Denuncia y anunciación en la educación

Año 9 Nº 18 - IFD Nº 9 - IFD Nº 12 - primavera de 2007 - ISSN 1515-1727

El Grito, Munch (fragmento)

NEUQUÉN: CRÓNICA DE UNA PROVINCIA DESQUICIADA // EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: UNA RELACIÓN QUE INCOMODA // *DESAPARECIDAS PARA SER PROSTITUIDAS*: JORNADA NO A LA TRATA // LOS INTELECTUALES, EL PODER Y EL PUEBLO // EMERGENCIA DE LA TEMÁTICA DE LAS DIFERENCIAS COMO INTERFERENCIA EN LA TAREA DE ENSEÑAR // LA HISTORIA POLÍTICA EN LA ENSEÑANZA. El sentido de los actos escolares hoy: continuidades y rupturas de una práctica social cuestionada // LOS PLANTEOS DE LA LÍNEA FRANCESA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

denuncia y anunciación
en la educación

Coordinación general
Norma B. García
Silvia Pérez

Diseño
Silvia Juncos

Colaboran en este número:
Rolando Bel
Elena L. Achilli
María Trpín
Manuel Muñoz
Gloria alarcón
Susana Calógero
Teresita Moreno
Silvia Pérez
Estela Piccinini
María Eugenia Reeves
Elena Valassina
Mónica Rodríguez
Gustavo Junge
María Josefa Rassetto

Esta publicación la impulsan, en forma conjunta, los Institutos de Formación Docente Nº 9 y 12 de Neuquén y está abierta a todo aquel que desee colaborar. Declarada de interés provincial por el Consejo Provincial de Educación de Neuquén: Resolución 2131/07. Tirada: 400 ejemplares.

Enviar aportes a:
IFD Nº 12: Gob. Anaya 295 - Neuquén T.E. 4487640
IFD Nº 9: Belgrano s/n - Centenario T. E.: 4898032
ngarcia@neunet.com.ar

Auspicia:
FO.CO.DEP.

Editorial

¿JUSTICIA SIN JUSTICIA?

Cuando las personas nos organizamos en un estado de derecho, una necesidad básica es la JUSTICIA. Ahora bien, cabría preguntarse hasta qué punto gozamos de justicia. Los actuales poderes judiciales informales - estudios jurídicos, colegios de profesionales del derecho, etc.- en donde funciona la connivencia y el conturbenio para realizar "el mejor negocio" y seguir manteniendo el "mercado del conflicto", o sea, la compraventa del servicio público de justicia, nos coloca en una estado de existencia provisional y colabora en transformar la democracia representativa, republicana y federal en una democracia de representación no representativa, autocrática y centralizada.

La acción o inacción de un número importante de integrantes de la justicia neuquina que, manipulando los medios de un sistema en beneficio propio y/o ajeno, tergiversan los fines del mismo, se convierten en verdaderos CORRUPTOS. Esta corrupción es una forma de robar nuestro estado de derecho, nuestra justicia.

El Poder Judicial de Neuquén reclama a la sociedad que no tiene estructura operativa para proveer de un servicio público de justicia eficiente, eficaz y oportuna. Podríamos pensar que con ello se busca minimizar, diluir y transferir el problema de falta de valores morales y principios éticos a un simple problema de procedimiento y de financiamiento.

En realidad, asistimos a una falsificación del Poder Judicial neuquino, una mímica de servicio de justicia, interpretada por una institución directamente ligada a los sectores de poder y, por ello, cómplice de la injusta lógica de funcionamiento social que, desde el poder, se impone a la sociedad neuquina.

En este contexto, ya ha transcurrido más de la mitad del año del asesinato de nuestro compañero, el maestro neuquino CARLOS FUENTEALBA en manos de la policía de Neuquén y las causas que se llevan adelante por este crimen aún no han sido resueltas. Jorge Omar Sobisch, quien siempre admitió ser el responsable político de la muerte del docente, no ha sido citado jamás a declarar.

La justicia neuquina, en eterna connivencia con el poder político de la provincia, impide el proceso lógico de una causa criminal, por lo que ejerce un abuso de autoridad. Podríamos animarnos a sostener que la actual organización judicial neuquina no sólo persigue objetivos extraños a la pacificación social, sino que ha erigido a este poder estatal en sí mismo en un motivo permanente de injusticia.

