

Año 17 No. 41 la tiza, revista de SADOR.



Inclusión escolar

Problemáticas
y pautas para
la recuperación.

**Paritaria Nacional
Docente**

**Instituto de
Formación Docente**

**Pensamiento
Autocentrado**

Guayaquil: Entrevista a Rubén Stella.
Extractos del Manifiesto de Cartagena.
Simón Bolívar por Gabriel García Márquez.



04

Editorial

La primera Paritaria Nacional Docente
Apuntes de la participación de SADOP en el acuerdo.



08

La capacitación de los maestros y la calidad educativa
Entrevista a María Inés Vollmer, Directora del Instituto de Formación Docente.



12

Ideas para salir del eurocentrismo
El planisferio de Arno Peters/ El humor de Crist/ El pensamiento de Rodolfo Kusch y su indagación sobre la identidad nacional/ El pensamiento situado y los aportes de la antropología de Oswald Spengler.



21

Inclusión Escolar
Problemáticas socioculturales y sociolaborales/ Educación en un contexto de múltiples pobreza/ Entrevista: Lic. Gladys Kochen/ El desafío de reducir la deserción y la repitencia en el colegio secundario.



35

Guayaquil desde la mirada de Simón Bolívar
Entrevista a Rubén Stella/ Manifiesto de Cartagena por Simón Bolívar/ Extractos de *El general en su laberinto* de Gabriel García Márquez.



45

El silencio de los inocentes
Alternativas para escapar de la agenda impuesta por los medios.



48

¿De qué hablamos cuando hablamos de PBI?
Una explicación acotada sobre el Producto Bruto Interno.



52

Celebración de los 60 años de SADOP
Crónica de los actos conmemorativos.



54

De la OEA al Grupo de Río
Análisis del conflicto regional entre Colombia y Ecuador. La incidencia de EE.UU. y el resto de América Latina.

Sumario

Staff

Director: Horacio Alfredo Ghilini. **Consejo Editorial:** Consejo Directivo Nacional - SADOP.
Secretario de Prensa: Gerardo Alzamora. **Colaboradores:** Mario Casalla y Miguel Gazzera. **Secretaría de Redacción:** Nicolás Blanco, Gabriela Fasani, Claudio Marazzita y Mónica Vega. **Colaboraron en este número:** Horacio Cagni, Caloi, Claudio Esses, Tato Contissa, Abraham Gak, Mariano de Miguel y María Teresa Sirvent. **Dirección de arte y diseño:** Tribu Creativa. **Correctora:** Marina Arias. **Agradecimientos:** Gladys Kochen, Rubén Stella y María Inés Vollmer. **Editor Responsable:** SADOP, Sindicato Argentino de Docentes Particulares, Tte. Gral. Juan D. Perón 2625 (1040) Buenos Aires. Tel/ fax: (54-11) 5941-5500. **Contactos:** www.sadop.net y prensa@sadop.edu.ar

Editorial

Iniciamos el ciclo lectivo de 2008 con paritarias en el sector docente lo cual de por sí es un hecho histórico. La atención se concentró sobre el salario mínimo federal garantizado y salvo por la imprudente conducta de algunas jurisdicciones, la negociación fue un éxito.

La realidad es que la paritaria docente recién comienza. Si bien el tema urgente fue la discusión salarial, sería importante comenzar a resolver la ecuación calidad educativa-condiciones laborales.

Veo en el mediano plazo la necesidad de lograr tres objetivos estructurantes de la nueva gesta educativa: ante la clase dirigente, ante los trabajadores de la educación y ante la sociedad.

Ante la dirigencia para que esté dispuesta a tomar la educación como política de estado, fortaleciendo la convicción de que *la inversión no es en vano*; que no es que “se invierte más plata para obtener el mismo resultado” y que el mercado no asigne mejor los recursos que el estado cuando este sigue un plan estratégico.

Ante los trabajadores para recuperar *la alegría del trabajo*, para que la escuela vuelva a ser ese lugar sagrado en donde el docente es *el profesional* respetado no sólo por su saber sino también por ser el agente de la justicia social, el que facilita que nuestros hijos, mediante el esfuerzo recreen la movilidad ascendente para una nueva Argentina.

Ante la sociedad para que encuentre en la escuela los aliados que permitan soñar con una comunidad que se renueva año tras año en sus miles de egresados portando nuevos valores.

El problema de la calidad de la educación no está en cumplir 180 días de clase, ya que el mismo es cualitativo y no cuantitativo. La calidad está íntimamente ligada a la cantidad de alumnos por aula, a la dedicación exclusiva y a la formación docente.

Para combatir el **permisivismo**, el “todo vale” y el “da lo mismo”, debemos rescatar la **exigencia**, la cual está ligada a la autoridad profesional.

Para combatir el **asistencialismo** debemos terminar con el **docente orquesta** que hace de psicólogo, médico, cocinero, etc.; y esto está ligado a una escuela que esté reforzada por otros ministerios.

Para combatir la **abulia** y el **desgano** debemos rescatar la **misión** que está ligada a qué modelo de país educamos.

Es necesaria una “gesta” educativa porque el país precisa de argentinos que *agreguen valor* a su comunidad, siendo más sanos, más inteligentes y, sobre todo, más buenos.

Horacio Ghilini
Secretario General - SADOP

INCAPE

**Instituto de Investigación, Capacitación y
Perfeccionamiento Educativo**
Pte. Perón 2625 (1040)
Tel/Fax: 5941-5500

LA PRIMERA PARITARIA NACIONAL DOCENTE

Apuntes para una comprensión político sindical de su significado.



Por DANIEL E. DI BÁRTOLO
Secretario Gremial
Consejo Directivo Nacional - SADOP

DESDE LA MEMORIA ...

Veinte años atrás los docentes argentinos estábamos inmersos en jornadas de lucha que significaron la consolidación de la representación de CTERA de los educadores estatales en la memorable Marcha Blanca y la consolidación del nuevo SADOP como expresión de los docentes privados.

Recordemos los 43 días continuos de paro (sin inicio del ciclo lectivo) en pos de mejoras salariales y laborales de la docencia, y la fuerte sindicalización del sector, acompañados por una sociedad que hizo suyo el reclamo docente y, desde aquel en-

tonces, considera legítima la lucha de los maestros –de sus maestros– por condiciones dignas.

Entre los meses de marzo y abril de 1988, se produjo un verdadero aluvión de afiliaciones al SADOP en diversas ciudades del país y la preparación para el paso que se dio un año después: el arrollador triunfo del Frente de Agrupaciones que condujo Mario Morant en las elecciones nacionales del SADOP.

En aquellos días, vigentes para muchos de nosotros, lejanos para las nuevas generaciones docentes, ignorados para otros; el reclamo central de la docencia se sintetizó en una consigna: ¡PARITARIAS YA!

Eran los finales de la década del 80. Los 90s son aún más cercanos en hechos y vivencias. Fue la década del neoliberalismo, la transferencia de servicios educativos a las

jurisdicciones y la precarización de la condición docente.

La “Segunda Década Infame” nos encontró en la calle, primero desde el MTA (Movimiento de los Trabajadores Argentinos) y luego desde la CGT disidente, resistiendo la profunda agresión que soportó el pueblo argentino y que tuvo efectos nocivos en la educación y en la situación de los trabajadores.

La nueva década -coincidente con los albores del siglo XXI- nos colocó frente a nuevos desafíos: vencer al enemigo neoliberal con sus secuelas de pobreza y exclusión social; reconstruir el marco institucional de las relaciones laborales en la Argentina y superar la crisis educativa, endémica desde la última dictadura militar con sus epifenómenos de dispersión y fragmentación bajo la supuesta consigna de la

descentralización eficiente.

Tres leyes claves: educación técnico-profesional, financiamiento educativo y educación nacional -debatidas y sancionadas con activa participación del SADOP- constituyen el marco legal para producir una profunda transformación de la educación argentina.

Sin embargo, las leyes solas no alcanzan...

EN EL PRESENTE ...

El viernes 22 de febrero de 2008, en el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación se produjo la firma del acta paritaria entre las cinco organizaciones sindicales representativas del conjunto de los trabajadores de la educación argentinos y el Estado empleador.

La paritaria nacional docente, además de ser la primera en su tipo y forma, ha sido calificada como un hito histórico (un paso importante, dijimos nosotros). Aunque solamente en el tiempo podremos evaluar su trascendencia intentaremos subrayar algunos aspectos que consideramos significativos para el SADOP.

La representación de los Docentes Privados

Como se puede apreciar en el acta y ya había quedado plasmado en la Disposición N° 13 de la Dirección Nacional de Relaciones del Trabajo, los trabajadores de la educación estamos representados por la CTERA, la CEA, la UDA, AMET y el SADOP por los docentes privados de todo el país.

Por otro lado, en el transcurso de las negociaciones quedó claro que esa representación surgida de la Personería Gremial N° 90 de nuestra organización sindical se vio explicitada

en las posiciones de nuestros miembros paritarios. De hecho, el SADOP representó en ese ámbito al conjunto de los docentes privados del país (afiliados y no afiliados -más de 200.000-) proponiendo una clara estrategia de recomposición salarial y la convocatoria del ámbito propio para el sector privado previsto en el decreto 457/07, reglamentario del artículo 10° de la ley de financiamiento educativo.¹

La representación del Estado

Es necesario que observemos con detenimiento la conformación de la representación del Estado: el Ministerio de Educación a través de su Ministro, su Secretario de Educación y su Subsecretario de Planeamiento Educativo, por un lado; por el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación, su Secretario Ejecutivo y los ministros jurisdiccionales en representación de las cinco regiones, por otro lado, y el Ministerio de Trabajo a través de la Secretaría de Trabajo y la Subdirectora Nacional de Relaciones del Trabajo. La Secretaría de Trabajo es la Presidenta de la Comisión Negociadora.

Es importante que reparemos en la naturaleza federal de la representación estatal; esta paritaria compleja y diversa sienta en su mesa a las jurisdicciones, con lo que se avanza en forma notoria en la unidad del sistema educativo respetando la autonomía de las provincias y la ciudad autónoma.

Esta conformación, a la postre, será la base de uno de los debates centrales y, a su vez, uno de los principales escollos que debió sortear la negociación para lograr la firma del acta acuerdo.

Las manifestaciones del Estado

El acta refleja en primer lugar una serie de manifestaciones del Estado donde se muestran los logros de las políticas educativas promovidas en los últimos años en materia legal, salarial, de inversión educativa, de ámbitos de participación, de infraestructura, jubilación docente y fortalecimiento del vínculo educación y trabajo.

Las manifestaciones sindicales

Los sindicatos docentes manifestamos tres puntos que, si bien no fueron acordados, han sido incorporados a la agenda política de la paritaria y deberán ser retomados en sucesivas reuniones: la inclusión de la Provincia de Río Negro en el fondo de compensación de desigualdades salariales; que los estados beneficiarios de dicho fondo, asuman el monto aportado durante 2007 por el Estado Nacional y fijen en la negociación colectiva jurisdiccional un cronograma en este año para su inclusión en el básico y/o conversión en suma remunerativa bonificable; la fijación de un cronograma de pago de la deuda del FONID.

LOS ACUERDOS

A nivel salarial

La paritaria acordó un salario mínimo nacional garantizado de \$1.290 (un mil doscientos noventa pesos) a partir del 1 de marzo. Tengamos presente que dicho aumento equivale a un 24% sobre los \$1.040, que se abonaron hasta febrero inclusive, para el inicial del maestro de grado al que se considera cargo testigo.

La discusión en torno al mínimo ocupó el escenario central de la pari-

Cuadro N° 1

Los sueldos, sector por sector

Remuneración promedio de trabajadores registrados

	SECTOR	SUELDO MENSUAL BRUTO	PUESTOS DE TRABAJO (miles)
PRODUCTORES DE BIENES	Explotación de minas y canteras	6.781	60
	Pesca y servicios conexos	4.396	19
	Electricidad, gas y agua	4.159	63
	Industrias manufactureras	2.612	1.152
	Derivados del petróleo y químicos	3.661	165
	Material de transporte	3.402	82
	Metálicas básicas, excep. máquin.	2.701	129
	Maquinarias y equipos	2.527	98
	Alimentos, bebidas y tabaco	2.450	323
	Madera, papel, imprenta, editorial	2.406	116
	Otras industrias	2.268	81
	Textiles y cueros	1.751	158
	Construcción	1.775	428
	Agricult., ganadería, caza, silvicol.	1.173	324
Sueldo Promedio	3.004	3.198	
PRODUCTORES DE SERVICIOS	Intermediación financiera	3.993	185
	Transporte, comunicac., alimentic.	2.818	477
	Adm. pública, Defensa y Organiz.	2.474	897
	Serv. comunitarios y sociales	1.878	435
	Activ. inmobiliarias y de alquiler	1.843	754
	Comercio mayorista, minorista	1.778	936
	Serv. sociales, Enseñanza y Salud	1.750	697
	Hoteles y restaurantes	1.345	197
	Sueldo Promedio	2.234	4.578

Recuadro: Elaboración propia

propusimos la incorporación del concepto "aprovechamiento educativo" ("pedagógico", decían los primeros papeles de trabajo) que aparece en el compromiso sindical acerca del cumplimiento del ciclo lectivo en el marco de la ley de garantía salarial docente y 180 días de clase.

La postura sindical en este punto ponderó el profundo significado del hecho pedagógico-didáctico sobre el concepto técnico de los días de clase. En el fondo, la posición de los traba-

jadores giró hacia la trascendencia de la educación y la definición de calidad en términos de integridad, alejada del megaconcepto estelar (sic, Feijóo) de los 90s.

Los acuerdos fueron ratificados por todas las organizaciones sindicales en sus respectivos congresos e informados a la Presidencia de la Comisión Negociadora el viernes 29 de febrero.

Como señalamos más arriba, sólo el tiempo permitirá evaluar el impacto

de la PRIMERA PARITARIA FEDERAL DOCENTE, sin embargo, sus reuniones previas, formales e informales -negociación al fin-, sus actas, sus consensos y disensos, y sus perspectivas, merecen nuestra mirada crítica, nuestro debate hacia el interior de la organización sindical en forma de capacitación.

Además, este camino recién comienza, estamos frente a un desafío inherente a nuestro ser como sindicatos: existimos para promover mejores condiciones salariales y laborales para los docentes privados y sus familias, y la negociación colectiva es el medio apropiado para ello. ■

1 "En la educación pública de gestión privada, la adecuación, recepción y ejecución del convenio marco resultará de acuerdos con la participación e intervención de los representantes de los docentes privados y representantes de los empleadores del sector, según el régimen legal estatutario vigente" (Art. 2°, Decreto 457/2007).

2 Ley de financiamiento educativo (26075), art. 4° y 5°. Para 2008 esta inversión es de \$ 47.500 millones (Cálculos propios según cifras del Presupuesto 2008).

3 Al cierre de la presente nota aún faltan acordar algunas jurisdicciones; sin embargo en la mayoría se han producido negociaciones y posteriores acuerdos en línea con el punto 1.4. del acta paritaria.

4 a) Retribución mínima de los trabajadores docentes; b) Materias de índole laboral, asistencial, provisional, y en general las que afecten las condiciones de trabajo, a saber: I. Condiciones de ingreso a la carrera docente, promoción y capacitación, calificaciones del personal; II. Régimen de vacantes; III. Trámite de reincorporaciones; IV. Jornadas de trabajo; V. Derechos sociales y provisionales; VI. Políticas de formación docente y capacitación en servicio; VII. Representación y actuación sindical; VIII. Títulos.

“El ingreso del alumno al sistema educativo es un acto de justicia”

La ex ministra de Cultura y Educación de Mendoza repasa en este diálogo el rol que deben tener los nuevos profesores, la estabilidad laboral de la carrera, la calidad educativa y la necesidad de romper con una clase homogénea para todos los alumnos.



Entrevista:
Secretaría de Redacción

María Inés Abrile de Vollmer, Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), detalla la estrategia para educar a las nuevas generaciones de profesores, explica por qué los jóvenes eligen esta profesión y considera a la inclusión educativa como un “acto de justicia”.

El Plan de Formación Docentes es “la herramienta más importante del INFD y de nuestra relación con las provincias”, asegura la ex ministra de Cultura y Educación de Mendoza. ¿Su objetivo? Ordenar “los principales problemas de la instrucción docente” y definir para cada inconveniente “una estrategia con distintas líneas de acción”.

-¿Cuáles son los principales problemas en la formación docente?

-Uno de los inconvenientes es que el nivel está muy marcado por prácticas de la secundaria, como los formatos de organización, criterios de selección de los profesores, régimen de trabajo de los alumnos, sistemas de evaluación y disciplina. Entonces, uno de los esfuerzos más importantes que hay que hacer es reflexionar sobre una nueva organización de la formación, que involucra al Estado Nacional, las provincias, los institutos estatales-privados y las universidades. El segundo problema es que no hay una adecuada planificación de las ofertas. Hay provincias en las que se decretó la suspensión de la instrucción docente primaria porque no se tuvo en cuenta la demanda. Esto provoca la existencia de profesores con título y sin trabajo. No hay una planificación.

-¿Pero qué estrategias conjuntas hacen entre Nación y las provincias para planificar la oferta?

-La Ley nos plantea la universalización del nivel inicial y obligatoriedad de la escuela secundaria. Esto implica que muchos jóvenes y adolescentes que no han completado su ciclo secundario deberán terminarlo. Para eso hay que anticipar y proyectar, con métodos que existen en la planificación: cuántos docentes de nivel inicial se van a necesitar en cuatro o cinco años y qué cantidad hay hoy en la provincia para no formar gente que después no encuentra tra-

bajo. Hay un déficit de docentes formados muy importantes.

-¿Cuáles son las estrategias?

-La primera consiste en recuperar una identidad de la formación docente en el nivel superior, con todas las exigencias. Los beneficios que traerán servirán para que realmente recuperemos el nivel superior y saquemos al INFD de la situación en la que está en muchas provincias, en las que se parece más a una escuela secundaria que a un instituto.

-¿Qué proyecciones hicieron para demostrar cuántos docentes se van a necesitar de acá a cinco años?

-Estamos empezando un estudio proyectivo por provincia, que nos va a llevar dos o tres años, de cuántos alumnos deberían cubrirse en una etapa de cinco o diez años, y en consecuencia cuántos docentes tenemos y cuál es el faltante. Si hay suficiente cobertura, no abramos más carreras. Pero lo importante es que no se generen carreras por presiones políticas o territoriales, si no porque realmente hay una demanda.

-¿Cuáles son los principales objetivos del Plan?

-Los maestros son un factor clave en la calidad de los aprendizajes, ya que en el aula se produce el proceso central educativo escolar: el docente enseña y los alumnos aprenden. Si ese profesor hace mejor su tarea es porque está mejor formado y capaci-



tado. El otro gran desafío que tenemos es la democratización de los niveles educativos, como consecuencia de las leyes que generan un derecho a la educación, y una presión social, cada vez más importante, de creación de escuelas para que todos puedan aprender. Un público nuevo entró al aula: los sectores populares que antes no ingresaban. Eso requiere una redefinición de formas de trabajo y una comprensión de que todos pueden aprender, cualquiera sea su experiencia anterior, situación familiar o el contexto socioeconómico en el que viva. Esto es muy importante porque nosotros queremos formar docentes para la inclusión educativa.

