hipotenusa.
Ay, no te compliques, nadie
la usa.

Trazaré, pues, un cateto.
Yo no me meto, yo no me meto.

Triángulo, tetragono,
pentágono, hexágono,
heptágono, octógono, son
todos polígonos.
Seno, coseno, tangente y
secante, y la cosecante y la
cotangente.

Thales, Thales de Mileto
Thales, Thales de Mileto
Thales, Thales de Mileto
Thales, Thales de Mileto

Que es lo que queríamos
demostrar.
Queesque loqueloque
queriaríamos demodemostrar!

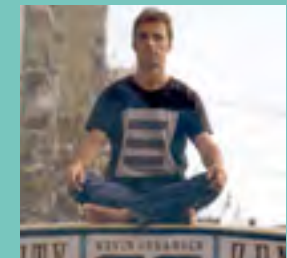
KEVIN JOHANSEN MCGUEVARA'S O CHEDONALD'S

Todos se dejan la barba y el
pelo como él
Pero no son como él
Todos declaran y hablan en
nombre de él
Como si fueran él
Yo me pregunto que estará
pensando él
Si pudiera ver
Cómo se llenan de plata
hablando de él
Sin saber nada de él

Todos se compran la rernerita
del Che
Sin saber quién fue
Su nombre y su cara no paran
de vender...
Parece McGuevara's o
CheDonald's
Parece McGuevara's O
CheDonald's

No es hermano de Fidel ni
pariente de Pino'che'

Él nació en la Argentina y salió
a recorrer
No es de la época de Evita y a
pesar del musical
Nunca fue asistente de Perón,
el General
Yo me pregunto por qué le
tocó a él
Ser Jesucristo al final del
milenio, che, eh, Che...



(Y lo mataron como un perro
en Bolivia)
Vuelve y vuelve mil veces al
que matan así
O es que al final nunca muere
El que no teme morir
Parece McGuevara's o
CheDonald's

TUTTI FRUTTI

LUIS MARÍA PESCECCHI ENSALADA NACIONAL



Cuando Colón cruzó la cordillera para darle la mano a San Martín, Belgrano, que era tío de Pinocho jugaba al ajedrez con Alfonsín.

Blancanieves era novia de Gardel y los Beatles amigos de Perón. Gasalla dijo: «Tengo una idea Vamos a lo de la brujita Verón». Sarmiento, que tocaba la guitarra, lo invitó a Maradona a cantar, él dijo: «Muchas gracias, que cante Benny Hill, justo a Cenicienta le iba a hablar». Caperucita charlaba con el lobo y Piazzola servía un copetín, Popeye miraba una novela en la tele que estaba en el jardín. Cada uno, después volvió a su cuento:

el Hombre Lobo, León Gieco y los demás, Drácula y Manuelita la Tortuga, Les Luthiers, Rivadavia y Supermán.

EUGÈNE POTTIER LA INTERNACIONAL



Arriba, parias de la Tierra!
¡En pie, famélica legión!
Atruen la razón en marcha:
es el fin de la opresión.
Del pasado hay que hacer añicos.
¡Legión esclava en pie a vencer!
El mundo va a cambiar de base.
Los nada de hoy todo han de ser.
Agrupémonos todos, en la lucha final.
El género humano es la internacional.
Ni en dioses, reyes ni tribunales,
está el supremo salvador.
Nosotros mismos realicemos el esfuerzo redentor.
Para hacer que el tirano caiga
y el mundo siervo liberar,

soplemos la potente fragua que el hombre libre ha de forjar.
Agrupémonos todos, en la lucha final.
El género humano es la internacional. (Bis)
La ley nos burla y el Estado oprime y sangra al productor;
nos da derechos irrisorios, no hay deberes del señor.
Basta ya de tutela odiosa, que la igualdad ley ha de ser:
"No más deberes sin derechos, ningún derecho sin deber".
Agrupémonos todos, en la lucha final.
El género humano es la Internacional.

MARÍA ELENA WALSH LA VACA ESTUDIOSA

Había una vez una vaca en la Quebrada de Humahuaca. Como era muy vieja, muy vieja, estaba sorda de una oreja. Y a pesar de que ya era abuela un día quiso ir a la escuela. Se puso unos zapatos rojos, guantes de tul y un par de anteojos. La vio la maestra asustada y dijo: «Estás equivocada. Y la vaca le respondió: -¿Por qué no puedo estudiar yo? La vaca, vestida de blanco, se acomodó en el primer banco. Los chicos tirábamos tiza y nos moríamos de risa.

La gente se fue muy curiosa a ver a la vaca estudiosa. La gente llegaba en camiones, en bicicletas y en aviones. Y como el bochínche aumentaba en la escuela nadie estudiaba. La vaca, de pie en un rincón, rumiaba sola la lección. Un día toditos los chicos se convirtieron en borricos. Y en ese lugar de Humahuaca la única sabia fue la vaca.



POEMAS

MARIO BENEDETTI POEMA A LA CLASE MEDIA

Clase media
medio rica
medio culta
entre lo que cree ser y lo que es
media una distancia medio grande
Desde el medio mira medio mal
a los negritos
a los ricos a los sabios
a los locos
a los pobres
Si escucha a un Hitler
medio le gusta
y si habla un Che
medio también

En el medio de la nada
medio duda
como todo le atrae (a medias)
analiza hasta la mitad
todos los hechos
y (medio confundida) sale a la calle con media cacerola
entonces medio llega a importar
a los que mandan (medio en las sombras)
a veces, solo a veces, se da cuenta (medio tarde)
que la usaron de peón
en un ajedrez que no comprende
y que nunca la convierte en Reina
Así, medio rabiosa
se lamenta (a medias)
de ser el medio del que comen otros
a quienes no alcanza a entender ni medio alto, como un spinnaker.

FRASES Y DICHOS CLASISTAS

- Cada maestro con su librito.
- El maestro Siruela, da clase y no fue a la escuela.
- Al maestro, con cariño.
- Llevarle la manzana al maestro.
- La letra con sangre entra.

- El ABC de las cosas
- El mejor de la clase
- El peor de la clase
- ¡Saquen una hoja!
- ¡Al rincón!
- ¡A la dirección!
- ¡Voy a citar a tus padres!
- Dar clase
- Conflicto de clase
- Lucha de clase
- Polarización social
- Jugar con clase
- Vestir con clase

■ "La historia de toda la sociedad hasta la fecha es la historia de la lucha de clases" (Karl Marx).



TUTTI FRUTTI

LA VERDADERA HISTORIA DE «MEDIO PELO», «VENDEPATRIA», «OLIGARQUÍA» Y «CIPAYOS»

«Creo haber sido el inventor de la palabra “vendepatria” o por lo menos de su divulgación inicial. El uso de la expresión “oligarquía”



en la acepción hoy popular, así como las expresiones “vendepatria” y “cipayo”, las popularicé desde el periódico *Señales* y en otros de vida efímera en los años posteriores a la revolución de 1930.» (Arturo Jauretche)

«El medio pelo procede de dos vertientes. Los primos pobres de la alta clase y los enriquecidos recientes.» (A.J.)

LA LEY ES LA LEY

«El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.» (De la Declaración de los Derechos del Niño, sancionada por la Organización de las Naciones Unidas en 1959)

ARISTÓCRATAS DEL SABER



Para ponerle palabras al silencio, los estudiantes del Colegio Nacional Buenos Aires crearon una revista clandestina en plena dictadura militar. La bautizaron *Aristócratas del Saber*, un nombre que ironizaba sobre

EL PRIMER DÍA DE CLASE DE LA ESCRITORA CLAUDIA PIÑEIRO

La escuela primaria a la que fui se llamaba Gabriela Mistral. El edificio era una casa inglesa que las dueñas habían adaptado para que funcionara como colegio, así que las aulas se desparramaban en las dos plantas como en una casa se distribuyen dormitorios y demás ambientes. El primer día de clases me tocó una de las aulas más grandes; daba a un jardín

el discurso elitista que las autoridades escolares impartían sobre los alumnos: «Mejorar lo bueno para ser mejores», solían arengarlos. El humor que encerraba el título era una buena forma de desafiar al temor y a la represión de esa época. La revista comenzó a editarse en 1978 impulsada por Ignacio Lewkowicz, un estudiante que militaba en la Federación Juvenil Comunista y que falleció en un accidente en 2004, cuando ya había dejado de ser la gran promesa de la filosofía argentina para convertirse en un importante pensador de vida política y cotidiana del país.

lateral con un antiguo pino en el que muchas veces jugaría a la enfermera dando inyecciones de pinocha. Mi maestra de primer grado se llamaba Elba de Renzis. Lo primero que me sorprendió cuando la ví es que era canosa. Pero al poco de tratarla me di cuenta de que solo se trataba de una confusión en su cabello, porque era tan joven como las otras. Ella me mostró las primeras letras. En ese momento, vaya uno a saber por qué método pedagógico de moda, no enseñaban las letras por su nombre, si

no que le asignaba a cada una color. Recuerdo que la be era «la rosa». No una rosa cualquiera, era «la rosa sin dientes», para diferenciarla de la ve que era «la rosa con dientes». Pero para llegar a la ve tuvo que pasar bastante tiempo. Ese primer día empezamos con la a, como corresponde. Y cuando Elba, con su perfecta letra cursiva, escribió sobre el pizarrón «ala», a mí se me abrió el verdadero mundo.



de seguridad, en 1981 la revista fue descubierta por las autoridades del colegio. Algunos de los estudiantes que escribían en ella fueron intimidados y amenazados, aunque sobrevivieron para contarla. Hoy, la colección entera de *Aristócratas del Saber* puede consultarse en la biblioteca del Colegio Nacional Buenos Aires. También existe un grupo en Facebook que reúne a los viejos redactores. Muchos de ellos, no conocían sus verdaderas identidades hasta que los vinculó Internet: en aquellos tiempos, usar seudónimos también era una estrategia para protegerse.

CHISTES DE JAIMITO Y SU MAESTRA

Jaimito le pregunta a la señorita:
-¿Usted me castigaría por algo que yo no hice?
-Claro que no, Jaimito- contesta maternalmente la maestra.
-Ahh, bueno, porque yo no hice la tarea.
Jaimito regresa de la escuela a su casa más temprano de lo habitual
-¡Qué sorpresa, Jaimito! ¿Por qué llegaste tan temprano? - le pregunta su mamá.
-Porque fui el único contesté una pregunta de la maestra - responde Jaimito.
-Ahh, ¡qué bien! ¿Y cuál fue la pregunta?
-¿Quién le tiró el borrador al director?
La maestra está devolviendo a sus alumnos la prueba que tomó
-Jaimito, te copiaste de Pedrito- lo acusa la maestra.
-No, señorita. No es verdad. ¿Por qué me acusa?
-Porque en la pregunta tres Pedrito contestó «no sé» y vos pusiste «yo tampoco».



JUANITO LAGUNA



En Juanito Laguna, el personaje más emblemático del pintor Antonio Berni, se plasma como en ninguna otra de sus obras su aguda denuncia social. El personaje es un chico que vive en una de las tantas villas miserias que se levantan en las urbes más pobladas de la Argentina. Berni retrata su vida cotidiana, sus juegos, su familia. Lo muestra en Navidad y llevándole comida a su padre, un obrero metalúrgico; remontando un barrilete y mirando televisión. Para pintarlo, Berni utiliza la técnica del collage y dota al plano de

superficies irregulares, cargadas de latas, plásticos, hierros, telas y otros innumerables desechos. No es otra cosa que el ambiente donde crecen los Juanitos de la vida real. «Es un chico pobre, pero no un pobre chico, porque tiene sus ojos cargados de porvenir», dijo alguna vez el artista.

LA TABLA PERIÓDICA

El sistema periódico es la ordenación de todos los elementos químicos, sean naturales, o creados artificialmente. A medida que se perfeccionaban las investigaciones, el número de elementos químicos conocidos en la Tierra iba creciendo y apareció la necesidad

de ordenarlos de alguna manera para potenciar el manejo que de ellos hacía el hombre. En 1869, el científico ruso Dimitri Mendelèyev los agrupó según su masa atómica y sus propiedades. Su gran descubrimiento fue que las propiedades de los elementos dependen de manera regular del cambio del peso atómico, de ahí que su grilla haya recibido el nombre de «periódica». Dejándose llevar por su intuición, en la tabla que confeccionó dejó espacios en blanco, presuponiendo que había elementos que aun eran desconocidos para el hombre. Descubrimientos posteriores, le dieron la razón.

«EL CUMPLEAÑOS DE LA DIRECTORA»

Esta composición de Marcos López –el fotógrafo con mayor proyección internacional de América Latina– pertenece a su ensayo Sub-realismo criollo (año 2000), y reúne varios tópicos que marcaron la infancia y la juventud de López en el interior argentino. «Mi pueblo, mi adolescencia, mi iniciación sexual, mis preceptos morales, familiares y culturales: todo aquello de lo que hui se resume en esta foto», dice López. En la foto hay un tópico –la mortal rigidez de las instituciones– acompañado por algunos símbolos festivos –banderines, globos, torta de dos pisos– que le dan a la escena un sabor especialmente amargo. Aunque fue tomada en Buenos Aires, López sabe que esa foto habla de Santa Fe, la provincia donde nació y creció. El lugar en el que resistió, hasta que pudo irse.