De cara a los ciudadanos, el Poder Judicial neuquino se presenta indiferente a la demanda social de justicia e ineficaz para solucionar los conflictos de la vida cotidiana. Su intervención efectiva sólo aparece enderezada a satisfacer los fines políticos del gobierno de turno y garantizar la impunidad de sus funcionarios.

No hay excusas de trámites, de procedimientos, de plazos a cumplimentar cuando se exige y reclama una pronta resolución para condenar a los responsables intelectuales y materiales de nuestro compañero CARLOS FUENTEALBA. No existe justificación posible para prolongar el conflicto cuando se necesita y se tiene el derecho a una "justicia justa" y ecuánime que no insinúe una actitud premeditada de lesa humanidad.

Somos muchos como para dejar de lado el compromiso de tomar partido por el reclamo de castigo a los culpables del fusilamiento de un "militante por la vida", Carlos Fuentealba.

N.G.

Denuncia y Anunciación en la educación, Nº 18, 2007, pp. 3 - 9

NEUQUÉN: CRÓNICA DE UNA PROVINCIA DESQUICIADA

BEL, Rolando (IFD N ° 12)

"Esto es lo que hacen hoy los Gremialistas de ATEN y otros gremios con una minoría de docentes cómplices de ellos: han cerrado las puertas de las Escuelas; están violando la Constitución; están violentando a nuestros hijos al no dar clases (...); han ejercido la violencia en domicilios particulares aterrorizando a niños y mujeres solas; no aceptan ningún tipo de diálogo con nadie; no reconocen a las Autoridades legítimamente elegidas por la mayoría del Pueblo de Neuquén; no

son más de mil personas, entre gremialistas adheridos a UNE y violentos paramilitares; y ¿sabe Usted que pretenden?
PRETENDEN DAR UN GOLPE DE ESTADO".
(Volante difundido- en forma anónima- por el gobierno neuquino durante el último conflicto docente)

"Las putas no parimos la mierda que gobierna".
(Grafitti de la agrupación feminista La Revuelta, pintado durante el asedio a la Casa de Gobierno)

Un primer dato a considerar es que Neuquén es una provincia extensa en lo que respecta a su extensión territorial, rica desde los recursos naturales y escueta, en la densidad poblacional. Su superficie es de un poco más de 94.000 km2 – en comparación, Entre Ríos posee 78.801 Km2-, con una población cercana a los 600.000 habitantes y con un presupuesto provincial superior a los 2.300 millones de pesos.

Este presupuesto está compuesto por: 1.100 millones provenientes de las regalías eléctricas y petroleras, 500 millones procedentes de la coparticipación del gobierno federal y el resto, se reparte entre impuestos ciudadanos, la industria turística y otros impuestos aplicados sobre los ingresos de empresas petroleras. Las empresas Repsol, Pioneer, Total, Halliburton son las principales explotadoras y beneficiarias de la extracción del gas y del petróleo de los yacimientos neuquinos. Según el investigador catalán Marc Gavaldá, *la ciudad de Neuquén aparenta un Dallas patagónico, rodeada de casinos y almacenes de maquinaria petrolera, vive desde hace años del frenesí de las regalías.*

«el Gobierno provincial ha sido remiso en la rendición de cuentas de su gasto presupuestario del último lustro; demorando en la presentación de los presupuestos correspondientes a los años 2004, 2005 y 2006»

Según los datos oficiales, el presupuesto provincial para el año 2006 fue de 2.668,20 millones de pesos, aunque algunos economistas estiman que, en realidad, llegó a los 2.935 millones y otras estadísticas mencionan la cifra de 3002 millones de pesos. Suma destinada a ser distribuida en una provincia con una población aproximada de 550.000 habitantes.

