



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La representación de la educación en Mafalda

Autores (en el caso de tesistas y directores):

María Laura Suarez

Laura Vanesa Vazquez, tutora

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,
fecha de defensa para el caso de tesis): 2011**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

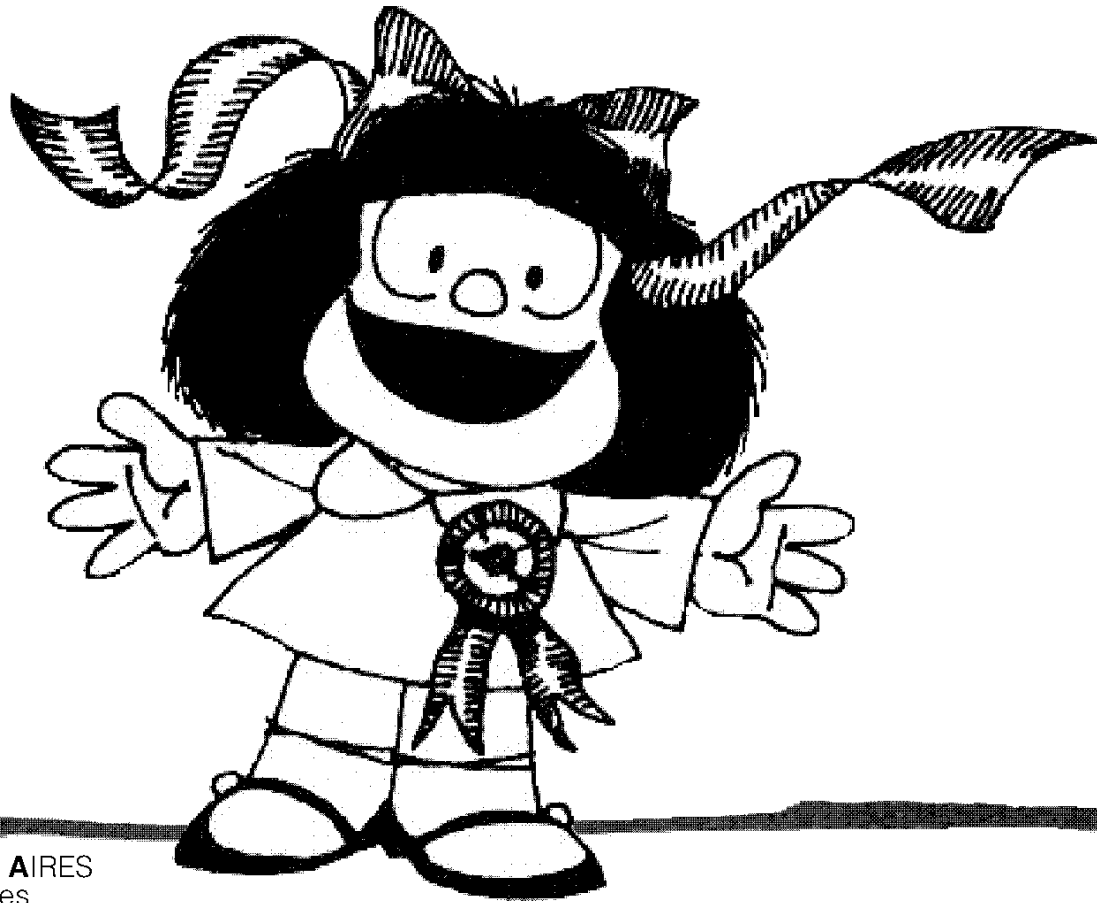
Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN **MAFALDA**



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Facultad de Ciencias Sociales
Ciencias de la Comunicación
Orientación en Comunicación y Procesos Educativos

- **Tesista:**

María Laura Suarez

DNI: 30.282.499

Dirección: Constituyentes 308 – Florencio Varela (1888)

Buenos Aires

Teléfono: (011) 4237-9204

Celular: 156-448-2524

E-mail: mlausb@yahoo.com.ar

*A mi mamá, mi papá, mi hermana, mi amor,
mi directora de tesina, amigos, familiares y
compañeras... Por su apoyo incondicional, su
paciencia infinita y su aliento constante...
Eternamente ¡GRACIAS!*

María Laura

- **Directora de tesina:**

Laura Vanesa Vazquez

Doctora en Ciencias Sociales (UBA).

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA)

Coordinadora del Seminario Actual: “Medios, Historia y Sociedad”

(Instituto Gino Germani).

Directora del Proyecto de Reconocimiento Institucional “Historiografía de la historieta: hacia un programa de transformación de las artes visuales”.

Profesora en Historia de los Medios en la carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA).

- **Diseño de tapa: Marianela Suárez**



Suarez, Maria Laura

La representación de la educación en Mafalda. - 1a ed. - Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Comunicación. , 2011.
Internet.

ISBN 978-950-29-1266-0

1. Medios de Comunicación. 2. Educación. 3. Tesis.

I. Título

CDD 306.43

Fecha de catalogación: 29/04/2011

Esta obra se encuentra protegida por derechos de autor (Copyright) a nombre de Suarez, María Laura (2011) y se distribuye bajo licencia Creative Commons atribución No Comercial / Sin Derivadas 2.5.

Se autoriza su copia y distribución sin fines comerciales, sin modificaciones y citando fuentes.

Para más información ver aquí:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Fundamentación	6
Objetivo y metodología	9
 MAFALDA. LA “ENFANT TERRIBLE”	11
Quino. El padre de la criatura	12
Mafalda. La historieta	14
Mafalda y sus amigos	18
 EL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO	23
La escuela como institución educativa moderna	24
La crisis del sistema educativo moderno	29
 ANÁLISIS CRÍTICO: LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MAFALDA	32
Escuela	35
La escuela de Mafalda	35
El conocimiento significativo	38
Metodología de enseñanza	42



La representación de la escuela tradicional (o la representación tradicional de la escuela)	47	Los niños- consumidores	84
Medios de comunicación	53	CONCLUSIONES	87
Nuevas fuentes de saber	53	BIBLIOGRAFÍA	91
La apropiación socio – histórica de la televisión ...	55	ANEXO	96
El paradigma representacional de los medios de comunicación	60		
La publicidad	62		
Familia	65		
El pacto pedagógico	65		
Modelo nuclear de familia	67		
El rol de la mujer en el modelo de la domesticidad .	69		
Cambio del paradigma femenino	72		
Nuevos modelos familiares	76		
Infancia	79		
El concepto “infancia”	79		
La redefinición de la “infancia”	82		

INTRODUCCIÓN



Conocí a Mafalda desde pequeña, cuando mi mamá me traía sus libritos con formato apaisado que tanto me llamaba la atención porque no se parecían a los otros libros de cuentos que tenía. Con el transcurso de los años pude advertir que no sólo difería el formato, sino también su contenido: en cada relectura realizada en distintos momentos de mi vida, parecía estar leyendo una historieta nueva.

Veinte años después de ese primer encuentro -gracias a la resignificación constante que la historieta habilita de manos de su autor-, esta tesina pretende expresar nuevos sentidos encontrados en las tiras de Mafalda y sus amigos, respecto a la representación de la educación que presenta, con la convicción de que este análisis no es concluyente y, por lo tanto, podría retomarse y modificarse en algún otro momento.

Fundamentación

¿POR QUÉ ELEGIR A LA HISTORIETA COMO OBJETO DE ESTUDIO?

La historieta nació en nuestro país en 1912, cuando la revista “Caras y caretas” incluyó la tira “Viruta y Chicharrón” entre sus páginas. A partir de allí, comenzó a posicionarse en el mercado editorial, al principio, importando tiras extranjeras y, luego, comenzando una tibia producción nacional que se iría acrecentando y mejorando con el transcurso de los años. Tal fue el crecimiento que en la década del ’50 logró su máximo esplendor, cuando las revistas especializadas consiguieron el pico máximo de ventas.

No obstante, a lo largo de esos 40 años, la historieta fue considerada un “arte menor” en relación a otras obras literarias y tuvo que conformarse con el desinterés peyorativo de la Cultura Alta que la miraba por encima del hombro.

En la década del ’60, la historieta entró en una clara decadencia por la gran caída acelerada de las ventas y el desinterés generalizado de parte de su público. Los motivos eran diversos: se importaban tiras extranjeras, de mejor calidad y más económicas; muchos dibujantes argentinos fueron contratados para trabajar en Europa y aquellos

excelentes historietistas extranjeros que años atrás se habían radicado en nuestro país para trabajar en tiras nacionales, fueron tentados de regresar para continuar su carrera profesional en el exterior; la creación y paulatina incorporación a la vida cotidiana de la televisión, brindando entretenimiento innovador y gratuito, también influyó sobre el alejamiento de los lectores respecto a las historietas.

Paradójicamente, por esa misma época, la historieta fue “descubierta” por los intelectuales, quienes empezaron a interesarse por el género, al realizar análisis críticos sobre el mismo. Definitivamente, la historieta había cambiado de status: los representantes tradicionales de la cultura oficial hegemónica patrocinaban su legitimidad desde un campo que históricamente la había marginado. La Primera Bienal Mundial de la Historieta, organizada por la Escuela Panamericana de Arte y el Instituto Di Tella, celebrada en Buenos Aires en 1968, es el más claro ejemplo de ello.

De este modo, y siguiendo la tendencia de la época de revalorizar los consumos culturales de comunicación masiva, la historieta comenzó

a ser concebida como un objeto proveniente de la cultura popular, digno de ser estudiado en profundidad.

Aquí radica el interés por abordar, en esta tesina, la historieta como objeto de estudio, pero intentando comprenderla en su complejidad - en tanto productora de sentido social-, reconociendo su especificidad. Y eso implica analizarla con rigurosidad, utilizando los instrumentos más críticos para ello. En palabras de Eco: *“Desde el momento en que se acepta hacer objetos de crítica a estos mensajes, no existe instrumento inadecuado y deben manipularse como objetos dignos de la máxima consideración.”*¹

¿POR QUÉ ELEGIR A MAFALDA?

Las razones por las que se eligió a Mafalda para este análisis, entre tantas otras historietas argentinas, son varias y responden a la tipicidad propia de la tira. (Cabe aclarar que la exposición de motivos dada a continuación no responde a un ordenamiento jerárquico: cada una de las razones son igualmente importantes.)

¹ ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires, Tusquets, 1965. Pág. 52.

A saber: en primer lugar, porque su nacimiento cambió definitivamente el humor gráfico argentino. La utilización de recursos innovadores junto con la inclusión de aspectos psicológicos de los personajes constituye un punto de inflexión en la historieta nacional. La apelación al humor inteligente de la mano de las sutilezas, ironías y del sentido inconcluso de sus cuadros, genera en el lector cierta complicitad y empatía con la tira, que provoca una estrecha relación entre ambos. Tal es la cercanía vincular, que su público utiliza algunas de las ideas de Mafalda o sus amigos como referencia para formar sus propias opiniones y puntos de vistas acerca de la realidad social, local e internacional, y de los valores en general. Considero que quizás, sea esta vinculación peculiar entre la historieta y sus lectores la que mantiene a Mafalda vigente en la actualidad.

En segundo lugar, porque Mafalda es un documento de época ya que, entre sus páginas, se puede vislumbrar la realidad política-social y los avatares coyunturales propios de los '60. Aunque la tira transitó durante algunos años en la década siguiente, se considera a Mafalda como una creación típicamente sesentista, con las contradicciones, vivencias y pensamientos característicos de esa

época, cuando, si bien el disenso y la disconformidad respecto a la realidad estaban a la orden del día, aún quedaba espacio para la esperanza de que era posible construir una sociedad mejor. En este sentido, es interesante analizar críticamente sus páginas ya que permite reconstruir el contexto socio-político de entonces.

En tercer lugar, porque la historieta Mafalda es una gran obra literaria. Su riqueza radica en la narración gráfica inteligente e impecable, más que en sus dibujos que son esquemáticos y nada espectaculares. El acento está puesto en la creación conceptual de la tira, en la cual se destaca la profundidad de los pensamientos de Mafalda. Estas características son producto del ingenio e incansable búsqueda de su autor, que se verifica en dos hechos: primero, él mismo reconoce que elaborar una idea para una tira le lleva mucho tiempo, es un pensamiento elaborado y trabajado²; segundo, Quino nunca delegó sus trabajos a un equipo de colaboradores (como suele suceder habitualmente), sino que siempre se ocupó él mismo de construir el concepto de la tira y dibujarla. Tal como declara Eco

² Véase MAESTRI, Eugenio. *La Pausa*. Diario Clarín, sección Sociedad, 7 de enero de 2007.

respecto a estos casos singulares, “*es cuestión de genialidad individual*”.³

¿POR QUÉ ABORDAR LA TEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN EN MAFALDA?

A pesar de la gran cantidad de estudios analíticos que se han realizado sobre Mafalda, ninguno de ellos se ha centrado en la cuestión de la educación en la tira. Sin embargo, considero necesario hacerlo, ya que es una problemática importante, densa y recurrente en esta historieta.

El análisis crítico sobre la representación de la educación no sólo servirá para conocer cuál era la postura de Mafalda y sus amigos al respecto, sino, por las razones dadas anteriormente, también permitirá reconstruir la mirada que cierto sector de la sociedad tenía en esa época respecto a esta temática.

Objetivo y Metodología

El objetivo general de esta tesina es analizar la representación de la educación en la historieta “Mafalda”, entendiendo a la educación en su amplia concepción, es decir, no reducida a la escolaridad.

Para cumplir con este objetivo, en primera instancia, se presentará a la historieta “Mafalda” y su trayectoria, con el fin de aportar el marco socio-cultural de la tira, el cual permitirá una mejor comprensión del análisis posterior. Específicamente, se darán a conocer datos del autor, de la historieta y de sus personajes.

Luego, se presentará un capítulo sobre la educación argentina, atendiendo principalmente a las características del modelo educativo tradicional. Ese capítulo tiene como objetivo contextualizar al lector en la situación educativa de la década del '60, época en la que surgió la historieta “Mafalda”. Ese capítulo es fundamental en este trabajo académico ya que presenta la temática central sobre la que versará el análisis crítico.

Posteriormente, se realizará el análisis propiamente dicho del objeto de estudio. Para elaborarlo, se utilizarán fuentes primarias y secundarias: las primeras constituirán el corpus de trabajo y estarán conformadas por la totalidad de las tiras de Mafalda, incluso aquellas

³ ECO, Umberto. Op. Cit. Pág. 305.

que no hayan sido publicadas en medios gráficos de manera periódica. El hecho de que Quino haya decidido dejar de dibujar a Mafalda se constituye en un facilitador en el momento de elaborar el análisis, porque permite tener un corpus de trabajo acabado y completo. Las fuentes secundarias estarán conformadas por aquellos estudios críticos realizados en diferentes épocas, sobre las temáticas abordadas, sobre la historieta y sobre Mafalda, específicamente.

La técnica utilizada para la recolección de datos será la observación, a partir del análisis de contenido. Para el mismo, se utilizarán conocimientos provenientes de la sociología cultural, la historia social, la cultura popular y algunas nociones básicas tomadas de las ciencias de la educación. Cabe aclarar que la intención no es realizar un análisis semiótico de la historieta propiamente dicho, si bien se utilizan algunas herramientas conceptuales provenientes de esa disciplina que ayudan a sustentar algunas hipótesis de trabajo.

Por último, se expondrán algunas conclusiones sobre el análisis realizado, sabiendo que las mismas no serán concluyentes y que quedan sujetas a futuros sometimientos críticos y posibles reformulaciones teóricas.

MAFALDA. LA “ENFANT TERRIBLE”



MAFALDA. LA “ENFANT TERRIBLE”

En este capítulo, se presentará la historieta “Mafalda” y su autor, permitiendo conocer más en profundidad las condiciones de producción de la historieta, con la intención de promover una mejor comprensión del análisis posterior.

QUINO. EL PADRE DE LA CRIATURA.



“Soy un obsesivo del trabajo.
Un hombre que ha vivido una vida
bastante limitada. He dejado de lado
cosas que podrían haberme hecho
más alegre la vida.”
Quino

Joaquín Salvador Lavado es el verdadero nombre de Quino, autor de Mafalda. Este mendocino nació en Guaymallén, el 17 de julio de 1932, siendo el tercer hijo de un matrimonio de inmigrantes españoles republicanos.

Su interés por el dibujo comenzó a muy temprana edad: Quino apenas tenía tres años cuando sus padres fueron al cine y él se quedó

al cuidado de su tío Joaquín Tejo, también dibujante publicitario.⁴ Esa noche, su tío dibujó para él un caballo azul. En ese gesto Quino descubrió su pasión por el dibujo.

De niño, los juegos de mesa eran sus preferidos, sobre todo el ajedrez, aunque él mismo reconoce no haber sido un buen jugador, dado que *“no podía imaginarme más de cuatro jugadas, a la quinta ya no me acordaba de las otras cuatro”*⁵ Esta es una de las características que luego tendría Felipe, uno de los personajes de la historieta “Mafalda”, como se especificará posteriormente.

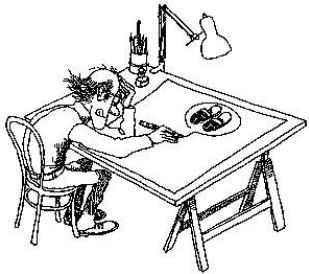
Sin embargo, esta no es la única de las similitudes con la personalidad del amigo de Mafalda: Quino también detestaba la escuela. *“El colegio para mí era una tortura, como para Felipe. He tirado el cuaderno en la acequia y he vuelto a casa diciendo: ‘Se me cayó el cuaderno al agua, no puedo ir al colegio’”*, declara el autor⁶.

⁴ Sobre su familia, Quino declaró: *“Mi familia siempre tuvo mucho humor; sin ser profesionales, todos pintan, dibujan, tocan la guitarra, cantan y lo hacen muy bien”*. “Un dibujante de pocas palabras”. Diario *Clarín* (Buenos Aires), sección Sociedad, martes 16 de octubre de 2001.

⁵ “No soy un genio, soy ingenioso”. Diario *Página 12* (Buenos Aires), domingo 14 de enero de 2007.

⁶ “Quino, Mafalda, Felipe: todo queda en familia”. Revista *La Nación* (Buenos Aires), domingo 3 de octubre de 1999.

Quino sufrió la pérdida de su madre a muy temprana edad, cuando tenía trece años. En ese momento, decidió no estudiar el secundario, sino inscribirse en la Escuela de Bellas Artes, con la ilusión de formarse para, algún día, publicar alguno de sus dibujos en la joven revista “Rico tipo”, dirigida por Divito. Cinco años más tarde, falleció su padre y Quino tomó otra decisión importante: abandonó la escuela para probar suerte como dibujante humorístico. El primer trabajo conseguido fue una historieta publicitaria para una sedería mendocina llamada “Sedalina”.



Al año siguiente, decidió probar suerte en las redacciones de Buenos Aires, con unos ahorros que le prestó uno de sus hermanos. Sin embargo, no fue una experiencia exitosa y, tres semanas más tarde, regresó a su provincia natal sin

dinero ni trabajo.

Luego, debió cumplir con el servicio militar obligatorio, el cual fue un punto de inflexión en su labor humorística, según él mismo lo

reconoce: “*Fue una ruptura muy grande, después empecé a dibujar algo distinto.*”⁷

En 1954, Quino volvió a Buenos Aires, pero esta vez con más suerte: en noviembre de ese año consiguió publicar su primera página de chistes en la revista “Esto es”, tras haber quedado vacante ese espacio por el trasladado de Landrú a la revista “Vea y lea”.

A partir de entonces, su trabajo fue ininterrumpido, publicó en “Vea y lea”, “Leoplán”, “Damas y damitas”, “TV Guía”, “Usted”, “Panorama”, “Atlántida”, “Adán”, el diario “Democracia”, etc. Además, logró el sueño de publicar en las revistas de Divito “Rico Tipo” y “Doctor Merengue”, sin olvidar “Tía Vicente” de Landrú.

A partir de estas últimas publicaciones, logró un salto cualitativo en su producción, ya que, hasta entonces, sus chistes no contenían palabras, destacándose la habilidad de Quino para expresar emociones a través de la mirada de los personajes.

Con mucho esfuerzo, había logrado cumplir su sueño: se había consolidado como dibujante.

En 1960, Quino se casó con Alicia Colombo, doctora en química, quien es, hasta la actualidad, su esposa, compañera y asesora. Junto a

⁷ QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007, [1ra. ed.: 1993]. Pág. 655.

ella, realizó su primer viaje a Europa, quizás sin sospechar que, varios años después, el Viejo Continente se constituiría en su hogar. (El matrimonio Lavado vive seis meses en Milán, y los otros seis meses del año, en Buenos Aires). Ambos decidieron no tener hijos, en principio, porque el departamento que compartían en San Telmo era muy pequeño y, como el dibujante trabajaba desde su casa y su esposa no, él tendría que haber cuidado al niño, algo para lo que no se sentía capacitado. Pero más profundamente, Quino estuvo muy afectado por la muerte de sus padres cuando él todavía era pequeño y prefería evitar tamaño sufrimiento a alguien que hubiese amado⁸.