Josefina Licitra



TUTTI FRUTTI

Una recorrida nocturna por La Salada

Para la cartera de la dama y el bolsillo del caballero

La feria ilegal más grande de Latinoamérica es el lugar donde las marcas – en su versión clase turista– ofrecen un estatus posible para el presupuesto popular. La aventura –y el riesgo– de comprar a oscuras a tan solo tres kilómetros de Puente La Noria.

La Salada es la feria de productos ilegales más grande de América Latina, y eso supone –entre tantas otras cosas– un escenario llamativo: allí, al borde del Riachuelo, tres kilómetros al oeste de Puente La Noria –que conecta la Provincia con la Ciudad de Buenos Aires–, millones de productos cuelgan de los tinglados

y una multitud –unas 250.000 personas por jornada– se apiña en los pasillos para comprar una infinidad de bienes que se ubican en el limbo de lo inclasificable: en La Salada, la ropa y las zapatillas son «de marca» pero a la vez son truchas, y apelan al bolsillo de la única clase que circula en la feria: la de las personas que

POR JOSEFINA LICITRA
FOTOS: COOPERATIVA SUB



acceden a los íconos del consumo mediante una llave posible (la marca apócrifa, finalmente, es eso: la clase turista de las marcas; el hostel barato de París).

Claro que pertenecer, incluso en estos casos –o sobre todo en estos casos–, tiene sus riesgos.

Para empezar, La Salada abre los martes y sábados a partir de la medianoche, y tiene un acceso complicado. Para llegar hasta allá, es posible ir por la margen sur de la Ribera –más internada en la provincia de Buenos Aires– o por la margen norte, más cercana a la Capital. Cada camino, a su vez, tiene sus particularidades. La margen sur es escandalosamente lenta –el atasco de colectivos, combis, autos particulares y ómnibus de larga distancia hace que normalmente se tarde dos horas en hacer tres kilómetros– pero es más segura. Y la margen norte es veloz –está prácticamente vacía– pero es de una oscuridad intimidante.

Cuando van a hacer alguna nota, los medios de comunicación no suelen acercarse por ninguna de estas rutas, sino que toman vías alternativas –rápidas– y van acompañados por una patrulla policial. Pero no fue mi caso. El día que fui, acompañada por mi ignorancia, terminé a las once de la noche en auto y sobre la margen norte. En ese entonces yo estaba

haciendo la investigación para un libro –Los Otros– y necesitaba ir a la feria para encontrarme con quien sería mi Virgilio (y era el personaje principal de mi trabajo): Marcelo Rodríguez, un hombre de espaldas anchas y tez oscura que trabajaba como encargado de la seguridad dentro del predio.

La tarea de Rodríguez consistía en correr ladrones –y no solo correrlos: Rodríguez estaba armado– y principalmente en revisar que nadie estuviera vendiendo «ilegalmente» dentro de la feria. La legalidad, en ese caso, la definía y la sigue definiendo Jorge Castillo, el dueño de la concesión de La Salada: el que paga alquiler es legal y se queda; el que no, se va. Y si no quiere irse, se lo convence de irse. Para las tareas de persuasión Rodríguez había reclutado a quince varones de un asentamiento de la zona, de los cuales nueve estaban armados. A su vez, trece se ocupaban de dar vueltas por la feria y otros dos lo escoltaban a Rodríguez.

El día que fui, esos dos custodios eran Pitu –un muchacho flaco y de ojos despiertos– y Fabián, el cuñado de Rodríguez. Ambos –junto con Rodríguez– estaban conmigo en la margen norte del Riachuelo. Yo ya había estacionado el auto y estábamos de cara al río. Era momento de cruzar hasta la feria.



—No puedo perder tiempo —dijo Rodríguez mientras caminaba en dirección al agua. Vestía borceguíes, pantalón de policía, chaleco táctico y una gorra, además de claritos, tatuajes y unos cuantos anillos. En ese momento, supe a gran velocidad que había dos formas de atravesar el Riachuelo y llegar a La Salada. La menos insegura consistía en un puente que en realidad era un rejunte de chapones soldados quién sabe por qué mano de obra calificada, y que a los lados tenía un pasamanos o algo parecido. Y la otra era la vía de un tren: un centenar de durmientes separados entre sí por un metro de espacio, sin ninguna agarradera a los costados —ni pasamanos ni sogas ni pared: nada— y emplazados treinta metros por encima del río.

Luego había algo que no cuadraba ni para tercera opción pero qué tanto: hay quienes iban por allí. Se trataba de una tubería de un metro de diámetro que algunas personas atravesaban como si se tratara de la prenda de un programa de juegos con agua, con la diferencia de que en este caso si te caías te matabas. Pero nadie había muerto allá: eso juraba Rodríguez y eso era lo increíble: nadie había muerto allá.

—Acá no se murió nadie, vamos —dijo Rodríguez y me tomó la mano. El puente convencional —el de las



chapas— estaba atorado de gente y Rodríguez estaba apurado. Debíamos ir por las vías. ¿Por las vías? En realidad yo no sabía si Rodríguez me tomaba la mano o yo se la tomaba a él. Nadie había muerto allá: no podía dejar de pensar eso. ¿Por las vías? Me agarré de Rodríguez —de la mano y del brazo— y di el primer paso. La noche era cerrada. Todo se hacía de un modo apurado y yo tenía que saber pisar: en eso también pensaba: tenía que saber pisar. Entre un durmiente y otro había un metro de distancia, abajo estaba el río; nunca había tenido tanto miedo. Cada tanto las luces de la feria hacían chispas en el agua y se veía, lejana, el agua: el movimiento de agua negra. Pero nada importaba. Solo había que poner el pie en el lugar correcto. —Dejá pasar a la chica que está asustada.

A los costados había sombras de gente a contramano. Sombras de gente y de bolsos grandes como personas. Clavé las uñas en la mano de Rodríguez. ¿Me agarraría? ¿Tendría la fuerza de agarrarme? Algún día voy a morirme: eso pensé. Nada que nadie no sepa, pero se siente horrible.

Llegó la luz.

—Ya está —dijo Rodríguez. Reía, todos reían. Estábamos al otro lado. Yo no quería llorar.





—Te pasaste todo el cruce diciendo «por qué por qué por qué».

No quería llorar. Había demasiadas cosas ahí.

Demasiada gente, coches, carros, olor, ropa, ropita, zapatillas, apuestas, vasos, bolitas, celulares y el olor, ese olor que decía: siempre. Un olor que ya no tenía historia.

—Mirá ropita rosa qué lindo, mirá lo que es esto

—dijo Rodríguez. Su mano grande y oscura entraba en la ropita rosa. Hubo empujones. Me caí.

—Con educación no llegás a nada vos —dijo Fabián.

Dijo que empujara. Que no pidiera por favor: que empujara. ¿Había que volver por las vías? Yo no iba a volver. No quería llorar. Todo olía a frito. Olor a humo y a frito. ¿Y mi hijo? ¿Y mi marido? Yo quería volver con mi hijo y mi marido. No quería cruzar las vías. Quería irme. Entonces llegó la música de Ricardo Fort.

—*I know you want me, you know I want you.*

Fragancias. Todo olía a fragancias. Una boliviana tenía decenas de frascos de fragancias para ropa en un carro de supermercado.

—Ese carrito no se puede quedar. Sacá nomás esto, dale. La boliviana no había pagado. Estaba fuera de la ley

de Castillo. Empujó su carro y pareció irse. Rodríguez encendió un cigarrillo y esperó unos segundos y vio que la boliviana no se iba sino que trazaba un círculo de tres metros de diámetro. Ya estaba otra vez, con su carro, en el punto de inicio.

SI ALGÚN PUESTERO NO PAGABA SU ALQUILER -DE ENTRE 1.200 Y 1.600 PESOS POR SEMANA-, RODRÍGUEZ Y SU GENTE SE LLEVABAN LA MERCADERÍA A ESE GALPÓN: UNA MOLE DE CEMENTO SIN PINTAR A LA QUE LLEGABAN Y EN LA QUE REBOTABAN LOS MILES DE OLORES Y RUIDOS DE LA FERIA.

—Diste una vuelta en el mismo lugar, mami —Rodríguez me miró-. ¿Ves? Le habías bien y se hace que no entendió. Decí que estás vos, que si no. Que si no le tiraba todos los frascos a la mierda. Eso



estaba claro. Rodríguez había revoleado changuitos con corpiños, perfumes, calzones.

—Yo le hablo a la gente, pero si paso dos minutos peleando con vos son dos minutos que se me acumularon veinte micros que no pueden entrar a la feria. Y la gente quiere bajar a comprar. ¿Ves esas cámaras? No son tanto para vigilar a los chorros sino para ver que nosotros estemos haciendo las cosas bien.

Rodríguez miró a la boliviana, agarró el carro y se lo empujó un poco —apenas un metro— y después la miró fijo y le dijo:

—Te vuelvo a ver y no te queda un frasco sano, ¿entendiste, mami?

Mami se quedó balbuceando algo y nosotros seguimos y todo lo demás fue gente, gente, gente, ropa, ropa, ropa, pinches de comida, carne, pollo, carros, grasa, más ropa y más gente y el olor del cuero y de la carne y música: todos los cedés que quieras, todas las películas que quieras, todas las marcas que quieras y todas las telas que quieras y en el centro un galpón.

Allí estaba el galpón donde se almacenaba la mercadería de los 15.000 puestos que están en la feria. Había bancos de plástico, un escritorio y una mujer de uniforme anotando quién entraba a buscar productos.

Allí descansaban Rodríguez y su gente. Allí pasaban los tiempos muertos. Alguien tenía mate, nos sentamos. Hacía frío. El frío del otoño y del río. Si algún puestero no pagaba su alquiler —de entre 1.200 y



1.600 pesos por semana—, Rodríguez y su gente se llevaban la mercadería a ese galpón: una mole de cemento sin pintar a la que llegaban y en la que

rebotaban los miles de olores y ruidos de la feria.

—¡Lloren, chicos, lloren con el fiaquita de Ben 10!

Eso se escuchaba, entre tantas otras cosas. Rodríguez se levantó, caminó hasta el ingreso del galpón y se puso a revisar el fiaquita —un asiento de cuero falso y relleno de bolas de telgopor— con ademanes toscos. Las manos de este hombre eran brutales y él lo sabía: cuando alguien se excedía en la feria, la primera medida de Rodríguez era darle un cachetazo en la boca para que sienta el peso de su mano. Los dedos anchos de Rodríguez se deslizaban por las costuras del cuero. Está barato, dijo, y se quedó haciendo algún acuerdo. A sus espaldas, Fabián miraba un catálogo de productos Avon y Pitu se masajeaba el cuerpo para entrar en calor.

—Sí que se mueve plata acá, eh —dijo Pitu mientras se frotaba las rodillas. Era la madrugada, era la humedad: todos los huesos dolían.

—¿Cuánto ganará el dueño de todo esto? —dijo Fabián.

—No sé. Con pala la debe levantar —dijo Pitu.

—Pala automática —dijo Fabián.

—El dueño de todo esto —dijo Pitu— debe vivir en Japón.

Fabián rió sin ganas y su risa floja se convirtió en vapor: una bruma blanca y débil, un polvo de estrellas muertas. ■

Francisco Javier Aguirre

Al maestro, con cariño

El autor de *Papeles en el viento* y *La pregunta de sus ojos* recuerda a un emblemático profesor de Lengua del mítico Nacional Manuel Dorrego de Morón, un docente que sabía contagiar emociones y que lo marcó para siempre con un simple apretón de manos.

Hice mi escuela secundaria entre 1981 y 1985 en la Escuela Nacional Normal Superior Manuel Dorrego de Morón. Detrás de ese nombre tan largo y alambicado existía uno de los grandes colegios secundarios de la provincia de Buenos Aires. Grande por sus dimensiones, grande por la cantidad de alumnos, y grande por la excelencia de la educación que recibíamos.

Eso sí, si repasamos los años a los que aludo, podrá el lector advertir que no fueron anodinos. Empecé primer

* Escritor.

año durante el gobierno de Viola, mientras la dictadura militar daba sus primeros signos de agotamiento, y después vino la Guerra de Malvinas, el retroceso militar, las elecciones nacionales, la restauración democrática y la primavera del gobierno de Raúl Alfonsín. Si en primer año uno corría el riesgo de recibir sanciones disciplinarias por llevar el pelo largo (y «largo» significaba, para las autoridades de entonces, rozando el cuello de la camisa), en quinto año podía tomarse numerosas libertades, y no solo con el largo del cabello.

POR EDUARDO SACHERI*

Creo que una de las sensaciones más fuertes que me han quedado de aquellos años es la desorientación y la provisoriedad: los mandatos de ayer podían convertirse en simples recomendaciones para hoy y en letra muerta para mañana. Y lo más llamativo para nuestra mirada adolescente era, me parece, ver a los adultos de la escuela inmersos en esa desorientación, en ese fárrago de órdenes confusas y principios cambiantes.

Pues bien: el profesor Aguirre significó para mí –para nosotros, me atrevo a decir– una presencia clara, firme, cálida y sobre todo digna, en medio de ese tembladeral de nuestra adolescencia y su especialísimo contexto histórico.

