

Denuncia y denuncia

en la educación

Año 6 N° 12- IFD N° 9 - IFD N° 12 -noviembre de 2004 - ISSN 1515-1727



La orientación imposible // Escribir historias de la propia práctica // Inspectores de ayer y hoy. Perfil y funciones en la constitución del campo educativo de Río Negro y Neuquén (1884-1992) // La última dictadura militar y el cine. Kamchadka // ¿Es posible la objetividad en las ciencias sociales? // ¿Cómo se presenta el mundo? ¿cómo se representa?. La escala // Percepción de los espacios públicos como lugares de juego // El caso de la Plaza del B° Sayhueque II, de Centenario // Primer amor

denuncia y anunciación
en la educación



Coordinación general

Norma B. García

Silvia Pérez

Diseño

Silvia Juncos

Colaboraciones

Roberto Follari

Victor Pavía

María Andrea Nicoletti

Mariela Salas

Norma García

Susana Millán

Leonardo Díaz

Tapa: A. Berni *Juanito
jugando con su trompo*
(fragmento)

Todas las ilustraciones de este número son fragmentos de obras pertenecientes a **Gustavo Abalde**, artista plástico de Neuquén

Esta publicación la realizan, en forma conjunta, los Institutos de Formación Docente N° 9 y 12 de Neuquén y está abierta a todo aquel que desee colaborar. La impresión de esta edición fue posible gracias a la colaboración prestada por ATEN Centenario y ATEN provincial. Tirada: 400 ejemplares.

Enviar aportes a:

IFD N° 12: Gob. Anaya 295 - Neuquén
T.E. 4463993

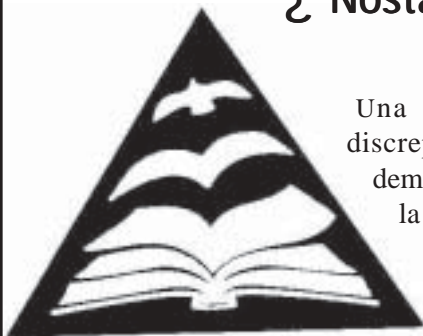
IFD N° 9: Belgrano s/n - Centenario
T. E.: 4898032

ngarcia@neunet.com.ar

Auspicia

FO.CO.DEP.

¿ Nostálgicos o progresistas ?



Una serie de hechos vinculados con discrepancias, demandas o defensas están demostrando que la aparente tranquilidad en la provincia del Neuquén, en la que nos invitan a tener confianza, sólo se trata de una tensa calma. La oposición de un sector de la sociedad respecto de las modificaciones de la Ley 2302

de protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia y la lucha de los alumnos de la UNCo. contra la acreditación exigida por la Coneau representarían algunos ejemplos. Se nos ocurre preguntarnos si estos acontecimientos y otros, son un ejemplo de posiciones nostálgicas que terminan convirtiéndose en disposiciones conservadoras o se tratan de una muestra de progresismo. Tratar de encerrar el análisis en estos términos es empobrecerlo o es enmarcarlo en una falsa, maniquea y distractiva dicotomía. O sea, la nueva conflictividad emergente se deslegitima si la planteamos de esta manera.

En realidad, habría que preguntarse qué es lo que estas manifestaciones están poniendo básicamente sobre la mesa. Una posible respuesta podría ser que están recuperando la dimensión política de la lucha y por ello, revelan una forma de resistencia a la lógica neoliberal que promueve una marcada distinción entre ganadores y perdedores, instituyendo mecanismos de fortalecimiento y justificación de las diferencias. Son manifestaciones que muestran una disputa con la ingenua mimetización con algunos de los discursos políticos circulantes o con la doxas tecnocráticas que elaboran respuestas técnicas sin problematizar las preguntas. No están poniendo en tensión lo legal, como se está haciendo creer, sino los procedimientos extorsivos e intimidatorios a los que se apela para desplegar una nueva racionalidad, muy cercana al neomaquiavelismo y muy alejada de la responsabilidad social. Es una lucha que se opone al intento de reducir los verdaderos problemas sociales a «soluciones» técnicas o a la «mano dura». Es una apuesta a revisar una «ética» legalista concebida como cumplimiento de reglas, que niega la posibilidad de la consideración y de la discusión de una ética social más amplia. Una ética que presuponga valores, contenidos morales y por ello, una concepción de sociedad más justa. Pretender esto implicaría superar la imitación y el mero trasplante de una globalización y una racionalidad universal y uniforme, como una interpretación válida para todos. Incluso, si se aspira a discutir o a revisar lo que ya no sólo está instalado en el sentido común, sino legalizado, acto que permitiría definir colectivamente hacia adónde se quiere ir y cómo se pretende caminar, inmediatamente algunas autoridades y algunos medios de comunicaciones, haciéndose eco, encuadrarían la posición como opositora a la ley. Así, la disidencia queda descalificada y obturada.

Por lo tanto, esta lucha no es un ejemplo de conducta nostálgica ni progresista sino, una forma de lucha por la justicia social y por ello, se instituye en una forma de lucha política. Es por ello que, la derrota de la razón y de la política, dos «perdedoras» de los últimos años, impone más que nunca la apuesta por la razón y la política si lo que se desea es resolver la injusticia social.

N.G.

La orientación imposible¹

FOLLARI, Roberto^(*) (Universidad de Cuyo)

¹ Artículo elaborado especialmente para la revista *Denuncia y Anunciación en la educación*.

Comencemos por lo principal: la noción misma de vocación es sin duda problemática. Está orientada por un implícito teleologismo, según el cual en algún arcano de la subjetividad estaría inscripta la vocación profesional del sujeto: el proceso de orientación sería, entonces, el develar tal verdad preconstituída.

Esta idea sin duda no resiste la exigencia del debate teórico. Ciertamente, en ningún espacio de la subjetividad podremos encontrar “in nuce” el futuro del sujeto, como una especie de esencial predeterminación. Lo que seremos no es nunca una simple extensión de lo que fuimos, ni una continuidad homogénea de las tendencias previas. De tal manera, no existe una vocación que debamos encontrar, por medio de una búsqueda cuyo resultado –además– sólo podrá conocerse siempre *a posteriori* (dado que sólo un tiempo después podrá advertirse la adecuación o no de la elección realizada).

Como ya hemos sugerido, el sujeto está en apertura permanente (lo cual es afirmado no sólo por el psicoanálisis, sino también constituye una temática que en su tiempo sostuvieron los existencialistas). Nuevas condiciones sociales, experiencias personales, informaciones adicionales, modificaciones en el plano de los



valores, vendrán a reconstituir –cada vez y siempre sin final ni cierre– las elecciones anteriormente realizadas. El hombre es sus elecciones, planteaba en su tiempo Sartre; y sin duda la necesidad de elegir continúa durante toda la vida, aun cuando siempre estemos parcialmente condicionados por los márgenes de nuestras elecciones anteriores.

De modo que no hay una elección que fuera la correcta, de sólo un intento y para siempre. Tal elección se pondrá a prueba cada vez en el resto de la vida, y allí se verá su nivel de compromiso, su consistencia, su sostenimiento en el tiempo. Por cierto que alguien puede no cambiar nunca de profesión ni de carrera como estudiante, y esto no indica necesariamente que la carrera elegida haya sido “la de su vocación”. Puede estarse incómodo en ella, pero

ser difícil de asumir las dificultades que el cambio institucional y profesional exige.

A la vez, las tendencias de un sujeto *en un momento dado* de su vida, son suficientemente genéricas como para hacerse compatibles con un ramillete de profesiones diferentes (en cuanto al estudio, compatibles con diferentes carreras). Se puede tender a las humanidades, y a la vez se podría asumir literatura o filosofía; o a las artes, y tener habilidad conjuntamente para diseño, arquitectura o plástica. Evidentemente, no hay una y sólo una opción para las elecciones que parezcan más adecuadas a una persona determinada. Es más: en algunos casos las opciones pueden ser para nada familiares o cercanas entre sí (por ej., música y matemáticas), lo que complejiza el problema, pues ya no se trata de una sola *área temática* de posibilidades.

A lo anterior debe sumarse la cuestión de la relación entre intereses motivacionales y capacidad intelectual, relación que en muchos casos carece de toda armonía. Alguien puede ser capaz para determinadas carreras, pero estar interesado en otras. Estas tensiones no pueden eludirse ni disimularse, y es tan problemático estudiar lo que no interesa porque se tenga facilidad para hacerlo, como estudiar lo que interesa cuando existen inconvenientes en cuanto a las aptitudes necesarias para el caso.

Todavía puede complejizarse la problemática, si se agrega la referencia a la información con la que se cuenta en el momento de la decisión. La enorme diversificación

^(*) Lic. y Dr. en Psicología por la Univ. Nac. de San Luis, prof. de Epistemología de las ciencias sociales en la Univ. Nac. de Cuyo.

horizontal y vertical del sistema educativo en los últimos años, ligada a su vez a la proliferación de profesiones y especialidades, hace inabarcable el espacio de la información pertinente. Por lo tanto, las elecciones se ejercen sobre un espacio inevitable de parcial desconocimiento; no sólo es que se desconozca la existencia de algunas de las carreras posibles, sino también que se desconoce muchos aspectos y detalles acerca de las carreras sobre las que se tiene alguna información (por ej., cuál es el grado de ocupación de los egresados en esas carreras, en cuántos lugares del país se la puede estudiar, con qué calidad relativa en cada sitio, qué posgrados hay disponibles para los egresados, etc.).

No hay tal cosa como la vocación, entonces. Lo que existen son determinadas tendencias moti-vacionales, intereses a nivel conciente e inconciente, y habilidades y aptitudes. Como ya hemos dicho, estos son cambiantes (gradualmente) en todo sujeto normal, y existen diferentes

opciones compatibles con un cúmulo de intereses y capacidades determinado.

Lo anterior implica algunos corolarios. El primero, es la necesidad de otorgar toda la información posible antes de la elección, sabiendo siempre que más información de la elaborable genera confusión y atosigamiento intelectual. No hay un punto arquimédico al respecto, pero se trataría de pensar la actividad de orientación como *proceso* que requiere un desarrollo temporal suficiente como para implicar diferentes “inputs” graduales de información, de complejidad cada vez creciente.

El segundo corolario remite a que se requiere desdramatizar la elección que haga el estudiante antes de iniciar la Universidad, o en cualquier otro momento de su desarrollo

personal (al decidir el tipo de polimodal, por ej.). No es absoluto que a partir de una elección inicial, quede el sujeto totalmente determinado hacia su futuro. Siempre hay opciones posteriores, ya sea de cambio drástico, de modificación parcial, o de diversificación. Nada se juega de una vez para siempre, y es importante que quien elige se sienta con la libertad de equivocarse. La responsabilidad en la elección no es incompatible con la conciencia de que esta no es absoluta y definitiva, y de que por tanto existen márgenes para permitirse la posibilidad del error.

Lo anterior resulta fundamental, dado el grado de incertidumbre jugado inevitablemente en la



decisión. Si la información es incompleta al momento de elegir respecto de la situación en ese mismo momento; si además aparecerán en el transcurso posterior modificaciones que pueden ser fuertes respecto de esta situación inicial; y si el autoconocimiento sobre las motivaciones y aptitudes (aún auxiliado por los orientadores y por especialistas en Psicología) es necesariamente parcial e inacabado, resulta evidente que existe en la elección de carrera –como en muchas otras en la existencia humana– un margen irrebasable de *arrojamiento*, de decisionismo en cierto modo arbitrario, tal cual precisamente la filosofía existencial supo mostrar en su momento. Así como quien elegimos como pareja no era necesariamente la mejor opción entre todas, sino la que la vida nos ofreció como posibilidad *a la mano* (lo mismo

que los amigos, o la ciudad donde hemos decidido vivir), la carrera y profesión elegidas no necesariamente serán la opción más perfecta dentro de las posibles. En todo caso, se necesitaría un Dios providencial como el de la filosofía tradicional, para saber cuál sería tal elección perfecta, ya que la omnisapiencia respecto de todas las variables subjetivas, objetivas e informacionales, y sus modificaciones en el tiempo, es obviamente imposible. La elección perfecta es un mito; lo cual –por supuesto- está muy lejos de significar que no haya elecciones mejores que otras, y sujetas a criterios racionales, dentro del conocimiento disponible. Y que sea función de la orientación colaborar a tomar la decisión conforme a tales criterios de racionalidad. Los cuales obedecen a razones, pero resultan falibles como lo son cualesquiera criterios científicos, según la actual epistemología señala (la existencia de la incertidumbre y el azar en el comportamiento de los objetos, son aspectos de los más decisivos teorías de la ciencia como la de Ilya Prigogyne, Premio Nobel de Física).

En todo caso, asistimos en la actualidad a una gran pluralización de los itinerarios posibles. Con la flexibilización laboral de tiempos de Menem (eufemismo para referir a la liquidación neoliberal del derecho a la estabilidad en el empleo), la aplicación creciente de las nuevas tecnologías y la multiplicación de las especialidades científicas, sin duda que las elecciones no sólo se dan entre más opciones, sino que deben ser tomadas en más ocasiones. Habrá que elegir durante casi toda la vida. Ya dijimos que podemos cambiar de carrera abandonando la que iniciamos, hacer otra ya terminada la inicial, o trabajar finalmente en tareas que no resulten exactamente propias de la carrera seguida, por



razones ya sea de gusto o de necesidad. Pero fuera de estas situaciones de algún modo tradicionales, aparecen las relativas a los posgrados, generalizados en Argentina a partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior (1995): se puede tener grado en una carrera y posgrado en otra (aunque muchas maestrías son sólo académicas y no implican ejercicio profesional, lo cual debiera ser siempre convenientemente aclarado a los postulantes. Como los posgrados son pagos, esta información no siempre es brindada, a fin de así retener a los candidatos). También se está estableciendo la articulación de los terciarios -docencia de primaria y profesorado- con las Universidades, para permitir a los egresados de terciarios continuar en posgrados universitarios (para lo cual se requeriría

criterios específicos de exigencia de nivelación a tales egresados, lo que insólitamente no estuvo presente en el proyecto oficial enviado al Parlamento en el año 2000, cuando gobernaba la Alianza, y sancionado como ley finalmente en el 2003).