-¿Qué metas tienen que concordar con las provincias para que haya unificación de los diseños curriculares?

-Una de las tareas importantes, que estamos poniendo en marcha este año, es tomar todos los diseños curriculares vigentes y ponerlos en proyección. Hay mucho que revisar en este sentido. Por estos motivos es importante cerrar los nuevos diseños en la capacitación, que tienen que tener dos principios básicos que están en la Ley. El primero es que no habrá formación docente inferior a cuatro años académicos. Hasta este momento hay provincias que tienen dos años y medio para la capacitación inicial, primaria y especial. La segunda consigna es mejorar las prácticas y residencias pedagógicas. Necesitamos que el alumno haya pasado por distintos colegios antes de recibirse; ahí se descubre la realidad del aula. No una realidad teórica ni un estudiante ideal, si no la escuela de adultos, de las villas, zonas rurales y suburbanas. El alumno tiene que

poder practicar en colegios que representen esta enorme diversidad que hoy presenta el mapa educativo argentino.

-¿Cómo coordinan las estrategias con las provincias?

-Los responsables de la formación docente son las provincias y junto a Nación articulan los planes de acción. Estamos todos de acuerdo en que hay que mejorar distintos puntos de la instrucción docente. Una vez que lo logramos, los ministros lo acuerdan en un documento del Consejo Federal que tiene valor de norma. Un texto aprobado por todos los ministros tiene un factor vinculante. Estas políticas fueron aprobadas en el Consejo Federal, previo pasaje por el Consejo Consultivo, que el Instituto tiene creado por Ley de Educación Nacional. En el artículo 78 se establece que el INFD estará acompañado por un Consejo Consultivo integrado por los cinco gremios nacionales, -entre los cuales está SADOP-, por representantes de las universidades, ministros de las provincias y la Secretaría de Políticas Universitarias. En estas instancias de participación se analizan documentos, se corrigen, mejoran y luego se aprueban.

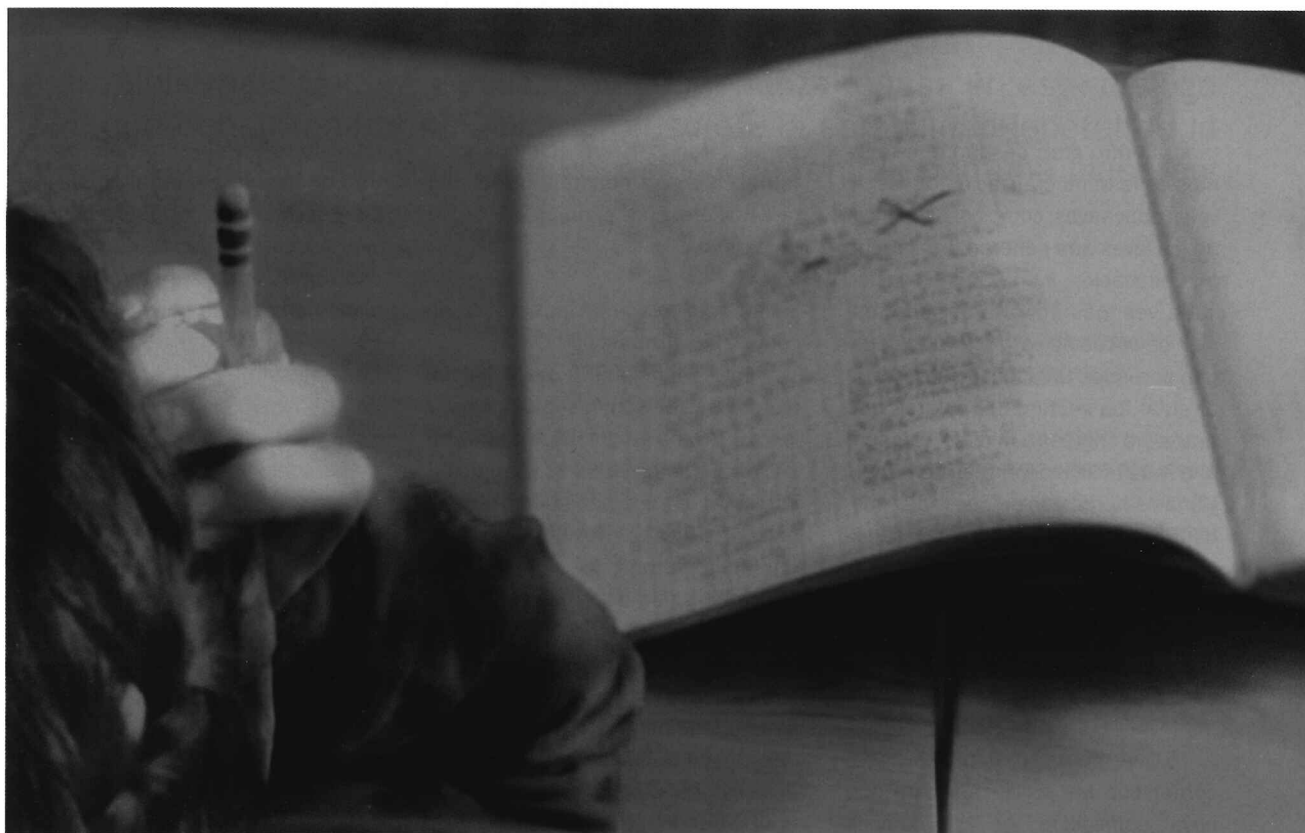
-¿De qué manera el plan puede ayudar a evitar la deserción escolar?

-Con las provincias estamos diseñando la currícula para que los maestros que ingresen en 2009 tengan cuatro años de formación. Hoy ser un buen docente es permitir que todos los alumnos tengan experiencias positivas de aprendizaje. Ser un buen maestro significa tener confianza en que todos puedan aprender. Para cumplir este objetivo hay que tener

en claro cuál es la situación de cada uno de los chicos, familiares, situación de contexto, aprendizajes previos, fortalezas y debilidades que trae cada uno. Ya no se tolera más una clase homogénea para 30 alumnos, porque la diversidad de experiencias diferentes y necesidades que tienen implican una mayor exigencia para el docente. El profesor tiene que estar preparado de forma pedagógica y técnica, con didácticas apropiadas, para que diseñe procesos de aprendizaje en los que todos los pibes puedan aprender los conceptos básicos.

-En la actualidad, ¿tienen estudios que demuestren por qué los jóvenes quieren ser maestros?

-Los estamos profundizando. Ahora tenemos la beca "Elegir la docencia" para chicos que tienen ocho de promedio en las escuelas secundarias. El objetivo es alentar el ingreso a la docencia hasta que completa su estudio superior. Queremos que los que accedan a la capacitación tengan una vocación por el estudio y buenas experiencias de aprendizaje. Que los mejores alumnos se dediquen a la docencia como una vocación. Y los estimulamos pagando una beca. De la misma manera queremos que los jóvenes de los pueblos aborígenes tengan la posibilidad de ser maestros para que luego ayuden a sus comunidades. Nosotros buscamos desarrollar en los profesores el compromiso con la equidad y la solidaridad. También hay una tercera beca para los chicos que eligen como actividad extra apoyar a aquellos que tienen problemas de aprendizaje en las escuelas primarias y secundarias. Esta tarea de apoyo socio-educativa tuvo excelentes resultados. No sólo en la soli-



daridad, si no que además el alumno tiene un anticipo de lo que va a ser su carrera.

-¿Por qué cree que un chico de 17 ó 18 años quiere dedicarse a la docencia?

-Hay dos temas que son importantes. El que elige ser profesor es porque tiene una vocación de servicio y entiende a la carrera como un acto de relaciones humanas en el que hay una transferencia pedagógico-didáctica. Los que tenemos alguna experiencia en el aula decimos que las vocaciones se hacen con buenos modelos de profesores, que estimulan y valoran la carrera. Hay muchos chicos que habrán entrado a los institutos porque no podían ir a la universidad o porque era lo que más cerca tenían. Asimismo, durante el proceso de capacitación los jóvenes pueden adquirir la vocación estimulada por

el contexto.

-¿Considera que hay jóvenes que ingresan a esta carrera para tener una estabilidad laboral?

-Sí, los chicos saben que siempre se necesitan docentes. Esta carrera asegura puestos de trabajos. Hay una percepción por parte de los jóvenes de que tienen una estabilidad laboral asegurada por la obligatoriedad educativa. Y no se equivocan, salvo en aquellas provincias donde no se cuidó el equilibrio de la carrera. En general, hay cada vez mayor demanda de profesores. Al universalizar el nivel inicial y hacer obligatoria la escuela secundaria se va a requerir muchos maestros y esto la gente lo sabe.

-¿Qué objetivo tienen a corto plazo?

-El paso más importante de este semestre es poner a todas

las provincias a revisar sus diseños curriculares y proponer un nuevo plan de estudios para los nuevos docentes que ingresarán en 2009. Ellos tendrán cuatro años académicos y un refuerzo importante de la residencia pedagógica. Todo el país sabe que esa es la tarea que tenemos que hacer hasta agosto.

-¿Qué beneficio esperan a corto plazo?

-Vamos a continuar con el plan de mejora institucional en el que cada instituto presentó una propuesta. Acá se han incorporado algunos privados que reunieron condiciones como tener baja cuota y atender a poblaciones pobres. El año pasado se invirtió un millón de pesos en los proyectos para los institutos privados y cada uno formuló sus proyectos según sus necesidades. Es la primera vez que pueden acceder a recursos genuinos

para realizar eso con lo que hace muchos años sueñan, pero para lo que nunca encontraron los fondos. El año pasado se hizo una inversión de 13 millones de pesos en esta línea y en 2009 va a haber otro tanto con una intensificación en los Institutos de Enseñanza de la Ciencia. La Presidenta declaró por decreto a 2008 como el año de la ciencia. Nosotros vamos hacer algunas acciones especiales reforzando la capacidad de trabajo en matemáticas y ciencias.

-¿El Instituto de Formación Docente puede ser un intermediario entre los que van a enseñar en universidades públicas y privadas?

-Esa es la idea. Nosotros tenemos una función de promoción de políticas públicas para la capacitación docente. También acompañamos a las provincias con insistencia técnica y asistencia financiera.

-El ministro de Educación, Juan Carlos Tedesco, habla de "justicia social para la educación". ¿En qué consiste?

-En la actualidad se compone de tres momentos. Cuando los chicos acceden, en la medida que hay más cantidad de escuelas y maestros. Además, hay que seguir ampliando la cobertura de alumnos en el nivel inicial, donde es más deficitario. El ingreso del alumno al sistema educativo es un acto de justicia, pero otro es que permanezcan, no repitan o deserten. Tampoco que haya una sobreedad, en la que un chico pasa tres o cuatro años en un curso y con 17 comparte un aula con compañeros de 13 años. En tercer lugar está el tema de la calidad, es decir, el joven tiene que aprender conocimientos que le van a ser útiles en la vida, el trabajo, ejercicio de la ciudadanía, etc. Entonces, la justicia social es permitir que todos los alum-



nos ingresen, permanezcan y puedan tener buenos resultados.

-¿La formación de profesores entraría en el tercer ítem?

-Claro. Nosotros tenemos que formar docentes con esta concepción de la justicia social. Los maestros tienen que esforzarse por la totalidad de sus alumnos. A veces sucede que hay colegios que sólo trabajan con los chicos que no tienen problemas y los excluidos son rezagados. Estos últimos son los que más necesitan de la educación, porque capaz que es el único valor social que van a tener en su vida.

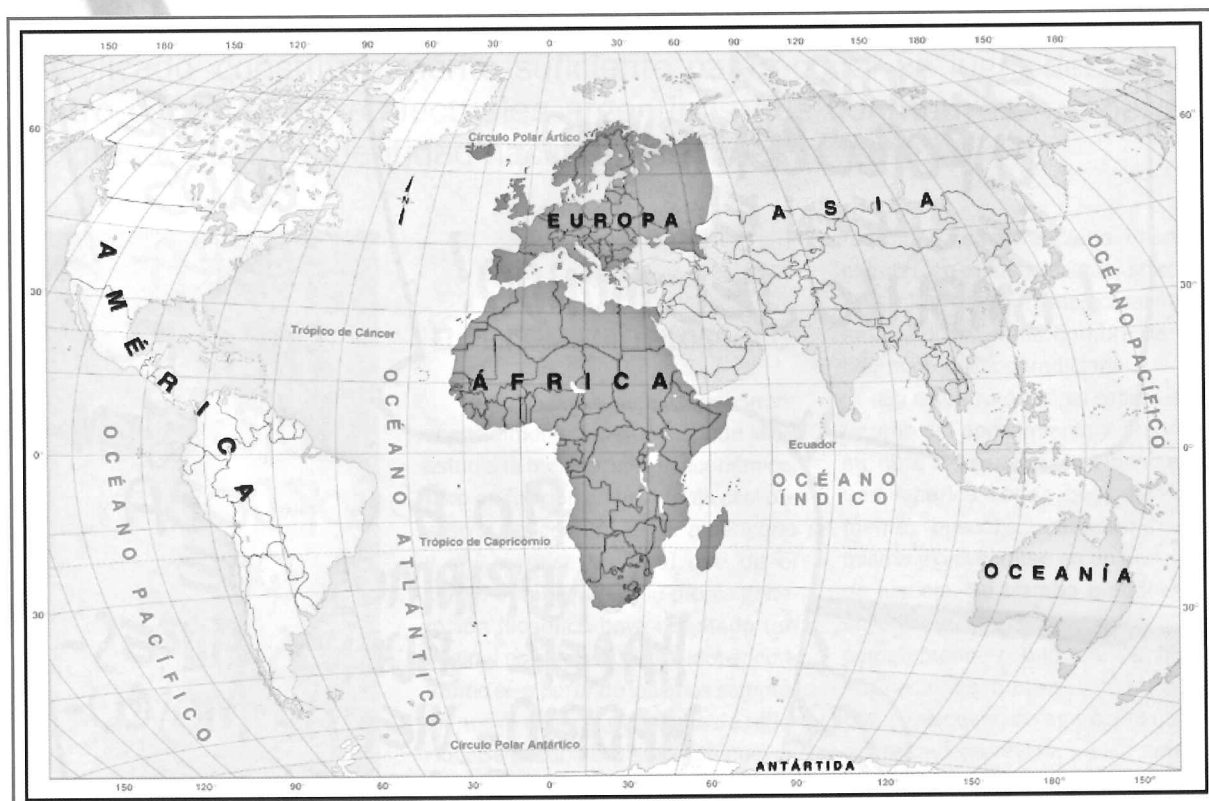
"LA OBLIGACIÓN ES TRACCIONAR HACIA ARRIBA"

A un año de la creación del INFD, Abribe de Vollmer repasa los logros. "Hay dos acciones que son muy importantes. El año pasado hicimos un concurso de investigación para los docentes de los institutos que se postulaban para este tipo de proyectos. En tanto, este año fueron financiados 260 proyectos. Otro logro importante es haber distribuido 15 mil computadoras en los 700 Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal (10 PC's a los institutos más chicos y 50 a los más grandes). Además, se está instalando un servicio de plataforma

virtual con capacitación para que puedan utilizarlo de forma pedagógica".

-¿La plataforma virtual tiene el objetivo de ayudar a los profesores en clase?

-Exactamente. Consta de un nodo central y varios más distribuidos en los distintos lugares. Cada uno de ellos puede tener, a través de su servidor, una página web y servicio de mail. Este equipo le permite hacer foros, blogs, proyectos, cursos de Power Point, intercambios entre alumnos y organizaciones. Asimismo, habilita una serie de herramientas tecnológicas que son muy útiles para el uso pedagógico. Pero también hay otras cosas en las que hemos querido poner el acento de lo "superior". Sentimos que nuestra obligación es traccionar hacia arriba. El año pasado, 262 docentes y rectores hicieron visitas al exterior por un programa especial para todas las carreras, pero priorizando matemática, lengua, ciencias biológicas, sociales, física y educación bilingüe y cultural. Los profesores viajaron a España (Valencia, Málaga y Madrid), Cuba, Estados Unidos, Bolivia y estuvieron 30 días participando en programas de universidades internacionales. Estos lineamientos se han incorporado como una línea permanente de trabajo. ■



Mapa basado en la Carta MERCATOR.

de la competencia de los imperios por ganar territorios para ellos, sino también es el momento de auge de la piratería y la depredación. A esto se suma la trata de esclavos provenientes del África.

En este nuevo planisferio realizado por Peters se comienza por respetar la línea del Ecuador, que se traza exactamente en el lugar céntrico del planisferio, es decir, donde debe estar.

No es lo que se hace en la carta de Mercator, que ubica esta línea horizontal bastante más abajo. Al hacerlo de esta manera, toda la parte del Hemisferio Norte agrandaba sus dimensiones y, por el contrario, el Sur se achicaba. De esta manera,

Europa aparecía casi en el centro del mapa y los países del Hemisferio Sur quedaban casi al margen del mismo.

En cambio, ubicada en su verdadero lugar la línea del Ecuador, las dimensiones de Europa disminuyen de una manera drástica, quedando como una muy pequeña porción de territorio. Sin embargo, es mucho más real en relación con el resto de los continentes.

El propio Peters explica que, según la proyección tradicional, Groenlandia -situada en el Hemisferio Norte- aparece casi tan grande como América del Sur cuando, en realidad, ésta presenta una superficie 17 veces mayor.

Al mismo tiempo, cuando se realiza una proyección plana del planeta Tierra, necesariamente se deben alterar las dimensiones del territorio o de los océanos. Así como Mercator deformaba las regiones en beneficio de los océanos, Arno Peters respeta los territorios, por lo cual, las formas más alargadas de los mismos son más reales.

Sin duda, este nuevo mapa del mundo da cuenta de que aquellos que diseñaban las cartas por ese entonces tenían una idea del mundo más apropiada a sus intereses que a la realidad. Y hay que tener en cuenta que, también cuando se diseña la geografía de un lugar, se está haciendo política. ■

Humor Gráfico

Por Crist para La Tiza.



AMERICA PROFUNDA

El pensamiento de Rodolfo Kusch

Hay pocos autores tan originales, innovadores y creativos como Rodolfo Kusch (1922-1979) dentro del panorama del pensamiento argentino del siglo xx. Muerto prematuramente en Buenos Aires (a los 57 años de edad), se encontraba en plena producción creadora pero -lo hasta ese año hecho y publicado- constituye mérito suficiente para ocupar un lugar destacado dentro de aquellos intelectuales argentinos que contribuyeron a pensar y expresar nuestra identidad nacional y latinoamericana.



