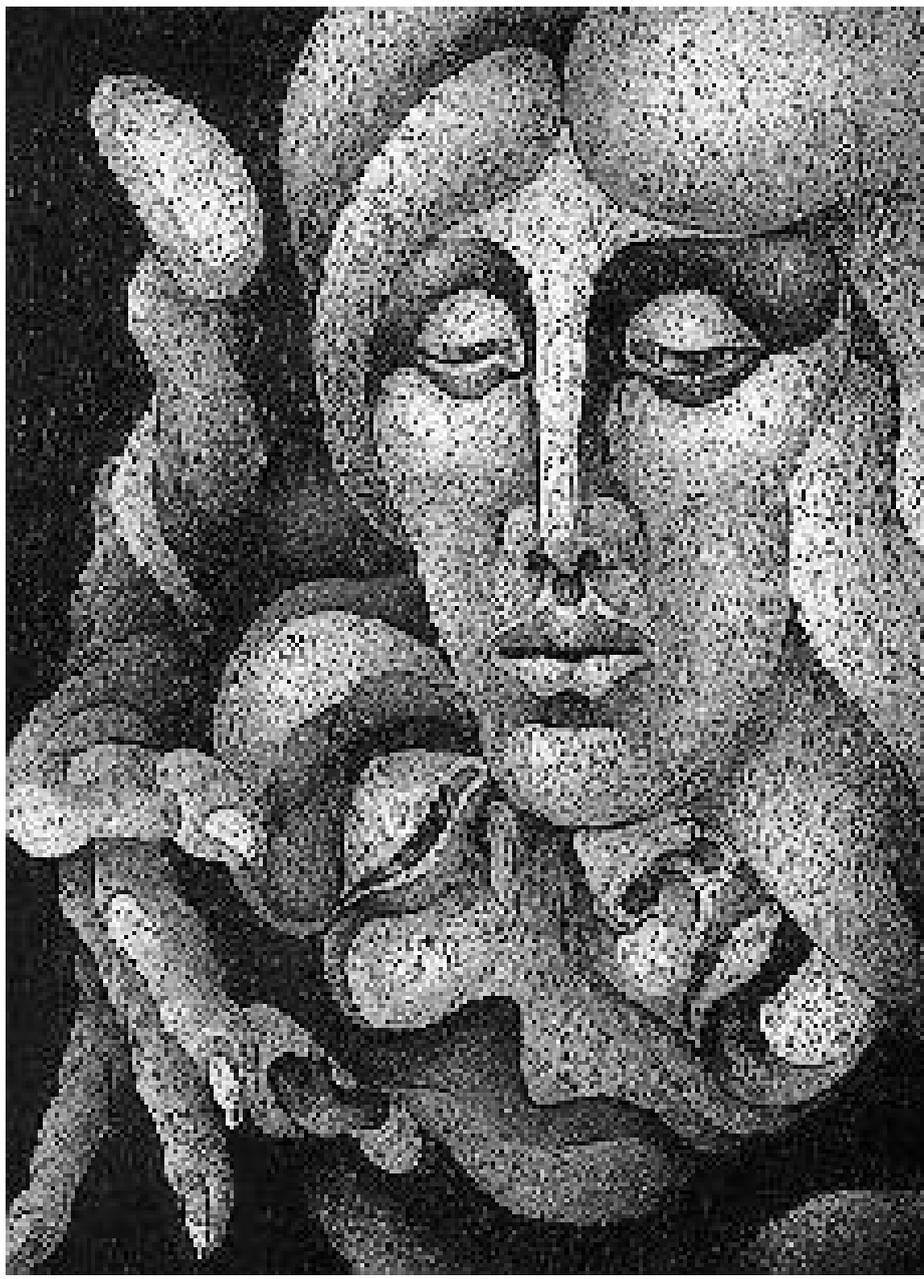


Denuncia y denuncia

en la educación

Año 7 Nº 13 - IFD Nº 9 - IFD Nº 12 - junio de 2005 - ISSN 1515-1727



Las primeras escuelas normales en Neuquén / Experiencia en una secundaria / La iniciación en la docencia: ¿como el aprendizaje del alfarero? / La interdisciplinaria revisada / Una propuesta comprensiva en el Nivel Medio / Liberar y sujetar: la tentación y el castigo en *Plata quemada* de Ricardo Piglia / Construcción del Género: Mujeres ¿eran las de antes?

denuncia y anunciación
en la educación



Coordinación general
Norma B. García
Silvia Pérez

Diseño
Silvia Juncos

Colaboraciones:
Rolando Bel
María Rosa Barrera
Alumnos del Taller para
graduados. I.F.D. N°12
Roberto Follari
Cecilia Damelio
Rolando Bonato
Alejandra Marín

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.

Ed tria

El derecho al libro, no sólo un derecho educativo



Hay hechos que se constituyen en situaciones provocativas en tanto tientan a pensar. Creemos que la Feria Internacional del Libro que se llevará a cabo en la ciudad de Buenos Aires entre el 18 de abril y el 9 de mayo es uno de estos acontecimientos sugerentes.

Para algunos, esta “navidad atea” que se desarrollará bajo el lema “escenario para los libros” nos hace pensar que falta mucho para sumar a la fiesta a quienes aún no encuentran un libro que cuente para ellos su historia.

Con un 40% de argentinos bajo la línea de pobreza y las restricciones que esto supone en términos de educación, distribución del ingreso y acceso a bienes culturales, no es descabellado que medio país no lea y que sostengamos que los “iletrados” no lo son por voluntad propia. Por lo tanto, el “escenario para los libros” no son sólo las miles de personas que suelen visitar la Feria. Ello no impide pensar que los libros podrían ser no una consecuencia sino un instrumento para la reinclusión. Acaso ¿leer no fortalece el sentido de pertenencia? ¿No es, entre otras, una reserva de dignidad?

Es cierto que desde el Estado nacional se entiende que el índice actual de lectura es bajo y esto ha gestado la emergencia de algunas medidas; por ejemplo, el Ministerio de Educación tiene previsto invertir 100 millones de pesos para dotar a las escuelas de material bibliográfico. Repartirá, también, masivamente textos en las canchas de fútbol. Según la coordinadora de Campañas de Lectura del Ministerio, la idea es ir a buscar al lector a lugares no convencionales, al estilo de lo que se ha hecho en micros, playas, canchas, salas de espera, etc. Pero nos preguntamos ¿el acceso al libro hace al lector? Aquí es donde el papel de la escuela y de los docentes es fundamental. El problema es que muchos docentes, por infinidad de razones, han dejado de leer o sólo se han convertido en lectores pedagógicos, abandonando la posibilidad de ser a) lectores autónomos con un proyecto de lectura personal, a veces, deliciosamente arbitraria y creativamente anárquica o b) lectores investigadores. La ausencia de políticas tendientes a desarrollar “verdaderas” bibliotecas en los institutos de formación docente colabora fuertemente en este sentido. Es casi impensable o intolerable creer que el tránsito por la formación docente y las prácticas posteriores haya que hacerlas en instituciones que carecen o apenas poseen textos, si es que tienen bibliotecas, y los que la tienen, con libros muchos donados o comprados con los aportes de profesores y alumnos, los cuales muchas veces resultan insuficientes u obsoletos. Si leer es afirmar el derecho de todos a preguntar, pensar, saber y tratar de entender; si está claro que en tiempos de Bush, tiempos de destrucción y de guerra, no se puede decir que leer no sirva para nada; si leer nos cambia y eso ya es una forma de cambiar el mundo; si descartamos la tendencia catastrófica en lugar del análisis paciente de lo real, entonces nos preguntamos cómo es posible que en una provincia donde permanentemente se nos dice que hay preocupación por la “calidad” de la educación, los institutos de formación docente carezcan de bibliotecas dignas para tal propósito. Es, quizá, porque se sabe que la compañía o la amistad de un buen libro es muy peligrosa pues nos permite nada menos que comprender la vida.

Creemos que si de verdad luchamos por una escuela verdadera, el número de libros y de lectores progresaría y, con ello, la oportunidad de otros mundos y de un mundo mejor.

N.G.

Las primeras escuelas normales en Neuquén

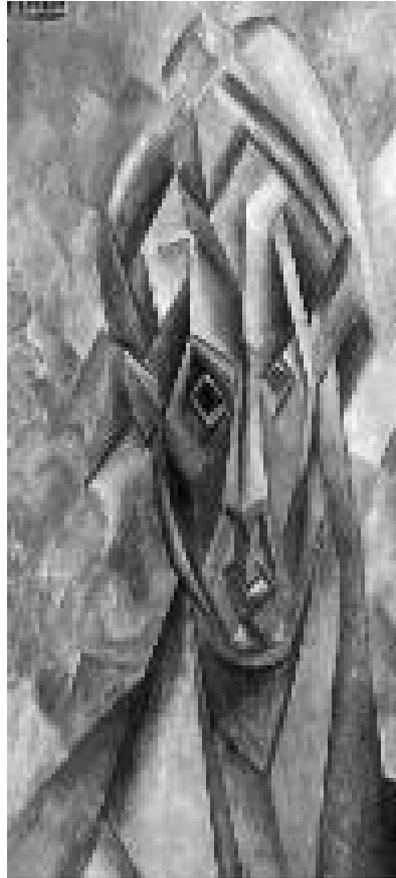
BEL, Rolando J. (C.P.E.M. N° 22, I.F.D. N° 12)

A comienzos de la década del cincuenta, se crearon en el territorio de Neuquén las dos primeras escuelas normales: en mayo de 1951, la Escuela Normal Don José de San Martín en Neuquén –la capital territorial– y en agosto de ese mismo año, la Escuela Normal Nacional Regional de la localidad de Zapala.

Las demandas de la sociedad territorial para el establecimiento de instituciones normalistas ya tenía larga data, tanto que en una nota del semanario *Neuquén* leemos que *“ha causado muy mala impresión en el vecindario la noticia de que el asiento de la escuela normal será Neuquén y no, Chos Malal”*. Empero, el Consejo Nacional de Educación solamente permitió la fusión de las dos escuelas primarias capitalinas –una masculina y la otra femenina– en una sola institución mixta, con la extensión de su ciclo escolar hasta sexto grado.

En los últimos años del territorio, cuando el régimen peronista ejercía su segundo gobierno, nos encontramos con un sistema educativo cuya primaria había crecido notablemente y donde ya emergían algunos colegios de enseñanza media, como los nacidos a partir de la Escuela Técnica de Artes y Oficios con los anexos Comercial Mixto y Profesional de Mujeres, en la capital neuquina. Poco tiempo después, también en la ciudad de Zapala se creaban establecimientos de nivel medio como la Escuela Industrial Mixta y el Instituto Secundario Félix San Martín, este último de gestión vecinal.

Sin embargo, los vecinos reclamaban centros de formación profesional para evitar el traslado de jóvenes a realizar sus estudios fuera de la región, posibilidad que no todos podían concretar, según nos cuentan viejas docentes:



« ... aquí no había escuela secundaria, de manera que había que pensar también en terminar aquello, mis padres me mandaron para terminar la escuela secundaria en el Colegio María Auxiliadora (de Bahía Blanca), hice quinto y sexto y después empecé la secundaria», (Nélida M.); « yo fui a estudiar a Buenos Aires el año 40, ¡no!, en el año 36 fui a estudiar a la Normal N° 1 Roque Sáenz Peña, queda en Riobamba y Córdoba», (Rosa S.).

Durante este período, acontecieron varias transformaciones económico-sociales, que influyeron en la política educacional, muchas de las cuales se venían gestando previamente, por ejemplo, la explosión matricular. Se produjo un

abrupto aumento en la matrícula secundaria y universitaria, que se duplicó y triplicó respectivamente, con la incorporación al proceso de enseñanza superior de sectores medios, medios bajos y, aún obreros. Esta situación también existió en el territorio neuquino, no olvidemos el proceso de creación de varios colegios secundarios en la región y en el resto de la Patagonia; pero indudablemente la revolución peronista catalizaría estas acciones.

La historiadora Silvia Gvirtz reseña los cambios más importantes ocurridos en la educación pública, señalando las estrategias que el gobierno nacional implementara para concretar ese proceso:

- la reorganización estructural y la reorientación de la matrícula, intentando crear circuitos diferenciados de educación para los distintos sectores sociales; por lo que se restringió el ingreso a las Escuelas Normales y se incentivó el ingreso a la enseñanza técnica.

- en lo referente a las instituciones normalistas, ante la situación de gran cantidad de maestros desocupados, se estableció una política de restricción al ingreso para los estudios de magisterio, “se cierra una división en cada una de las escuelas normales, excepto en las de varones y en las de aquellos lugares del interior del país que no cuenten con maestros en número suficiente”¹.

En el caso del territorio neuquino, en uno de los pocos espacios donde se crearon instituciones de estas características durante el primer peronismo, existía una crónica demanda de docentes. El testimonio de una de las tantas maestras que en esa época vinieron a Zapala y a otras localidades neuquinas fundamenta esta afirmación:

«Ahora están pidiendo un cargo, en esa época le pedían a la maestra que por favor, que aceptara (...), y

cuando vino una carta una nota donde yo tenía que elegir que me decían los cargos vacantes que había, había cargos vacantes en Neuquén, en Senillosa, en todos lados». (Leonilda P.).

Para el caso de la creación de la Escuela Normal de Zapala, curiosamente existirán varias explicaciones históricas, en su mayoría, planteadas por antiguos vecinos de esta ciudad, que como alumnos y/o docentes estuvieron vinculados a la institución. Según el historiador local José Córdoba, esta creación sería producto de las gestiones del matrimonio López Rousillon, especialmente de la señora María Enriqueta Anderson que desempeñaba cargos importantes en las filas del peronismo, tanto que en 1951, fue consagrada Delegada Nacional por Neuquén en la Honorable Cámara de Diputados; otras versiones adjudicarían a Ramón Puertas, maestro local, el mérito de haber convocado a la comunidad para comenzar y concretar las gestiones pertinentes.

Más allá de estas cuestiones, si intentamos reconstruir la historia cruzando lo aportado por los testimonios orales con los datos provenientes del Libro Histórico de la escuela, encontramos que la naciente institución fue producto de una hibridación entre los proyectos y gestiones de carácter popular, combinados con las gestiones de los representantes locales del poder político, del propio partido peronista.

Consideramos que esta gestión vecinal y popular en lo referente a la enseñanza era fuerte y con un notable nivel de organización, no olvidemos que entre otros logros habían creado un establecimiento de nivel medio como el Instituto Félix San Martín que con un perfil más orientado al de un bachillerato comercial respondía más adecuadamente a lo demandado por los sectores influyentes de la sociedad zapalina.

Además si observamos en detalle un folleto de la Comisión Cooperadora del establecimiento, que en el año 1953 bregaba por la habilitación del cuarto año de la carrera de magisterio, encontramos



«la posibilidad de realizar una carrera de magisterio como instancia de realización intelectual y como medio de ascenso social, también fue utilizada por jóvenes de baja extracción social»

además de las recurrentes referencias al Segundo Plan Quinquenal Peronista, numerosos avisos comerciales de gran parte del sector comerciante, intermediarios, y hasta estancieros locales. Interpretamos que en esta comisión se encontraba representada la élite local, integrada mayoritariamente por militares, comerciantes y profesionales de la ciudad, o sea un ámbito simbólico que nos recuerda al desfile de las clases dominantes en el Montpellier de la Francia del siglo XVIII².

Sin embargo, la posibilidad de realizar una carrera de magisterio en la localidad, como instancia de realización intelectual y como medio de ascenso social, también fue utilizada por jóvenes de baja extracción social:

«Yo siempre cuando jugábamos, yo era la maestra, por mi inclusión en la Escuela Normal de los cuatro hermanos, que teníamos problemas económicos, la única que pudo hacer un estudio superior fui yo (...), incluso en la escuela secundaria como soy hija de un hogar humilde la hice con una beca que otorgaba la municipalidad, yo tuve la suerte de estar becada». (Beatriz P.).

Menos conflictivo se presenta el origen de la Escuela Normal de la capital territorial, la que se había creado un tiempo antes, según una publicación más o menos contemporánea a este evento:

«el nueve de mayo de 1951 fue inaugurado el Curso de Magisterio

anexo a la misma Escuela Nacional de Comercio, creación que corresponde a la Resolución Ministerial del 18 de septiembre de 1950»³.

Si tomamos en consideración que estas escuelas surgen en el mismo año, pero ya con orientaciones diferenciadas nos preguntamos: ¿qué se enseñaba en estas escuelas?, ¿con qué métodos?, ¿en qué se diferenciaban?.

En la escuela zapalina encontramos que el plan de estudios presentaba tres años de enseñanza básica y dos, de enseñanza profesional, con las siguientes materias: Historia, Castellano, Matemáticas, Ciencias Biológicas, Física- Química, Inglés, Cultura



Ciudadana, Cultura Musical, Dibujo, Educación Física, Religión y Moral, Granja, Tejidos y Telares, Corte y Confección, Talleres y Construcciones Rurales y Tareas Agrícolas⁴.

Las referencias a las actividades de enseñanza y aprendizaje ocupan un lugar importante en las memorias de las antiguas alumnas:

«Estaba la escuela, la granja de la Escuela Normal (...), estaba para el sur, cerca del barrio Nueva Esperanza, una arboleda hermosa tiene y éramos, egresábamos maestros regionales, así que teníamos que trabajar la tierra» (Blanca P.).