Pero además se está buscando ligar formación en oficios con posibilidades de perfeccionamiento escolarizado (fue la política del Instituto Nacional de Educación Tecnológica entre 1999 y 2001), y sin duda que la exigencia de actualización va a jugar permanentemente en el futuro, a través de cursos breves, seminarios, educación a distancia vía Internet, etc. Es decir: vamos a tener que reciclarnos de manera permanente, y por ello las elecciones van a ser muchas. Ello desdramatiza cada una de ellas, pero muestra la necesidad de una estrategia de conjunto que vaya más allá de cada elección



particular, lo cual es sumamente difícil, dado la diversidad de opciones y las limitaciones de la información y del horizonte de visibilidad en un momento dado.

En todo caso, se advierte la complejización del proceso de orientación mismo. Este, lejos de agotarse en la carrera de grado universitaria tal cual ha sido su versión más difundida, encuentra ahora un campo mucho más vasto pero a la vez más difuso, donde tendrá que recomponer un tanto sus metodologías y herramientas, para poder mantener utilidad en circunstancias que han variado radicalmente.

Pero habrá que sacudir antes algunos de los fantasmas que hoy rondan la actividad. Como es el de su baja efectividad, en tanto hay alta deserción en el estudiantado. No hay milagros en la orientación; esta no puede evitar el peso de los factores estructurales. El ingreso irrestricto que prima en la mayoría de las universidades argentinas, conlleva necesariamente que haya un sector de alumnos que entra a la Universidad con bajas expectativas de logro. Este sector, no apartado antes del ingreso, se desgrana y deserta rápidamente en el primer año de las carreras de grado. Es obvio: a más libre ingreso, habrá un porcentaje más alto de deserción, y

ello no debiera verse necesariamente como un fracaso del sistema.

Por cierto que los ingresos muy restrictivos promueven frustración por la contraria: dejan afuera a gran parte de los aspirantes, y de hecho resultan expulsivos. En tales casos, tampoco es fracaso de la orientación arrimar al aspirante a una carrera donde hay escasas posibilidades de ingreso: ése es un problema de

política universitaria que habrá que solucionar en el nivel respectivo.

Además, hoy el estudiantado muestra muy bajo conocimiento de las posibilidades institucionales de apoyo para sus problemas de aprendizaje. Muy pocos conocen las estructuras pedagógicas que hoy la mayoría de las Facultades tienen: esto ayuda también a la posibilidad de fácil deserción, entendida a menudo como simple fracaso de la orientación ofrecida.

Y sin duda que la cultura posmodernizada de estilo "light" colabora muy poco a sostener la disciplina que requiere el aprendizaje. La primacía de la imagen sobre la letra, y de lo sensible frente a lo inteligible, conlleva un estudiantado cuyas aptitudes para la cognición son indudablemente limitadas. Tal condición general de la cultura, no es algo que pueda ser revertido, y ni siquiera modificado, por los procesos de orientación.

De modo que cuando el alumno fracasa no es simplemente "porque se equivocó de carrera". En ciertos casos, pudo no estar apto para carrera alguna. En otros, la elección pudo ser buena, pero luego aparecieron factores perturbadores que impidieron el buen rendimiento. En alguna más, pudo elegirse bien pero después surgieron modificaciones en los planes de estudio que llevaron la carrera lejos de las expectativas iniciales. O pudo acertarse en la profesión, pero no en la carrera (es de advertir que ambas no son simplemente continuas. Un psicoanalista no requiere saber estadística, pero para obtener el título de psicólogo debe estudiarla y aprobarla).

Pero que nadie entienda esto como una exculpación de los errores que pudiera cometerse por parte de los orientadores. Precisamente en el aumento de la dificultad electiva actual, está la base de la complejización de su propio rol y de los saberes que éste requiere para ejercerse. Aspecto que debiera ser objeto de una fuerte reflexión, que va más allá de este trabajo, centrado en la necesidad de abandonar los mitos esencialistas sobre la vocación y sus supuestas predestinaciones.

Escribir historias de la propia práctica

PAVÍA, Víctor^(*) (I. F. D. N° 12)

Durante un Congreso Nacional de Educación Física realizado en Villa Giardino, provincia de Córdoba, Argentina, el D. Furlán de la Universidad Nacional Autónoma de México se entusiasma con un proyecto de escrituras corales que exprese la polifonía laboral de los profesionales de la Educación Física. Para ello apela a la capacidad interpretativa de colegas más o menos familiarizados con el texto. El trabajo de encuadre – elaboración – discusión – reelaboración corrección – elaboración final, demandó más de dos años y el resultado es un abanico de narrativas entre las que se destacan la de Mariano Giraldes, Sergio Centurión, Silvia Berdakin, Griselda Amuchástegui, Rodolfo Rozengardt y Roberto Stahringer, entre otros. El autor de este artículo se desempeñó como co-director del proyecto. Si bien el texto que aquí se publica fue pensado para que funcione como epílogo del libro (actualmente en imprenta) Los Lenguajes de la Práctica, donde se exponen los resultados y conclusiones del trabajo, se ofrece a consideración de los lectores de Denuncia y Enunciación, para contribuir al debate sobre las posibilidades de la narrativa como estrategia de reflexión sobre la práctica.

Que cada uno escribiera alguna experiencia de su vida profesional. Esa era, en síntesis, la idea que proponía Furlán. Y los que aceptaron la invitación a semejante banquete, se sentaron a la mesa dispuestos a roer cada cual su hueso, sin saber a priori qué le habrían de sacar. Lo cierto es que, de un día para el otro, se descubrieron disfrutando de un juego. El juego de buscar palabras para revivir historias. Un juego placentero aunque no siempre distendido ya que significó sumar una responsabilidad más a su ya cargada lista de obligaciones cotidianas de cada uno. ¿Por qué aceptaron y cómo se pudieron sostener en la tarea? A ciencia cierta... nadie lo sabe. Las distancias y el tiempo han impedido que los protagonistas se vuelvan a ver para conversar sobre este asunto. Puede

suponer que el espíritu lúdico tuvo aquí mucho que ver. En definitiva, se trataba de un desafío que si alguien acepta asumirlo como un juego es porque percibe un clima propicio que le da confianza y abre la puerta al autopermisio. Autopermisio para inaugurar un resquicio en el muro de rutinas cotidianas. Confianza para tirarse a la piletta sin otro salvavidas que la propia capacidad de salir a flote pateando tras el recuerdo de alguna experiencia de trabajo considerada valiosa. Permisio para escribir sobre uno mismo y confianza



^(*) Profesor de Educación Física, Licenciado en Actividad Física y Deporte. Magíster en Teorías y políticas de la Recreación, orientación educación. Docente del IFD N° 12. Coordinador del Programa de Estudios Locales sobre Actividad Lúdica y Educación

en los que lo van a leer, algo poco frecuente en aquellos que, como refiere Roberto en su texto, estamos más acostumbrados a navegar por los mares “del aislamiento, del trabajo individualista”.

De horas culo silla

En lo personal, haber colaborado en esta experiencia me permitió descubrir matices deslumbrantes del ejercicio de relatar historias. Relatar historias... La invitación de Alfredo tuvo mucho de original en tiempos en que sobreabundaban los textos formateados por el estilo fanático de la imposición científicista. Pero no todo es formato imparcial y esterilizado. El impulsar de esta idea tiene por hipótesis (y en esto coincide con Grahan) que los educadores somos “inveterados contadores de historias”¹. No sé si lo somos más que los bomberos, los abogados, los peluqueros o los albañiles. Lo que sí sé es que nos gusta contar historias; historias con alumnos e historias para los alumnos. Menos frecuente es que las escribamos. Escribir es un ejercicio engorroso sobre todo cuando, como señala Silvia en su texto, “no es parte del hacer habitual”. En ese sentido hay un caso de obsesiva resistencia a la escritura que conozco bien: el mío. La vocación por la educación fue para mí, antes que nada, vocación por el movimiento; sol, aire libre y espacios abiertos. El ejercicio sistemático de escribir, su desarrollo y su dominio, obliga en cierta forma a permanecer mucho tiempo encerrado e inmóvil cumpliendo con la fórmula de horas culo/silla². Dice esta fórmula que por regla general, un escrito se resuelve a partir de una buena cantidad de horas durante las cuales uno permanece concentrado, con el trasero soldado a la silla. Un verdadero suplicio, sobre todo para mí que, con más de cien kilos de peso, debo aceptar que sólo doscientos gramos se muevan yendo y viniendo sobre el teclado, mientras que el resto de tamaño volumen entumece de funesta indiferencia. Pero eso no es todo: al obstáculo de la aislada inmovilidad se le suma,



siempre hablando de mi caso, el obstáculo más peliagudo y difícil de vencer: el engorro del pudor. Acostumbrado al intercambio de mensajes confiados en situaciones de copresencia, cuando intento la escritura siento que cada palabra es despojada del ropaje que la adorna y que, privadas del apoyo gestual, las frases dejan en la intemperie partes vergonzantes de mi propia “desmudez”. Sea por resistencia a la inmovilidad del encierro, sea por la vergüenza de mostrarme “desmudo” ante potenciales lectores, a mí me cuesta escribir. No sé si soy la regla o la excepción en el ambiente de la Educación Física. Para discordar, ahí están Mariano Giraldes, un tenaz semoviente con voluminosa producción escrita; o Ricardo Costa, poeta y profesor de Educación Física.

Estilo y voz

Los textos incluidos en el libro aún inédito, constituyen un abanico de modos personales de recordar proyectos profesionales significativos. Recorrer sus párrafos es



presentir emociones, reavivar inquietudes, identificar desvelos, compartir interrogantes. Es también descubrir estilos diferentes de sudar la palabra. El producto de tal esfuerzo de búsqueda tiene un valor en sí mismo. Encontrar la palabra adecuada ayuda a modular la propia voz. Y si palabra se pone por escrito es posible que la voz llegue más lejos (dicho esto pensando, incluso, en disfrutadores de los lenguajes corporales de la inmediatez como algunos de nosotros). Brizman señala la importancia de una voz que se escuche: “*expresa el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad*”.³ Y aún cuando, como señala Roberto en el texto aportado al proyecto, “nuestras prácticas de enseñantes vociferan, emiten mensajes, hablan y hasta gritan”, puede resultar interesante detenerse de tanto en tanto a buscar palabras que describan episodios de nuestra historia profesional para ponerlas por escrito. Escribir no sólo para que la voz llegue lejos sino como una pausa para revisar desde la escritura un

hecho vivido que se considera significativo y preguntarse como se pregunta Mariano: “¿hasta qué punto incide lo que uno a vivido, lo que hizo con lo que le pasó, en la forma que elige de llevar adelante una profesión?”. Escribir para exhumar las propias luchas y compartirlas: “había encontrado dos problemas en los que trabajar: la integración de la Educación Física y la de la mujer”, dice Griselda en el texto que aportó al proyecto, exponiendo partes de su propia contienda que coloca su voz junto a otras de similar contundencia y sonoridad. Cuando alguien escribe descubre su voz integrada a un coro de voces ya que, aunque trate de hacerlo utilizando una sola (quiero decir: esforzándose para hablar sólo como docente, entrenador, sindicalista, directivo) la voz elegida nunca logra tapan del todo el eco de las otras voces (las que habitan en un profesional que, además, es padre/madre, hijo/a, amante, militante, miembro de una asociación). Voces que trafican sonidos de historias imbricadas que exhiben sus propias cicatrices. Polifonía interior que nos advierte que lo sucedido bien pudo ser contado de otra manera. “Mucho más podría ser dicho. Menos también” reflexiona Rodolfo en su texto y uno tiene la certeza de que se está refiriendo a una cuestión que no es sólo de cantidad. Cuando alguien escribe (y vuelvo a decir que me refiero a mi experiencia personal) escucha una multitud de voces que le dictan frases agitadas por el agua de su propio molino. Voces interiores que buscan su lugar entre las diferentes capas del texto subjetivo.