El Gobierno provincial ha sido remiso en la rendición de cuentas de su gasto presupuestario del último lustro; demorando en la presentación de los presupuestos correspondientes a los años 2004, 2005 y 2006. El gobierno tampoco proveyó información detallada respecto de los

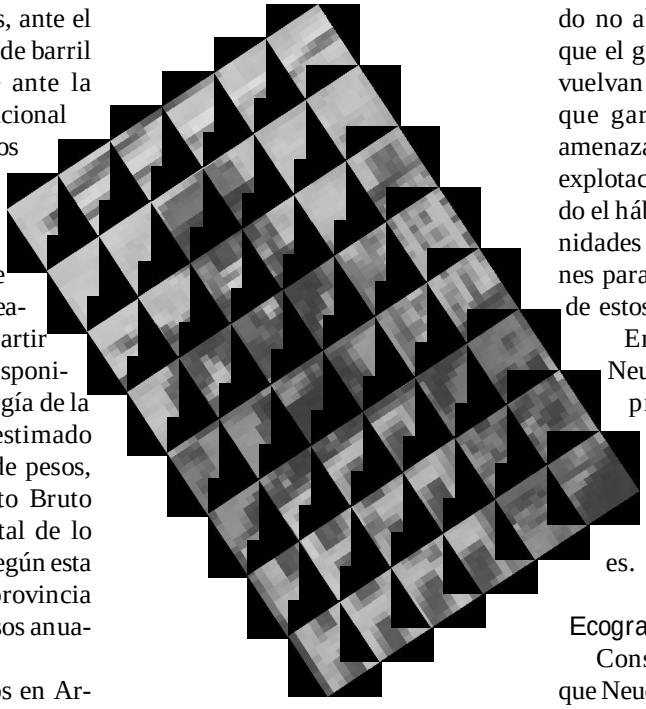
ingresos por regalías de los años 2005 y 2006.

El presupuesto del presente año fue superior a los 3850 millones de pesos y, para el próximo año, se estima que el mismo será superior a los 4360 millones de pesos. Compuesto casi exclusivamente de las regalías energéticas: un poco más de 1000 millones provenientes de la producción petrolífera; 576, 4 millones provenientes de la gasífera y 92, 1 de las hidroeléctricas. Proyecciones quizás escasas, ante el sostenido aumento de valor de barril de crudo de petróleo, que ante la conflictiva situación internacional amenaza con aproximarse a los 100 U$S el barril de crudo.

Por esa razón, el economista Juan José González (docente de la Facultad de Economía de la UNCo.) ha realizado cálculos contables a partir de estimaciones de datos disponibles en la Secretaría de Energía de la Nación; llegó a un total estimado anual de 18 mil millones de pesos, que constituyen el Producto Bruto Geográfico –es decir, el total de lo producido en la provincia. Según esta base, cada habitante de la provincia tendría asignado 35.814 pesos anuales per cápita.

La Ley de Hidrocarburos en Argentina es tremendamente beneficiosa para las transnacionales. Comparando con Bolivia, donde las medidas nacionalizadoras del gobierno de Evo Morales Ayma han elevado las regalías del 18% al 50%; sorprende conocer que en la Argentina privatizada, las regalías no superan el 12%. Según fuentes reservadas de la Secretaría de Energía de Neuquén, se paga menos de un 11%, porque las empresas se beneficiaron de descuentos como el reconocimiento del flete, el tratamiento y acondicionamiento del producto y otros.

Otra situación que favorece la gran acumulación de estas empresas es el hecho de que las regalías se ejecutan a partir de las declaraciones juradas de las empresas. El actual gobernador Jorge Omar Sobisch desarticuló los dispositivos de medición de gas e hidrocarburos que habían establecidos gobiernos anteriores. Este político, en el poder provincial desde 1999, se enorgullece de tener con Repsol una 'Alianza Estratégica'.



«... situación que favorece la gran acumulación de estas empresas es el hecho de que las regalías se ejecutan a partir de las declaraciones juradas de las empresas. El actual gobernador Jorge Omar Sobisch desarticuló los dispositivos de medición de gas e hidrocarburos que habían establecidos gobiernos anteriores»

En este contexto, no causó sorpresa cuando en el año 2001, Sobisch prolongó la concesión del yacimiento Loma de la Lata por 10 años, 17 años antes de que termine el contrato. Esta prórroga motivó el rechazo frontal de los mapuches, que cortaron la ruta de acceso a las comunidades de Loma de la Lata, declarando no abandonar el bloqueo 'hasta que el gobierno provincial y Repsol vuelvan atrás esta maldita prórroga que garantiza hasta el 2027 esta amenaza de muerte.' La inadecuada explotación petrolera está destruyendo el hábitat y las vidas de las comunidades mapuches adyacentes, quienes paradójicamente son las dueñas de estos parajes.