Alto, serio, el traje de color oscuro, el cabello escaso siempre peinado con exacta rigurosidad hacia atrás, los lentes que se acomodaba, de tanto en tanto, sobre la nariz recta, la voz serena y grave.

Pero esa es, apenas, la nómina de alguno de sus rasgos exteriores y, por lo tanto, más superficiales. Aguirre fue uno de los pocos profesores que trasuntaba el amor, la pasión por lo que hacía. Y ese amor



podía tomar tanto la forma del modificador directo del sujeto expreso simple como una metáfora precisa y huidiza de Jorge Luis Borges. Estoy seguro de que una de las verdades más esenciales del acto educativo es que las emociones se aprenden, en parte, por contagio. Aguirre era capaz de contagiarte el entusiasmo, el interés, la duda, la búsqueda, la complejidad, la pasión por la palabra. Si hoy, treinta años después, puedo recitar completo, sin dudar un segundo, el poema «Ciudad» de Baldomero Fernández Moreno no es simplemente porque sea un poema hermoso: es porque Aguirre me mostró lo hermoso que era ese poema viviéndolo, copiándolo y recitándolo para mí, y para todos mis compañeros.

Mientras muchos de sus colegas no sabían qué hacer con nosotros, ni con ellos mismos, Aguirre entraba cada mañana con toda la calma del mundo, dejaba su portafolios sobre el escritorio y empezaba a enseñar. No necesitaba aparentar nada, ni fingirse nuestro amigo. Lo era sin necesidad de declamaciones.

Entre los contenidos que tenía la materia Lengua en tercer año del secundario estaban las técnicas propias de diferentes géneros discursivos y, entre ellos, el del retrato. Aguirre nos explicó el tema y nos

→

ESTOY SEGURO DE QUE UNA DE LAS VERDADES MÁS ESENCIALES DEL ACTO EDUCATIVO ES QUE LAS EMOCIONES SE APRENDEN, EN PARTE, POR CONTAGIO. AGUIRRE ERA CAPAZ DE CONTAGIARTE EL ENTUSIASMO, EL INTERÉS, LA DUDA, LA BÚSQUEDA, LA COMPLEJIDAD, LA PASIÓN POR LA PALABRA.



mandó a que hiciéramos un retrato de tarea acerca, ni más ni menos, que del ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha. Recuerdo el tormento cruel de estar largas horas sentado en mi casa, sintiéndome incapaz de llevar a cabo semejante tarea.

No recuerdo cuánto demoré. Seguramente se lo entregué a Aguirre con cierto pudor, temiendo defraudarlo, y lamentando que todas sus explicaciones previas no hubiesen sido mejor aprovechadas. Tampoco recuerdo qué dije de Don Quijote en ese retrato. Lo que sí recuerdo, lo que nunca voy a olvidarme, es lo que hizo el profesor Aguirre la mañana en que devolvió los trabajos.

Aguirre estaba parado en el frente y nos iba llamando por apellido. Cuando me tocó el turno, me aproximé extendiendo la mano para recibir mi trabajo. Pero lo que dio Aguirre no fue la hoja de carpeta sino su mano derecha. Me ofreció la mano y me dio un apretón fuerte y franco. «Lo felicito» –me dijo–. «Me ha gustado mucho su retrato de Don Quijote. Lo calificué con diez, pero me pareció que tenía que darle algo más que la nota.»

También recuerdo el silencio absoluto que se hizo en el aula, y mis pasos incrédulos de vuelta hacia mi banco, y las caras de alegría de mis amigos, y el gesto

de admiración de todos. Yo, a los quince años, no me sentía particularmente inteligente, ni particularmente destacado, ni particularmente simpático. Sabía que no era particularmente alto, ni particularmente lindo, ni particularmente flaco. Y sin embargo, el tipo que yo más admiraba en esa escuela, me había hecho

«LO FELICITO» –ME DIJO-. ME HA
GUSTADO MUCHO SU RETRATO DE
DON QUIJOTE. LO CALIFIQUÉ CON
DIEZ, PERO ME PARECIÓ QUE TENÍA
QUE DARLE ALGO MÁS QUE LA NOTA

particularmente merecedor de un apretón de manos porque le había parecido que mi trabajo salía de lo común y se lo merecía.

Yo no sabía, entonces, que años después iba a ganarme la vida como profesor de Historia en escuelas secundarias del Gran Buenos Aires. Y sin embargo, de esa mañana me quedó la enseñanza de que, como profesores, siempre tenemos la chance de hacer sentir a todos nuestros alumnos únicos y especiales, a partir

de un gesto o una palabra que les estén particularmente destinados. Y eso es lo más importante, de todo lo importante, que me enseñó mi profesor Aguirre.

Hace algunos años se me dio por escribir un cuento «Geografía de tercero» que hablaba de una profesora de geografía, un personaje sádico y perverso que reunía lo peor de algunos de mis profesores del Dorrego de Morón. En ese mismo cuento sentí la necesidad de mencionar, de pasadita, al mejor de los mejores: y por eso en una línea anoté el nombre de Aguirre. Tiempo después de publicado el libro, me topé con una voz inconfundible en el teléfono. La voz grave, educadísima, ceremoniosa. Ahora no me ofrecía un apretón de manos para felicitarme por mi retrato del Quijote. Sino que me agradecía el recuerdo, la mención, ese pequeño gesto remando en contra de la corriente del olvido. Lo que Aguirre no sabía, no sabe hoy tampoco, de hecho, es que cada día que entro a un aula a dar clase, cada vez que encuentro el comentario que un alumno necesita escuchar, cada vez que logro que nos apasionemos en la clase con lo que nos toca estudiar, vuelvo a sentir su apretón de manos. Ese gesto cálido que me demuestra que lo que uno hace no es en vano. ■

Una maestra reflexiona sobre su trabajo cotidiano

POR ROMINA CARDACI

Habitar el aula

Socióloga y coordinadora pedagógica del Colegio San Martín de los Andes, del barrio porteño de Lugano, la autora de esta nota confiesa los miedos que la invadieron en su rol de docente. También cuenta sus contradicciones, y cómo encontró su lugar en el aula. Redefine conceptos escolares naturalizados describe a la clase como un espacio de libertad, de creatividad, de entusiasmo y de pasiones.



«El verso está ahí para impedir hablar al poeta.»

Etienne Gibson

Cuando comencé a trabajar como maestra, hace más de diez años, el sentimiento que más me habitaba era el miedo. Dedicaba mucho tiempo a la planificación, me preocupaba por tener la corrección al día (esta y otras expresiones –como dar clases– son fórmulas naturalizadas en el ámbito educativo que necesitan ser repensadas), y buscaba el modo de enseñar temas y procesos. Recuerdo alguna noche sin dormir, nerviosa o ansiosa, porque al día siguiente debía enseñar a dividir por dos cifras o el objeto indirecto, o debía llevar adelante una germinación, o explicar el uso del transportador o «el descubrimiento de América».

Yendo hacia atrás, descubrí que (desde la contradicción que me producía estudiar sociología y vivir la escuela como maestra o «reproductora del aparato ideológico del Estado») fui aprendiendo a habitar el lugar del maestro justamente ahí, en clase. Advertí que aquel sentimiento que denominé «miedo» (a no ser buen docente, a no encontrarle la vuelta a una explicación, a equivocarme, a que se me pase algo por alto, a que me critique un padre) se conectaba con la

cuestión de la infancia: la mía y la de otros. Transitar la escuela –los espacios de clase– desde la perspectiva del maestro supone una verdad definitiva: uno no es más aquel niño que fue (¿seremos ahora niños distintos?); pero a la vez, en esos ojos que nos miran están los de uno mismo. Entonces me recuerdo (me he recordado) sentada allí aprendiendo, entendiendo o no, queriendo ser prolija o haciendo un dibujo, nerviosa frente a un dictado, frente a una evaluación, sintiendo la aprobación del maestro o su desaprobación.

Desde ya, todo esto podría analizarse de muchas otras formas y ampliarse desde otras configuraciones. Aquí hablo sobre algunas experiencias –de manera acotada– y desde esas vivencias es que puedo decir que fue en la práctica misma, en el acontecer de la clase (porque los maestros no «damos clase», la clase se da entre el maestro y el alumno, se da o no se da, acontece cuando acontece) que pude ir apropiándome del lugar adulto; pude ir aprendiendo y desaprendiendo, adquiriendo nuevas formas, soltando estereotipos. Pude entrar en escena, hacer juego con los chicos, y descubrir en la proximidad la riqueza del ida y vuelta que supone registrar el intercambio de experiencias como un vínculo que se renueva permanentemente. Descubrí a la clase como

un encuentro con el otro. En clase se habla, se pregunta, se escucha. La clase es (o podría serlo) una zona de diálogo entre dos culturas que se enriquecen mutuamente, un espacio de libertad en permanente conquista y

LA CLASE ES (O PODRÍA SERLO)

UNA ZONA DE DIÁLOGO ENTRE DOS

CULTURAS QUE SE ENRIQUECEN

MUTUAMENTE, UN ESPACIO DE

LIBERTAD EN PERMANENTE

CONQUISTA Y JUSTAMENTE POR

ESO MISMO EN MOVIMIENTO, VIVO,

FLUIDO, DONDE EL PROCESO

ENSEÑAR/APRENER NUNCA

TERMINA. Y AHÍ ESTÁ LA GRACIA.

justamente por eso mismo en movimiento, vivo, fluido, donde el proceso enseñar/aprender nunca termina. Y tal vez ahí está (puede o podría estar) la gracia.



En su libro *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Gianni Rodari –gran aliado para pensar estas cuestiones–, habla del maestro como promotor de la creatividad: «Deja de ser quien transmite un saber perfecto y confeccionado [...]. Es un adulto que está con los niños para dar lo mejor de sí mismo, para desarrollar también en sí mismo el hábito de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo en una serie de actividades que finalmente son consideradas iguales [...], ningún tipo de jerarquía entre las distintas materias. Y en el fondo, una sola materia: la realidad, enfocada desde todos los puntos de vista, empezando desde la realidad cercana, la comunidad escolar, el estar juntos, el modo de estar y de trabajar juntos».

Vista y vivida así, la clase es, me parece (o por lo menos descubrí que lo es para mí) un modo de pensar y vivir la vida; un modo de acceder a la cultura y de habilitar el pensamiento crítico (en otros, en mí); un modo de darle la bienvenida a lo que no es posible calcular (y por eso mismo, tal vez enseñar haya sido para mí ver y mostrar la diferencia, aprender y enseñar a transitar la zona de lo incommensurable); un modo de adentrarse en el terreno de lo incierto. Cuando Bourdieu dice que no es

la simpatía lo que lleva a la comprensión verdadera sino la comprensión verdadera lo que lleva a la simpatía, habla –en definitiva– de la capacidad de problematizar lo que tal vez hasta ese momento pueda haber sido visto como evidente. Es ahí cuando se abre la posibilidad de agrandar esa tercera zona de la que habla Graciela Montes en el libro *La frontera indómita*. En torno a la construcción y defensa del espacio poético: «El niño espera a la madre, y en la espera, en la demora, crea». Es posible que la clase pueda ser vivenciada como una zona de intersección, un espacio donde aprendamos a examinar de modo crítico la vida que llevamos y (re) aprendamos a jugar (¿no es en definitiva el juego la actividad esencial de los niños?, ¿no es en definitiva lo que los adultos dimos por perdido y anhelamos?). Es en esa demora donde reside, para mí, la clase. Una demora que, a su vez, no puede ser pensada por fuera de una permanente tensión entre, por un lado, lo que tiende a obligar o capturar, y por otro, lo que pulsa por desear, lo que escapa –o intenta escapar– de las capturas.

Creo que hay clase cuando la grieta se hace cómplice. Cuando se enseña y se aprende desde el entusiasmo, desde el asombro por lo desconocido, desde la maravilla, la búsqueda, el conocimiento (lo

que efectivamente no ocurre todo el tiempo, de ahí lo efímero, lo utópico). Pero hay algo del orden de una ilusión (o una desilusión) compartida: la posibilidad permanente late, vibra, existe. ■



Inés Bertón

POR GLORIA ZIEGLER
FOTOS: COOPERATIVA SUB

Mezcla y reinarás

Un buen día, la reconocida catadora de té argentina decidió cometer lo que hasta entonces era una herejía: combinó hierbas de distintos aromas que estaban rigurosamente clasificadas. Desde entonces, se convirtió en una de las «narices del mundo» y comenzó a crear sus propias infusiones. Es capaz de inventar una etiqueta para cada persona. Ya lo hizo para el rey Juan Carlos I de España, para el Dalai Lama y para el Premio Nobel de Literatura José Saramago, entre muchos otros.



En el invierno de 1993 Inés Bertón trabajaba como una especie de che piba en el Museo Guggenheim de Nueva York. Había llegado unos meses atrás para visitar a una amiga, pero se había maravillado con la ciudad y había decidido quedarse. Pocos días después, ya tenía un empleo en una de las galerías de arte moderno más importantes de los Estados Unidos. Era el lugar indicado para ella: una chica cosmopolita, que había estudiado en el Northlands, de Olivos, uno de los colegios ingleses más prestigiosos de Buenos Aires. Su familia estaba feliz. Todo era perfecto, hasta que algo cambió. Bertón tomó una decisión y llamó a su padre.