Claro que escribir acerca de un hecho de la propia historia profesional no implica solamente quedar expuesto al juego de la subjetividad; implica también someterse al juego del tiempo. Cuando se escribe sobre un suceso que uno mismo ha protagonizado, hay un pasado vivido que se “presentisa”; un pasado que, al decir de los lingüistas, se vuelve presente “histórico” en el ejercicio mismo de la escritura. Ejercicio de escritura que crea la fantasía de que las cosas sucedieron exactamente como tenían

que suceder; la historia, se dice, estaba escrita. Y es verdad que estuvo escrita... pero hoy. Crites anuncia que la “ilusión de causalidad” que aparece cuando alguien escribe sobre un hecho pasado cuya reconstrucción - obviamente - opera en el presente, marca una de las diferencias entre el hecho vivido y el hecho narrado⁴. Aquí lo opuesto a la verdad no es la mentira (entendida como engaño intencional) sino cierto margen de error producido por cuestiones de apreciación y perspectiva. En todo caso aceptemos, parafraseando a Giddens, que lo que suscita adhesión es la coherencia de la trama; una trama que se comprende desde el momento en que el lector siente y piensa lo sucedido como si hubiera estado allí.⁵

De contextos y escenarios

Pienso en el destino incierto de los textos encerrados en la obra inédita y siento, como Van Maanen, que en ciertos escenarios la fiabilidad y la validez devienen juicios de sobrevaloración mientras que la claridad y la verosimilitud devienen criterios de infravaloración⁶. Por eso valoro la idea original del proyecto de esquivar los cantos de la “objetividad y generalización científica” para dejarse llevar por la armonía de la “transferibilidad”. Contar historias que se lean no como modelo de verdad absoluta, sino como experiencias vividas por – en este caso – reconocidos colegas que participaron de hechos significativos y se atreven a ponerlos por escrito. Redimir lo que en otros textos habituales (planificaciones, informes, evaluaciones, ponencias, anuarios) quedaría descolocado. Rastrear, como dice Rodolfo en el texto aportado a este proyecto, “las imágenes, las palabras, los sonidos, la música y las resonancias de aquellos momentos”. Breve lapso vivido en contextos socio históricos y escenarios físicos determinados. Escenarios que prestan su presencia material a la coherencia de la trama y que no representan meros recortes de un pedazo de geografía, sino lugares significativos para cada uno



de los protagonistas de estas historias. Como bien se ufana Sergio en su capítulo: “tengo un lugar lo que no es poco en estos días.”

En resumen, las voces contenidas en estas historias viajan para contarnos de experiencias concretas, vividas en lugares concretos. El lugar, dice Welty, toma la huella del hombre (la de su mano, la de su pie, la de su mente) y puede ser amasado. Tiene forma, tamaño, límites y el hombre puede medirse a sí mismo en ellos.⁷ En los textos de este libro inédito hay mucho de eso. Hay patios, aulas, oficinas, gimnasios, como también hay veredas, avenidas, pasillos, escaleras que hacen de cada lugar un territorio permeable al



contexto. Por allí llegan supervisores, padres, alumnos, funcionarios, hijos, autoridades, expertos, ministros, rectores; los enemigos y los aliados; los aduladores y los criticones. Cada uno con su propia historia para advertirnos – como se ha sido señalado – que la nuestra bien podría ser de otra manera. Que las historias se condicionan y determinan en una compleja trama y que es bueno escribirlas, aunque más no sea descubrir modos personales de recordar proyectos profesionales significativos, identificar desvelos, compartir interrogantes y descubrir estilos diferentes de sudar la palabra que atrapa apenas una nota de esta Educación Física polifónica.

Quizá sea por eso, por el deseo de una educación que queremos polifónica, el proyecto realizado llevaba implícita una invitación: seguir intentando la escritura. Seguir a pesar de los obstáculos, las resistencias y las limitaciones. Escribir para desnudar asuntos de la propia práctica y conocer (vuelvo otra vez a Graham) “hasta qué punto los maestros heredan y también crean muchas de las historias que nos ayudan a imaginar las posibilidades y nos recuerdan las limitaciones del mundo institucional de la docencia.”⁸ Tengo la certeza de que todos los involucrados recuerdan este proyecto inconcluso con nostalgia. Fueron idas y venidas de textos entre escenarios tan lejanos que la

tecnología no lograba acortar: México, Córdoba, La Pampa, Mendoza, Neuquén, La Plata, Buenos Aires. Dos reuniones, infinidad de cartas, onerosas llamadas telefónicas y uno que otro telefax mientras mirábamos de reojo los destellos de un novedoso «correo electrónico» que no llegamos a utilizar.

Notas

¹Grahan, R: «Historias de la Enseñanza como tragedia y como novela, cuando la experiencia se convierte en texto», en McEwan y Egan (1998): *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 274.

²Esta idea de producción intelectual vinculada a cierta cantidad de horas culo/silla no es mía; con frecuencia se la escucha en los pasillos de cierta Facultad, como la forma de señalar a los alumnos el camino del aprendizaje “superior”. Idea que, por razones obvias, me resulta un tanto inteligible.

³Citado por Connelly y Clandinin: «Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa» en AAVV (1995): *Déjame que te Cuento, ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, pp. 20-21.

⁴Ibídem, p. 32.

⁵Giddens, A (1995): «Notas críticas: ciencia social, historia y geografía» en *La Constitución de la Sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 381.

⁶Connelly & Clandinin. Op. Cit. p. 31.

⁷Connelly y Clandinin. Op. Cit. p. 36.

⁸Graham. Op. Cit. p. 277.

I

nspectores de ayer y hoy. Perfil y funciones en la constitución del campo educativo de Río Negro y Neuquén (1884-1992)

NICOLETTI, María Andrea (CONICET/UNC)

Este trabajo es una síntesis del informe final del proyecto “Inspectores de ayer y hoy. Perfil y funciones en la constitución del campo educativo de Río Negro y Neuquén (1884-1992). El equipo de investigación está conformado por Mirta Teobaldo (dirección), Amelia B. García, (co-dirección), Teresa Romero, Rolando Bel y María Andrea Nicoletti. Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

¿Por qué un proyecto de investigación sobre los inspectores y supervisores?

Con este proyecto de investigación nos hemos propuesto contribuir a la Historia de la Educación regional a través de la construcción histórica de la figura y las funciones de los Inspectores/ Supervisores de nivel primario y del nivel medio durante la época de los territorios nacionales (1884-1957) y la etapa de provincialización (1957-1992) en la Patagonia Norte (Río Negro y Neuquén).

Estamos seguros que este tema no tiene como único objeto “llenar un vacío” sino que, como toda reflexión sobre el pasado, responde a una clara preocupación sobre el presente. El debilitamiento durante los últimos diez años de los gobiernos provinciales de Río Negro y Neuquén del sistema educativo, ha tenido y tiene en vilo a la figura del supervisor. La ausencia de concursos en el sistema y las vacantes en los cargos de supervisores jubilados que no se cubren son un ejemplo.

El rol y la importancia de la figura de los supervisores en nuestras provincias analizados desde la Historia de la Educación pueden facilitarnos algunas pistas sobre el estado actual del sistema.



Investigar las funciones que asumieron los Inspectores en las políticas educativas de Río Negro y Neuquén entre 1884 y 1992 nos ha servido para identificar continuidades y rupturas en lo que respecta, por ejemplo: al cambio de denominación de Inspección por Supervisión, a las resistencias y alternativas al proyecto hegemónico propuestas por los inspectores desde su campo laboral, y a la Inspección como espacio de poder vinculado con los otros agentes del sistema.

Entre otras cosas hemos podido recoger las representaciones sobre la figura de los inspectores y que los inspectores construyeron del sistema educativo, de la labor docente y directiva, y también de las escuelas salesianas.

Funciones de los supervisores dentro del sistema educativo norpatagónico

El sistema de supervisión provincial en la Patagonia proviene de la organización territorial que el Estado nacional aplicó con la ley 1420 mediante la cual comenzó a estructurarse en nuestro país el sistema educativo.

Tras el proceso de provincialización en los territorios de Río Negro y Neuquén en 1957, cada sistema educativo y por tanto su



de denominación de inspector a supervisor conlleva ciertas rupturas en el ejercicio de su función, que, intentando adecuarse al nuevo sistema educativo, lo posicionan como acompañante y consejero en la tarea educativa supervisiva, modificándose incluso su actitud en las visitas e informes de los colegios católicos salesianos, antes combativa y opositora.

cuerpo de inspectores/ supervisores, fue delimitando un perfil propio adecuado a sus constituciones provinciales y sus leyes educativas.

La figura del inspector/supervisor recorrió entonces un extenso camino posicionándose como un claro protagonista en la construcción del campo educativo en ambos territorios/provincias de la Patagonia norte. Mirta Teobaldo, que analiza la figura del inspector territorialiano, lo presenta como un ejecutor de las políticas nacionales y como agente fiscalizador y controlador de un sistema educativo, en función de la necesidad de y “argentinar” la Patagonia. Si algo tuvieron claro estos agentes del Consejo, fue el papel que la escuela cumplía como foco homogeneizador de un territorio recientemente incorporado a la Nación. Su discurso pedagógico, a través de sus informes, fue también otro medio poderoso para formar maestros y caracterizar al sujeto educativo que debía reproducir la “argentinidad” en un medio en plena construcción social, política y económica

Esta figura territorialiana volvió a ser protagonista en la construcción del sistema educativo en cada territorio tras su provincialización. Sosteniendo la continuidad fiscalizadora del territorio, su cambio

A partir de la provincialización de las gobernaciones de Neuquén y Río Negro, la nueva estructura que asumió el campo de la Inspección, llamada a partir de entonces “Supervisión” determinó nuevos mecanismos de comunicación entre docentes e Inspectores. En este caso, las relaciones entre ambos, se sujetaron a la decisión de la jerarquía, ahora espacialmente cercana, burocratizando a menudo los mecanismos para la toma de decisiones.

Cada provincia muestra su particularidad al respecto y la aceptación y/o resistencias entre los docentes y los Supervisores, como así también entre los últimos y las políticas educativas, no estuvieron ausentes, en especial en los períodos de reforma del sistema educativo.

a) En Río Negro

En el campo de la supervisión es posible hablar de coexistencia de Inspectores /supervisores, en tanto los primeros conformaban un cuerpo dependiente de Consejo Nacional de Educación, encargado de inspeccionar las escuelas nacionales, creadas en los Territorios y las Provincias, en su mayoría primarias.

En ese sentido, Amelia B. García y Teresa Romero que investigaron la supervisión en Río Negro, han encontrado que para la rama media

existen menos normas e incluso menos estructuras de organización que para la rama primaria. Quizá, deducen, la incidencia de las transferencias que se produjeron en 1969 en el nivel primario, hayan marcado más claramente a un nivel que a otro.

A partir del año 1970, la supervisión (término que aparece en la documentación a partir de ese año) en Río Negro, tuvo un antes y un después. Con R. Tasso, interventor del Consejo Provincial de Educación (CPE), se inició el plan de reestructuración y reordenamiento de los organismos técnicos de supervisión que crea un Departamento Técnico y cinco Supervisiones Regionales. Mediante dos resoluciones (59/73 593/78) las supervisiones de nivel comienzan a funcionar independientemente y se crearon las cuatro Delegaciones Regionales

La reforma curricular y de servicios educativos de nivel medio en Río Negro vino de la mano de la democracia a partir de 1986.

¿Fue la supervisión, como diría Bourdieu un espacio de conflicto y competición en las reformas? ¿los

supervisores
ejercieron
resistencia frente a
las propuestas de
cambio o
acompañaron e
impulsaron las
reformas?

En ese sentido, Amelia García opina que la Resolución 1053/94 fue un hito importante en la historia de la supervisión porque sentó las bases por escrito sobre las misiones y funciones del supervisor, adecuando su función a los tiempos participativos y de debate democrático. Esto se cristalizó en la posibilidad de discutir estos temas y

en el Foro de Supervisores para el análisis de las grandes líneas de Política Educativa¹¹. Poco a poco se observa que, la los supervisores van perdiendo autonomía. La falta de espacio para discutir las políticas a implementarla guarda relación, según las investigadoras, con esta pérdida de autonomía de los supervisores, e incluso en algunos casos, a la aplicación de sanciones, frente a lo que se ha considerado desobediencia a los establecido por el Consejo.

b) En Neuquén

La inspección/ supervisión neuquina primaria se fue expandiendo tanto en las áreas de cobertura como en la cantidad de integrantes de sus equipos, en forma simultánea al desarrollo del nivel primario provincial. Para Rolando Bel que investigó la supervisión neuquina, las modalidades de inspección/ supervisión estuvieron muy influenciadas por las reglamentaciones y la praxis de la Inspección Primaria Nacional. Varios inspectores/ supervisores provenían del ámbito nacional, pasando luego al ámbito provincial. En ese sentido Rolando Bel, sostiene que la gestión de supervisión tuvo un perfil fuertemente generalista, abarcando los distintos aspectos de la vida escolar.

El matiz con la supervisión de nivel medio neuquina, es que si bien se encuentra inicialmente un modelo de supervisión de carácter generalista (1960), a mediados de la década del setenta, comenzó a incorporarse otros elementos de supervisión de área que terminaron fraguando en una modalidad de gestión compleja que incluía ambos perfiles. Esta construcción fue acompañada de una mayor expansión del sistema de supervisión, tanto en la cantidad de sus agentes y áreas a controlar como en la adquisición de un mayor poder de decisión y autonomía respecto del sistema en general.

El investigador destaca que existe una *diferenciación* entre un grupo mayoritario de supervisores/as que cuestionan los períodos de la dictadura militar y otro grupo -más pequeño- que no lo hace. Incluso



dentro del primer colectivo, se evidencia otra fragmentación, la de aquellos supervisoras/es que a pesar de sus críticas a la dictadura, rescatan el desarrollo profesional que lograron en ese período, el importante grado de autonomía alcanzado y también la cantidad de recursos disponibles y el apoyo estatal a la supervisión; proceso que paradójicamente vieron debilitado con el regreso de la democracia donde se encontraron en un permanente conflicto con las nuevas autoridades educativas y con la pérdida o disminución del poder de decisión e intervención en el sistema.