Por MARIO CASALLA
Profesor de Filosofía

EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO

Rodolfo Kusch es un pensador esencialmente heterodoxo, que lee y estudia la mejor tradición académica, pero en función de un interés casi obsesivo: *dar cuenta del ser americano y del mandato cultural que de él surge*. De allí que en su propia generación filosófica haya resultado tan original como poco difundido, encontrando sí -a partir de los años setenta- un nuevo espacio y aliciente de reflexión. Se trataba del grupo de nuevos y más jóvenes filósofos argentinos y latinoamericanos que fueron conformando -heterogéneamente, es cierto, y desde diferentes posturas filosóficas y sociales- la corriente genéricamente denominada *Filosofía de la Liberación* (con sus correlatos en el campo de la teología y de las ciencias sociales). Dentro de ella -cuyo órgano de expresión más importante en la Argentina fue la *Revista de Filosofía Latinoamericana*, editada por la Asociación de Filosofía Latinoamericana- la posición de Kusch expresaba la del sector más ligado a la indagación de nuestra propia identidad nacional desde sus propias categorías, rechazando cierta postura universalista de cuño marxiano, también en boga en aquellos años. En lo político y social se ubicaba Kusch dentro de una postura democrática y popular, mode-

rada, que se referenciaba -desde lo cultural- en el Justicialismo, en cuyas filas militó como un intelectual nacional. Pero no fue un hombre de partido ni un político tradicional.

Su esfuerzo principal estaba en el terreno del pensamiento y desde allí su obra adquiriría trascendencia en una América Latina que, dolorosamente, buscaba entenderse a sí misma y proyectarse en un horizonte de justicia. Se trataba entonces, el suyo, de un pensamiento jugado y comprometido con lo real; hecho de afirmaciones fuertes y meditadas, que provocaban en su interlocutor la necesidad de revisar viejas categorías y contrastarlas con ese mismo "real" que es lo americano. Lo americano para Kusch implicaba un corte epistemológico profundo con la cultura europea moderna (superpuesta, desde el siglo XV, a ese ser originario de América). En este continente "nuevo" hay también una *sofía* ("extraña sabiduría", dirá Kusch), pero no una "filosofía" en el sentido europeo-occidental de este término.

La europea es esencialmente una cultura *masculina*, propia de un yo dominador que, munido de su ciencia y tecnología, actúa y modifica el mundo a su antojo. En cambio, la americana es una cultura *femenina*: de la primacía del *estar* por sobre el *ser*; donde lo real prevalece por sobre el sujeto y ese "estar abierto" al juego de las fuerzas de lo "real" es un juego dramático sin certezas.

Su esfuerzo principal estaba en el terreno del pensamiento y desde allí su obra adquiriría trascendencia en una América Latina que, dolorosamente, buscaba entenderse a sí misma y proyectarse en un horizonte de justicia.

De aquí que, mirado con ojos europeos (o europeizados), esta América resulta *horrorosa* y casi incomprensible. Ambos tipos de cultura se superponen conflictivamente en el *mestizaje* (característica básica de lo americano actual) y en él lo profundo actúa "*vegetalmente*" (devoradoramente) sobre lo europeo superficial. Esto tanto en las ciudades como en el campo; mucho más acentuadamente, por cierto, en este último.

Este corte cultural profundo supone -ya en el nivel de la filosofía- dos direcciones distintas para el pensar: o aferrarse al "ser" y desear "ser alguien", o ser capaz de afrontar ese "estar" originario y permanecer en él. Lo que Kusch llama el "*estar aquí*" o el "*mero estar*" que, lejos de implicar la impotencia o el desapego del hacer, nos compromete con otra forma de la acción y de la conducta.

Para contrastar más aún estas dos direcciones, Kusch elabora una serie de categorías polares, cuya primera denominación corresponde al orden del "ser" y la segunda al del "estar": racional / irracional; la pequeña historia / la gran historia; lo animal / lo vegetal; la lógica de la afirmación, frente a una lógica de la negación. Y toda otra serie de oposiciones (sin solución dialéctica como sí ocurre en Hegel), cuyas denominaciones van cambiando o recombinándose en sus diferentes obras. Ambas actitudes -y esto es esencial comprenderlo- se dan *mestizamente* en todos nosotros, los americanos, y según predomine la una o la otra comprenderemos mejor o no lo que nos pasa en esta América que habitamos. Al respecto, en su primera obra, *La seducción de la barbarie* (1953), ya podíamos leer: "De ahí el continente mestizo. América se encuentra irremediabilmente escindida entre la verdad de fondo de su natu-

raleza demoníaca (el estar) y la verdad de ficción de sus ciudades (el ser)". Precizando en *América profunda* (1962): "Uno es lo que llamo ser, o *ser alguien*, y lo descubro en la actitud burguesa de la Europa del siglo XV y, el otro, el *estar aquí*, que considero como una modalidad profunda de la cultura precolombina.

Ambas son dos raíces profundas de nuestra mente mestiza -de la que participamos blancos y pardos- que se da en la cultura, en la política, en la sociedad y en la psique de nuestro ámbito".

**ES PRECISAMENTE
EN UNA VOZ DE ESE ALTIPLANO
DONDE KUSCH ENCUENTRA
FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS
PARA SU ESTAR**

Esta fractura lo lleva a Kusch a bucear -combinando heterodoxamente a Jung con Heidegger y el existencialismo- en temas de antropología y psicología profunda. En su versión la existencia es un *drama*: hay un miedo original común a toda la especie humana (ancestral). Es un miedo a perder las pocas cosas que constituyen nuestra realidad (reducida) el cual, a su vez, adviene cuando somos capaces de reconocer nuestra *original indigencia* frente a las fuerzas y poderes que no somos nosotros y que, arquetípicamente, llamamos *Dios*. Lo que buscamos es así protegernos de esa "ira de Dios".

Este estado emocional profundo, insoportable, genera dos posibles respuestas: la de negar ese miedo y así aferramos a nuestros precarios instrumentos de "poder" (ciencia y filosofía a la europea); o la de asumirlo y contar con él en todos nuestros actos, hijos así tanto de la voluntad como del miedo. Lo primero nos per-

mite "ser alguien", pero lo reprimido queda molestamente en nuestro inconsciente (individual y colectivo); mientras que lo segundo genera ese "estar" típicamente americano. La actitud negadora del miedo ancestral nos sumerge en una cultura sin peso ontológico y de carga fuertemente subjetiva ("un mundo sin objetos y con sólo el hombre"). En cambio la actitud que asume ese miedo devuelve peso ontológico al mundo reestableciéndose así el equilibrio originario de hombres y cosas (con primacía de éstas, que lo enfrentan y minimizan en su omnipotencia). Reaparece así, aun en medio de nuestra cultura tecnológica y del poder humano, ese "mundo cargado de dioses y de demonios" que en el altiplano nunca se perdió del todo.

Y es precisamente en una voz de ese altiplano donde Kusch encuentra fundamentos lingüísticos para su estar: En idioma quechua el verbo copulativo *cay* equivale a lo que en castellano nosotros separamos como "ser" y "estar". Sin embargo allá se trata de un ser con marcada significación de *estar*. Su forma de predicativo (*es-está*) se refiere al sujeto de la oración bajo la forma de *accidentalidad* y no conlleva la necesidad de "sustancias" como en castellano.

En aquel mundo indígena cargado de dioses -pero también en nuestro prolijo mundo ciudadano, aquel que surge debajo del asfalto lo que es o *está* bien podría no ser o no estar.

El quechua no tiene verbos que designen conceptos abstractos, sino que señalan la adjudicación pasajera de cualidades a un sujeto pasivo. Éste no se altera con la acción, sino que cambia de tonalidad según sea lo que sobre él se ejerce. De allí que se trate de una cultura profundamente estática, que nos exaspera a nosotros, los hombres de las ciuda-

des, que “somos alguien” y muy movedizos por cierto.

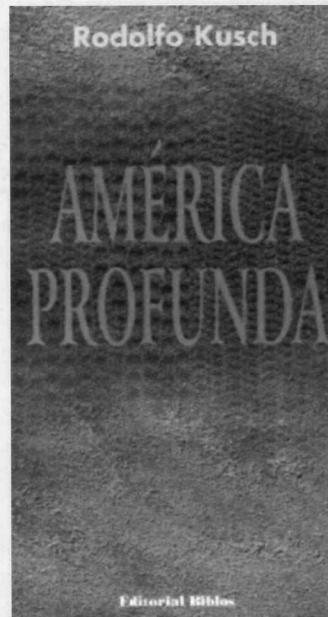
LAS TAREAS PENDIENTES

Como todo buen maestro, Kusch también nos ha dejado “tarea para el hogar”. Sobre todo a quienes pretendemos perseverar en esta senda de un pensamiento nacional, popular y latinoamericano, que viene desde el fondo de la historia (como *legado*) y por eso mismo exige enriquecimiento y continua actualización. Al respecto, me parece que hay -entre varias otras- dos tareas fundamentales pendientes en el orden del pensamiento actual.

En primer lugar, hay que pensar la *situación* de ese “estar” hoy en América, desde el cual -como bien sabemos- se abren posibilidades (diferentes) para nuestro “ser”. Kusch nos ha legado herramientas conceptuales para hacerlo e incluso ha pensado el “estar” de su tiempo (medio siglo atrás), pero no podemos dormirnos en esos laureles y es necesario pensar el nuestro, distinto por cierto de aquél. En efecto, nuestro “estar” americano está hoy atravesado por un entorno cultural diferente a los del siglo pasado y requiere sin embargo de tanta meditación como aquél. Porque o lo comprendemos en plenitud y desde adentro (*seminalmente*, diría Kusch), o estaremos condenados (¡una vez más!) al exilio forzoso y al desarraigo cultural.

En la década del 60 del siglo pasado Kusch discutía con el desarrollismo, con el liberalismo subdesarrollado y con cierto marxismo esclerosado y positivista. Hoy -bien vista la cosa- esos hasta serían males menores. Porque no sólo han des-

aparecido de la agenda ideológica (lo que queda de ellos es demasiado *light*) sino que han sido sustituidos por otras presencias tanto o más poderosas y problemáticas con nuestro “estar” latinoamericano: hablamos del neoliberalismo económico, la globalización excluyente, la anomia de la filosofía política y de las fuerzas sociales, el triunfo planetario de la técnica organizada como empresa, nuevas formas de dependencia y de



esclavitud, peligrosa uniformidad de las culturas (formalizadas por un río virtual que amenaza con diluir toda diferencia), etc. Como se advertirá, sólo con este punto, hay “Kusch” para rato. Es decir, hay mucho trabajo por delante para todos quienes -reiterando la *actitud* kuscheana- quieren pensar desde sí mismos y por cuenta y riesgo propios.

Sobretudo porque -al igual que Kusch en aquellos años- lo que queremos es *cambiar las cosas* y no simplemente deleitarnos con su des-

cripción crítica. Hay entonces que acelerar la construcción de ese puente (siempre precario, pero posible) entre el “estar” y el “ser” americanos.

En segundo lugar, me parece imprescindible profundizar una *hermenéutica* del “nosotros”, capaz de acompañar a esa ética del “estar no más” que tanto desarrollara Kusch. Si hace medio siglo esto era importante (y las nociones de “pueblo” y “comunidad” ya lo sugerían), cuánto más ahora que el proceso de integración planetaria cursa de manera cada vez más acelerada. Si deseamos que esa integración no termine cuajando como este “globo” que amenaza con estallar en cualquier momento, es menester pensar aquel “nosotros” como *ecúmene* de rango planetario, como *hogar* común capaz de cobijarnos a todos, respetando nuestras diferencias y aun nutriéndose de ellas. Sin imperalismos, sin falsos localismos y con crecientes niveles de justicia social. América está preparada para esto- Kusch nos lo ha enseñado con claridad- y deberá lanzarse a jugar, sin prejuicios, ese juego *desde sí misma*.

Por cierto que hay más, mucho más. Cada uno puede tener su propia lectura y su propio diálogo con Kusch y está muy bien que así sea. Sólo he querido ahora testimoniar el mío, desde una vereda vecina a la de su propia casa. Se me hace que el Gringo va a volver a cruzar la calle Perón, tocar el timbre del número 2625 y traernos un mate. Por las dudas avisémosle al compañero que cuida la entrada del edificio actual de SADOP, que no se asuste, que lo deje pasar.

Es un amigo de la casa. ■

Claro está que estos antropólogos-arqueólogos escribieron mayoritariamente en la prolífica década del 50 -época dorada de la revista *Runa-* y Kusch se da a conocer por una obra clave en 1962, *América Profunda*. Es aquí donde Kusch aborda a América desde un *pensamiento situado*, y ése será su mayor

gía de Oswald Spengler. Quizá el principal punto de partida de Spengler es su crítica al eurocentrismo, desde el título de su principal obra, *La Decadencia de Occidente*. César Marcos solía hablar mucho y elogiosamente de Spengler con quien escribe estas líneas, confeso spengleriano.

Kusch apuesta por la América

sostenía que el próximo ciclo cultural sería iberoindoamericano, con su cultura raigal e incontaminada. Cabe reflexionar si ochenta años después la globalización occidental ha dejado algún lugar sin alcanzar. Hoy, los chicos de Cachi entran a *Internet* en el *cyber* de la plaza central, y Tilcara es más cosmopolita que muchas



aporte. Obviamente Kusch conocía y valoraba los aportes de los demás, pero mientras aquellos realizaban investigaciones clásicas, estudiando los restos y testimonios culturales de los pueblos americanos, él se atrevió a un pensar ontológico sobre ellos.

Todos los antes nombrados -incluido Kusch- por una cuestión generacional conocían la antropolo-

profunda. ¿Conocía las tesis de Ernesto Quesada, el gran pensador argentino amigo de Spengler, primer difusor en habla hispana de *La Decadencia*? ¿Y quién le brindó información al alemán para que incluyera las culturas precolombinas en su magna obra? En las conversaciones entre Quesada y Spengler en casa de éste en Munich, el argentino

ciudades. Pero la reflexión de Quesada no puede ser dada de lado tan fácilmente. Si Kusch y Marcos se veían, es probable que conversaran sobre Spengler y Quesada, pues César los respetaba mucho.

Pero es el propio Kusch, cuando en *América Profunda* habla de Técnica y Cultura, quien se aproxima a Spengler; "El hacha de piedra y la má-

quina a vapor -afirma el argentino- son formas de la relación hombre-mundo y responden a una forma de limitación del hombre con la naturaleza... el utensilio supera al miedo originario". Y en *El hombre y la técnica*, el alemán sostiene: "el hombre se hizo hombre por la mano... ni el pico, ni las garras, ni la cola pueden compararse... la mano crea y elige la herramienta, así como el arma". Ambos coinciden en que la técnica es la clave del sueño humano de dominar la naturaleza y, de este modo, conjurar el temor originario al sentirse desvalido ante la inconmensurabilidad del mundo circundante.

Spengler señala la existencia de los mitos como "primera hazaña plástica del alma"; hay mitos de amor y mitos de terror. Lo que el prusiano llamaba mitos de terror para Kusch era la "ira divina... el miedo a la anti-gua ira de Dios desatada en la piedra, los valles y los torrentes, en el cielo con sus truenos y relámpagos". Algo de la ira yahveísta que subyace -añade Kusch-, que exige el sacrificio del hijo como prueba de la fe del creyente. ¿Acaso la exhuberancia de la natura americana desencadenada no habrá sido tan aterradora -añadimos- como para empujar a algunas culturas precolombinas a conjurarla llegando incluso al sacrificio de sus propios congéneres?

Kusch habla del desamparo, esa sensación de finitud, carencia y debilidad que se nos presenta al reencontrarnos con lo originario -habla del "hedor" americano- y que intentamos conjurar con la pulcritud de la modernidad y todos los recursos del hombre civilizado. *Brasilía frente al Cuzco*, metaforizamos. Ciertamente es que la presencia de lo aborigen, lo primitivo, nos retrotrae a un cosmos primitivo. Las lentas siestas de la quebrada y la jungla, donde el tiempo no parece correr y la vorágine pétreo o vegetal abruma y engulle todo

humano referente, volviéndonos al caos primero, la nada prenatal.

Pero tan profundas reflexiones no deben inducirnos a error; los pueblos anglosajones y germánicos, las mixturas latinas del Viejo Continente -que construyeron las "naciones de centro"- también han sido aborígenes en su tierra. ¿Por qué Occidente, el mundo euro-norteamericano, triunfó sobre todas las demás culturas? Spengler responde: porque Occidente es una cultura fáustica, pacta con el diablo -enfrenta la naturaleza- al punto de superar todo límite en su afán expansivo. Lewis Mumford completa agudamente: "todas las culturas fabricaron aparatos, pero Occidente creó la máquina. Mientras los aparatos están al servicio del hombre, con la máquina sucede todo lo contrario". Llegamos así al drama del auge y desenlace de la actual civilización tecnomaquinista.

En *Geocultura del hombre americano*, Kusch considera que "en Occidente se llega a afirmar, no sin maestría, que el único medio para lograr su ser es por la técnica, sin pensar que ésta sólo consigue una transformación relativa". Spengler afirmará que el desenlace de la cultura tecnomaquinista es la culminación de la historia del hombre, "una continua e inacabable derrota, pues el hombre no puede con la naturaleza... es la historia de un renegado que alza la mano contra la propia madre". Hoy, con el 80 % de los mares contaminados y la amenaza del sobrecalentamiento global, el mundo parece encaminarse a un suicidio a plazo fijo. Es la potenciación y multiplicación de hechos previos. ¿Acaso los mayas no se autodestruyeron al cambiar su hábitat liquidando la jungla y los cultivos en aras de construir sus enormes ciudades y templos de piedra, los mismos templos que conjuraban el terror cósmico? ¿No sucedió algo

similar con los habitantes de *Rapa Nui* (Isla de Pascua) y sus *mohai*? Sólo que Occidente hace lo mismo a nivel planetario.

KUSCH Y SPENGLER CREEN QUE OCCIDENTE ELEVÓ LA TECNOLOGÍA AL RANGO DE RELIGIÓN MATERIALISTA

Kusch y Spengler creen que Occidente elevó la tecnología al rango de religión materialista. En verdad, el mesianismo tecnológico occidental es bifronte: ha creado el *BMW* y *Auschwitz*, el *Sputnik* y los *Gulacs*, el *Concorde* y *Dresden*, el *computer* e *Hiroshima*. Lo grande en Kusch y Spengler es que ambos se dieron cuenta de una verdad: la técnica es una realidad, pero su importancia no es tan fundamental para el desarrollo del hombre y su especie. A menudo le es contraproducente. Como apuntaba Nietzsche -siempre él- la ciencia señala el camino sólo donde puede ser útil.

Tanto el alemán como el argentino no se reconocían a sí mismos como "catedráticos", sino como educadores; preferían un pensamiento vital, expresado en un lenguaje popular. Kusch y Spengler recuperan los mitos identitarios del origen de las culturas como referente para crecer desde adentro, acentuando las virtudes de los pueblos originarios. Pero lo esencial es que ambos -cada uno desde su contexto- entendieron la profunda relación entre *paisaje* y *destino* de un pueblo. La vida es, ante todo, religación con el paisaje, o mejor aún, lucha por el paisaje. Si no, no existiría la política. Y que un argentino como Rodolfo Kusch haya realizado el esfuerzo de aprehenderlo desde un pensamiento situado, es algo que debemos imperiosamente recuperar en los tiempos mediocres que vivimos. ■

JOVENES SIN EDUCACION: ¿cuál será su lugar en el mundo?

La pobreza educativa no se limita al porcentaje de analfabetos. Hoy el 67% de la población económicamente activa de 15 años y más está en situación educativa de riesgo.