— Papá, largué el museo y voy a dedicarme al té —le dijo.

—¿Test vocacional? —preguntó él, del otro lado de la línea.

—No, no. Té para tomar. La bebida.

—¿Qué? ¿Dejaste el museo para dedicarte a mezclar yuyos?

—No, papá. No son yuyos.

Dieciocho años después, Inés Berón es considerada una de las once mejores narices del mundo del té. Tiene un local en Recoleta, otro en Palermo y un tercero en Barcelona, que fue distinguido durante los últimos

tres años por Louis Vuitton como la mejor tienda de té de Europa. Lleva diseñados más de 150 blends para Tealosophy, su propia marca, y otros tantos para etiquetas privadas. Y creó té para Uma Thurman, el Dalai Lama, el rey Juan Carlos I de Borbón, Ernesto Sábato, José Saramago, Carlos Fuentes y muchas otras personalidades que —está claro— no creen que el té sea simplemente «un yuyo».

Sobre todo, porque no lo es.

La maestra

Hoy se conocen tres grandes plantas de té que dan origen a todas las variedades conocidas: la Camelia Sinesis que crece en Tíbet, Japón, Rusia, Irán, Turquía y principalmente China (de hecho, este cultivo forma parte de una tradición artesanal que se remonta al Imperio Chino del año 3000 a.C.); la Asámica —ubicada al norte de la India— y la Cambodiensis o Lasiocalyx, que nace en Camboya. Allí, en los senderos de té, conocidos como trekkings, se adentran los *tea searchers* (buscadores de té). Caminan las cosechas, hablan con los pobladores y buscan su objetivo, ya que la planta es la misma pero la tempera-

tura, el clima, la tierra, la mano de los cosechadores, las tradiciones de poda y la altura del suelo hacen lo suyo. Tanto es así que todos estos factores dan lugar a las principales categorías de té que hoy se conocen: blanco, verde, negro, oolong y pu-erh o rojo.

¿Cómo es que Inés Bertón entró en contacto con todo este universo? Es fácil: tomando un té.

EN 2002, CUANDO EL PAÍS ESTABA SUMERGIDO EN LA MAYOR CRISIS ECONÓMICA DE LOS ÚLTIMOS AÑOS, INÉS BERTÓN DECIDIÓ REGRESAR A LA ARGENTINA PARA MONTAR SU NEGOCIO. TRAÍA 132 DÓLARES EN TÉ. FUNCIONÓ.

—Aquel invierno en Nueva York hacía un frío de morirse —recuerda Bertón casi dos décadas después—. Y me encantaba ir al T Emporium, porque tenía unos perfumes que me enloquecían.

El té, allí, se convirtió en un ritual. La intrigaban





los distintos aromas que salían de las latas y quería mezclar los té pero no la dejaban. «No hay dónde», era la excusa de los vendedores. Ella insistió varias semanas y la respuesta siempre fue la misma. Entonces regresó con una pequeña batea de madera. Hizo la fila como cualquier cliente y cuando llegó su turno le pidió al empleado que colocará allí las distintas variedades que fue eligiendo. El empleado accedió resignado.

Esa tarde Inés se fue satisfecha: se había salido con la suya y la gente que esperaba para comprar pidió lo mismo ni bien sintió el aroma de su mezcla. La escena se repitió varias semanas hasta que la dueña del lugar comprobó lo que pasaba cada vez que Bertón iba a su tienda. Entonces le ofreció trabajo. Esa misma noche, Bertón llamó a su padre.

Y su padre dijo lo del yuyo.

Y Fumiko, la dueña del T Emporium, se convirtió en su maestra.

—Ella me enseñó el té como lenguaje. No como un producto sino como una forma de ser, de latir, de estar —asegura Bertón.

Viajaron durante ocho años recorriendo las cosechas en Darjeeling —al pie de los Himalaya, entre Nepal, Sikkim y Bhután—, en Sri Lanka, en China, en

el noroeste de la India, en Japón y en Taiwán. Y con el paso del tiempo Bertón se especializó en cosechas Premium o grand cru, que son cosechas de altura: allá arriba, las plantas son más pequeñas. La amplitud térmica hace que la clorofila tienda a concentrarse y las plantas quedan enanas.

—Así la calidad del té es superior —asegura Bertón—. Se cosecha a mano y solo se utilizan las dos mejores hojas de cada arbusto de té. Eso equivale a unas 2.700 hojas cada medio kilo, por lo que realmente son cosechas limitadas.

En 2002, cuando el país estaba sumergido en la mayor crisis económica de los últimos años, Inés Bertón decidió regresar a la Argentina para montar su negocio. Traía 132 dólares en té.

Funcionó.

La fórmula

El local de Recoleta es pequeño y luce casi a oscuras. El toldo que protege la ventana del jardín interior está entornado y solo hay dos lámparas de mesa encendidas.

—Es para que el té se conserve mejor —explica la vendedora.



—El aire, la luz, el calor y la humedad son los enemigos naturales del té —dirá luego Inés Bertón.

Hoy, la tienda de Berton huele a mango, papaya y duraznos. El aroma corresponde al Royal Fruit, un blend que diseñó con esas frutas y una base de té negro Ceylon, flores de hibiscus y pétalos de girasol, para el famoso chef brasileño Alex Atala. En el local, además, una de las vendedoras prepara pequeñas latas con dos blends que le encargó un cliente por teléfono. Está rodeada por más de 50 tarros negros con dibujos orientales blancos, idénticos entre sí, solo diferenciables por una pequeña etiqueta donde está el nombre del blend. Alrededor hay teteras japonesas de hierro, cucharas y cestos de mimbre para colar el té, aceites, cascaritas de frutas confitadas y tés súper exclusivos formados por hebras cosidas a mano conocidos como Snow lotus, Flower green, Jade green towe y Green sea anemone. También se aprecian, dos ladrillos de té negro prensado con grabados traídos del Tibet, y en un extremo, junto a la puerta, un Buda.

—El blend no es una simple mezcla —explica Bertón—. Es un perfume y para eso creamos fórmulas. Mi trabajo consiste en seleccionar los jardines de té con los que voy a trabajar.

Hace unos años, para elegir esas plantaciones viajaba de cosecha en cosecha, a pesar de su fobia a los aviones. Hoy eso ya no es necesario porque tiene sus propios equipos de trabajo montados en los jardines.

—Pido muestras. Las comparo, las cato y en base a eso elijo y compro —cuenta—. Una vez que las tengo, busco los otros productos: vainillas en Madagascar, cacao en Venezuela, cítricos en el Mediterráneo, especias en Birmania, las verbenas en Francia y los frutos rojos y las rosas de la Patagonia.

En ese momento empieza a diseñar.

—Lo primero que hago es pensar en un blend, en un perfume que quiero conseguir. Cuando lo tengo elijo la base del té y entro al laboratorio para preparar las formulas y catar. Voy probando, cato y cato hasta que consigo lo que quiero.

No es sencillo, dice. A veces le toma tiempo. Cuerpo, color y aroma deben armonizarse al compás del alquimista que los dirige.

—Un buen director de orquesta desarrolla un oído tan fino que es capaz de reconocer y diferenciar cada instrumento y el *tea blender* tiene que lograr lo mismo con el sabor y el aroma. El secreto está en tener un excelente sentido del olfato y la capacidad

de reconocer todos los componentes de un blend dice Berton, a quien todos atribuyen desde hace años un olfato absoluto. ■



La generación que combatió en Malvinas, 30 años después

POR GUSTAVO VARELA
FOTOS: SUB-COOPERATIVA DE FOTÓGRAFOS

Nací en el '62

Hice el servicio militar en el año 1981; mi madre había muerto hacía apenas un poco más de un año. El recuerdo que tengo de aquella barbarie, la de mi vida en los cuarteles, es borroso y bastante impreciso. No tengo anécdotas, apenas algunas escenas: el *ruso* Cohen, soldado como yo, parado delante de un árbol, obligado a hacer la venia y a repetir sin cesar «soy un judío de mierda». Otro, Alasraqui, un testigo de Jehová que se negaba a usar armas, era obligado a levantar sus brazos y a abrir y cerrar sus puños hacia el cielo mientras decía una y otra vez «soy el testículo de Jehová». Un sargento de apellido Gutiérrez nos llevaba a una zona del regimiento ubicada frente a un albergue transitorio y cada vez que ingresaba un auto él decía con voz susurrante «quiero concha» y todos nosotros debíamos repetirlo como un mantra. No fumé marihuana a pesar de que mi compañero de

carpa sí lo hacía; solo una noche bebí más de la mitad de un frasco de jarabe para la tos que él tenía y al día siguiente me llevaron a ver a un enfermero. Meses después, en el edificio de la calle Paseo Colón, un suboficial de unos cincuenta y pico de años se acercó a cada uno de los que estábamos allí (soldados, oficiales, suboficiales, cocineros, etc.), nos estrechó la mano lentamente, se encerró en la biblioteca y se arrojó por la ventana. Estábamos en el piso 13. Algunos dijeron que murió en el aire de un paro cardíaco; otros que llegó vivo y murió en el asfalto. Nunca supe por qué se tiró. Tampoco me importó demasiado en ese momento.

Gané un sorteo entre distintos soldados y me dieron la baja. Era diciembre.

En abril comenzó la guerra. La televisión decía que toda la clase '62 estaba afectado a ella. El suegro de mi hermano quiso donar su auto, un Fiat 600;

no se lo aceptaron porque tenía poco valor. Igual fue uno de los que hizo la cola con la intención de irse a vivir a Malvinas. Para él, como para mí, las islas eran dos hojas del libro de geografía argentina, nada más. Evidentemente la epidemia patrioter de aquellos días a él lo afectó mucho más que a mí. Porque pensé en irme a Carmelo en la Cacciola —una lancha a la que imaginaba como un Fiat 600— y desde allí a España. Supe que mi telegrama de reincorporación estaba preparado y que aún no lo enviaban. Eso me lo dijo otro soldado que todavía estaba adentro y prometió avisarme en caso que decidieran mandarlo.

En mi casa escuchábamos la BBC de Londres en la radio Sietemares. Sabíamos que la guerra se perdía, por lo que decía la radio y porque mi padre insistía con que los ingleses eran guerreros y Galtieri un borracho. Que a mí me pudieran citar no era grave —al



LA PESADILLA FUE UNA SOLA:
NO ES MÁS LIMPIA LA GUERRA DE
MALVINAS QUE LA DESAPARICIÓN
DE TREINTA MIL. ES LO MISMO,
A PESAR DE LOS RELATOS
ESCOLARES. LOS GURKAS QUE
COMÍAN GENTE YA ESTABAN
ADENTRO DESDE ANTES. A LOS DE
MI GENERACIÓN NOS TOCÓ SER
LOS ÚLTIMOS DE UNA FILA QUE
COMENZÓ EN 1976.

fin iba a ser un desertor—; lo grave en esos días era que había muerto mi madre.

San Lorenzo jugó ese 1982 en la primera B y en la tribuna cantábamos: «Le vamos a quemar, le vamos a quemar, le vamos a quemar toda la flota y se van a volver a Inglaterra en pelotas». Se hablaba del principio, de los Gurkas que comían gente, del heroísmo de los pilotos argentinos y del frío y el hambre y las joyas y Pinky y la gente y la puta que los parió a esos milicos de mierda y a esa gente.

Era eso: la gente en la plaza, la gente que se ponía la escarapela, que vitoreaba a Galtieri o a cualquiera; la gente que hablaba, que primero aclamaba cuando hablaban de triunfo y después insultaba porque la guerra se perdía. Como en un partido de fútbol. Salvo por los muertos, los amputados, los locos de la guerra; por los que quedaron tartamudos, por las madres de los soldados muertos o amputados o locos. Por los suicidados. Pero ellos llegaron después —en una mesa de saldos abierta en la democracia—. Las secuelas de la guerra casi no le importaba a nadie. La voluntad de Malvinas quedó solo para los nacionalistas y algunos rezagados. Para los demás se convirtió en discurso correcto. Lo de siempre.

La serie fue la misma: tortura y desaparición; pie de trinchera, por la picana o por el frío. Modulaciones fúnebres del salvajismo dictatorial. A nosotros, los que nacimos en el '62, nos sirvieron crudos en la mesa de la OTAN para salvar el pescuezo político de bestias de uniforme. Bajo el nombre de la patria, de la «hermanita perdida» que cantaban por la radio, de una memoria histórica reinventada para la ocasión. La dictadura, que había comenzado con la muerte, se retiraba arriba de muchos de nosotros del mismo modo, ahora al compás de los versos de Atahualpa Yupanqui.

La pesadilla fue una sola: no es más limpia la guerra de Malvinas que la desaparición de treinta mil. Es lo mismo, a pesar de los relatos escolares. Los Gurkas que comían gente ya estaban adentro desde antes. A los de mi generación nos tocó ser los últimos de una fila que comenzó en 1976.

Supe después que uno de aquellos soldados que repetía con nosotros «quiero concha» estuvo en la guerra y unos años más tarde se suicidó. No recuerdo su religión.