La construcción del sistema de supervisión neuquina estuvo en sus comienzos y también en su posterior consolidación, fuertemente mediado y en muchos casos articulado por la injerencia de cuadros –docentes, técnicos y políticos- pertenecientes al Movimiento Popular Neuquino, el partido hegemónico provincial. Desde los comienzos de los noventa, a pesar de la continuidad del mismo partido, se percibe un endurecimiento del oficialismo en contra de estas heterodoxias que terminaría generando la exclusión de aquellos que no compartieron los intereses de la gestión.

c) La supervisión en los colegios salesianos de Neuquén y Río Negro

Dentro del sistema educativo, los inspectores y supervisores tuvieron como tarea las visitas a las escuelas salesianas de la zona. Para el período provincial, la Congregación salesiana con fuerte presencia histórica en la zona desde 1880, se encontraba en un nuevo ciclo fundacional, atento a la demanda local y la necesidad de nuevas escuelas ante una alta tasa de analfabetismo en ambas provincia y la configuración de un sistema escolar provincial incipiente.

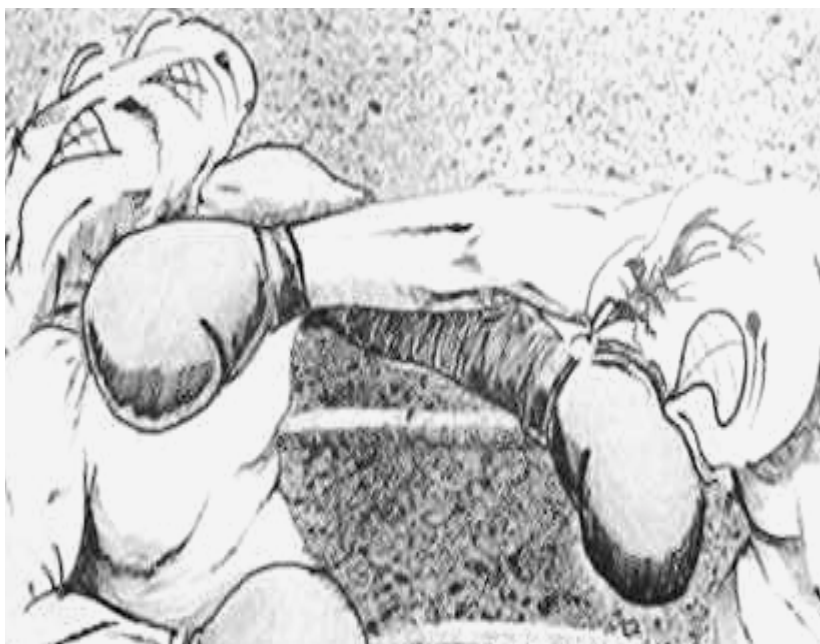
Para María Andrea Nicoletti que investigó este tema, los inspectores / supervisores nacionales o provinciales, que visitaron estas escuelas reflejaron mediante su práctica discursiva la representación social sobre las escuelas salesianas construida desde la época del territorio. Dicha representación,

identificó a la Congregación salesiana con la educación confesional católica como un proceso de autoafirmación elaborado desde la alteridad que no sólo partió de su autoimagen sino de su opuesto, las escuelas estatales, con las que compitió o compartió, según los períodos históricos, el campo educativo.

Entre las “marcas” que advertimos en la representación social de los supervisores sobre las escuelas salesianas, pudimos



identificar: la capacidad de adecuación y captación de las demandas sociales locales educativas de la Congregación; su protagonismo en el ámbito educativo privado y confesional; la personalización de la obra educativa salesiana en figuras pioneras y carismáticas de marcada aceptación local; el prestigio social de su obra educativa y el trabajo formativo integral para una niñez y juventud “sana” a través de una formación ciudadana y católica. Esta última “marca” contiene el núcleo identitario de la representación social forjada por los inspectores, equiparando los conceptos: de religión y moral-disciplina y orden.



¿Si desaparecen las fuentes, desaparecen los supervisores?

Nuestra primera aproximación a las fuentes nos enfrentó a un importante obstáculo: el vacío documental. Podemos hipotetizar que en el proceso de recopilación documental nos enfrentamos con *diferentes políticas de memoria*, una, burocrática – institucional que, desde una perspectiva situada en el presente selecciona consciente e inconscientemente en términos de funcionalidad y economía el material que deposita en lugares casi siempre inadecuados, tira o quema por falta de espacios y sucesivos traslados. Entendemos que estas acciones reflejan desconocimiento de la importancia del resguardo documental para la construcción de la memoria.

La Otra política implementada desde las redes del poder está orientada a borrar las evidencias de lo realizado en períodos percibidos como conflictivos. No es ingenuo que en Neuquén se realicen quemados de papeles de la administración pública respaldados con un decreto del poder ejecutivo. Como consecuencia de las

mismas existen períodos en con falta o escasez de material. Por un lado existen vacíos importantes en cuanto a la existencia de documentación sobre la Inspección en Educación en todos los reservorios públicos; por otro, una importante cantidad de documentación ubicada, como por ej. los informes de Inspectores, nos ha sido negada aduciendo el carácter de documentación privada y la responsabilidad que la exposición de dicha documentación implicaría para las personas involucradas en dichos informes, desconociendo la existencia de la ley de patrimonio histórico que determina que estos documentos son de carácter público.

A nuestro criterio, detrás de la negación, implícitamente existiría el temor a hacer públicas políticas y actuaciones de los Inspectores, sobre todo de los últimos períodos analizados. Los inspectores resultaron molestos en los períodos de luchas gremiales por negarse a ser funcionales al sistema y no pasar los listados de docentes que adherían a los paros. Desde la época territorialiana, las denuncias sobre los retrasos en los pagos de salarios, los sueldos paupérrimos y la falta de capacitación docente, fueron escritas en sus informes. La desconfianza de los gobernantes respecto de la acción del cuerpo de inspectores ha recorrido históricamente el campo educativo. El temor de un discurso “políticamente diferente”, sobre todo en períodos de dictadura, acentuó la decisión de controlar a estos agentes que, para los gobiernos, se encontraba entre la ambigua zona de lo docente o lo político.

Por fortuna, la juventud de nuestras historias provinciales sirve para recuperar las voces de algunos viejos inspectores nacionales y de muchos más supervisores provinciales, que generosamente nos ayudaron a reconstruir con su memoria, nuestra memoria colectiva.

Notas

¹ Lamentablemente el Foro se realizó sólo una vez.

La última dictadura militar y el cine Kamchadka

SALAS, Mariela (Escuela primaria N° 60, Plottier)

Este trabajo corresponde a la evaluación final del curso «Historia del siglo XX», dictado por el prof. Juan Quintar

Introducción

El tema elegido para desarrollar el trabajo final del curso sobre Historia Argentina dictado por el prof. Juan Quintar es la «Última Dictadura Militar (1976-1983)»

El trabajo consta de:

1. Una primera instancia, en la cual se realiza una revisión del contexto histórico de la época.
2. Una segunda instancia, que consiste en el análisis de una película basada en hechos reales ocurridos durante el llamado Proceso de Reorganización Nacional. Dentro de este análisis, se centra la atención en uno de sus personajes principales, un niño de tan solo 10 años, que le toca vivir la dolorosa experiencia de perder lo más querido, sus padres, como consecuencia de las injusticias ocurridas durante esta etapa. Se adjunta previamente un análisis psicológico del niño de esa edad y los mecanismos de defensa que adoptan tanto niños y adultos ante situaciones traumáticas.

El tema que se desarrolla en este trabajo fue elegido por dos razones fundamentales:

A. Una razón es que tiene que ver con el aspecto personal: al tener conocimiento de los hechos históricos que se tratarían en el curso, considerados como los más relevantes y al señalar la época de la Última Dictadura Militar como uno de ellos, consideré oportuno el momento y el espacio para poder tratarlo en profundidad, ampliar mis



conocimientos, pero apuntando, principalmente, a aclarar dudas, inquietudes, malestares, que este tema en mí generaba. En oportunidades anteriores, el solo hecho de escuchar, ver imágenes o tratar aspectos relacionados con este tema, me provocaba cierto grado de inquietud, una extraña sensación de temor, de angustia contenida. Saber que soy parte de una sociedad, en la que ocurrieron hechos tan aberrantes y atroces como los conocidos, me aterra, me impresiona, me provoca miedo. Después de mucho tiempo, pude comprender que esa angustia

contenida surgía al traer a mi memoria momentos tristes y en cierta forma, dolorosos. Si bien no tuve familiares que hayan sido víctimas directas de la dictadura, viví junto a mi familia experiencias que me dejaron una importante carga emotiva y que tuvieron que ver con lo que sucedió en esa etapa. Hoy me doy la posibilidad de poder hablarlo y tratarlo en terapia. Esto me ha permitido, por decirlo de alguna manera, descargar la mochila y poder tratarlo desde una visión diferente.

Repudio, al igual que muchos, lo sucedido, conocido como la historia

del dolor, del exterminio, del sufrimiento, de la crueldad llevada a su máxima expresión y que dejó en su camino a miles de familias destrozadas y a una sociedad muy dolida .

A partir de esta reflexión, cabe en mí, desde el lugar que ocupo, contribuir a aportar mi granito de arena, para que hechos como estos no puedan volver a repetirse. Esto tiene que ver con el otro aspecto que motivó dicha elección.

B. Otra razón tiene que ver con el aspecto profesional. Desde mi rol docente, tengo la posibilidad de facilitar las herramientas que contribuyan al desarrollo del niño en su aspecto social, para que pueda interpretar un mundo tan complejo y cambiante como el que nos toca vivir. Para ello, es necesario promover espacios de reflexión y crítica de los hechos que suceden. Además de indagar, opinar, discutir, no aceptar lo impuesto, evitando por todos los medios, la violencia, sabiendo que en nuestra sociedad convivimos con personas que piensan diferente y que deben respetarse. En síntesis, debemos procurar desarrollar la concientización del respeto por la vida.

Desarrollo

Ultima Dictadura Militar del 76:

Contexto Histórico

Aspecto Socio Político

El 24 de Marzo de 1976, se produce en nuestro país un nuevo Golpe de Estado. La Junta de Comandantes en jefe, integrada por el general Jorge Rafael Videla, el almirante Emilio Eduardo Massera y el brigadier Orlando Ramón Agosti, se hizo cargo del poder, dictando los instrumentos legales del llamado «Proceso de Reorganización Nacional». Se designó como presidente de la Nación al general Videla.

Estaban dadas las condiciones para que se produjera el golpe:

- El caos económico de 1975.
- La crisis de autoridad.
- Las luchas facciosas.

- Las acciones espectaculares de las organizaciones guerrilleras.

La muerte estaba presente en forma cotidiana. El golpe prometía restablecer el orden y asegurar el monopolio estatal de la fuerza. La propuesta militar consistía en eliminar de raíz el problema que se encontraba en la sociedad misma y en la falta de resolución de sus conflictos. Pero este no fue un golpe militar más. Se llevó a cabo una operación integral de represión, cuidadosamente planeada por la conducción de las tres armas y ejecutada de modo sistemático en todo el país. Los mandos militares concentraron en sus manos toda la acción y los grupos parapoliciales de distinto tipo se disolvieron o se subordinaron a ellos, asignándose las tres armas diferentes zonas de responsabilidad.

La planificación general y la supervisión táctica estuvo en manos de los más altos niveles de conducción castrense. Las órdenes bajaban por la cadena de mandos hasta los encargados de la ejecución, los Grupos de Tareas: integrados principalmente por oficiales jóvenes, suboficiales, policías y civiles que también tenían una organización específica.

La ejecución necesitó de un complejo aparato administrativo, ya que debía darse cuenta del movimiento -entradas, traslados, salidas- de un conjunto numeroso de personas. Se llevó a cabo la represión como una acción sistemática realizada desde el Estado. Consistía en una acción terrorista dividida en cuatro momentos principales: el secuestro, la tortura, la detención y la ejecución. Para los secuestros, actuaba un grupo de operaciones conocido como “ la patota” que operaba preferentemente de noche, en los domicilios de las víctimas, a la vista de su familia, que muchas veces era incluida en la operación. Pero también muchas detenciones fueron realizadas en lugares de trabajo, en la calle y algunas en países vecinos, con la colaboración de las autoridades locales. La operación se realizaba con autos sin patente, con mucho despliegue de



hombres y armamento pesado, combinando el anonimato con la ostentación, todo lo cual aumentaba el buscado efecto aterrizador. Al secuestro seguía el saqueo de la vivienda, obligando a las víctimas a ceder la propiedad de sus inmuebles.

El secuestrado era trasladado a centros clandestinos, en los cuales perdía contacto con todo lo exterior y era sometido a la tortura sistemática y prolongada. La picanas y las violaciones sexuales eran las más comunes, se sumaban otras que combinaban la

tecnología con el refinado sadismo del **p e r s o n a l** especializado. La tortura física se prolongaba en la psicológica: sufrir simulacros de fusilamientos, asistir al suplicio de amigos y familiares, comprobar que todos los vínculos con el exterior estaban cortados, que no había nadie que se interpusiera entre la víctima y el victimario. La tortura tenía como uno de sus propósitos arrancar información y lograr la denuncia de otras personas, lugares, operaciones pero principalmente

era quebrar la resistencia del detenido, anular sus defensas, destruir su dignidad y su personalidad. Muchos morían en la tortura; los sobrevivientes eran detenidos en alguno de los centros clandestinos, cuya existencia era negada por las autoridades a pesar de encontrarse en unidades militares -la Escuela Mecánica de la Armada, Campo de Mayo, etc.-, pero generalmente en dependencias policiales.

La administración y el control del movimiento de numerosos centros clandestinos da idea de la complejidad de la operación y de la cantidad de personas involucradas,

así como de la determinación requerida para mantener su clandestinidad.