Entre los recuerdos están presentes las experiencias de la enseñanza agrícola:

«Y la hacíamos con toda comodidad, y eso, y ahí teníamos la herramienta para la tierra, para el trabajo en la tierra, tanto así que teníamos un tractorcito para andar, eso lo hacíamos(...). Eso lo hacíamos años y después se vendían las verduras, se vendían en la ciudad ¿no?». (Oscar Ch).

Esta manifiesta orientación para la capacitación en las actividades agrícolas, y junto con otras de taller y carpintería complementaba la formación normalista básica de maestras/os. Así lo recuerda una de ellas:

«Pero cuando a nosotros nos trasladaron a Zapala, (...) entonces se creo la Escuela Normal de Zapala y nos vinieron a pedir a nosotros si queríamos ir como maestro, yo fui como maestro del Departamento de Aplicación, que fuimos un grupo, (...) fuimos los que inauguramos la parte del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal, que era regional en esa época y se llamaba República de Nicaragua y bueno». (María M.).

En la Escuela Normal General Don José de San Martín, para el Curso de Magisterio -entendemos que creado en 1951- el plan de estudio en vigencia por esa misma

fecha contenía las siguientes materias: Historia de la Educación, Pedagogía, Religión, Matemáticas, Física, Geografía, Didáctica, Cultura Musical, Literatura, Psicología e Historia.

En años posteriores, especialmente a partir de 1953 encontramos numerosas referencias a otras materias como Filosofía, Didáctica, Didáctica Especial, Práctica de Enseñanza y Psicología General. Probablemente, algunas de estas nuevas asignaturas sólo correspondan a las inherentes al quinto año de la carrera, pero tal vez otras, a modificaciones en los planes de estudio, que le conferían a la institución un carácter de especialización en la formación docente. Tal formación es uno de los propósitos que menciona su emblemática directora, la señora Olimpia Parola de Krause:

« La escuela activa era esa escuela moderna, de fin de la guerra donde estaban Decroly, Bispar, en Norteamérica, toda esa gente que se inspiró por supuesto en los clásicos, pero lo que aportaron eran cosas más metodológicas que filosóficas, ¿te das cuenta?(...) pero siempre me gustó y desde que empecé a trabajar, no seguí al pie de la letra lo que había estudiado, pero seguí esos principios porque es una cosa que había bebido, que lo había sentido, que me había maravillado, y la que estaba segura, lo que había participado.(...) que lo repetí en Neuquén cuando se fundó... fue en los últimos años míos que pusimos en marcha, yo ya buscaba la escuela normal allá, que la llevamos allá, que la llevamos, me tocó a mí por suerte».

La gestión de esta docente, que comprendió desde la fundación del curso de magisterio hasta fines de 1954, se orientó a concretar una propuesta pedagógica, fundamentada en los principios de la Escuela Activa. Para tal fin, propuso como estrategias de acción un trabajo con los docentes a través de reuniones y observaciones sistemáticas, *«la innovación de los métodos—decía— y la actualización de la escuela frente*

a un mundo nuevo se hacen necesidad imperiosa»⁵.

Algunas de sus innovaciones favoritas, la enseñanza por medio de trabajos prácticos en contraposición a los tradicionales métodos de memorización pareciera que tuvo buena aceptación por parte de los docentes:

«Si, tenían su carpeta, su carpeta práctica sobre todo, consistía no tanto en la letra escrita sino en el trabajo práctico, por ejemplo un croquis, un croquis digamos de la República Argentina, (...)llevar a ese croquis los conocimientos geográficos que adquirió hoy, o que adquirió en la última semana». (Inés P).

Como conclusión, si comparamos el proceso de constitución de estos establecimientos, podemos encontrar varias similitudes:

* Ambas fueron creadas en el período de gobierno peronista, pero a partir de una fuerte demanda ya instalada con anterioridad, de la sociedad civil de estos núcleos urbanos que se encontraban en un crecimiento y complejización socioeconómica significativa.

* La creación de las Escuelas Normales fue percibida como un logro comunitario importante, constituyendo una de las marcas identitarias de estas sociedades ciudadanas.

* Estas instituciones respondieron, en una medida importante, a las necesidades de formación y capacitación solicitada por parte de la comunidad.

* Las mismas tuvieron un alumnado mayoritariamente de género femenino, continuando con la tendencia de feminización del magisterio, común en la Argentina como en otros países latinoamericanos⁶.

Sin embargo, también las diferencias fueron significativas, bastante bien evidenciadas desde sus orígenes:

* Mientras que la Escuela Normal Regional de Zapala combinó un perfil mestizo de formador de docentes pero también de

capacitación para las actividades agrícolas y oficios manuales, la Escuela Normal General San Martín buscó *especializarse* en la formación de docentes, con una vocación y una mirada profundamente *urbana*.

* En su relación con los diversos sectores sociales, ambas instituciones respondieron, en gran medida a los intereses de las elites locales, empero la experiencia normalista en Neuquén tuvo un mayor grado de *autonomía* institucional, si comparamos con la experiencia zapalina donde la institución normalista presentó una vinculación más estrecha con los grupos de poder local.

De esta manera, hemos pintado, a grandes trazos, los orígenes de la educación terciaria, más propiamente del normalismo en Neuquén, reconstruyendo los orígenes de dos instituciones que hoy en día son parte ineludible de la historia de la educación regional.

NOTAS:

¹ Silvia Gvirtz (1991) *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Buenos Aires, CEAL, p. 37.

² Robert Darnton (1994) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, FCE, p. 120.

³ AA VV: *50 Años- Neuquén*, p. 179.

⁴ Folleto de la Comisión Cooperadora de la Escuela de Maestros Normales Regionales, que promociona a los Grandes Bailes de la Primavera que tenían el propósito de habilitar el cuarto año, septiembre de 1953.

⁵ *Libro Histórico de la Escuela Nacional de Comercio Don José de San Martín*, pp. 105-107.

⁶ Es interesante comparar la experiencia argentina con la brasileña. Ver Elisabeth Juchem Machado Leal (1993) "Memorias de velhas professoras: reflexões teórico-metodológicas para uma pesquisa que se inicia". En *Cadernos de Metep*, Maringá, Universidade Estadual de Maringá.

Experiencia en una secundaria

BARRERA, María Rosa (CPEM N° 44)

La escuela, lugar para aprender y enseñar, esta siendo convertida, gradualmente, en sitio "desvalorizado/naturalizado" que sirve para paliar el hambre y las problemáticas sociales. Si bien es fuerte esta afirmación que se puede comprobar en cualquier espacio educativo, apostamos a que la escuela hoy pueda y deba volver a enseñar, es decir apostamos a poner el énfasis en lo que es su tarea fundamental: ser formadora de sujetos.

El CPEM N° 44 ha realizado durante 2004 un proyecto, cuyo propósito ha sido, por un lado, que alumnos con determinadas condiciones, pudieran recursar asignaturas en vez de repetir el año y, por otro lado, posteriormente transitar una instancia de evaluación para determinar la revisión del proyecto.

La escuela está situada en un barrio donde se potencian los peligros de exclusión educativa ya que los alumnos se encuentran inmersos, en la mayoría de los casos, en niveles extremos de pobreza (Barrio Parque Industrial; Colonia Nueva Esperanza y Barrio Nueva España), vale decir que estamos situados en una zona de profunda marginalidad. Hay infinitas pobrezas, "múltiples pobrezas" como dice María Teresa Sirvent, pobreza de expresión, de posibilidades de participación, de medios, de recursos. Pobreza de relaciones, pobreza de esperanzas, de entusiasmo, de conocimientos, de expectativas para el futuro. Es decir que no es sólo tener menos dinero.

Consideramos de especial importancia la construcción de proyectos pequeños, modestos, que intenten contener a lo/as alumno/as al interior del Sistema Educativo.

La experiencia se realizó en el último año del ciclo básico (3er año) y en el ciclo superior (4to. y 5to. año). Los recursantes asistieron sólo a las asignaturas y la cantidad de materias a re-cursar no debía exceder las 4 (cuatro) en los dos primeros años, en tanto no existirían límites en la cantidad de materias en el último año. Consideramos necesario incluir el tercer año, debido a que son muchos los alumnos que están

repetiendo este curso y que ya tienen varios años de escolaridad, además, por consecuencia, sobriedad, lo que constituye un serio impedimento para darle continuidad a sus estudios en planes de escuelas diurnas.

Tomamos en cuenta muchas consultas recibidas de alumnas/os, además realizamos un análisis respecto de la situación de los mismos, considerando que en muchos casos adeudaban 3 (tres) materias promedio y que podría ser perjudicial volver a repetir el año completo, teniendo la posibilidad de cursar sólo las asignaturas pendientes, y eventualmente, contener a estos estudiantes en la institución como alumnos regulares en carácter de recursantes.

Partimos del supuesto que si un alumno tiene interés en recursar, es en gran medida debido a las dificultades que les genera rendir exámenes, lo que habla ya de una obturación en el aprendizaje.

En tanto si lo/as alumno/as muestran buena predisposición para el recursado de materias, creemos que esta va acompañada de una disposición del alumno para aprender y aprobar la asignatura. Para lograrlo, tenemos la convicción que se necesita del compromiso de todos los actores institucionales: profesores, jefes de departamentos, preceptores, directivos y asesores, pero, esencialmente, la colaboración del alumno y su familia. Ésta última, responsable directa de exigir la educación para sus hijos, sobre todo, por tratarse de menores de edad.

Un poco de historia

Haciendo una breve reseña, el Sistema Educativo se expande debido



a una tendencia histórica de crecimiento de la matrícula, mayor en la década del '70 y del '80 que en los '90, demostrando que dicho crecimiento debe atribuirse tanto a políticas estatales, como a la participación de factores de tipo socio-económico, cultural, demográfico, entre otros. Crecimiento del sistema que no terminó con la desigualdad, como se pretendía, sino que acentuó la "exclusión educativa".

Cuando hablamos de exclusión educativa nos referimos a la imposibilidad, por parte de lo/as niño/as y jóvenes, de acceso al sistema educativo. Al tratarse de un concepto con cierto nivel de complejidad, esencialmente ponemos el énfasis en la negación del derecho social a la educación para los sujetos en formación. Por ello interpelamos a un sistema social injusto, y no transferimos la responsabilidad a las familias y/o la/os alumna/os, ni a los docentes, argumento común con que suelen justificar el llamado fracaso escolar las posiciones más conservadoras y/o tecnocráticas. La deserción, la repitencia y otros índices utilizados para medir la "eficacia" del sistema, deben verse como índices de la desigualdad educativa existente.

Comenzar a debatir estas temáticas es una asignatura pendiente que tenemos como docentes, más allá de la responsabilidad ineludible del Estado. La huida de éste en la última década, profundizó a niveles escandalosos la situación de crisis educativa y social que aún estamos padeciendo.

Algunos datos lo confirman; se afirmaba que con el cambio de estructura y la extensión de la obligatoriedad se iba a producir un aumento de la retención escolar, y por lo tanto, iba a reducirse el desgranamiento y la deserción. En un primer momento, se exhibió un pseudo aumento de la matrícula y la retención, debido a que un alto porcentaje de alumno/as concurrían a las instituciones escolares de modo discontinuo y los datos oficiales sumaban y no develaban el marco

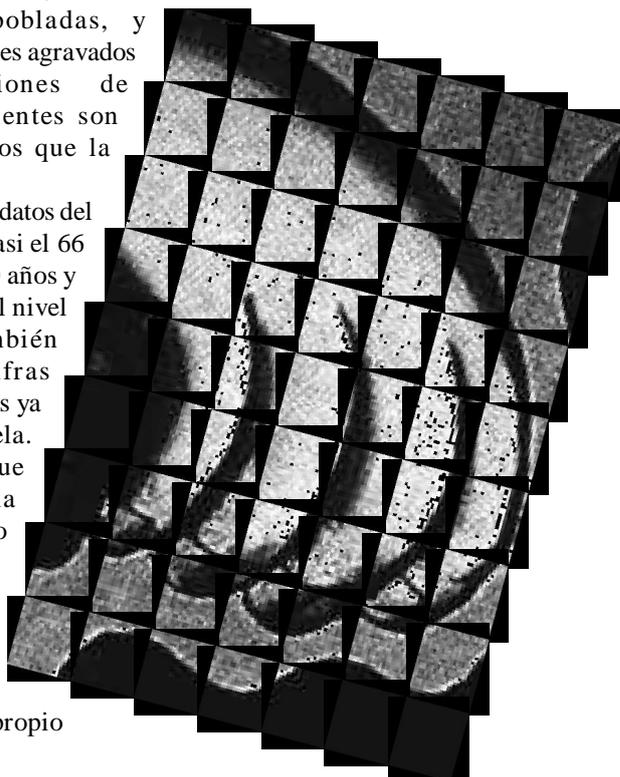
de "exclusión educativa encubierta" de lo que concreta y realmente ocurría. Lo que sucedía era que se mantenían altos índices de desgranamiento, un preocupante aumento de la repitencia e innumerables deserciones.

En general, las matrículas escolares indican que de la totalidad de ingresantes a primer año, egresan menos del 50% promedio. En este sentido, las investigaciones educativas señalan que el lugar más expuesto de nuestro sistema educativo lo constituye el pasaje de primaria a secundaria y los dos primeros años de esta última. Desde las propuestas oficiales, se argumenta sobre la necesidad de rearticular, de pensar en "acciones articuladoras innovadoras" dentro de este tramo considerado expulsivo.

Este argumento queda muchas veces rebatido en la práctica, ya que los diversos modos de articulación que proponen como "innovaciones educativas" terminan desmembrando aún más el sistema y demuestran que son cada vez más desfavorables las condiciones para la permanencia en las aulas de alumnas y alumnos. Es en este sentido que se superponen perfectamente el mapa de la pobreza y de la exclusión educativa: deserción, repitencia, analfabetismo, sobreedad de los alumnos, escuelas de adultos superpobladas, y carencias socioculturales agravados por las condiciones de pauperización crecientes son algunos de los signos que la realidad nos presenta.

Si nos remitimos a datos del censo del año 2001, casi el 66% de los jóvenes de 20 años y más no completaron el nivel secundario. También encontramos cifras similares entre quienes ya no asisten a la escuela. Esto nos muestra que existe en el sistema educativo un tramo muy vulnerable donde se concentra el lugar de la expulsión de alumnos (si se mira desde la responsabilidad del propio

«Cuando hablamos de exclusión educativa nos referimos a la imposibilidad, por parte de lo/as niño/as y jóvenes, de acceso al sistema educativo (...) ponemos el énfasis en la negación del derecho social a la educación para los sujetos en formación. Por ello interpelamos a un sistema social injusto»



sistema educativo) o del abandono (si se adjudica dicha responsabilidad al alumno)

Los últimos no son datos menores si tenemos en cuenta que existe todavía un grupo de jóvenes en peores condiciones, que representan sin duda el extremo de la desigualdad. En nuestra escuela, esa población estaría constituida por alumno/as de la denominada zona de la “Meseta” Colonia Nueva Esperanza, donde las familias allí establecidas carecen de todos los servicios necesarios para la vida: agua potable, luz, gas, trabajo estable, la mayoría “trabaja” en el basural los que se multiplican en números ya que de 180 grupos familiares que vivían de modo permanente desde hace varios años, a partir del último trimestre del año 2003, se incrementó a 400 familias y día a día siguen llegando nuevos grupos de diversos lugares.

Pero no vamos a profundizar cifras, pretendemos socializar una modesta propuesta que pretende posibilitar a los sujetos de la educación ingresar, permanecer y concluir su educación en el nivel medio.

Nuestra posición

La expansión de la enseñanza media hoy se encuentra inmersa en una crisis estructural y de sentido, presentando una fragmentación respecto de lo que ha sido una tendencia histórica. Es importante señalar que no concurre toda la población en condiciones de hacerlo, sólo lo hace alrededor de un 70 %. Es decir, deben incorporarse muchos alumnos que permanecen fuera del sistema, si se quiere avanzar efectivamente en la democratización por lo menos del acceso a la educación.

En este análisis quisimos reflexionar a partir de identificar cómo y por qué el derecho social a la educación está siendo cercenado.

Es imprescindible promover prioridades por donde comenzar a trabajar en contra de la desigualdad y la exclusión educativa. Reconocer algunas inquietudes orientadoras, tal vez nos permitan delimitar



prioridades. ¿Cómo y para qué educar, hoy? ¿Nos estamos encaminando hacia una pobre Educación para pobres?

Las instituciones educativas son orientadas hacia la competencia, las becas y “premios estímulo”, entregados por doquier. Son mecanismos que fortalecen la cultura del individualismo, la competitividad entre escuelas, profundizan las disputas entre pobres, en lugar de convertir a la escuela en espacio de socialización del conocimiento, impulsando el conocer la realidad para apropiarnos de herramientas capaces de promover una transformación participativa.

En este marco de pobreza, fracaso y exclusión, es precisamente donde la escuela pública tiene un rol fundamental porque sigue siendo una de las pocas instituciones sociales creíbles que lucha por la dignidad de los sujetos.

Reflexionar sobre algunos aspectos que hoy se muestran naturalizados puede ayudar a romper con estas prácticas inmorales.