En 1962, se realizó una primera exposición de sus dibujos, en una galería de arte de Buenos Aires. Al año siguiente, se publicó su primer libro de chistes sin palabras intitulado “Mundo Quino”, con prólogo del periodista Miguel Brascó. Fue el mismo Brascó quien le facilitaría el contacto con Agens Publicidad, dando nacimiento a la que sería la obra más importante de su carrera: Mafalda.



⁸ Al respecto, el autor declaró “¿Cómo me traen al mundo y después me largan cuando yo quería más tiempo con ellos?”. “Quino, Mafalda, Felipe: todo queda en familia” Op. Cit.

MAFALDA, LA HISTORIETA.

Miguel Brascó había recibido un llamado telefónico de un representante de la Agens Publicidad —el señor Briski— para solicitarle que lo contactara con un dibujante que quisiera realizar una historieta de una familia, con la intención de lanzarla como publicidad encubierta de la nueva línea de electrodomésticos “Mansfield”, producida por Siam Di Tella.

Las condiciones impuestas por la agencia publicitaria eran dos: que en la tira aparecieran electrodomésticos y que todos los nombres de los personajes de la tira comenzaran con la letra M.

Brascó inmediatamente recordó que, tiempo atrás, Quino le había comentado su interés por realizar una historieta sobre niños. Por esta razón, consideró que Quino era la persona indicada para ese trabajo y se lo propuso, confiando en que no sólo era un buen dibujante sino un gran autor. En esa conversación entre ambos, surgió la idea de que se basara en las tiras de “Peanuts” y “Blondie”.

Quino aceptó la idea y compró las tiras de “Peanuts”, de Charles Schultz, para analizar qué recursos utilizaba y qué tipos de personajes la componían. Basándose en sus características

innovadores⁹, comenzó a realizar algunos bocetos y las primeras tiras incluyendo a una familia tipo: padre, madre, hijo e hija. En principio, el protagonista de la tira era el hijo varón.

El autor recuerda que el nombre Mafalda (cumpliendo con la condición de que los nombres de los personajes comenzaran con la letra M) lo extrajo de la novela “Dar la cara”, de David Viñas, en la cual había una beba con ese nombre, desconociendo la conmovedora historia de la hija del rey de Italia Vittorio Emanuele III, la princesa Mafalda de Savoia, quien fue asesinada en el campo de concentración de Buchenwald.

Una vez que Quino dibujó algunas tiras, Agens Publicidad las presentó en el diario Clarín para que fuesen publicadas allí, sin percibir dinero alguno por ello. Sin embargo, las tiras nunca llegaron a ser publicadas porque el diario advirtió la maniobra publicitaria secreta y desistió de la idea. Así, la historieta y sus electrodomésticos corrieron igual suerte: la línea Mansfield nunca

llegó al mercado y la historieta quedó guardada sin haber sido publicada en ningún medio, pareciendo destinada al olvido.

Sin embargo, tiempo después, Quino decidió mostrarle las tiras a Brascó, que por entonces dirigía el suplemento humorístico “Gregorio” de la revista “Leoplán”. Así, en 1963, se publicaron tres tiras de la incipiente historieta en esa revista.

No obstante, el nacimiento “oficial” de Mafalda se produjo un año después, cuando otro amigo de Quino, el periodista Julián Delgado, le propuso incorporar la historieta en la revista “Primera plana”, de la cual era jefe de redacción. De este modo, el 29 de septiembre de 1964 se publicó la historieta en ese medio, con la variante que ya no estaba el hermano de Mafalda, ocupando ella el rol protagónico de la misma.

“Primera plana” era un semanario de actualidad, innovador para la época, que abordaba temáticas generales de índole nacional e internacional. Estaba destinada a los sectores medios y altos de la sociedad: ejecutivos o intelectuales, con bienestar económico. Fue sinónimo de la modernización social y cultural que se produjo en la década del ’60, en lo referente a los cambios en las costumbres y concepciones sociales, como por ejemplo, la familia, los vínculos

⁹ Quino recuerda que “*hasta ese momento las historietas, los personajes tenían una sola característica, o a lo sumo dos. En cambio, este tipo puso que estos chicos eran buenos, malos, se enojaban, eran capaces de odiar -cosa muy rara-, de amar. Y cambió la gráfica de los textos, cuando gritaban ponía letras muy grandes. Bueno, todo esto yo lo seguí.*” MAESTRI, Eugenio. Op. Cit.

generacionales y los nuevos consumos culturales. En ese contexto, se incorporó a Mafalda, que cumplía el rol de tira editorial de la revista.

El 9 de marzo de 1965, Quino solicitó los originales de la historieta para entregarlos a un diario del interior que quería publicar la tira. Fue así que se enteró que la revista contaba con la propiedad intelectual de la misma. Enojado por la situación que hasta entonces desconocía, Quino logró obtener los originales y rompió su relación con “Primera plana” e, incluso, dio fin a su amistad con Julián Delgado.

Una vez más, Brascó recomendó la historieta a otro de sus conocidos: el director del diario “El mundo”, Carlos Infante. Una semana después, el 15 de marzo de 1965, Mafalda se comenzó a publicar en ese diario, cuya línea editorial presentaba una ideología de izquierda. La mudanza de medio y su consecuente publicación diaria implicaron un cambio en el ritmo laboral del autor y en la historieta, ya que, por un lado, fue necesario incluir más personajes en la tira y, por el otro, le permitió a Quino abordar temas de más estrecha actualidad.

La historieta se publicó hasta el 22 de diciembre de 1967, cuando “El mundo” cerró de forma definitiva. Por ese entonces, Quino publicaba una página humorística en la revista “Siete Días Ilustrados”. Desde aquel medio, seis meses después del cierre del diario “El mundo”, le propusieron reemplazar dicha página por la historieta de Mafalda. Fue así que la tira comenzó a publicarse en ese semanario el 2 de junio de 1968. Para darle la bienvenida, se publicó una carta de presentación de Mafalda, escrita por ella misma y dirigida al director de la revista, Sergio Morero, quien era el verdadero autor de dicha carta.

Nuevamente, el traslado de medio implicó un cambio en el ritmo laboral de Quino, ya que la tira debía ser entregada con quince días de anticipación, por lo que ya no podía abordar temáticas de reciente actualidad. El recurso que Quino utilizó para complementar ese desfase temporal entre la entrega de la página y su publicación fue un encabezado con un pequeño dibujo de los personajes de la historieta, que completaban la página de cuatro tiras.

En ese semanario, Mafalda continuó su existencia durante cinco años. En mayo de 1973, los personajes de la tira comenzaron a despedirse desde el encabezamiento de la página y la retirada de la

historieta se produjo el 25 de julio del mismo año. La razón de esta decisión tomada por Quino fue explicada muchas veces por él mismo: *“el maestro Oski, de quien era muy amigo, decía que cuando en una historieta uno tapa el último cuadrito con la mano y ya sabe más o menos cómo va a terminar, el dibujante tiene que dejar de hacerlo. Y noté que me estaba pasando eso.”*¹⁰

A partir de entonces, Mafalda nunca más formó parte de una publicación periódica. No obstante, participó de campañas específicas, como por ejemplo, la Declaración de los Derechos del Niño, pedido por UNICEF en 1973; el Día Universal de los Derechos Humanos, consagrado por la ONU, el 10 de diciembre de 1983; el Congreso Internacional de Ambliopía, en 1984; entre otros dibujos realizados para la Cruz Roja, el Instituto Di Tella de Buenos Aires, el Ayuntamiento de Madrid, la fundación Konex, etc.

Desde su nacimiento, las tiras de Mafalda fueron compiladas en distintas ediciones y traducida a muchos idiomas, atravesando fronteras geográficas y culturales: fue conocida y apreciada en toda

América Latina, España, Italia, Grecia, Alemania, Dinamarca, Suecia, Finlandia, Estados Unidos, Japón, etc.

También se realizó una serie de cortometrajes con las tiras, los cuales fueron emitidos en la televisión argentina, italiana y de distintos países latinoamericanos, entre 1973 y 1974. En 1981, se estrenó mundialmente el cortometraje de la historieta, producido por Daniel Mallo.

A lo largo de todos estos años, la historieta “Mafalda” le otorgó a su autor distintas menciones, premios y distinciones en varios países: fue premiado con el Trofeo Palma de Oro del Salón Internacional del Humorismo de Bordighera en 1977; fue consagrado Ciudadano Ilustre en su ciudad natal; fue declarado “Maestro del arte” en 1998 por la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; en 2000 se le entregó el premio Bienal Iberoamericano de Humor Gráfico “Quevedos” en España; en 2004 fue declarado Ciudadano Ilustre de Buenos Aires; en 2009 fue consagrado con la primera medalla del Bicentenario Nacional; entre muchísimas distinciones más.

Pero su criatura, Mafalda, tampoco se queda rezagada ante su autor: una plaza del barrio porteño de Colegiales lleva su nombre y, en

¹⁰ Maestri, Eugenio. Op. Cit.

agosto de 2009, se colocó una estatua de la niña en una esquina del histórico barrio de San Telmo.

La cantidad de reediciones que tuvieron sus libros son incalculables y continúa en la actualidad¹¹. Una publicación significativa es “Toda Mafalda”, realizado por Ediciones de la Flor en 1993. El tomo de 660 páginas presenta toda la historieta completa, todos los dibujos inéditos y personales de sus personajes, homenajes de distintos dibujantes y su historia completa. El libro (también editado en Italia) lleva más de veinte reediciones a la fecha.

Todo esto demuestra que, a pesar de que Quino haya dejado de dibujar a Mafalda hace 36 años, Mafalda sigue viva en el recuerdo de todos sus lectores.

MAFALDA Y SUS AMIGOS.

Mafalda introdujo varios cambios significativos en la historieta nacional, como se dijo anteriormente. Uno de ellos es la incorporación de dos dimensiones que, hasta entonces, no eran habituales en las historietas: la dimensión sociológica y la

¹¹ Actualmente (2009), el diario Clarín está lanzando una nueva edición de la historieta “Mafalda” en su formato de libros apaisados, compuesta por 14 tomos.

psicológica. El autor le asignó características personales a cada personaje, construyendo así la personalidad de cada uno de ellos, posibilitando representar los distintos vínculos sociales que se construyen en torno a esos caracteres específicos y abordando cuestiones sociales, locales e internacionales.

Si bien es cierto que la incorporación de los diversos personajes respondió a la necesidad de generar nuevas ideas y situaciones; no podemos desconocer que, principalmente, también respondió a la necesidad de contar con diversas personalidades en el afán de Quino por representar la condición humana y las relaciones sociales. En este sentido, “*todos [los personajes] entraron como contra-personajes*”, tal como lo explica su autor¹², al aportar distintas características psicológicas que complementaban o se oponían a la de los personajes ya existentes. Esa diferenciación permitió crear la identidad de cada personaje, ya que aportó la necesaria *alteridad*¹³ sobre la que se construye la identidad. La identidad de los personajes

¹² Citado en SASTURAIN, Juan. *El Domicilio de la aventura*. Buenos Aires, Colihue, 1995. Pág. 169.

¹³ La alteridad es un concepto antropológico que se basa en la “otredad”, es decir, en la existencia de un otro que, en comparación con uno mismo, permite diferenciarse y construir así la propia identidad. Véase KROTZ, Esteban. “Alteridad y pregunta antropológica”, en *Alteridad*, Año 4, N° 8, 1994, págs. 5-11.

es fundamental porque es la que permite establecer la identificación de los lectores con la historieta. Y ese vínculo de complicidad entre ambos es el que permite que Mafalda “siga viva”, aún 36 años después que Quino haya dejado de dibujarla.

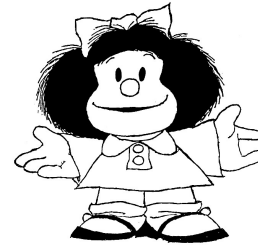
No obstante, la relación es más compleja, ya que también comprende a su autor. En palabras de Sasturain:

“la suma de los elementos generará un fenómeno inédito de personalización a ambos lados del mensaje: identificación y reconocimiento del autor; autoconciencia del lector de participar de un acto de comunicación `inteligente` y consecuente valorización del vínculo en tanto complicidad e identificación”¹⁴

En base a lo expuesto y con la intención de comprender mejor la historieta en general, a continuación, se presentarán los distintos personajes que componen la tira:

Mafalda

“¿Pensaron alguna vez que si no fuera por todos, nadie sería nada?”



Es la protagonista de la tira, nace el 15 de marzo de 1962. Con seis años de edad, es la hija mayor de un matrimonio porteño de clase media, que habita en la calle Chile 371, del barrio de San Telmo.

No se conoce su apellido, sólo se sabe que comienza con la letra M, porque se ve esta inicial en una hoja que corrige la maestra, en una de las tiras.

Mafalda es definida como la “niña terrible”: curiosa, rebelde, inquieta, incisiva, contestataria, informada, actualizada, comprometida, humanista. Se preocupa por las cuestiones sociales y es capaz de reflexionar sobre diversos temas, desde su inocencia.

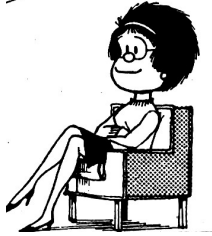
Sueña con ser traductora de la ONU porque está convencida que, de ese modo, ella podría ayudar que sus miembros se entiendan y, así, se lograría la paz mundial.

¹⁴ SASTURAIN, Juan. Op. Cit. Pág. 245.

Madre

“¡Todo cada vez más caro! ¿Se puede vivir así?”

Raquel conoció a su marido en la facultad, pero abandonó su carrera para dedicarse al cuidado de su hija y su casa, decisión que Mafalda cuestiona frecuentemente. Su oficio de ama de casa y su actitud conformista suelen molestar a su hija, quien se lo hace saber. Es consumidora de “Nervocalm”, un sedante que suele tomar en momentos angustiantes de su vida cotidiana.



Padre

“Lo peor es que la vida cree que uno es su sparring”

Es un típico hombre de clase media porteña, trabaja en una oficina (es corredor de seguros) y ama las plantas. Es algo básico en sus reflexiones, por lo que suele quedar estupefacto ante los cuestionamientos que realiza

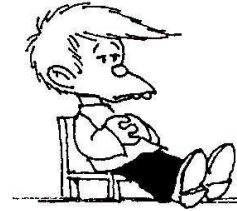


Mafalda. Parece estar agobiado por la rutina.

Felipe

“¿Justo a mí me tiene que tocar ser yo?”

Es el primer personaje (exceptuando a Mafalda y sus padres, que están desde el principio) en aparecer en la tira el 19 de enero de 1965. Es el mejor amigo de Mafalda y tiene un año más que ella.



Su creación es una suerte de resumen entre el aspecto físico de un periodista amigo del autor, Jorge Timossi, radicado en Cuba y uno de los fundadores de la agencia periodística “Prensa latina”¹⁵; y la personalidad de Quino: extremadamente tímido, inseguro, indeciso, amable, despistado, enamorado, soñador, perezoso, iluso, “soy de arruinarme el presente pensando lo que me espera en el futuro, típico de Felipe”¹⁶, confiesa el autor.

Ama las historietas, sobre todo “El llanero solitario”, detesta la escuela y quiere ser ingeniero.

¹⁵ El parecido más sobresaliente entre el personaje y el periodista es el tamaño de sus dientes. Según lo recuerda Quino, Timossi tenía “dos graciosos dientes de conejito”. QUINO. Op. Cit. Pág. 538

¹⁶ “Quino, Mafalda, Felipe: todo queda en familia”. Op. Cit.

Manolito

“Compre en Almacén Don Manolo”

Su nombre completo es Manuel Goreiro y es uno de los amigos de Mafalda. Aparece en la tira el 29 de marzo de 1965, con seis años de edad, inspirado en el padre de Julián Delgado, un periodista amigo de Quino, desaparecido el 4 de junio de 1978, durante la última dictadura militar argentina. Este señor era dueño de una panadería ubicada en la intersección de las calles Defensa y Cochabamba, en el barrio porteño de San Telmo.

Manolito es avaro, comerciante, ambicioso, materialista, bruto, poco inteligente pero con muy buenos sentimientos. Recurre a cualquier recurso para incrementar las ventas del almacén de su padre, don Manolo, con quien comparte un gran parecido en lo físico y en su carácter.



Susanita

“¡Movimiento por la liberación de la mujer!... ¡Válgame Dios, ya no saben qué inventar!”

La amiga de Mafalda, Susana Clotilde Chirusi¹⁷, aparece en la historieta el 6 de junio de 1965, sin haber sido inspirada en nadie de la vida real.

Representa la antítesis de Mafalda en su ideología: defiende los valores burgueses, sobre todo, respecto a la familia: su sueño es casarse con un hombre buen mozo, tener hijos y ser ama de casa.

Se caracteriza por ser chismosa, despreocupada por las cuestiones sociales, prejuiciosa, charlatana, envidiosa, conservadora. Tiene muy mala relación con Manolito, a quien suele enfrentar con frecuencia.



¹⁷ Vale aclarar que ese nombre es el que figura en la página oficial de Quino (www.quino.com.ar), mientras que en Toda Mafalda se afirma que su segundo nombre es Beatriz (Cf. *Toda Mafalda*. Op. Cit, pág. 552).

Guille

“¡Ya no soy el de antes!”



Es el hermano menor de Mafalda. Nacido el 21 de marzo de 1968, aparece en la tira el 2 de junio del mismo año, inspirado en un sobrino del autor que, por entonces, tenía tres años y, actualmente, es flautista. Ama hacer garabatos, sobre todo, en la

pared y a Brigitte Bardot.

Este es uno de los pocos personajes en el que se evidencia el transcurso del tiempo, ya que a lo largo de la historieta se puede observar su crecimiento (en su debut se lo ve balbuceando en la cuna, mientras que en sus últimas intervenciones ya expresa algunas opiniones o conceptos).

Miguelito

“Unos somos chicos y otros descrecidos, nomás”



Aparece en el verano de 1966. Miguelito y Mafalda se conocieron en la playa, mientras estaban de vacaciones.

Su apellido es Pitti. Su abuelo era fascista y su

madre, obsesiva de la limpieza. Se sabe que es un año menor que Mafalda.

Es muy soñador, egocéntrico, un poco egoísta y soberbio. Su característica principal es reflexionar sobre cuestiones insignificantes, algo que el propio Quino reconoce en su personalidad: *“Yo tengo mucho de eso. De chico y de grande, me pregunto estupideces que no sirven para nada.”*¹⁸



Libertad

“¿Por qué complicarse la vida con los problemas del país cuando la solución más simple es solucionarlos?”

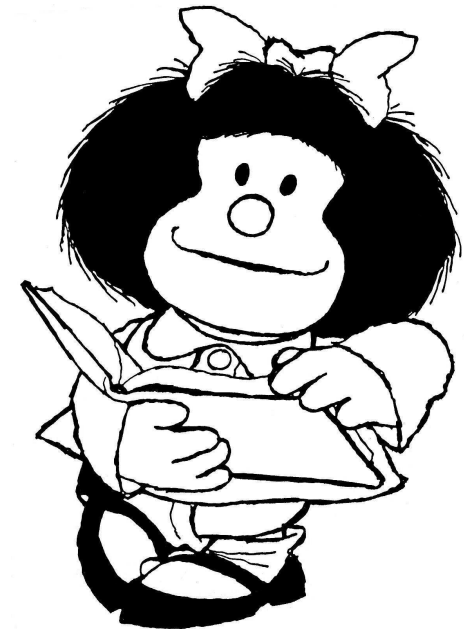
Fue la última amiga de Mafalda en debutar en la historieta, el 15 de febrero de 1970 (ya en la revista “Siete días”).

Contestataria, revolucionaria, con una ideología política de izquierda, intelectual, irónica, crítica, culta e intencionalmente diminuta. Se autodefine como una persona simple.

Su madre es traductora de francés y de su padre sólo se sabe que es socialista.

¹⁸ “Quino, Mafalda, Felipe: todo queda en familia”. Op. Cit.

EL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO



EL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO

“La escuela responde a una condición histórico-cultural definida, que ha cambiado y que está cambiando de una manera abrupta, para deslegitimar el tipo de función que históricamente cumplió”
Roberto Follari

En este capítulo se presentará un breve recorrido sobre la historia de la educación argentina desde la instauración del sistema educativo moderno (S. XIX) hasta la década del '60, época en la que surgió la historieta Mafalda. Si bien el recorrido no pretende ser exhaustivo dado que existen muchos estudios realizados por especialistas en el tema, es necesario realizarlo para que el lector logre una mejor comprensión de las referencias que los personajes de la tira realizan respecto a la escuela, lo cual constituye el núcleo central del análisis posterior.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA MODERNA.

En los primeros años del siglo XIX, la educación estaba sustentada en dos instituciones sociales tradicionales: la Iglesia y la familia. Los religiosos y los padres y madres de familia eran los encargados de transmitir los saberes de generación a generación y velar por que esa

transmisión persistiera. La escuela como institución era inaccesible para gran parte de la sociedad, en tanto que estaba reservada para los niños de grupos sociales acomodados y para quienes estaban bajo el tutelaje de la Iglesia.