En una etapa final del calvario, de duración imprecisa, se completaba la degradación de las víctimas, mal heridas y sin atención médica, permanentemente encapuchadas, mal alimentadas, sin servicios sanitarios. Muchas detenidas embarazadas dieron a luz en esas condiciones, para ser luego despojadas de sus hijos, de los que en muchos casos se apropiaban sus



35 años, algunos pertenecientes a las organizaciones armadas: el ERP, Montoneros y a pesar

secuestradores. Para la mayoría de las víctimas el destino final era la ejecución. Esta decisión era la más importante y se tomaba en el más alto nivel operacional, después de un análisis cuidadoso de los antecedentes de cada víctima en particular.

Pese a que la Junta Militar estableció la pena de muerte, nunca la aplicó y todas las ejecuciones fueron clandestinas. De este modo, no hubo muertos sino “desaparecidos”. Las desapariciones se produjeron masivamente entre 1976 y 1978 y luego se redujeron. Fue un verdadero genocidio. Se trató en su mayoría de jóvenes entre 15 y

de que la amenaza real de estas organizaciones había cesado, la represión continuó su marcha, cayendo militantes de organizaciones políticas y sociales, dirigentes gremiales, militantes políticos varios, sacerdotes, intelectuales, abogados relacionados con la defensa de los presos políticos, activistas de organizaciones de derechos humanos, y muchos otros, solo por ser parientes de alguien, figurar en una agenda o haber sido mencionados en una sesión de tortura.

Pese a su argumento de enfrentar y destruir en su propio terreno a las

organizaciones armadas, la operación procuraba eliminar todo activismo, toda protesta social, toda expresión de pensamiento crítico, toda posible dirección política del movimiento popular que se había desarrollado desde mediados de la década anterior. En este sentido, los resultados fueron exactamente los buscados.

Las víctimas fueron muchas, pero el verdadero objetivo eran los vivos, el conjunto de la sociedad, debía ser controlada y dominada por el terror y la palabra.

El Estado se desdobló: una parte, clandestina y terrorista, practicó una represión sin responsables, eximida de responder a los reclamos; la otra, pública, apoyada en un orden jurídico que ella misma estableció, silenciaba cualquier otra voz.

Desaparecieron las instituciones de la República y fueron clausuradas la confrontación pública de opiniones y su misma expresión, quedando prohibidos los partidos y toda actividad política, así como los sindicatos y la acción gremial.

Se sometió a los medios de prensa a una explícita censura, que impedía cualquier mención al terrorismo estatal y sus víctimas. Sólo quedó la voz del Estado, dirigiéndose a un conjunto atomizado de habitantes.

Su discurso, masivo y abrumador, retomó dos motivos tradicionales de la cultura política argentina y los desarrolló hasta sus últimas y horrorosas consecuencias.

El adversario, que podía incluir a cualquier posible disidente, podía

y merecía ser exterminada por ser un apátrida sin derecho a voz ni a la existencia. Contra la violencia no se argumentó a favor alguna alternativa jurídica y consensual, propia de un Estado republicano y de una sociedad democrática. El terror cubrió la sociedad toda. El Estado se mostraba como aterrorizador y cada individuo quedó solo e indefenso en una sociedad inmovilizada y sin reacción. Así, se impuso la cultura del miedo.

Algunos no aceptaron esto y emigraron al exterior o se refugiaron en un exilio interior a la espera de poder volver a emerger. La mayoría aceptó el discurso estatal, justificó lo poco que no podía ignorar de la represión. Lo hizo con el argumento del “por algo será”, o se refugió en la deliberada ignorancia de lo que sucedía en la vista de todos. Lo más notable, sin embargo, fue una suerte de asunción e internalización de la acción estatal, traducida en el propio control, en la autocensura, en la vigilancia del vecino. Desde la familia a la vestimenta o las creencias, revelaban lo profundamente arraigado que en ella estaba el autoritarismo que el discurso estatal potenciaba.

El gobierno militar nunca logró despertar entusiasmo ni adhesión explícita en el conjunto de la sociedad, pese a los intentos, a mediados de 1978, se celebró el Campeonato Mundial de Fútbol y las máximas jerarquías asistieron a los estadios donde Argentina obtuvo el título, y a fines de ese año, poco faltó para iniciar una guerra con Chile.



Desarrollo Psicológico del niño de 9 y 10 años

Aspecto Afectivo: “Entre la infancia y la pubertad”.

A los diez años, el niño ha dejado prácticamente atrás el complicado proceso afectivo que ha ido evolucionando en los años de la infancia. Los puntos culminantes han sido ya superados.

La maduración del pensamiento infantil sobreviene gracias a un procedimiento de interiorización de los cambios experimentados hasta el momento.

La evolución de los afectos, llega por tanto a su fin. De hecho, puede decirse que la infancia misma está a punto de terminar, de manera relativamente abrupta, con la irrupción de los primeros cambios fisiológicos impuestos por la pubertad.

El niño de diez años está viviendo una etapa crucial en la que se reúnen los logros y adquisiciones anteriores y también los fracasos y las experiencias traumáticas. Estas experiencias confluyen y se reelaboran en función de nuevas coordenadas psíquicas.

La mecánica de su pensamiento ha variado cualitativamente al dar entrada a la comprensión de los valores y conceptos abstractos: leyes, ordenamientos, normas y valores no son ya una simple imposición de los adultos, sino una suma de condicionantes que rigen la vida en sociedad y que tienen razones de existir, sean estas buenas o malas.

Ahora se interesa vivamente en todas las cuestiones que tienen que ver con el mundo de los mayores, indaga las razones de las cosas, opina, discute, reflexiona y critica.

Pensamiento y afectividad:

Los cambios en la estructura del pensamiento del niño no son consecuencia directa de su crecimiento fisiológico, sino de su evolución psicoafectiva. La liquidación del complejo de Edipo y la asunción de la prohibición del incesto marcan la iniciación del niño en el complejo mundo de los adultos. El final de la infancia suele ser en general, un período especialmente gratificante para los niños y en el cual el proceso de socialización está en su apogeo.

Preferencia y aficiones:

Puede decirse que los intereses afectivos del niño se trasladan desde lo puramente pulsional, que exigía una satisfacción inmediata, a lo intelectual y a lo simbólico, que permite una aproximación progresiva a las leyes de la sociedad.

El niño empieza a mostrarse menos infantil y caprichoso. Se hace poco a poco más paciente, perseverante y esforzado, y en muchas actividades prefiere la dificultad a la velocidad.

Todo ello no significa que el niño renuncie a la fantasía, a la recreación soñadora o a la imaginación, sino por el contrario pone estos procedimientos mentales al servicio de intereses más sólidos y permanentes.

Mecanismos de defensa:

Los mecanismos de defensa son conductas que surgen, cuando el niño, percibe el mundo exterior como una realidad que provoca placer. Ante el impedimento de satisfacer sus deseos se crean estas conductas tendientes a disminuir el grado de angustia.

José Bleger los define como “formaciones defensivas frente a ideas o afectos insoportables o dolorosos.

El mecanismo de defensa tiene características disociativas porque

frente a la angustia del deseo, el organismo crea un mecanismo adaptativo pero que no resuelve el conflicto.

Los mecanismos de defensa que suelen manifestar los niños son:

* La Fantasía: es la facultad de crear imágenes ideales, a base de imágenes sensibles previas – es el refugio en el que se cobija el niño después de una frustración- La fantasía crea un mundo nuevo en el que se “ consigue” lo que no ha sido posible en el mundo real. Este mecanismo facilita la evasión.

* El Aislamiento: evitando contacto con otras personas fuera del entorno social.

* La Identificación: proceso mental en que se tiende a asimilar los caracteres constitutivos propios de otra persona, asumiendo sus actitudes características y obrando en consecuencia. Es un mecanismo importante en el desarrollo de la personalidad.

* La Idealización: el niño deposita en otro, cualidades superlativas de orden positivo, produciéndose -a veces- fuertes dependencias del sujeto depositante con el sujeto depositario. Cuando la realidad desvanece la idealización sobreviene una fuerte frustración.

* Negación de la realidad: no admitir la realidad adversa o penosa y modificarla. Es una reacción contra la angustia que produce la realidad.

* La Mentira: sostenerla, ser consciente de ella , pero sabiendo la realidad.

* La Complacencia: actuando como si estuviera de acuerdo, cuando la verdad no lo está.



Análisis de la película “KAMCHATKA”

«Crecer no es más que descubrir un par de secretos»

Este parece ser un buen comienzo para comprender la historia de un niño de tan solo diez años, que junto a su familia vive la traumática experiencia de ser una de las tantas víctimas de la última Dictadura Militar.

Perteneciente a una familia de clase media -padre abogado, madre



científica y un hermano menor apodado «el enano»- sufren la persecución política e ideológica desatada durante la época del Proceso, que provoca la pérdida de la estabilidad emocional de la familia. Buscando como alternativa posible la protección, deciden ocultarse en una casa en las afueras de la ciudad y recurren a todo lo que esté a su alcance para impedir su separación. Será a partir de ese momento, cuando el niño sufrirá el hecho de ser vulnerado psicológica y moralmente. La pérdida de todos sus afectos -su mejor amigo, su hogar, sus padres y hasta su propia identidad- dejarán en él huellas imborrables, que lo acompañarán por el resto de su vida.

La necesidad de que no sean descubiertos, los llevará a establecer códigos propios ante las posibles situaciones de peligro: contraseñas, mentiras con relación a la historia familiar que incluye el cambio de sus propios nombres y que ponen a Harry en una situación de aislamiento, intentando resistir a los cambios por medio de la negación a tener nuevos amigos, a asistir a un nuevo colegio y desatando, además una lucha interna que le impide la readaptación y la acomodación a una nueva realidad.

La percepción de una realidad angustiante, cruel, lo priva de todo lo deseado y se muestra ante sus ojos como injusta, como lo que tiene que aceptar con resignación y sin tener la posibilidad, aunque lo intente, de poder revertir. Su cuerpo expresará lo que no puede poner en palabras. Lo hará por medio del llanto, los vómitos, el aislamiento. Situación

que lo lleva, en consecuencia, a refugiarse en un mundo de fantasía a través del libro de Harry Houdini, personaje del que toma su nombre y con el que se identifica y proyecta todas sus ilusiones y deseos: «todo lo posible», pues Harry Houdini no era un mago como todos creían, era «un escapista» capaz de salir de las situaciones más complicadas y riesgosas. Así, ponía, en palabras, el inconsciente de sus padres: «cuando sea grande quiero ser escapista como Houdidni “ y convertido en su personaje favorito, podría -quizás- salvar a su familia.

En forma continua, intenta recobrar la memoria de sus afectos a través de objetos simbólicos y de juegos. El papel que le regala su mejor amigo y la reproducción de una situación de prisión junto a su hermano son prueba de ello.

Durante la estadía en la casa donde permanecen ocultos, el miedo, la angustia y la ansiedad se manifiestan como una constante en cada uno de los integrantes de la familia. Con el propósito de preservar la integridad familiar, los padres recurren al ocultamiento y la evasión, mecanismos defensivos que intentan aliviar los estados de tensión en los niños, además de las vivencias de situaciones placenteras, como son los momentos de baile en familia, el contacto físico a través de las caricias, la visita a la casa de los abuelos, el juego del T.E.G., mediante el cual, padre e hijo, generan un vínculo muy especial, transfiriendo la realidad que los aqueja al juego, cuya escena se desarrolla en las mismas condiciones y haciendo coincidir sus propias necesidades «la posibilidad de escapar, la necesidad de sobrevivir y ganarle a la muerte». Este juego además de convertirse en el favorito para ambos, pasa a ser un desafío para Harry ya que el niño no puede descubrir la estrategia que siempre le permite ganar a su padre “ Kamchatka” .

El peligro se hace inminente y los padres, acorralados, deciden dejar a los niños al cuidado de sus abuelos, quedando en manos de Harry el T.E.G. y un último mensaje que

revelaría el gran secreto: su padre le habló de Kamchatka como el lugar que le permitiría resistir. Esta vez, Harry pudo comprender: Kamchatka se convertiría en un símbolo para el niño: «la imagen de su padre” era un ejemplo de vida, de amor, de contención, de defensa de valores que lo ayudaría a resistir y defenderse en las situaciones más difíciles que la vida le presentara.

Conclusión Final

El último proceso militar fue producto de una mala práctica democrática, que llegó a tal decadencia que permitió que hechos aberrantes y repudiables como los conocidos, pudieran ocurrir.

Asumimos que tenemos diferentes formas de pensar, ver y analizar una realidad tan compleja, múltiple y contradictoria como la que nos toca vivir, por eso, promover en nosotros mismos una actitud de apertura, de búsqueda y de reflexión permanente, a partir del conocimiento, nos permitirá desarrollar nuevas actitudes (intervenir, decidir, transformar y criticar). Participar activamente, actuando con conciencia crítica, poniendo en crisis las certezas y las estructuras de pensamiento y de acción y, teniendo en cuenta «el respeto y la tolerancia», nos permitirá recuperar los principios fundamentales que sustentan una correcta vida en Democracia.