En síntesis, la provincia de Neuquén es un paraíso para empresas transnacionales extractoras de gas y petróleo, pero puede convertirse en un infierno para muchos de sus pobladoras/es.

Ecografía de la sociedad neuquina

Considero importante destacar que Neuquén es una de las provincias de mayor crecimiento demográfico en la Patagonia y también del país. Algunos estudios demográficos consideran que su ciudad capital –del mismo nombre- vive en una explosión demográfica casi constante desde hace tres décadas. Podríamos sostener esta mirada desde el análisis de los últimos censos: hacia 1970 la población de la ciudad era de 45.140 habitantes, para 1980 había aumentado a 92.047, en 1991 había alcanzado el número de 169.199 y, en el último censo del 2001, la población era de 203.190.

O sea, en la provincia de Neuquén se reproduce la macrocefalia y centralización tan cuestionada a Capital Federal y el Gran Buenos Aires. En el eje urbano de las ciudades Centenario-Neuquén-Plottier, se concentra un poco más de la mitad de la pobla-

ción, los recursos e infraestructura de la provincia.

Debemos contemplar otro fenómeno tan local como reciente, de difícil registro en los balances estadísticos censales. El aumento de las exportaciones hidrocarburíferas, -tanto en volumen como en las transferencias de regalías de dólares a pesos, favorecidas por la estrategia devaluadora implementada por el gobierno nacional desde el año 2001- ha incrementado sensiblemente los ingresos por regalías a las que se suman las provenientes por la venta de energía hidroeléctrica.

Esta situación ha generado una sensible reactivación económica en la provincia, a pesar de una distribución inequitativa de la riqueza, convirtiéndose la ciudad de Neuquén en un importante polo de atracción para pobladores de diversas regiones del país, por ejemplo, de la vecina Río Negro y de otras localidades del interior de la provincia.

Por lo que se ha generado una gran demanda habitacional de la ciudad, que presenta uno de los costos más altos del país en propiedad y renta inmobiliaria, donde además existen decenas de tomas de terrenos, que a veces incluye viviendas inconclusas de planes habitacionales. Estas *tomas* o asentamientos ilegales son estrategias utilizadas por sectores populares para resolver la crisis habitacional.

Este aumento poblacional no sólo se registra con aquellos inmigrantes que tienen posibilidades de integrarse al mercado formal como mano de obra calificada, por ejemplo, en la producción privada como trabajadores petroleros o el caso de docentes en el ámbito de los servicios públicos. Sino que, además, se ha generado una migración de grupos de familias desocupadas del interior de la provincia y de provincias cercanas, en general subsidiadas y/o que realizan actividades de trabajo informal.

Los motivos de esta migración de pauperizados/as estructurales serían las mejores posibilidades de conseguir un terreno para acceder a una vivienda, mejor calidad en servicios asistenciales como bolsones de alimentación, acceso hospitalario y ciertos extras durante las campañas electorales, de acuerdo a los sistemas clientelares existentes ejercidos principalmente por el partido hegemónico, el Movimiento Popular Neuquino.

También es importante considerar, dentro de las tendencias del crecimiento poblacional, a los habitantes nacidos en la provincia. Si observamos la pirámide poblacional de la ciudad, encuentro una significativa meseta media, que evidencia la juventud de gran parte de la población. Sin embargo, al profundizar el análisis sobre este proceso, encuentro que también son altas, en estos sectores, las situaciones de marginación social.[1]

A pesar que el ingreso per capita es de 36000 pesos por cada habitante –según estadísticas elaboradas para el año 2005 por el economista Juan José González- gran parte de la juventud local está desocupada -o sufren una fuerte precarización laboral-. Me refiero a las situaciones de trabajo en negro, de carácter eventual (changas) o a la subsistencia, debido al cobro de algún subsidio estatal. Además, reciben -por lo general, en forma interrumpida o trunca- una educación mediocre. Sin duda, estas situaciones se agravan con el alto índice de embarazos de adolescentes o jóvenes con inestabilidad económica y familiar. Muchas veces, estas jóvenes son partícipes de las tomas de terrenos, como una estrategia para resolver sus problemas habitacionales.