Del sargento que nos obligaba a repetir aquel mantra en el regimiento no supe nada más. Busqué su apellido en la lista de víctimas y no estaba. ■





→ Javier Volà.
Nació el 4 de noviembre de 1962.
Empleado municipal y técnico electromecánico. Sacó el 113 en el sorteo del Servicio Militar Obligatorio, un número «bajo» que le evitó ir a pelear a la Guerra de Malvinas. Uno de sus mejores amigos era paracaidista. Fue uno de los primeros en morir en combate. «Fue un duro golpe», dice.



→ Rodolfo Negrete. Nació el 20 de septiembre de 1962. Ex combatiente de Malvinas. Acampa en Plaza de Mayo en busca de que el gobierno lo reconozca como veterano de guerra. Hasta ahora las leyes solo reconocen a los que viajaron a las islas o pelearon desde el mar. Rodolfo realizó apoyo logístico desde el territorio patagónico.



→ Mónica Lavanda.
Nació el 11 de septiembre de 1962.
Vicedirectora y profesora de Biología del Colegio San Patricio de la Ciudad de Mercedes. En 1982 comenzaba a estudiar en el profesorado para ser docente. «Una época muy fuerte que nos marcó a todos los argentinos», subraya.



→ Néstor Martínez.
Nació el 25 de junio de 1962.
Comerciante. Su falta de
visión en un ojo hizo que lo
eximieran de participar en
el sorteo para del Servicio
Militar Obligatorio y, por
ende, de la Guerra de
Malvinas. Tiene muchos
amigos y conocidos que
atravesaron la experiencia
bélica. «Muchas familias
quedaron quebradas»,
agrega.



→ Toshio Yamauchi.
Nació el 27 de octubre de 1962.

Fue combatiente de la Guerra y de Malvinas y músico, formó parte del grupo Luis XVI. Ahora es maestro Zen y preside la Asociación latinoamericana de esa disciplina.

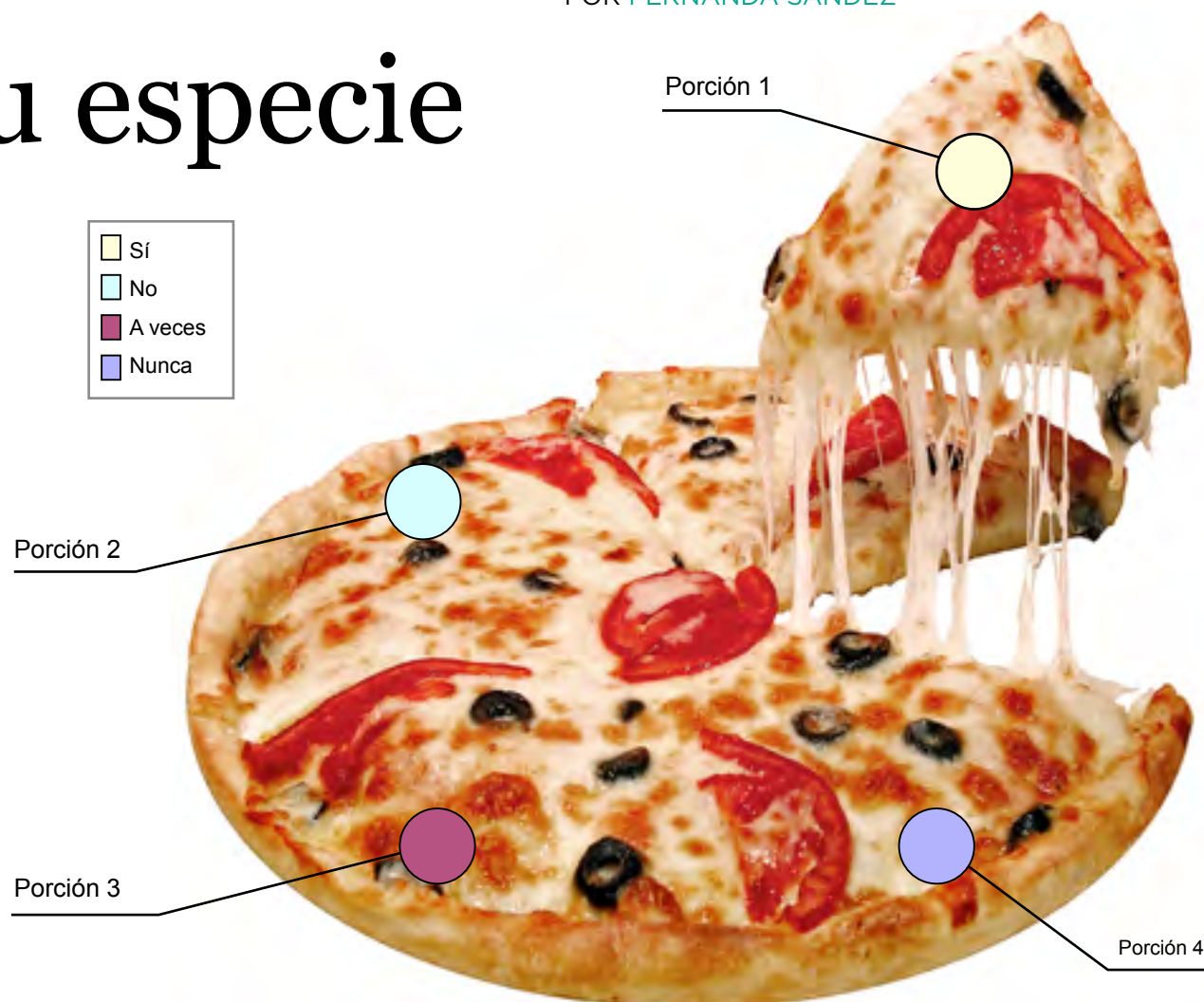
El ABC del márketing contemporáneo

POR FERNANDA SANDEZ

Único en su especie

Alguna vez las estrategias de venta se asemejaron a un mercado lleno de gritos y ofertas. Después, la sociedad de consumo dividió a los potenciales clientes en segmentos, que bautizó con letras y números, de acuerdo a sus niveles socioeconómicos.

Pero en estos tiempos de la web 2.0 esa clasificación parece esfumarse. Ahora la lucha por conquistar el mercado es uno a uno, quedan clientes aislados y mucho más elusivos.



En el origen, eran cuatro pés. Cuatro iniciales que ayudaban a que los alumnos (de márketing, en este caso) recordaran la idea central: nada más ni nada menos que la fórmula química del éxito de ventas. Las famosas 4 P del márketing correspondían al producto (eso que se vendería), el precio (lo que iba a costar), la plaza (dónde podríamos ofrecer) y la promoción (o publicidad, el modo en que sería presentado ante sus potenciales consumidores). Por siglos –en lo que bien podríamos llamar «la Era de la Rusticidad»– todo fue así: «Vendo negro fuerte y sano. Preguntar en el 14 de la calle del fuerte», tal como se lee en un diario fechado en la Colonia. Eso era todo: la «cosa», su precio y dónde adquirirla. No mucho más.

Con esa lógica, pura practicidad, se desarrolló el márketing por años. Y funcionó bien: las ventas crecían, los «mercados» se inflaban como sapos y el negocio (con competencia y todo) parecía no tener límites. La sociedad de consumo, haciendo honor a su nombre, se colmó de productos a lo largo de décadas y el siglo XX abunda en ejemplos de la relación entre industrialismo y consumo. Así, Henry Ford no solo inventó el automóvil en tanto

mercancía, sino también a sus consumidores, que en un principio fueron los mismos empleados de su fábrica, a quienes les ofrecía créditos y planes de financiación. En solo algunas décadas más, nacían industrias nunca antes imaginadas: la belleza, la higiene, el turismo, todo a escala masiva. Y fue justamente en ese cambio de tamaño que el ADN del márketing comenzó a mutar.

Una de las 4 P se agigantó hasta casi devorar a las otras, y fue la publicidad. Del precio final de un producto, un porcentaje altísimo se destina a la construcción de un relato que despierte el deseo y dispare la compra. Pero la presentación no será ya «en sociedad» sino «en segmento», porque la publicidad entendió pronto que el negocio no es hablarles a todos, sino solo a aquellos capaces de comprar. Así, el segmento ABC 1–el más solvente y «educado»– es el oro; C2, equivalente a la clase media-media, es la plata; y C3, o clase media-baja, el cobre. La publicidad detecta deseos, los vuelve producto y los muestra al segmento «sensible» a ese espejito. Hablamos aquí de objetos creados para saciar el apetito de unos pocos, y activar las glándulas salivales de todos los demás.

Ser y desear ser

Clase de pertenencia y clase de referencia es como llama el márketing a la diferencia entre lo que somos y lo que deseamos (creemos y queremos) ser. Así, las luminosas casas llenas de niños rubios del comercial de limpiador de pisos nada tienen que ver con la vivienda real de sus reales compradoras, del mismo modo que el joven tripulante del vehículo más caro del mercado (un departamento de tres ambientes sobre ruedas) no se parece en nada al calvo actuario en condiciones de adquirirlo. Ser y parecer, la historia de siempre. Con una diferencia fundamental: hoy que literalmente cualquiera (que cuente con el presupuesto apropiado) puede parecer cualquier cosa (joven, sofisticado, divertido incluso) los antiguos «nichos» de mercado se contraen hasta volverse poro.

Ya no funcionan –como antaño– las viejas apelaciones de clase. Queda, sí, un último refugio: la individualidad. El yo más yoico que nunca, estelarizando cada instante y convertido en un pequeño cosmos. «La Web 2.0 es un prodigio que permitió por primera vez a las empresas dialogar en tiempo real con sus consumidores. Hemos pasado del broadcasting al narrowcasting:



de hablarle a la masa a hablarle a cada uno», ilustra Ricardo Palmieri, docente de la Maestría en Márqueting en la Universidad de San Andrés. En consonancia, «cada persona es un mundo», filosofa este celular y «tu auto sos vos», retruca el gasolero. Según Astrid

«LA WEB 2.0 ES UN PRODIGIO QUE PERMITIÓ POR PRIMERA VEZ A LAS EMPRESAS DIALOGAR EN TIEMPO REAL CON SUS CONSUMIDORES. HEMOS PASADO DE HABLARLE A LA MASA A HABLARLE A CADA UNO».

Perkins, titular de Think! (una empresa de comunicación especializada en productos boutique), «hoy los consumidores le huyen a la masificación y buscan que la marca sea genuina, coherente y sobre todo, quieren identificarse con ella no como parte de un grupo sino como individuo». Las «redes sociales» contribuyeron como ninguna otra cosa a la creación de este nuevo estado de cosas que ya tiene nombre propio: Humanidad 3.0, un mundo en el que están todos juntos, en todos

lados, al mismo tiempo. ¿Y ahora? Ahora es el tiempo de escapar. De evadirse, de buscar el anonimato salvador. La era de consumidor fugitivo acaba de comenzar.

El Gran Vendedor

Huellas, de eso se trata todo. De tomar conciencia de que el mercado nos sigue la pista a tiempo completo. Bien mirada, la red de redes no es más que un maravilloso sistema de recolección de huellas digitales de consumo y Google, una suerte de Registro Internacional de las Personas que conserva cada página que hemos visitado, cada canción bajada de YouTube. ¿La buena noticia? Según Palmieri, que «a partir de las redes sociales, que lo han cambiado todo, los consumidores tienen poder real y, como precisa el Manifiesto Cluetrain, las organizaciones deben ser ahora más responsables, ecológicas y transparentes». ¿La mala? Que nunca el Márqueting fue tan atrocamente uno a uno como hoy, cuando es uno mismo quien le facilita al Gran Vendedor su declaración jurada de gustos, deseos y problemas.

Como en la película *Minority Report*, donde en una escena una «vidriera parlante» se dirige al

protagonista por su nombre y apellido, hoy el mercado nos conoce desde la foto hasta la historia clínica. Y los primeros en tomar consciencia de ese inquietante dato fueron también los primeros en cantar loas a las virtudes de la vida en off. Nada de datos, nada de redes, nada de nombres. Anónimo (el nombre del protagonista de otra película, *Con V de Venganza*) es como se llama el nuevo héroe. No por casualidad los «hacktyvistas» (mezcla de hacker y activista) se presentan en público ocultos tras una máscara (la de Guy Fawkes, líder de la Conspiración de la Pólvora, ese que en 1605 planeó hacer volar el Parlamento inglés y es el protagonista de *Con V de venganza*) y denuncian a empresas que contaminan, hackean archivos y sueltan Wikileaks al viento. ¿El fin del Márqueting? En absoluto. Apenas su más novedoso avatar, lo suficientemente «auténtico» y «honesto» como para seguir vendiendo en un mundo en estado de sospecha. ¿La ironía? La máscara de Anónimo –registrada por la Time Warner– embolsó para la empresa 28.000 millones de dólares en un año. Es que –mientras el cliente siga teniendo bolsillos– la cara, sinceramente, es lo que menos importa. ■

Cuando la pantalla grande se fue a la B

POR LEONARDO M. D'ESPÓSITO

Cine ¿bueno? y barato

Hollywood fue pionero en categorizar sus películas de acuerdo a su costo de producción. Mientras que la clase A reunía a los proyectos ambiciosos y complejos, la clase B operaba con una precariedad económica que –contra lo que pueda pensarse– abrió lugar a la experimentación y permitió que la industria siguiera funcionando. Una recorrida por el cine y sus metáforas.