Sin embargo, un nuevo acontecimiento histórico – social se estaba llevando a cabo conforme avanzaba el siglo: la incipiente clase social burguesa buscaba consolidarse. Para eso, necesitaban que las personas asimilaran su concepción sobre la realidad social, cultural, política y económica que buscaban imponer, de acuerdo a sus intereses. En ese proceso, resultaba fundamental la educación pública para promover la incorporación de los saberes y valores burgueses al resto de la población y para garantizar que ese cambio fuese perdurable.

En Argentina, las nuevas corrientes pedagógicas importadas desde Europa se combinaban con las instituciones educativas coloniales y los sistemas proto-escolares creados en las distintas provincias del país, a cargo de los gobernantes y caudillos¹⁹.

A esta diversidad de sistemas escolares de diverso origen pedagógico hay que agregar el dato más significativo que dio lugar a

¹⁹ Véase PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1997.

la instauración del sistema educativo moderno en nuestro país: la inmigración europea. Durante el siglo XIX, grandes olas de inmigrantes europeos arribaron al país en busca de trabajo y sosiego, ante las guerras y miseria que estaban padeciendo sus propias naciones. De este modo, los inmigrantes pasaron a formar parte del mapa socio – cultural del país. Ante esta situación, se encontró necesaria la instauración de un sistema nacional de educación que eliminara las diferencias culturales e ideológicas de los habitantes, para imponer un nuevo orden socio – cultural funcional a la clase dominante.

Así, en 1884 se estableció la Ley de Educación Común N° 1420, que garantizaba la educación obligatoria, laica y gratuita, cuyo objetivo era consolidar la unidad nacional mediante la homogeneización de sus educandos, desconociendo la diversidad cultural que ellos generaban. En este sentido, la escuela moderna “*desborda ampliamente el marco de un simple programa de instrucción para asentar un proyecto nacional*”²⁰. En efecto, el garante y supervisor de semejante tarea era el Estado, principal interesado en la construcción de una homogeneidad ciudadana.

De esta manera, la escuela se proponía construir identidades sociales y políticas: imponía una lengua y una cultura única, rendía culto al simbolismo patrio y transmitía los saberes básicos e imprescindibles que todo ciudadano debía tener. El modo de transmisión también era funcional al objetivo: los conocimientos eran impartidos de manera fragmentaria y descontextualizada, siguiendo los principios de la teoría positivista; se promulgaba la enseñanza de la historia como relato épico de la consolidación de la Nación; y, geográficamente, se presentaba la imagen del país como un territorio unificado, delimitado naturalmente.

Por otro lado, la obligatoriedad controlada por el Estado garantizaba la inclusión de todos los habitantes al sistema educativo, al tiempo que definía la institucionalización de la escuela. La escuela como espacio físico específicamente educativo es otra característica necesaria del sistema educativo moderno. Además, ese espacio físico era un espacio cerrado, aislado del mundo exterior. Este rasgo característico respondía a la idea de abstraer al alumno del mundo real, para que no pueda ser “contaminado” por los saberes

²⁰ DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España, Losada, 1998. Págs. 31 -32.

circundantes en él. Así, se intentaba garantizar la “pureza” y objetividad del saber aprendido.

En este sentido, la escuela era la única institución socialmente legitimada para impartir conocimientos. Complementariamente, los saberes transmitidos por ella eran los únicos legítimamente validados por la sociedad como tales. De este modo, quedó destruido cualquier otro modo de educación (incluso la familia y la Iglesia, ésta última más abatida aún por el carácter laico de la educación) y cualquier otro tipo de conocimiento que no fuese el impartido dentro del ámbito escolar. Por consiguiente, se perdió la diferencia conceptual entre educación y escolarización, pasando a ser considerados como nociones equivalentes. Y así como la educación se redujo a la escolarización, ésta última se redujo a la alfabetización²¹.

Otro de los rasgos específicos de la escuela moderna es su carácter disciplinador, basado en la idea de que sólo el orden de los ciudadanos y su adecuación al sistema socio – político – económico

contribuirían al progreso de la sociedad. Este era el aprendizaje principal que se intentaba transmitir mediante los conocimientos curriculares, los valores impartidos y las propias prácticas escolares cotidianas. Se exigía silencio, formación en filas, asistencia a clases; se sancionaban los comportamientos que se consideraban inadecuados, incluso con castigos corporales; se ejercía control sobre los cuerpos de los alumnos a través de diversos mecanismos como por ejemplo, la rigidez e individualidad que requerían los pupitres, la designación de alumnos – monitores; etc. El sistema de evaluación también respondía a una lógica disciplinadora: el examen y la sanción como castigo por el comportamiento inadecuado; la evaluación respecto a los conocimientos repetidos por los alumnos; la acreditación como “*tamiz de clasificación social*”²², ya que se acreditaba la posesión de ciertos conocimientos, lo cual permitía la movilidad en la sociedad.

Por otro lado, es propio de la escuela moderna el carácter asimétrico de la relación pedagógica, con una fuerte presencia de la dimensión política. Esto es, el vínculo entre docentes y alumnos estaba centrado en la posesión/carencia de poder, lo que generaba una relación

²¹ PINEAU, Pablo. “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”. En: Cucuzza, Héctor (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1996. Pág. 230.

²² PINEAU, Pablo. Op. Cit. Pág. 234.

desigual entre ambas partes. Así, el docente era quien tenía el saber, mientras que los alumnos eran quienes no lo poseían y, por lo tanto, eran los receptores de los conocimientos depositados por el docente de manera bancaria, en términos de Freire²³. En consecuencia, en el imaginario social, el maestro era ubicado en el lugar del saber y los alumnos en el lugar del no-saber, por lo que éstos quedaban posicionados en un lugar social inferior con respecto a los primeros. Esta concepción sólo puede tener existencia a partir de ignorar los saberes previos de los alumnos, aquellos aprendidos en ámbitos sociales diferentes a la escuela. Por lo tanto, esta noción es coherente con la destrucción de otras formas de saber que operó el sistema educativo al institucionalizar a la escuela como el único ámbito de transmisión educativa, como se explicitó anteriormente.

Además, la asimetría de la relación pedagógica se basaba en el concepto de infancia, cuya construcción social ha sido una condición imprescindible para la aparición e instauración de la

escolarización²⁴. Funcional al paradigma de la educación moderna, la infancia era entendida como una etapa “natural” e inferior de la vida del ser humano. Los niños eran concebidos como seres incompletos y que, por lo tanto, debían ser educados con los conocimientos que les impartirían los adultos (docentes). De este modo, se desconocía cualquier tipo de saber que los niños tuviesen, considerándolos como tábulas rasas sobre las que se imprimiría el conocimiento, sin ningún obstáculo o mediación. En este sentido, los docentes se dirigían “*a la parte de la razón que dormita en cada uno, y que se trata de hacer surgir por el ejercicio de la memoria y la repetición*”²⁵, desconociendo las actividades subjetivas: imaginación, ensoñación, juegos, experiencia sensorial.

Otro de los rasgos específicos de la escolarización moderna es la matriz eclesíástica que presentaba, heredada de los años en los que la Iglesia (junto con la familia) era la encargada de la educación. Tal característica se evidencia en la imagen del docente como poseedor de los conocimientos y, al mismo tiempo, ejemplo de moralidad

²³ Freire define y critica a la educación bancaria ya que “*En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pasivamente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos*”. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2000. Pág. 72.

²⁴ VARELA, Julia y ALVAREZ-URÍA, Fernando. “La maquinaria escolar”, en: *Arqueología de la escuela*. Madrid, Las ediciones de la Piqueta, 1991. Págs. 15-26.

²⁵ DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo. Op. Cit. Pág. 36.

tanto dentro como fuera de la escuela. De esa manera, se garantizaba que los alumnos aprendieran y adoptaran la moralidad a través del ejemplo. En este sentido, se equipara la figura del docente con la del sacerdote, por poseer un carácter superior respecto al conocimiento y una conducta moral intachable.

En su conjunto, el sistema educativo moderno estaba basado en el paradigma conductista, cuyos supuestos básicos han predominado el campo escolar en la primera mitad del siglo XX. Estos supuestos estaban en sintonía con los de la educación bancaria. Particularmente, el conductismo abogaba por la instrucción de los alumnos, en vez de su educación, entendiendo que éstos podían adquirir los conocimientos impartidos siguiendo una programación establecida *a priori* y mediante la utilización de estímulos para obtener determinadas reacciones. De esta manera, ellos prometían un aprendizaje exitoso en todos los casos, desconociendo la intervención de diferentes factores, sean individuales o sociales.

Para que la enseñanza programada pudiese ser dictada se debía descomponer el conocimiento en unidades mínimas, lo que provocaba necesariamente la fragmentación de los saberes escolares,

cayendo en el reduccionismo y la trivialización de los mismos. En consecuencia, se promulgaba la reproducción del conocimiento - dado que los alumnos debían dar determinadas respuestas ante determinadas consignas (estímulos)-, y no su producción. En palabras de Hernández:

*“El conductismo ha orientado la enseñanza hacia un polo reproductivo, más hacia la memorización y la comprensión, que hacia la elaboración de la información. (...) En consecuencia, no ha valorizado los aspectos de elaboración y producción. Este prurito de tratar al sujeto como un objeto, privándole de intencionalidad, de propositividad, de autoelaboración, es uno de los puntos más duramente criticados por los ideólogos educativos.”*²⁶

Por otro lado, el conductismo no sólo sustentaba la modalidad de enseñanza en las escuelas modernas, sino también las prácticas cotidianas del aula, como por ejemplo, el uso de campanas o timbres

²⁶ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Pedro. Citado en: HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1998. Pág. 93.

para provocar determinada reacción en los alumnos; el premio o castigo ante determinados comportamientos deseados o indeseados, respectivamente; etc.

LA CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO.

Desde su instauración, el sistema educativo moderno logró imponerse en nuestro país. Los distintos acontecimientos históricos que sucedieron en Argentina durante fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX no contradijeron ni criticaron a la escolarización lo suficiente como para sustituirla por otro modelo educativo; por el contrario, en ocasiones, la reforzaron.

Valga como ejemplo la creación de la Escuela Normal de Paraná, en 1870, basada en la corriente pedagógica normalista. En esta escuela se formaban maestros, respondiendo a otra de las características del sistema de instrucción pública: la profesionalización de la docencia. Las escuelas normalistas también tenían por objetivo educar al ciudadano para construir una identidad nacional, ejercían una concepción bancaria de la educación y presentaban una relación pedagógica asimétrica.

La única experiencia crítica que tuvo alguna repercusión social significativa fue la “Nueva escuela”, dada en la década del ’20 y ’30. Esta corriente consideraba al alumno como un sujeto con derechos y admitía sus saberes previos, buscaba modernizar la cultura e introducir nuevas tecnologías en la escuela. Si bien esta experiencia fue significativa por la aceptación que tuvo, no logró predominar el campo educativo.

Sin embargo, a partir de la década del ’60, la hegemonía que históricamente tuvo el sistema educativo moderno comenzó a entrar en crisis. Principalmente, debido a la incipiente mundialización y globalización²⁷ que afectaba las relaciones sociales y las tramas político – económicas del país, configurando un nuevo mapa socio – cultural y un “*gradual divorcio entre cultura escolar y cultura de masas a partir del impacto creciente de la tecnología y de los medios masivos de comunicación*”²⁸. Con la aparición y

²⁷ Renato Ortiz diferencia la mundialización cultural de la globalización económica y tecnológica. Véase ORTIZ, Renato. *Mundialización y cultura*. Buenos Aires, Alianza Editorial, 1997.

²⁸ CARLI, Sandra. “Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes”. En: Revista *Alternativas*, 2001, año XII, N° 14. Buenos Aires, Centro de producción educativa U.N.C.P.B.A. Pág. 30.

masificación de las nuevas tecnologías, la escuela dejó de ser el único espacio que proveía conocimientos.

Consecuentemente, se empezó a vislumbrar la no-significatividad de los conocimientos escolares, en tanto se presentaban fragmentados, descontextualizados y sin relación con la experiencia social de los alumnos. Ante esta situación, se demandaba que la escuela tuviese más conexión con el entorno social, a fin de que fuese más productiva y útil para la sociedad. Esto necesariamente implicaba una nueva concepción de la escuela y sus objetivos ya que se manifestaba la caducidad del sentido según el cual fue concebido el sistema educativo moderno. En referencia a esta situación, la *Revista de educación* afirmaba:

“La escuela no cumple con las finalidades que le demanda la sociedad contemporánea, en sus múltiples manifestaciones; nunca como ahora la escuela ha estado tan desconectada de la realidad; la tarea nuestra por consiguiente, es buscar los medios adecuados para transformarla y convertirla en un potente factor de

*progreso del hombre y de la sociedad en nuestros días.”*²⁹

Por otro lado, también comenzaba a cambiar la concepción de la infancia a la que se dirigía la escuela, en tanto que los niños dejaron de ser entendidos como seres incompletos y comenzaron a concebirse como sujetos de derecho, cuyo corolario se vería en la década del '70, cuando UNICEF declarara los Derechos Internacionales del Niño con carácter jurídico supranacional. En la escuela, esto implicó un cambio en la concepción del alumno que dejó de ser entendido como una tabula rasa donde se imprimía el conocimiento, para pasar a otorgarle un rol activo en el proceso de aprendizaje. Se comenzó a reconocer y respetar la diversidad de experiencias y caracteres personales propios de cada alumno.

El cambio de una de las partes de la relación pedagógica implicó necesariamente una modificación en la otra. La figura del docente

²⁹ *Revista de educación*. La Plata, 1976. Pág. 77. Citado en: VASSILIADES, Alejandro. “Enseñar durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes”, en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación. *Anuario. Historia de la Educación*. N° 7. Buenos Aires, Prometeo, 2006. Pág. 270.

como único poseedor de saberes legítimos y, por tanto, como transmisor depositante de los mismos entró en crisis. El maestro ya no impartía conocimientos unilateralmente, sino que acompañaba, orientaba el proceso de aprendizaje de los alumnos, en un intento por incentivar sus potencialidades individuales. Al mismo tiempo, se humanizó la imagen del maestro, al permitirse que los docentes no tengan las respuestas a todas las inquietudes de los alumnos; es decir, ya no era un “sacerdote laico” que poseía todos los conocimientos, sino que comenzó a ser visto como un ser humano con algunos saberes y con la posibilidad de adquirir otros en el vínculo que establece con sus alumnos.

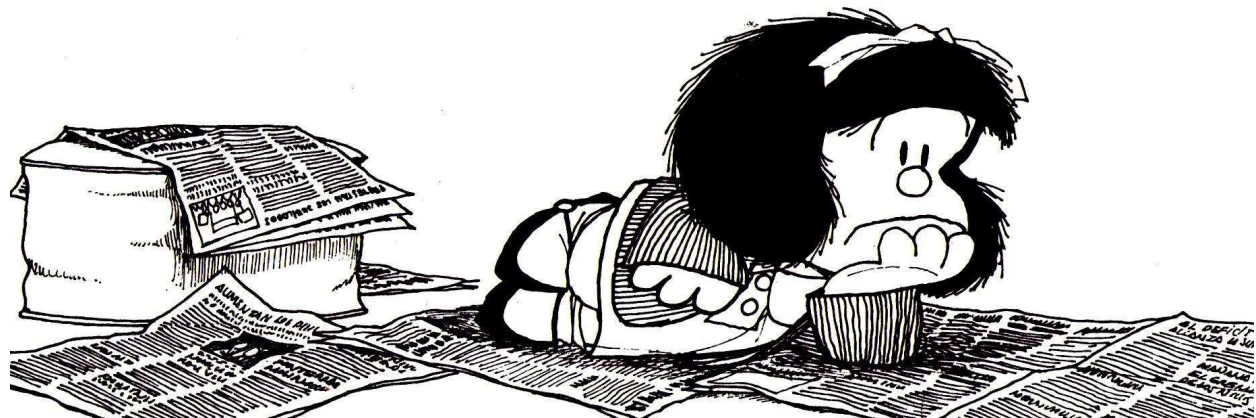
Por otro lado, la apertura hacia nuevas corrientes pedagógicas de izquierda y la fuerte afluencia de la psicología y el psicoanálisis en esa época incentivaron el desarrollo de experiencias pedagógicas democráticas que contradecían la concepción tradicional de la instrucción pública, como los casos de *Summerland* y *Kinderland* que abordaban el vínculo entre la educación y el tiempo libre, enfatizando la dimensión educativa de lo lúdico.³⁰

Todos estos factores de índole diversa pusieron en tela de juicio la hegemonía del sistema educativo moderno, tal como fue concebido a fines del siglo XIX.

En este contexto de crisis y cambio de perspectivas que se daba en la escena educativa nacional de la década del '60 nació la historieta Mafalda. Sus personajes principales son niños, por lo que no escapan a las controversias de ese período en materia pedagógica, al ser interpelados como sujetos educativos. Sin embargo, Mafalda y sus amigos son mucho más que alumnos y esto también obedece a la nueva concepción de educación e infancia que comenzaba a circular en la sociedad argentina de la época.

³⁰ Véase PUIGGRÓS, Adriana. Op. Cit. Págs. 116-117.

ANÁLISIS CRÍTICO: LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN **MAFALDA**.



ANÁLISIS CRÍTICO: LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MAFALDA

“Es muy importante leer Mafalda
para entender la Argentina.”
Umberto Eco

En este capítulo se realizará el análisis de la representación de la educación en la historieta “Mafalda”. En vista de la nueva concepción sobre “educación” dada en la década de los ´60, no solamente se abordará la escolaridad, sino también aquellos campos sociales que aportan conocimientos que contribuyen a la educación; estos son: los medios de comunicación y la familia –haciendo énfasis en el rol de la mujer-. Además, se trabajará sobre la infancia –un concepto que también estaba sufriendo cambios en la misma época- dado que es el sujeto educativo por excelencia y tradición.

Ahora bien, la noción de “**representación**” tiene muchas acepciones. Vale aclarar que en este análisis es entendida como “*algo que está en lugar de otra cosa: un objeto, una idea, una*

persona”³¹. Es decir, una presencia que marca una ausencia: la del objeto, persona o idea que representa. De este modo, se evidencia que la representación y el objeto representado son cosas diferentes: la representación nunca es la realidad tal cual es, aunque sea común caer en este error.³²

En esta “traducción” que opera en la representación, es necesario seleccionar algunos aspectos del objeto real que van a ser representados. Esta selección implica necesariamente una omisión de otros aspectos, ya que no es posible que la representación presente todas las dimensiones del objeto real, porque dejaría de ser una representación para ser el mismo objeto. Esta selección responde a prioridades e intereses específicos en cada caso.

³¹ ARFUCH, Leonor. “Representación”, en: ALTAMIRANO, Carlos (coord.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós, Buenos Aires, 2002. Pág. 206.

³² “La relación de representación se ve entonces alterada por la debilidad de la imaginación, que hace que se tome el señuelo por lo real, que considera los signos visibles como índices seguros de una realidad que no lo es”. CHARTIER, Roger. *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa, 1999. Pág. 59.

En este sentido, los medios de comunicación representan diferentes acontecimientos extraídos de la realidad, pero no son la realidad tal cual es, sino una versión de ella, entre muchas otras posibles.³³

Dada la masividad que caracteriza a estos medios, las representaciones mediáticas circulan por la sociedad pasando a convertirse en representaciones sociales, a partir de las cuales se ve y comprende el mundo en el que vivimos. En este sentido, se suele decir que las representaciones sociales (mediáticas) construyen el mundo. De aquí radica la importancia y necesidad de desnaturalizarlas y estudiarlas.

En este análisis se abordará la representación de la educación en la historieta Mafalda, tratando de evidenciar de qué manera las mismas se retroalimentaban con las representaciones sociales circundantes en la sociedad argentina de los ´60, respecto a la educación.

³³ Véase QUIN, Robyn. “Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos”. En: APARICI, Roberto (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.

Escuela

LA ESCUELA DE MAFALDA.

Para poder comprender plenamente las críticas que la historieta realiza al sistema educativo, es necesario saber a qué tipo de escuela asisten Mafalda y sus amigos.

A lo largo de las tiras, se puede apreciar que la misma pertenece al sistema educativo moderno tradicional (caracterizado en el capítulo anterior), ya desde el espacio físico que ocupa. En el ejemplo siguiente se puede apreciar la disposición del aula:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 178.



Se representa el aula marcando la relación pedagógica asimétrica: la maestra se muestra al frente del aula, sentada en un escritorio que está ubicado sobre una tarima. Esa tarima marca la diferencia de poder, ya que la ubica por sobre el nivel de los alumnos. Ellos están sentados en pupitres, uno detrás del otro, de manera ordenada. Como se dijo anteriormente, la morfología del pupitre impedía la movilidad

del alumno y promovía la individualidad, lo cual dificultaba el trabajo grupal y el aprendizaje colectivo. Esto respondía a la lógica de la educación bancaria, la cual consideraba que el docente era el único poseedor del saber que sería depositado en los alumnos, considerados como tabulas rasas, por lo tanto sin ningún conocimiento previo para compartir con sus pares.