«a pesar que el ingreso per capita es de 36000 pesos por cada habitante –según estadísticas elaboradas para el año 2005 por el economista Juan José González- gran parte de la juventud local está desocupada -o sufren una fuerte precarización laboral-»

Mitos y realidades sobre el milagro neuquino

El intenso y sostenido crecimiento de esta ciudad -en infraestructura, servicios, población, actividades comerciales y culturales- ha fortalecido en los últimos años la idea que Neuquén se ha convertido en el núcleo urbano más dinámico y progresista de la Patagonia. De ahí, la denominación de *la capital de la Patagonia.*[2].

Para los críticos de esta forma de desarrollo, Neuquén es un claro ejemplo de Belindia. Este término se refiere a una metáfora de uso común en la sociología para indicar las notables diferencias en la calidad de vida en países emergentes como Argentina o Brasil, donde parte de su población -la más afortunada- vive en condiciones similares a las de Bélgica, mientras otros sectores de la población, los más mayoritarios y pauperizados, lo hacen en condiciones parecidas a los pobres de la India.

Los hechos recientes evidencian que el desarrollo desigual de la sociedad neuquina nos acerca mucho más a la metáfora sociológica -Belindia- que al sueño de la gran capital de la Patagonia.

«... Neuquén es un claro ejemplo de Belindia. Este término se refiere a una metáfora de uso común en la sociología para indicar las notables diferencias en la calidad de vida en países emergentes como Argentina o Brasil, donde parte de su población -la más afortunada- vive en condiciones similares a las de Bélgica, mientras otros sectores de la población, los más mayoritarios y pauperizados, lo hacen en condiciones parecidas a los pobres de la India»

¿Qué es el Movimiento Popular Neuquino?

Es importante destacar que la provincia de Neuquén presenta en el plano político, la continuidad en el gobierno provincial durante los últimos 40 años del mismo partido: el Movimiento Popular Neuquino. Esta organización política tiene sus orígenes en los partidos neoperonista de la década de 1960. La familia Sapag fue una de las fundadoras de este partido, que inicialmente tenía el lema *Federalismo* y *Justicia Social*. El clan Sapag constituye una familia inmigrante proveniente del Líbano –a principios del siglo XX- que comenzaron su desarrollo como comerciantes en el interior de Neuquén.

El Movimiento Popular Neuquino se independizó del peronismo a comienzos de los setenta cuando se levanta la proscripción a este partido.

La continuidad del Movimiento Popular Neuquino en el gobierno provincial abarca también los períodos de gobiernos dictatoriales. Esta situación se generó porque los grupos políticos y técnicos regionales –burócratas- fueron funcionarios y funcionarias de estos gobiernos. De ahí, la importancia de la pertenencia a este partido para los habitantes de esta provincia como una forma de acceso a una serie de beneficios del Estado como empleo, atención sanitaria, negocios comerciales, etc.

Además, este partido –que controla absolutamente los recursos del rico estado provincial- en cada elección implementa dispositivos clientelares muy desarrollados y extendidos. Los mismos se proyectan hacia todas las clases sociales.

Desde el retorno a la democracia, este partido hegemónico evidencia dos líneas internas, que continúan hasta la fecha. La primera corriente –denominada amarilla- orientada por Felipe Sapag y sus acólitos, fundador del partido y gobernador electo por varios períodos. Se trata de la tendencia interna más tradicional, desarrollada alrededor de la figura de este viejo patriarca. La otra línea interna, denominada blanca es liderada por el ex-gobernador Jorge Sobisch. Esta tendencia se encuentra más orientada hacia posturas de una derecha neoliberal y tecnocrática.

Sin embargo, en lo programático y en la gestión de gobierno no se encuentran diferencias sustanciales en estas líneas internas. Ambos líderes reprimieron a los docentes, con el saldo de un muerto. Felipe Sapag ordenó la represión de 1997, que costó la vida de Teresa Rodríguez; Jorge Sobisch ordenó la represión del 2007, con el asesinato de Carlos Fuentealba.

Otro dato que describe al mapa político provincial es la debilidad de la oposición del sistema de partidos. Ni el peronismo ni el radicalismo son partidos gravitantes en la política local. Hasta ahora. Nunca ganaron una elección para la gobernación y las veces que accedieron a gobiernos municipales de ciudades importantes, tuvieron que construir complejas y heterogéneas alianzas.