Por **MARÍA TERESA SIRVENT**
Doctora en Filosofía
Investigadora del CONICET

Son 14.015.871 (censo 2001) de jóvenes y adultos condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica. Son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad de la sociedad actual. Tienen primaria incompleta, o "con suerte" primaria completa y algunos peldaños de la educación media.

Para la franja de jóvenes de 15 a 24 años las cifras son graves: el 71% se encuentra en situación educativa de riesgo, hecho que se agrava todavía más para quienes viven en hogares pobres donde

el analfabetismo para mayores de 15 años, según el censo de 1991, llega al 90%.

EL NIVEL EDUCATIVO DE RIESGO REFIERE AL FENÓMENO DE DISCRIMINACIÓN E INJUSTICIA EN QUE VIVIMOS

Este dato crece si se tiene en cuenta el aumento de la población en situación de pobreza en la última década.

El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos. No se trata de una cuestión de déficit individual sino de exclusión social y represión. Hoy sólo entre el 2% y el 5% (según regiones del país) de los argentinos han podido insertarse en experiencias educativas que les permitan superar esas carencias.

Ser alfabeto en la actualidad

trasciende ampliamente la adquisición de los instrumentos básicos de la lectura y escritura; implica la apropiación de una compleja red de conocimientos necesarios para analizar crítica y autónomamente nuestra realidad. Y a esto apuntan las acciones de alfabetización y educación básica (primaria y media) que llevan adelante varias ONGs y movimientos sociales como Barrios de Pie, que buscan que crezca en los sectores populares la participación entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje, en especial, en las decisiones que afectan a su vida cotidiana.

**LOS JÓVENES POBRES
DE 15 A 24 AÑOS EN
SITUACIÓN DE RIESGO EDUCATIVO
SON MÁS VULNERABLES,
CONDENADOS
IRREVERSIBLEMENTE A
UN FUTURO DE EXCLUSIÓN
ECONÓMICA Y SOCIAL**

CONDENADOS

Los jóvenes pobres de 15 a 24 años en situación de riesgo educativo están con una profunda desventaja social. Son los grupos sociales de jóvenes más vulnerables, condenados irreversiblemente a un futuro de exclusión económica y social, si no se toman de inmediato medidas de política educativa global a nivel nacional y provincial.

Estudios realizados en otros países muestran que cuando en una sociedad aparecen agudos desfases entre las demandas de la estructura de producción y los resultados de un sistema discriminatorio y muy selecto

(caso de la Argentina), es necesario que el Gobierno preste atención prioritaria a las consecuencias de un sistema selectivo a través de la educación de jóvenes y adultos en la perspectiva de una educación permanente.

La política educativa de nuestro país desconoce e ignora la importancia de la educación de adultos. De eso no se habla.

En el presente, la oferta formal de educación para jóvenes y adultos no constituye la prioridad ni una de las prioridades.

Por el contrario, se está desmantelando los organismos oficiales encargados de esta educación.

Paralelamente se genera una oferta fragmentada, atomizada, sin planificación central ni pedagógica, de cursos de capacitación laboral originados en proyectos del Ministerio de Trabajo y otros de las propias empresas.

MÁS PARA POCOS

Esta situación no hace más que agudizar el ya verificado principio del avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación: quien más educación tiene, más y mejor educación demanda y se apropia.

QUIEN MÁS EDUCACIÓN TIENE, MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN DEMANDA Y SE APROPIA

Nuestros estudios muestran que cada vez son menos los espacios para experiencias de capacitación de los sindicatos o de los movimientos de educación popular organizadas desde una pedagogía y metodología que busquen la democratización y la igualdad real en la apropiación del conocimiento universal y la dignificación de la

persona, y donde se plantee la recalificación desde un abordaje propio y crítico.

EN TANTO QUE LOS TRABAJADORES NO CALIFICADOS, LOS QUE PADECEN LA SITUACIÓN DE RIESGO EDUCATIVO, RECIBEN A LO SUMO ALGUNA MODALIDAD CORTA DE ENTRENAMIENTO EN EL TRABAJO COMO MANO DE OBRA BARATA

Hasta ahora, lo que se observa es la reproducción de la discriminación educativa a través de cursos académicamente organizados para los que ocupan las más altas posiciones en la estructura jerárquica de las empresas, en tanto que los trabajadores no calificados, los que padecen la situación de riesgo educativo, reciben a lo sumo alguna modalidad corta de entrenamiento en el trabajo como mano de obra barata.

El círculo vicioso del avance acumulativo sólo puede romperse si el Estado toma las riendas de un proyecto de educación que se edifique sobre la construcción de una trama entre la educación formal y no formal; entre la escuela y las funciones educativas de otras instituciones sociales donde los jóvenes y adultos están insertos a lo largo de toda su vida social y educativa.

Claro está que esta perspectiva sólo tiene sentido según el tipo de sociedad y de ciudadanía que se desee. La educación actúa como una arena de lucha ideológica entre imágenes confrontadas y en pugna de sociedad y de ciudadano deseables.

Por tanto, el debate sobre política educativa implica el debate sobre el tipo de sociedad y de ciudadano que deseamos. ■

¿POR QUÉ BUSCAN LOS LIBROS?

Para el adulto que tuvo que abandonar la escuela no es fácil buscar la oportunidad de una "segunda chance educativa", volver a golpear las puertas de una escuela de donde salió la mayoría de las veces con la sensación repetida de que "no me da la cabeza para el estudio". No se trata sin embargo de una cuestión de déficit individual sino de una grave exclusión social y represión.

Existen muchas barreras para volver a la escuela. El miedo y la vergüenza individual no es fácil de superar. Muchos vuelven para aprender a leer, escribir y calcular, para mejorar su situación de trabajo, o para apoyar la educación de sus hijos. La vida les hizo sentir que sin la educación "se quedaban afuera".

Hay significados profundos que los entrevistados van atribuyendo a la educación de adultos y que hacen a la evaluación de la autoestima personal, la "recuperación" de una identidad destrozada. Un estudiante nos dijo: "Pienso que haber podido estudiar acá es un logro mío, algo mío. Fue como una victoria. Saber que puedo. Como tantas veces me cortaron y me dijeron: "no podés, no servís", me inhibieron mucho. Es como encontrarme yo, acá soy como yo quiero". Escuchémoslo.

Es precisa y perentoria una política educativa que asuma que la educación de adultos debe ser una prioridad del Estado.

Educación de Jóvenes y Adultos

en un contexto de múltiples pobreza

Extractos de la conferencia a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent.
Informe: Alejandra Stein (Miembro del equipo de investigación).

Por MARÍA TERESA SIRVENT

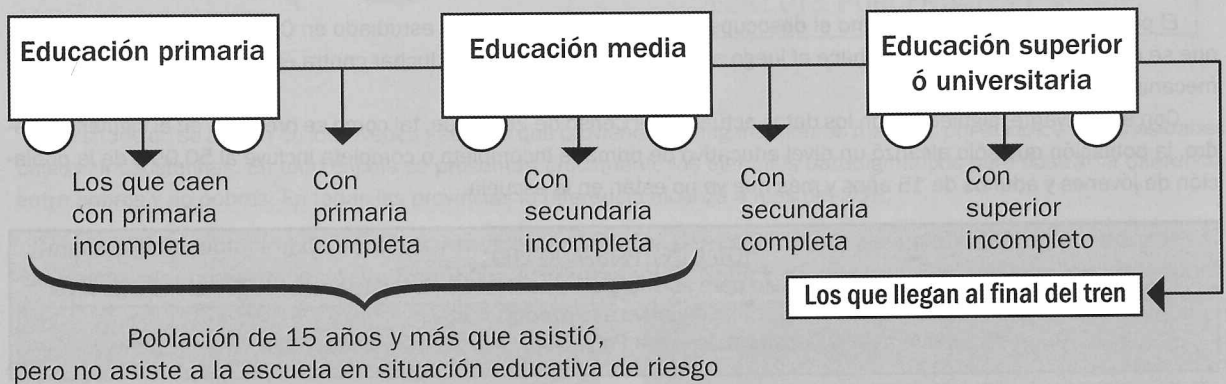
Doctora en Filosofía - Investigadora del CONICET

PRESENTACIÓN

¿Cuál es nuestro universo de trabajo? ¿De quién estamos hablando cuando hablamos de una población prioritaria para una educación de jóvenes y adultos? ¿De qué sujeto? ¿De qué hombre o mujer?

Es la población de 15 años y más que asistió a la escuela y dejó de asistir a mitad de camino: que cayó o fue excluida con un nivel educativo alcanzado de primaria incompleta, completa o que pudo traspasar el umbral de la secundaria pero rápidamente la abandonó.

Es decir que, dentro del tren de la locomoción en el sistema educativo formal, de la población que ingresa al sistema son muy pocos quienes llegan al nivel de la educación superior. Algunas personas caen del sistema con un nivel educativo alcanzado de primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta o con secundaria completa.



Trabajamos con el concepto de **POBLACIÓN EN SITUACIÓN EDUCATIVA DE RIESGO**. Este concepto se refiere a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado -de distintas maneras y en diferentes grados- de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas.

El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos y se mide estadísticamente teniendo en cuenta a la población que dejó de asistir al sistema educativo con primaria incompleta, primaria completa o sólo un pequeño tramo de la enseñanza media.

En otras palabras, el concepto de Nivel Educativo de Riesgo se asocia con la noción revisada de analfabetismo que hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, municipal, nacional e internacional. Ser alfabeto en la actualidad supera ampliamente la adquisición de los instrumentos básicos de la lectura y la escritura.

La pobreza educativa no se limita al porcentaje de analfabetos (3,7%), sino que abarca el 67% de población económicamente activa de 15 años y más que ya no está en la escuela y que se encuentra en situación educativa de riesgo. Son 14.015.871 (Censo 2001) de jóvenes y adultos condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica agudizado por el contexto de múltiples pobreza.

Considerando la franja de jóvenes de 15 a 24 años, se observa que de cada 100 jóvenes de 15 a 24 años en el país, 71 están en situación educativa de riesgo.

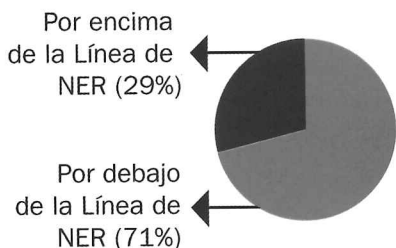
Población de 15 a 24 años que asistió pero ya no asiste más a la escuela según Nivel Educativo de Riesgo República Argentina.

Fuente INDEC Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001. Procesamiento propio

NIVEL EDUCATIVO DE RIESGO	VALOR	PORCENTAJE
Por encima del NER	912.974	29,01
Por debajo del NER	2.234.644	70,99
Total	3.147.618	100

Población de 15 a 24 años que asistió pero ya no asiste más a la escuela según NER - Rca. Argentina

No se identifica diferencia estadísticamente significativa con el censo de 1991.



Censo de 1991

Población de 15 a 24 años que asistió pero ya no asiste más a la escuela en situación educativa de riesgo:

TOTAL EN SITUACIÓN EDUCATIVA DE RIESGO:
3.087.013 PORCENTAJE: 77 %

La situación se agrava en los jóvenes y adultos que provienen de hogares pobres medidos por el índice de necesidades básicas insatisfechas. En todo el país se presentan únicamente los ejemplos paradigmáticos para ilustrar la diferencia entre pobres y no pobres. En todas las provincias la diferencia alcanza a más del 20%.

Censo 2001: población de 15 años y más que no asiste pero asistió a la escuela en situación educativa de riesgo según provincias de la República Argentina y NBI (índice de necesidades básicas insatisfechas)

PROVINCIAS	% POB. EN SIT. EDUC. RIESGO CON NBI	% POB. EN SIT. EDUC. RIESGO SIN NBI
GRAN BUENOS AIRES	89%	66%
RESTO DE BUENOS AIRES	91%	66%
CATAMARCA	89%	64%
CORDOBA	90%	63%
CORRIENTES	93%	66%
CHACO	95%	71%
CHUBUT	91%	65%
ENTRE RIOS	93%	67%
FORMOSA	94%	69%
JUJUY	87%	66%
LA PAMPA	94%	71%
LA RIOJA	87%	63%

PROVINCIAS	% POB. EN SIT. EDUC. RIESGO CON NBI	% POB. EN SIT. EDUC. RIESGO SIN NBI
MENDOZA	91%	67%
MISIONES	94%	74%
NEUQUEN	90%	64%
RIO NEGRO	92%	67%
SALTA	88%	62%
SAN JUAN	90%	67%
SAN LUIS	92%	65%
SANTA CRUZ	84%	62%
SANTA FE	91%	63%
SGO. DEL ESTERO	95%	71%
TIERRA DEL FUEGO	73%	54%
TUCUMAN	92%	66%

Fuente: procesamiento propio. Censo Nacional de población 2001 y 1991

Se verifica lo que ya había sido identificado por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH): el aumento de la brecha educativa entre pobres y no pobres.

LAS BRECHAS ENTRE “LOS POBRES” Y “LOS NO POBRES” (MEDIDOS POR EL ÍNDICE DE NBI) HAN AUMENTADO SI COMPARAMOS DATOS DEL CENSO DE 1991 Y 2001:

Frente a estos datos es evidente que el joven y el adulto que se encuentra con la escolaridad no completa no es una excepción, pero sí lo son todos los que están aquí y que se han animado, en un contexto hostil, a intentar esta segunda chance educativa. Es el principio de avance acumulativo. De la totalidad de población que se encuentra en situación educativa de riesgo, sólo intenta una segunda chance educativa una pequeña franja denominada demanda efectiva. Sabemos que no es fácil volver. La visión y el temor de no poder, la vergüenza y el miedo no son fáciles de superar. La sensación de no poder y, por tanto, el necesitar probarse en relación con el aprendizaje. No es fácil volver al lugar de donde uno salió con la sensación de fracaso. Algunos jóvenes y adultos no son apoyados por la familia en su intento por volver a la escuela, especialmente las mujeres.

En nuestras investigaciones, y a partir del intercambio con jóvenes y adultos, descubrimos muchas cosas:

1. El valor, el significado profundo de la escuela para el joven y el adulto. Reconstrucción de una identidad.

Uno de los aspectos que resaltan es el significado que los entrevistados le atribuyen a la educación de adultos como un espacio de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de sus derechos, aunque estos no se cumplan.

2. Que había conciencia de la discriminación. Nosotros, en nuestro recorrido por el país, hemos conversado con grupos de jóvenes en situación educativa de riesgo que han accedido a una educación de adultos. ¿Cómo viven en su piel la situación de riesgo educativo? ¿Cómo se sienten? Veamos algunas de las frases recogidas:

“Nos sentimos discriminados.”

“Te obligan a trabajar por poco.”

“Nos vemos obligados a trabajar en negro y a aceptar la precarización de las leyes laborales; desconocemos nuestros derechos como trabajadores.”

3. Razones para acercarse a la escuela de adultos. Las razones por las que concurren a la escuela desmienten el mito del trabajo como motivo principal de la vuelta a la escuela.

Razones relacionadas con el estudio (continuar estudios secundarios, terciarios, universitarios, terminar la escuela, la necesidad de un título).

Razones relacionadas con la necesidad de cumplir con meta (asignatura pendiente, para superarse, para ser alguien, para crecer, por convicción interior).

Razones relacionadas con la familia (ser ejemplo para un familiar, esposa, esposo, hijos, hermanos; por influencia de un familiar, para dar el gusto a los padres).

Razones relacionadas con el trabajo (para conseguir trabajo, por pérdida de empleo).

Razones relacionadas con el aprendizaje y la formación (querer aprender y saber, acumular conocimiento, gusto por el estudio).

Disconformidad con su vida actual, aburrimiento, enfermarse sin hacer nada.

Otros (conocer más gente, tener ahora más tiempo).

4. El valor y el significado del docente.

Asimismo, las entrevistas realizadas comienzan a ser testimonio de la importancia que la relación con el docente tiene para estos adultos que acceden a la “segunda chance educativa”; relación en la que el adulto espera un rol del docente que sobrepasa el vínculo del conocimiento. Los jóvenes y adultos nos hablan de un docente “escucha”, de un docente “continente” de sus problemáticas cotidianas y “consejero” para enfrentarlas.

Para finalizar, interesa destacar que estudios realizados en otros países muestran que cuando en una sociedad aparecen agudos desfasajes entre las demandas de la estructura social, política y económica, y los resultados de un sistema discriminatorio y muy selectivo, es necesario que además de una reforma que se dirija a las futuras generaciones, el gobierno preste atención prioritaria a las consecuencias de un temprano sistema selectivo, a través de la educación de jóvenes y adultos dentro de una perspectiva de educación permanente.

Y yo le agrego: con la participación de todos los actores y la búsqueda de un crecimiento de una demanda social por educación para jóvenes y adultos.

A la luz de este diagnóstico vuelvo a mi punto de partida y digo: la educación de jóvenes y adultos debe ser otra de las prioridades de una política educativa. No se puede ya más, nunca más, apostar a las generaciones nuevas con la ilusión de que sin tocar este contexto familiar y social se va a mejorar la educación de nuestros jóvenes. Ya nunca más. La educación de jóvenes debe dejar de ser una educación para “pobres” no prioritaria. ■

“La escuela tiene que volver a recuperar una inclusión masiva sin perder la calidad educativa”

Entrevista a Gladys Kochen, coordinadora del Programa Nacional de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación.



Entrevista:
Secretaría de Redacción

“El programa aparece a fines de 2004 y se pone en vigencia un año después durante la gestión del ex ministro Daniel Filmus. Ya habíamos trabajado en el programa Zona Acción Prioritaria de la Ciudad de Buenos Aires y contábamos con distintos planes tendientes a achicar la brecha de desigualdad socio-educativa”, detalla la coordinadora del Programa de Inclusión Educativa sobre el proyecto que, entre sus objetivos, busca reincorporar a las aulas a chicos y jóvenes que, por distintos motivos, tuvieron que abandonarlas.

-¿Cómo fueron los primeros pasos del programa?

-En una primera etapa formamos un equipo con Walter Grahovac, que ahora es Ministro de Educación de Córdoba, con quien diseñamos el programa de fortalecimiento de las escuelas primarias “Programa Integral para la Igualdad Educativa” (PIIE). A continuación pensamos que, por primera vez en Argentina, era necesario que el Ministerio de Educación llevara a cabo una política bien definida en materia de inclusión educativa. Al principio fue definido para la escuela media y posteriormente para una población de 6 a 18 años.

-¿Cuál era la tendencia que se presentaba?

-En ese momento había una mayor cantidad de chicos y adolescentes que estaban fuera del sistema educativo. De la misma manera, iba

aumentando la deserción escolar. Empezamos a ver que, como dice Hanna Arendt, “la escuela no es el mundo, pero para los chicos lo representa”. El colegio representaba un mundo, con chicos afuera y adentro de ella. El dilema del propio sistema educativo y de la escuela era pensar por qué estaban afuera y cómo hacer para que vuelvan.

-¿Por qué motivos los chicos quedan afuera del sistema educativo?