Además, la tira representa ciertos indicios de mecanismos disciplinadores, típicos de la escuela moderna, como se ha explicado respecto a la utilización del pupitre. Pero también la tarima sobre la que se encuentra la maestra responde a esta lógica, ya que la diferencia en la altura permite que ella pueda ver a todos sus alumnos al mismo tiempo, incluso a aquellos que estén sentados en los últimos lugares. Nuevamente, la posibilidad que tiene el docente de vigilarlos y controlarlos, le confiere poder sobre los alumnos. Otro de los mecanismos disciplinadores que aparece en la historieta al momento de representar la escuela a la que asiste Mafalda es el orden en la formación de los alumnos en los actos escolares (como se podrá ver en otra tira publicada en el apartado siguiente,) lo cual implica dos cuestiones: en primer lugar, nuevamente la posibilidad

de los docentes de vigilarlos, ya que la formación facilita notar rápidamente cuando uno de los elementos (los alumnos, en este caso) está fuera de su lugar; en segundo lugar, el disciplinamiento sobre el cuerpo, dado que la formación impide a los alumnos su movilidad física, la cual es considerada por la pedagogía tradicional como un obstáculo para la atención.

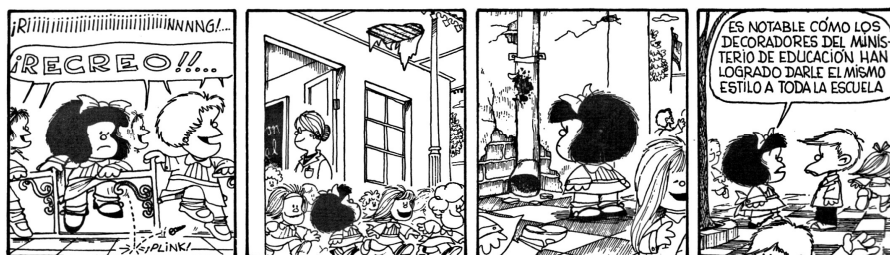
Ahora bien, el orden no sólo es exigido en la formación de los alumnos, sino también en su manera de proceder diariamente en la escuela, tal como lo ejemplifica la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 142.

La maestra pide a los alumnos que levanten la mano para hablar, lo que evidencia que no podían expresarse libremente cuando quisieran, sino que tenían que esperar que el docente autorizara su intervención. Para ello, el alumno que quería hablar tenía que

levantar la mano, de modo que la maestra se enterara que deseaba hacerlo. Esto responde al paradigma conductista sobre el que se sustentaba el sistema educativo moderno, según el cual se enseña al individuo que, para obtener cierta respuesta (en este caso, la autorización para hablar), es necesario proporcionar cierto estímulo (levantar la mano). Otras prácticas escolares habituales basadas en el conductismo era la utilización de las campanas o del timbre para marcar el cambio de hora o el inicio o finalización del recreo, como en este caso:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 332.

Además, en esta tira se hace referencia explícita al deterioro de la infraestructura escolar, lo que marca un abandono de la educación, por parte de las autoridades políticas, en su rasgo más evidente. Esto responde a un cambio en la concepción de la escuela, que antes era

considerada como algo “sagrado” y, por lo tanto, requería cuidado y respeto desde lo más básico, como es el edificio escolar.

La arquitectura de las escuelas modernas estaba basada en el ideal sarmientino que afirmaba que la infraestructura de la escuela era una herramienta pedagógica en sí misma, la cual reflejaba la importancia de la educación para la sociedad:

*“Nuestras escuelas deben ser construidas de manera que su espectáculo obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones (...) No sólo debe reinar en ella el más prolijo y constante aseo, cosa que depende de la atención y solicitud del maestro, sino también tal comodidad para los niños y cierto gusto, y aún lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de esos elementos indispensables para la vida civilizada. (...) Deben tenerse presentes en su construcción consideraciones de higiene y de ornato que son de la más alta importancia (...)”*³⁴

³⁴ SARMIENTO, Domingo Faustino. Citado en: BRANDARIZ, Gustavo. “El pensamiento sarmientino en la arquitectura escolar”, conferencia presentada en el *Ciclo Americanista*, mayo de 1997.

El abandono en el mantenimiento edilicio que se representa en el ejemplo marca una ruptura con la importancia del rol social que históricamente se le otorgó a la escuela. Si es cierto, como lo creía Sarmiento, que el edificio escolar debía reflejar la valoración social de la educación, la tira anterior habla por sí sola.

Por otro lado, en la mayoría de las tiras en las que se muestra a la escuela, se puede observar en las paredes del aula o en el pizarrón un mapa de la República Argentina. Esto no es azaroso ya que en el sistema educativo moderno era fundamental que los alumnos incorporaran la noción de Nación, dado que su objetivo principal era la conformación de ciudadanos, como se dijo anteriormente. Así, se inculcaba la imagen del país y se enseñaban sus límites geográficos, marcando la unificación del territorio delimitado de modo natural, es decir, desvinculado de las cuestiones políticas que lo constituyeron. En consonancia, se solía encontrar, en el aula, fotografías de los próceres nacionales, enmarcados como verdaderos “héroes”, dado que la enseñanza de la historia nacional se transmitía como epopeyas, sin vincular un acontecimiento histórico con otro. La exhibición de estas imágenes -junto con el himno nacional, el saludo

cotidiano a la bandera, las celebraciones escolares- formaba parte del simbolismo patrio que la escuela buscaba inculcar en sus alumnos, a fin de convertirlos en ciudadanos. (Ver anexo).

Asimismo, se puede observar que en las paredes de las aulas también se colgaban láminas que ilustraban las partes de las plantas y de los animales. Esto se correspondía con la idea de que la escuela debía ser un espacio físico cerrado, aislado del mundo exterior. Así, los alumnos no salían al campo a aprender sobre la flora y la fauna, sino que lo hacían utilizando ilustraciones, láminas o imágenes de los libros de textos. (Ver anexo).

EL CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO.

La crisis de sentido que atravesaba la escuela tradicional moderna, tal como fue explicado en el capítulo anterior, fue representada en la historieta Mafalda a lo largo de sus páginas.

La crítica más notable fue la falta de significatividad de los saberes impartidos desde la escuela, dado que los mismos tenían muy poca vinculación con el entorno social y cotidiano de los alumnos, como se explicitó anteriormente y se representa en el siguiente ejemplo:

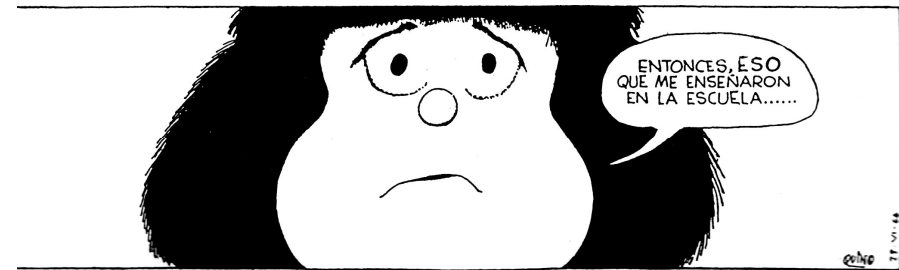


© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 214.

En esta tira, Miguelito reconoce y se resigna ante la evidente diferencia entre la relación real que en ese momento tiene con su madre y lo que propone la tarea escolar. Miguelito no puede distinguir que la misma responde a un método de enseñanza (como veremos más adelante) y no al contenido específico, aferrándose a lo explícito.

De todos modos, la tarea que tiene que resolver no se condice con su vivencia cotidiana. Esto hace que el conocimiento impartido desde la escuela no tenga significatividad.

La pérdida de la misma no sólo responde a la desvinculación de la escuela con las vivencias cotidianas del alumno, sino también con la falta de relación con la realidad socio-política, como se representa en esta tira de la historieta:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 560.

La misma corresponde al miércoles 29 de junio de 1966, día en que asumió la presidencia de facto el Teniente General Juan Carlos Onganía, tras el golpe de Estado que derrocó del poder a Arturo Umberto Illia, iniciando una nueva dictadura militar en nuestro país. Ante esta nueva situación política, se la muestra a Mafalda, compungida, cuestionando la veracidad de los aprendizajes escolares, haciendo alusión a los valores democráticos perdidos en ese momento en el país.

En este ejemplo, se puede ver que los conocimientos ciudadanos impartidos desde la escuela (recordemos que uno de los objetivos del sistema educativo tradicional es la conformación de ciudadanos) y la coyuntura política del país en ese momento, no tenían ninguna vinculación. Además, a través de la expresión de Mafalda, se vislumbra que la enseñanza fragmentada y descontextualizada de los

saberes escolares puede provocar desconcierto en los alumnos cuando se contraponen con la realidad, llegando a cuestionarse el sentido de la escuela.

Este cuestionamiento también se aprecia en la siguiente tira, al ironizarse sobre la practicidad y utilización de los contenidos escolares:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 130.

El diálogo establecido entre Susanita y Mafalda -conformado con oraciones típicamente escolares- deja entrever la carencia de utilidad en la vida cotidiana de los contenidos enseñados en el colegio, dado que la conversación suena ridícula porque carece de sentido en una situación coloquial verosímil.

Por otro lado, estas frases son utilizadas en las escuelas como disparadores para el aprendizaje de la lectura y la escritura y no es

casual que, en el imaginario social, sean inmediatamente reconocidas como producto de la cultura escolar. Esto se debe a que una de las características del sistema educativo moderno es la reducción de la escolarización a la alfabetización y la consecuente anulación de otros tipos de conocimientos y otras maneras de adquirirlos, como se explicó en el capítulo anterior.

A su vez, la falta de significatividad de los contenidos escolares genera desinterés en los alumnos, ya que no encuentran sentido a lo que se le está enseñando, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 128.

En esta tira, no sólo se puede apreciar la crítica hacia la falta de significatividad de los saberes escolares, sino que también se representa la deslegitimación que los mismos comenzaban a tener en

la época. En el último cuadro, al pedir que se le enseñen “cosas realmente importantes”, Mafalda está desvalorizando la actividad de la maestra por considerarla vacua y superflua, pretendiendo adquirir algún otro conocimiento más importante o útil. La cara de asombro de la maestra ante el pedido de Mafalda marca el desconcierto que los docentes vivenciaban diariamente en las clases, al no estar preparados para situaciones semejantes, ya que ellos también habían sido formados en el sistema educativo tradicional moderno.

En síntesis (y siguiendo la teoría psicogenética³⁵), la falta de significatividad de los saberes escolares se debe a su desvinculación con la realidad diaria de los alumnos. A su vez, esto genera que los nuevos conocimientos enseñados no puedan ser aprendidos por los

estudiantes, en tanto no están relacionados con sus conocimientos y experiencias previas, condición indispensable para lograr asimilarlos e incorporarlos al marco de conocimientos desde el cual ellos entienden y experimentan el mundo.

Nuevamente, esta carencia se condice con la noción de educación bancaria, la cual desconoce que los alumnos cuentan con un bagaje particular de conocimientos y que el mismo debe ser tenido en cuenta si se pretende que aprendan los saberes impartidos, quedando, los alumnos, reducidos a un rol pasivo en el proceso educativo, limitados solamente a recibir y archivar los “depósitos” de saberes enviados.

Por el contrario, la psicología genética -en boga en la década del '60, cuando nace Mafalda- entiende que:

“trabajar a partir de los conocimientos previos supone concebir a los niños como sujetos protagonistas en su proceso de aprendizaje con capacidad de construir y de transformar. Implica reconocer y respetar sus ideas

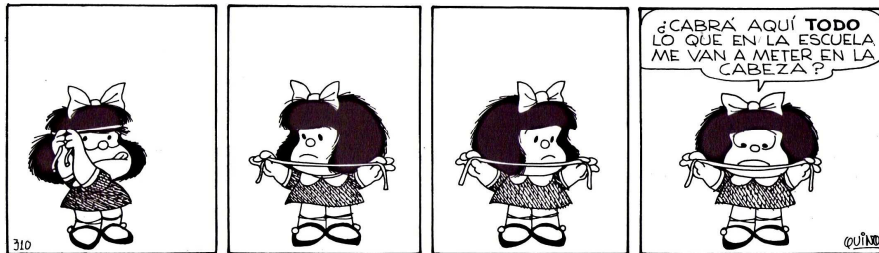
³⁵ La psicogenética -o Psicología genética- fue gestada a partir de los estudios que Jean Piaget realizó, hacia 1930, sobre los estadios de evolución del niño. La problemática psicogenética era fundamentalmente epistemológica, ya que se interesaba por descubrir cómo se construía el conocimiento, entendiéndolo como un proceso. Ante esto, su postura era *constructivista* (los sujetos construyen marcos conceptuales que permiten adquirir conocimientos), *interaccionista* (los sujetos conocen a partir de la interacción con el objeto de estudio) y *relativista* (la interacción posibilita y promueve la transformación de ambas partes: por un lado, el sujeto transforma al objeto al actuar sobre él; por el otro, el objeto transforma al sujeto al permitirle enriquecer sus marcos conceptuales). Véase HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Op. Cit. Págs. 169 – 209.

como valiosos aportes al trabajo del grupo. No es sólo el maestro el depositario de la autoridad del saber.”³⁶

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.

Más allá de la crítica sobre la no-significatividad de los conocimientos escolares, la historieta también cuestiona la metodología de enseñanza de la escuela moderna, en diferentes aspectos.

La crítica que realiza hacia la concepción bancaria de la educación se hace evidente en el siguiente ejemplo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 124.

En esta tira, se manifiesta la idea de que los saberes escolares eran “metidos en la cabeza” de los alumnos, sin ninguna mediación de su parte, quedando limitados a un rol pasivo en el proceso de aprendizaje. Los maestros, poseedores de esos saberes, eran los encargados de realizar tal trabajo.

A su vez, la cabeza era entendida como un mero recipiente donde eran depositados los saberes escolares. El hecho de que Mafalda la midiera y destinara toda su capacidad a archivar los saberes escolares, da cuenta de que la misma era considerada como hueca, vacía: se desconocía la existencia de otros conocimientos o experiencias previas, que pudiese intervenir de algún modo en la adquisición de los nuevos conocimientos.

En este sentido, el aprendizaje era mecánico, basado en la repetición y memorización de los conocimientos, más que en su elaboración y comprensión. El siguiente ejemplo lo manifiesta:

³⁶ AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994. Págs. 161 – 162.



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 231.

En la actividad escolar que narra Miguelito, no se promueve la comprensión de la suma matemática, sino la memorización de su resultado numérico, mediante su reiteración. Además, Miguelito, al compararse y marcar su distanciamiento intelectual con Von Braun³⁷, cuestiona si la escuela, dado sus métodos, puede ayudarlo a ser una persona inteligente.

Por otro lado, la reiteración de los conocimientos promueve la fragmentación de los mismos, ya que es muy difícil poder repetir y memorizar unidades temáticas complejas. En efecto, esto se hace más evidente en el estudio de la historia, sea nacional o universal, que se enseña como acontecimientos históricos aislados, repetidos año tras año en su aniversario, a modo de efemérides, sin enseñar el

³⁷ Wernher Von Braun (1912 – 1977) fue un ingeniero aeroespacial alemán, nacionalizado estadounidense. Fue un importante diseñador de cohetes de la NASA, como el cohete *Saturno V*, que llevó al hombre a la luna en 1969.

proceso histórico en su complejidad, esto es, sin atender a los diferentes factores políticos, económicos y sociales que lo constituyeron. La historieta aborda la problemática en el siguiente ejemplo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 495.

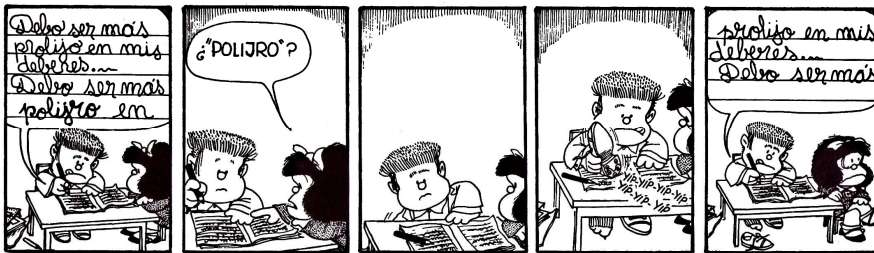
En el primer cuadro, Manolito se queja porque todos los años le encomiendan la misma tarea escolar, cuestionando la reiteración como método de enseñanza. En general, la historia es enseñada de ese modo, exigiendo la memorización de datos: nombres, fechas, lugares. Dado que la memoria es selectiva, este tipo de información suele ser olvidado poco tiempo después. No obstante,

“En muchas escuelas esa lógica se repite en cada grado, y los chicos vuelven a encontrarse, salvo alguna excepción, con los mismos contenidos que

vieron el año anterior, vistos de la misma forma, en el mismo orden.”³⁸

Esta metodología de enseñanza desacredita la importancia del acontecimiento histórico y de su estudio, contando una versión de la historia “acartonada, aburrida y poco significativa.”³⁹

Ahora bien, el mecanismo de reiteración no sólo se utilizaba para memorizar los conocimientos impartidos, sino también era aplicado para corregir “errores” de los alumnos que pudiesen incidir en su tarea o comportamiento escolar⁴⁰, como en este caso:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 353.

³⁸ AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (comp.). Op. Cit. Pág. 89.

³⁹ Íbidem.

⁴⁰ “En un contexto de aprendizaje memorístico y rutinario poca diferencia existía entre la realización de una tarea académica y el cumplimiento de un castigo.” SUÁREZ PASO, Mercedes. “Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares”. En: *Revista de Educación*. Vigo, 2004. N° 335. Pág. 435.

Para corregir la desprolijidad de Manolito, la maestra le pidió que escribiese varias veces la frase: “Debo ser más prolijo en mis deberes”. Este tipo de actividad era muy común: se pedía que escribieran determinada cantidad de veces o que completaran determinada cantidad de hojas con la “desviación” que se buscaba corregir, sea ésta un problema como la desprolijidad, la mala utilización de la hoja o los renglones, las faltas ortográficas; u otros problemas vinculados al comportamiento, como hacer silencio, no moverse, no correr en los recreos, etc. Por consiguiente, se creía que la repetición de una consigna terminaría afectando el razonamiento o el comportamiento de los alumnos.

Sin embargo, no siempre se utilizó este mecanismo para intentar cambiar los comportamientos indeseados de los alumnos. A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, eran comunes los castigos corporales para tal fin, tal como lo cuenta Manolito:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 125.

Como se representa en la tira, no sólo se castigaba físicamente a los alumnos por cuestiones de conducta, sino también por problemas de aprendizaje, tal como reza la famosa frase popular: “La tinta con sangre entra”. Los castigos físicos y psicológicos estaban basados en el dolor y la humillación y comprendían golpes en los cuerpos de los alumnos -sean con la mano, pies o con instrumentos como varillas, punteros, reglas, etc.-, así como también su aislamiento en un rincón del aula, el uso de orejas de burro delante de los compañeros, la obligación de arrodillarse con los brazos extendidos en forma de cruz, etc.

Se entendía que las dificultades que los niños presentaran respecto a su rendimiento escolar se debían a una suerte de rebeldía o falta de voluntad, que podría ser encauzada con severidad y rigor. De este modo, se desconocía cualquier tipo de problema pedagógico o personal, al tiempo que los docentes no se planteaban ninguna autocrítica respecto a su actividad.

En este afán por disciplinar al alumno en todas las cuestiones, también se exigía puntualidad y se castigaba si no se cumplía con ella. Tal es el miedo que tiene Felipe en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 389.

Felipe teme a una posible sanción por haber llegado 45 minutos tarde a clase, a pesar de tener una justificación de su madre. Pero la tira sugiere mucho más que eso. Se hace una clara comparación de la escuela con el nazismo: Felipe representa a un prisionero de un campo de concentración, la maestra es comparada con un oficial nazi y hay un cuadro de Adolf Hitler, como uno de los “héroes” históricos. La comparación, notablemente, no es sólo gráfica. El disciplinamiento exigido, la autoridad de los docentes y los castigos implementados en el aula, en general, generaban una atmósfera de angustia y miedo, que se instalaba en los alumnos, al punto de llegar a sentir que la escuela era una especie de prisión:

“(…) Un lugar en el que los estudiantes eran considerados como una población reclusa, privados de

*libertad y sin posibilidad de huida durante el horario escolar (...)*⁴¹

En un lugar con esas características -en donde el orden era el postulado principal- y al basarse en la lógica conductista, no había margen para la creatividad y la imaginación, dado que la enseñanza estaba programada. La actividad recreativa libre parecía estar permitida, solamente, en el jardín de infantes (ver Anexo), como si fuese un área educativa absolutamente desvinculada con la educación primaria.

No obstante, a partir de la década del '60, empezaron a circular, en el ámbito educativo, nuevas corrientes pedagógicas democráticas que se oponían a la concepción educativa tradicional y enfatizaban las actividades recreativas y lúdicas, como promotoras de la creatividad e imaginación de los alumnos. En la siguiente tira ya se puede apreciar la aparición de estas corrientes:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 553.