Bibliografía

- Celman, Susana; Cantero, Germán (2001) *La escuela en condiciones adversas*.
- Falaschi, Carlos (2002) “Hacia la escuela que queremos”. Inédito Ponencia.
- IIE EMV (2004) Informe de Investigación. Mimeo.
- Paviglianitti, Norma (1996) “El derecho a la Educación: una construcción histórica polémica”. Ficha de cátedra. U.B.A.
- Puiggrós, Adriana (1994) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel, 1995.
- Sirvent, María Teresa (2001) Revista IICE, Nº 18. Censo 2001.

La denuncia en la docencia ¿cómo el aprendizaje del alfarero?*

Este artículo surge como producto de reflexiones y debates realizados en el contexto del Taller para graduados: "El Primer Trabajo en la docencia ¿Expectativas que predicen? Reflexiones y propuestas desde los docentes noveles", en el marco de un Proyecto de Extensión del IFD° 12

... Son pocos los espacios que tenemos los y las docentes recién recibidos para poder expresar lo que sentimos una vez que el tiempo de espera se termina y comienza el tiempo de la "acción". Durante ese primer tiempo aparecen imágenes cargadas de prejuicios, expectativas de alto vuelo, de parte de los otros y de nosotros/as mismos/as.

Una vez que comenzamos en el ejercicio de esta profesión, la misma rutina y las nuevas ansiedades no nos permiten analizar esas imágenes, esas expectativas para "alimentarlas" o "desecharlas". Es esto mismo lo que después nos dificulta revisar la práctica.

¿Qué expectativas teníamos o tenemos aún los y las docentes que nos reunimos en el taller? ¿Qué imagen teníamos o tenemos de nosotros/as mismos/as y de los demás? ¿Qué esperamos o esperábamos de las instituciones a las que ingresamos por primera vez? ¿Qué lugar ocupamos en el sistema? ¿Qué lugar queremos ocupar? ¿Qué podemos hacer o dejar de hacer para ello? Estas son las preguntas que nos hacemos docentes de primaria, de nivel inicial o de las áreas expresivas, sea cual sea el sector al que nos hayamos insertado (privado o público), estando en ejercicio o transitando aún el tiempo de espera.

La idea de este artículo es compartir algunas experiencias de nuestros primeros pasos en las escuelas y jardines para mostrar cómo incidieron esas imágenes, prejuicios, expectativas en la práctica real. Para ello les presentaremos



"Cuando nos preguntamos qué lugar ocupamos en el sistema una vez recibidos, muchas veces nos quedamos en la queja o en la catarsis que tiene lugar entre amigos o colegas"

algunos relatos nuestros, elegidos entre muchos otros tan ricos como estos.

Cuando nos preguntamos qué lugar ocupamos en el sistema una vez recibidos, muchas veces nos quedamos en la queja o en la catarsis que tiene lugar entre amigos o colegas. Mucho de eso puede verse en los distintos relatos que a continuación les compartimos.

La problemática de los maestros/as de nivel inicial, por ejemplo, va más allá de una simple diferencia entre los regímenes público y privado. Las primeras incursiones en la docencia de estos profesionales suelen producirse en el ámbito privado¹, en un medio en el que suele estar desdibujada la función educativa. Así lo quiso reflejar Telma en la siguiente cita:

(*)

AUTORES:

Sandra Sosa- Teresa Sosa- Telma Haupt Soledad Barragán- Ileana Retamales- Belén Peralta- Daniel Álvarez- Carola Toro Delgado- Claudia Olivares- Dina Bustos- María Elena Sánchez- Gladis Zonda- Dora Laino

COORDINADORES DEL TALLER:

Miriam Muneta - Mónica López - Rosi Mateo - Pepe Descalzo

"Ingresé en un jardín privado donde las dueñas me decían que trabajara con los niños juegos, canciones, pileta, sin un fin didáctico, sin contenido. Pero me pedían que cuando viniera algún padre a ver el jardín –porque estaban en época de inscripciones– hiciera con los niños actividades con contenido. Entrábamos al jardín y la directora me decía: -dale algunos rompecabezas a los chicos y vos limpia el piso. Cuando golpeaba algún padre, ella me decía: -hacé alguna actividad porque van a entrar los padres. Y yo los tenía que sacar a los niños del juego y darles una actividad de plástica o libros, etc. Cuando se iban los padres, me decía: -bueno, listo, deja la actividad y llevalos al patio así no se sobrecargan..."

(Telma - Jardín Privado).

Pero, además de estar obligados/as a realizar este tipo de actividades sin otro fin que el de entretener al niño, hay otras situaciones que desdibujan aún más el rol docente. En muchos casos, nuestras colegas del nivel, deben realizar tareas domésticas, dejando totalmente relegada la función docente a un segundo o tercer plano. En síntesis, no se realza el valor de la tarea de enseñanza-aprendizaje que pueda realizar el/la docente con los/as niños/as; logrando por el contrario, reafirmar la idea de "guardería" que durante mucho tiempo se ha tenido del Nivel.

"Tenía que realizar tareas que no tienen que ver con el objetivo del docente, como llegar al jardín y hacer la leche para los niños, barrer la vereda, al final del día lavar los pisos de la sala, repasar las mesas y sillas, el espejo y las ventanas, También lavar el baño y el comedor, con lo cual además, cumplía más horas de las que me pagaban. Al



"Ingresé en un jardín privado donde las dueñas me decían que trabajara con los niños juegos, canciones, pileta, sin un fin didáctico, sin contenido. Pero me pedían que cuando viniera algún padre a ver el jardín hiciera con los niños actividades con contenido"

final tomé la decisión de renunciar e irme del jardín" (Soledad- Jardín de Infantes privado).

Pareciera ser que todos podemos ver estas cosas y las quejas se hacen escuchar. Pero ¿qué podemos hacer frente a todo esto?. Una vez detectados los obstáculos que al parecer hacen que los maestros y maestras se sientan desplazados o corridos de su lugar, o que hacen que parezca que el título que poseen no se condice con las tareas que desempeñan, sería saludable, incluso para el sistema, comenzar a trabajar en la solución o en el verdadero problema.

Una punta de este ovillo parecería ser un reclamo con puerta de salida: si el problema es que la primera propuesta para los PEI

es el ámbito privado ¿por qué no empezar a analizar el fundamento de esta acción? ¿No será que el problema se agrava cada vez más en el régimen privado debido en parte a que el público no ofrece fuentes de trabajo? En ese momento, debemos pensar en la gran cantidad de niños pequeños y en las escasas salas de jardines que existen. Ni hablar de las de 3 y 4 años que no son obligatorias, situación que se agrava debido a la escasa consideración social que se otorga al nivel inicial, como un primer paso a la escolaridad ¿Por qué no cuestionar la actitud pasiva que nosotros/as mismos/as tenemos al no revalorizar su lugar en el sistema?

Es cierto, parece que reemplazamos un reclamo por otro. Pero creemos que la diferencia está en el cómo hacerlo. No deberíamos quedarnos en sólo expresar un descontento o una disconformidad, sino en analizar la situación proponiendo alternativas.

La situación de novedad o de extrañeza frente a los distintos modos, estilos y reglas de cada institución donde nos incorporamos

es propia de los nuevos ya que por el resto de quienes integran la institución son vividas como naturales. El aprendizaje de lo que implica lo instituido es un aprendizaje solitario. Muchas de estas cuestiones nos preexisten, nos esperan en la escuela y nos desafían: ¿qué hacer con ello?.

Por ejemplo, cuando ingresamos a una institución, en la que los niños portan rótulos y clasificaciones y expectativas sobre el grupo que “te toca”.

... *“Una mañana, invitadas por una colega de plástica, fuimos al grado donde estaba trabajando. Mi compañera tomó una carpeta cuya carátula decía: “Diagnóstico”. Nos pusimos a hojearla. Nos llamó la atención un dibujo donde había una plaza y una casa, todo pintado con colores; y el resto de la hoja estaba pintada de negro. Entonces la maestra nos dice: “¿Viste eso?; este chico sufre de violencia familiar, le pegan en la casa”. Nosotras volvimos a mirar el dibujo. Me fijo en el nombre del niño y resulta que lo conozco. Es un niño cuyo único “problema” es que no quiere ir a la escuela porque le gusta estar en su casa, con su familia. Vuelvo a mirar el dibujo y le digo a mi compañera que mire en la parte superior del mismo. Arriba, en el lado derecho había dibujada una pequeña luna. Le susurro: “Este nene no es golpeado... ¡¡¡dibujó la noche!!!”.* (Ileana-maestra de Plástica)

A través de la experiencia de las colegas del área especial de plástica, nos vemos reflejados en esta “mala” costumbre que tenemos los docentes de analizar, cual psicólogos, las producciones de los niños. A partir de allí construimos una imagen que, sin mala intención quizás, cataloga o rotula al niño; un rótulo que lo acompañará durante mucho tiempo y en muchas situaciones. Basados en esas características, actuamos en consecuencia, fortaleciendo el rótulo. De la misma manera, el proceso se cumple con nosotros.

Al llegar a la escuela, todos estos comentarios (muchos de ellos negativos) de los niños/as y los/as



“El aprendizaje de lo que implica lo instituido es un aprendizaje solitario. Muchas de estas cuestiones nos preexisten, nos esperan en la escuela y nos desafían: ¿qué hacer con ello?”

docentes ya están más que instituidos en cada uno de nosotros y luego cometemos el error de actuar basándonos en ellos. Lo mismo suponemos hacen los docentes que nos reciben y aún los que no lo hacen.

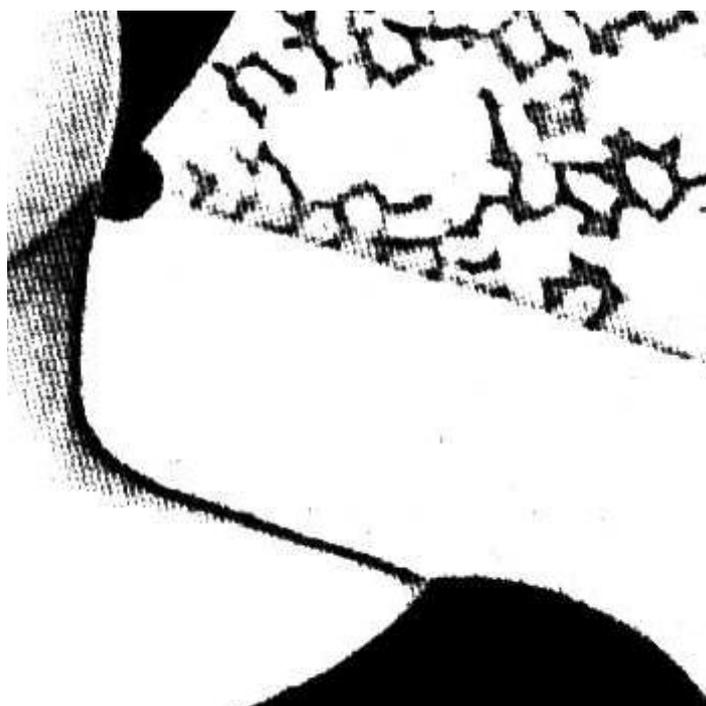
Pero, a la vez, el hecho de llegar a cada escuela nos presenta un desafío ¿qué hacemos? ¿Continuamos con el refuerzo de estas características o, y a partir del análisis, comenzamos a trabajar para revertir esa situación? ¿Escuchamos o hacemos oídos sordos a estos análisis livianos que luego se convierten en marcas personales?

El trabajo con la denominada “diversidad” puede ser otro aspecto interesante para subrayar en este análisis:

... *“En Centenario, en el turno mañana... ¿De quién sos suplente?; yo no tenía la menor idea, la secretaria buscaba entre unas hojas “un papelito”; hasta que me dijo : “Sos la suplente de...”... Me acompañó hasta la sala (agradable y confortable)... me presentó a la docente titular que en ese momento estaba y muy atenta me explicó dónde tenía sus cosas y me dio el plan semanal a seguir... En el grupo pude visualizar que tenía un nene “especial”, con síndrome de Down, en ese momento surgieron múltiples interrogantes ¿Qué hago? ¿Cómo lo*

íntegro? ¿Estoy preparada?... "
(Belén- Jardín de Infantes)

Es sabido que en la formación básica de cualquier docente (sea terciaria o universitaria) apenas logramos construir un conocimiento de los procesos de los niños considerados "normales". Obviamente, esto no es trabajar con la diversidad, sino poner la mejor voluntad para otorgar esta igualdad de oportunidades que muchas veces el marco político no otorga. Ni hablar de cuando esta "sorpresa" la recibimos al comenzar el ejercicio de la profesión, momento en el que ni siquiera poseemos experiencia más allá de la obtenida durante el período de residencia (de 1 año como



" en la formación básica de cualquier docente (sea terciaria o universitaria) apenas logramos construir un conocimiento de los procesos de los niños considerados "normales". Obviamente, esto no es trabajar con la diversidad, sino poner la mejor voluntad para otorgar esta igualdad de oportunidades que muchas veces el marco político no otorga"

máximo) o de toda una vida como estudiantes comunes.

En este campo de aprendizajes solitarios que realizamos como nuevos, a veces nos sentimos especialmente observados y esto probablemente se relacione con el cruce de expectativas que se da en toda Institución educativa

... "Llamé a escuela cabecera... era tarde... la suplencia que me habían ofrecido ya la habían entregado a otro docente pero tenían otro cargo en San Patricio del Chañar... acepté sin saber dónde quedaba... Finalmente llegué... la docente no dejó ninguna actividad, yo tampoco llevé nada para trabajar... no sabía cuál era el grado que tenía que cubrir ... no me habían dado esa información... Cuando entramos al aula, inmediatamente ingresó la directora, se sentó en el fondo del aula y me observó en todo momento. Tuve que inventar actividades sobre la marcha... por suerte los chicos tenían dos horas especiales, lo que alivió bastante... el día parecía interminable... (Daniel, Escuela Primaria)

Para colmo, tampoco tenemos esa seguridad de llegar a la escuela con todo previsto, o al menos con el material para trabajar. Pero esto también lo aprendemos al "sufrir" suplencia tras suplencia. Lo triste y preocupante es que este "estar solos/as" se refiere a que el/la compañero/a de residencia ya no está, el maestro o la maestra que nos recibió tampoco y el Instituto ahora es parte de nuestra historia de formación. Nos invade un sentimiento de soledad fría y angustiante. Y lo peor, los recién recibidos no tenemos el monopolio de ese sentimiento. Sería egoísta pensar que es así.

Cuando nos ponemos a pensar en esa primera suplencia empezamos a ver que ese día sólo nosotros/as sabemos que no tenemos experiencia. Sólo nosotros/as cargamos con ese miedo. Los otros ya lo pasaron antes.

Si pensamos así ¿cómo podemos esperar que nos reciban aquellos/as que están en las escuelas? ¿Qué recordamos de las observaciones que

hicimos estando en el Instituto? Si durante ese tiempo, reconocemos que la profesión que elegimos no es fácil, que las escuelas están bombardeadas y cruzadas por distintas problemáticas y los maestros/as (quien más quien menos) están involucrados en buscar soluciones, salidas, estrategias didácticas y de todo tipo. Si sabemos de esta complejidad, podríamos preguntarnos ¿saben ellos que es la primera vez que trabajamos? Y, si no fuera así, ¿por qué no lo decimos?

¿Por qué no pensarlo así?. Si admitimos que como maestros no tenemos porqué saberlo todo , ¿por

qué se lo exigimos a los demás? ¿No será que las expectativas que tenemos son demasiado altas? Además, siempre hay alguien que nos recibe: si no es la directora, será algún colega o un portero o un alumno o una alumna.

... " Cuando el portero me indica muy amablemente que debo ir a tomar un refrigerio a la sala de maestros, le preguntó hacia donde debía ir, ya que en mi primer día había estado dentro del aula las primeras horas de clase sin salir. Además, llegué a cubrir mi suplencia cuando ya todos estaban en clases, no pude conocer ni ubicarme dentro del establecimiento. Cuando llego a la sala de maestros, veo a dos docentes charlando adentro y una se para y cierra la puerta, quedando yo parada del lado de afuera y sin animarme a entrar, así que volví al recreo a cuidar a los alumnos. Por fin el timbre!!! Vuelvo al aula donde me siento segura. Allí llega el portero trayéndome una taza de té..." (Carola- Esc. Primaria)

Por otro lado, está la realidad en cuanto a la organización de cada escuela. Cada una de ellas tiene una organización propia y, aunque sean similares, nunca son idénticas. Una sugerencia que extrajimos del trabajo en el taller por el miedo que nos causa: antes de llenar cualquier papel, pedir que nos expliquen cómo funciona esta escuela a la que nos sumamos. Después sí, a completar declaraciones juradas y demás.

" antes de llenar cualquier papel, pedir que nos expliquen cómo funciona esta escuela a la que nos sumamos. Después sí, a completar declaraciones juradas y demás"



Pero la contradicción no comienza ni acaba con los papeles, sino que se observa en todos los campos, sobre todo en el intersubjetivo. En las instituciones escolares se dan lugar a muchas relaciones que demuestran este "juego de instituidos e instituyentes" referidas a las distintas tareas a las que nos abocamos al formar parte de la institución:

- Dar clases (la que se sobreentiende):

... " Me dirigí hacia la sala de maestros y cuando entré estaban reunidas 5 ó 6 maestras, las cuales ocupaban todas las sillas y charlaban de algún tema "x", pero en donde la "chapa de la antigüedad" era el enunciado con el cual comenzaban todas sus oraciones..." " ... Luego, en la clase, estaba copiando unos problemas de matemática que me había dejado la "seño", de pronto me dio la sensación de haber sentido pasar un fantasma por detrás... era la Sra vicedirectora que se paraba todos los días en las puertas unos minutos, atravesaba el salón muy despacito sin decir nada y salía por la otra puerta. Los chicos ya estaban tan acostumbrados que no se inmutaban



ante su presencia". (Claudia- Esc. Primaria).