Alguien podría pensar, con razón, que el marxismo triunfó en Hollywood –por lo menos como creador de léxico– antes que en muchas otras partes. Porque Hollywood creó, a partir de la década de 1930, un principio de categorización que no se basaba en las diferencias específicas entre películas sino en sus diferencias económicas. Una cosa era distinguir entre un musical y un western: la cosa pasaba



por iconografías y poéticas. Pero ambos, en cuanto a producción, podían estar al mismo nivel. En cambio, hablar de Clase A y Clase B es distinto: hablamos de películas caras y de películas baratas; de films que se lanzan en enormes teatros con mucho boato y espectáculos realizados rápidamente que se estrenan como segunda parte de un programa cinematográfico. Es la crisis de los años '30 lo que obliga a acuñar el concepto. Por la misma entrada, dos películas, una un poco más barata que la otra (y, de paso, un dibujo animado, un noticiero, una comedia de diez o quince minutos o un pequeño documental: cada vez más por una sola entrada). El film Clase B era un producto realizado por los mismos que hacían los grandes tanques de los años dorados, pero con menos presupuesto, menos días de rodaje, actores que recién empezaban o que ya estaban terminados, y realizadores que no podían tener su nombre sobre el título, como supo reclamar Frank Capra, sino bien escondido al final.

En aquellos días, los estudios de Hollywood eran lo más parecido a un club de fútbol. Los actores –estrellas y no estrellas– eran empleados con salario fijo. Si uno era muy célebre, muy famoso y aseguraba buenos

dividendos, era posible que ganara mucho dinero (nunca demasiado, los megasalarios de las últimas décadas no existían *in illo tempore*). Si no, ahí iba todas las semanas a cobrar su cheque de entre 25 y 50 dólares, filmase o no. Y, si rodaba, le correspondía hoy cantar en un musical, mañana agarrarse a tiros con los indios, pasado llorar un amor perdido y, el lunes, después de alguna juerga alcohólica de fin de semana, vuelta al estudio a las ocho de la mañana para ser el maldito gángster del próximo film. Quien mira la filmografía de aquellas grandes estrellas se sorprende por la cantidad de títulos: cuando empezaban, podían filmar hasta seis películas al año. Después, si les iba bien, podían elegir. Y lo mismo les pasaba a los productores, a los guionistas y a los directores. Nadie pensaba «soy un artista» (así les fue a William Faulkner y Raymond Chandler por creérselo, y hay que leer lo que pensaba Dorothy Parker de aquel ganapán). Eran, todos, empleados a tiempo completo de una industria mejor que otras, pero igualmente estratificada y serializada como la del automóvil. Obviamente –sería necio decir lo contrario– tanto entre quienes hacían las

películas como entre quienes decidían –y contra la leyenda negra popular– había auténticos artistas, gente que sabía de cine por haberlo creado.



Pero volvamos a las clases. Para que la industria siguiera funcionando, no alcanzaba con los meses de rodaje complejo y enorme de *Lo que el viento se llevó*, sino con las repetidas cuatro semanitas de las primeras películas de actores como Humphrey Bogart (de hecho, *Alta Sierra*, de Archie Mayo, film elogiado por Borges, era una clase B, y Bogart un actor ya adulto que –todos creían– jamás iba a pasar de allí), John Wayne, Clark Gable, Bette Davis o Joan Crawford. Incluso hasta Ford, Hawks y Hitchcock han hecho películas clase B. No eran films imperfectos, sino vertiginosos tanto en producción como en relato, obras breves que llevaban de las narices a su espectador. La prueba (máxima) fue *La mujer pante-ra*, de Jacques Tourneur. El productor independiente Val Lewton consiguió poca plata; el film era de terror. Tourneur multiplicó los efectos del fuera de campo, de la sugestión, de la cámara que simula ser el ojo de la bestia, del descubrimiento final, de la duda. No mostrar y hacer que el espacio vacío fuera el hogar del miedo: la falta de dinero fue la oportunidad para que la invención se hiciera presente. El film fue un éxito enorme y sigue siendo perfecto. Nada tiene que ver la perfección con el presupuesto.

Pero es cierto que, a mayores medios, mejores herramientas. Y también es cierto que algunas visiones no pueden plasmarse por dos pesos. Por eso es que el género –western, terror, ciencia ficción– es tan importante para la Clase B: porque es económico. En efecto, basta con ver un pueblo del Oeste para que

UN ACTOR QUE PASABA DE LA CLASE A A LA B SE DEPRIMÍA: ERA EL SIGNO DE SU DECADENCIA. CURIOSAMENTE, COMO LOS FILMS B CIRCULABAN MUCHO MÁS EN LOS CINES DE PUEBLO, A VECES UNA «ESTRELLA B» –COMO ROY ROGERS– ERA IGUALMENTE FAMOSO QUE UN CARY GRANT.

se convoque en la memoria del espectador toda una mitología. Hay que exponer menos, filmar menos, incluso podemos perdonar algún error de montaje con

tal de que el relato siga fiel a ese idioma de Colts y caballos. La clase B no fue el refugio de un conocimiento «popular» sino, con más precisión, «tradicional», acervo común del espectador fascinado de cualquier país. Era la actualización constante –y libre: si no hay dinero para perder, se hace lo que se quiere– del mundo a través de la fantasía de los géneros.

Por supuesto: nadie consideraba entonces ese cine como artístico, excepto los franceses pero entonces Hollywood no tenía idea de que hubiera vida más allá del Atlántico. Un actor que pasaba de la clase A a la B se deprimía: era el signo de su decadencia. Curiosamente, como los films B circulaban mucho más en los cines de pueblo, a veces una «estrella B» – como Roy Rogers – era igualmente famoso que un Cary Grant. A la inversa, cuando un jovencito empezaba en la clase B, se sentía feliz de aprender el oficio: pregúntenle si no al nene Clint Eastwood.

Aunque parezca increíble, la clase B murió por la TV –no se podía competir con las series de media o una hora, que además filmaban los realizadores de la clase B, que comprendían las urgencias económicas y temporales de la TV– y renació gracias al video. La demanda creciente de entretenimiento para el hogar





requirió producir mucho más de lo que Hollywood alcanzaba a dar. Así, gran parte de los films de género pasaron a ser pasto de las estanterías –hoy en extinción– de los videoclubes. Y no necesariamente son malas películas. Porque clase B es solo una denominación económica, no de calidad. Las películas malas son malas más allá de su presupuesto: si creemos en lo que vemos y nos interesan sus protagonistas, no importa el capital: después de todo, es verosímil pensar que más gente ha visto *Bésame mortalmente* (clase B) que la «ganadora del Oscar» *Marty* (clase A independiente). Lo que importa, finalmente, es el sueño, y los hay de –y en– todas clases. ■

Jean Renoir

POR L.D.

De aristócratas, burgueses y obreros

*Salvo en los films más declamativos o didácticos, los conceptos de «clase social» o «lucha de clases» no aparecen literalmente en el cine, pero son constantes. Lucha de clases es lo que mostraban la fundacional *El nacimiento de una nación* (1915), de David Warth Griffith y *El acorazado Potemkin* (1925) de Sergei Eisenstein, aunque uno optara por la aristocracia y otro, por el pueblo. En ambos casos son films que valen más por su fuerza estética y sus hallazgos formales que por sus ideas. El primer poeta filmico que trata las diferencias de clase como motor de su obra es en realidad el francés Jean Renoir. Tres obras maestras como *El crimen del señor Lange* (1936), *La gran ilusión* (1937) y *La regla del juego* (1939) explican de modo indudable cuestiones como la explotación, la solidaridad de clase, o las relaciones entre patrones y empleados.*

*Pero Renoir no era un ingenuo, sino un comediógrafo capaz de comprender que nada era fácil: la utopía de una sociedad sin clases que aparece en el conventillo de *Lange* o en el campo de prisioneros de *La gran ilusión* son mundos cerrados que, cuando se abren al verdadero, quedan permeados de contradicciones. Eso es lo que implica la gran secuencia de cacería de *La regla...*, donde, mientras los burgueses se permiten graciosos juegos galantes de seducciones e infidelidades, se asesinan conejos de un modo absolutamente cruel y los sirvientes son herramientas de ese crimen. Renoir miraba con precisión esas contradicciones sin obtener una respuesta unívoca. Aun hoy, resulta más rico en ese sentido que toda la corriente de revisión didáctica de los años sesenta y setenta, más válidos como documentos de su época que como material de reflexión.*

Cómo leer la economía general a partir de la sección Clasificados

POR FERNANDA SÁNCHEZ

Vengo por el aviso

Los clasificados fueron siempre un buen indicador del estado general de un país. En tiempos de recesión, adelgazan; en tiempos de acción, engordan. Pero no solo eso: el pulso nacional también puede medirse en los perfiles solicitados y hasta en los modos de selección final. Esta es la historia.



Corrían los noventa cuando, en medio del furor de las compras en cuotas, los tours europeos al alcance de cualquier bolsillo de clase media y el remanido «un peso, un dólar», los expertos en consultoría de carrera más lúcidos comenzaron a advertir la debacle en ciernes, el primer crujido del *Titanic* detrás de tanto shopping rutilante.

La razón: más allá de cualquier «dato» que pudieran manejar, el pronóstico (reservado) estaba allí. En los diarios. Más precisamente, en las páginas y páginas de avisos clasificados buscando ejecutivos de venta (tal es el nombre pretencioso destinado a seducir empleados de comercio), telemarketers, repositores, «activadores de ventas», asesores comerciales, y seguían las firmas. Cada tanto, un gerente de recursos humanos, un selector de personal, capacitadores, y no tanto más.

Martín Sandoval, titular de MS Coach, es selector de Recursos Humanos desde hace más de veinte años y lo recuerda bien. Sobre todo porque el boom del mercado de servicios que caracterizó a la década menemista permitía adivinar a trasluz una realidad de la que no muchos se animaban a hablar: el cierre masivo de fábricas (de porcelanas, de galletitas, de

DE JULIO DE 2010 A JULIO DE 2011,
LOS AVISOS CLASIFICADOS DE
OFERTA DE TRABAJO CRECIERON
UN 10,78%. Y, DENTRO DE ESO, LOS
PERFILES CON MÁS CRECIMIENTO
FUERON LOS PROFESIONALES
Y LOS MANDOS MEDIOS EN
PRODUCCIÓN E INGENIERÍA.

cerámicos) y la destrucción, extranjerización y/o paralización del sector productivo en un país convencido de que todo lo que podía llegar a necesitar tranquilamente podía ser importado. ¿O acaso no había «pesos-dólares» (esto es, pesos convertibles) para financiar semejante humorada?

Implosión, y después

Hasta que el previsible estallido del 2001 vino a devolver las cosas a su justo tamaño. Es decir, peque-

ño. La producción jibarizada alimentaba un consumo minúsculo. Fue –y fue no hace tanto– el festival de las segundas y terceras marcas, de las «ferias del trueque», del regreso a una paleo economía anterior incluso al papel moneda. En las ferias del trueque, vale recordarlo, la gente cambiaba cosas que tenía por otras que necesitaba, y lo pagaba con unos papelitos llamados «créditos». Sucedió hace una década, pero parecen mil años. En el medio, y muy de a poco, el aparato productivo del país volvió a ponerse en marcha con ruido de metales que no se habían movido por años. Pero, en paralelo, fue el modelo de país apetecible el que sufrió una dramática modificación. No, ya no seríamos eficientes y competitivos prestadores de servicios con contratos basura, sino generadores, productores de cosas. Y esas «cosas» serían alimentos, vacas, soja, minerales, petróleo. Cosas que el mundo quisiera comprarle a un país comparativamente «barato». Así, según Sandoval, *«evidentemente hemos pasado de un paradigma de economía de servicios a otro, de producción y servicios. La producción, hasta no hace tantos años, estaba suspendida por completo, porque la industria nacional fue literalmente destruida. El tema es que ese cambio de paradigma*



se puede leer claramente en el cambio en el tipo de avisos de empleo. Ahora, por ejemplo, se busca gente para producción en el área automotor, metalúrgico, minería, etcétera, y se buscan perfiles que en los noventas no se buscaban. Pero no solo eso: ahora se busca distinto y se busca más, ya que también hemos superado un momento claramente recesivo».

Ese momento pivote, coinciden en señalar expertos y empresarios, se ubica en 2009. El año, dicen, en que muchos profesionales volvieron a ponerse «exquisitos» y a pelear como nunca antes salario y beneficios aun desde la primera entrevista laboral. Datos que registren el cambio hay, y de sobra. Aquí, solo uno: según la Federación Argentina de Empresas de Trabajo Temporario (FAETT), de julio de 2010 a julio de 2011 los avisos clasificados de oferta de trabajo crecieron un 10,78%. Y, dentro de eso, los perfiles con mayor crecimiento fueron los profesionales y mandos medios en Producción e Ingeniería (27,76%).