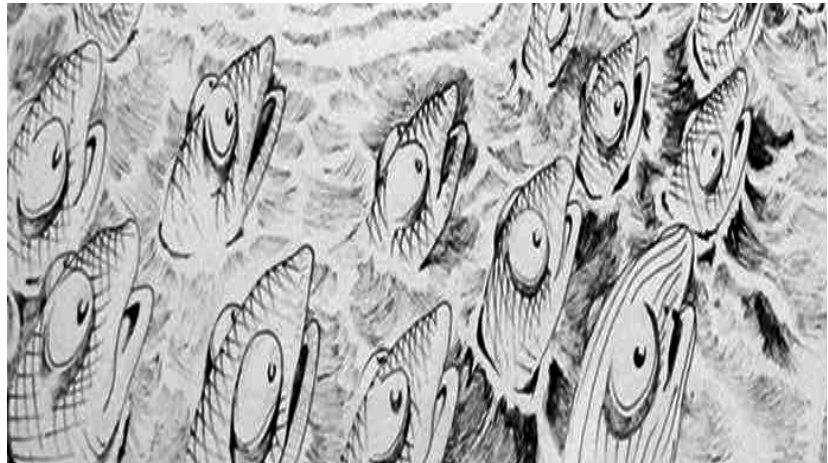
¿Es posible la objetividad en las Ciencias Sociales?

GARCIA, Norma B. (I.F.D. N° 9 y N° 12)

Si uno pretendiera dar respuesta a la pregunta de nuestro título a partir de considerar lo que la mayoría piensa, lo primero que podríamos decir es que no es posible la objetividad de las Ciencias Sociales. Quienes sostienen esta posición argumentan que no es posible la objetividad, pues son ciencias en las cuales el peso de la subjetividad es muy poderoso. En este caso, lo que subyace es la homologación entre objetividad y neutralidad. Esta equiparación comprende, a su vez, el presupuesto de que el conocimiento puede llegar a ser un espejo o una copia de la realidad social.

Partir de la negación de la posibilidad de objetividad en las Ciencias Sociales, ha llevado -y aún perdura esta tendencia- a considerar que las Ciencias Sociales, a diferencia de las Ciencias Físico-naturales, representan ciencias poco confiables por su carácter subjetivo. De esta manera, se las coloca como disciplinas no científicas o bien se les exige, para serlo, ajustarse a parámetros muchas veces definidos desde supuestos que no les son propios. Estamos pensando en la exigencia permanente hacia las Ciencias Sociales de producir conocimiento sólo ajustándose a procesos de descripción, clasificación y/o explicación desde posiciones causal-determinísticas y cuantitativistas.

Seguir pensando así es parte de la inercia o de la fortaleza que aún ejerce el paradigma positivista. Negar la posibilidad de la objetividad en las Ciencias Sociales o reclamarles neutralidad, es desconocer que:



- a) el objeto de conocimiento se construye,
- b) el conocimiento es una construcción histórico-social¹ y no un espejo² ni una observación simple de lo dado,
- c) los «lentes» del sujeto en el momento de construcción del conocimiento (la mirada del objeto está medida) siempre imprimen una dosis de subjetividad o que
- d) la mirada del objeto siempre está perspectivizada

Desconocer los puntos anteriores es seguir alimentando una posición insostenible. La psicología, la sociología, la pedagogía, como tantas otras ciencias de la educación, han demostrado irrefutablemente la impracticabilidad de la neutralidad en la producción de conocimiento.

Entonces, frente a esto, es posible asumamos dos posiciones:

- a) Una, que admitamos que la neutralidad en la producción de conocimiento no existe y, por ello, tampoco el conocimiento objetivo.
- b) Otra, que aceptemos que la objetividad no es sinónimo de neutralidad y que el conocimiento

constituya un proceso de reconstrucción interpretativa del objeto en el cual la subjetividad no se descarta, sin que ello invalide la posibilidad de un conocimiento objetivo en las Ciencias Sociales.

Nuestra propuesta es colocarnos del lado de la segunda. Reconocemos que tematizar y problematizar la objetividad desde allí, no nos llevará a una ubicación muy cómoda, pues aún sigue siendo muy fuerte -tanto en el sentido común de la gente como en algunas esferas académicas- la negación de la objetividad en las Ciencias Sociales. Si no nos dejamos tentar por esta creencia compartida o no nos comprometemos con una lectura conformista de ella, no nos queda otra posición que asumir una actitud irreverente hacia la lectura conformista. Probablemente, ello nos permita desnaturalizar prácticas escolares que derivan, en ocasiones, en concepciones de la labor docente como objetiva al demandar una aplicación aséptica de los conocimientos elaborados por otros, que muchas veces se registra como la práctica de un buen maestro. Así, la aplicación aséptica de los conocimientos se convierte en una condición auto-impuesta e instituyente de una forma de desprofesionalización y despoltización de la docencia, a pesar de que ésta es la más política de las prácticas sociales.

Ahora bien, si nuestro punto de partida es la viabilidad de la objetividad en las Ciencias Sociales, esto nos exigirá pensarla desde una óptica que no nos aparte del binomio objetividad-neutralidad. Ya es imposible, como en parte se adelantó, defender el hecho de que el conocimiento pueda ser neutral. Además, entendemos que el 'cientificismo', como la ilusión de que determinados métodos simplistas pero supuestamente objetivos o científicos nos permitirán conocer «verdaderamente» la realidad social, es insostenible.

Creemos que tenemos que pensar en la objetividad del conocimiento en las Ciencias Sociales sin rechazar una comprensión integral del

conocimiento, tomando en cuenta los fenómenos naturales, al observador humano y al contexto cultural y social donde el observador se haya inmerso. De modo que subjetividad y objetividad no se excluyen. Una y otra se superimponen. Dicho con otras palabras: la objetividad contiene una dosis de subjetividad y a su vez, la subjetividad, una de objetividad. Esto no invalida el conocimiento. Sólo lo coloca en una condición de perfectibilidad y, por lo tanto, como parte de un proceso de aproximaciones sucesivas al objeto.

Entonces ¿qué es la objetividad? Podríamos empezar respondiendo que constituye un compromiso en la intención del conocimiento hacia el objeto, consistente en una *actitud no arbitraria* hacia el objeto de las Ciencias Sociales: la realidad social y su dinámica. ¿Cómo se garantiza una «actitud no arbitraria»? Diríamos que se logra a través de, parafraseando a Pierre Bourdieu, un «prohibido prohibir» o «cúfense de los perros guardianes metodológicos». Obviamente, la extrema libertad en la construcción del conocimiento respecto del objeto tiene por contraste una extrema vigilancia sobre las condiciones de empleo de las técnicas, sobre su pertinencia con respecto al problema planteado y sobre las condiciones de su aplicación. La construcción del objeto no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, se realiza de a poco, mediante retoques sucesivos. Romper con la rigidez que imponía el paradigma positivista no significa desconocer la rigurosidad. No hay que confundir rigidez, que



es lo contrario de la inteligencia y la inventiva, con el rigor.

Decir que la objetividad constituye «una actitud no arbitraria» resulta necesario, pero no suficiente. Esa actitud debe propender, necesariamente, a **dar cuenta de la complejidad de la dinámica social**. Ello presupone superar a los sentidos como único y excluyente camino para el conocimiento. Al mismo tiempo, significa abordar al objeto desnaturalizándolo y, por ende, concibiéndolo como un producto social, como parte de un proceso social y cuyo conocimiento no se agota en la apariencia del mismo.

Detengámonos un instante en la expresión «complejidad» y luego en «dinámica social» para entender qué estamos diciendo cuando afirmamos que la objetividad constituye **una actitud no arbitraria que debe tender a dar cuenta de la complejidad de la dinámica social**.

Dar cuenta de la complejidad implica reconocer que el conocimiento sobre el objeto exige pensarlo en términos relacionales. Es decir, debemos pensar que nada está realmente aislado en el universo y todo está en relación. Se puede decir que hay complejidad dondequiera se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones. Y ese enmarañamiento es tal que ni siquiera una computadora podría captar todos los procesos en curso. Pero también hay otra complejidad que proviene de la existencia de fenómenos aleatorios (que no se pueden determinar y que, empíricamente, agregan incertidumbre al pensamiento). Esto último podríamos resumirlo de la siguiente manera: *ninguna cosa organizada, ningún ser organizado puede escapar a la degradación, a la desorganización y a la dispersión. Es decir:*

desorden => interacciones => orden
=> organización => desorden

Por lo tanto, eso de creer que se tenía un conocimiento cierto, verdadero u objetivo porque se había eliminado al observador es inadmisibles. Sabemos que la realidad la percibimos solamente gracias a nuestras estructuras mentales, que



nos permiten organizar nuestra experiencia en el tiempo y en el espacio. Hacer como si el mundo exterior fuera un mundo que existiera en sí, cuyo reconocimiento es el reflejo fotográfico correcto no lo podemos seguir tomando como presupuesto legítimo. Ahora bien, ésa es precisamente la idea que hay que superar, desde el momento que sabemos que todo conocimiento es una traducción y una reconstrucción. Por lo tanto, construimos la percepción del mundo con una considerable ayuda de su parte, el observador nunca queda eliminado. No podemos separar el mundo que conocemos de las estructuras de nuestro conocimiento.

El punto de vista de la complejidad nos dice que es una locura creer que se pueda conocer desde el punto de vista de la omnisciencia, desde un trono supremo a partir del cual se contemplaría el universo. No hay un lugar posible de omnisciencia. Pero lo que se puede hacer para evitar el relativismo o el etnocentrismo total es edificar meta-puntos de vista. Podemos construir miradores y desde lo alto de esos miradores, teorías sociales, podemos contemplar lo que ocurre. Es el requisito absoluto que diferencia el modo de pensamiento simple, que cree alcanzar lo verdadero, que piensa que el conocimiento es reflejo, que no considera necesario conocerse a sí mismo para conocer al objeto, y el conocimiento complejo, que necesita la vuelta autoobservable (y agregaría autocrítica) del observador-conceptor por sí mismo. Estas son algunas de las adquisiciones, de las modificaciones necesarias para un pensamiento complejo.

La diferencia entre pensamiento simplificante y pensamiento complejo está en la diferencia entre programa y estrategia. Un programa es una secuencia de actos decididos a priori y que deben empezar a funcionar uno tras otro sin variar. Por supuesto, un programa funciona muy bien cuando las condiciones circundantes no se modifican y, sobre todo, cuando no son perturbadas. La estrategia es un escenario de acción

que puede modificarse en función de informaciones, de acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. Dicho de otro modo; la estrategia es el arte de trabajar la incertidumbre. La estrategia de pensamiento es el arte de pensar con la incertidumbre. La estrategia de acción es el arte de actuar en la incertidumbre. El pensamiento complejo no es el pensamiento completo; por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre. Por eso mismo escapa al dogmatismo arrogante que reina en los pensamientos más simples. Pero el pensamiento complejo no cae en un escepticismo resignado porque, operando una ruptura total con el dogmatismo de la certeza, se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento, se une así a la aventura incierta de la humanidad desde su nacimiento. Debemos aprender a vivir con la incertidumbre y no, como nos han querido enseñar desde hace milenios, a hacer cualquier cosa para evitar la incertidumbre. Por supuesto que es bueno tener certeza, pero si es una falsa certeza eso es muy malo. Por último podríamos decir que la objetividad en las Ciencias Sociales, tal como la caracterizamos, se constituye en una construcción mediatizadora, en un ángulo de lectura, en un programa cognitivo antes que en un contenido teórico, que debe contribuir a construir formas de entendimiento adecuadas para transformar lo aparente en duda.

Desde este plano, la objetividad no puede ser entendida al margen de las personas. Muy lejos estamos de la idea que los positivistas desarrollaron al sugerir que «el investigador entraba en trance, limpiaba su mente, pulía su espejo y lo apuntaba al objeto que examinaba»³ para ser objetivo. Esta es una definición excesivamente limitada.

La objetividad no puede ser equiparada a la idea de imparcialidad; pues lo opuesto de parcialidad es imparcialidad y no, objetividad. Pensar la objetividad

como imparcialidad es ubicar al docente o pretender que éste se ubique en la figura del maestro «subalterno», transmisor de información o conocimiento ajenos, por lo que queda llamado a reproducir un conocimiento que no origina ni domina; por ende, se lo despoja de la autoridad del saber, induciendo a la desvalorización de su propio conocimiento y al cierre de las posibilidades de construcción de nuevos. No cabe dudas que en una situación como esta, la preocupación por las cuestiones político-pedagógicas, teóricas y valóricas acaban siendo excluidas; así como también la posibilidad de pensar acerca del propio pensamiento.



Notas

¹ Con ello aludimos a que la conformación del sujeto de conocimiento está relacionada con condiciones social e históricamente determinadas. Por lo tanto, el sujeto que conoce no es ajeno al mundo.

² Pensar al conocimiento como un «espejo» o una «copia» de la realidad social es concebirlo como verdades acabadas, irrefutables, irrefutables e indiscutibles y, por ello, cerradas, al mejor estilo de una posición dogmático-autoritaria.

³ APPLEBY, Joyce y otros: *La verdad sobre la historia*, Barcelona, Andrés Bello, 1999, p. 243.



¿Cómo se presenta el mundo? ¿Cómo se representa? La escala

MILLÁN, Susana (I.F.D. N° 12)

Una de las formas de “mirar” el territorio está mediada por lo que podríamos llamar en términos generales «escala, utilizada para analizar el territorio desde varias dimensiones espaciales y según las necesidades.

Hay dos tipos de escalas: **1) las técnicas** y **2) las de análisis**. Éstas exigen una aproximación conceptual distinta. La articulación de diferentes conjuntos espaciales establece distintos espacios de conceptualización geográfica, dando diferentes órdenes de magnitud; por tanto, cada conjunto geográfico exija un nivel de análisis para su comprensión y explicación.