- Tomar asistencia y cuidar los recreos.

"... En el aula los alumnos me reciben muy bien, me preguntan: - ¿Por cuánto tiempo piensa quedarse acá... ?. Cuando tomo asistencia, nadie escuchaba, sólo se sentía un gran murmullo, algunos salían afuera y otros se peleaban. Los pocos que respondían la asistencia, lo hacían como diversión, porque no eran los que yo nombraba; pero ellos decían: ¡presente! ¡Ausente! ¡Presente! ¡Ausente!. Cuando suena el timbre para el recreo, me voy a la sala de maestros a preguntar adónde me quedaba, si afuera o adentro. Allí se encontraba una maestra de música que me dice: -Y no es más fácil mirar el pizarrón de sectores?... Cuando me doy vuelta, veo una enorme pizarra con un plano donde se indicaban todos los sectores; estuve observándolo como diez minutos hasta que una se apiadó y me dijo: -éste es tu recreo de descanso, en el próximo cuidás vos.. Para esto ya había perdido todo el recreo afanada en esa organización que no podía entender." (Dina- Esc. Primaria.)

- Estar de turno (algo que se da por sentado que debemos saber antes de recibir el título):

"...Era mi primera suplencia... toca el timbre, todos se forman y esperan que la maestra que está de turno salga con los alumnos a izar la bandera. Observo que todos me miran y paradita al lado de mis alumnos, espero que alguien pase como lo hacen todos... hasta que la directora pregunta: - ¿quién está de turno hoy? A lo que una maestra situada cerca de mí responde: -a ella le toca (señalándome), yo estuve de turno ayer... Recién ahí caí, claro, la de turno era yo, por esa razón todos me miraban." (María Elena- Esc. Primaria)

Hay muchos aprendizajes en este proceso de ser maestros y maestras. Algunos se dan durante la formación dentro del instituto. Otros, la gran parte de ellos, se dan en las escuelas. Uno de los más complicados, como dijimos, es el de las relaciones humanas:

"... En la escuela no hay timbre, cada 80' se sale al recreo. Frente a la escuela funciona un aula dentro de una casa (por falta de espacio). Allí me tocó mi primera suplencia. A la hora del recreo, un alumno se cruzó antes a la escuela. Cuando me dirijo al patio de la escuela, una docente que ya se encontraba en el recreo me dice: -Che, mirá tu alumno, golpeó a ese chico! ¿qué hacés vos allá?, no querida, vos tenés que estar acá cuidándolo." (Gladis- Esc. Primaria)

Creemos que no es propio de una sola escuela, sino que es algo que todas comparten, el hecho de que al llegar nos presenten a la totalidad de alumnos como que "son de todos", y que en consecuencia, todos (nuevos y "viejos") debemos ser responsables de sus acciones. Pero, al momento de que suceda algo con alguno de los niños de nuestro grado, somos nosotros (los ¿dueños? del aula) quienes debemos resolverlo, el alumno es "tuyo".

Para finalizar, cabe preguntarnos nuevamente ¿nos reconocemos o no como protagonistas de esta nueva

"Hay muchos aprendizajes en este proceso de ser maestros y maestras. Algunos se dan durante la formación dentro del instituto. Otros, la gran parte de ellos, se dan en las escuelas. Uno de los más complicados, como dijimos, es el de las relaciones humanas:"

etapa? ¿No será que ahí está el punto crítico? ¿Somos o no somos maestros/as? Acá es donde hablamos de los alumnos y alumnas.

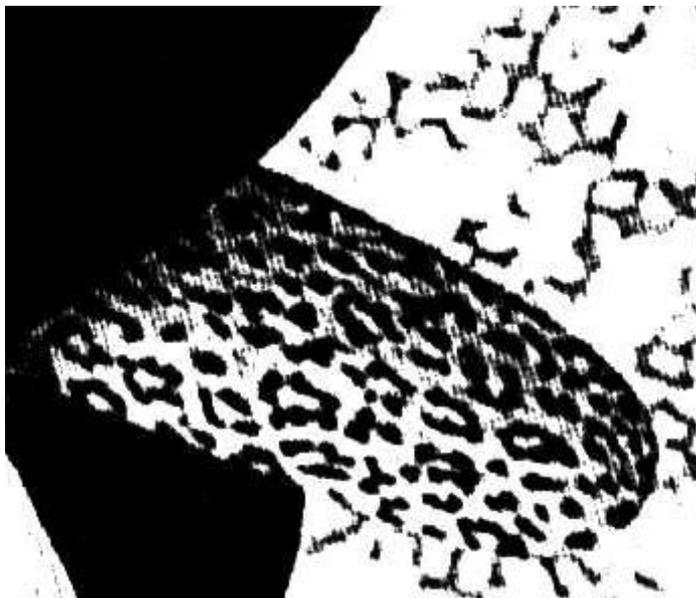
... "Cuando miro al costado la secretaria no estaba... Bueno, no importa... Entonces le pregunté a un nene de adelante dónde estaba el grado. Ante la mirada atónita de los nenes (porque las maestras sabemos todo), esta criatura me dice dónde ir. Llegamos al aula. Se sientan... se paran dos segundos después y empiezan a gritar, a correr. Me sentí como Schwarzenegger en "Un detective en el Kinder". Aflora en mí el pequeño Tarzán ilustrado que vive en todos nosotros... los chicos siguen corriendo, gritando. Todo esto en el marco del aula. Me senté en el escritorio a esperar que pasara el furor. No tuve éxito. ¿Qué problemas mucho más grandes de los que había vivido en la residencia... iba a vivir? Creía que mucho más que eso no había. Me equivoqué... Mi tranquilidad empezó a hacer agua. No estaba ni mi compañera, ni Silvia, ni Margarita, ni los

maestros y maestras que iban a casa, ni el Instituto, ni todo lo que había escuchado allí... Nada. Cuando estaba en lo peor de ese momento, llega la directora... a empeorar la situación. Entra. Silencio absoluto. Imágenes congeladas. El director de Matrix bien pudo inspirarse en esa escena. Me causó gracia y eso empezó a cambiar mi mal humor... Se va. En ese momento los nenes y las nenas me dicen: "Cuando vienen las suplentes no hacemos nada, así que danos hora libre"... Luego de un irrevocable NO mío, pido un cuaderno... las maestras no siempre dejan las carpetas, mal momento para aprenderlo... Los cuatro días siguientes... todas las tardes llegaba

a casa a ver qué inventaba"... (Sandra, Escuela Primaria)

Porque no es casual, que al llegar a las escuelas, cargamos con el rótulo de los/as nuevitos/as que (para colmo de males) ocupamos un lugar que sentimos como prestado: el de suplentes. Al situarnos y entender nuestra condición de esta forma, no nos permitimos revertir las imágenes fuertemente creadas en alumnos/as y colegas²

"Fue en la escuela... de Cipolletti, en el turno mañana... chicos de 6° y 7°. A mí me tocó el área de matemática... los chicos de



7° ¡Qué sorpresota! Nos sacaban una ventaja en altura y cuerpos terribles, tenían todos entre 13 y 17 años, eran desafiantes... no querían hacer nada, querían vivir fuera del aula... (a fin de año)... hicimos viaje de estudio ya que por la realidad que les tocaba vivir en ese momento no iban a poder tener un viaje de egresados. Lo gratificante fue verlos disfrutar y compartir cada momento..." (Claudia, Escuela primaria)

"Cuando yo entré a la sala, los niños siguieron escuchando a la docente (la preceptora) y luego comenzaron a trabajar. Me miraron, pero... La docente los dejó

"al llegar a las escuelas, cargamos con el rótulo de los/as nuevitos/as que (para colmo de males) ocupamos un lugar que sentimos como prestado: el de suplentes"

trabajando y se acercó, me preguntó si era la docente nueva: le contesté que sí. Me dijo si quería tener el grupo a cargo o si quería ella lo hacía. Obviamente le contesté que mi trabajo era estar a cargo del grupo de alumnos... Finalmente me presentó ante los alumnos y después me dejó con ellos... "(Dora, Jardín de Infantes)

Los chicos aportan lo suyo: imágenes que circulan sobre el suplente como el que está de paso... que entra y sale, idea de que debe dar "hora libre", no sos maestro en serio en el sentido de esperar un proyecto para enseñar y aprender y como vas a estar poco tiempo es como que ya te vas³. Podríamos pelear contra esta idea y consideración sobre el tiempo, y valorizar la importancia del vínculo y la significatividad de nuestra participación, más que el valor desde la cantidad de días que suplís. Esto ayudaría a desafiar esa *rueda de frustraciones o engranaje de postergaciones* que a veces presenta la docencia: esta lógica de pensar siempre a futuro y dejar de ver el hoy, tiempo real del suplente; en el que podemos plantearnos la posibilidad de sentir disfrute y gratificación, esto ayuda a relativizar el hecho de ser suplente o no. Nos obligaría a pensar el sentido de lo que hago, en el momento en que lo hago.

Si nos sentimos desarmados, así nos veremos y nos verán.. Y en realidad no es tan así. En nuestra escolaridad pasamos por algún maestro o maestra suplente. ¿Qué recordamos de ellos? Tenemos una experiencia como alumnos que nos es valiosísima. Si a los alumnos y alumnas les pedimos que cuestionen y pregunten cuando no entienden o saben algo ¿por qué no hacerlo nosotros/as también?

Por último, para cerrar este artículo ofrecemos la imagen del alfarero que narra Galeano, revalorizando la posibilidad de crear. Creemos que esta creación no se da en el vacío, sino recuperando aquello que todavía podemos valorar. Quizás

en este sentido, las/os maestras/os seamos un poco como el alfarero...

"A orillas de otro mar, otro alfarero se retira
en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan,
ha llegado la hora del adiós.
Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación:
el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su
pieza mejor. Así manda la tradición, entre los
indios del noroeste de América: el artista que se va
entrega su obra maestra al artista que se inicia.
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta
para contemplarla y admirarla, sino
que la estrella contra el suelo,
la rompe en mil pedacitos y los incorpora a su arcilla."

Eduardo Galeano

Notas:

¹ La función educativa que tiene el Nivel Inicial es aún hoy motivo de debates, al considerar los mandatos fundacionales que le han dado origen a este Nivel, más vinculados a la socialización y el Juego; y en ocasiones al cuidado y asistencia del niño. Esto ha construido un lugar "doméstico" con relación a la maestra jardinera y su trabajo, que todavía perdura.

² Nos referimos al tiempo que actualmente contienen la mayoría de las primeras suplencias. Pocos días en cada una de las escuelas que recorreremos hasta lograr alguna suplencia larga...

³ A veces sucede que cuando entrás al sistema terminás pensando así: el que tiene suplencia corta quiere una más larga: el que la consigue quiere interinato, el que es interino quiere ser titular, el titular quiere tener un cargo de directivo, y después jubilarse y el jubilado muchas veces desearía seguir trabajando.

El tema de la interdisciplina siempre retorna. Establecido en el imaginario de la completitud que superaría las fraccionalidades propias de cada disciplina, o en el de la feliz mezcla que todo lo reúne hacia un pastiche disolutor de las peculiaridades aislacionistas, vuelve con la insistencia de los arquetipos inconscientes, y se establece de nuevo cada ocasión como si fuese la primera.

De modo que otra vez está en escena la recién reinventada propuesta de lo interdisciplinar, reprimido su origen para que no sea advertida en lo que tiene de repetición y de retorno. Con ropajes a medias cambiados y a medias idénticos, esto ya se vivió en los años setentas, como una respuesta a las propuestas de los alumnos rebeldes de mayo del 68 (Follari, 1982; 1990). La interdisciplina llenó ríos de tinta, legitimó programas en elecciones para autoridades universitarias, engalanó informes de actividades, sin haber encontrado nunca los principios epistemológicos que la sacaran del plano de la propuesta política hacia el de la viabilidad académica y la fecundidad investigativa. De tal modo, se perdió en el olvido hacia los años ochentas, hasta que a fines de los años noventas vivimos un “revival” que –para ser plenamente tal– ha decidido prescindir de las citas y de otras elegancias que hacen al repertorio de, por ej., las *remakes* cinematográficas. En este caso, nadie parece saber que hubo un auge anterior del tema, o nadie quiere dar cuenta de que lo sabe. De modo que en el campo discursivo, estamos (re)descubriendo continentes ya descubiertos.

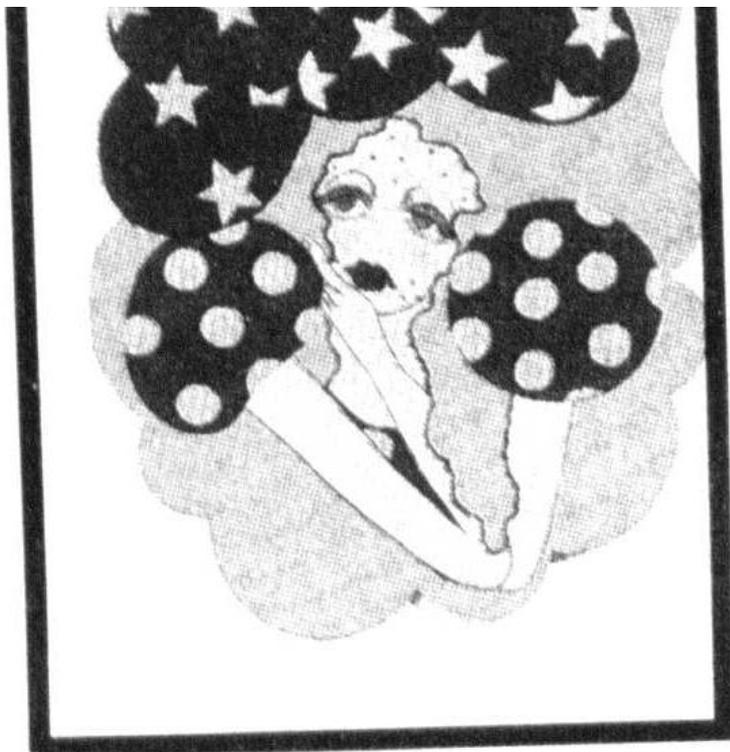
Es curioso que se mantiene el sentido entre festivo y triunfalista que fuera propio de la aparición de la temática en los años setentas, ya sea



en su versión opositora como en la oficializada por la OCDE para los países europeos. Apuntar a *Teorías sin disciplina* (Castro-Gómez y Mendieta, 1998) parece ser un llamado válido por sí mismo, y que no requiriera posterior explicación para justificarse en su pertinencia, así como en lo que se supone tendría de ideología crítica de lo hegemónico.

De tal modo, parece desconocerse que la interdisciplina aparece recurrentemente como una propuesta de la derecha ideológica proempresarial. Por supuesto, argumentarán muchos, no se trata de una propuesta idéntica a la que realizan otros, desde el pensamiento poscolonial, los estudios culturales o la crítica epistemológica. Sin dudas que es así, que bajo la generosa amplitud de esa noción, y de las cercanas y entremezcladas con ella (transdisciplina, multidisciplina, etc.) se cobijan posturas y proyectos

diferentes, y que éstos debieran ser convenientemente discriminados entre sí. Pues bien: precisamente eso es lo que nosotros solicitamos, y por ello nos es claro que la sola apelación a superar lo disciplinar carece de todo



«La propuesta interdisciplinar en su primera formulación explícita, surgió como modo de tranquilizar a los estudiantes que habían realizado tomas de universidades y rebeliones en la calle a fines de los sesentas»

rasgo intrínseco que fuera necesariamente crítico o liberador. La propuesta interdisciplinar en su primera formulación explícita, surgió como modo de tranquilizar a los estudiantes que habían realizado tomas de universidades y rebeliones en la calle a fines de los sesentas (Apostel, 1975)¹. Tuvo una direccionalidad ideológica precisa, aunque mantuvo la ambigüedad necesaria para parecer una respuesta a demandas de esos mismos estudiantes, para presentarse como la retraducción de sus banderas de superación tanto de la separación entre teoría y práctica, como de la existente entre intelecto y realidad.

Pero este cambio de sesgo llevó hacia la ligazón de universidad con empresa, y al demérito relativo de la formación científica tras el acento puesto en la formación exclusivamente profesional. Se “operativizó” la formación de acuerdo a la lógica eficientista de los

empresarios privados o del Estado como (por entonces) gran empresario, subordinando al pensamiento crítico, y a las posibilidades de actividad profesional no regida tan directamente por la dinámica immanente de la ganancia.

Empecemos por reconocer la historia para no repetirla

La transdisciplina no es un meritorio invento liberador surgido de los pensadores poscoloniales, ni una inédita batalla contra bastiones ordenadores propios del pensamiento moderno. Es una propuesta que se planteó inicialmente en épocas en que no existía ni remotamente lo posmoderno, de modo que su búsqueda era por completo realizada en términos propios de la modernidad. Pero además, de la modernidad hegemónica, no de su lado crítico o negativo. La modernidad que ha paseado por la

historia de Occidente la idea de que el mundo es un espacio para ser dominado, para ser explotado bajo la racionalidad pragmática, dispuesto a ser objeto de cálculo racionalizante a la pura finalidad de su dominio y de la ganancia que pueda proveer. Estas son las credenciales de nacimiento de la interdisciplina, no otras. Por supuesto, ello nada supone en cuanto a que no pudiera pensarse de otros modos bajo otras circunstancias, y dentro de diferentes marcos conceptuales. Pero sí deja claro la no autorización a plantear las cosas como si nada antes hubiera sucedido, como si la apelación a lo inter o transdisciplinar surgiera *aquí y ahora*, como si no estuviéramos obligados a despejar equívocos y resolver conflictos de interpretación si es que queremos ocupar ese terreno.