Además, en la tira se puede percibir que Mafalda ya no está sentada en un pupitre individual, sino que comparte su mesa de trabajo con otros compañeros. La propia disposición de la mesa favorece el trabajo grupal, dado que los alumnos pueden compartir la tarea y ayudarse mutuamente. Esta es otra tendencia de las nuevas corrientes pedagógicas de entonces, que se oponían a la individualización de la tarea escolar y al aislamiento de los alumnos, a favor del trabajo colectivo. Esto conlleva una concepción distinta de la enseñanza y de los sujetos pedagógicos: los docentes no son los únicos que poseen conocimientos, también los alumnos tienen ciertos conocimientos que pueden ser compartidos con sus pares, lo que implica una horizontalidad del saber que rompe con la relación asimétrica entre docentes y alumnos. Por consiguiente, el

⁴¹ SUÁREZ PASO, Mercedes. Op. Cit. Pág. 434.

aprendizaje pasa a ser una construcción, en la que los alumnos tienen un papel activo.

LA REPRESENTACIÓN DE LA ESCUELA TRADICIONAL (O LA REPRESENTACIÓN TRADICIONAL DE LA ESCUELA).

El disciplinamiento no era exigido solamente por cuestiones pedagógicas. Su implantación era coherente con el objetivo primordial de la escuela pública: la formación de ciudadanos. De allí la necesidad de inculcar, en los alumnos, valores morales, para enseñarles la manera “correcta” de actuar en la sociedad. Los alumnos debían aprender a obedecer las normas establecidas de manera indiscutible, utilizándose para tal fin distintos métodos, incluso la violencia física, como se explicitó anteriormente. La docilidad y sumisión que se intentaba lograr en ellos garantizarían que éstos no perturbaran, en un futuro, el orden social establecido. Se entendía que:

“El papel de la escuela en el desarrollo moral del niño puede y debe ser el de mayor importancia. Esto implica no sólo una fuerte intervención estatal, sino también una

*‘gran misión’ asignada al maestro quien ante todo debe constituirse en un ejemplo de moralidad para sus alumnos”.*⁴²

En este sentido, los docentes debían enseñar los valores y las conductas morales desde su propio ejemplo, tanto dentro como fuera de la escuela. Por eso, se le exigía no sólo los conocimientos necesarios para transmitirlos, sino el cumplimiento de una serie de hábitos y la prohibición de otros, como por ejemplo: no salir de su casa de noche, no pasear por las heladerías, no andar acompañada de un hombre (excepto su padre o hermano), no fumar ni beber alcohol, no maquillarse, etc.⁴³

Dentro del aula, era importante que conservara una fisonomía discreta -sin exhuberancias-, una postura rígida y un tono de voz cálido, que inspirara respeto y ternura. Así, la maestra se convertía en una “segunda madre”, que enseñaba y contenía al alumno,

⁴² FELDFEBER, Myriam. *Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino*. Trabajo presentado en: III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Venezuela, Junio de 1996. Pág. 9.

⁴³ Véase el contrato de las maestras con el Consejo Nacional de Educación, datado en 1923. En: *La Revista del Consejo Nacional de la Mujer*, Año 4, N° 12, Buenos Aires, marzo de 1999.

poniendo límites cuando había que hacerlo (con los métodos disciplinarios a la orden del día).

Este modelo de docente tiene su raíz en la matriz eclesiástica de la escuela moderna. Los maestros han heredado las obligaciones morales de los sacerdotes, quienes eran los antiguos encargados de la enseñanza, antes de la existencia de la escuela, convirtiéndose en una suerte de “sacerdotes laicos”.⁴⁴

No sólo los docentes, sino todo el sistema educativo moderno estaba impregnado del sistema clerical de enseñanza precedente. Y si la docencia era un “apostolado”, la escuela era considerada como un “templo del saber”, tal como se representa en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 127.

⁴⁴ Véase DURKHEIM, Emile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1982.

En este ejemplo se vislumbran las dos representaciones sociales más tradicionales respecto a la escuela y los docentes: primero, la escuela como algo sagrado, como un “templo de saber”; segundo, la escuela como un “segundo hogar” y los docentes y alumnos como madre/padre e hijos, respectivamente. Ambas representaciones sociales apelan a las dos instituciones que se encargaban de la educación antes de la conformación e instauración del sistema educativo moderno: la Iglesia y la familia.

Por otro lado, las palabras y los tiempos verbales utilizados en el discurso de la maestra no son cotidianos para los alumnos ni para ella. Sin embargo, al ubicarse en su rol de “docente”, apela a esta retórica para marcar la distancia entre ambos sujetos pedagógicos.

Ahora bien, el carácter “sagrado” conferido a la tarea escolar era un legado de la matriz eclesiástica de la escuela, pero también se debía a que la misma era socialmente legitimada como la única institución de transmisión de saber. Como se explicó en el capítulo anterior, la creación de la escuela implicó la destrucción (o deslegitimación) de otras instituciones sociales encargadas de la educación de los menores hasta entonces y de otros saberes que no fuesen los escolares.

Sin embargo, la aparición de los nuevos medios masivos de comunicación y la globalización que permitió la tecnología a mediados del siglo XX, generó que esa representación social de la escuela empezara a perder hegemonía. Los medios de comunicación aportaban información y conocimientos, lo que provocó que la escuela dejara de ser el único lugar de transmisión de saberes, tal como se representa en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 429.

Libertad no comprende que la maestra la está evaluando y parece no entender que tiene que saber la información de memoria. Cuestiona que deba conocer el nombre de la montaña si puede encontrarlo en una revista “con fotos y todo”, esta aclaración demuestra que la información que pueda publicar, por ejemplo, una revista podía ser más completa y significativa que saber solamente el nombre de la montaña, como se solía exigir en la escuela.

Pero, sobre todo, Libertad no comprende que el enojo de la maestra se funda en dos cuestiones: primero, en la deslegitimación de su autoridad como “poseedora” de conocimiento. A partir de las nuevas fuentes de saber (como los medios de comunicación), la imagen del docente comenzó a desprestigiarse, dado que su función educativa empezó a perder sentido. En palabras de Sarlo:

*“La figura del maestro se ha debilitado en la competencia con otras figuras, que hoy tienen incomparablemente más prestigio simbólico y construyen imaginarios emergentes o hegemónicos”*⁴⁵

En segundo lugar, el enojo de la maestra se debe a que se cuestiona el lugar del saber y, por lo tanto, el rol social de la escuela. En su modo de actuar, Libertad no le confiere a la escuela la importancia que históricamente tuvo: impartir los únicos conocimientos socialmente legitimados.

⁴⁵ SARLO, Beatriz. “Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura”. En: BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés; DUSCHATZKY, Silvia; TIRAMONTI, Guillermina (comp.). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Troquel Educación, 1998. Pág. 36.

Por otro lado, el ritmo del flujo de información que transmiten los medios de comunicación es distinto al ritmo escolar: los primeros se caracterizan por la velocidad y la actualidad mientras la escuela propone un ritmo mucho más lento y prolongado, dado que las características de sus contenidos no requieren de inmediatez, como sí sucede con los contenidos mediáticos.

Paulatinamente, las dos características propias de los medios de comunicación –velocidad y actualidad- empezaron a marcar el ritmo de la vida cotidiana de sus consumidores, acrecentando cada vez más la diferencia con los tiempos escolares. Nuevamente, la escuela estaba desvinculada con la realidad cotidiana de los alumnos, ya desde la falta de actualidad, como sucede en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 223.

Miguelito se queja por la falta de actualidad de los contenidos escolares. Si bien se justifica por ser un acontecimiento histórico al

que se refiere, la tira representa la naturalización de las características temporales propias de los medios de comunicación, por parte de la sociedad. La escuela pasa a pertenecer a aquellas instituciones que parecen no poder adaptarse a las nuevas demandas sociales. En este caso, Miguelito demanda que en la escuela le den información actualizada y la escuela parece ser incapaz de hacerlo, recurriendo a una currícula de contenidos fragmentados y desactualizados.

Ahora bien, en ambas tiras se hace evidente la competencia que la escuela empezaba a tener en la época con los medios de comunicación, respecto a la transmisión de conocimientos. Resultaban más inmediatos y atractivos los conocimientos provenientes de ellos –por su recepción masiva y el uso de recursos gráficos, audiovisuales e intertextuales-, lo que generaba un aprendizaje significativo.

Los medios masivos de comunicación aportaban información a todo su público, sin distinciones de edad. Así, los menores accedían a información que antes les era vedada por los adultos, dado que se lo

consideraba inconveniente por su inmadurez para tratarlos⁴⁶. Ese nuevo acceso irrestricto a la información posibilitada por los medios de comunicación operaba en contra de la secuencialidad característica del sistema educativo tradicional, la cual garantizaba que los alumnos ascendían de grados y niveles sólo si estaban lo suficientemente maduros para afrontar estadios evolutivos más complejos.

A su vez, esta crisis de la secuencialidad cuestionaba la asimetría de la relación pedagógica, ya que ésta última estaba sustentada en la idea de que los docentes contaban con ciertos conocimientos que serían transmitidos a sus alumnos (quienes carecían de ellos) en el momento conveniente. Pero como los medios de comunicación ofrecían indiscriminadamente esa información, se produjo una horizontalidad en la relación pedagógica: docentes y alumnos tenían la misma información y, por ende, estaban en el mismo nivel de poder y con las mismas posibilidades de aprender uno del otro. Esto

⁴⁶ Neil Postman sostiene que la televisión develaba información a los chicos que antes les estaba prohibida, especialmente, temas como la violencia, el sexo y la competencia de los adultos para dirigir el mundo. Citado en: TEDESCO, Juan Carlos. “La crisis del sistema tradicional”, en: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Grupo Anaya SA, 1995.

se puede apreciar en el ejemplo anterior, cuando Libertad invita a la maestra a ver juntas la revista, lo que implica una ruptura con la antigua distancia naturalizada entre docente y alumnos. Este cambio generó un debilitamiento en el rol del docente, tal como lo cuenta Barbero:

*“Mientras la enseñanza discurre por el mundo del manual, el maestro se siente fuerte. Pero en cuanto aparece el mundo de la imagen, el maestro pierde pie, su terreno se mueve. El alumno parece saber mucho más y sobre todo maneja mucho mejor el lenguaje de la imagen que el maestro. (...) Ante ese desmoronamiento de su autoridad frente al alumno, el maestro no sabe reaccionar sino desautorizando los saberes que pasan por la imagen.”*⁴⁷

Por otro lado, la globalización que posibilitó el avance tecnológico generó una erosión en los conceptos de “Nación” y “ciudadanía”. Las innovaciones técnicas posibilitaron conocer distintas culturas,

⁴⁷ BARBERO, Jesús Martín. “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar”. En: MORDUCHOWICZ, Roxana (comp.). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona, Octaedro, 2003. Pág. 26.

socializar con ellas, consumir productos culturales diferentes, etc.; obstaculizando la construcción de identidades netamente nacionales. Esto afectó inmediatamente a la escuela, cuyo objetivo fundamental era la formación de ciudadanos nacionales y, por lo tanto, todo su proyecto estaba basado en la conformación y el desarrollo de los Estados - Naciones. Esta falta de identidad nacional y cultural es representada en esta tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 317.

En la misma se burla de la penetración de la cultura extranjera hasta lo más intrínseco de un país como es su historia nacional. El vehículo más fácilmente identificable de dicha intromisión es el idioma, lo que también caracteriza a una cultura específica.

Por consiguiente, la irrupción de los medios masivos de comunicación (sobre todo, la televisión) en la escena socio –

cultural del país replanteó el sentido de la escuela, al trastocar sus tres aspectos principales: su fundamento (la noción de Nación y ciudadanía), su unidad (otorgar conocimientos teóricos y conductuales uniformes para el “correcto” manejo de los individuos en la sociedad) y su finalidad (formar ciudadanos que no alteraran el orden social dominante).⁴⁸

Desde entonces, la escuela entró en crisis. Las condiciones socio-históricas han cambiado mucho de aquellas sobre las que se fundó como proyecto nacional. Esto afectó notablemente su rol y legitimidad en la sociedad como constructora de identidades sociales, posibilitando escenas y públicos escolares que nunca estuvieron contemplados en el sistema educativo tradicional y, por lo tanto, la escuela no sabe cómo abordarlos, lo que profundiza aún más su crisis de sentido.

⁴⁸ Véase TEDESCO, Juan Carlos. Op. Cit. Págs. 34 -35.

Medios de Comunicación



NUEVAS FUENTES DE SABER.

A partir de la década del '60 –época en que nace Mafalda- ciertos acontecimientos socio – culturales provocaron la redefinición del concepto “educación” que, hasta ese momento, estaba reducido a la escolarización, por las características y circunstancias anteriormente mencionadas.

La aparición y masificación de las nuevas tecnologías de información –sobre todo, la televisión- cumplió un rol fundamental en ese cambio, ya que ofrecía un acceso irrestricto a cierta información que antes era de dominio exclusivo del sistema educativo tradicional, generando el cuestionamiento de la escuela como “monopolio del saber”. Consecuentemente, la educación ya no podía estar reducida a la escolarización. El concepto de “educación” se amplió, para contemplar las nuevas fuentes de conocimientos que circulaban en la sociedad.

En la historieta, los medios de comunicación cumplen un papel importante en la educación de Mafalda y sus amigos. En la mayoría de las tiras, se la puede a ver a los niños utilizando la radio o el diario para informarse, como fuentes de conocimiento

absolutamente incorporadas a su vida diaria⁴⁹, como en el siguiente ejemplo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 58.

En la tira, Mafalda cuenta que la radio la ayudó a entender “algo” sobre la guerra de Vietnam. Es evidente que la información que recibió desde ese medio de comunicación no le era ofrecida en la escuela. Se puede apreciar que los contenidos mediáticos son diferentes de los escolares: los primeros informan sobre acontecimientos actuales y cotidianos, mientras que los segundos están fragmentados en bloques temáticos, sin ninguna vinculación

⁴⁹ En la historieta “Mafalda”, “la radio y el diario son fuentes informativos, no de entretenimiento”, ya que, en la gran mayoría de las tiras en las que aparece alguno de estos dos medios de comunicación, se los utiliza para informarse: se leen noticias de política o economía, se escuchan noticiosos radiales, etc. Véase VARELA, Mirta. *La televisión criolla. Desde sus inicios hasta la llegada del hombre a la luna. 1951-1969*. Buenos Aires, Edhasa, 2005.

con el entorno político - social o la vivencia de los alumnos, caracterizándose por su falta de significatividad, como ya se explicitó anteriormente.

De este modo, se produce una suerte de consumo mediático dialéctico en los alumnos: buscan en los medios de comunicación aquellos saberes que la escuela no enseña (como, en este caso, la explicación sobre el conflicto vietnamita), pero a su vez conocen y demandan esa información porque los mismos medios de comunicación se lo han contado.

De cualquier manera, es evidente la brecha que existe entre la escuela y los medios de comunicación, como fuentes de conocimientos: podríamos decir que se ocupan de temáticas diferentes, lo que permite al niño tener un bagaje mayor de conocimientos que los niños de las generaciones pasadas. Al mismo tiempo, la falta de significatividad y de actualización de los contenidos escolares hace que los mismos se vuelvan poco atractivos para los alumnos, quienes parecen preferir atender a los conocimientos impartidos desde los medios de comunicación.

LA APROPIACIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LA TELEVISIÓN.

Con la aparición de la televisión, esta brecha se profundizó. Si bien el nuevo medio de comunicación nació en 1951, fue recién en la década del '60 cuando empezó a ganar popularidad entre los sectores medios y altos de la sociedad. Paulatinamente, el televisor (aparato receptor de la televisión) fue convirtiéndose en un símbolo de status social, por lo cual importaba más tener un televisor que ver la programación televisiva⁵⁰, lo que es representado en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 604.

En la historieta, Mafalda le pide a su papá que compre un televisor porque ya todos sus compañeros tienen uno y ella aún no. Evidentemente, no es el interés por ver televisión lo que motiva el

pedido de Mafalda, sino el hecho de poseer uno, por el deseo de tener un aparato en sí mismo.

La negación del padre por adquirir el televisor no se debía a cuestiones económicas, sino por el temor que la televisión pudiese ser perjudicial para la salud y educación de su hija:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 604.

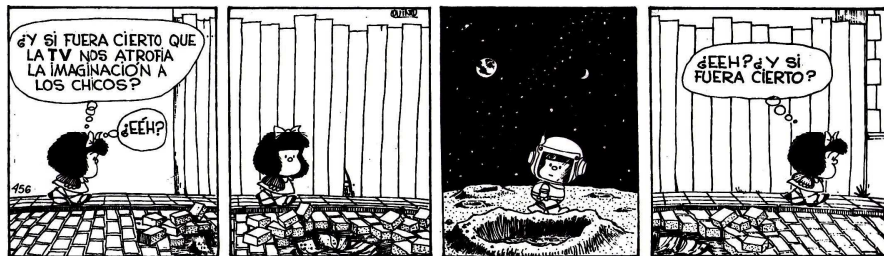
El temor del padre de Mafalda a que la televisión pudiese deformar la mente de su hija es coherente con el discurso de la época respecto a los medios de comunicación. Un sector mayoritario de la sociedad (sobre todo aquellas personas históricamente vinculadas a la educación: padres, docentes, sacerdotes, etc.) veía a los medios de comunicación como “una especie de enfermedad contra la que es preciso proteger a los niños”⁵¹, basándose en la idea de que los

⁵⁰ Véase VARELA, Mirta. Op. Cit.

⁵¹ MASTERMAN, Len. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993. Pág. 19.

medios manipulaban directamente la conducta de las personas con sus mensajes (publicidades, programas, noticias, etc.).

Puntualmente, se temía que la gran cantidad de imágenes que la televisión transmitía -en comparación con los medios de comunicación tradicionales- no permitieran desarrollar la imaginación de los niños, actividad que se daba cuando leían una noticia o escuchaban un radioteatro. Ese miedo generalizado se representa en la tira siguiente:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 160.

El ejemplo ironiza sobre esta cuestión: al mostrar a Mafalda imaginándose en la luna, desacredita esa idea generalizada, porque evidencia que la gran cantidad de imágenes que transmite la televisión, lejos de atrofiar la imaginación de los niños, la motiva. No obstante, en general, se consideraba que la televisión amenazaba directamente a la cultura, al producir contenidos mediáticos banales,

que no exigían esfuerzo intelectual por parte de su público para ser entendidos, afectando el desarrollo cultural de las personas, sobre todo, de los niños. Esta noción socialmente compartida es representada en la historieta de la siguiente manera:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 619.

La imagen es elocuente: los niños alejan a “la cultura” con la antena y hablando en latín, como si estuviesen exorcizándola. El conflicto aparece en términos dicotómicos: televisión / cultura, como si ambos términos fuesen opuestos. El hecho de que quienes levantan el “estandarte” sean niños es muy significativo, dado que la dicotomía también parece trasladarse al ámbito generacional: los adultos sentían temor por la nueva tecnología; sin embargo, los niños que han nacido y crecido con la televisión, la han naturalizado.

Este temor persiste en el padre de Mafalda, aún cuando ya ha adquirido el televisor:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 51.

Si bien el recurso para ocultar el aparato parece absurdo, era una preocupación habitual en la época. Varela recuerda que:

*“las revistas para el hogar tardarán décadas en ofrecer ‘soluciones’ para el televisor que consistirán en el modo más adecuado de ocultarlo o disimularlo.”*⁵²

Estos recursos parecen intentar prolongar la negación a consumir la televisión, aunque son absolutamente “ingenuos”, como lo advierte Mafalda en la tira. Se produce una paradoja: es socialmente “necesario” poseer el aparato receptor, pero no es conveniente ver la televisión, por miedo a que afectara negativamente a la cultura.

⁵² VARELA, Mirta. Op. Cit. Pág. 57.

El temor de la sociedad al respecto alude específicamente a la cultura letrada. Y la cultura de la escuela era una cultura letrada, en la cual las actividades principales eran la lectura y la escritura, siendo el libro el protagonista absoluto de la escena escolar. Cualquier otro elemento o fuente de transmisión de saber quedaba fuera de sus incumbencias. Así, la cultura letrada se constituyó como el eje cultural de nuestra sociedad.

Con la llegada de las nuevas tecnologías, el libro empezó a perder protagonismo. En este sentido, Sarlo admite:

*“El libro ya no es el único artefacto de difusión, promoción y distribución de cultura. El campo que antes dominaba el libro, la revista y el periódico, la página impresa, ya está invadido por las pantallas.”*⁵³

Nuevamente, la polémica se presenta en términos dicotómicos opuestos: lectura / pantalla. Se creía que la televisión atentaba contra el hábito de la lectura, lo cual sumado a que la televisión presentaba contenidos impertinentes para los niños, perjudicaría su educación y su cultura, tal como se representa en la siguiente tira:

⁵³ SARLO, Beatriz. Op. Cit. Pág. 37.



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 175.

En la historieta, la mamá presupone que la lectura de un cuento infantil es mejor para Mafalda que una novela televisiva, sin considerar cuál era el contenido que ambos transmitían. Esto se basa en la representación social que los cuentos son mejores para el “cultivo” de los niños que los programas de televisión. No obstante, la tira demuestra que ese supuesto no siempre se cumple.