-Lo primero que definimos, a grandes rasgos, es que existían causas claramente extrínsecas a la escuela. Estas estaban más vinculadas a problemas económicos y emocionales. La crisis de 2001 hizo que muchísimos chicos dejaran la escuela. Entonces, teníamos que atender esas causas “de afuera”, pero también existían las intrínsecas a las escuelas, que no pudieron adaptarse a los

cambios y a la cultura juvenil. Se convirtieron en escuelas muy expulsivas con características que no contemplan la realidad y las necesidades de los estudiantes. Esto fue haciendo que los chicos dejaran el colegio.

SI NO ESTÁ LA CONTENCIÓN FAMILIAR, ANTE LA PRIMERA CRISIS DECIDEN DESERTAR

-Entre ellas, ¿cuál es la mayor causante?

-Investigaciones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNESCO demostraron que el mayor causante es la repitencia. Los cambios en la cultura juvenil hacen que la escuela, con el formato actual, no se termine de ajustar a las necesidades de la población.

-¿Y causantes económicas?

-Muchos jóvenes necesitan estudiar y trabajar. El formato de los colegios está estructurado para la clase media. La escuela secundaria se creó en función de una elite y a medida que se fue masificando no existió el viraje suficiente para tratar al todo. Se tiene que ir modificando fuertemente la dirección y de hecho existe un déficit de infraestructura en la escuela media: hay que construir escuelas en el resto del país para que puedan ir todos.

-¿Cuál sería en este marco el rol de los docentes y directivos?

-Tienen que trabajar como colegio contenedor teniendo muy en claro que albergan adolescentes. Por ejemplo, revisar el tema de los maestros golondrinas, algo que a los chicos no les permite contar con figuras de adultos más estables durante su trayectoria escolar. Con la Ley Nacional de Educación, estamos en camino a estos cambios estructurales importantes.

-¿De qué manera influye la situación familiar?

-Muchos adolescentes quedan como cabeza de familia o por proble-

mas de enfermedades deben cuidar a sus hermanos y, lógicamente, tienen otras prioridades antes que estudiar. Por otro lado, hay cuestiones emocionales típicas de la adolescencia. Influye en la medida que los chicos no cuenten con una familia estable que los acompañe. Si no está la contención, ante la primera crisis deciden desertar. En ese caso no es un problema privado de la familia, si no del Estado que debe hacerse cargo de acompañar al chico que no la tiene.

-¿Cómo se diseñaron los programas?

-Los diseñamos de manera participativa. En una primera etapa con cuatro provincias y, posteriormente, se extendió a todo el país. Hicimos un debate participativo con representantes de escuelas y diseñamos una política con determinados marcos, aunque también con flexibilidades que le permiten, a cada colegio, armar su propio proyecto de inclusión educativa. Además creamos un fondo económico que contemplara diferentes apoyos y estrategias capaces de atender la problemática.

-¿Contaron con el apoyo de otras organizaciones?

-Cuando digo que tuvo carácter participativo, tanto a nivel nacional como provincial, me refiero a que la idea se presentó como un trabajo asociado con organizaciones de la comunidad. A nivel nacional veníamos trabajando con las fundaciones FOC y SES, y organizaciones como Barrios de Pie. Con otras veníamos trabajando en el apoyo educativo. A nivel provincial, hicimos la misma propuesta. Se seleccionaron las escuelas con más deserción y fueron ellas las que invitaron a organizaciones de la comunidad a armar mesas de coordinaciones locales.

-Una vez que se coordinan, ¿qué hacen las escuelas?

-Por un lado, tienen que armar un diagnóstico participativo de quiénes

son los chicos (nombre y apellido), nombrar maestros del colegio como facilitadores pedagógicos y crear un espacio puente, o sea, un lugar para recibir a los pibes. Hay todo un dispositivo para que lo reactive y ayude, tanto para volver a recuperar la cultura escolar hasta sentirse parte de ella como en el apoyo educativo concreto.

-El Programa excede el "otorgamiento de becas"...

-No basta solamente con una beca. Estas mesas locales tienen que diseñar un proyecto propio de inclusión con una pata no formal: puede ser una murga, editar una revista, etc. Algo que los atraiga para volver. La pata formal se constata casi de manera individual, con el chico yendo al aula.

NOSOTROS TENEMOS QUE PODER OPTIMIZAR Y MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA EN TODAS LAS ESCUELAS POR IGUAL

-¿Cómo se sustentan los proyectos de inclusión no formales?

-La idea es que para poder desarrollarse, ese proyecto reciba apoyo económico del Ministerio de Educación de la Nación. Por su parte, los chicos reciben una beca estímulo no concursada cuando son convocados, además de materiales y libros al volver. En el caso de la escuela, recibe un subsidio para el equipamiento del proyecto de inclusión educativa.

-El Programa abarca un extenso rango de edades...

-Cuando empezamos, teníamos las estadísticas del último censo del INDEC (2001), por lo que trabajábamos con una franja entre los 6 y 18 años de casi 700 mil chicos afuera del sistema. De esa franja, 250 mil eran menores de 12 años. Abrimos distintas líneas para abordar las diferentes problemáticas. "Volver a la escuela", que es para niños de escolaridad primaria, comenzó en 2006 y al día de hoy son 60 mil chi-

cos becados los que retornaron al colegio. Por su parte, "Todos a estudiar" es una línea dirigida a la escuela media, que es la que presenta mayor dificultad para la reincorporación.

-¿Qué resultados obtuvieron durante estos años?

-En 2005 logramos que se incorporen 25 mil chicos, 90 mil en 2006 y 130 mil el año pasado. Si bien hay una **escala ascendente**, tenemos también en claro que, para la inclusión, no alcanza con garantizar el acceso al colegio. Hay que trabajar en una inclusión con calidad, por lo tanto, tenemos que empezar a unificar, por ejemplo, los criterios de apoyo socioeducativo de las escuelas más pobres. La idea es diseñar proyectos que no sólo trabajen como espacio puente, sino como talleres que les sirvan de salida profesional.

-¿Cómo influyen los cambios que se están efectuando en la estructura del Ministerio de Educación?

-El Programa de Inclusión Educativa va a pasar a depender de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Bajo esta nueva dirección se está pensando en una unificación de la política de inclusión educativa, ya no sólo contemplando el tema de la vuelta al colegio, sino también la retención escolar.

-¿Presentan diferencias sobre este tema las escuelas privadas respecto a las públicas?

-Algunos colegios privados poseen una estructura con mayor contención y más trabajo de relación con las familias. Tienen una vinculación más directa. Los padres que perciben que a sus hijos les va mal en general tienden a acercarse. Hay un mayor seguimiento, a veces más presencia religiosa, etc. Esto hace que sean menores los casos de deserción.

-¿Hay muchos factores que exceden el ámbito de contención escolar?

-Para el trabajo de inclusión es vital que se recupere la red social que

lo contenga y lo haga volver. La escuela no tiene la capacidad o las herramientas para ir a la casa, averiguar qué pasó, etc. Estamos tratando de reconstruir ese lazo social a partir del trabajo con la escuela. Hacerlo por afuera del colegio, y que la escuela se dedique sólo a enseñar y a mejorar el aprendizaje.

-¿Es posible aplicar un formato de trabajo a todo el país?

-No existe un formato único ni escuelas sin contextos particulares. En el norte, por ejemplo, se planearon proyectos de armados de instrumentos porque es algo que a los chicos los engancha. En otros lugares se armaron revistas, radios comunitarias, murgas o talleres que les permiten a los chicos tener salidas laborales concretas en el lugar donde viven.

-En ese sentido, ¿tienen autonomía las escuelas para diseñar los proyectos?

-Mucha autonomía. Pero al mismo tiempo hay un formato común que busca responder a nuestros objetivos: el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, por ejemplo. No nos podríamos conformar con que desarrollen la luthería.

ESTA EXPERIENCIA NOS PERMITIÓ
LEGITIMIZAR EL EXCELENTE NIVEL
DE DOCENTES CON LOS QUE
CONTAMOS EN EL PAÍS

-El país presenta una gran extensión territorial con diversas realidades, ¿cómo hacen para abarcar las problemáticas que posee cada provincia?

-Cada una tuvo que elegir un referente provincial y armar un equipo con especialistas de diversas disciplinas como psicología, sociología, administración e informática. Hasta ahora, cada equipo iba desarrollando el programa dependiendo de las necesidades de su provincia. Se firma un acuerdo a nivel nacional con el mi-

nistro provincial y, a partir de ahí, se empieza a diseñar cada proyecto. Este año el programa va ser parte de la Dirección de Políticas Socioeducativas, por lo que estamos definiendo las propuestas diferenciadas para las provincias. Se van a acordar sobre la base de algunas políticas que cada una de ellas está armando. Y la escuela tiene que volver a recuperar una inclusión masiva sin perder la calidad educativa, por suerte es un tema que genera mucha preocupación en toda la sociedad.

-Cuando el chico perdió un largo período escolar, ¿existen herramientas para ayudarlo a ponerse al día?

-El mayor acierto que tuvo el programa fue, precisamente, la idea de no armar una escuela paralela sino crear un espacio alternativo al aula, un espacio puente. Además, cuentan con la figura de un adulto facilitador.

-¿Cuál es la tarea de este facilitador?

-Recibir de 10 a 15 chicos, aproximadamente, tres veces a la semana durante unas horas, buscar maneras de volcar los aprendizajes necesarios para cada uno y, de esa manera, que los estudiantes puedan ingresar al grado que les correspondiera por la edad. Cada provincia armó normativas propias para facilitar la acreditación de conocimientos, lo que permitió que el chico pueda rendir las materias correspondientes que excedan el año en curso. Es un trabajo personalizado ya que si el facilitador observa que un chico, por ejemplo, es bueno en matemática, lo prepara para que pueda incorporarse a esas clases lo antes posible. Es casi como un tutor, pero también trabaja con organizaciones locales y promotores de inclusión nuestros. En algunos casos, los chicos no necesitan tanta nivelación. A veces necesitan de un padre, entonces, este facilitador pasa a tener una figura de apoyo y acompañamiento, una figura de adulto.

LA ESCUELA SECUNDARIA HOY:

el desafío de reducir la deserción y la repitencia

Con los conflictos sociales y las problemáticas típicas adolescentes, las respuestas a la repitencia y a la deserción no pueden ser ajenas a una reforma integral del sistema. Algunos lineamientos para tratar el tema.

Por ABRAHAM LEONARDO GAK
 Profesor Honorario de la UBA
 Rector de la Escuela Superior
 de Comercio Carlos Pellegrini
 Director del Proyecto Plan Fénix

Quiero expresar algunas ideas generales y propuestas concretas que intentan describir el contexto actual de la educación media y elaborar posibles líneas de acción para atender a este nivel educativo que la opinión generalizada acuerda en considerar el más expuesto a la crisis por la que atraviesa el sistema.

El escenario actual de la educación, alejado de las bases que le dieron fundamento en el siglo XIX, expone una debilidad que la vacía del sentido sobre el que enormes masas de población vieron satisfechas sus necesidades educativas como apuesta al futuro.

Esta concepción estaba fundada sobre el convencimiento de que la educación era condición para un futuro promisorio y en el que confluían, aparentemente, las necesidades de la población, fundamentalmente inmigrante, con las necesidades del Estado de construir una Nación.

Aunque parezca contradictorio, la escuela sigue siendo hoy reconocida como institución confiable y garante de posibilidades. La escuela no da garantías de un progreso seguro, de una inserción social y laboral cierta; sin embargo, sin ella no existe ni siquiera la posibilidad de competir en una sociedad cada vez más sujeta a los dictados de los mercados.

La crisis por la que atraviesa, cuya expresión más notoria es el retraso, la reiterada repitencia y el

abandono de una enorme franja de jóvenes de la escolaridad media, da cuenta del sostenimiento de la desigualdad, de la segmentación y del carácter elitista que la caracterizó en sus comienzos.

En momentos en los que el capitalismo neoliberal desplaza a la lógica de organizar a una población en un territorio para formar ciudadanos a partir de la ley, y se instala la del consumo como patrón de constitución de la subjetividad -somos en tanto poseemos- la escuela se encuentra despojada del sentido que la originó.

Es necesario pensar en escuelas que admitan principios distintos a aquellos que les dieron origen, y tiendan a aceptar y generar la pluralidad y la diversidad. Las diferencias no aparecerán como la excepción sino como el ingrediente fundamental, capaz de construir un espacio y tiempo habitables. Convertirse en adolescentes es inscribirse en procesos desiguales según su pertenencia a distintos grupos.

La realidad demostró que la escuela reproduce el orden social al generar la expulsión de quienes se encuentran -por la desigualdad en un sistema que no contempla las diferencias- en situación de inferioridad, ratificando así la injusticia.

¿Se puede seguir sosteniendo en función de principios democráticos un sistema único, cuando ya se de-

mostró su ineficacia? ¿No es posible pensar circuitos novedosos en estructuras, modos de organización y enfoques pedagógicos en función de distintas necesidades? ¿No es posible pensar una escuela que desarrolle competencias y capacidades semejantes con aprendizajes diferenciados?

LA ESCUELA NO DA GARANTÍAS DE UN PROGRESO SEGURO, DE UNA INSERCIÓN SOCIAL Y LABORAL CIERTA; SIN EMBARGO, SIN ELLA NO EXISTE NI SIQUIERA LA POSIBILIDAD DE COMPETIR EN UNA SOCIEDAD CADA VEZ MÁS SUJETA A LOS DICTADOS DE LOS MERCADOS

Un sistema que contemple estas cuestiones es una invitación al pensamiento y una apelación a imaginar una escuela que produzca cambios también en poblaciones actualmente excluidas.

Un proyecto educativo diferente requiere la incorporación no sólo de profesores en cantidad y calidad suficientes sino también de profesionales de otras disciplinas, como psicólogos, trabajadores sociales, expertos en comunicación y administradores. En este enfoque la educación no se limita al trabajo con los adolescentes sino que abarca de un modo integral a sus familias.

Esta es nuestra propuesta ante el

desafío de construir una escuela diferente que dé respuesta a las necesidades expuestas:

El primer paso es explicitar qué egresado deseamos.

La escuela deberá tender a lograr que el egresado esté capacitado para actuar en la sociedad en forma autónoma y tome decisiones que le permitan construir su proyecto de vida. Para ello se requiere que el estudiante adquiera conocimientos, capacidad y habilidades que le permitan:

- * Acrecentar la autoestima y seguridad en sí mismo.
- * Desarrollar pensamiento crítico.
- * Defender sus derechos.
- * Tomar decisiones en los diferentes ámbitos de su vida.
- * Elaborar nuevos criterios para entender la realidad e implementar estrategias para transformarla.
- * Trabajar cooperativamente.
- * Poseer flexibilidad y creatividad para plantear proyectos y resolver problemas.
- * Reconocer sus potencialidades y ponerlos en juego.
- * Actuar conforme con valores democráticos, solidarios y éticos.
- * Disponer de una estructura de conocimientos relacionados que le posibiliten comprender la realidad social, cultural, económica y científico-tecnológica.
- * Adaptarse a los cambios sociales y manejar la incertidumbre que genera su dinámica.
- * Cuidar de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- * Encontrar placer en la búsqueda de conocimiento.

Para esto se proponen algunos lineamientos:



A) UNA ESCUELA QUE ASEGURE LA PERMANENCIA

Una escuela que asegure la permanencia deberá lograr la máxima retención considerando las distintas necesidades de los alumnos. Podrá ofrecer diferentes modalidades de cursada que permitan la continuidad de los estudios, eliminando la repetición, sin desmedro de la calidad educativa.

La conformación de clases heterogéneas y estables para constituir lazos de inclusión entre el grupo de pares es imprescindible en la construcción de la identidad. Este aspecto requiere revisar las concepciones

sobre el aprendizaje, la evaluación, la acreditación, la promoción y la estructura de la escuela. Reconocer la heterogeneidad implica no desconocer las necesidades distintas de los alumnos en un estadio determinado de su progresión y, por ende, elaborar estrategias diversificadas para responder a dichas necesidades. En consecuencia, nos referimos a la posibilidad de establecer trayectos diferenciales, con apoyos de diferentes características. Los trayectos diferenciales son espacios que implican la constitución de grupos paralelos a los grupos estables, para abordar necesidades diferentes.

Esta propuesta promueve, más que un sistema rígido, una dinámica que se esfuerza por descubrir las necesidades del alumno sin fijarlo en un momento determinado de su historia y busca acrecentar su autoestima sin dejarse atrapar por la obsesión del fracaso, siempre en el intento de encontrar nuevas salidas.

B) UNA ESCUELA CON UNA FUERTE FORMACIÓN GENERAL Y CON MÁS DE UNA ORIENTACIÓN

Los perfiles históricamente requeridos para la iniciación en el campo laboral se distinguían fundamentalmente de los necesarios para la formación ciudadana y propedéutica. Hoy las capacidades demandadas para ambos perfiles son homólogas, ampliando y complejizando la diversidad de conocimientos y experiencias básicas.

ESTA INSTITUCIÓN DEBE ESTAR EN RED CON OTRAS ORGANIZACIONES DE LA COMUNIDAD PERMITIENDO A SUS ALUMNOS, DESDE LOS INICIOS DE SU FORMACIÓN, IDENTIFICAR PROBLEMAS Y ANALIZARLOS A PARTIR DE APORTES MULTIDISCIPLINARIOS

Una fuerte formación general es la que parte de los intereses de los adolescentes, de los saberes y experiencias de la vida diaria para construir acercamientos al conocimiento, descubrir e interpretar lo cotidiano. De este modo se da oportunidad de producir el desarrollo del placer estético, literario, musical, que mejorará su calidad de vida presente y futura.

Los requerimientos actuales determinan que en la formación de los jóvenes se deban enfatizar las competencias comunicativas, la capacidad para el trabajo en equipo, la flexibilidad y creatividad, la habilidad

para resolver problemas y tomar decisiones, la adaptación a los cambios, el desarrollo del pensamiento lógico-formal, el dominio del idioma nacional y de un idioma que les permita la comunicación internacional.

La escuela debe contribuir a pensar el mundo, los seres y las cosas, permitir a cada uno interrogarse y generar interrogantes. Esto permite acceder a la libertad porque libera de prejuicios, y entender e interpretar el lugar que le ha tocado ocupar en la sociedad, única manera de acceder a su emancipación y a la transformación de la misma. La ampliación y variación de las modalidades de enseñanza se refieren a la implementación de otras situaciones: talleres, seminarios, investigaciones, espacios de simulación y proyectos artísticos, sociales, de servicio, políticos y comunitarios. Esto contribuirá tanto a la autoestima personal y a la retención de los alumnos como al enriquecimiento de la formación integral.

En consecuencia la jornada escolar debe tener una amplia carga horaria. La propuesta de sostener diversas orientaciones facilitará el encuentro de intereses y la toma de decisiones. Hablar de orientación no implica definir espacios compartimentados. Nos referimos, sin desmedro de trayectos comunes, a la profundización en ciertas áreas de interés para el alumno.

C) UNA ESCUELA DE PUERTAS ABIERTAS

Cuando proponemos una escuela de puertas abiertas, el objetivo es crear una institución que trascienda lo meramente escolar para configurarse como un centro de producción cultural y de encuentro comunitario. Esta característica permitirá constituir a esta institución como referente de los jóvenes y sus familias, promoviendo la incorporación, permanencia

y el egreso de los alumnos. Este aspecto está íntimamente relacionado con el uso del tiempo y el espacio ocioso de la escuela (noche, sábados, domingos, etc.). Es decir, la apropiación a través de diferentes proyectos deportivos, culturales, sociales, recreativos y de servicio por parte de la comunidad de referencia.