Lo nuevo, lo viejo, lo pendiente

Pablo Molouny es director de uno de los portales de búsqueda de empleo más conocidos del país

(Trabajando.com) y coincide en el análisis. Pero, al mismo tiempo, apunta una derivación inesperada de este cambio de paradigma: la imposibilidad de satisfacer en el corto plazo la demanda de industrias y empresas nuevamente en marcha y que necesitan desde ingenieros hasta geólogos. Pero que no los encuentran precisamente porque durante años dichas carreras no tuvieron casi demanda (la economía del país estaba en estado catatónico) o directamente fueron cerradas por falta de alumnos. Apunta entonces que «aquí efectivamente lo que hubo es un cambio en cuanto a que pasamos de un modelo de servicios a un modelo productivo. Hoy se buscan geólogos, expertos en procesos, ingenieros químicos, textiles, electrónicos, etc. ¿Cuál es el problema que se presenta ahora? Que como por años no hubo una política educativa y universitaria que formara a los profesionales que sí terminaríamos necesitando, hoy hay ofertas que no se cubren. Un solo ejemplo: una universidad argentina tuvo cien graduados en Geología, 80 de los cuales están trabajando en el exterior. Entonces, en áreas de ingeniería, electrónica, minería, etc., están comenzando a faltar profesionales. Pero no solo allí:

también tenemos un déficit crónico de enfermeras que viene de lejos y sigue en aumento».

En ese sentido, el especialista apunta a la necesidad de generar nuevas políticas educativas (que abarquen, entre otras cosas, un plan de incentivos para quienes se decidan a estudiar esas carreras) más acordes a la nueva realidad del país. «No digo que cada uno deje de oír su vocación, no. Pero sí me parecería adecuado poder ofrecerles a los jóvenes que están definiendo su futuro un panorama más cierto de lo que los espera a la salida de la universidad. Hoy, por caso, Argentina tiene sociólogos y licenciados en Comunicación Social de sobra, pero carece de perfiles técnicos y productivos que son no solo los que necesitamos para seguir creciendo sino también los que tienen empleo asegurado casi desde antes de salir de la universidad. Porque, cabe recordarlo, la mayoría de las empresas grandes se acerca a las universidades a «fichar» a los alumnos más destacados y ofrecerles trabajo aun cuando todavía no hayan egresado». Y a los «fichados», está claro, los clasificados no les hacen falta. ■

WEBS

WWW.CEINCE.EU

El CEINCE se define como un centro integral de documentación, investigación e interpretación acerca de todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela, campo que aborda, desde una perspectiva multidisciplinaria e internacional, en sus dimensiones históricas y en sus proyecciones actuales y futuras.

WWW.UNLU.EDU.AR/~MUSEO/

Un verdadero museo virtual de la escuela montado en el sitio de web de la Universidad Nacional de Luján. Una fotogalería da cuenta de las aulas a través de la historia, también de la arquitectura escolar y de su mobiliario. Pueden verse, además, desde viejos útiles –como tinteros, plumas y secantes– hasta guardapolvos y cartucheras.

WWW.CRNTI.EDU.UY/MUSEO/

El museo Pedagógico José Pedro Varela de Montevideo, Uruguay, se puede recorrer, sala por sala, en esta página web. El recorrido arranca en los tiempos de los severos castigos corporales a los alumnos y llega a la actualidad con solo hacer un clic.

WWW.UCM.ES/INFO/MUSCOSO

La Universidad Complutense de Madrid montó el Museo de la Educación Manuel Bartolomé Cossío. El museo, según su propia presentación, está concebido como un laboratorio de la educación.

HTTP://WWW.ATEARGENTINA.ORG.AR/INDEX.PHP?NOTA=3398&SECCION=302

En este link, perteneciente al sitio web de la Asociación de Trabajadores del Estado,

pueden encontrarse las desgrabaciones del Taller de Historia del Movimiento Obrero Argentino –divididas en cinco etapas que arrancan en 1857 y terminan en 1990– a cargo del dirigente gremial Víctor De Gennaro.

CINE

EL ESTUDIANTE (2011)



Una ficción en código documental realizada por Santiago Mitre que, con suspenso, humor y romances, da cuenta de la militancia en la Universitaria de Buenos Aires. Es, en palabras de su director, un retrato de la iniciación política propio de esta

época. Cuenta la historia de Roque, que llega por tercera vez a la Capital Federal para intentar terminar sus estudios. Sin embargo, más que a los libros, el joven se dedica a conquistar mujeres. Una de ellas lo introduce en una agrupación estudiantil y, a partir de esa experiencia, descubre sus grandes habilidades para la negociación política. El film obtuvo los premios Especial del Jurado tanto del BAFICI como del Festival de Loricano y fue seleccionado para el Festival de Toronto y el de Nueva York.

ENTRE LOS MUROS (2008)



La película del francés Laurent Cantet está basada en la obra del

WEB

- www.ceince.eu
- www.unlu.edu.ar
- www.crnti.edu
- www.ucm.es
- www.ateargentina.org

CINE

- El estudiante
- Entre los muros
- La ola
- Los coristas
- Grisinópolis
- Escuela de rock
- Ser y tener
- La pizarra
- Matilda
- La lengua de las mariposas
- Full monty
- El rey de las máscaras
- Ed Wood
- Riff Raff
- La sociedad de los poetas muertos
- Karate kid
- Quebracho
- La clase obrera va al paraíso
- Shunko

LIBROS

- Un maestro
- La escuela no fue siempre así
- La otra Juvenilla (1971-1986)
- El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual
- Teoría de la clase ociosa
- Elogio de la transmisión
- El pequeño Nicolás
- La mujer del maestro
- El carapáida
- Caídos del mapa
- La distinción. Criterios y bases sociales del gusto
- El burgués gentilhomme
- Historia del movimiento obrero mundial
- El origen de las especies

escritor y docente François Begaudeau, que también protagoniza el film. En verdadero experimento, un grupo de actores no profesionales, seleccionados entre los estudiantes de un colegio medio de París, recrea la vida en la escolar. La discriminación, la relación con los docentes y el mundo exterior que ingresa a las aulas hacen del film un material sugerente para compartir y discutir tanto con maestros como con alumnos. El impacto de la película fue tan grande que obtuvo el premio mayor del Festival de Cannes de 2008, relegando a celebridades del cine y a millonarias superproducciones.

LA OLA (2006)

Inspirada en un experimento llevado a cabo en 1967 en una escuela de los Estados Unidos, la película de Dennis Gansell transcurre en un colegio secundario alemán. Allí un profesor propone una a sus alumnos, tan normales como los de cualquier otro establecimiento escolar, realizar una actividad para



explicar cómo funcionan los gobiernos totalitarios. En apenas unos días, lo que comienza con una serie de ideas de apariencia inocua, como la disciplina y la identificación con la comunidad, se va convirtiendo en un movimiento real -La Ola- que tendrá un final trágico. Los chicos empiezan a adoptar símbolos para distinguirse del resto y entre ellos reina la uniformidad y la sumisión a la autoridad. Acaban defendiendo -aún con el uso de la violencia física- consignas que hasta hace poco jamás hubieran imaginado.

LOS CORISTAS (2005)

La película dirigida por el francés Christopher

Barratier transcurre en 1949, cuando un profesor de música desempleado es contratado como preceptor de un instituto correccional de menores. A través represivas políticas, su director intentaba en vano mantener la disciplina de los chicos. Pero el nuevo profesor, sorprendido por la situación, comienza a operar un verdadero cambio en sus nuevos alumnos gracias al poder y la magia de la música.

GRISINÓPOLIS (2004)



El documental, dirigido por Darío Doria y Luis Camardella, sigue en tiempo real la lucha de los obreros de una fábrica de grisines de

Buenos Aires por recuperar la empresa que endeudaron, quebraron y abandonaron sus originales dueños. Es la historia de 16 trabajadores que deciden ocupar, resistir y producir en sus puestos desafiando a la policía, las leyes, los aparatos políticos y los prejuicios. Otra película que aborda el tema de las fábricas recuperadas en la Argentina es *La Toma*, de los canadienses Avi Lewey y Naomi Klein.

ESCUELA DE ROCK (2003)



La comedia dirigida por Richard Linklater y protagonizada por Jack Black cuenta la desopilante historia de un aspirante a estrella de rock que, en la

necesidad de ganarse el pan, se hace pasar por un maestro en una prestigiosa escuela de los Estados Unidos. El improvisado docente, un típico rebelde antisistema, no tiene la menor idea de las cuestiones curriculares pero sabe ganarse la confianza y el afecto de los estudiantes. Convierte a su clase en una banda entusiasta, arma un verdadero equipo y logra hacer explotar lo mejor de cada uno de sus alumnos. La película se convierte en un homenaje al rock y, en alguna medida, en un llamado de atención al mundo escolar.

SER Y TENER (2002)

El documental de Nicolas Philbert se rodó en un pequeño pueblo de la región de Auvergne, en el norte de Francia. Muestra una escuela rural en la que niños y niñas de todas las edades se reúnen en una clase única, en la que el profesor intenta adaptar los contenidos a las diferentes necesidades de sus alumnos. Una docena de chicos entre 4 y 10 años se forman en todas las materias bajo la tutoría de un solo

docente de extraordinaria dedicación.

LA PIZARRA (2000)



Ganadora del Premio del Jurado del Festival de Cannes, la película de Samira Makhmalbaf se desarrolla en el Kurdistan iraní, cerca de la frontera con Irak, donde vaga un grupo de profesores nómadas llevando, entre las montañas, sus pizarras atadas a la espalda. Por un lado servirá para alfabetizar a chicos que perdieron hasta sus escuelas, por otro para resguardarse de la lluvia de balas o para reemplazar muletas. Una verdadera metáfora sobre el lugar de la educación.

MATILDA (1996)



Dirigida por Danny De Vito e inspirada en un cuento de Roald Dahl, Matilda es una película que cuenta la historia de una niña curiosa e inteligente, todo lo contrario a sus banales padres. La protagonista lee todo el tiempo y se destaca sobre la media. Tal es así, que su maestra quiere pasarla de grado, aunque la autoritaria directora de la escuela se niega a hacerlo. A medida que crece, descubre que tiene

poderes telequinéticos y un profesor le enseña a utilizarlos para ayudar a sus amigos. También para vengarse en tono de comedia con aquellos que le hicieron pasar un mal trago.

LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS (1999)

Situada en 1936, el maestro Don Gregorio enseña a Moncho, con dedicación y paciencia, todos sus saberes sobre literatura, naturaleza, y hasta mujeres. Pero el trasfondo de la amenaza política del franquismo subsistirá siempre, especialmente cuando el docente es atacado por ser considerado un enemigo del régimen fascista. Así se irá abriendo entre estos dos amigos una brecha, traída por la fuerza del contexto que los rodea. La política y la guerra se interponen entre las personas y desembocan, indefectiblemente, en la tragedia. Una película dura, con un dramático final.

FULL MONTY (1997)



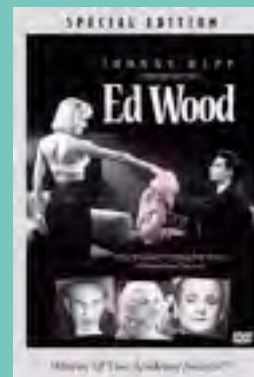
El director británico Peter Cattaneo apela a la ironía para hablar con humor del drama del desempleo. Gracias al acero, Sheffield era considerada una ciudad en desarrollo y pujante, pero ahora reina la precarización laboral, la pobreza y la desocupación. Un grupo de cinco trabajadores despedidos de una fábrica recurren a protagonizar un espectáculo de strip tease para salvar sus vidas.

EL REY DE LAS MÁSCARAS (1997)

Un anciano artista que se gana la vida con su

espectáculo callejero de máscaras perdió a su mujer y a su hijo y ahora busca a alguien para transmitirle su oficio y legarle sus máscaras. Con ese objetivo, compra un niño humilde en un mercado. Pero al poco tiempo descubre que se trata de una niña y decide expulsarla porque se había juramentado no enseñar sus secretos a ninguna mujer. Pero la ternura y la empatía de la niña conquistarán el afecto del anciano y del público.

ED WOOD (1994)



Un homenaje de Tim Burton al cine de clase

B norteamericano de los años 50. La película narra la vida de un mítico director del cine bizarro estadounidense, Ed Wood. Johnny Depp interpreta al protagonista, que no se da por vencido ante sus problemas financieros a la hora de filmar. Siempre lo hace acompañado de un fiel séquito, encabezado por el célebre actor húngaro Béla Lugosi, interpretado por Martin Landau, ganador con este papel del Oscar al mejor actor de reparto. La historia de un soñador de dudoso talento pero con un impresionante espíritu de lucha que le permite llegar a donde se lo propone.

RIFF RAFF (1990)

Dirigida por Ken Loach, este drama social sazonado de amor y humor muestra a la clase trabajadora en la Gran Bretaña moderna a través de la historia de un joven obrero londinense que trabaja en una empresa constructora y se enamora de una cantante adicta. Un retrato muy verosímil de la Londres

marginal, sin moralinas, que le valió el premio a la Mejor Película Europea a poco de su estreno.

LA SOCIEDAD DE LOS POETAS MUERTOS (1989)



Un excéntrico profesor, interpretado por Robin Williams, abre el mundo de los sueños de los alumnos de una prestigiosa escuela conservadora, rígida y exigente, donde el peso de la tradición gravita sobre las vidas y las conciencias de los adolescentes. La película, dirigida por Peter Weir, muestra un mundo adulto dispuesto a todo, menos a romper las reglas que han cumplido por años.