De modo que esta vieja novedad conceptual, retorna actualmente de diversas maneras. Una es la

intentada por Wallerstein con la Comisión Gulbenkian (1996), donde se hace una asunción de la actual crisis de las ciencias sociales, y se aboga por una superación de las distancias entre disciplinas. La propuesta queda a medio camino entre la reivindicación de los estudios culturales y la asunción de las dificultades que tiene cada una de las disciplinas tradicionales para dar una interpretación de lo social por sí misma.

Queremos destacar que estas dos posiciones son muy diferentes entre sí, y por ello no superponibles ni conciliables. Por un lado, los estudios culturales abjuraron del marxismo, el cual no fue nunca interdisciplinar por la simple razón de que jamás hubiera aceptado la diferenciación –respecto de lo social– para ser trabajado por disciplinas diversas. Las razones para la superación de los límites entre disciplinas se hacen, a partir de esa

consideración, antitéticas para estas dos posturas (marxismo y estudios culturales).

Para estos últimos, toda noción de totalidad social está abolida. No creen que tal totalidad exista o merezca algún tipo de referencia, con lo cual la variabilidad de los fragmentos aparece como repertorio de análisis. Tal flotación de diferencias ganaría en su mutua fecundación y combinación; en tanto se asume que todos los géneros son laxos (y por ello también lo son sus límites, como los que separarían las disciplinas), de modo que no se recupera ninguna unidad previa, sino se inaugura una polifonía inédita de diferencias y acentos. Sin embargo, debemos consignar que lo inter o transdisciplinar funciona aquí como llamada repetición del (des)orden de lo real, al pretender captarlo sin la intermediación del ordenamiento epistémico, como obedeciendo a una especie de llamada naturaleza de las cosas mismas (regresando de hecho a una epistemología pre-bachelardiana, propia de inicios del siglo XX). Y así en un gesto de supuesta superación de la modernidad, se deja de lado las exigencias constructivas de las teorías científicas como si fueran un lastre que puede abandonarse sin problemas, con lo cual lo interdisciplinar corre el riesgo de volverse pre-disciplinar o anti-disciplinar (lo que ya sería muy otra cosa, y constituye un contrasentido en sí mismo)².

“La modernidad que ha paseado por la historia de Occidente la idea de que el mundo es un espacio para ser dominado, para ser explotado bajo la racionalidad pragmática, dispuesto a ser objeto de cálculo racionalizante a la pura finalidad de su dominio y de la ganancia que pueda proveer. Estas son las credenciales de nacimiento de la interdisciplina, no otras”

Por su parte para el marxismo, lo social es un todo estructurado, y como tal sólo comprensible en la composición del conjunto de sus partes. La economía –lejos de la vulgata que se ha hecho del marxismo, sobre todo por algunos sedicentes “superadores”–, es siempre-ya “economía política”, y no una variable independiente que determinara desde sí el resto de las instancias sociales. Lo político es obviamente impensable sin la economía, y por cierto lo social –si es que puede independizárselo en algún sentido– está entramado en los dos niveles anteriores. Por cierto, lo antropológico no estaría separado de



lo sociológico (la diferencia entre culturas y sociedades es profundamente ideológica e instalada desde el repertorio de los colonialismos), de manera que no existirían ciencias sociales separadas e independientes.

Por supuesto todos conocemos la reducción de Marx a sociólogo, producida por cierta sociología vía de la célebre e improbable trilogía Durkheim-Marx-Weber, la cual no cumple otra función que la de dar a esa disciplina la idea de una tradición en común tras la cual encolumnar a sus investigadores, y ordenar el campo en su dispersión teórica e ideológica más o menos inevitable (Alexander, 1991). Tal interpretación nada tiene que ver con el marxismo, ni con la mirada de los marxistas sobre sí mismos. A tal punto el marxismo no es una sociología (ni “contiene” una sociología diferenciable del resto de su textualidad), que toda la teoría de la alienación y la del fetichismo (esta última propia del Marx “maduro”) es sabido que son netamente filosóficas, mal que le pesara a la furia clasificatoria de Althusser, quien buscaba un Marx extrafilosófico en contra de Marx mismo. Pero además no sólo el mismo Althusser era un filósofo -que por otras razones también hubiera recusado la idea de una sociología marxista-, sino que el marxismo no opera en los márgenes internos de la práctica científica, busca ser una teoría orientadora directa de prácticas sociales masivas, y como tal trasciende el ámbito explicativo propio de las teorías en el espacio clauso de la institucionalidad académica.

De tal modo y dentro de esta concepción que reubica lo académico en lo que lo desborda y lo compone a la vez, para el marxismo no hay ciencias sociales autónomas, sino una sola ciencia de lo social. Para los estudios culturales, en cambio, hay una amplia variabilidad y gama de matices y puntos de vista en las disciplinas y teorías existentes dentro de un rango de relativa multiplicidad y dispersión, y producir desde ellas un cierto *collage* combinatorio,

puede enriquecer interpretaciones y promover nuevas ópticas.

Como se ve, bajo el nombre de interdisciplina (si alguien quisiera proponerla desde el marxismo, apelando a la justificación que hemos realizado) pueden haber posiciones antitéticas: instaladas en fuertes diferencias, tanto desde el punto de vista ideológico, como desde el propiamente epistémico.

En todo caso, dejamos constancia de que hoy la posición de Marx tendría que ser revisada en un sentido: la abolición de las disciplinas específicas hacia un discurso único podría resultar anacrónica, en tanto llevaría a achatar especificidades ya construidas en las diferenciadas tradiciones de las disciplinas. Dicho de otro modo: el acopio de conocimientos en cada área disciplinar es actualmente tan amplio, que volver a la idea de un único espacio explicativo podría -si no “de jure” sí de hecho- resultar reductiva.

Ya lo avanzado en el conocimiento de lo social no podría ser reconducido a un solo espacio de explicación. Sin embargo, la noción de *totalidad* como categoría organizadora de la mirada de cada disciplina, alcanza todavía sentido. Que cada una actúe sabiendo que su especificidad no existe y que sólo responde a un recorte instrumental y analítico, permitiría dejar de pretender que cuando se hace economía a secas, se está haciendo ciencia suficientemente justificada, menos aún “exacta”. La misma invalidación se daría para quienes



«bajo el nombre de interdisciplina pueden haber posiciones antitéticas: instaladas en fuertes diferencias, tanto desde el punto de vista ideológico, como desde el propiamente epistémico»

pretenden desprender al análisis político de las determinaciones económicas, o al sociológico de alguna o de ambas de las dos anteriores.

A su vez, la posterior reunión sintética (incluso por vía de trabajos de investigación interdisciplinares grupales) de lo trabajado desde cada ciencia de manera analítica resultaría necesaria, de modo que las diferentes “partes” del entramado social encuentren su sentido en la concepción de conjunto que re-sitúe dichas partes.

En cualquier caso resulta claro que los estudios culturales prefieren la diferencia, mientras el marxismo

que los estudios culturales prefieren la diferencia, mientras el marxismo remite a lo social como unidad. Sus nociones de justificación de la mezcla disciplinar son casi opuestas entre sí



remite a lo social como unidad. Sus nociones de justificación de la mezcla disciplinar son casi opuestas entre sí.

Por ello es que a la mezcla planteada desde el marxismo habría que calificarla de alguna manera específica, ya que la noción de interdisciplina le es exterior, e incluso por supuesto resulta enormemente posterior a su propio desarrollo liminar.

Creo haber justificado cómo la apelación a estudios culturales y afines, poco tiene que ver con la noción marxista de proponer cierta unidad del objeto de conocimiento. Una distinción más fuerte entre ambas tradiciones sería necesaria en aquel texto de la Comisión dirigida por Wallerstein, a fin de no proponer una cosa para obtener la otra, en

tanto que las nociones de sistema-mundo de Wallerstein deben mucho de su concepción al marxismo.

También encontramos la versión *aggiornada* de la posición proempresarial, en el difundido texto de Gibbons y otros, *La nueva producción del conocimiento* (1998). Aquí la cuestión es postulada en términos de superación del pasado académico, caracterizado por la existencia de las disciplinas con un sentido intrateórico desgajado de las exigencias que se atribuye a “la realidad”. Esta última llamaría con fuerza desde las urgencias del desarrollo económico, que el autor lee como las de los dueños de las grandes empresas. De tal modo, se trata de trasladar el lugar de investigación desde la universidad a la empresa, de lo académico a lo

productivo-económico, y de pasar del interés por la explicación al que se tenga por la aplicación.

Una nueva perspectiva de trabajo

Tan rotundo cambio de acentos supone también dar un lugar al trabajo de grupo por sobre el individual, ya que hay que mezclar diversos discursos disciplinares para la investigación aplicada. Ello, porque se trata de retornar directamente al orden de lo real desde el de la teoría, a fin de servir a los mecanismos de operación propios de la empresa suficientemente actualizada para el éxito en la actual economía. Aunque también se busca modificar la academia: “...algunas de las prácticas asociadas con el nuevo modo ya están creando las presiones tendientes a producir un cambio

radical en las instituciones tradicionales de la ciencia, particularmente en las universidades y en los consejos nacionales de investigación “ (Gibbons, 1998, p.47).

Esta “presión” hacia las academias no deja de sentirse en los últimos años con extremo vigor desde las burocracias que financian la investigación, llevándola hacia el campo de lo utilitario y de lo inmediato, y abandonando decididamente el apoyo a todo lo que no sea aplicativo.

La función intrínseca de lo interdisciplinar en este dispositivo de puesta de la ciencia al servicio directo del capital, y a su creciente desarticulación en función de convertirse en simple tecnología al servicio del lucro empresarial, es por demás evidente. Por una parte, privilegia la aplicación por sobre lo explicativo, y reduce esto último, limitando así el lugar del pensamiento crítico y de la referencia al espacio social global en que se inscriben las “innovaciones” empresariales. Por otro, pone lo real por sobre lo epistémico, como si lo real se explicara “per se”. De tal manera, busca deslegitimar el orden teórico por considerarlo “lejano a la realidad”, a la vez que instaurar la noción de que aplicación al servicio del capital es igual a “realidad”, pues sería servir a la lógica inmanente del desarrollo económico. Y el orden teórico propio de las disciplinas podría dejarse de lado, para reinstaurar un sentido común para el cual lo verdadero fuera igual a lo útil, y lo útil igual a lo útil para el gran empresariado.

Como se ve, esta concepción de lo interdisciplinar está en las antípodas de cualquier pensamiento crítico, de modo que esperaríamos que quienes sostienen la interdisciplina desde otros lugares ideológicos, se hagan cargo de especificar las diferencias conceptuales y de despejar su propuesta de ambigüedades, dado que es evidente que lo interdisciplinar está a años luz de ser “genéticamente impoluto”.

Una posición más cautelosa

Por ello, resulta saludable advertir posiciones más cautas acerca de la interdisciplina como las que sostiene Alberto Florez-Malagón, aunque por momentos su formación cercana al poscolonialismo lo deslice hacia cierto énfasis apologético (Flores Malagón et al., 2002). En su caso se señala la riqueza que la interdisciplina puede guardar para promover nuevos objetos de conocimiento, pero también se recusa una radicalidad antimoderna que dejaría de lado conocimientos previamente asentados, los que -por cierto- serían condición misma de los trabajos transdisciplinares.

No vamos a hacer aquí un análisis detallado de la variada compilación con la cual Florez-Malagón ha retomado hace poco tiempo el tema de lo transdisciplinar. Hay allí textos que van en dirección de defender la *narrativa* (Partner, 2002), o de situar un lugar más fuerte para las humanidades en el análisis de lo social (Millán de B., 2002), lo cual no deja de ser considerablemente problemático si no se discute las diferentes condiciones de legitimación operantes para ambos tipos de discurso; de defensa del feminismo (Mc Donald, 2002), o de esclarecimientos sutiles y bien planteados en torno a lo poscolonial aplicado a Latinoamérica (Bustos, 2002). Sin embargo, en pocos de estos textos lo interdisciplinar y la



específica elucidación de sus protocolos se transforma en el punto decisivo de análisis. Si bien no acordamos con las “mentes indisciplinadas” como modo supuesto de abrir la imaginación (Frankman, 2002) -en tanto creemos que un pensamiento interdisciplinar sin disciplinas de base que sirvan para la mezcla conceptual posterior, es simplemente impensable-, hallamos en el libro otro trabajo con premisas muy compartibles (Borrero, 2002).

La interdisciplina como necesaria para la resolución de problemas concretos; la exigencia de realizarla a través de trabajo grupal, pues se requiere el aporte de personas provenientes de diferentes ciencias – no hay interdisciplina unipersonal, en contra de lo que a menudo se

proclama-; los problemas de coordinación que exigen esas actividades grupales; la evidencia de que lo interdisciplinar no es fácil ni brinda resultados inmediatos; todas estas constataciones traen el tema nuevamente al terreno de una necesaria sensatez, y a su justificación en criterios de epistemología por una parte, y por otra de administración de la investigación. Es en estos planos acotados donde se puede razonablemente dar significado al debate, y no en una especie de hiperinflación doctrinal por la cual desde un ámbito tan intracientífico como es el investigativo, se pretende a veces tan colosales finalidades como torcer el rumbo (disciplinario) que habría tenido todo el pensamiento de Occidente.

Notas:

¹ Apóstel et al. (1975). Este libro recopila una serie de ponencias expuestas en un Congreso internacional sobre interdisciplina realizado en Niza en el año 1970. La “novedad” a que nos enfrentamos va acercándose al medio siglo de existencia.

² García Canclini (1998). Una crítica ácida a este aspecto en Reynoso.

Bibliografía referida

- Alexander, Jeffrey (1991) “La centralidad de los clásicos”, en Giddens, Anthony; Turner, Jonathan y otros: *La teoría social, hoy*, México, Alianza.
- Apostel, Leo y otros (1975) *Interdisciplinariedad*, Biblioteca de la Educ. Superior, México, ANUIES
- Borrero, Alfonso (2002) “La interdisciplinariedad y los problemas sociales”, en Flores Malagón et al.
- Bustos, Guillermo (2002) “Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon-Beverley” en Flores Malagón et al.
- Castro-Gómez, S. y Mendieta, Eduardo (coords.) (1998) *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, México, Porrúa
- Florez-Malagón, Alberto, Millán de Benavides, Carmen y otros: “Introducción”, en Florez Malagón y Millán de Benavides (eds.) (2002) *Desafíos de la transdisciplinariedad*, Univ. Javeriana, Bogotá.
- Follari, Roberto (1982) *Interdisciplinariedad: los avatares de la ideología*, México, UAM-Azcapotzalco.
- Follari, Roberto (1990) *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*, Buenos Aires, Aique-Rei-IDEAS.
- Frankman, Mayron (2002) “La mente indisciplinada: la imaginación liberada” en Flores Malagón et al.
- García Canclini, Néstor: “De cómo Clifford Geertz y Pierre Bourdieu llegaron al exilio”, en *Causas y azares*, N° . 7, 1998, Buenos Aires.
- Gibbons, Michael y otros (1997) *La nueva producción del conocimiento (la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas)*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Mc Donald, Lynn (2002) “La enseñanza de la teoría clásica, con la inclusión de: mujeres teóricas, biografía, historia, y el entorno biofísico”, en Flores Malagón et al.
- Millán de Benavides, Carmen (2002) “La literatura de nuevo al centro: abrir el archivo”, en Flores Malagón et al.
- Partner, Nancy (2002) “La verdad narrativa y la narrativa adecuada: la historia después del posmodernismo”, en Florez-Malagón et al.
- Reynoso, Carlos (2000) *Auge y decadencia de los estudios culturales (una visión antropológica)*, Barcelona, Gedisa.
- Wallerstein, Immanuel y otros (1996) *Open the social sciences (report of the Gulbenkian Comisión on the restructuring of social sciences)*, Stanford, Stanford University Press.

Una propuesta de lectura comprensiva en el Nivel Medio

DAMELIO, Cecilia (CPEM N° 14, Aluminé)

Este trabajo ha sido producido en el contexto del curso de extensión Comprensión lectora, en el CPEM 14 de Aluminé, dictado por la profesora Griselda Fanese (UNCo).

Trabajo en una escuela media, en la cual, desde hace varios años, comenzamos a poner en práctica desde todas las asignaturas -en teoría- un proyecto institucional sobre comprensión lectora, con el cual acuerdo.

Pienso que, si los docentes pretendemos que nuestros alumnos construyan conocimientos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, debemos trabajar con textos y centrarnos en la comprensión lectora.

Si enseñamos a nuestros alumnos a comprender textos, les estamos brindando la oportunidad de disponer de herramientas para continuar aprendiendo, más allá del aula. Como señalan Marianne Peronard y L. Gómez Macker (2000), “lograr la participación activa del lector debería ser el objetivo último del profesor que colabora con sus alumnos en la difícil tarea de ser aprendientes autónomos, capaces de seguir progresando en el futuro”.