El temor de que una vieja tecnología pueda ser sustituida por otra nueva tecnología o tradición se da desde tiempos remotos⁵⁴. Sin embargo, el transcurso de la historia demostró que nunca se dio esa sustitución, ya que las viejas tecnologías siguieron existiendo. En esas circunstancias, se produce una reconfiguración del mapa cultural, contemplando las nuevas tecnologías.

⁵⁴ Por ejemplo, antiguamente, se temía que la invención de la escritura implicara la desaparición de la tradición oral. Véase ONG, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1987.

Tal fue el caso de la televisión, la cual paulatinamente se fue acomodando y ganando su lugar en ese mapa cultural. Su incorporación coincidió con un cambio de paradigma en la manera de entender a los medios de comunicación. Se empezó a cuestionar la existencia de una sola cultura legítima y, poco a poco, empezó a considerarse la posibilidad de legitimar otras culturas, como por ejemplo, la cultura popular. Acorde con este nuevo paradigma del “arte popular” -cuya idea principal era que “la cultura popular era tan capaz de producir auténticas obras de arte como la cultura elevada.”⁵⁵- comenzó a considerarse que la televisión transmitía cultura desde su pantalla, como se representa en esta tira:

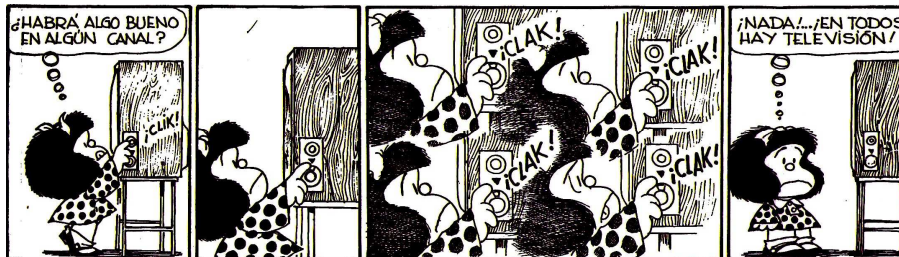


© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 161.

No es menor el detalle que Felipe le de crédito a esa nueva concepción a partir de leerlo en una publicación escrita, lo que

⁵⁵ MASTERMAN, Len. Op. Cit. Pág. 21.

implica dos cuestiones importantes: primero, que la escritura no desapareció, sino que la lecto-escritura y la televisión co-existen como dos tecnologías de información distintas, pero no opuestas. Segundo, que la cultura “alta” u “oficial” (representada en la lecto-escritura) se empezaba a ocupar de analizar la televisión. Estos análisis permitieron conocer más el medio, sus géneros y productos, colaborando en la construcción de una mirada crítica hacia los mismos por parte de su audiencia, como lo realiza Mafalda en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 407.

La crítica hacia la vacuidad de los contenidos televisivos sólo puede darse a partir de poder distanciarse del medio para analizarlo críticamente. Por el contrario, consumir televisión “presupone

suprimir la distancia para involucrarse completamente.”⁵⁶, lo que no puede hacer Mafalda en el ejemplo.

Los estudios analíticos sobre la televisión junto a la familiaridad que la misma fue logrando lentamente permitieron que su público comenzara a conocer más el medio y entender sus géneros⁵⁷, como lo demuestra el siguiente ejemplo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 235.

Susanita puede anticipar lo que va a suceder en el programa de televisión dado que conoce las reglas del género al cual pertenece ese programa. Evidentemente, Susanita las ha aprendido a partir de

⁵⁶ VARELA, Mirta. Op. Cit. Pág. 208.

⁵⁷ Se entiende por “géneros” las “(...) *clases de textos u objetos culturales, discriminables en todo lenguaje o soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeño semiótica e intercambio social*”. STEIMBERG, Oscar. *Semiótica de los medios masivos: el pasaje de los medios a los géneros populares*. Buenos Aires, Atuel, 1998 [1ra. Ed.: 1993]. Pág. 41.

haber consumido muchos productos televisivos de ese tipo. El enojo de Mafalda se produce porque el anticipo que realiza Susanita le impide involucrarse en el programa y disfrutar del mismo, al distanciarse constantemente de la ficción transmitida.

EL PARADIGMA REPRESENTACIONAL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

En las dos últimas tiras del apartado anterior, se representa cierto interés hacia la televisión, sea para consumirla o para criticarla. Dicho interés propició el surgimiento de nuevas teorías que se ocuparan del estudio de los medios de comunicación, aportando herramientas teóricas para entenderlos, lo que favorecía la formación de una mirada crítica hacia ellos. Esto dio inicio a un nuevo paradigma denominado “representacional”⁵⁸. El mismo planteaba la necesidad de conocer y estudiar a los medios, ya que proporcionaban ideas e imágenes que configuran un determinado modo de concebir el mundo. En palabras de Masterman:

“los medios son importantes moldeadores de nuestras percepciones e ideas, son Empresas de Concienciación que no sólo proporcionan información acerca del mundo sino maneras de verlo y entenderlo”⁵⁹.

Decir que son “empresas de concienciación” refiere a que la principal función de los medios modernos es proporcionar y construir selectivamente el conocimiento de la sociedad, suministrando las representaciones que conforman la dimensión simbólica, fuente de la percepción del mundo y de nosotros mismos. De aquí radica la importancia de abordar analíticamente a los medios de comunicación.

En este sentido, la inquietud de la escuela respecto a los medios y su crisis de sentido obligó a que se replanteara su función social y la manera de abordar los medios en las escuelas. Si bien en las aulas aún se mantenía una mirada “endemonizadora” de los medios de comunicación (coincidente con el primer paradigma, explicado anteriormente), surgió una corriente de pensamiento denominada “Educación en medios” que postulaba pautas para enseñar a los

⁵⁸ Véase MASTERMAN, Len. Op. Cit.

⁵⁹ MASTERMAN, Len. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de La Torre, 1993. Pág. 18.

alumnos a analizar a los medios de manera crítica⁶⁰. Se proponía problematizar la simpleza, transparencia y verdad única y absoluta que los medios intentaban naturalizar.

La historieta “Mafalda” representa en varias oportunidades esa nueva mirada crítica sobre los medios de comunicación, como sucede en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 500.

En el ejemplo, Libertad cuestiona la objetividad y veracidad de la información publicada en el diario. Al decir “los diarios inventan la mitad de lo que dicen” está explicitando que la información mediática es una representación, es decir, una construcción de la realidad, no la misma tal cual es. Dicha representación es una

⁶⁰ “La educación mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación” (N. de A.: el destacado es mío). BUCKINGHAM, David. “¿Por qué enseñar los medios de comunicación social?”. En: *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós, 2005. Pág. 21.

selección de la información que se va a dar a conocer, lo que implica la omisión de otros aspectos de la misma, como lo manifiesta Libertad al decir; “los diarios no dicen la mitad de lo que pasa”. A partir de ambas frases se percibe que el personaje realiza una lectura crítica del diario como medio de comunicación, rompiendo con la ilusión de transparencia y verdad única que proponen los medios mediante los contenidos que comunican. En términos de Buckingham:

*“Los medios intervienen: no nos ponen en contacto directo con el mundo, sino que nos ofrecen versiones selectivas del mismo.”*⁶¹

Por otro lado, Mafalda advierte una recurrencia de un tema (la contaminación del aire) en un determinado medio de comunicación (el diario). Esta advertencia es otro de los conceptos principales de la educación en medios: la “agenda”. Este concepto se basa en “la teoría de la construcción de la agenda” (o “agenda setting”), cuyo postulado principal es que los medios masivos de comunicación tienen el poder de determinar cuáles son los temas a tratar por la

⁶¹ Idem. Pág. 19. (N. de A.: el destacado es original).

opinión pública y con qué grado de importancia. En palabras de Cohen:

“La prensa no tiene mucho éxito en decir a la gente qué tiene que pensar pero sí lo tiene en decir a sus lectores sobre qué tienen que pensar.”⁶²

Así, al ponerse un tema en “agenda”, es abordado por los distintos medios de comunicación. Dada la masividad del consumo de los medios, el tema empieza a circular por la sociedad y a formar parte de la opinión pública, como se representa en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 503.

En este ejemplo, se puede apreciar el concepto teórico “agenda” en acción: Libertad advierte que en los reportajes de televisión “está como de moda” preguntar sobre un determinado tema (la propiedad

privada), lo que también había notado Mafalda. Pero no sólo lo advierte, también le pregunta a Susanita qué opina al respecto. Por lo tanto, Libertad nota la recurrencia del tema en los medios, al tiempo que lo aborda y pregunta la opinión de los demás sobre él.

LA PUBLICIDAD.

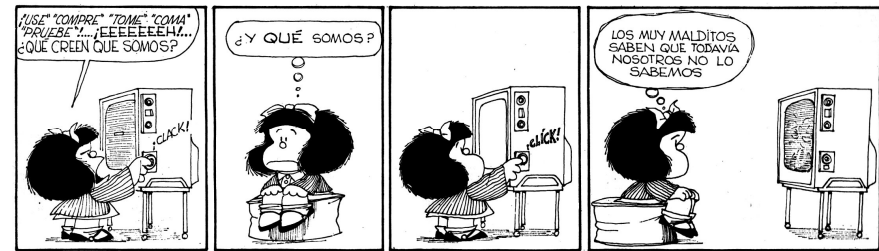
En resumen, en la época circulaba la idea de que los contenidos mediáticos intervenían en la opinión pública. En efecto, se creía que la principal manera de hacerlo era mediante la publicidad.

Ya desde comienzos del siglo XX, con la masificación de algunos medios de comunicación, se consideró a la publicidad como una de las maneras inmediatas de incidir sobre la conducta de las personas. Basada en la teoría conductista en boga en ese momento, se creía que los mensajes mediáticos eran estímulos que provocarían cierta reacción directa en el público. Por consiguiente, el público era considerado como una masa uniforme y homogénea de individuos aislados, que tenían un rol absolutamente pasivo en la recepción del mensaje. Estos supuestos conformaron las primeras teorías de la comunicación a principios de siglo XX, como la “teoría de la aguja

⁶² COHEN, B. *The press and foreign policy*. New Jersey, Princeton University Press, 1963. Pág. 13.

hipodérmica”⁶³ o la “Mass Communication Research”⁶⁴, ambas de estirpe conductista.

En ese contexto, se pensaba que la publicidad podía manipular al público, sin que éste tuviese ninguna participación en su recepción, por lo tanto, podía incidir en su conducta de manera directa y mecánica, sin ningún tipo de resistencia. En las primeras investigaciones en el campo, se enfatizó sobre los objetivos políticos de la publicidad (existen vastos estudios sobre la publicidad en la Primera Guerra Mundial o sobre la publicidad nazi-fascista). A mediados de siglo, se acentuó el interés sobre los objetivos económicos de la publicidad. De este modo, persistía la idea de que la publicidad incidía de manera directa en el comportamiento del público, pero haciendo hincapié en la capacidad de la misma para construir el consumo de la audiencia, tal como se evidencia en el siguiente ejemplo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 484.

En la tira, Mafalda se enoja con la publicidad televisiva dada la cantidad de imperativos que da -“Use, compre, tome, coma, pruebe”- manifestando su intención de incidir en la conducta de su público. El personaje se queja del modo en que la publicidad interpela a la audiencia y los desafía diciendo “¿Quién se cree que somos?”. Inmediatamente, se da cuenta que aún no tiene respuesta a su pregunta y necesita volver a encender la televisión para encontrarla. Esta tira representa el sentido del consumo incentivado desde la publicidad, entendido no como un acto individual, sino como un proceso sociocultural complejo, ya que:

“A través de él los sujetos se apropian de distintos productos materiales o culturales no sólo haciendo ‘uso’

⁶³ Véase LASSWELL, Harold. *Propaganda Techniques in the World War*. New York, Alfred A. Knopf, 1927.

⁶⁴ Véase LAZARSFELD, Paul. *El pueblo elige*. Buenos Aires, Ediciones 3, 1944.

*de ellos sino poniendo en circulación – a través de ellos- un conjunto de sentidos socialmente compartidos.”*⁶⁵

De esta manera, la TV construía el mundo material y simbólico en el que la audiencia se desenvolvía a partir de los objetos que publicitaban, cuyo valor simbólico es lo que importaba, en detrimento del valor material, y hacía que sus poseedores se insertaran en la sociedad y se los reconociera en ella. En este sentido, se consideraba que la publicidad permitía construir identidades, garantizando el “ser” por el “poseer”, dado que:

*“las cosas se transforman en portavoces de los gustos, los intereses y los valores subjetivos, de modo que se establece una economía de bienes simbólicos donde la demanda, la oferta, la monopolización y distribución de estos bienes determina estilos de vida y la posición estructural de los sujetos y los grupos en las interacciones sociales.”*⁶⁶

⁶⁵ MINZI, Viviana. “Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local.”. En: CARLI, Sandra (comp.) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires, La Crujía, 2003. Pág. 257.

⁶⁶ RABELLO DE CASTRO, Lucía. *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires, Lumen, 1999. Pág. 56.

Consecuentemente, esta noción del consumo como proceso sociocultural tuvo sus repercusiones en el modo de entender e interpelar a la infancia, como se explicará más adelante.

Familia



EL PACTO PEDAGÓGICO.

Históricamente, la familia era la principal institución (social) encargada de la educación de sus hijos. A partir de la invención e instauración del dispositivo escolar, los padres debieron “entregar” el tutelaje y educación de sus hijos a los docentes, iniciando una alianza entre escuela/familia, la cual consistía en que *“el padre deja de ejercer su poder sobre el hijo para que éste, ya como alumno, sea educado correctamente en una escuela, bajo la autoridad de un maestro”*⁶⁷. De este modo, el padre debía renunciar a la educación de sus hijos y delegarla en el docente, quien tenía la obligación de superar esa educación familiar por el derecho que le otorgaba el monopolio del saber.

Esa alianza trajo varias cuestiones aparejadas. Por un lado, garantizaba la universalización de la escolarización, dada la obligación de asistir a clases. Por otro, aseguraba la homogeneización de los alumnos al universalizar los conocimientos y métodos legítimos, los cuales eran de exclusiva competencia de los docentes.

⁶⁷ NARODOWSKI, Mariano. “La ruptura del monopolio del saber escolar”. En: *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999. Pág. 62.

La monopolización del saber provocaba la hegemonía de la cultura escolar, calificándola como única y legítima y desconociendo cualquier otro tipo de adquisición de saber. No obstante, como ya se ha mencionado anteriormente, el reconocimiento y la legitimación de la cultura popular, de manos de los medios de comunicación, generó la crisis de dicha hegemonía. Ante esa nueva situación, la alianza entre escuela/familia cobró otro sentido: la cultura escolar pasó a ser cuestionada y los docentes se encontraron obligados a reencontrar su posición y prestigio social, ante tal cuestionamiento. En palabras de Narodowski:

*“Cada uno de los docentes tiene que salir a ganar su propia legitimidad todos los días y constantemente, puesto que la cultura extraescolar pasó a ocupar lugares de gran significación en nuestra vida cotidiana (...)”*⁶⁸

La siguiente tira representa esa situación:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 289.

En el segundo cuadro, se muestra cómo la maestra trata de mantener su posición de transmisora de saber, al recordarle a Mafalda que tiene que preguntarle a ella (y no a su padre) si no entiende algún tema. Asimismo, es significativo el hecho de que Mafalda le haya consultado a su padre sobre un tema que no entendía, ya que demuestra la ruptura de la histórica alianza entre escuela/familia, según la cual los padres delegaban la educación de sus hijos a los docentes.

A su vez, la indiferencia de Mafalda hacia su maestra marca la pérdida del prestigio y autoridad que vivenciaban los docentes ante sus alumnos: décadas antes, ningún alumno se hubiese atrevido a mirar despectivamente a su maestro, por el respeto que su figura inspiraba.

En el ejemplo, también se puede apreciar la inserción de conocimientos provenientes de otras fuentes extraescolares, ya que

⁶⁸ Idem. Pág. 72.

es probable que las divisiones a las que se refiere Mafalda “entre rusos y chinos, y árabes e israelíes, y negros y blancos” las haya conocido a través de los medios de comunicación y no desde el currículum escolar. Así, las divisiones matemáticas pierden significatividad, sobre todo en comparación a “otras” divisiones (sociales, en este caso) transmitidas por los medios de comunicación, lo cual demuestra nuevamente que la aparición y masificación de las nuevas tecnologías de información y comunicación descentraron a la escuela como única transmisora del saber.

hombre asumía la jefatura del hogar, dada su condición de autoridad y responsable económico, y los hijos debían cumplir con su obligación de asistir a la escuela, tal como se representa en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 471.

MODELO NUCLEAR DE FAMILIA.

En ese contexto, la familia vuelve a cumplir un papel protagónico en la educación de sus hijos. Pero la “familia” es un concepto construido históricamente, que fue cambiando de significado conforme avanzaba el siglo.

A saber, a principios de siglo, la familia nuclear era el modelo ideal: reducida su conformación al padre, la madre y los hijos (dejaba fuera de su constitución a los parientes cercanos, como abuelos, tíos y primos), su piedra fundamental era el matrimonio indisoluble y heterosexual y la división de roles, según la cual la mujer era la encargada de las labores hogareñas y el cuidado de los hijos, el

En el ejemplo, se manifiesta que los tres miembros mayores de la familia –Mafalda, su padre y su madre– conocen y asumen el rol asignado como miembro familiar, mientras que Guille parece no comprender aún esta división de roles, por eso lo cuestiona. Se puede aventurar que esa falta de comprensión de Guille sea porque, dada su corta edad, aún no va a la escuela y, por lo tanto, se encuentra desorientado respecto a su lugar dentro de la familia.

En general, la representación de la familia de Mafalda está sustentada en ese modelo nuclear: además de la asunción de los roles, nunca se mostró o se hizo referencia a algún tío, abuelo o primo de Mafalda, reduciendo el universo familiar a la madre, el

padre, la nena y su hermanito. A su vez, los padres primero se casaron legalmente y, luego, tuvieron a sus hijos, respetando el orden impuesto por el modelo familiar tradicional: noviazgo – casamiento – hijos. Esta imposición “moral” es explicitada en el siguiente ejemplo:



QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 75.

Susanita asume, sin cuestionamientos, ese legado social destinado para las mujeres: ser esposa y madre. El deseo de “ser mujer” es acompañado de la ambición material, ya que también desea tener “una casa grande”, “un auto lindo” y “joyas”. Ambas cuestiones tienen sus raíces en el pensamiento y los valores burgueses, arraigados, sobre todo, en la clase media, dada su situación de estar disconforme con su posición social, por lo que hace ciertos

sacrificios para poder adquirir bienes materiales para lograr o, al menos, aparentar pertenecer a un estrato superior.⁶⁹

En resumen, el modelo de familia nuclear típico de los estratos medios de la sociedad:

“suponía el logro de un buen matrimonio, en el cual confluían los sentimientos, la aceptación del entorno social y la posibilidad de ‘forjarse un futuro’ que les permitiese a sus integrantes disfrutar de estatus y prestigio social. Estos últimos podían objetivarse en la vestimenta y el automóvil, y sobre todo en una vivienda cómoda, con mobiliario confortable, si fuese posible con un piano en el living y alguno de los nuevos electrodomésticos modernos.”⁷⁰

Por consiguiente, era sumamente importante cuidar la imagen familiar y ajustarla al modelo nuclear ideal, en un contexto social que había naturalizado a la familia como base de la sociedad.

⁶⁹ Véase MÍGUEZ, Eduardo. “Familias de clase media: la formación de un modelo”. En: DEVOTO, Fernando y MADERO, Marta. *Historia de la vida privada en Argentina. La argentina plural (1870-1930)*. Buenos Aires, Taurus, 1999.

⁷⁰ COSSE, Isabella. *Estigmas de nacimiento: peronismo y orden familiar: 1946-1955*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006. Pág. 31.

EL ROL DE LA MUJER EN EL MODELO DE DOMESTICIDAD.

Ese modelo tradicional de familia configuró la figura social de la mujer, determinando su rol en la sociedad. La naturalización de dicho modelo implicó la desvalorización de cualquier actitud o pensamiento que implicase una crítica hacia él y, por ende, al rol de la mujer que el mismo conllevaba, tal como se representa en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 497.

En el ejemplo, Susanita le resta importancia a un movimiento social que tenía cada vez más presencia (como se explicará más adelante) y explicita el modelo de domesticidad típico de esa época, concordante con el modelo familiar ideal: la mujer era la encargada de las tareas domésticas (“cocinando, lavando, planchando y fregando”) y de la crianza de los hijos. En el imaginario colectivo, ese trabajo al interior de la casa no era reconocido como tal, siendo considerado el hombre como el único trabajador de la familia. Asimismo, estas

tareas estaban impuestas a las mujeres de manera tal que su naturalización impedía apreciar el carácter cultural de tal imposición, como lo explican Feijóo y Jelin:

“Hay un compromiso ideológico previo a la domesticidad, con la ‘naturalidad’ e inevitabilidad del rol doméstico de la mujer. Este compromiso cierra la posibilidad del cuestionamiento de esta forma de división sexual del trabajo”⁷¹

De ese modo, se creaba la idea de que lo doméstico era un ámbito de dominio exclusivo de la mujer, siendo el único espacio que les era posible dominar. Esta concepción era impuesta a las mujeres desde muy corta edad, lo que favorecía su naturalización y su reproducción, como se representa en el siguiente ejemplo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 546.