Para la aprehensión de un conjunto geográfico a nivel cartográfico es necesario el empleo de una determinada escala técnica. La escala técnica es mensurable, medible numéricamente, relaciona lo concreto con lo representado.

Toda representación como toda imagen está en una cierta relación de tamaño (proporción a la que se llama escala¹) con el objeto representado.

Respecto de la **escala técnica**, es la relación de reducción matemática existente entre las dimensiones del territorio real y las dimensiones que éstas representan en el papel (el mapa en este caso funcionando como una concreción de la mirada del analista).

Desde un punto de vista práctico, la escala técnica se relaciona con la posibilidad concreta de obtener cartografía: “representar el espacio”.

Hay distintas formas de expresar la escala técnica:

a) La numérica que se escribe como una fracción representativa, cuyo numerador indica la medida en el

mapa, en tanto que el denominador es su equivalencia en el terreno. Cabe señalar, además, que para facilitar el manejo de la misma, el numerador es siempre la unidad.

Se denominan escalas **numéricas grandes** (denominador es una cifra menor), **numéricas chicas** (cuyo denominador es un número grande)

De esta forma, si se quiere obtener una visión de detalle, la escala será mayor (esto es, que el denominador de la relación sea menor, y que el tamaño de la representación se acerque más al de la realidad), Ej: planos a escala 1:20.000 (se lee, uno en veinte mil). Pueden localizarse las manzanas, las calles, las avenidas, etc. Si, por el contrario, se quiere tener una visión de menor detalle pero que abarque todo un conjunto de elementos, se utilizará una escala menor (o sea que el denominador sea más grande). Ej: planisferio, son mapas que abarcan el conjunto del planeta a escala 1:32.000.000 (se lee, uno en treinta y dos millones)

b) La gráfica que representa las distancias en el terreno sobre una línea recta graduada. Esta escala tiene la ventaja que sirve siempre que el mapa se reproduzca por métodos fotográficos.

En algunos mapas, una de las partes de la escala está dividida en décimas para poder medir las distancias con más precisión (la porción que está a la izquierda del cero) hacia la derecha la línea recta está dividida en segmentos iguales que representan distancias iguales, en metros o kilómetros.

Con la escala gráfica y la ayuda de una regla se pueden hacer mediciones en un mapa y conocer distancias reales, especialmente distancias medidas en línea recta.



Las escalas deben representar siempre un número entero de kilómetros. Esta escala figura en el margen inferior del mapa, no en todos está presente.

c) **La cromáticas** que se utilizan en los mapas coloreados que representan la altibatemetría, es decir, las alturas y profundidades respecto del nivel del mar. El color verde representa las llanuras, el verde oscuro las depresiones, el amarillo las mesetas y el siena, desde el tono más claro al más oscuro y de menor a mayor, las elevaciones. De igual manera, el color azul, desde el celeste claro al azul oscuro, expresa las profundidades.

Cuando nos referimos a la **escala técnica y cartográfica**, nos vamos a encontrar con un pequeño problema, que es la dificultad de representar en un plano bidimensional una superficie curva, que en la realidad es la “piel” de una esfera. En las escalas menores, la deformación que exige el llevar una superficie curva a otra plana es relativamente despreciable, pero cuando hablamos de la superficie de todo el globo, o de algún continente, la situación cambia.

Desde hace mucho tiempo estamos acostumbrados a ver a la esfera terrestre como si fuera un cilindro desplegado, el clásico rectángulo de los mapas escolares que deforma enormemente las superficies que se encuentran a las latitudes más alta, es decir aquellas superficies más cercanas a los polos, puntos que en la llamada “proyección Mercator”, son una línea representada por el borde superior e inferior del mapa.

De allí que muchas veces vamos a encontrar otras proyecciones cartográficas de formas diversas, ninguna de las cuales es exacta, pero por lo menos dan una visión menos deformada que la clásica.

La escala debe estar escrita o representada en el mapa, si esto no ocurriera -como sucede a veces en mapas incompletos o mal diseñados- se la puede conocer indirectamente. Por ejemplo, medimos las distancias entre 2 puntos del mapa, cuya distancia real ya conocemos y

aplicando la relación $E = d / D$, obtenemos la escala.

Respecto de la **escala conceptual o de análisis** se puede relacionar con lo que normalmente se conoce como nivel de análisis, o sea, la relación conceptual entre el objeto que se estudia y la visión que se adopta sobre el mismo. De esta forma, un objeto específico, si se lo estudia aislado, por ejemplo, una ciudad, requiere un cierto nivel de análisis que tome en cuenta relativamente pocos elementos (las necesidades básicas de los integrantes de la



sociedad: alimento, albergue, salud, seguridad), pero analizados en profundidad y detalle. Se complejiza por el agregado de otras variables, por ejemplo, el desarrollo cultural (educación, ocio, esparcimiento) o por contextualizar el mismo objeto en una situación diferente, esto es, analizarlo en su papel dentro de una red urbana regional. Así se lo toma en su conjunto y no en detalle. Otro ejemplo en esta línea sería el analizar la infraestructura que la sociedad construye para su uso en forma permanente: edificios, vías de comunicación, redes de distribución de energía, flujos de transporte, áreas de comercio, etc).

El cambio de escala corresponde a un cambio de nivel de análisis y debería corresponder a un cambio del nivel de la conceptualización. Por esta razón, en función de las magnitudes que definen los diferentes espacios de conceptualización, se deben emplear diferentes niveles de análisis y

escalas para el estudio de los distintos conjuntos geográficos que se entrecruzan en el espacio.

El nivel de análisis como herramienta conceptual, indica un cierto nivel de focalización teórica de un objeto, que lo aísla y aparta de su entorno o, inversamente, una reducción de su tamaño por la simplificación de sus características que lo integra en un conjunto mayor, consiste, en algunos casos, aislar elementos de un conjunto para poder mirarlos con mayor detenimiento y, en otros, agranda el conjunto para analizar más elementos que agreguen complejidad.

De acuerdo con el contenido del mapa, variará la escala de representación de los fenómenos; éstos se distribuyen de diferente manera en la superficie terrestre, algunos se extienden en un continente, otros en diversas regiones, en distintos países o en una ciudad.

La escala es una forma de buscar explicaciones y develar incógnitas, según sea el universo conceptual. Por ejemplo: los fenómenos ambientales y sociales en sí mismo tienen una cierta escala, que podríamos llamar “objetiva” y que nos vemos obligados a adoptar cuando los analizamos.

En la ciencia se da un continuum de crecientes o decrecientes, según como lo miremos, niveles de agregación y abstracción, que ordenamos de alguna manera, tiene una serie de escalones que reciben un nombre específico: así hablaremos de la macro, meso y micro, refiriéndonos a una escala amplia, un agregado de muchos elementos, una intermedia y otra pequeña, determinada por la presencia de menos unidades o elementos, o a veces de uno sólo. Hay que tener en cuenta que no existe una determinación universal a priori que determine qué significa cada nivel, esas palabras sólo indican una ubicación aproximada del observador con respecto a lo que analiza.

Una escala, basada en sucesivas agregaciones, cada vez más complejas y cada vez más abarcativas territorialmente, da como resultado la aparición del nivel local, regional,

nacional y global. Ejemplificando la agregación territorial podríamos decir: el **nivel local** coincide con las formas originales y básicas de gobierno y actualmente también con la mayor desagregación de la administración territorial, tal como es el gobierno municipal.-Llevar a un mapa este nivel de análisis significa adoptar escalas técnicas que varían de 1:1.000 a 1:10.000. Corresponde a la mayor parte de los mapas urbanos que usamos cotidianamente. En cambio, el **nivel regional** es una agregación de “localidades”, sin llegar a tener una formalización de identidad territorial tan fuerte como el Estado Nacional. Cartográficamente, el nivel de análisis regional requiere que se adopte una escala técnica variable, entre aproximadamente de 1: 25.000 a 1: 1.000.000. El **nivel nacional** impuesto por el tipo de fragmentación política-administrativa generalizada a partir del siglo XIX, el llamado Estado-Nacional, tiene la particularidad de ser enormemente diverso en sus dimensiones concretas, tanto que no le podríamos asignar una escala técnica específica. Téngase en cuenta que el tamaño de los estados independientes oscila entre unos 500 km², Andorra, y casi 10.000.000 km², Canadá. En lo relativo a la dimensión territorial, hay estados pequeños y otros gigantescos. El **nivel global** es una dimensión que se nos escapa de la percepción cotidiana (demasiada diversidad para analizar). Es justamente la que caracteriza este fin de siglo.

Interjuego de escalas de análisis

En la actualidad, ninguna sociedad, ningún espacio pueden explicarse por sí mismo.

Cuando analizamos un espacio particular es indispensable su contextualización, teniendo en cuenta los procesos que se evidencian a escalas más generales, por ejemplo, al estudiar la organización del espacio en una determinada ciudad estamos efectuando un recorte analítico de la realidad como totalidad. Este recorte nos permite



abordar las funciones, los problemas y las especificidades que hacen a este nivel de análisis. Además, es necesario analizar la interacción de los procesos que ocurren en ese espacio con aquellos protagonizados por la sociedad en el espacio regional, nacional e internacional.

Los distintos ordenes de magnitud, gran escala y pequeña escala.

Cada hecho geográfico tiene una magnitud en función de la cual hay un nivel de análisis, además del empleo de una determinada escala para su aprehensión cartográfica

Es obvio que la pequeña ciudad o el barrio no se pueden representar en los **mapas** que abarcan la superficie del globo. En estos mapas, a los que llamamos **mapamundis o planisferios**, nuestra ciudad no sería más que un punto microscópico. Por lo tanto se necesitan mapas que representen no el conjunto del planeta o un continente entero, sino unos espacios bastante más pequeños: el conjunto de nuestro país, el conjunto de nuestra región, el conjunto de nuestra ciudad, etc.

El **mapamundi** es indispensable para representar determinados fenómenos que abarcan o afectan a considerables extensiones; el **plano** de ciudad que levanta el urbanista o que dibuja el arquitecto son indispensables para representar otros conjuntos espaciales mucho más pequeños y que para cada uno de nosotros tienen mucha importancia.

Para comprender una situación o lo que ocurre en un lugar, hay que considerar unos conjuntos espaciales de diferentes órdenes de magnitud. Un lugar, una ciudad, pertenecen a un gran número de conjuntos espaciales, y éstos son de unos tamaños bastantes diferentes: unos únicamente pueden ser representados en mapas a muy pequeña escala, y otros, para ser examinados con precisión, sólo pueden ser representados en mapas a gran escala.

Por todo lo dicho, se sugiere enseñar a aprender a manejar diferentes escalas y niveles de análisis en relación con la extensión espacial de un hecho geográfico. Dejando de lado el repertorio de hechos inconexos entre sí y enseñados sin tener en cuenta su importancia y extensión espacial.

Notas

¹ Escala es la relación numérica de semejanza entre una distancia horizontal en el plano y la distancia sobre el terreno.-

BIBLIOGRAFÍA

- REBORATTI, Carlos (2000) *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*, Ariel, Buenos Aires.
- AUGÉ, Marc (2000) *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona.
- GONZÁLEZ, Isidro y HERNÁNDEZ, Xavier (1997) *La cartografía. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, IBER, N° 13, Barcelona.
- ATWOOD, Beth S. (1990) *Como explicar los mapas*, Aula práctica, CEAC, Barcelona.
- BALE, J. *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*, M.E.C, MORATA.
- BARQUIZA, Leonor y GIORDANO, Nélica (1977) *Antes que el mapa. Técnicas vivas de la clase*, Kapelusz, Buenos Aires.
- CALAF MASACHS, Roser y SUAREZ CASARES, Ma Angeles (1999) *Aprender a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria*, OIKOS-TAU, Barcelona.
- REBORATTI, Carlos (1995) *Teoría ambiental del territorio*. Maestría de Gestión Ambiental del Desarrollo Urbano. U.N.Co.
- RAISZ, Erwin (1965) *Cartografía general*, Omega, Barcelona.
- LACOSTE, Yves y GHIRARDI, Raymond (1983) *Geografía General. Física y humana*, OIKOS-TAU, Barcelona.

P

ercepción de los espacios públicos como lugares de juego El caso de la Plaza del B° Sayhueque II, de Centenario

DÍAZ, Leonardo (I.F.D. N° 9)

Desarrollo basado en el trabajo presentado en el Módulo de “Vida urbana y espacios recreativos” de la Maestría en Teorías y políticas de la Recreación”, Fac. de Turismo, U.N.Co.

Una aproximación introductoria

En un primer acercamiento al tema en cuestión se puede decir que Neuquén es una provincia joven y su población crece a ritmo constante. Algo similar ocurre con la ciudad de Centenario. Dentro de esta ciudad, el Barrio Sayhueque II (174 viviendas) es relativamente nuevo (inaugurado en 1991) y tiene un alto número de niños/as, adolescentes y parejas jóvenes. En esta escala -barrial- es que se propone analizar las percepciones de los usuarios del espacio verde, la plaza, situado entre las calles Coihue, Av. del Libertador, Gabriela Mistral y Alfonsina Storni. Más específicamente se propone considerar las percepciones de esos usuarios sobre este espacio como “su” lugar de juego. La intención es que este desarrollo pueda contribuir a la generación de pautas claras que permitan mejorar la relación espacio-hombre¹-recreación.

Para dicho análisis se parte de la base de pensar en lo expresado por Nora G. de Casals (2002:2) en cuanto a que “el crecimiento de la ciudad no implica solamente un espacio y aumento numérico sino que lleva consigo movimientos y cambios que se asocian a esfuerzos individuales y comunitarios por encontrar un lugar en la vida urbana” o, parafraseando el título de una película argentina, encontrar un lugar en el mundo.