Para lograr la interpretación de textos, prefiero utilizar en los cursos inferiores estrategias como la elaboración de cuadros comparativos y sinópticos y redes conceptuales, que requieren para su concreción el manejo de técnicas: reconocimiento de párrafos, subrayado de ideas principales, reconocimiento de conceptos fundamentales dentro de cada idea principal.



A partir de 3er. año, comienzo a utilizar preguntas inferenciales. ¿Por qué trabajar así la comprensión lectora?

Para comprender un texto no basta con aplicar las competencias lingüísticas respectivas.

Para darle sentido cabal se debe reconocer la realidad a la cual el texto se refiere, recurriendo para ello a los esquemas mentales previos almacenados en la memoria (G. Macker y Peronard).

Es decir, para lograr la comprensión lectora, los conocimientos previos juegan un papel fundamental.

A la hora de presentar un texto a nuestros alumnos, los docentes debemos saber con qué conocimientos previos cuentan, para realizar el anclaje en sus esquemas mentales.

La elaboración de preguntas acerca de un texto contribuye a que

los alumnos sepan qué pretendemos que saquen de él, es decir, cuáles son nuestras metas u objetivos. Digo que “contribuye” porque los docentes tenemos que dejar perfectamente claro cuáles son nuestros objetivos, al menos antes de iniciar cada unidad. Siempre siguiendo las ideas de Peronard y Gómez Macker, “es indispensable que el alumno haya comprendido previamente con precisión el objetivo buscado, sea porque es él quien lo decide o porque el profesor lo ha dejado perfectamente claro”.

Elaborando guías con preguntas inferenciales tenemos la oportunidad de trabajar significados y vocabulario específico de nuestra asignatura. El lector debe poseer un vocabulario suficiente para dar cuenta de lo que sabe y cómo lo ha aprendido; y cuando se trate de conocimientos acerca de temas específicos debe dominar, incluso, un vocabulario técnico específico.

Los docentes debemos enseñar a explorar un texto descubriendo las pistas que este nos ofrece para su interpretación.

“Inferir” significa, según el diccionario, derivar, deducir, concluir. El texto bien hecho ofrece “pistas” al lector capacitado que permiten inferir, por ejemplo, significados léxicos, relaciones de causas y consecuencias, comparaciones y contrastes. A veces, estas pistas están todas dentro de un mismo párrafo; otras, distribuidas entre dos o más párrafos no necesariamente consecutivos y esto obliga al lector a una búsqueda diferente en calidad y cantidad, pues no es lo mismo operar con elementos simples y con datos cercanos y explícitos que tener que buscarlos a distancia, unirlos y reelaborarlos (Ávalos y Carullo de Díaz, 2000).

En los cursos superiores trabajo con textos complejos, utilizando preguntas inferenciales. Si tenemos a los alumnos organizados en grupos, las respuestas a las preguntas pueden realizarse luego de una lectura compartida y hasta con posterioridad a un debate dentro del pequeño grupo. Luego se puede organizar una puesta en común para escuchar las

«Los docentes debemos enseñar a explorar un texto descubriendo las pistas que este nos ofrece para su interpretación»

respuestas de cada grupo, de manera que cada alumno pueda aprender de su compañero y corregir, ampliar o enriquecer sus respuestas. El profesor solo debe intervenir en caso de que las respuestas sean erróneas.

De esta manera, el aula se convierte en un sitio donde se aprenden contenidos conceptuales de una disciplina y procedimientos que contribuyen a la comprensión de cualquier texto. El aula es un lugar donde se puede aprender del profesor, pero también de un compañero. Es un lugar donde todos necesitamos de todos y la lectura y la comprensión individuales contribuyen al aprendizaje social.

Para llegar al análisis de textos complejos, debemos trabajar desde todas las asignaturas la comprensión y confiar en que nuestros alumnos pueden lograrlo. Desde el punto de vista de los procesos cognitivos requeridos para un aprendizaje exitoso, su situación es bastante mejor de lo que incluso nosotros pensamos. No debiera cometerse el error de minimizar los procesos cognitivos que los alumnos aportan a sus aprendizajes (G. Macker y Peronard).

Es necesario que los docentes trabajemos para captar el interés de nuestros alumnos, para llamar su atención. A medida que el niño crece cambia la capacidad de mantener la atención y decidir el objeto sobre el cual recaerá. Aprende a controlar su atención de modo que selecciona el trozo de su entorno sobre el cual quiere hacerla recaer, sin importar cuán llamativo sea éste.

Acuerdo con Raffaele Simone, cuando dice en *La tercera fase*.



Formas de saber que estamos perdiendo: “Hemos pasado gradualmente de un estado en el que el conocimiento evolucionado se adquiría sobre todo a través del libro y la escritura (es decir a través del ojo y la visión alfabética o, si se prefiere a través de la inteligencia secuencial) a un estado en el que éste se adquiere también – y para algunos principalmente – a través de la escucha (es decir, el oído) o la visión no alfabética, a través de la inteligencia simultánea”. Pero para que esta “sociedad de la tercera fase” -como la llama Simone- pueda analizar la información o instrucción que recibe a través del oído o la visión simultánea, es necesario que haya recorrido previamente el camino de la comprensión textual. Es un desafío para los docentes enseñar a recorrer ese camino.

No nos neguemos la posibilidad de sorprendernos clase a clase y de aprender de nuestros alumnos.

Anexos de la propuesta

MERCOSUR, ALCA y el Sistema Agroalimentario Argentino.
Autores: Miguel Teubal – Javier Rodríguez.

Negociaciones en torno del ALCA

El proyecto ALCA fue impulsado desde un primer momento, por el gobierno de Estados Unidos. A fines de 1994, (es decir, el mismo año que se puso en acción la ZLCAN) los jefes de estado de países americanos, suscribieron una declaración expresando la decisión de iniciar las negociaciones en torno de la conformación del ALCA, las que debían culminar antes del año 2006. Dicho espacio comprendería todos los países del continente americano, con excepción de Cuba, y consistiría en un área de libre comercio en la que se eliminarían las barreras arancelarias y no arancelarias al comercio intrazonal de bienes y servicios, así como a las inversiones.

Sin embargo, las negociaciones formales para la constitución del ALCA sólo comenzaron en abril de 1998, es decir, tres años y medio más

tarde. Entre sus objetivos explicitados se encuentran la “progresiva eliminación de las barreras al comercio y a las inversiones en el hemisferio occidental”. Como consecuencia de las mencionadas negociaciones, en el marco del ALCA fueron constituidas una serie de comisiones: agropecuaria; acceso a mercados; inversiones; servicios; gestión de gobierno; resolución de conflictos; derechos de propiedad intelectual; subsidios, políticas antidumping y derechos compensatorios; y políticas competitivas. El agro constituye un objetivo específica para ser negociado que no sólo posee una comisión especial sino que también tiene que ver con otras comisiones, por ejemplo, la de acceso a los mercados, y la que trata de subsidios, políticas antidumping y derechos compensatorios.

Las negociaciones se llevan a cabo entre 34 países del continente, incluyendo EUA. Según fue establecido, “todos los aranceles (de todos los países) fueron puestos sobre la mesa de negociaciones incluyendo los que gravan las importaciones de productos agropecuarios”. Cabe destacar la importancia que se le ha dado en EUA al proyecto ALCA, tal como lo señala un documento del departamento de Agricultura.

El ALCA aparecen como importantes mecanismos para la expansión del comercio y las oportunidades de inversión (de Estados Unidos)”(Burfisher y Link, 2000).

La consolidación del ALCA impulsaría la adopción de los postulados neoliberales respecto de la política económica externa de los países miembro. En este sentido el ALCA está claramente contrapuesto



«Hemos pasado gradualmente de un estado en el que el conocimiento evolucionado se adquiría sobre todo a través del libro y la escritura a un estado en el que éste se adquiere también a través de la escucha o la visión no alfabética, a través de la inteligencia simultánea»

a la construcción y consolidación del MERCOSUR. Estados Unidos parece entender esto, y procura por lo tanto apurar las negociaciones en torno del ALCA, a fin de poder avanzar antes de que el MERCOSUR sea una realidad “sin posibilidad de retorno”. En este sentido, “ambos bloques difieren profundamente, tanto en intereses económicos a largo plazo, en la calidad de la inserción y la diversificación de intereses políticos-económicos, así como en la visión que ambos tienen sobre el sistema internacional y las relaciones internacionales” (Bernal Meza, 1999).

La disputa por el mercado
brasileño

No cabe duda de que hasta las crisis sucesivas que se manifestaron en la segunda mitad de la década de los años 1990, el MERCOSUR avanzaba significativamente, ejerciendo un papel importante para el crecimiento de la Argentina. Tal como fue señalado más arriba, casi un tercio de las exportaciones argentinas se destinó al MERCOSUR, incluyendo una parte apreciable de las exportaciones de manufacturas de origen industrial. En la actualidad el país tiene un saldo favorable de su balanza comercial regional, exportando más que lo que importa del MERCOSUR, fundamentalmente con Brasil.

El MERCOSUR es particularmente importante para el agro argentino, siendo un mercado relevante para las exportaciones cerealeras, de lácteos, algodóneras, arroceras, y otros productos agropecuarios de nuestro país. En la década de los noventa, la demanda brasileña por esta producción ayudó en gran medida a impulsar o a detener, de alguna manera, su caída. Es cierto que, como por ejemplo en el caso del arroz, la caída de la demanda brasileña generó una crisis en el complejo arrocero local de grandes proporciones. En este ejemplo, la caída de la demanda externa se debió a la adopción, por parte del Brasil, de medidas proteccionistas reclamadas por los pequeños productores de ese país (Garzón, 1999).

«No cabe duda de que hasta las crisis sucesivas que se manifestaron en la segunda mitad de la década de los años 1990, el MERCOSUR avanzaba significativamente, ejerciendo un papel importante para el crecimiento de la Argentina»

En el caso de los lácteos, la demanda del país vecino fue una condición necesaria para que el mencionado complejo adquiriera un sesgo más exportador que el que tenía en años anteriores. Aquí también se dio la protesta de los productores brasileños, que observaban con recelo cómo los productos de origen argentino competían con ventajas en precio frente a sus productos locales. El conflicto, que se llevó a negociación por cuanto los productores brasileños acusaban de dumping a los argentinos, se zanjó con la fijación de un precio mínimo para la venta de la leche, considerado como libre de dumping.

Los dos ejemplos brevemente comentados, denotan que la construcción de un MERCOSUR, dados los diversos intereses en juego, sin duda no es una tarea sencilla. Aparentemente el gobierno brasileño es más propenso a defender los sectores sociales de ese país, comparado con el argentino, imbuido bastante más por las falacias del “libre mercado”.

Los episodios mencionados más arriba muestran que la pérdida del mercado brasileño para una serie de productos agroalimentarios argentinos podría generar crisis locales o sectoriales, de considerable envergadura. La instauración del ALCA, justamente, implica que gran parte de estos mercados serían resignados a favor de a favor de intereses estadounidenses o canadienses, con la consabida crisis local.

En efecto, según informes del Departamento de Agricultura de Estados Unidos, el ALCA podría ser



importante para EUA porque coadyuvaría a aumentar sus exportaciones de trigo y las de Canadá al Brasil, así como también las de maíz, soja y algodón al resto del continente. El impacto sobre sus exportaciones de arroz, carnes y productos lácteos sería menos significativo, aunque podría ser considerable sobre las exportaciones argentinas. Es por ello que las exportaciones argentinas de trigo, lácteos y otros productos al Brasil, y a otros países del MERCOSUR, podrían verse resentidas por las exportaciones estadounidenses impulsadas en el marco del ALCA.

Como es sabido, la estructura productiva del sector agropecuario de Estados Unidos es, en muchos sentidos, similar a, por ende, competitiva con la estructura productiva del sector agropecuario argentino.

La disputa por los diversos mercados no es un aspecto usualmente considerado por muchos de los funcionarios que pregonan la plena liberalización de la economía, independientemente de las consecuencias que ésta pueda tener. La liberalización plena de algunos mercados (máxime cuando se sabe que otros seguramente van a proseguir siendo protegidos), al menos en el corto plazo, podría generar la pérdida de éstos, sin ningún tipo de compensación. En este sentido, el ALCA podría contribuir a agravar la situación local.

De tal modo, el ALCA presenta una serie de interrogantes respecto de su impacto sobre los medianos y pequeños productores, campesinos y trabajadores rurales de la región. Asimismo una expansión significativa del agro norteamericano en la región podría contribuir al aumento de la dependencia alimentaria externa que caracteriza a la mayoría de los países de la región y al desplazamiento de una parte importante de los auténticos productores y trabajadores rurales.

La experiencia de ZLCAN estableció para el caso mexicano “que la mayor parte de las repercusiones negativas en el empleo



se originaron por la pérdida de competitividad del sector productor de maíz, y en la posible bancarrota de una gran cantidad de pequeños propietarios, sobre todo del sector ejidal, que tienen pocas oportunidades para diversificarse y producir fruta y hortalizas o de modernizar los cultivos tradicionales para ser competitivos en una economía abierta. Algunos autores previeron el “desplazamiento de 15 millones de personas que quedarían afuera de la agricultura, de una población agrícola total de 22,8 millones y de una población de ejidatarios de 12,5 millones” (Janvry y Saudulet, 1998).

Estos aspectos negativos de la ZLCAN, que se fueron materializando en los últimos años y que contribuyeron a la protesta del agro mexicano que embarga a ese país en la actualidad, son una muestra cercana de lo impactante que podrían ser los efectos del ALCA sobre los medianos y pequeños propietarios, campesinos y trabajadores rurales de América latina y de nuestro país.

Esta situación la expresa Mauricio Costin, director de comercio exterior de la Fiesp (Federación de la Industria del Estado de Sao Paulo). “Suelen preguntarme si el Brasil está preparado para entrar en una negociación “4+1” con Estados Unidos. Mi respuesta es: si es para ahora, no. Si es dentro de un tiempo... puede ser”.

“No podemos enfrentar el libre comercio con un sistema tributario de impuestos en cascada o trabajar con tasas de interés que, para la industria, llegan al 40% anual.

el ALCA presenta una serie de interrogantes respecto de su impacto sobre los medianos y pequeños productores, campesinos y trabajadores rurales de la región

Sin eliminar esas dos situaciones, no estamos en condiciones de competir con Estados Unidos. Por otra parte, para sentarse en la mesa de negociaciones en EUA, tenemos que dejar en claro antes que no va a haber de su parte medidas antidumping sacadas de la galera, como las que toman contra nuestro acero (y, dicho sea de paso, en contra de la miel argentina. MT y JR), sobre aranceles para nuestro tabaco o nuestras naranjas o cupos máximos para nuestros zapatos y otros tantos productos. Para que nosotros abramos nuestro mercado, ellos también tendrán que abrirlo... No conozco en profundidad la situación argentina, pero sé que son muy competitivos en el sector agrícola. Eso va a ser un problema en la negociación porque en EUA existe un lobby agrícola muy importante. No tiene sentido para nosotros ser súper competitivos produciendo soja si después el productor norteamericano va a recibir un subsidio que va a pagar la mitad de sus costos. Queremos competir, pero mano a mano, en forma limpia...Es muy importante que estemos juntos en esta negociación con Estados Unidos. El Brasil y la Argentina, juntos, tienen una importancia estratégica y política mucho mayor que su importancia económica. Cuando un país negocia sólo con una potencia tan grande como Estados Unidos (que tiene el 77% del PIB de toda América), tiene pocas oportunidades de realizar un acuerdo provechoso. Pero si vamos juntos, todo el Mercosur, tenemos cuatro votos en las Naciones Unidas y cuatro en la Organización Mundial del Comercio (OMC). Nuestra importancia estratégica es mayor en grupo...Hay muchos sectores de la sociedad brasileña que se oponen a

estas negociaciones, pero no hay que tener miedo, porque tenemos la posibilidad de decir "sí", pero también de decir "no". Es importante que recordemos constantemente que no debe haber imposiciones." (La Nación, 02/10/01).

ALCA:
Neoliberalismo y nuevo pacto colonial
Autor: Enrique Arceo
Fuente: Realidad económica nº 186

Introducción

El Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) constituye la extensión al conjunto del continente



americano del área de libre comercio constituida por Estados Unidos, Canadá y México (NAFTA).

Un área de libre comercio está destinada, en principio, a asegurar la circulación sin aranceles de las mercancías de los países que la integran, los cuales conservan respecto de terceros países, la plenitud de sus derechos en materia arancelaria. En el caso del Nafta y del ALCA, el objetivo del tratado es, también, otorgar total seguridad a las inversiones y posibilitar la libre circulación del capital y su acceso al conjunto de los mercados en igualdad de condiciones con los capitales locales.

Esta diferencia es fundamental.

Un tratado de libre comercio en sentido estricto afecta la política arancelaria y las regulaciones relacionadas con el intercambio

«El Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) constituye la extensión al conjunto del continente americano del área de libre comercio constituida por Estados Unidos, Canadá y México (NAFTA)»

comercial. El establecimiento del libre acceso a los mercados sobre la base del principio de trato nacional para las mercancías y los capitales y el principio de seguridad total para la inversión afectan, en cambio, al conjunto de las políticas estatales.