⁷¹ FEIJÓO, María del Carmen y JELIN, Elizabeth. *Trabajo y familia en el ciclo de vida femenino: el caso de los sectores populares de Buenos Aires*. Buenos Aires, CEDES, 1989. Págs. 80 - 81.

En la tira se puede apreciar que ya desde los juguetes de las niñas, se buscaba internalizar el rol social que les estaba conferido como designio “natural”. Así, en el primer cuadro se puede ver que Mafalda había recibido como regalo de reyes utensilios de cocina, artículos de limpieza, una plancha, una máquina de coser y una muñeca, para que jugara a ser ama de casa o madre, más allá de que ella interpretara que eso era ser una “mediocre”. En el ejemplo, se evidencia que los juguetes funcionan como instrumentos que posibilitan el conocimiento del mundo y la incorporación de los roles que asumirán cuando lleguen a la adultez, contribuyendo a la reproducción del sistema social, en la cual están bien delimitados las funciones sociales según el sexo. Por lo tanto, el juguete destinado a enseñar a las niñas cuál es su rol en la sociedad es denominado sexista y Felmer explica su función social con las siguientes palabras:

*“Este tipo de juguete **refuerza el rol que se les impone socialmente**, ya que no es algo neutro (...) Reproducen los roles del hombre y la mujer en nuestra sociedad y se convierten en un **instrumento ideológico** del que se sirve el sistema para perpetuarse. De esta forma, los/as niños/as, por medio del juguete, asimilan la*

discriminación y reproducen los esquemas machistas y patriarcales que imperan en nuestra sociedad.”⁷²

De esa manera, desde muy temprana edad, la condición de mujer estaba determinada por el modelo de domesticidad, como lo admite Susanita en el ejemplo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 299.

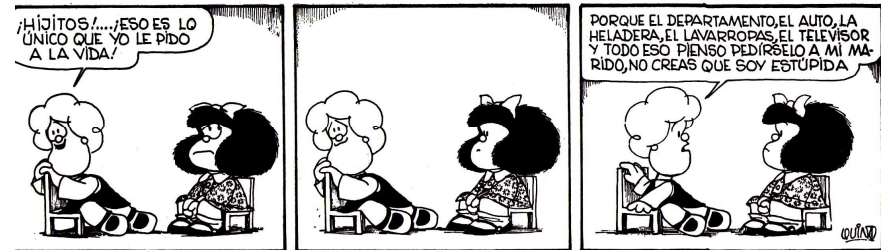
A su vez, estas tareas domésticas a las que se refiere Susanita no eran remuneradas, lo que implicaba varias cuestiones: en primer lugar, que no eran valoradas como un trabajo, por lo que no se reconocía el esfuerzo que requerían; en segundo lugar, contribuían a la dependencia económica de la mujer, ya que solamente el marido aportaba a la economía familiar; y en tercer lugar, se las consideraba

⁷² FELMER, Sara Ester. “Desigualdad en la educación de varones y mujeres en el nivel de inicial.” Tesina de Profesorado en Nivel Inicial, presentado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Caleta Olivia, abril de 2007. Pág. 27. (N. de A.: el destacado es original).

como una contribución al trabajo del hombre que se “sacrificaba” trabajando fuera de su casa para lograr el mantenimiento económico de la familia; en este sentido, las tareas del hogar eran realizadas por las mujeres, pero para el hombre. Susanita reconoce esta característica en el primer ejemplo publicado en este apartado, cuando cuestiona: “¿Es esclavitud vivir cocinando, lavando, planchando y fregando para él?” o “¿Tenés derecho a sentirte libre y abandonarlo?”. En ambas preguntas, se evidencia que la mujer trabajaba para el hombre, sin otorgarle ningún valor a su labor diaria. Más aún, a partir de la respuesta que Susanita da a la última pregunta (“¡Tampoco!”), se explicita que la mujer se debía a su marido, por lo que no era considerada como una persona independiente, libre, con derechos propios. El hecho de que sea una niña quien lo admita es significativo, ya que manifiesta la lograda naturalización de tal concepción, aún en las mujeres y desde pequeñas.

Ahora bien, la condición de mujer no sólo se daba a partir de encargarse de las tareas del hogar, sino también de la naturalizada asociación indisoluble entre mujer y maternidad. Resultaba inconcebible que una mujer no deseara ser madre y, si por razones imponderables no podía serlo, se pensaba que no había podido

alcanzar la plenitud como mujer. En la historieta, ser madre es el único deseo de Susanita:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 323.

La tira da cuenta que los bienes materiales (también importantes para la clase media, como ya se explicitó anteriormente) eran conseguidos por el hombre de la casa -dado que él era quien aportaba el sustento económico-, mientras que la preocupación y responsabilidad de la mujer era la gestación y el cuidado de los hijos. De este modo, la maternidad era la justificación para la sexualidad de la mujer, negando la posibilidad de que las mismas tuvieran relaciones sexuales únicamente por placer, es decir, sin intenciones de gestar un hijo. Por tal motivo, no estaban bien vistas las relaciones prematrimoniales y se exigía que las mujeres llegasen vírgenes al matrimonio –como sinónimo de decencia-, el cual era el ámbito “adecuado” para la concepción de un hijo legítimo y la formación de una familia. De esa manera, se forjaba una doble moral

sexual, ya que se les exigía a las mujeres que fuesen vírgenes hasta el casamiento, pero los hombres podían satisfacer sus necesidades sexuales fuera de la pareja, con mujeres prostitutas, cuya decencia estaba cuestionada. Así, el hombre no incitaba a que su novia perdiera la virginidad con relaciones prematrimoniales, pero él no cumplía con esa misma condición. Seoane explica la doble moral con los siguientes términos:

“La infidelidad de los hombres era virtuosa: una verdadera demostración de poder, de machismo, mientras que la femenina constituía un deshonor para el hombre.”⁷³

Cabe destacar, como ya se dijo, que no solamente la infidelidad en la mujer era causa de indecencia, sino también lo eran las relaciones prematrimoniales, aunque se establecieran con un solo hombre.

CAMBIO DEL PARADIGMA FEMENINO.

⁷³ SEOANE, María. *Amor a la argentina. Sexo, moral y política en el siglo XX*. Buenos Aires, Planeta, 2007. Pág. 64.

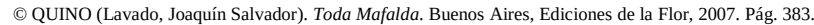
A mediados del siglo XX, el rol social que históricamente ocupó la mujer comenzó a ser cuestionado. Ser madre y ama de casa empezaba a ser considerado como insuficiente, como se representa en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 97.

Como lo indica Mafalda en el ejemplo, a partir de la década del '60, se empezaba a creer que “la mujer está llamada a ocupar un lugar cada vez más importante” en la sociedad, cuestionando duramente el modelo tradicional de domesticidad. Paulatinamente, la mujer fue bregando por conquistar la inserción en ámbitos que históricamente les estuvieron vedados, como por ejemplo, en la cultura, en la política, en el mundo laboral, etc. El proyecto de vida personal, por fuera del marido y la familia, fue el cimiento de un nuevo modelo de mujer libre, independiente, rebelde. Distintos grupos sociales que promulgaban la liberación femenina ayudaron a que se lograra la ruptura con los mandatos tradicionales y con la concepción

En consecuencia, las mujeres se fueron animando a ingresar en otros ámbitos, según lo dictaba su propio proyecto de vida, y no las imposiciones externas, como sucedía anteriormente. Así, muchas optaron por trabajar más allá de las fronteras de las tareas domésticas, en condición de asalariadas, como la madre de Libertad, que era traductora de francés y con su sueldo aportaba a la economía familiar:



Por otro lado, que la mamá de Libertad fuera traductora de francés implicaba que había estudiado esa carrera en un ámbito terciario o universitario, lo que no sucedía generalmente, ya que no era común que la mujer siguiera estudiando después de la escuela secundaria, dado que estaba “destinada” únicamente a ser ama de casa y madre, para lo que no se necesitaba estudio alguno. En los casos de las mujeres que pudieron acceder a estudios superiores, muchas veces

⁷⁵ DE BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo. (Los hechos y los mitos. La experiencia vivida)*. Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, 1981. [1ra. Ed.: 1949].

tuvieron que abandonarlos cuando se casaron y decidieron formar una familia, como es el caso de la mamá de Mafalda:



QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 542.

En la tira se vislumbra el constante reclamo que Mafalda le hace a su mamá por haber abandonado la universidad para dedicarse completamente a los mandatos impuestos por el modelo de domesticidad imperante. Para Mafalda, representante de la nueva generación, la universidad era un camino a seguir para lograr la realización personal y ser “alguien”. Ante ese pensamiento y reclamo, la madre de Mafalda se siente frustrada, al ver desvalorizada su opción de vida. De esta manera, la tira representa la controversia típica de la década, dado que convivían los dos modelos opuestos respecto al rol social de la mujer, expresados en la diferencia generacional, como lo explica Cosse:

“Las reacciones fueron estructuradas en términos generacionales, haciendo que la ruptura con los

mandatos instituidos quedase asociada a las actitudes de una nueva generación que, incluso, podía provocar una crisis de identidad entre las mujeres que habían forjado su identidad sobre el ideal femenino instituido en los años cincuenta, ya fuese porque no comprendiesen a sus hijas o porque viesan desvalorizados su proyecto vital.”⁷⁶

No obstante, las nuevas tareas asumidas por la mujer no implicaron la ruptura definitiva con el modelo de domesticidad, ya que, en ocasiones, ellas debían compatibilizar el trabajo y el estudio con las tareas domésticas y el cuidado de los niños, dado que aún estaba mal visto que los hombres se ocuparan de esas tareas, ya que degradaban su condición, como le sucede a Felipe en el siguiente ejemplo:

⁷⁶ COSSE, Isabella. “Los nuevos prototipos femeninos en los años 60 y 70: de la mujer doméstica a la joven ‘liberada’”. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Reflexión: Historia, Género y Política en los 70*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2004. Pág. 12.



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 361.

En la tira, Felipe se avergüenza de estar realizando una tarea que, en el imaginario social, es de exclusividad de las mujeres, lo que demuestra que es una ofensa que un hombre se ocupe de “típicamente” femeninas y se lo demuestra utilizando el término “mujercita” como un agravio. Esto sólo puede ser concebido de esta manera si se considera a la mujer como un ser inferior al hombre. Por el contrario, no era una degradación que una mujer efectuara tareas cotidianas masculinas, siempre que éstas estuviesen dadas en el ámbito privado, es decir, ocultas ante la mirada de la sociedad. A su vez, Felipe intenta superar su vergüenza al convencerse a sí mismo que estaba bien ayudar a la madre (“ayudar a mi mamá no es ser mujercita”), siendo un atenuante para la situación el vínculo filial, por lo que se vislumbra que no sería entendido de la misma manera si la ayuda la realizara un hombre adulto respecto a su esposa.

En la tira se puede ver que esa opresión genérica⁷⁷ estaba absolutamente naturalizada, ya que es el propio Felipe quien se burla de sí mismo por estar haciendo “tareas femeninas” (no es una burla externa, proveniente de otra persona), lo que demuestra el alto grado de internalización de la idea en los hombres, ya desde muy pequeños.

Ahora bien, la mujer no sólo se sentía capaz de estudiar y trabajar fuera de su hogar, sino también pudo despojarse de la “obligación” de ser madre, lo que le permitió poder liberarse de los tabúes de la virginidad y disfrutar del sexo por mero placer, disociando la sexualidad de la función reproductiva, tal como lo descubre Mafalda en la siguiente tira:

⁷⁷ El concepto “opresión genérica” es entendido como “la ubicación de las mujeres en posición de dependencia, subordinación, inferioridad y exclusión.” CAZÉS, Daniel. “El feminismo y los hombres”. Estudio presentado en el *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999, [En línea], Puesto en línea el 28 de agosto de 1999. URL: http://www.europofem.org/contri/2_05_es/es-masc/64es_mas.htm. Consultado el 20 de marzo de 2010.



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 346.

En la tira, Mafalda anuncia “¡Somos optativos!”, al descubrir que el tener o no hijos es una decisión que cada mujer toma “según le de la gana”, lo que manifiesta el cambio de paradigma respecto a la sexualidad de la mujer, ya que antes parecía no tener opción ante la maternidad.

La creación de la píldora anticonceptiva fue fundamental para dicho cambio, ya que otorgaba a la mujer la libertad de poder decidir sobre su propia sexualidad y, por ende, sobre tener hijos o no. Si bien desde hacía décadas que se utilizaban otros métodos anticonceptivos como la abstinencia, el *coitus interruptus* y los preservativos (éstos últimos en menor medida, dada su alto costo y su consecuente dificultad para conseguirlos), la píldora oral femenina fue el primer anticonceptivo que otorgaba a la mujer la libertad absoluta para ejercer su sexualidad, sin depender de nadie más, al darle la posibilidad de postergar la maternidad a voluntad.

En resumen, de la mano de la píldora anticonceptiva, “*el placer femenino se instaló como derecho*”.⁷⁸

El nuevo descubrimiento anticonceptivo permitió que muchas parejas decidieran postergar la engendración de los hijos y que otras, sobre todo pertenecientes a la clase media, planificaran una familia menos numerosa, generalmente, compuesta por dos hijos, disminuyendo considerablemente la tasa de natalidad.⁷⁹

NUEVOS MODELOS FAMILIARES.

La posibilidad y deseo de las mujeres de estudiar, trabajar, disfrutar libremente del sexo, disociar la sexualidad de la maternidad y decidir por sí misma trajo importantes consecuencias en el concepto de “familia”. La independencia que la mujer iba logrando permitía concebir una familia sin la presencia de un hombre que ejerciera la autoridad de la familia, resquebrajando el modelo familiar tradicional, cuya imagen principal estaba conformada por un padre, una madre y los hijos.

Las circunstancias por las que se consiguió esa ruptura eran diversas. En primera instancia, el derecho de la mujer a aceptar y

⁷⁸ SEOANE, María. Op. Cit. Pág. 257.

⁷⁹ Véase “Pompas públicas y miserias privadas”. SEOANE, María. Op. Cit.

ejercer su sexualidad libremente habilitó las relaciones prematrimoniales, rompiendo con el tabú de la virginidad y acrecentando la cantidad de casos de madres solteras, aunque tal aumento no implicaba la liberación total de los prejuicios sociales al respecto.

En segunda instancia, la mujer no estaba dispuesta a seguir siendo sometida a los mandatos tradicionales ni a su marido. Por lo tanto, la base de unión cambió por completo, siendo el amor y la confianza los requisitos para que el matrimonio fuese duradero. En efecto,

“Se esperaba que el matrimonio proporcionara satisfacción afectiva; que las decisiones en su interior fueran producto del diálogo; que hubiera comprensión recíproca; que la mujer asumiera el rol de compañera del hombre en su vida laboral; que el hombre compartiera su autoridad con su esposa y, además, contribuyera con eficacia a su disfrute sexual.”⁸⁰

La calidad y cantidad de los requisitos para que una unión matrimonial subsistiera hicieron que su estabilidad comenzara a

resquebrajarse, lo cual acrecentó considerablemente la cantidad de divorcios en nuestro país, como se representa en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 333.

En el ejemplo, el padre de Mafalda comenta la separación sentimental de un compañero de trabajo de su respectiva esposa, lo que evidencia que en esa época empezaba a ser recurrente ese tipo de situaciones. Cabe destacar el esfuerzo de los padres para que Mafalda no advirtiera la conversación, tergiversando rápidamente el tema. Esto evidencia que el modelo familiar nuclear aún era muy fuerte y las nuevas situaciones sociales que atentaban en su contra estaban mal vistas, sobre todo en la clase media.

A pesar de las reticencias, las modificaciones realizadas a la ley de divorcios en 1968, entre las que se cuenta como causal de divorcio el “mutuo consentimiento” (ley 2.393 – art. 67 bis), propiciaron el mayor caudal de divorcios, al tiempo que pusieron en un nivel de

⁸⁰ SEOANE, María. Op. Cit. Pág. 254.

igualdad a ambos integrantes de la pareja, al establecer una partición equitativa de bienes.

Estas nuevas situaciones, dadas a partir del cambio de paradigma femenino, generaron nuevas configuraciones familiares: familias monoparentales; familias sin hijos; familias en concubinato; familias ensambladas, es decir, compuestas por personas divorciadas, las cuales, en muchas ocasiones, conviven con los hijos de matrimonios anteriores y conciben los propios.

En todos los casos, estos cambios en la unidad familiar afectaron al histórico mandato de la familia nuclear, que implementaba un modelo de domesticidad basado en la división de funciones sociales según el género sexual, en el cual a la mujer le fue designada una posición desfavorecida: dependiente, subordinada, inferior y excluida; pero que, a partir de la década del '60, ella misma decidió abandonar.

Infancia



EL CONCEPTO “INFANCIA”.

Los niños son los sujetos de educación por excelencia, como lo señalaba Kant, al dar respuesta sobre cuánto debe durar la educación:

“Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla el instinto sexual; cuando él mismo puede llegar a ser padre y deba educar.”⁸¹

No obstante, la “infancia” no es un concepto natural, sino que es una construcción que responde a coyunturas históricas y sociales. En efecto, el concepto fue creado a partir del siglo XVI mediante una serie de dispositivos y mecanismos, entre los que se encontraban los objetivos evangelizadores de los reformistas católicos.⁸² Sin embargo, fue en la modernidad cuando la “infancia” fue definida más específicamente. En palabras de Baquero y Narodowski,

“La infancia es una construcción de la modernidad definida por la atribución de ciertas características a un conjunto particularizado de la población, características condensadas en diferentes

⁸¹ KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983, [1ra ed.: 1803]. Pág. 42.

⁸² Véase VARELA, Julia y ALVAREZ URÍA, Fernando. Op. Cit. Págs. 15 – 26.

instituciones y en ciertos discursos científicos y normativos”⁸³

Una de las instituciones (tal vez la principal) que ha contribuido a su construcción es la escuela, al incluir a todos los menores en un espacio institucional cerrado y aislado del mundo exterior, marcando la diferenciación entre los infantes (alumnos, al interior de la escuela) y los adultos (que se encuentran fuera de ese espacio cerrado). Además, el discurso escolar ha interpelado constantemente a los menores, aportando a su definición. El mismo entendía a los niños como seres “incompletos” o “inacabados” que debían ser “completados” con los conocimientos brindados por quienes los poseían, es decir, los adultos. Tal es el concepto de “educación” que se forjó desde mediados del siglo XIX y constituyó el fundamento de la concepción bancaria de la educación, típica del sistema educativo moderno:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social.”⁸⁴

⁸³ BAQUERO, Ricardo y NARODOWSKI, Mariano. “¿Existe la infancia?”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 6, 1994. Pág. 65.

A raíz de esta definición, no sólo se desconocían los saberes propios de los niños, sino que se conformaba su identidad a partir de la alteridad respecto a los adultos. Así, los niños eran lo opuesto a los adultos y, por ende, había cuestiones o temáticas exclusiva de los mayores que les eran vedadas:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 353.

En esta tira, el padre de Mafalda considera que a su hija le falta información y, por esa razón, hay cuestiones de “grandes” que no puede entender. Se evidencia que los pensamientos y saberes de los niños son ignorados, dado que la propia construcción identitaria del menor se da desde discursos institucionales que lo interpela, pero sin incluirlo. Lewkowicz lo explica en los siguientes términos:

“Ante todo, un niño es hijo o alumno, pero ésa no es una nominación desde el niño sino desde la institución

⁸⁴ DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. México, Colofón, 1984, [1ra. Ed.: 1911]. Pág. 70.

que los produce como tales. La familia produce al chico como hijo; la escuela, como alumno (...) Con esa concepción ya empezamos a excluir la voz de los niños porque el niño es hijo sólo en relación con un padre y es alumno sólo en relación con un maestro.”⁸⁵

Volviendo a la definición de educación de Durkheim, se hace énfasis en la diferencia generacional para tal ejercicio: los adultos transfieren los conocimientos que tienen a los menores que no lo poseen, a fin de “completarlos”. Esa posesión desigual de conocimientos le confiere autoridad a los adultos, inspirando obediencia y respeto en los menores. Así, los adultos eran referentes de los jóvenes que, aún en la discrepancia de opiniones, no se atrevían a expresar sus opiniones, por el respeto que sentían hacia los mayores, como se recuerda en la siguiente tira:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 437.

En el ejemplo, los ancianos reprenden a Mafalda dada su osadía por contestar y meterse en una conversación entre adultos, en la que no tiene cabida un menor, lo cual evidencia que solía haber actividades o situaciones en las que los niños no podían participar. Hacerlo de todos modos implicaba una falta de respeto hacia los adultos y esa actitud era castigada de algún modo.