Desde la vuelta a la democracia, los sindicatos ATE, ATEN, en algún período, la UOCRA, posteriormente, FASINPAT y los movimientos sociales han sido la oposición más fuerte y coherente al partido hegemónico.

¿Qué es ATEN?

El sistema educativo público neuquino abarca más del 70 % de la educación general. Tiene tres cronogramas escolares, uno para las escuelas urbanas y otros para las escuelas ubicadas en la zona cordillerana y lacustre.

La Asociación de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de la provincia de Neuquén es un sindicato singular. ¿Por qué? Primero, por sus orígenes. Fue fundada a comienzos del año 1982, en las postrimerías de la última dictadura, por docentes que eran militantes de un catolicismo social, del Partido Comunista y otras tendencias combativas. Los propósitos iniciales de la organización eran luchar por expulsar a la dictadura, impulsar la vuelta a la democracia y el respeto por los Derechos Humanos.

Es decir, desde sus orígenes ATEN *privilegia* luchas profundas en el plano político que van más allá de las revindicaciones salariales docentes. En segundo lugar, ATEN fue pensado como una *herramienta de lucha*, rompiendo el tradicional modelo de sindicato peronista -prestador de servicios-. ATEN no tiene mutuales, pero sí tiene un fondo de huelga que funciona casi en forma permanente. El tercer elemento a considerar es la diversidad de la base social del sindicato. Integrado por todos los actores que trabajan en una institución escolar: docente, administrativo, bibliotecario, auxiliares de servicio –porteras/os- y otros. Articula los cuatro niveles: inicial, primario, medio y terciario. De un poco más de 18.000 trabajadores/as de la educación, cerca de la mitad se encuentra vinculada al sindicato.

«las/os militantes del sindicato docente más que una disciplina sindical, hemos adquirido con los años una cultura de la resistencia»

ATEN es capaz de responder a esa diversidad manteniendo una fuerte unidad organizativa. En las multitudinarias marchas del actual conflicto, los estandartes de las seccionales sindicales y de los partidos de izquierda marchan a la par de las banderas de La Revuelta -poderosa organización feminista- y la multicolor wiphala de la nación mapuche.

Una historia reciente de las luchas sociales docentes

Las trabajadoras y trabajadores de la educación de la provincia de Neuquén, nunca han tenido una buena relación con el partido gobernante. Contar la historia de ATEN es contar una historia de conflictos, negociaciones y nuevos conflictos. Las/os militantes del sindicato docente más que una disciplina sindical, hemos adquirido con los años *una cultura de la resistencia*. Sobre este punto, realizaré una síntesis focalizando el análisis de la última década.

Al poco tiempo de los cortes de ruta de Cutral-Có y la vecina Plaza Huincul –junio de 1996 y marzo de 1997- se desarrolló la gran huelga docente de 1997. La misma duró de febrero a comienzos de mayo de ese año. Los motivos de la misma fueron el rechazo a la implementación de la Ley Federal de Educación y en contra de un descuento de un porcentaje salarial por zona patagónica. Si bien se logró solamente el primer propósito, esta lucha presupuso un salto cualitativo en los métodos de lucha del sindicato. El predominio de las decisiones por asambleas de base, el corte de ruta y bloqueo del puente carretero Neuquén-Cipolletti constituyó una marca identitaria en la dinámica del sindicato. En octubre de ese mismo año, hubo varios enfrentamientos de los sindicatos estatales en oposición a la Legislatura que avaló el recorte de

los porcentajes de zona. En el llamado *Jueves Negro*, trabajadores y trabajadoras estatales enfrentaron, durante un día, a las fuerzas represivas del gobierno, que reprimía con sus camiones hidrantes, gases lacrimógenos y brigadas de choque.