Sólo la personalidad de este profesor de literatura –y la poesía que él enseña– podrá desviar un rumbo que parecía inevitable. Ganó el Oscar al mejor guión original.

KARATE KID (1984)



Dirigida por John Avildsen y basada en el cuento «A veces el corazón de la tortuga», de Kenzaburo Oé, cuenta la historia de Daniel, cuando se muda con su madre a Los Ángeles y tiene que enfrentar la difícil tarea de hacerse de nuevos amigos. El protagonista se enamora de Ali, la antigua novia del líder de un grupo de estudiantes de karate, que comienzan a agredirlo

sistemáticamente. Daniel recurre a Miyagi, un maestro de las artes marciales, para que le enseñe a defenderse. No solo desarrolla sus aptitudes físicas, sino también la confianza en sí mismo que le permitirá sobreponerse a diferentes problemas a los que lo enfrenta la vida.

QUEBRACHO (1974)



Ambientada en la segunda mitad de la década de 1910, la película aborda el problema de los hacheros del quebracho, explotados sin restricciones por los

empresarios ingleses de La Forestal. Debido al amparo de los gobiernos provinciales y nacionales y a la ayuda represiva de la policía local y de una pequeña fuerza armada creada por la compañía, los obreros argentinos del norte del Chaco se veían sometidos a condiciones de vida cercanas a la esclavitud. Igual que en *La Patagonia Rebelde* –el film de Héctor Olivera– se puede apreciar el papel que han jugado las ideas anárco-socialistas traídas por los inmigrantes europeos en el surgimiento del movimiento gremial.

LA CLASE OBRERA VA AL PARAÍSO (1971)



La película del italiano Elio Preti, protagonizada por Gian Maria Volonté, es un claro ejemplo del cine denuncia. En esta oportunidad, echa luz sobre las condiciones laborales en las fábricas de la Europa de los años sesenta, a través de la historia de un obrero modelo que, a raíz de un accidente, se convierte en sindicalista.

SHUNKO (1960)

Shunko, en quechua, significa «el más chiquito» y esta película –dirigida por Lautaro Murúa y guionada por Augusto Roa Bastos en base a un libro de Jorge Ábalos– trata sobre la relación de un maestro rural con su alumno menor. El docente, formado en la ciudad, es destinado a un establecimiento de Santiago del Estero en la que los estudiantes hablan quechua. Los prejuicios iniciales lo llevan a entrar en conflicto con los chicos, pero poco a poco, comienza a aprender de ellos y establecer una relación de aprendizaje mutuo. La película ganó el Cóndor de Plata en 1961.

LIBROS

UN MAESTRO

Guillermo Saccomanno, Planeta, 2011



El origen de este libro es la historia de un encuentro entre el autor y su amigo Orlando «Nano» Balbo. Ambos se habían conocido en el servicio militar, allá por 1969, y los había separado el horror. Saccomanno se había enterado que Balbo –maestro y discípulo de Paulo Freire– había sido secuestrado por la dictadura militar en Neuquén el 24 de marzo de 1976. Durante mucho tiempo lo creyó muerto. Pero para su sorpresa, estaba más vivo que nunca, solo

que ya no escucha a causa de las torturas recibidas. Al regreso de su exilio en Roma, Nano se dedica a alfabetizar mapuches en el paraje cordillerano Huincal. Una historia de vida que muestra a toda una generación.

1968. QUISIMOS SER

Eliseo Álvarez, Sudamericana, 2011

El periodista reúne a sus ex compañeros de la escuela primaria, la N° 11 de Villa Ballester, para restaurar el colegio que los vio crecer y repasa los sueños que cada uno de ellos tenía en séptimo grado y los contrasta con la actualidad.

LA ESCUELA NO FUE SIEMPRE ASÍ

Pablo Pineau y Carla Baredes, Ediciones Iamiqué, 2008

El texto recorre la historia de la escuela, desde que unos pocos estudiaban en un cobertizo hasta los establecimientos masivos que surgen con la Revolución Francesa. La pizarra, la pluma, el recreo y los castigos explicados a través del tiempo y con sinnúmero de curiosidades en un relato ágil y ameno.

LA OTRA JUVENILIA: 1971-1986

Santiago Garaño y Werner Pertot, Biblos, 2008



Una investigación periodística que cuenta la historia de la militancia y la represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires entre 1971 y 1986. Un relato muy distinto del que hace Miguel Cané en la *Juvenilia* original, publicada en 1884. El golpe de Estado de 1976 institucionalizó el terrorismo de Estado. Los grises y azules uniformaron a los estudiantes del colegio, que paulatinamente comenzaron a resistir a una disciplina marcial, sobre todo a partir de la aparición de la revista clandestina *Aristócratas del Saber*. Más de 105 alumnos

y ex alumnos del Nacional fueron asesinados por la represión ilegal.

EL MAESTRO IGNORANTE: CINCO LECCIONES SOBRE LA EMANCIPACIÓN INTELLECTUAL

Jacques Rancière, El Zorzal, 2007



A partir de la experiencia del profesor Joseph Jacotot, nacido en 1770, el filósofo francés se sumerge en el significado de enseñar y emancipar, dos palabras que no siempre parecen ir de la mano. «Hay una oposición entre aquellos que toman la igualdad como punto de partida, un principio para actualizar, y aquellos que la toman como un objetivo

a alcanzar mediante la transmisión del saber», argumentaba Rancière en medio del debate por la reforma educativa francesa que impulsaba Pierre Bourdieu.

ELOGIO DE LA TRANSMISIÓN

George Steiner y Cécile Ladjali, Siruela, 2003



Cécile Ladjali es una joven profesora de literatura de un colegio secundario del suburbio parisino. George Steiner es un erudito profesor de renombre internacional. A partir de la experiencia de la docente, que propuso escribir sonetos a sus alumnos, surge un rico diálogo entre ambos,

reflejado en las páginas de este libro. En ellas aparecen sus impresiones sobre la educación, el saber y la ética. También su definición del sentido de la escuela, la que no tiene por objeto exclusivo la producción de trabajadores, sino también la formación de ciudadanos. Sus conceptos dejan en claro que el verdadero maestro no es el que ofrece todo el tiempo soluciones, sino el que sabe plantear nuevos problemas.

EL PEQUEÑO NICOLÁS

René Goscinny, Alfaguara, 1999



El volumen comprende diecinueve relatos protagonizados por un travieso escolar francés de 10 años y su pandilla. Los relatos, donde abundan las exageraciones y las ironías sobre el sistema educativo, siempre se resuelven con humor. Escritas por el autor de Asterix entre 1956 y 1964, las aventuras del pequeño estudiante llegaron al cine en 2009 llevadas por el director Laurent Tirard.

LA MUJER DEL MAESTRO

Guillermo Martínez, Planeta, 1998

Un joven escritor que acaba de publicar su primera novela se cruza con otro, su admirado Jordán, que al final del camino desconfió de los hombres y de las palabras y se recluye en la intimidad de su casa, obsesionado por terminar la obra que podrá justificarlo. Entre esa casa y el mundo, entre el maestro y el aprendiz se cuela Cecilia. Dos hombres y una mujer que actúan con amor, envidia, deseo y vanidad.

EL CARAPÁLIDA

Luis Chitarrioni, Tusquets, 1997



La novela rememora las aventuras de un grupo de estudiantes de séptimo grado en una escuela primaria de Buenos Aires a comienzos de la década de 1970. En la historia aparecen, entre otros personajes, un fotógrafo capaz de capturar con su cámara un misterio, un alumno que murió en un accidente y convierte su condición de fantasma en oficio y un director acusado de llevar adelante una campaña ideológica que decide hacer frente a la situación. Además, el autor retrata con palabras la codicia de la clase media argentina.

EL ORIGEN DE LAS ESPECIES

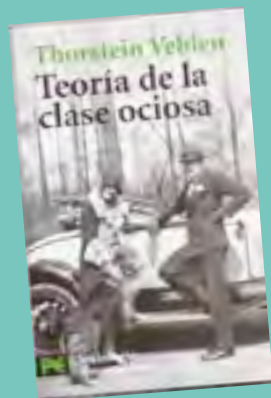
Charles Darwin, 1859



La obra es considerada una de las fundadoras de la literatura científica y el punto de partida de la biología evolutiva. En ella Darwin establece que todos los seres vivos tienen una ascendencia en común y las variedades y diferencias se establecen a raíz del mecanismo de la selección natural, concepto que acuñó como explicación para el origen de las especies, por el cual la naturaleza selecciona a las poblaciones más aptas para la supervivencia en determinados ambientes en desmedro de las menos aptas.

TEORÍA DE LA CLASE OCIOSA

Thorstein Bunde Veblen, Fondo de Cultura Económica, 2005

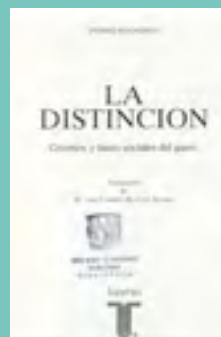


Publicado por primera vez en 1899, la obra de este economista estadounidense de origen noruego tiene absoluta vigencia. Con una mirada aguda y satírica, el autor analiza con sencillez el accionar de quienes poseen riqueza o andan en pos de ella. El libro busca encontrarle explicación tanto a las conductas esnobistas como a la presunción social. Veblen definió en esta obra los conceptos consumo ostensible y emulación

pecuniaria, ambos de gran utilización en la sociología actual.

LA DISTINCIÓN. CRITERIOS Y BASES SOCIALES DEL GUSTO

Pierre Bourdier, Taurus, 1979



El sociólogo francés llevó categorías económicas –capital, producción, consumo, acumulación– al terreno estético y cultural. Para él, la belleza ya no es una cuestión derivada del mero gusto personal. Sostiene que, como parte de la cultura, está cruzada por las relaciones de poder. Cada clase y grupo social cuenta con un ámbito cultural específico, dentro

del cual se desarrolla. Los sujetos se diferencian por las distinciones que realizan (lo sabroso, lo insípido, lo bello, feo, lo sofisticado, lo vulgar) en la que se expresa su posición en la sociedad. El estudio de las relaciones entre los sistemas de encasillamiento (el gusto) y las condiciones de existencia conlleva a un análisis social del criterio selectivo que es, en definitiva, una descripción de las clases sociales y de los estilos de vida.

HISTORIA DEL MOVIMIENTO OBRERO MUNDIAL

autores varios, Centro Editor de América Latina, 1972

Una colección de 110 fascículos que da cuenta del desarrollo del movimiento obrero y las ideologías que lo atravesaron desde 1848 hasta la década de 1970. Desde la Revolución Industrial a la Cubana, pasando por el surgimiento del anarquismo, el socialismo y el comunismo. El clasismo en lugares tan disímiles como África, Europa, Estados Unidos o Latinoamérica. Cada entrega

está escrita por un autor diferente, entre los que se encuentran Alberto Pla, Hugo del Campo y Gregorio Selser, entre muchos otros.

EL BURGUÉS GENTILHOMBRE

Molière, Centro Editor de América Latina (1975)



Monsieur Jourdain es un cándido e ingenuo burgués, que heredó la riqueza de su padre, un traperero. Pero lejos de conformarse con su fortuna, Jourdain deseaba pertenecer a la aristocracia, por eso se propuso adquirir los saberes y costumbres de la nobleza. Se dedica a aprender todo lo que creía indispensable para ello: manejo de armas, bailes, música, filosofía. Por más que

nada de ello le interesara verdaderamente. En el medio, se enamora de una duquesa y comienza a enviarle obsequios a través de un duque venido a menos que no hace otra cosa que estafarlo. El clásico dilema del ser y el parecer.

CAÍDOS DEL MAPA

María Ines Falconi, Ediciones Quipu, 1995

Cuatro chicos de séptimo grado planean ratearse en el sótano de la escuela. Pero lo que ellos no imaginaron era que se les colaría la más olfa y buchona de sus compañeras. Mientras ocurre de todo allí abajo, en la superficie acontece otra historia, protagonizada por profesores, directivos y padres, que se desesperan –cada uno a su manera– frente a la actitud de los chicos. La historia identifica y emociona a los lectores a través de un lenguaje actual y de un escenario con pretendido realismo. A partir de este relato inaugural, se sucedió exitosa una saga de nueve libros que ahora, además, promete una película.

La Universidad Pedagógica (UNIPE) se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y como contribución a una sociedad más justa, a través de carreras que podrán cursarse de manera semipresencial.

Inserta en la complejidad de la sociedad contemporánea, la UNIPE busca ampliar el acceso al mundo universitario como herramienta para superar las inequidades existentes en relación con el conocimiento y la investigación. Con ese objetivo, incentiva la apropiación crítica y creativa de las nuevas tecnologías y los lenguajes audiovisuales, ofreciendo a todos una educación de calidad.

A través de su sello editorial, UNIPE: Editorial Universitaria, recoge el doble desafío de pensar nuestro tiempo y combatir los circuitos educativos desiguales produciendo materiales que combinan rigor científico y divulgación de calidad. Sus distintos proyectos constituyen vehículos para incorporar la voz docente en los procesos de creación y difusión de saberes y conocimientos. UNIPE se propone, de este modo, crear un sustancioso catálogo de libros para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en problemáticas contemporáneas.

.....
Más información: www.unipe.edu.ar