Un lugar para la diversión, el recreo y el juego

Usualmente se reconoce a las plazas como lugares de encuentro, espacios de actividades lúdicas, de ocio y de descanso, con una gran significación en la población. Es por este motivo que me propuse observar y escuchar desde una ubicación preferencial (vivo enfrente del mencionado espacio) a niños, niñas y jóvenes que pueblan la plaza durante su tiempo libre (las tardes de los días de semana después del horario escolar, los feriados, los sábados y domingos). La población antes mencionada juega en los distintos sectores: cancha de fútbol, parquización y arboleda, instalaciones. Pude observar que los

usuarios ocupaban sistemáticamente los mismos sectores, según la edad. Un ejemplo de lo antes dicho es el hecho que los jóvenes ocupan el sector de la cancha de fútbol, niños y niñas ocupan el sector parquizado (árboles y césped) y el sector de instalaciones (hamacas, sube y baja). Por otra parte, al escuchar los diálogos de niños y niñas pude tomar conocimiento que el espacio de la plaza es el convocante para jugar (Ejemplo de un diálogo escuchado: - *Victoria, vamos a jugar a la plaza!*. Dice una niña. - *Si!, Ahora voy!* Responde otra) Se podría decir que, en cierta forma, hacen propio ese espacio y en algún sentido se estarían relacionando a nivel general con los aspectos de la ciudad.

En cuanto al valor de la recreación que ofrecen los espacios urbanos, se sostiene que es un objetivo socialmente deseable. Los usos recreativos de los espacios urbanos suponen reforzar el atractivo ambiental de manera de mantener en ellos su condición de espacios privilegiados para el desarrollo subjetivo, que debe satisfacer las aspiraciones sociales y mejorar su calidad de vida. Dicha calidad se pretende mejorar en ciertas sociedades, educando a los ciudadanos en un uso responsable de su tiempo libre.

Al hablar de tiempo libre se puede decir, coincidiendo con Rolando Zamora (1997:4), que “desde el punto de vista del individuo se concreta en un tiempo de realización de actividades de opción no obligatoria, donde interviene su propia voluntad influida por el desarrollo espiritual de cada personalidad aunque, en última instancia, dichas actividades están socialmente condicionadas; siendo este un ámbito moral idóneo para la creación humana” .

Se puede decir, siguiendo con la lógica planteada, que el término «recreación» es de origen latino, para los romanos significaba acción y efecto de recrearse. *Recreatio* indica además volver a crear, convertir a los hombres y a las mujeres que la practican en seres cualitativamente distintos/as. Zamora (1997:5) refiere

que el proceso de la recreación consiste en “la realización de un conjunto de actividades mediante las cuales son satisfechas necesidades integralmente regenerativas de los individuos.»

Por otro lado, «juego», según Munnè (1980:112), consiste en “una actividad física y/o mental, realizada sin un fin utilitario, sólo por el placer que proporciona”. Pavía (2003:10) argumenta enfáticamente que “el juego humano es una forma de interacción con medio físico y social de construcción histórico-social”. Se puede agregar que el juego es considerado generalmente como necesario para el equilibrio emocional y para la salud mental y física. Es más, el ocio y la diversión son vistos como formas necesarias de autoexpresión.

El desarrollo de los sujetos en torno a estos temas pasa entonces por la necesidades de autoexpresión, socio-afectivas (crear lazos afectivos y de pertenencia), de creación, de actividad física y/o mental y de sentir libertad. La pregunta a realizarse en estos momentos sería la siguiente: ¿Cómo es que los usuarios de la plaza antes mencionada la perciben como su “Lugar de Juego”?

Un modo de percibir su lugar en el mundo

La percepción ha sido objeto de múltiples aproximaciones, cada una de ellas con su particular metodología y su esquema referencial específico. Desde los más diversos campos del conocimiento, se ha abordado de uno u otro modo este concepto. En este sentido, Jorge Nieto (1974:11), en su introducción al desarrollo de Leo Postman sobre “Percepción y Aprendizaje”, se refiere a “proceso perceptual”. Entiende que proceso “es cambio, actividad transformación, superación dialéctica de lo dado, que no desaparece; sino que se integra en un todo nuevo y cambiante”. Esto “supone una reubicación de dicho fenómeno en un contexto más abarcativo que lo incluye: el proceso de la vida humana, un proceso concreto que integra a su vez una



constelación de procesos también concretos (y no meras abstracciones)”. Es así que el autor antes mencionado se refiere a «proceso» como toda una dialéctica de los cambios entre el sujeto y el objeto; que se inscribe concretamente en un tiempo y lugar determinados. De esta manera lo que se percibe no es simplemente una cantidad determinada de energía sino objetos significativos, de una realidad siempre impregnada de sentido. Y es en esta realidad poblada de objetos aprehendidos y sometidos a exploraciones por parte del sujeto, que los mismos se modifican en cuanto a su sentido y se van enriqueciendo paulatinamente para el sujeto.

Se coincide, entonces, con Jorge Nieto (1974:14) en cuanto a que percibir “es al mismo tiempo un modo de organizar los objetos, de recortar la realidad en categorías, es una manera de denominar los objetos y de darles sentido.”

Se puede deducir que a este fenómeno se lo referencia como un proceso complejo, que procede siempre por sucesivas aproximaciones, en el que juegan un rol preponderante los factores intelectuales (que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento), afectivos (lo que se denominan variables no cognitivas de la percepción) y motores (las distintas manifestaciones humanas a través de los movimientos).

Cuando se intenta afirmar que este espacio, la plaza, es percibido como lugar de juego se recurre a la relación entre el proceso de percepción antes mencionado y el concepto de “lugar” explicitado por Víctor Pavía² en su análisis de los espacios próximos cotidianos y vitales. Dicho autor refiere a “lugar” como espacio concreto, limitado y ubicable en un espacio mayor que destaca el resultado de una relación vincular de un sujeto particular con ese espacio determinado. Aquí adquieren importancia la dimensión corporal humana y la dimensión afectiva del sujeto; ya que “es el sujeto el que convierte cierto ‘sitio’ en su ‘lugar’ preferido de juego, de

descanso o de esparcimiento, a través de su ocupación y el uso sostenido y sistemático.” (Pavía:2003:17). Lo anteriormente expresado es lo que se pudo observar en la plaza: una ocupación de los distintos sectores y uso sostenido que evidencian una apropiación de ese espacio y una relación vincular con el mismo.

Es evidente, a esta altura, que la percepción influye sobre las elecciones de este tipo de espacios recreativos y parafraseando a Pavía (2003:18) se puede decir que los espacios socio-recreativos de juego, de descanso y esparcimiento (próximos y vitales como la plaza) se vivencian mediando la acción motriz directa y sus límites se encuentran determinados por la capacidad sensorial del sujeto.

Lo anteriormente expuesto, lleva a decir que estos espacios en su dimensión vivencial se constituyen en “lugares” de encuentro, de actividades lúdicas, de ocio y de descanso; y son de gran significación para la población. Esto se corresponde con las funciones del espacio abierto que refiere Marion Clawson (1992:151) y dice que una de las funciones del espacio abierto es suministrar recreo, en el sentido más amplio del término, con una gama muy amplia de actividades específicas: sentarse a disfrutar de una vista agradable, realizar juegos y practicar deportes.

Hacia una conclusión provisoria

A esta altura, y en un intento de cerrar momentáneamente este desarrollo, se puede decir que existe entre los sujetos y el espacio analizado una relación afectiva favorecida por el proceso perceptual que fomenta su pertenencia social; ya que los objetos son aprehendidos y sometidos a exploraciones. Así su sentido se va enriqueciendo paulatinamente para el sujeto que se relaciona con los atributos materiales y simbólicos de la plaza mencionada. Es aquí donde juegan un rol preponderante los factores intelectuales, afectivos y motores del proceso perceptual. Así en el espacio percibido se tornan relevantes las





dimensiones afectiva, comportamental y cognitiva. La percepción humana del ambiente urbano surge de la experiencia de un sistema de lugares significativos, traduciéndose en una noción vivencial del espacio y del tiempo propia del habitante que usa, que practica cotidianamente el ambiente que construye y habita. El lugar urbano aparece así, como un espacio vivido, calificado, nombrado,

‘producido’ por las prácticas cotidianas de los habitantes (por sus actividades, percepciones, memoria, símbolos).

Lo anteriormente dicho, abrevia tanto en el desarrollo de Venturini (1999:1), cuando afirma que “la ciudad es un producto histórico-social así como la expresión de la manera de apropiarse de un sitio, de convertirlo en lugar...”; como en el de Víctor Pavía (2003:18), cuando refiere que “como consecuencia de la ocupación y el uso sostenido y sistemático de ese espacio (y no otro), es posible que el sujeto lo configure y resigne como su lugar’ bajo la ley de lo propio”.

Reconocer estos elementos de la cultura urbana es potenciar, desde el presente y hacia el futuro, la calidad de vida, la identidad de la ciudad y los modos de habitar la ciudad. La idea de habitar, distinta a la de ocupar, remite a pensar que los protagonistas (en este caso los usuarios de estos espacios) tengan un papel activo y crítico de la realidad urbana; esto llevaría a tener en cuenta sus prácticas, hábitos, derechos y necesidades. Es decir que se respetaría lo que Miguel Viglioco (1999:22) denomina “Dimensión cultural y Psicosocial de la ciudad” ya que la ciudad no es tan sólo un mecanismo físico y una construcción social sino que interviene en los procesos vitales de los seres humanos

que la integran al crear libertades y ser fuente de plenitud humana

Es necesario, entonces, tener en cuenta los aportes de la orientación cognitiva de la geografía de la percepción (Aragonés) que afirma que “La clave para resolver la conducta humana es conocer como la gente percibe el medio que lo rodea” (Nora Gómez de Casals:2002:4)

Pensar, analizar y discutir sobre estas cuestiones, en sus diferentes escalas (barrial, urbana, provincial y nacional), acrecientan la posibilidad de construir sociedades más justas y equitativas en relación a la satisfacción de las necesidades y al respeto de los derechos de sus habitantes.

Notas

¹ Se utiliza este término en forma genérica.

² Se mencionan aquí los conceptos desarrollados en distintos artículos y en la tesis de Maestría en Teorías y políticas de la Recreación presentada por el Mg. Víctor Pavía (2001): “Espacios de Descanso y Esparcimiento en la Escuela. Un estudio sobre las cualidades del patio de recreo y sus modos de uso”. Fac. de turismo. U.N.Co.. Director: Alfredo Furlan.

BIBLIOGRAFÍA

- CASALS, Nora (2002) “Ciudad y espacios de Recreación”, VI Congreso de geografía de América Latina, Valladolid, España.
- CLAWSON, Marion (1992) “El espacio abierto (no cubierto) como nuevo recurso urbano”, en Perloff, Harvey (1992) *La calidad del medio ambiente urbano*, Barcelona, Oikos Tau, pp. 149-187.
- MUNNÉ, Frederic (1980) *Psicosociología del Tiempo Libre*, México, Trillas.
- NIETO, Jorge (1974) “Presentación: Los procesos del aprender y el percibir” en Leo Postman: Percepción y aprendizaje”, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PAVIA, Víctor (2003) “Dossier sobre el Juego y el jugar”, Mimeo, F.C.E., U.N.Co.
- PAVIA, Víctor (2003) “Léxico básico para una praxiología de los espacios recreativos” en “Dossier. Regiones de la escuela. El patio bajo la lupa”, Mimeo, F.C.E., U.N.Co.
- VENTURINI, Edgardo (1999) “La ciudad actual y la necesidad de recuperar las dimensiones humanas de los hechos urbanos”.
- VIGLIOCO, Miguel (1996) «La ciudad» en *Urbanización y Planeamiento*, Buenos Aires, Civildad.
- ZAMORA, Rolando (1997) *Psicosociología del Tiempo Libre*, Cuba, La Habana.

Denuncia y denuncia

en la educación

P rimer amor

Pensé que te conocía, que sabía todo de vos, es más, creí que ya nada me podía sorprender. Conocía tus rincones, tus historias.

Estabas desnuda frente a mí y con una sola mirada te podía recorrer.

Cuando me alejé de vos miré hacia atrás y me dije: “está bien. Me diste todo lo que podías dar. No me queda nada por descubrir. Sólo decir «gracias», por compartir tantos años junto a mí”

¡Qué equivocado estaba! Grata fue mi sorpresa cuando comencé a cursar esta carrera. No lo podía creer, no eras la que yo pensaba (ni mejor ni peor, diferente).

Fui redescubriéndote de a poco, conocí tu organización, tu compromiso, poco a poco fui fundamentando tu existencia. No sos igual a la de antes, no sos igual a ninguna otra, aunque todas tengan el mismo fin.

Te leí, te estudié, te miré, pero no lo puedo comparar con lo que sentí cuando te volví a ver. Nuevamente estaba parado frente a vos después de tantos años, como la primera vez y al igual que en esa ocasión, me volviste a sorprender. Charlé con gente que te ama y ama lo que hace junto a vos, me dí cuenta de su amor porque a la vez que describían con sus relatos sus ojos tenían un brillo especial, el mismo brillo que tienen los ojos de una madre cuando habla de sus hijos.

Puedo amarte, puedo odiarte, estudiarte, criticarte, entenderte, puedo cambiarte, lo que no puedo hacer de ninguna manera es ignorarte. Escuela, fuiste mi primer amor y debo confesar que has vuelto a enamorarme.