Pero también, en la tira, se representa un cambio en ese modo de actuar: Mafalda no teme cuestionar el pensamiento de los ancianos, aún después de haber sido reprendida. Su comportamiento demuestra que la concepción de la “infancia” estaba modificándose. De hecho, parece ser una concepción absolutamente distinta la que tiene la niña, dado que no sólo contesta a los mayores, sino que se asusta cuando la retan, lo que otro chico, décadas antes, hubiese esperado que suceda. Pero Mafalda es una niña de la década del '60 y eso implica que es una niña distinta a las de antes. Los cambios socio-

⁸⁵ LEWKOWICZ, Ignacio. “¿Existe el pensamiento infantil?”. En: LEWKOWICZ, Ignacio y COREA, Cristina. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2004. Pág. 126.

culturales han generado importantes modificaciones en la concepción y definición de la infancia.

LA REDEFINICIÓN DE LA “INFANCIA”.

Como ya se ha señalado, la aparición y masificación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, han aportado a los niños conocimientos que antes les estaban vedados por considerarse inapropiados para su edad. De este modo, los niños fueron adquiriendo ciertos saberes con los que contaban los adultos antaño y que les conferían la autoridad y el poder sobre la que se basaba la relación identitaria entre niños y adultos. Así, los infantes ya no eran seres “incompletos”, que debían ser educados con la transmisión jerárquica y gradual de esos saberes porque contaban con esa información, obligando a replantearse y establecer una relación simétrica entre las distintas generaciones.

Por otro lado, las familias monoparentales establecidas a partir del creciente número de casos de madres solteras, la independencia económica alcanzada por la mujer tras su inserción en el mercado laboral y el aumento de divorcios han generado una desvirtualización de la figura paterna como imagen de autoridad y respeto dentro del núcleo familiar, propiciando una relación filiar

mucha más flexible y permisiva. Luzón y Luengo lo explican del siguiente modo:

“Nuestro modelo de vida, ha ido modificando progresivamente la morfología de la familia, mediante la reducción de la convivencia generacional a través de la flexibilización de los planteamientos favoreciendo una coexistencia entre padres e hijos más permisiva y tolerante.”⁸⁶

Estas nuevas características de la relación filiar han tenido como consecuencias tratos más laxos entre padres e hijos, aunque muchas veces se llegó a un exceso de confianza y falta de límites por parte de los niños. Por lo tanto, los padres de los ´60 tuvieron que lidiar con encontrar un equilibrio entre la antigua relación paternal rígida y autoritaria y la nueva relación más blanda y condescendiente, lo que les implicó inseguridad respecto a cómo tratar a sus hijos, tal como se representa en el siguiente ejemplo:

⁸⁶ LUENGO, Julián y LUZÓN, Antonio. “El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas”. En: Revista *Investigación en la Escuela*, N° 4, 2001. Pág. 66.



QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 67.

En la tira, el padre decide contestar “sencilla y claramente” las inquietudes que le presentara Mafalda, lo que evidencia cierta inseguridad en su persona para afrontar la demanda de conocimiento que su hija le presenta diariamente.

Asimismo, es significativo que ese consejo lo haya extraído de un libro de pedagogía que abogaba por la comunicación directa entre padres e hijos. Evidentemente, esa era una preocupación de la época, tal como lo sostiene Pujol:

“Las señales más claras y contundentes del proyecto de los 60 estuvieron condensadas en los discursos sobre la niñez. Discursos y objetos, palabras y artefactos: el ser niño no fue una contingencia pasajera ni una etapa inadvertida o silenciosa en un

mundo dominado por adultos. La niñez se convirtió en el principal laboratorio de la utopía.”⁸⁷

Ahora bien, la autoridad paternal estaba sustentada en la confianza y seguridad que los adultos poseían. Dar a conocer, mediante comportamientos o discursos, esa incertidumbre que vivenciaban los adultos respecto a la educación de los hijos generó, en muchas ocasiones, la desautorización de los padres y su consecuente desprestigio como referente educativo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 540.

En la tira, se representa a la propia Mafalda exigiendo a su padre que le otorgue el ejemplo con el que, se creía, los padres debían predicar, manifestando su disconformidad respecto a la conducta de su padre en su educación cotidiana. Por otro lado, el modo de hablar a su

⁸⁷ PUJOL, Sergio. *La década rebelde: los años 60 en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé, 2002. Pág. 23.

padre no deja un atisbo de respeto, términos como “tonto” o “amarrete” eran inconcebible, décadas antes, para dirigirse a un padre.

Resulta evidente el cambio de concepción de la infancia: los niños ya no eran los seres incompletos e indefensos que buscaban protección en sus mayores; en los ´60, se los empezó a considerar como sujetos con derechos propios y específicos, por lo que ocuparon un lugar central en las políticas públicas nacionales o internacionales, como fue el caso de la creación y consolidación de los Derechos Internacionales del Niño, declarados por UNICEF en la década siguiente.

LOS NIÑOS – CONSUMIDORES.

A la redefinición del concepto de infancia dada en la década del ´60, desde la cual los niños pasan a concebirse como sujeto de derechos, se suma una nueva veta en su identidad. En palabras de Minzi:

“El niño (...) ya no es solamente ‘hijo’, ‘alumno’ y ‘futuro ciudadano’, aquel ‘ser incompleto’ del que hablaban el Estado, la escuela y la pedagogía

*moderna. El niño es sujeto y, por sobre todas las cosas, sujeto consumidor”.*⁸⁸

Esta redefinición de los niños como consumidores se debe a que, por un lado, eran interpelados y definidos por el discurso mediático, más que por cualquier otro tipo de discurso o institución social; por otro, el consumo era considerado un proceso socio-cultural, en el cual la construcción de la identidad se sustentaba en la adquisición de determinados bienes, como ya se ha explicitado.

El hecho de que la relación filiar fuese más laxa y permisiva también influyó en el consumo porque permitió que los niños influyeran sobre los padres respecto a qué productos comprar. Por esa razón, los nuevos agentes de mercado advirtieron que los niños eran un público favorable para expandir su negocio, ya que, al no estar interesados *a priori* en algún objeto en particular, eran fácilmente captados por la oferta. Así, se creó un mercado para la infancia, compuesto por centenares de productos infantiles, que la publicidad se encargaba de volverlos deseables y posibles⁸⁹:

⁸⁸ MINZI, Viviana. Op. Cit. Págs. 259 - 260.

⁸⁹ Ídem. Págs. 272 - 273.



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 61.

En la tira, Manolito utiliza la estrategia publicitaria para acrecentar las ventas del yo-yo, de moda en la época. Mafalda rezonga porque todos los nenes desean tenerlo, alegando su aparente falta de utilidad, lo que evidencia que el producto en sí no es necesario, es la publicidad lo que lo vuelve deseable. De hecho, varios nenes persiguen a Manolito con el interés de adquirirlo, aunque tal vez ellos tampoco tengan una explicación racional para explicar su interés.

Si bien Manolito utiliza simplemente una cartelera para hacer la publicidad del yo-yo, en general, era el diario, la radio y (más adelante pero más rotundamente) la televisión los medios preferidos para realizar la publicidad de los productos. Los niños eran asiduos consumidores de los medios de comunicación, los cuales estaban incorporados de manera naturalizada en su vida cotidiana, por lo que

los publicistas sabían que era más fácil poder atraerlos por medio de ellos.

Pero, más allá de la estrategia de las agencias publicitarias, cabe destacar la autonomía conseguida por los niños que, por entonces, ya decidían sobre los productos a comprar y contaban con dinero (que sus padres les daban) para poder efectuar la compra sin necesidad de depender de un mayor en el momento concreto de la operación, como se representa en el siguiente ejemplo:



© QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007. Pág. 178.

En la tira, Mafalda se va sola a un negocio para comprarle un regalo a su mamá. En su mano, lleva una alcancía (con forma de cerdo), evidenciando que el gasto del regalo será afrontado con su propio dinero, a pesar de que el mismo haya sido aportado por sus padres o mayores, lo que demuestra cierta autonomía e independencia de los niños para consumir los productos que deseen, ya que la compra no estaba incitada ni supervisada por ningún adulto. Esta situación se

condice con la alta gama de ofertas que podían ser atractivas para los menores, dada su indefinición previa a la compra.

CONCLUSIONES



CONCLUSIONES

La historieta Mafalda, realizada por Quino, es una tira inteligente, incisiva, reflexiva... Pero no sólo por eso es interesante leerla y analizarla, sino también por la complejidad de sus páginas, por la posibilidad de encontrar nuevos sentidos en sus aventuras y cuestionamientos, por la identificación con sus personajes, por la vigencia que aún tienen sus pensamientos, a pesar de que haya dejado de existir hace 35 años. Pero, fundamentalmente, es interesante analizar esa historieta porque es un documento histórico que permite conocer y reconstruir el clima socio-cultural dominante en la Argentina de la década del '60.

Los años '60 fueron protagonistas de importantes cambios culturales, sociales y políticos que han repercutido en todos los ámbitos. En efecto, los últimos años de la década se constituyeron en el escenario de la aceleración histórica y de la radicalización política y social, lo que generó la reconfiguración de la sociedad en su conjunto.

En ese contexto, la educación fue una de las principales esferas sociales que se vio afectada. Como se explicó en el segundo

capítulo, el sistema educativo estuvo basado en los ideales pedagógicos sarmientinos que consideraban a la escuela como la única institución social legitimada para impartir conocimientos, relegando a la familia y la Iglesia de tal tarea. Así, los conocimientos escolares eran concebidos como los únicos socialmente legitimados, desconociendo los saberes provenientes de otras fuentes. En este sentido, la cultura letrada -con el libro como objeto emblemático- era entendida como la única cultura capaz de hacerse cargo de la educación de los menores. De este modo, la educación era reducida a la escolarización, habiéndose destruido otros modos educativos.

La concepción bancaria que sustentaba el sistema educativo moderno abogaba por una relación pedagógica asimétrica, en la cual los alumnos eran ubicados en una posición inferior respecto a los docentes, por la autoridad que les confería a estos últimos el poseer los saberes que a los niños les faltaba. Los padres también construían su autoridad en base a esta posesión de saber, que obligaba a entender a los menores como seres incompletos e inferiores, en tanto carecían de cierta información. No obstante, el pacto pedagógico realizado a partir de la instauración del sistema educativo tradicional, obligaba a los padres a delegar la transmisión de

conocimientos a los docentes, con la condición que éstos proveyeran una educación superior a la que ellos podían darle. De esta manera, se garantizaba la universalidad del acceso a la escuela pública y la posibilidad de formar ciudadanos en todo el país, al inculcarles valores y simbolismos patrios, lo cual era el objetivo principal de la escuela, funcional a la consolidación del Estado - Nación.

Sin embargo, la aparición y masificación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, a partir de la década del '60, han posibilitado la mundialización y globalización, afectando las relaciones políticas – culturales internacionales. Un nuevo mapa socio – cultural se fue configurando, en el cual los medios de comunicación han tenido un rol protagónico, exigiendo un reacomodamiento de las distintas esferas sociales, al incidir sobre las relaciones sociales y el modo de ver y entender el mundo.

El sistema educativo moderno se vio seriamente perjudicado a partir del acceso irrestricto de información que proveían los medios de comunicación, lo que abatió con la idea de la escuela como el único lugar que proveía conocimientos, dado que:

*“Los nuevos y más desarrollados medios de comunicación tienen un poder tal que están en igualdad de condiciones – o acaso en superiores- de influir sobre la infancia y la juventud en relación con la vieja escuela moderna.”*⁹⁰

De ese modo, los niños empezaron a recibir información que antes les estaba vedada por considerarla inconveniente para su edad, lo que generó una ruptura en la relación asimétrica entre adultos y menores, basada en la posesión / carencia de conocimientos. Esa ruptura trajo aparejado un desprestigio y falta de autoridad de los adultos, respecto a los menores, dado que era esa diferencia de conocimientos la que lo sustentaba. Además, las nuevas configuraciones familiares propiciadas a partir de la liberación sexual femenina habían desdibujado la imagen del padre como jefe de familia que debía ser respetado por su autoridad y experiencia, estableciendo relaciones paternales más permisivas y flexibles.

Por consiguiente, la infancia también ha sido modificada. Los niños ya no eran esos seres incompletos que necesitaban que los adultos

⁹⁰ NARODOWSKI, Mariano. Op. Cit. Pág. 74.

les transmitieran, de manera dosificada, los conocimientos que les faltaban. El mayor acceso a la información y el desprestigio sufrido por las generaciones anteriores (sobre las que los niños construían su identidad) provocaron que los menores sean considerados como sujetos de derecho, por lo que debían ser respetados, cuidados y tratados como tales.

Ahora bien, Mafalda ha sido testigo de todos esos cambios socio – culturales suscitados en la década del ´60; más aún, ha sido interpelada por ellos y eso se manifiesta en sus páginas. Su autor ha sabido representar estas variaciones históricas (aún en el mismo momento en que se estaban produciendo) y ha podido contar, a través de sus dibujos, cómo eran vivenciadas por parte de la sociedad. A lo largo de la historieta, se puede apreciar las contradicciones y controversias propias de los cambios sociales de la época, como la ruptura de la escuela como monopolio del saber, la apropiación socio-cultural de la televisión, el cambio del paradigma femenino, etc.

Para realizarlo, utilizaba a sus personajes: cada uno contaba con un perfil psicológico delimitado que posibilitaba representar las

distintas posturas sociales ante una misma temática. Por ejemplo, tal como se ha señalado en el análisis crítico respecto al nuevo rol de la mujer, Susanita representaba el modelo de domesticidad tradicional, mientras que Mafalda representaba la concepción que abogaba por la ruptura de ese modelo y la asunción de nuevas funciones sociales, por parte de la mujer. Así, la interacción de estos dos personajes le permitió a Quino expresar las diferentes posiciones que circulaban en la sociedad respecto al nuevo rol femenino.

Este mecanismo de inclusión e interacción de personajes con una determinación psicológica definida propició que la historieta fuese más rica, al poder representar la complejidad de los avatares coyunturales de los ´60, sin agotar todos sus recursos en un solo personaje. Asimismo, favoreció que la misma pudiese existir durante diez años y que pudiese perdurar hasta nuestros días, con vigencia y actualidad.

Quino lo sabía: *“Todo lo que quieras saber está acá”*, me dijo, tomando firmemente al libro *“Toda Mafalda”*⁹¹ con sus dos manos.

⁹¹ QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007, [1ra. ed.: 1993].

BIBLIOGRAFÍA



Libros:

- AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

- ARFUCH, Leonor. “Representación”, en: ALTAMIRANO, Carlos (coord.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós, Buenos Aires, 2002.

- BARBERO, Jesús Martín. “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar”. En: MORDUCHOWICZ, Roxana (comp.). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona, Octaedro, 2003.

- BUCKINGHAM, David. “¿Por qué enseñar los medios de comunicación social?”. En: *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós, 2005.

- CHARTIER, Roger. *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa, 1999.

- COHEN, Bernard. *The press and foreign policy*. New Jersey, Princeton University Press, 1963.

- COSSE, Isabella. *Estigmas de nacimiento: peronismo y orden familiar: 1946-1955*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

- DE BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo. (Los hechos y los mitos. La experiencia vivida)*. Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, 1981. [1ra. Ed.: 1949].

- DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España, Losada, 1998.

- DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. México, Colofón, 1984, [1ra. Ed.: 1911].

- *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1982.

- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires, Tusquets, 1965.

- FEIJOÓ, María del Carmen y JELIN, Elizabeth. *Trabajo y familia en el ciclo de vida femenino: el caso de los sectores populares de Buenos Aires*. Buenos Aires, CEDES, 1989.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2000.

- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Pedro. Citado en: HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983, [1ra ed.: 1803].

- LASSWELL, Harold. *Propaganda Techniques in the World War*. New York, Alfred A. Knopf, 1927.

- LAZARSELD, Paul. *El pueblo elige*. Buenos Aires, Ediciones 3, 1944.

- LEWKOWICZ, Ignacio. “¿Existe el pensamiento infantil?”. En: LEWKOWICZ, Ignacio y COREA, Cristina. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

- MASTERMAN, Len. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.

-
- *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de La Torre, 1993.
 - MÍGUEZ, Eduardo. “Familias de clase media: la formación de un modelo”. En: DEVOTO, Fernando y MADERO, Marta. *Historia de la vida privada en Argentina. La argentina plural (1870-1930)*. Buenos Aires, Taurus, 1999.
 - MINZI, Viviana. “Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local.”. En: CARLI, Sandra (comp.) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires, La Crujía, 2003.
 - MORENO, Montserrat. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona, Icaria, 1986.
 - NARODOWSKI, Mariano. “La ruptura del monopolio del saber escolar”. En: *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
 - ONG, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1987.
 - ORTIZ, Renato. *Mundialización y cultura*. Buenos Aires, Alianza Editorial, 1997.
 - PINEAU, Pablo. “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”. En: Cucuzza, Héctor (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1996.
 - PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
 - PUJOL, Sergio. *La década rebelde: los años 60 en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé, 2002.
 - QUIN, Robyn. “Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos”. En: APARICI, Roberto (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.
 - QUINO (Lavado, Joaquín Salvador). *Toda Mafalda*. 1.^a ed., Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1993 (20.^a ed.: 2007).
 - RABELLO DE CASTRO, Lucía. *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires, Lumen, 1999.
 - SARLO, Beatriz. “Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura”. En: BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés; DUSCHATZKY, Silvia; TIRAMONTI, Guillermina (comp.). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Troquel Educación, 1998.
 - SASTURAIN, Juan. *El Domicilio de la aventura*. Buenos Aires, Colihue, 1995.
 - SEOANE, María. *Amor a la argentina. Sexo, moral y política en el siglo XX*. Buenos Aires, Planeta, 2007.
 - STEIMBERG, Oscar. *Semiótica de los medios masivos: el pasaje de los medios a los géneros populares*. Buenos Aires, Atuel, 1998 [1ra. Ed.: 1993].
 - TEDESCO, Juan Carlos. “La crisis del sistema tradicional”, en: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Grupo Anaya SA, 1995.

- VARELA, Julia y ALVAREZ-URÍA, Fernando. “La maquinaria escolar”, en: *Arqueología de la escuela*. Madrid, Las ediciones de la Piqueta, 1991.

- VARELA, Mirta. *La televisión criolla. Desde sus inicios hasta la llegada del hombre a la luna. 1951-1969*. Buenos Aires, Edhasa, 2005.

Artículos:

- BAQUERO, Ricardo y NARODOWSKI, Mariano. “¿Existe la infancia?”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 6, 1994.

- CARLI, Sandra. “Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes”. En: *Revista Alternativas*, 2001, año XII, N° 14. Buenos Aires, Centro de producción educativa U.N.C.P.B.A.

- KROTZ, Esteban. “Alteridad y pregunta antropológica”, en *Alteridad*, Año 4, N° 8, 1994.

- LUENGO, Julián y LUZÓN, Antonio. “El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas”. En: *Revista Investigación en la Escuela*, N° 4, 2001.

- MAESTRI, Eugenio. La Pausa. Diario Clarín, sección Sociedad, 7 de enero de 2007.

- SUÁREZ PASO, Mercedes. “Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares”. En: *Revista de Educación*. Vigo, 2004. N° 335.

- VASSILIADES, Alejandro. “Enseñar durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes”, en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación. *Anuario. Historia de la Educación*. N° 7. Buenos Aires, Prometeo, 2006.

- “No soy un genio, soy ingenioso”. Diario *Página 12* (Buenos Aires), domingo 14 de enero de 2007.

- “Quino, Mafalda, Felipe: todo queda en familia”. Revista *La Nación* (Buenos Aires), domingo 3 de octubre de 1999.

- “Un dibujante de pocas palabras”. Diario *Clarín* (Buenos Aires), sección Sociedad, martes 16 de octubre de 2001.

- *La Revista del Consejo Nacional de la Mujer*, Año 4, N° 12, Buenos Aires, marzo de 1999.

Tesis, Ponencia y Conferencias:

- BRANDARIZ, Gustavo. “El pensamiento sarmientino en la arquitectura escolar”, conferencia presentada en el *Ciclo Americanista*, mayo de 1997.

- CAZÉS, Daniel. “El feminismo y los hombres”. Estudio presentado en el *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*,

Universidad Nacional Autónoma de México, 1999, [En línea], Puesto en línea el 28 de agosto de 1999.

URL: http://www.europrofem.org/contri/2_05_es/es-masc/64es_mas.htm. Consultado el 20 de marzo de 2010.

- COSSE, Isabella. “Los nuevos prototipos femeninos en los años 60 y 70: de la mujer doméstica a la joven ‘liberada’”. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Reflexión: Historia, Género y Política en los 70*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2004.

- FELDFEBER, Myriam. *Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino*. Trabajo presentado en: III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Venezuela, Junio de 1996.

- FELMER, Sara Ester. “Desigualdad en la educación de varones y mujeres en el nivel de inicial.” Tesina de Profesorado en Nivel Inicial, presentado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Caleta Olivia, abril de 2007.

Sitios de Internet:

- Página oficial de Quino: www.quino.com.ar

- Revista web sobre historieta: www.tebeosfera.com