Esta institución debe estar en red con otras organizaciones de la comunidad permitiendo a sus alumnos, desde los inicios de su formación, identificar problemas y analizarlos a partir de aportes multidisciplinarios.

D) UNA ESCUELA CON IDENTIDAD

Es necesario construir una cultura escolar que genere identidad y pertenencia desde el propio diseño. Proponemos incorporar en el proceso de creación aportes de la comunidad científica, de la comunidad donde se inserta la institución (escuelas, clubes, familias, centros de salud, etc.) y de organizaciones que aborden diferentes temáticas referidas a los jóvenes. Esta modalidad de trabajo en red que promueve la cooperación y la optimización de los recursos humanos y materiales, constituye uno de los pilares de la nueva escuela.

UN PROYECTO EDUCATIVO DIFERENTE REQUIERE LA INCORPORACIÓN NO SÓLO DE PROFESORES EN CANTIDAD Y CALIDAD SUFICIENTES SINO TAMBIÉN DE PROFESIONALES DE OTRAS DISCIPLINAS, COMO PSICÓLOGOS, TRABAJADORES SOCIALES, EXPERTOS EN COMUNICACIÓN Y ADMINISTRADORES

El punto clave de esta propuesta es aprovechar este espacio cuyo objetivo no se limite sólo al estudio sino que conforme estrategias de vincula-



ción, relación e intercambio con la comunidad, que generen sostén como valor agregado. De esta manera, se irían creando los cimientos de la identidad de una escuela por la que vale la pena apostar, para el bienestar presente de los jóvenes y para un futuro posible.

E) UNA ESCUELA PARA LA DEMOCRACIA

La escuela debe promover en los alumnos valores de solidaridad y formación ciudadana. Estos valores se pondrán en juego a partir de la enseñanza de contenidos escolares específicos, del desarrollo de proyectos institucionales y comunitarios

como así también a través del contraste de ideas entre profesores y alumnos o entre alumnos; de teorías e ideologías diferentes; de posiciones divergentes, todas las prácticas necesarias para el ejercicio de la democracia.

Este enfoque de trabajo propiciará una actitud reflexiva para el análisis y la transformación de la sociedad, en un marco democrático.

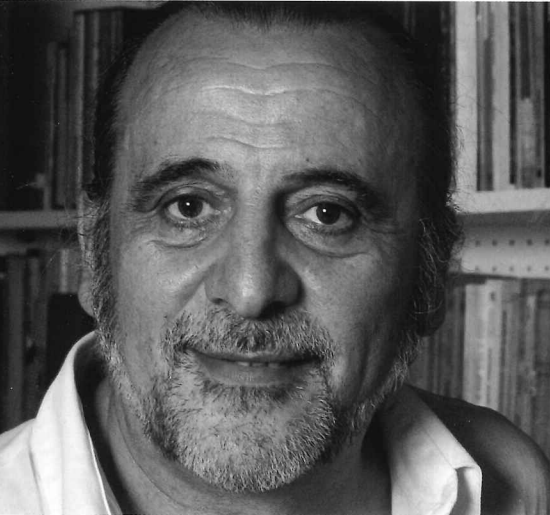
Esto significa señalar la importancia de contar con marcos curriculares que otorguen condiciones para promover prácticas de enseñanza acordes con la propuesta.

No sé si estas ideas serán una más de las muchas frustraciones que

nos depara la vida tras años de fracasos, dolores y sinsabores. Pero pienso que vivimos una época muy particular, plena en posibilidades y con confianza en nuestras propias fuerzas.

En síntesis: el problema de la repitencia y la deserción en la escuela media no podrá resolverse en forma independiente de la reforma integral del sistema. No es sencillo "ponerle el cascabel al gato", pero esperamos que esta propuesta -que no es sino el puntapié inicial de lo que puede hacerse- no caiga en saco roto y podamos encontrar caminos para hacer realidad los sueños. ■

“Los hombres somos capaces de actitudes heroicas, el asunto es proponérselo”



El multifacético Rubén Stella cuenta cómo es *Guayaquil (el encuentro)*, la obra de teatro que protagonizó en Mar del Plata junto a Lito Cruz y que fue auspiciada por SADOP.

Una charla que lleva a reflexionar sobre los generales Simón Bolívar y José de San Martín, la historia del continente americano, su relación con el teatro y la actuación, y la actualidad del espectáculo y los medios.

Entrevista: NICOLAS BLANCO
y CLAUDIO MARAZZITA

-¿Cómo surge la idea de realizar una obra como *Guayaquil (el encuentro)*?

-Pacho O'Donnell escribió la obra y le propuso a Lito Cruz dirigirla. Recuerdo que Lito me llamó una mañana de mucha lluvia para ofrecerme el personaje de Simón Bolívar. Enseguida le dije que sí porque quería interpretarlo.

-¿Te entusiasmba más que interpretar a San Martín?

-Ya había hecho de San Martín en el cine, para la película *El general y la fiebre*, no tenía ganas de repetirme. Los personajes tienen que ser acompañantes temporarios: uno los construye y después los debe dejar pasar. Lo que me encantaría es encarnar a un San Martín de otra época, cuando no desembarca de la Countess of Chichester porque habían fusilado a Manuel Dorrego. Me gustaría contarle a los espectadores esa etapa en la que se ve su solidez y contundencia ideológica. Pero para *Guayaquil* buscábamos un San Martín con una profunda cultura peninsular, formado en España con el rigor de la guerra, acético y magro. Un hombre que, aunque fue longevo, ya

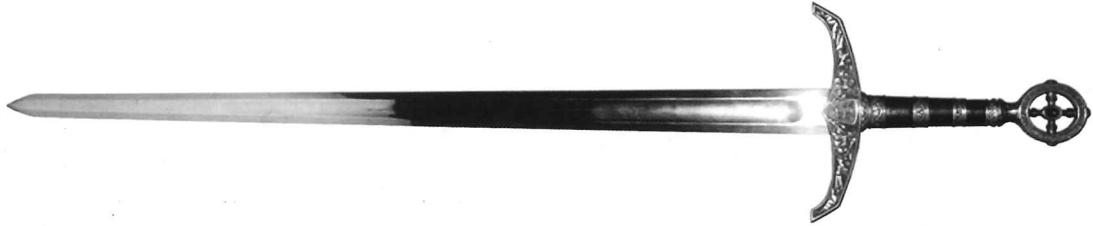
estaba atravesado por la enfermedad y tenía muchas dificultades de salud.

-Y en el caso del personaje de Simón Bolívar...

-En principio me interesaba encarnar un personaje al que sentía algo ajeno. Como argentino tengo una formación sanmartiniana y, además, pertenezco a una generación posterior al “Año del Libertador”, con lo cual tuve una educación todavía más arraigada. Entonces me significó un gran desafío ya que tenía una imagen un tanto desvalorizada de Bolívar, lo imaginaba como un personaje fanfarrón, petulante, ambicioso y pretencioso. Los maestros nos hacían llegar a esa visión como si de esa forma se engrandeciera San Martín. Y en realidad creo que la mejor manera de engrandecerlo es ponerlo a la altura de un Bolívar con la importancia brutal que tuvo para América. Hace crecer a su par... a un boludo se lo acompaña fácil, pero a un tipo inteligente es mucho más difícil.

-¿Qué cosas descubriste de Bolívar durante la preparación de la obra?

-Encontrarme con el personaje de



mos que ganarlos en velocidad al principio para, después, hacerlos entrar en una zona de mayor reflexión. Tenemos en cuenta que el tipo de atención es más flotante en los jóvenes, y también hemos adaptado funciones para chicos de escuelas.

-¿Sacaste alguna conclusión sobre la devolución de los espectadores?

-La obra plantea a un San Martín no tan idealizado y la gente agradece poder verlo humanizado junto a Bolívar, porque se encuentran con dos personas. El mensaje sería: los hombres somos capaces de actitudes heroicas, el asunto es proponérselo. Uno crece en relación a la causa que elige sostener. Además, me doy cuenta que a muchos nos cuesta zafar de la condición sanmartiniana y, al analizar el momento del encuentro en Guayaquil, fue casi natural que San Martín se tuviera que replegar y Bolívar siguiera avanzando.

-Se dice que el San Martín de Guayaquil era un General sin patria...

-Y sin bandera. Lo digo con absoluto respeto y sin ser peyorativo. Buenos Aires lo había dejado nuevamente solo: Rivadavia y su grupo de pertenencia lo traicionaron otra vez, como hicieron con todo proyecto nacional. En esa época San Martín estaba muy debilitado políticamente, con dificultades en su tropa y graves problemas de salud. Por el contrario, Bolívar venía triunfante habiendo fundado la República Bolivariana en Colombia, Venezuela y anexando Guayaquil. Luego lo hace en Bolivia y, como en todos los lugares, queda a cargo pero renuncia al gobierno.

-Tampoco tenía formación militar...

-Exactamente, tenía formación humanística. Se ve obligado a asumir

la comandancia del Ejército Libertador de América y, al igual que Belgrano, lo hace con rigor militar. A San Martín le pasa a la inversa: formado en la milicia y ascendido en combate debe tomar la conducción global de un proyecto político, y lo asume estudiando, aprendiendo y aplicando.

-¿Cambió la manera de interpretar a los personajes respecto al guión original?

-Acompañé a Lito en la tarea de dramaturgia, que consiste en encontrarle a la obra un funcionamiento que se adecuara a lo que queríamos contar y a nuestra necesidad expresiva. Por su parte, Pacho siempre estuvo al lado nuestro, aceptando y compartiendo lo que nosotros proponíamos respecto a lo formal de la obra.

-¿Hace cuánto que están presentando la obra? ¿A qué lugares del país la llevaron?

-Debutamos el 9 de julio de 2005 en la ciudad de Marcos Juárez, Provincia de Córdoba, porque quisimos hacerlo fuera de Buenos Aires. También la presentamos en Tierra del Fuego, Mendoza y distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires hasta que llegamos al escenario porteño del Teatro del Pueblo.

-¿La obra estaba pensada para que tenga itinerancia en el país?

-En realidad eso no estaba prefijado. El tema, por ejemplo, de tener poca escenografía responde a una decisión de Lito de no querer reconstruir una cosa corpórea que, por un lado, significara un costo de inversión muy alto y, por otro, no lo ameritaba el criterio de la obra.

-¿Cuál era entonces ese criterio?

-Que fuera un espectáculo en el

que los rasgos y los climas sean importantes. Utilizar algunos elementos que remitan al imaginario, no a la realidad, porque lo importante es que el espectador pueda asociar. En el escenario hay una realidad virtual. En general, esto se utiliza mucho en el teatro: uno maneja el concepto de la verdad pero en el escenario ésta es relativa y virtual. Se plantea entonces el concepto de verosimilitud. El ejemplo paradigmático es Chaplin que, más que verdadero, es verosímil con sí mismo, y esto lo hace creíble y aceptable, aunque no se puede transportar a la realidad.

-¿Qué es lo que más disfrutás de *Guayaquil*?

-¡Qué difícil! Es un placer tan grande y tenemos una comunicación tan intensa con Lito que me da una enorme satisfacción como actor.

LA CULTURA Y LA EDUCACION SON HERRAMIENTAS DE PENETRACION, ALGO QUE ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA COMPRENDIÓ MUY RÁPIDAMENTE, HACIENDO DEL CINE UN GRAN INSTRUMENTO QUE LE PERMITIÓ CONSOLIDAR UN PROYECTO IMPERIAL.

-Dejando un poco al margen esta obra y adentrándonos en un plano más general, ¿cómo es la relación del teatro latinoamericano con la historia del continente?

-En nuestro continente sureño nos estamos perdiendo -desde hace mucho tiempo- a la historia como tema para observarnos. Somos un continente subsumido en colonia, y la mejor manera de rompernos la "voluntad de ser" fue no dándonos respaldo histórico. La cultura y la educación son herramientas de penetración, algo que Estados Unidos de Norteamérica comprendió muy rápidamente, haciendo del cine un gran



instrumento que le permitió consolidar un proyecto imperial. En cambio, en los proyectos gubernamentales de los países de economías emergentes -como el nuestro- no se tiene en cuenta que la cultura y la educación son las dos grandes herramientas para la construcción de un proyecto económico sólido. Si no conocemos nuestra historia, no tenemos pasado y, entonces, ¿qué necesidad de futuro hay? Nuestra América -y Argentina en particular- tiene una riqueza histórica por sucesos de notable relevancia y de los cuales tendríamos que sentirnos muy orgullosos.

-Actualmente pareciera que desde los medios de comunicación hay una revalorización de la historia ¿Te parece que es así?

-Es verdad, existe. Sin embargo a veces se encuadrada en eso de "hablemos de algo para que nada cambie", porque hay perspectivas históricas que buscan que todo se mantenga en el mismo *status quo*, que nada aparezca como revitalizador sino sólo como mero conocimiento. Cuando señalé que los espectadores están con gran avidez me refiero a que, más allá de que algunas cosas contribuyan a que nada cambie, han llevado a que existan otro tipo de revisiones. Es nuestra cuarta temporada de *Guayaquil*, nosotros no pensamos que iba a tener tanta repercusión: nos invitaron de Venezuela, Ecuador y Uruguay. Evidentemente hay algo que está tratando de amasarse. Una vez escuché a Alcira Argumedo decir que la historia son ciclos y, cada determinada cantidad de años, aparece una renovación en la construcción de un Pro-

yecto Nacional. Esto es severamente castigado, y siempre hay que volver a empezar.

-En ese contexto revisionista de la historia, el año pasado llevaste a cabo un programa de ficción en Canal 7 como *Cara a cara*. ¿Qué rescatás de esa experiencia?

-Creo que habíamos construido una herramienta de difusión muy importante, con buena repercusión y una enorme adhesión de todos los estamentos del canal. Fue una apuesta fuerte que hicimos con Juan Carlos Cernadas Lamadrid porque lo llevamos a cabo con la gente y los elementos del canal estatal. El equipo de gente se puso la camiseta y trabajó como loco.

-Volviendo al teatro, la cartelera porteña es considerada una de las más ricas del mundo en cuanto a tipo y cantidad de propuestas. ¿Es posible que suceda eso en el resto del país?

-Hay que buscar que toda la Argentina sea más federal, porque es una actitud muy unitaria esperar que los espectadores sólo vengan a Buenos Aires. Pero el país entero tiene que buscar descentralizarse. Cuando fui Secretario de Cultura de la Nación muchos actores y compañías de otras provincias me preguntaban "¿por qué nosotros no podemos ir al Teatro Cervantes?", no me pedían presentarse en un teatro de Córdoba. Como actor me gusta trabajar en otras ciudades. En definitiva, también desde lejos se le da esa centralidad a Buenos Aires. Por ejemplo, no me muero por ir a trabajar a los Estados Unidos, porque creo no necesitarlos. Existen plazas

teatrales muy importantes en Argentina como Chaco, Córdoba, Mendoza, Resistencia, Rosario, Santa Fe y Tucumán. Hay que enriquecer la propuesta de todo el país y tratar de garantizar la producción de obras con repercusión nacional.

-En la última década parece haber existido un crecimiento tanto de los circuitos de exhibición como de los grupos teatrales alternativos. ¿Te parece que es así?

-Sí, pero es natural por la gran movida que existe en Argentina. Cuando no hay accesos oficiales aparecen estos espacios independientes o alternativos que, por otro lado, hablan extraordinariamente de la creatividad de los artistas que se mueven en Buenos Aires -incluyendo a los de otras provincias. Por suerte, se ha dado este fenómeno de pequeñas salas a las que es más fácil tener acceso.

-Desde algunos sectores conservadores suelen menospreciar este tipo de expresiones, además de diferenciarlas del teatro clásico...

-Para mí enriquecen las propuestas de las carteleras, algo que no hacen las fragmentaciones que establece la crítica y que, muchas veces, responden a intereses estéticos o económicos. Esto atenta contra el desarrollo general. Algunas propuestas, aunque sean emergentes, son muy genuinas como expresividad. Han crecido las performances, que en mi época llamábamos "happenings". Sumar distintas disciplinas tiene que ver con una necesidad de expresión y con lo que está pasando en algún momento de la historia.



-¿Recordás alguna experiencia propia de teatro alternativa?

-Debuté en un festival que organizaba la Asociación de Estudiantes de Teatro, con un grupo que tenía una clara definición política en tiempos en que la política era un tema que aglutinaba a la gente. El grupo se llamaba GAP, Grupo de Arte Popular, y el espectáculo que presentamos se llamaba *Canto desconocido*. Habíamos investigado el cancionero popular y anónimo de las distintas provincias del país, interpretando algunos poemas y musicalizando otros. El espectáculo terminaba con una murga, que entendíamos era la expresión urbana por excelencia de la resistencia. Y se producía un hecho muy vital con cantos y bailes que, además, conllevaban una clara definición política: "Señores, quiero contarles una experiencia personal, la del '55, la retirada del General", cantaba la murga. Cuando terminó la primera función en el Auditorio de la Asociación Argentina de Actores -que estaba lleno- se realizó un debate. No les puedo contar lo que nos pegaron, en general, aduciendo que era un musical. En un rinconcito estaba el presidente de la Asociación, Juan Carlos Gené, que hizo una defensa tan encendida del espectáculo -lo cuento y se me paran los pelos-. Decía: "¿a quién le importa en qué género se inscribe? Si con la vitalidad artística y la manera de comunicar de estos actores nos hicieron vivenciar un hecho emocional". Terminó ovacionado, sobre todo por nosotros. Uno puede no coincidir con el formato, pero eso no tiene que invalidar la expresión artística. ■

PARA CONOCER MÁS A SIMÓN BOLÍVAR Y SAN MARTÍN

Entre los libros que señala como imprescindibles para conocer profundamente a los libertadores de Latinoamérica, Rubén Stella recomienda:

-*Bolívar. El hombre de la Gloria*, de Thomas Rourke. Buenos Aires, 1942. Editorial Claridad.

-*Cuáles fueron las enfermedades de San Martín*, de Adolfo Galatoire, Buenos Aires, 1973. Editorial Plus Ultra.

-*El General en su Laberinto*, de Gabriel García Márquez. Buenos Aires, 2007. Editorial Sudamericana.

GUAYAQUIL (el encuentro)

Teatro Carlos Carella - Centro Cultural Cátulo Castillo

Bmé. Mitre 970 - Ciudad de Buenos Aires

Sábados y Domingos 21.00 hs. / Tel: 4345-2774

OTRO PUPITRE VACÍO... UN NUEVO NIÑO ACTOR

Cada vez hay más chicos que son o quieren ser actores y algunos se ven obligados a dejar el colegio para lograrlo. ¿Te parece que hay una explotación?

En principio, no me parece que los chicos tengan que trabajar como actores: la carga horaria es grande y hay cuestiones de adecuación. Yo tengo tres hijos y me han ofrecido papeles para alguno de ellos cuando estaban en edad escolar, pero me negaba porque eran chicos y asistían al colegio. Eso es en lo personal. En general, creo que es posible utilizar a un niño como actor cuando lo requiere la historia, pero en estos momentos se los solicita demasiado porque se hacen historias para chicos...