Los estados deben abstenerse de toda política que pueda afectar la rentabilidad de una inversión externa y revisar el papel del sector público en materia de educación, salud, cultura o actividades estratégicas en la medida que implique la exclusión de estos mercados del capital de los restantes países del área; modificar la política de compras del sector público si la misma está orientada por consideraciones relativas al desarrollo de las empresas locales, la generación de empleos, la creación de la tecnología en el ámbito local, etc.; cambiar la regulación del sector financiero a fin de eliminar cualquier trato diferencial respecto a los capitales de los otros países del área, o cualquier impedimento a su libre movilidad; eliminar la exigencia del carácter nacional de las empresas en áreas de frontera o en ciertas actividades consideradas estratégicas.

La propuesta

Para planificar las actividades que presento aquí tuve en cuenta que el trabajo se realizara dentro del marco del aula taller y que se lograra la construcción del conocimiento a través de tres guías de trabajo.

Las actividades fueron aplicadas en cuarto año A y B diurno.

Los conocimientos previos con que contaban los alumnos para trabajar este tema eran:

- * Sistemas económicos.
- * Bloques económicos: concepto.
- * Modalidades de integración.
- * ZLCAN (Zona de libre comercio del Atlántico Norte).
- * Fordismo y Postfordismo.
- * Globalización.
- * Mercosur

Las siguientes preguntas inferenciales corresponden al texto que anexo: *Mercosur y sistema agroalimentario argentino*. Junto a cada pregunta hay una



caracterización del tipo de pregunta, según lo ha realizado el equipo de investigación de Magdalena Viramonte de Ávalos, referido en *Comprensión lectora*.

- 1- ¿Qué es el ALCA? Pregunta léxica interpárrafo.
- 2- ¿Qué significa el término “dumping”? Pregunta léxica interpárrafo.
- 3- ¿Por qué Cuba no formará parte del ALCA? Pregunta causal.
- 4- ¿Por qué dice en el texto que el ALCA impulsaría la adopción de postulados neoliberales respecto de la política económica de los países miembro? Pregunta causal.
- 5- ¿Qué relación tienen las crisis locales con la pérdida del mercado brasileño? Pregunta causal interpárrafo.
- 6- ¿Por qué dice en el texto que la liberación plena de algunos mercados podría generar la pérdida de éstos sin ningún tipo de compensación? Causal transpárrafo.
- 7- ¿Por qué dice en el texto que el ALCA contribuiría al aumento de la dependencia alimentaria externa y al desplazamiento de productores y trabajadores rurales? Pregunta causal interpárrafo.
- 8- ¿Qué diferencia hay entre ALCA y Mercosur en cuanto a intereses económicos e inserción en el mercado mundial? Pregunta comparativa transpárrafo.
- 9- ¿Qué diferencias hay entre el ALCA y Mercosur en cuanto a objetivos implícitos y explícitos? Pregunta comparativa transpárrafo.
- 10- ¿Qué le vende la Argentina al Mercosur? Pregunta especificativa interpárrafo.

11- ¿Qué países resultarían beneficiados con el acuerdo? Pregunta especificativa.

12- ¿Qué tipo de países son de acuerdo al nivel de desarrollo? Pregunta inclusiva.

13- ¿Qué países resultarían perjudicados con el acuerdo? Pregunta especificativa.

14- ¿Qué tipo de países se ubican de acuerdo con el grado de desarrollo socioeconómico? Pregunta inclusiva.

13- ¿Cuáles son, para la Argentina, los beneficios y los perjuicios de la integración al ALCA que se desprenden de la lectura y el análisis de este texto? Pregunta macroestructural.

Respuestas posibles

Con este modelo se compararán las producciones de los alumnos. Para facilitar el seguimiento de los trabajos de los alumnos, es conveniente tener resueltos estos modelos.

1) Es un área de libre comercio en el continente americano.

* Es un proyecto impulsado por EUA destinado a crear en América un área de libre comercio.

* Es un proyecto para que entre los estados americanos puedan circular libremente bienes y servicios y no existan restricciones para las inversiones extranjeras.

2) Consiste en vender mercancías en un país extranjero a precios inferiores a los del país importador.

3) Cuba es un estado socialista. El socialismo pretende una mejor distribución de la riqueza, una sociedad más justa e igualitaria. El ALCA es un proyecto de un país capitalista que pretende entre otras cosas lograr el máximo beneficio en el menor tiempo posible, ya que desde los objetivos de uno y otro sistema, Cuba no podría formar parte del ALCA.

* El ALCA tiene como objetivo la acumulación de capital y el beneficio individual. Cuba no querría formar parte del ALCA. EUA tampoco lo permitiría a causa del bloqueo.

* Porque es socialista.

4) Porque impulsa o refuerza:

* La tendencia a la concentración de capitales.

* La reestructuración económica basada en el avance científico tecnológico.

* Intercambios económicos aumentados.

5) En el caso del arroz, los pequeños productores brasileños reclamaban medidas proteccionistas, al aplicarse las mismas se produjo una crisis en el complejo arrocero argentino por disminución de la demanda de este producto.

En el caso de la leche (en Brasil) se puso un precio mínimo para la leche argentina con el objeto de proteger a los productores brasileños. Según se observa en lo anteriormente expuesto, la pérdida del mercado brasileño podría generar crisis locales o sectoriales importantes.

6) El hecho de que en la Argentina por ejemplo, el estado no intervenga protegiendo a la producción local y en EUA se proteja de alguna manera (subsídios, por ejemplo) podría hacer que perdiéramos mercados sin recibir nada a cambio.

7) Parte de esta pregunta pudo responderse en base a conocimientos previos y parte por la lectura del texto:

Si EUA por ejemplo, nos gana en la competencia por determinados productos agroalimentarios, se dejarán de producir en el país, al disminuir la demanda se generarán crisis locales y dependencia alimentaria.

En la ZLCAN los pequeños productores mexicanos se vieron



afectados por una pérdida de competitividad. Como es sabido, los pequeños productores no tienen oportunidad de diversificar su producción para ser competitivos en el mercado externo; como consecuencia, deben abandonar sus campos y trasladarse muchas veces a centros urbanos donde aumenta la marginalidad.

8)

	MERCOSUR	ALCA
INTERESES ECONÓMICOS	- Tratar de superar problemas económicos compartidos mediante la cooperación e integración	- Lograr el beneficio individual (empresas, estado) a través de la competencia
INSERCIÓN EN EL MERCADO MUNDIAL	- Menor peso negociador	- Mayor peso negociador

10) Cereales – lácteos – algodón – arroz – soja – carnes.

11) Canadá y EUA. Desarrollados.

12) Argentina, Chile, Brasil, Perú, Bolivia, etc. Subdesarrollados.

13) Perjuicios:

* Pérdida del mercado brasileño (venta de productos agroalimentarios), ya que no podemos competir frente a un país que ofrecerá mejores precios.

* Aumento de la dependencia alimentaria.

* Abandono de tierras de pequeños productores que al no poder reconvertir o diversificar su producción deberán migrar.

* Aumento de la pobreza en centros urbanos.

9)

	MERCOSUR	ALCA
OBJETIVOS EXPLÍCITOS	- Aumentar el peso negociador - Libre circulación de bienes, servicios y factores productivos (capital y personas) - Coordinación de políticas económicas	- Progresiva eliminación de barreras al comercio y a las inversiones en el hemisferio occidental
OBJETIVOS IMPLÍCITOS	- Crear un espacio económico común. - Aumento de ventas por aumento de consumidores - Complementación tecnológica. - Posibilidad de vender M O I, eso implica mayor grado de especialización en la producción.	- Expansión del comercio y oportunidades de inversión de EUA - Acumulación de capital por empresas privadas

Bibliografía

Arceo, Enrique, *Alca: neoliberalismo y nuevo pacto colonial*, Realidad Económica n° 186.

Peronard, M. y L. Gómez Macker (2000) *La comprensión de textos escritos*. En: M. Viramonte de Ávalos, *Comprensión lectora*, Buenos Aires, Colihue.

Simone, R., *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Madrid, Taurus, 1998.

Teubal, M. y J. Rodríguez, *Mercosur, ALCA y sistema agroalimentario argentino*, Realidad Económica n° 185.

Viramonte de Ávalos, M., *Comprensión lectora*, Buenos Aires, Colihue, 2000.

Carullo de Díaz y Velásquez (2000) "Las preguntas inferenciales" en L. Cubo de Severino y otras, *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, Mendoza, Ex Libris.

Liberar y sujetar: la tentación y el castigo en

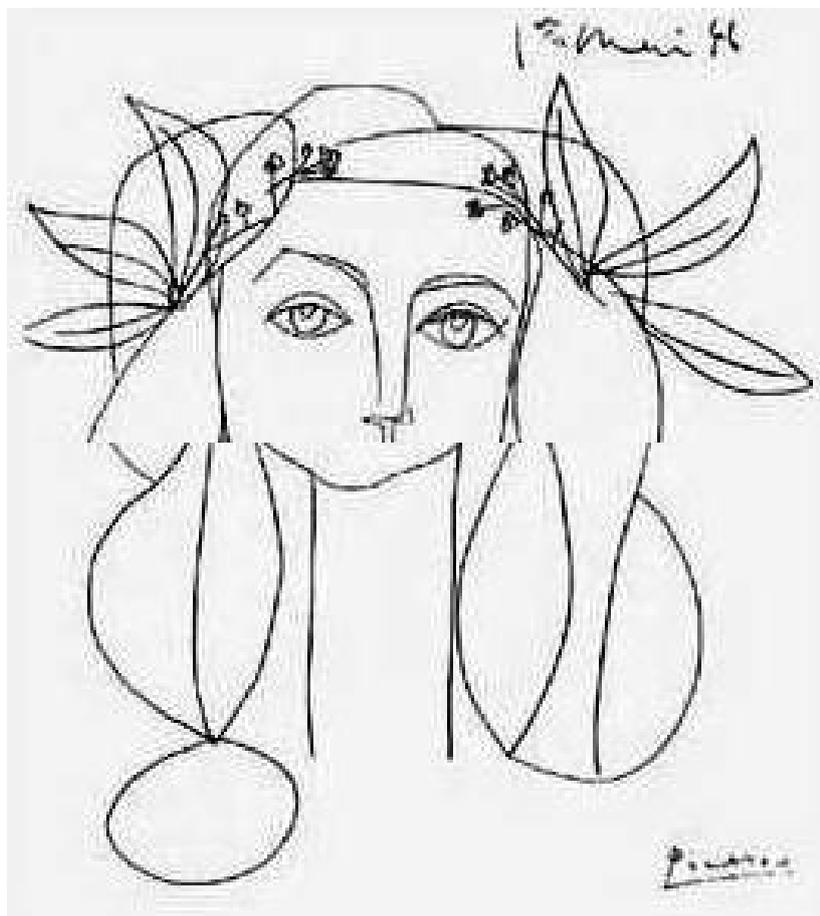
Plata quemada de Ricardo Piglia

Bonato, Rolando Javier^(*) (Universidad Nacional del Comahue)

Introducción

Pero, si en efecto la verdad no puede decirse nunca toda, porque no hay palabras para decir la verdad (Lacan), pero, si cada acto de palabra es una propuesta de (la) verdad (Kristeva) (pues sino no hablaríamos: en eso consiste nuestra "confianza" en el lenguaje): la verdad aparece entonces como un efecto de palabra, pero como un efecto devaluador, no consistente ni cuantificable. (Nicolás Rosa)

La literatura, en el devenir de la cultura y la teoría con relación al lenguaje, pensada como un discurso con una preocupación estética y a la vez con una intervención política en la cultura, ofrece un particular ámbito de reflexión en especial, para quien participa en la formación de recursos humanos en el ámbito del magisterio. En efecto, cuando percibimos que desde la materialidad discursiva de la ficción se solapan otros discursos extraliterarios – históricos, filosóficos y sociales, por caso- la literatura puede plantearnos el desafío de articular tal urdimbre de registros en un horizonte de densa significación. Presentar una propuesta de esta naturaleza en las aulas donde estudian futuros maestros facilita la formación de un docente lector -utopía si la hay- preocupado en el fomento de una escuela que enlace el derecho de un alumno a la tradición cultural que le precede y que tal preparación lo devuelva críticamente a la realidad que lo circunda y constituye; hablo



de realidad como la construcción subjetiva de un mundo -justamente ahí donde el lenguaje intercepta al sujeto y lo externo del sí mismo: individuo y mundo parecieran poseer una mutua correspondencia metonímica.

Desde esta concepción de literatura y lector intentaré examinar una novela histórica de la actual narrativa argentina. Me refiero a *Plata quemada* de Ricardo Piglia (1997). La novela histórica actual se define por una fuerte fricción desde la materialidad de la escritura con otros discursos de pretensión hegemónica de verdad. Como lo veremos luego, el discurso historiográfico se constituirá en una "trinchera discursiva" en la escritura pigliana y al mismo tiempo el pasado

() Integrante del equipo de investigación "Formación de subjetividades en la cultura argentina finisecular. Casos de ruptura, emergencias y continuidades en la práctica y representaciones", dirigido por Héctor Schmucler y Alejandra Minelli.*

histórico permitirá hacer legible un tiempo presente.

La novela a que hago referencia transcurre promediando la década de 1960; en ella, una pandilla ejecuta el robo a un banco y posteriormente se lleva a cabo la persecución y captura final del grupo. Estos, una vez realizado el atraco osan engañar a la organización que planificó el asalto². Un lugar importante en el relato está destinado a captar las impresiones y narraciones particulares de los diferentes testigos, tanto oculares como profesionales intervinientes; la voz narradora crea un efecto polifónico al poner en un primer plano las sucesivas intervenciones a manera de diálogos y monólogos. Para llevar a cabo esta novela, el autor realizó un minucioso recorrido por los archivos judiciales y periodísticos de la época.

Finalmente, el supuesto que recorre estas páginas es indagar en torno al análisis de un texto narrativo la idea del lenguaje como un ente constituyente del poder y al mismo tiempo, como escritura corrosiva, punzante y desestabilizadora de tal estructura. Tal como se desprende de la lectura ficcional y del aparato teórico, el lenguaje parece situarse en el umbral mismo de la persuasión y de una *pragmática* según cómo el poder pueda o quiera utilizarlo.

Personajes al límite

La desgracia (...) marca el punto donde comienza el lenguaje; pero el límite de la muerte abre ante el lenguaje, o más bien en él, un espacio infinito. (Michel Foucault; 1985: 14)

Lo desconocido es una abstracción; lo conocido, un desierto; pero lo conocido a medias, lo vislumbrado, es el lugar perfecto para hacer ondular deseo y alucinación. (Juan José Saer)

El primer tópico a tratar tiene que ver con los personajes. Al respecto, quienes nuclea la mayor atención a lo largo de toda la historia son los llamados “mellizos”: el Dorda, o Gaucho, y el Nene Brignone. Estos

«Lo desconocido es una abstracción; lo conocido, un desierto; pero lo conocido a medias, lo vislumbrado, es el lugar perfecto para hacer ondular deseo y alucinación. (Saer; 1994: 12)»

actúan como un sujeto organizado en dos cuerpos: el primero piensa y planifica, mientras que el segundo lleva a cabo la ejecución. Se trata de una unidad que se presenta como indivisible y un *modus operandi* que los hace un ente infranqueable y autosuficiente: “Un caso muy interesante de simbiosis gestáltica. Son dos pero actúan como una unidad. El cuerpo es el Gaucho, el ejecutor pleno, un asesino sicótico; el Nene es el cerebro y piensa por él” (Piglia; 1998: 69). Esta unión comparte una búsqueda constante de saciar placer y ejecutar una huida; huida que se convierte en una utopía en el estéril horizonte de deshacerse de un pasado que los intercepta y amedrenta. Luego veremos cómo el Río de la Plata contribuye en este horizonte del por-venir.

Pero la unidad de los protagonistas, y su constitución bipartita, no es lo único que sobresale en los Mellizos. Hay una representación mítica de los sujetos de ficción en algunas imágenes construidas en la narración. En el final de la historia, cuando hieren al Nene y el Dorda sostiene en brazos al herido surge en este encuentro la imagen piadosa del Cristo en brazos. Primera referencia sacra que, junto al descenso del sobreviviente, en los últimos momentos de la historia, condensan las dos imágenes más importantes de la tradición cristiana y occidental: piedad y renunciación. El Dorda sintetiza las dos referencias iconográficas más importantes de la tradición cristiana: sostener en brazos al Nene muerto, imagen mariana, y el morir apedreado e insultado, imagen crística de la crucifixión. El Dorda sobresale en esta elasticidad de comparecer el dolor del otro y el amedrantamiento en tanto chivo expiatorio. “Dos camilleros entraron y levantaron al herido, que seguía sonriendo, con los ojos abiertos y un murmullo ininteligible en los labios. Cuando bajaron a Dorda por la escalera los curiosos y vecinos agolpados en el lugar y los policías se lanzaron sobre él y lo golpearon hasta desmayarlo. Un Cristo, anotó el chico de El



Mundo, el chivo expiatorio, el idiota que sufre el dolor de todos”. (Piglia; 1998: 240).