Porque suelen ser comercialmente más rentables...

Sí, y por otro lado son menos comprometidas. Una cuestión fundamental de la ficción y los medios actuales es que están absolutamente vacías de contenidos. Uno se maravilla con las producciones de televisión y teatro, pero no cuentan nada. La ficción tiene que ser una herramienta de reflexión. El teatro occidental se funda con la reflexión colectiva de los acontecimientos sociales. Y esto no tiene por qué ser aburrido.

Y actualmente tienen otros fines, como entretener y vender productos...

No son tan ingenuos, no es sólo la venta del álbum de figuritas y los cd's. Se está proponiendo una cuestión ideológica: un sistema de ideas de "dónde me ubico en el mundo para ver el mundo". Si yo veo, después entiendo, me ubico y hago...

MANIFIESTO DE CARTAGENA

por SIMÓN BOLÍVAR

Cartagena de Indias, 15 de diciembre de 1812.

Tras la caída de la Primera República, instaurada en diciembre de 1811 con la Constitución promulgada por el Congreso de Venezuela, y en el marco de las luchas libradas por la independencia de Colombia y Venezuela, Simón Bolívar escribe el Manifiesto de Cartagena con el objetivo de explicar y reflexionar sobre las causas de la pérdida. En uno de los primeros textos escritos por un Bolívar joven, se puede vislumbrar el carácter, la pasión y la sagacidad del Libertador.

Libertar a la Nueva Granada de la suerte de Venezuela, y redimir a ésta de la que padece, son los objetos que me he propuesto en esta Memoria. Dignaos, oh mis conciudadanos, de aceptarla con indulgencia en obsequio de miras tan laudables.

Yo soy, granadinos, un hijo de la infeliz Caracas, escapado prodigiosamente de en medio de sus ruinas físicas, y políticas, que siempre fiel al sistema Liberal y justo que proclamó mi patria, he venido a seguir aquí los estandartes de la independencia, que tan gloriosamente tremolan en estos Estados.

Permitidme que animado de un celo patriótico me atreva a dirigirme a vosotros, para indicaros ligeramente las causas que condujeron a Venezuela a su destrucción; lisonjeándome que las terribles, y ejemplares lecciones que ha dado aquella extinguida República, persuadan a la América, a mejorar de conducta, corrigiendo los vicios de unidad, solidez, y energía que se notan en sus gobiernos.

(...)

“Las repúblicas -decían nuestros estadistas- no han menester de hombres pagados para mantener su libertad. Todos los ciudadanos serán soldados cuando nos ataque el enemigo. Grecia, Roma, Venecia, Génova, Suiza, Holanda, y recientemente Norteamérica vencieron a su contrarios sin auxilio de tropas mercenarias siempre prontas a sostener al despotismo y a subyugar a sus conciudadanos.” Con estos antipolíticos e inexactos raciocinios, fascinaban a los simples; pero no convencían a los prudentes que conocían bien la inmensa diferencia que hay entre los pueblos, los tiempos, y las costumbres de aquellas repúblicas, y las nuestras. Ellas, es verdad que no pagaban ejércitos permanentes; mas era porque en la antigüedad no los había y sólo confiaban la salvación y la gloria de los Estados, en sus virtudes políticas, costumbres severas y carácter militar, cualidades que nosotros estamos muy distantes de poseer. Y en cuanto a las modernas que han sacudido el yugo de sus tiranos es notorio que han mantenido el competente número de veteranos que exige su seguridad; exceptuando Norteamérica, que estando en paz con todo el mundo, y guarnecido por el mar no ha tenido por conveniente sostener en estos últimos años el completo de tropas veteranas que necesita para la defensa de sus fronteras y plazas.

(...)

La subdivisión de la provincia de Caracas proyectada, discutida y sancionada por el Congreso federal, despertó y fomentó una enconada rivalidad en las ciudades, y lugares subalternos, contra la capital: “La cual -decían los congresantes ambiciosos de dominar en sus distritos- era la tiranía de las ciudades y la sanguijuela del Estado”.

(...)

La disipación de las rentas públicas en objetos frívolos, y perjudiciales; y particularmente en sueldos de infinidad de oficinistas, secretarios, jueces, magistrados, legisladores provinciales y federales, dio un golpe mortal a la República, porque le obligó a recurrir al peligroso expediente de establecer el papel moneda, sin otra garantía, que la fuerza y las rentas imaginarias de la Confederación.

(...)





Pero lo que debilitó más el Gobierno de Venezuela, fue la forma federal que adoptó, siguiendo las máximas exageradas de los derechos del hombre, que autorizándolo para que se rija por sí mismo, rompe los pactos sociales, y constituye a las naciones en anarquía. Tal era el verdadero estado de la Confederación. Cada provincia se gobernaba independientemente; y, a ejemplo de éstas, cada ciudad pretendía iguales facultades alegando la práctica de aquéllas, y la teoría de que todos los hombres, y todos los pueblos, gozan de la prerrogativa de instituir a su antojo, el gobierno que les acomode.

El sistema federal, bien que sea el más perfecto y más capaz de proporcionar la felicidad humana en sociedad, es, no obstante, el más opuesto a los intereses de nuestros nacientes Estados. Generalmente hablando, todavía nuestros conciudadanos no se hallan en aptitud de ejercer por sí mismos y ampliamente sus derechos; porque carecen de las virtudes políticas que caracterizan al verdadero republicano: virtudes que no se adquieren en los gobiernos absolutos, en donde se desconocen los derechos y los deberes del ciudadano. (...)

Yo soy de sentir que mientras no centralicemos nuestros gobiernos americanos, los enemigos obtendrán las más completas ventajas; seremos indefectiblemente envueltos en los horrores de las disensiones civiles, y conquistados villipendiosamente por ese puñado de bandidos que infestan nuestras comarcas.

(...)

La Nueva Granada ha visto sucumbir a Venezuela, por consiguiente debe evitar los escollos que han destrozado a aquélla. A este efecto presento como una medida indispensable para la seguridad de la Nueva Granada, la reconquista de Caracas. A primera vista parecerá este proyecto inconducente, costoso y quizás impracticable; pero examinando atentamente con ojos previsivos, y una meditación profunda, es imposible desconocer su necesidad, como dejar de ponerlo en ejecución probada la utilidad.

(...)

Es una cosa positiva, que en cuanto nos presentemos en Venezuela, se nos agregan millares de valerosos patriotas, que suspiran por vernos aparecer, para sacudir el yugo de sus tiranos, y unir sus esfuerzos a los nuestros en defensa de la libertad. La naturaleza de la presente campaña nos proporciona la ventaja de aproximarnos a Maracaibo, por Santa Marta, y a Barinas, por Cúcuta.

Aprovechemos, pues, instantes tan propicios; no sea que los refuerzos que incesantemente deben llegar de España, cambien absolutamente el aspecto de los negocios, y perdamos, quizás para siempre, la dichosa oportunidad de asegurar la suerte de estos Estados.

El honor de la Nueva Granada exige imperiosamente escarmentar a esos osados invasores, persiguiéndolos hasta los últimos atrincheramientos, como su gloria depende de tomar a su cargo la empresa de marchar a Venezuela, a liberrar la cuna de la independencia colombiana, sus mártires, y aquel benemérito pueblo caraqueño, cuyos clamores sólo se dirigen a sus amados compatriotas los granadinos, que ellos aguardan con una mortal impaciencia, como a sus redentores.

Corramos a romper las cadenas de aquellas víctimas que gimen en las mazmorras, siempre esperando su salvación de vosotros; no burléis su confianza; no seáis insensibles a los lamentos de vuestros hermanos.

Id veloces a vengar al muerto, a dar vida al moribundo, soltura al oprimido y libertad a todos.



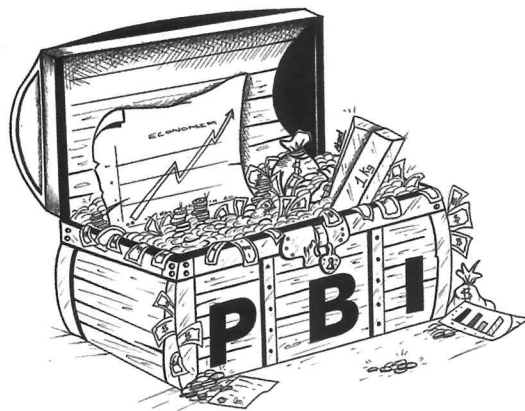
ganancias, la renta de la tierra, etc.

De lo dicho hasta aquí podemos ver que hay, a grandes rasgos, tres métodos para medir la actividad económica de una sociedad, que surgen a su vez de la naturaleza de una economía de mercado capitalista. Uno es contabilizar cuánto valor se agregó, otro es cuántos bienes y servicios finales se produjeron, y finalmente, otro es determinar la suma de las remuneraciones a los factores de la producción que hicieron posible esa producción.

PARA SABER CUÁL FUE EL RESULTADO DE LA ACTIVIDAD ECONÓMICA EN UN AÑO, DENTRO DE UN TERRITORIO CUALQUIERA, DEBEMOS SABER CUÁNTO VALOR AGREGADO SE GENERÓ

Entonces podemos formularnos nuevamente la pregunta del título de este artículo: ¿de qué hablamos cuando hablamos de PBI? Hablamos de Producto Bruto Interno. Producto porque se refiere al valor que agrega una economía durante un período determinado. Bruto porque contabiliza no sólo los bienes de capital que constituyen nueva inversión o inversión neta, sino que considera también los bienes de capital utilizados para satisfacer la inversión de reposición (aquella que repone el desgaste natural de los bienes de capital ya existentes, esto es, la depreciación). E Interno, porque contabiliza los bienes y servicios producidos dentro del territorio nacional. La incorporación del sector externo trae aparejada información valiosa que nos acerca mayormente a la realidad, pero que nos obliga a definir otros conceptos como el PBN (Producto Bruto Nacional), etc.

El objetivo de este artículo es simplemente tratar de clarificar sobre aquello que se entiende cuando hablamos de PBI. Un solo punto adicional merece ser mencionado, por su relación con lo analizado y su importancia no sólo económica, sino fundamentalmente política. Vimos que una de las alternativas para medir el



PBI consiste en determinar la suma de las remuneraciones a los factores de la producción. Como también dejamos entrever, estos factores de la producción son el trabajo, el capital, la tierra, etc.; cuyas remuneraciones respectivas son el salario, el beneficio, la renta de la tierra, y así sucesivamente. En consecuencia, cuando calculamos el resultado de la actividad económica de esta manera, recogemos información también acerca de cómo se distribuyen los resultados de dicha actividad entre quienes hacen posible esa misma actividad. En términos más claros y burdos, podemos saber, a groso modo, “cómo se reparte la torta entre quienes contribuyeron a cocinarla”.

Una de las enseñanzas más importantes que arroja el estudio de la historia económica -no siempre comprendido, quizás por las implicancias políticas que de ello se derivan- es la siguiente: en una economía que produce para vender, es necesario que exista un mercado donde colocar los productos. Para ello, es imprescindible que la demanda de una economía, sobre todo para bienes de consumo final (comprar un par de zapatos, entradas para el cine, etc.), sea relativamente elevada. Se desprende de esto la necesidad de que los salarios, en la medida en que se utilizan fundamentalmente para consumir, sean también elevados y, por ende, que la distribución del ingreso en una sociedad sea lo más igualitaria posible. La importan-

cia política de lo anterior radica en que la lucha del movimiento obrero por sostener el nivel de salario y mejorar las condiciones laborales encuentra justificación no sólo en principios morales y políticos, sino también en principios económicos elementales. Una economía capitalista desarrollada, libre y democrática es imposible sin altos salarios.

UNA DE LAS ALTERNATIVAS PARA MEDIR EL PBI CONSISTE EN DETERMINAR LA SUMA DE LAS REMUNERACIONES A LOS FACTORES DE LA PRODUCCIÓN

Supusimos implícitamente una economía cerrada, vale decir, hicimos abstracción de la relación comercial y financiera que una economía puede tener con el resto del mundo. También, en busca de la mayor claridad y pedagogía posible, hemos deliberadamente obviado aspectos técnicos y prácticos que hacen a la medición de la actividad económica.

En fin, hemos realizado supuestos “fuertes”, dejando de lado todo aquello que merecería un tratamiento más extenso y cuya incorporación sólo hubiera complicado el análisis.

Sin embargo, los aspectos y cuestiones omitidas son de primordial importancia para la comprensión de otros fenómenos económicos, y a la hora de abarcar una porción de la realidad cada vez más amplia. ■

60 años escribiendo el futuro

SADOP cumplió 60 años acompañando a los trabajadores de la educación en la lucha por los derechos laborales. Para celebrar el aniversario se realizaron una serie de actos conmemorativos junto a delegados, compañeros y allegados al gremio.



Durante el mes de noviembre de 2007 se llevaron a cabo diferentes eventos para celebrar el 60° Aniversario del Sindicato Argentino de Docentes Privados. Los actos, que tuvieron lugar en la sede de SADOP Nación, reunieron a directivos, compañeros y delegados del Congreso Nacional del sindicato.

También se hicieron presentes destacados miembros del gobierno nacional, dirigentes gremiales, representantes de las cámaras empresarias, funcionarios de la Nación y la Legislatura Nacional, e importantes figuras de la cultura y el episcopado que mantienen estrechos vínculos con SADOP.

A través de un documental realizado especialmente con motivo del evento, la reunión representó una ocasión ideal para repasar el trabajo intenso desarrollado por el SADOP desde su creación, en noviembre de 1947, destacándose varios momentos de activa participación gremial en compañía de personalidades de la historia nacional como Eva Duarte de Perón.

Las celebraciones contaron también con un extraordinario preludeo musical a cargo del trío Vitale-Baraj-González, que dio el inicio formal a uno de los actos con las estrofas del Himno Nacional Argentino.

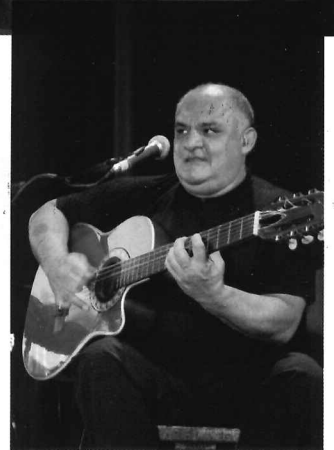
UN POCO DE HISTORIA

El trabajo del sindicato se inició en julio de 1936, con la convocatoria por parte de la señora María Elena Damiano a un grupo de docentes privados para reclamar un derecho laboral: la jubilación.

Este hecho despertó la necesidad de organizarse gremialmente en el marco de un modelo de país sombrío y excluyente.

En la década del 40, los docentes privados profundizaron, gracias a la llegada del peronismo a la presidencia, su lucha con la reforma de la Ley 13.047 y la afiliación del gremio a la CGT. Estas condiciones dieron paso a la fundación del Sindicato Argentino de Docentes Privados el 14 de enero de 1947.

Bajo un contexto de nacionalización de servicios públicos y de fuertes medidas sociales, el Sindicato logró, después de varios intentos, entrevistarse con Eva Perón, con quien posteriormente selló una particular amistad. Gracias a la presión de la primera dama, el 15 de octubre de 1947 se promulgó el Estatuto de los Docentes Particulares.



Otro emocionante momento lo protagonizó el actor Rubén Stella con su interpretación de un texto del escritor Leopoldo Marechal. Durante las conmemoraciones del 60° Aniversa-

rio se inauguró la muestra *Retrospectiva Ricardo Geri*, reconocido artista cordobés que a través de una serie de xilografías, grabados, pinturas y técnicas mixtas despliega un

amplio universo de personajes fantásticos: cazadores de almas, angelitos y duendes, entre otros. ■

DE LA OEA AL GRUPO DE RÍO

El reciente conflicto entre Ecuador y Colombia ha sido, desde múltiples puntos de vista, muy interesante para interpretar adecuadamente cómo se comienza a vivir el proceso de la llamada “globalización”. Aunque el término –según el Fondo Monetario Internacional– se refiere al mercado, a la internacionalización creciente de los bienes y servicios, y al flujo de capitales tiene, sin embargo, otras connotaciones de carácter político y geopolítico que empiezan a aparecer en el escenario de Latinoamérica con mayor claridad que antes.

Por **MARIO MORANT**
Secretario de Interior
Departamento Asuntos Internacionales
SADOP

LA GUERRA PREVENTIVA

La incursión armada de Colombia sobre territorio ecuatoriano debe verse en el contexto de una disputa mayor que, al menos, registra la necesidad de los EE.UU. de extender el Plan Colombia más allá de ese país, aduciendo como excusa combatir al terrorismo “sea donde sea”, según palabras de George Bush.

Dicho de otro modo, la instauración del criterio de “Guerra Preventiva” no respeta soberanías ni voluntades ajenas. De este modo, permitiría la intervención caprichosa en cualquier país de Sudamérica con el sólo requisito de perseguir a la guerrilla terrorista.

Así, por ejemplo, si se determina que la Triple Frontera es un lugar de asiento del terrorismo internacional, sería suficiente para violar la soberanía de los países que conforman esa frontera. Casualmente, este lugar es uno de los que aparece reiteradamente en los periódicos como un sitio donde se reúne o conspira el terrorismo; pero también, no es menos conocido, allí está la región clave del Acuífero Guaraní. Este acuífero es

uno de los más grandes del mundo, y se extiende desde la parte sur del Brasil, internándose en Paraguay y Uruguay y llegando hasta el norte de la provincia de Buenos Aires.

También es bueno señalar que el agua potable es considerada un recurso natural estratégico, habida cuenta de que se trata de un líquido sumamente escaso y, por supuesto, necesario. Hay en el planeta más de mil millones de personas que carecen de agua potable y este acuífero estaría en capacidad de proporcionar agua potable a toda la población del globo durante 200 años.

Muchos analistas geopolíticos están convencidos de que el agua es uno de los motivos de las próximas guerras.

EL CONFLICTO Y LA SOBERANÍA

Parece claro que, de haber prosperado el criterio de la “Guerra Preventiva”, hubieran quedado amenazadas las soberanías de cualquiera de los países de América Latina.

Dos organismos internacionales intervinieron a raíz del incidente: la OEA que, si bien avaló el reclamo de

Ecuador y su queja, no fue contundente en sus exigencias a Colombia; y el Grupo de Río, organismo creado en 1986 en el contexto de una Guerra Fría declinante y que, hasta el presente, había sido un ámbito formal al que, muchas veces, no concurrían los presidentes.

Sin embargo, fue este el lugar concreto de la resolución del conflicto con la presencia activa de la mayor parte de los presidentes latinoamericanos. De este modo, reemplazó acertadamente y con suficiencia a la OEA, además de revivir el latinoamericanismo frente al panamericanismo. Más que nada, fue eficaz al definir con contundencia la necesidad de preservar las soberanías nacionales siguiendo el principio de inviolabilidad de las mismas bajo cualquier circunstancia.

EL PLAN COLOMBIA

Con el objetivo manifiesto de combatir el narcotráfico, los EE.UU. invierten en Colombia una suma cercana a los 1500 millones de dólares y, con ello, este país se ha



convertido en el que recibe mayor ayuda militar de Sudamérica y el tercero en el mundo luego de Afganistán e Irak.