La representación del descenso habla por sí sola. Un sujeto que ríe, mientras su final es irremediable; un sujeto que murmura, como diálogo y lenguaje, a la manera de un soliloquio. El lenguaje define su interioridad y señala, a través de la mirada de los otros, un lugar para la locura y la sinrazón en tanto soportes en la definición de una individualidad. Esas mismas palabras, balbuceantes, atraviesan también la corporeidad “El hilo de seda en la boca de la bolsa, un cruce nomás, una cruz. Nunca pudo aprender a coser la boca de las bolsas. Era medio retrasado, dicen, pero no es cierto, le costaba hablar (...). Cosidas, las palabras, a su cuerpo, con hilo engrasado, un tatuaje llevaba, con las palabras de su finada madre grabadas como en un árbol”. (Piglia; 1998. Pág. 230). Cuerpo, palabra y conciencia se presentan como una urdimbre de lectura. Boca cocida, boca que no articula lenguaje, balbuceante, impreso como caracteres, nuevamente a la manera de una metonimia de la corporeidad y la conciencia.

Polifonía, intertextualidad y género literario

La novela histórica, a causa del carácter espacializante que tiene la escritura (ordenar las imágenes, situarlas en una aquí, en un allá, antes unas que otras, más arriba o más abajo o, sin contar, incluso con el hecho básico de que las palabras ocupan espacio y, sobre todo, porque lo que las palabras entranan, significan, también se organizan espacialmente, en ocupaciones virtuales o reales, simbólicas o alusivas), podría ser un intento por espacializar el tiempo. (Noé Jitrik)

La novela puede ser leída como un conjunto explícito de voces. Si al respecto, introdujéramos esta clave de interpretación, la urdimbre pigliana surgiría como una nueva construcción que explora referencias polifónicas a la manera de un “montaje”. Utilizo el concepto de

«La novela puede ser leída como un conjunto explícito de voces. Si al respecto, introdujéramos esta clave de interpretación, la urdimbre pigliana surgiría como una nueva construcción que explora referencias polifónicas a la manera de un “montaje”»



montaje ya que las voces narradoras, por ejemplo los testigos oculares, exhiben en su relato el ángulo de observación desde donde ven los hechos. Al narrar los mismos utilizan procedimientos propios del cine: primeros planos o planos distanciados, acercamientos momentáneos para referir los hechos trascendentes, etcétera. Al respecto, la literatura, en las últimas décadas, ha introducido en sus narrativas técnicas y procedimiento utilizados en el séptimo arte; *Plata quemada* es representativa en este sentido. Por otro lado, las voces narradoras se encuentran orquestadas en una dimensión cronológica y lineal, configurando un sentido y convirtiendo el relato en una historia inteligible; de ahí el lugar de la grafía como categoría con-figurante del devenir del sujeto en el tiempo. Además hay un efecto polifónico en el tratamiento de la escritura ficcional. En ésta, las marcas que aparecen en los grafemas organizan un relato sumamente rico desde el estilo indirecto libre.

Hay además en esta novela un cruce de géneros narrativos que se intercepta con la novela histórica actual. Este género es teorizado entre otros por Noé Jitrik. Se entiende a éste como el relato de una historia que utiliza la recuperación de un hecho histórico, o de una serie de hechos. Algunas de las características son: mirada crítica al



poder, construcción de una idea de ilusión en la escritura que tradicionalmente fue presentada como de verdad -tal es el caso de la historiografía-, multiplicidad de voces para crear un repertorio de historias enlazadas a una trama común, pérdida de un narrador univocal u omnisciente. Jitrik propone pensar la novela histórica a la manera de un oxímoron ya que los términos involucrados en este género, novela histórica, parecieran constituir una contradicción: tradicionalmente al hablar de novela, y por extensión literatura en general, referimos la posibilidad de construcción de un pacto que involucra una “mentira pactada”. Cuando utilizamos el término histórico, o historia, hablamos de un discurso con una pretensión de verdad legitimada por la cultura. No obstante, en esta perspectiva, se unen ambos términos para integrar no la verdad y la ficción como diásporas sino para desarrollar una nueva perspectiva en el lenguaje: la inteligibilidad del sujeto histórico en el devenir temporal, mediado en la idea de una representación, en tanto construcción subjetiva de mundo:

De todos modos, la fórmula (novela histórica) es audaz porque implica la ruptura de los límites semánticos de cada término en cuanto postula que es posible que haya más o diferente verdad en la mentira que en la verdad presentada homogéneamente como tal. Por lo menos, se produce una relativización: la verdad puede ser más plena por la intervención de la mentira, o más densa; en cambio, la verdad que no pasa por esa prueba puede aparecer como más superficial, o fragmentaria, o sin fundamento (...) Lo que dicen, (los filósofos e intelectuales en general) en suma es que cierta mentira – no cualquiera- irradia o construye más verdad que lo que era entendido como verdad o,

lo que es lo mismo, como relación precisa y bien fundada entre aparatos intelectuales y cosas. (Jitrik; 1995:11)

Paradójicamente, pese al tratamiento del discurso historiográfico como repositor de un saber pretendidamente objetivo, empero, el mismo discurso ficcional se presenta como determinante en la legibilidad de una época (me refiero al tiempo de constitución de la escritura ficcional). Y en ambos casos, el discurso de la ficción examina el discurso historiográfico a una prueba no de verdad sino de inteligibilidad en sus propios horizontes genéricos.

Escenarios, fronteras y Río de la Plata

Los dos lugares urbanos donde se desarrolla la persecución del grupo son Buenos Aires, y sus alrededores, y Montevideo; ambas capitales están ubicadas a orillas del Río de la Plata, frontera natural de los dos países, que funciona a la manera de bisagra, desde donde los personajes se desplazan y transitan clandestinamente. Este río, tan particular para la historia cultural de los dos países, funciona no sólo como frontera natural sino sitio y tránsito clandestino de mercancía y de personas fuera del marco legal. Por un lado, de-limita la territorialidad de los Estados, del poder que demarca los espacios a gobernar; y por otro, actúa como punto de fuga e integración de sujetos perseguidos por los poderes estatales:

El polaco era el Conde Mitzky que controlaba la red de contrabandistas y bagayeros del Río de la Plata; tenían tomados a los tipos de la aduana y a la gente de prefectura que hacían la vista gorda en los cruces clandestinos a la otra orilla. (Piglia; 1998: 89).

El tópico de “cruzar el río” fue trabajado en la literatura argentina desde *Amalia* de Mármol; en esta novela, uno de los protagonistas huye a través del río donde hoy es la República Oriental del Uruguay³. En la década de 1990 otras dos novelas, además de la que trato aquí, intervienen con esta temática:

«el discurso de la ficción examina el discurso historiográfico a una prueba no de verdad sino de inteligibilidad en sus propios horizontes genéricos»

Boomerang de Elvio Gandolfo y *El Dock* de Matilde Sánchez. El Mar Dulce argentino, en el devenir de la literatura nacional, se vuelve un espacio introspectivo para los personajes al tiempo que señala una posibilidad, imaginaria, de lugar mejor si se lo pasa. Esta ilusión, o utopía, nos remite, por extensión, a la representación del río como espacio de ilusión tratado ya en la *Conquista*⁴. Desde esta referenciación fundacional del espacio fluvial como quimera hay un desplazamiento de utopía frustrada que los sujetos de ficción encuentran al final de su historia. Pareciera haber en este final trágico un vaso comunicante con la historia de este río desde la fundación “oficial” de este nombre como quimera⁵.

Por último, siempre que hay orilla fluvial hay un opuesto, que al mismo tiempo sugiere una simetría. La orilla opuesta es también un otro respecto del cual se definen dos identidades mutuamente vinculadas. En el caso del Río de la Plata, la otra orilla, que no se ve por la anchura del río, obliga al sujeto detener la mirada en el ocaso como fundición del sí mismo. Y es en este detener la mirada donde se construye la utopía, a la manera de espejismo y fascinación, por cruzarlo.

A modo de cierre

Ahora bien, el espaciamento como escritura es el devenir-ausente y el devenir-inconsciente del sujeto. Mediante el movimiento de su deriva, la emancipación del signo constituye retroactivamente el deseo de la presencia. Este devenir –o esta deriva– no le sucede al sujeto que lo elegiría o que se dejaría llevar pasivamente por él. Como relación del sujeto con su muerte, dicho devenir es la constitución de la subjetividad. (...) Todo grafema es de esencia testamentaria. Y la ausencia original del sujeto de la escritura es también la de la cosa o del referente. (Jacques Derrida)

En el texto de Ricardo Piglia encontramos tres alusiones llamativas que se vinculan a los protagonistas: hybris, potlash y

Cristo. Estas tres alusiones nos remiten a tres esferas de significación. Para el concepto griego de hybris, que da cuenta de la desmesura en la concepción y uso de la naturaleza, desencadena irremediablemente, como lo anticipa la tradición helénica, la tragedia.

Sobre el ceremonial del potlash, Marvis Harris (Harris; 1993) refiere a éste como el espectáculo donde el jefe de una tribu exhibe a su comunidad y a las comunidades aledañas su poderío material y simbólico en el territorio donde gobierna. El despojo del valor material cuantifica su poderío simbólico; la materialidad quemada funciona como instrumento para representar, o escenificar, el poder. El texto de Piglia monta en el horizonte de la lectura la noción de un espectáculo. Este se consolida tanto en los testigos oculares de las distintas escenas ocurridas, como en los relatos construidos por los propios medios de comunicación. El poder, tal como lo señala Graciela Fernández (Fernández; 1999), necesita del espectáculo para desplegar en su propia imagen la seducción al otro. Por otra parte, González Requena afirma que en el espectáculo el objeto representado se constituye en objeto no sólo de deseo sino que, como objeto en sí, se exhibe en mera materialidad mercantil. Todos estos dispositivos nos permiten leer la novela en la intersección de esta con la década de 1990.

«El texto de Piglia monta en el horizonte de la lectura la noción de un espectáculo. Este se consolida tanto en los testigos oculares de las distintas escenas ocurridas, como en los relatos construidos por los propios medios de comunicación»



En *Plata quemada* se realiza la quema del botín en el momento en que el grupo se sabe acorralado y uno de los periodistas vincula este hecho con el ceremonial del potlash, practicado por algunos pueblos americanos. En el espacio de la ficción, y lejos de provocar aceptación del público, activa en el imaginario social la idea de un hecho sacrílego. A partir de ese momento, los miembros del grupo dejan de ser sujetos de seducción para los auditorios expectantes. El espectáculo montado por el poderío que representaba el botín desapareció; ellos pasan a ser sujetos desprovistos de interés popular y de observación. Ya no hay espectáculo: ni el poder que representaba el dinero ni la seducción que provocaba la posibilidad de que pobres se conviertan en ricos están en escena; la gente ya no devora la ilusión de poder pensarse como parte de ese grupo. Esta quema, en plena sociedad capitalista y a diferencia de los pueblos amerindios, no es mercancía que resalta el poder de un jefe, sino el objeto que a la manera de un símbolo constituye en sí mismo una escena liberada.

En la perspectiva deconstructivista de Jacques Derrida, la escritura desamarrada de los corsés de la tradición, explora una escritura *otra* deliberada, que husmea rincones enunciativos poco trabajados hasta el momento. Al mismo tiempo, los personajes, liberados en esta suerte de azar y búsqueda *poiética* por parte del narrador, exhiben los fragmentos de un sujeto moderno quebrantado en la aporía perversa de una racionalidad individualista ajena de toda mirada al otro.

Analizar la dimensión simbólica de la “plata quemada” en la década

de 1990, supone la representación de un Estado desafortadamente fagocitado en el ejercicio del poder y al mismo tiempo ausente de una práctica política que intercepte la totalidad de los sujetos. En la cultura de los noventa, quien se referencia como “jefe” obtura el escenario político con un despojo, no a la manera de un afirmación personal en tanto sujeto de poder, sino en el abismo, tal como lo vemos en *Los Mellizos*, de quien se posiciona y trastabilla en el escenario de un poder representado ilusoriamente como a temporal y sin finitud.

Notas:

¹ Novela galardonada en 1997 con el premio Planeta.

² En esta organización se encuentran políticos y otros referentes institucionales destacados, quienes pretenden quedarse con la mayor cantidad de lo sustraído.

³ Muchos ven en este cruce la huida de Alberdi a su exilio.

⁴ Recordemos que el nombre del río fue acuñado por Sebastián Caboto cuando creía que este era el medio para llegar a las tierras del Rey Blanco y encontrar los metales preciosos que nunca existieron.

⁵ A lo largo de toda la década de 1990, la cuenca del Plata fue un escenario muy particular en la construcción de país de primer mundo que se pretendía referir: la transformación de Puerto Madero, el diseño de la aeroisla, el intento de construcción de un puente carretero monumental y la limpieza del Riachuelo son algunos ejemplos de esta transformación utópica del espacio fluvial.

Bibliografía

Fernández, Graciela (1999) “La Intertextualidad en el discurso del poder”, México, Revista de la Universidad de Veracruz.

Foucault, Michel (1986) *El pensamiento del afuera*, Valencia, Pretextos.

González Requena, Jesús (1998) *Elementos para una teoría del espectáculo*, Cátedra.

Harris, Marvis (1993) *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, España, Alianza.

Denuncia y anunciación

en la educación

Construcción del género Mujercitas ¿eran las de antes?

MARÍN, Alejandra (Alumna del I.F.D. Nº 9)

El siguiente artículo es el trabajo presentado en la asignatura "Sociología para educadores" del 2º año de la formación docente en el que se abordó el tema de la construcción escolar de las diferencias sexuales y de género, problemática iniciada a partir del texto de Graciela Cabal "Mujercitas ¿eran las de antes?". La propuesta consistió en construir un relato autobiográfico que tomara como eje la/s imagen/es de la mujer y las experiencias escolares o extraescolares que habían contribuido a su construcción

"Mujercitas eran las de antes", mi abuela siempre repetía esta frase y le encantaba repetir el sermón cada vez que veía o se acordaba de "alguna de esas" que no eran "como se debía ser".

La abuela tuvo cuatro hijas mujeres y, dos por tres, se enojaba con alguna de ellas porque parecía que no había aprendido nada de todo lo que les había enseñado: "las mujeres de antes no salían a trabajar por 'dos pesos roñosos', se quedaban en la casa a atender al marido y a cuidar a sus hijos. Y se las arreglaban, sin quejarse, con la plata que ganaba el marido". Debe haber tenido razón, porque la abuela sabía mucho.

En la escuela estaba aprendiendo a leer, mis primeras lecturas decían: "Mi mamá me mima", "Mi mamá me ama", "Mi mamá amasa la masa".

Pero mi mamá decía que si queríamos tener la casa, ella también tenía que trabajar. Después del trabajo me pasaba a buscar a la casa de la abuela, pasábamos a hacer las compras antes de que cerraran los negocios y, cuando llegábamos a casa, me metía a bañar mientras ella hacía la comida. Después de cenar, me ayudaba con la tarea de la escuela y preparaba mis cosas para el otro día. De mimos, como decía el libro, nada. Y de amasar, ¡ni hablar!. La única que hacía masa era la abuela y, no sólo masa, también "comida sana", no esas "porquerías fritas" que "me hacía comer" mi mamá, que después, "cuando llegás a los treinta, tenés el hígado hecho pelota".

El doce de marzo del año pasado, un día antes de cumplir treinta, me operaron por un problema hepático. Mm...

Otra loca que no se sabía "qué tenía en la cabeza", era la tía Virginia, se le había puesto en la cabeza que no quería tener hijos: ¿"para qué se había casado entonces" y, encima, "con ese pelagatos", si "por lo menos se hubiera casado con un hombre de verdad ..."

Y, la otra, tanto sacrificio para mandarla a estudiar a Córdoba para que terminara trayéndose semejante paquete, encima, "chancleta, con lo que sufren las mujeres". La única como la gente era la negrita que hace todo como se le ha enseñado y tiene el mismo carácter de la abuela...

Los libros de la escuela hablaban de cocinar, coser y bordar, pero la única que hacía todo esto, y bien, era la abuela. Como pasábamos toda la tarde juntas, ella me enseñaba a hacer estas cosas, para que no fuera "una inútil" como mi mamá "que no le daba vergüenza" llevarle todo para coser a la otra abuela".

Ahora crecí, recuerdo estas cosas de mi infancia como algo gracioso, y agradezco que estas cosas no me hayan marcado para nada... bueno, tengo algunas manías, pero no como para afirmar que respondo a un estereotipo. Por ejemplo:

- No puedo evitar pensar que una mujer es "ordinaria" si habla "como hombre" o "es bruta", o si es "gritona"; **PORQUE ESTÁ MAL QUE LAS MUJERES SEAN ASÍ**

- No puedo evitar pensar que una mujer es una "inútil" si no sabe hacer las cosas de la casa; que es una "vaga", si no tiene su casa en orden; que es una "hueca" si se la pasa cuidándose y comprando cosas "inútiles" o "pierde tiempo en pavadas", **PORQUE SON COSAS QUE LAS MUJERES TIENEN O NO TIENEN QUE HACER.**

- Así sean las cuatro de la mañana, no me acuesto si no está todo ordenado, puede venir alguien temprano.

- Doy todas las explicaciones que creo pertinentes si llega alguien y esto durmiendo "fuera de horario". ¿Qué podrían pensar? ¡Yo no soy vaga!. **PORQUE ASÍ DEBE SER.**

- Prefiero lavar los platos del almuerzo cuando llego a la casa a las seis de la tarde, que pedirle a mi hijo Franco de 12 años que lo haga, **PORQUE ÉL ES HOMBRE Y LOS HOMBRES NO HACEN ESAS COSAS DE MUJERES.**

Pero, bueno... la vida "es así" y yo "soy normal"