Sin embargo, el narcotráfico no ha disminuido y, por el contrario, los datos que se esgrimen -originados en estudios del propio gobierno de los EE.UU.- denotan un aumento sustantivo en la producción que les genera entre 200 y 500 millones de dólares anualmente.

En Afganistán sucede algo parecido: se produce el 90% de la heroína extraída de la amapola, por lo tanto, es el proveedor más grande de la heroína que se consume en el mundo.

Entonces, es evidente que no parece haber progresado mucho la lucha antigüerrillera, aunque sí las

negociaciones entre la bolsa de Nueva York y los narcotraficantes colombianos. Es sabido que el volumen de dinero que origina el narcotráfico oscila en los 2 mil billones de dólares y su supresión, es decir, el éxito en el combate a la droga, produciría la quiebra inmediata de casi el 50% de los bancos.

El dinero que generan estas actividades, en su mayoría, va a parar a los bancos de los EE.UU.. Un éxito rápido en el combate al narcotráfico sería devastador para esos bancos.

Colombia es el país que mejor oportunidad le da a EE.UU. para ejecutar el plan de expandir su dominio por América del Sur: es el único de la región que tiene salida a los océanos Pacífico y Atlántico.

EL CONSENSO DE WASHINGTON Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En 1989 se realizó en Washington una reunión a la que asistieron funcionarios del gobierno de ese país, empresarios, políticos, economistas, entre otros representantes de diversas partes del mundo -no como representantes de sus respectivos gobiernos sino en carácter de expertos. Allí se establecieron las bases de una acción política global que afectó fuertemente a América Latina, y que se resumía en 10 puntos, de los cuales sólo dos son de importancia para el propósito de este análisis: la necesidad de sostener la democracia en nuestros países y el hecho de promover el Libre Mercado.



“prestigiosísimo” no pasaba de ser una forma de esconder auténticos propósitos inconfesables.

OTROS ESCENARIOS

Los presidentes de la región ganaron una batalla casi épica al resucitar el latinoamericanismo y rechazar la globalización neoliberal.

Sin embargo, esta batalla se da en todos los terrenos y no siempre de la misma manera. En estos días se creará una nueva central sindical continental como resultado de la desaparición de la ORIT y la CLAT en beneficio de la versión globalizadora del

panamericanismo regional.

La Organización Regional Interamericana de Trabajadores (ORIT) fue la expresión de la visión geoestratégica de la política interamericana alentada tradicionalmente por los EE.UU.. La Central Latinoamericana de los Trabajadores (CLAT), en cambio, respondía a un diseño de carácter latinoamericanista basado en las ideas de los fundadores de la nacionalidad, que siempre se pensaron en términos de nuestra América regional. Así lo dijeron explícitamente Bolívar, San Martín, Artigas, Martí, etc.

No es una novedad que, en América Latina, el mantenimiento y la pro-

fundización de los conflictos sirve a quienes tienen intereses en que la región permanezca dividida y, por consiguiente, sea incapaz de llevar a cabo su proceso de integración.

En este caso, la gran amenaza era que se estaba llevando adelante un proceso pacífico de liberación de rehenes por parte de las FARC, y ello significaba un claro camino de distensión y debilitamiento del Plan Colombia en la región. Éste no debía prosperar ya que fue la verdadera motivación del ataque armado a la guerrilla en suelo ecuatoriano. Todo lo demás son excusas y explicaciones que buscan ocultar los verdaderos



propósitos de la intervención y, más aún, sus verdaderos inspiradores.

Sin duda le apuntaron al hombre clave, lo detectaron gracias a los satélites espías y lo mataron con la idea de abortar la liberación de los rehenes, agudizando el conflicto y negando tanto las soberanías como la opción latinoamericanista de nuestros pueblos de generar las condiciones para la intervención en nuestros países.

Por ello, una de las primeras falacias que se trató de asentar como verdad indiscutible fue que el resto de los países no debían intervenir en

un problema entre Colombia y Ecuador. Por el contrario, la soberanía es un problema que hace sustantivamente al conjunto de los países de Latinoamérica, especialmente en sus procesos de integración.

A raíz del conflicto, se sucedieron dos intervenciones de organismos internacionales. El primero obedeció a la convocatoria de la OEA, que discutió y avaló el reclamo de Ecuador pero sin condenar ni exigir claras disculpas del gobierno colombiano. La segunda fue la del Grupo de Río, que resultó la más interesante y decisiva por la voluntad política de los participantes.

Además, de ella salió una preafirmación clara del concepto de defensa de las soberanías y su inviolabilidad.

Este último hecho es uno de los más interesantes, pese a ser poco difundido o apreciado por los medios de comunicación en general. El fenómeno consistió en que un foro latinoamericano sin la presencia abusiva de los EE.UU. se manejó con un criterio contrastante al esgrimido internacionalmente por los americanos.■

Fotografías: Agencia NA.



Crist.



de ídolo, envuelta hasta los pies en un pañolón de flores bordadas y fumando un cigarro de una cuarta. Se asustó al verlo, y extendió hacia él la cruz del índice y el pulgar.

«De parte de Dios o del diablo», dijo, «¡qué quieres!»
«A ti», dijo él.

(...) La abrazó con toda su fuerza, manteniéndola impedida para moverse mientras la picoteaba con besos tiernos en la frente, en los ojos, en las mejillas, en el cuello, hasta que logró amansarla. (...) El general se la llevó en vilo a la hamaca, sin darle tregua con sus besos balsámicos, y ella no se le entregó por deseo ni por amor, sino por miedo. Era virgen. Sólo cuando recobró el dominio del corazón, dijo:

«Soy esclava, señor».

«Ya no», dijo él. «El amor te ha hecho libre».

Por la mañana se la compró al dueño de la hacienda con cien pesos de sus arcas empobrecidas, y la liberó sin condiciones. (...)

El general se despidió con una arenga breve (...) y se disponía a partir cuando vio a Reina María Luisa en su estado reciente de mujer libre y bien servida. (...) Él le preguntó de buen talante:

«¿Te quedas o te vas con nosotros?»

Ella le contestó con una risa encantadora:

«Me quedo, señor».

La respuesta fue celebrada con una carcajada unánime. Entonces el dueño de la casa (...) le aventó muerto de risa la bolsita de cuero con los cien pesos. Él la atrapó en el aire.

«Guárdelos para la causa, Excelencia», le dijo el dueño. «De todos modos, la moza se queda libre».(...)

Mientras tanto, recibió en el champán las filas de viudas, los disminuidos, los desamparados de todas las guerras que querían verlo. Él los recordaba a casi todos con una nitidez asombrosa. (...) Uno de ellos resumió en una frase el sentimiento de todos: «Ya tenemos la independencia, general, ahora díganos qué hacemos con ella». (...)

«La independencia era una simple cuestión de ganar

la guerra», les decía él.

«Los grandes sacrificios vendrían después, para hacer de estos pueblos una sola patria». (...)

Las oligarquías de cada país, que en la Nueva Granada estaban representadas por los santanderistas, y por el mismo Santander, habían declarado la guerra a muerte contra la idea de la integridad, porque era contraria a los privilegios locales de las grandes familias.

«Ésa es la causa real y única de esta guerra de dispersión que nos está matando», dijo el general. «Y lo más triste es que se creen cambiando el mundo cuando lo que están es perpetuando el pensamiento más atrasado de España».

(...) Lo acusaban de ser veleidoso en su modo de juzgar a los hombres y de manejar la historia, de que peleaba contra Fernando VII y se abrazaba con Morillo, de que hacía la guerra a muerte contra España y era un gran promotor de su espíritu, de que se apoyó en Haití para ganar y luego lo consideró como un país extranjero para no invitarlo al congreso de Panamá, de que había sido masón y leía a Voltaire en misa, pero era el paladín de la iglesia, de que cortejaba a los ingleses mientras se iba a casar con una princesa de Francia, de que era frívolo, hipócrita, y hasta desleal, porque adulaba a sus amigos en su presencia y denigraba de ellos a sus espaldas. «Pues bien: todo eso es cierto, pero circunstancial», dijo, «porque todo lo he hecho con la sola mira de que este continente sea un país independiente y único, y en eso no he tenido ni una contradicción ni una sola duda». Y concluyó en caribe puro:

«¡Lo demás son pingadas!»

* Extractos del libro *El General en su Laberinto* de Gabriel García Márquez. © 2003, Random House Mondadori, S.A. Travessera de Gracia, 47-49. 08021 Barcelona. 5ª ed. – Buenos Aires: Debolsillo, 2007.

Humor Gráfico

Por Caloi para La Tiza.



SÍ, YA SÉ QUE ES EN "INASISTENCIAS", PERO ESTUVE AÑOS SOÑANDO CON EL DÍA EN QUE MI HIJO TRAJERA UN 10 EN EL BOLETÍN ...



FINALIZA EL HORARIO DE PROTECCIÓN AL MENOR ...

¿ESCUCHASTE?... A LA CAMA AHORA QUE YA TERMINARON LAS SERIES DE ROBOS, BALAZOS, ASALTOS, VIOLACIONES...



EL SILENCIO DE LOS INOCENTES

El sistema mediático occidental está en crisis. De imponer un relato único ha debido pasar a intentar contener todos los relatos posibles en sus modalidades diversas, pero con supresión o bloqueo de todas las fuentes originales de esos relatos.

Por TATO CONTISSA

Periodista - Conductor de A LATINA



La conclusión es de un ruido insoportable, tanto por su tendencia a la estridencia como a la mediocridad.

En los suburbios de ese sistema crece, en tanto, una órbita de modalidades comunicativas y de producción de sentido que, aún cuando son parte de la crisis, hacen suponer la raíz del cambio o al menos aparecen como la única puerta de salida de la encerrona.

Sucede que el modelo político de la cultura occidental está agotado. Incapaz de corresponder a las nuevas realidades humanas sólo ha sabido dar una compulsiva respuesta en la expansión tecnológica, la que amenaza con terminar de minar sus cimientos.

Ese modelo, a pesar de los dispositivos de autocontrol, tiende fatalmente a la concentración, siguiendo los impulsos naturales de su condición económica.

EN EL IMPERIO SIMBÓLICO DEL MUNDO OCCIDENTAL EL DESTINO DE LA PALABRA PÚBLICA DEPENDE DE UN PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN QUE NO SE ATISBA CLARAMENTE EN EL HORIZONTE

El proceso conlleva a mimetizar todos los circuitos con el circuito del poder económico haciendo que las prioridades de este último se conviertan, de manera suicida, en las únicas prioridades.

Este es el primer problema: El sistema así como está muestra obscenamente la incompatibilidad de los intentos de veracidad y de rigor informativo con un modelo de mercado como el actual.

Así las cosas, en el imperio simbólico del mundo occidental el destino de la palabra pública depende de un proceso de democratización que no se atisba claramente en el horizonte, con lo que las organizaciones sociales y los agentes del cambio pugnan por su logro en

los espacios sobre los cuales el sistema no puede ejercer la misma intensidad de control.

¿Qué se supone debe ser ese proceso de democratización? La acción garante del derecho a la información, derecho que a su vez demanda las libertades de expresión y prensa, y no a la inversa, de manera que sólo son posibles esas libertades si son sostenidas la democratización y el derecho que les dan posibilidad real.

Vemos así que se trata de un eventual proceso que dependerá de la capacidad de otorgarse un marco regulatorio capaz de facultar la disponibilidad a todos los actores de la comunicación social: privados, Estado, organizaciones intermedias, sindicatos, instituciones públicas, cooperativas.

Se trata de un óptimo en el que deberían intervenir todos los poderes del Estado representativos de la República. El Legislativo por la promulgación del marco, el Judicial como poder de aplicación, y el Ejecutivo en la observancia de la norma y su cumplimiento.

EL PROCESO CONLLEVA A MIMETIZAR TODOS LOS CIRCUITOS CON EL CIRCUITO DEL PODER ECONÓMICO

Para qué decir que hoy la realidad es otra. El propio agotamiento de la credibilidad de la democracia liberal burguesa desnuda la ingenuidad de una pretensión semejante.

La representación es conmutada

por la delegación absoluta, con sistemas políticos parapléjicos, aparatos jurídicos garantes de la injusticia extrema y modelos sociales de escasa a nula movilidad. La red simbólica es una monstruosa campana de silencio en donde sólo se deja escuchar el hipócrita recitativo de la sumisión al orden de la "igualdad". La ley ante la que se prosternan todos por igual no es igual para nadie.

Toda aquella realidad que no consagra el modelo debe ser expulsada del mundo simbólico.

Los conflictos planetarios que aparecen en el gran sistema concentrado de difusión son proscritos de la pantalla mediática, los cuerpos teóricos que minan la credibilidad del paradigma único de la posmodernidad son confinados a los suburbios de ese régimen, las prácticas políticas que ponen en acción la crítica al gobierno de esta doctrina universal son combatidas con furia o silenciamiento, y si se obstinan en existir la orden de aniquilación no tardará en darse sin pudores ni medias tintas.

LOS CONFLICTOS PLANETARIOS
QUE APARECEN EN
EL GRAN SISTEMA CONCENTRADO
DE DIFUSIÓN SON PROSCRIPTOS
DE LA PANTALLA MEDIÁTICA

Garantizar la diversidad y la representatividad de todos los actores, evitar la constitución de monopolios u oligopolios y toda otra maniobra concentradora de medios de comunicación, enfatizar el carácter público de los medios independientemente del agente de gerenciamiento que tengan, a los efectos de cumplir sus cometidos social, cultural y político en orden al bien común y al sostenimiento de la democracia, se presentan en el estado actual de realidad como una quimera.



Sin embargo, la estructura es tan rígida que ofrece la imagen contrapuesta de lo que, a un tiempo se presenta inexpugnable, pero por ello mismo, parece no poder resistir el primer cimbronazo.

Ante ese panorama no es difícil entender cómo alternativas de información y generación simbólica que surgen ajenas a las servidumbres del mercado, a la acción condicionante de la publicidad, y sin las presiones de los gobiernos y grupos políticos y económicos, se conviertan poco a poco en el respiradero que las sociedades reales han abierto en la superficie del sistema mediático. Más que Internet, como espacio, hay que echar una mirada atenta a los que sucede "en Internet". Si el territorio virtual es campo orégano para la pornografía carnal y para la pornografía de mercado, saturado de me-

canismos manipuladores, también lo está siendo para la proliferación de alternativas comunicativas que escapan a cualquier nivel de control.

Blogs, comunidades, páginas web, publicaciones virtuales, redes de vinculación creciente y buscadores de acceso abierto combinan para producir un movimiento que, aún cuando de efecto reducido, impacta notablemente en los bordes de la campana de silencio.

MÁS QUE INTERNET, COMO
ESPACIO, HAY QUE ECHAR UNA
MIRADA ATENTA A LOS QUE
SUCEDE "EN INTERNET"

El tañido es sordo, como la campana, pero propaga un sonido cargado de amenazadoras inocencias para quienes detentan la supremacía en el ejercicio de la palabra pública.

LA LECTURA DEL DOCENTE SOBRE LA CORRECTA DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE PBI?

La sociedad está involucrada en términos económicos que, aunque sea de forma acotada, los ciudadanos debemos conocer para saber en qué lugar nos encontramos. En este caso, una síntesis del significado del Producto Bruto Interno: ¿qué es y cómo nos involucra como trabajadores?

Por MARIANO DE MIGUEL

Economista

La mayoría de nosotros, independientemente del grado de relación profesional que tengamos con la economía, estamos acostumbrados a tratar con cuestiones económicas, y utilizamos asiduamente en nuestro lenguaje categorías conceptuales referidas a esta ciencia tan admirada y despreciada en dosis similares. Sin embargo, buena parte de esas categorías conceptuales son el fruto de una labor teórico-práctica que los economistas profesionales no siempre se encargan de poner a disposición de todo aquel que pueda estar interesado en conocerla.

Esto último no sería tan grave si la economía, por su naturaleza, no impregnara tantos aspectos de la vida cotidiana de los hombres; pero lamentablemente esto no es así y, en consecuencia, los economistas deberían tener la misión de explicar sucintamente las herramientas que utilizan para abordar la realidad que intentan explicar y conocer.

Toda sociedad que busque progresar como comunidad, esto es, que intente garantizar a sus integrantes un grado creciente de satisfacción de las necesidades sociales, debe resolver insoslayable y primariamente el problema económico, también denominado a veces "problema de la necesidad". Para pasar a ocuparse de las más valiosas y nobles necesidades del espíritu humano, el hombre primero debe satisfacer sus necesidades materiales básicas.

Por ello, toda sociedad está obligada a actuar económicamente, dividiendo el trabajo y aplicando los recursos productivos que posee a la producción de los bienes y servicios destinados a satisfacer esas necesidades materiales mencionadas en el párrafo precedente (comer, vestirse, alimentarse, disponer de vivienda, etc.).

Ahora bien, la división del trabajo y la organización de la producción están estrechamente relacionadas con factores institucionales y políticos que definen un determinado tipo de organización económica.

**PARA PASAR A OCUPARSE
DE LAS MÁS VALIOSAS
Y NOBLES NECESIDADES DEL
ESPÍRITU HUMANO, EL HOMBRE
PRIMERO DEBE SATISFACER
SUS NECESIDADES
MATERIALES BÁSICAS**

Una de las primeras cuestiones que preocupó a la ciencia económica, en función de lo dicho, fue precisamente cómo medir y contabilizar los bienes y servicios que se producen en una economía, para poder determinar así qué tan saludable es la evolución económica de la sociedad de la que se trata.

En principio, cuanto mayor y de mejor calidad sea lo que una sociedad produce, mayores serán las posibilidades de esa comunidad de resolver el problema económico, dejando el lugar a problemas más importantes, como son los del espíritu humano.

Pero para medir algo hay que indagar primero en la naturaleza de lo

que se quiere medir. Una economía de mercado produce para vender, por ende, produce para el mercado. Y produce en un territorio determinado, durante un período de tiempo específico, utilizando los recursos productivos de los que dispone. Una parte de esos recursos (materias primas, por ejemplo) constituyen bienes o servicios ya producidos con anterioridad, cuya finalidad es la de ser utilizados para producir nuevos bienes y servicios. La clave consiste, entonces, en agregar valor a los recursos con los que contamos al comienzo del año para finalmente lograr, al final de ese año, una producción incrementada.

De aquí que, para saber cuál fue el resultado de la actividad económica en un año, dentro de un territorio cualquiera, debemos saber cuánto valor agregado se generó.

Pero saber cuánto valor agregado se generó es lo mismo que preguntarse cuántos bienes y servicios finales nuevos produjo la economía, una vez que descontamos aquellos que sirven para reponer los que fueron utilizados como "instrumentos intermedios" para agregar valor.

Por otra parte, esos bienes y servicios reciben el calificativo de "finales" porque tienen por destino la demanda final por parte de los integrantes de la sociedad en cuestión. Esta demanda final está compuesta entre otras cosas por el consumo final (compra de un electrodoméstico), la inversión final (compra de un bien de capital nuevo para ampliar la capacidad productiva), el consumo final del gobierno, etc.