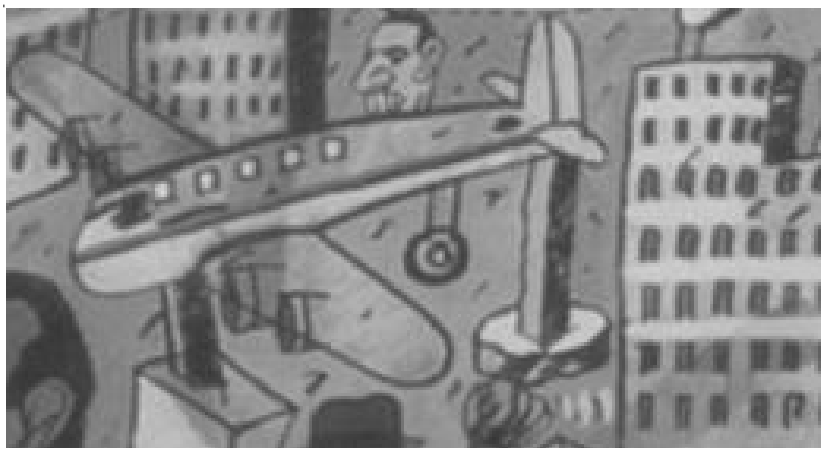
En el nuevo milenio continuarán los conflictos docentes. El 9 de julio del 2000 muere la docente Silvia Roggetti, debido a un accidente ocasionado por las negligencias del Consejo Provincial de Educación. La frivolidad y posterior impunidad de las autoridades políticas generaron un espontáneo y violento escrache en la vivienda de la presidenta del CPE.

Existieron otros bloqueos carreteros, por ejemplo, en el año 2003, con su posterior desalojo. Durante el pasado año, se ingresó en un nuevo conflicto, que combinó el paro por tiempo indeterminado con el bloqueo de rutas y de las refinerías petroleras. Esta última medida finalizó con un violento desalojo por parte de matones del actual gobierno.

La lucha de este año presenta un interesante eclecticismo en lo referente a los métodos de lucha. Con decisiones basadas en los debates de las asambleas de base por seccional que determinan un mandato para un plenario de representantes. Además del paro, la estrategia se combina con otras medidas como cortes de puentes y pasos carreteros –los famosos piquetes-, los escraches a funcionarios/as, un escrache acuático, los sellados a las puertas de las instituciones escolares, las tomas de dependencias educacionales, las volanteadas en las calles y las vigilias a la Casa de Gobierno.

Es importante destacar que, desde hace más de una década, las diferentes direcciones del sindicato docente neuquino han sido opositoras a la agrupación celeste, sector político que dirige a la CTERA desde la vuelta a la democracia. Se percibe a esta organización como genuflexa y conciliadora con los diversos gobiernos nacionales.

En esta provincia, las bases docentes y activistas han repudiado a Mary Sánchez y Marta Maffei. La *famosa carpa blanca* docente, instalada durante el gobierno



«la lucha de este año presenta un interesante eclecticismo en lo referente a los métodos de lucha»

menemista, fue interpretada desde las miradas locales como una medida quietista y desmovilizadora.

No es un hecho ingenuo que el dirigente Hugo Yasky prefiera realizar un acto en Capital Federal, cuando el escenario principal se encontraba en la capital neuquina.

¿Quién fue Carlos Fuentealba?

El docente Carlos Fuentealba era oriundo de la localidad de Junín de los Andes, en cercanías de las turísticas zonas lacustres de San Martín de los Andes y San Carlos de Bariloche. De familia trabajadora, había estudiado la carrera de Técnico Químico. Al migrar a la ciudad de Neuquén, trabajó como obrero de la construcción, instancia que lo potenció a una mayor participación política tanto en el Sindicato de la Unión Obrera de la Construcción Argentina –UOCRA- como en el partido Movimiento al Socialismo. Con los años, conformó su familia, con la docente Sandra Rodríguez, con quien tuvo dos hijas. Posteriormente, completó el estudio de Profesor en Enseñanza Primaria. Actualmente se desempeñaba como docente de Física y Química en el colegio de enseñanza media CPEM N° 69, del Barrio Cuenca 15 de la ciudad de Neuquén. Quizás, el barrio más carenciado y empobrecido de la ciudad capital.

Empero, esta mínima biografía no pinta con precisión al *compañero Carlos*. Porque si bien todos estos elementos nos permiten pensarlo como un cuadro político, en realidad, era una persona profundamente reservada y tímida. Su timidez extrema le impedía hablar en una asamblea del sindicato como así también en ámbitos de mucha exposición pública. Alguien que solamente se sentía cómodo en el ámbito de su familia y en el aula. La totalidad de sus pares, alumnas y alumnos lo recuerdan como un excelente docente, paciente y muy comprometido con su trabajo.

¿Una salida a esta situación conflictiva?

Imaginar escenarios de salida para el actual conflicto docente es una tarea compleja, de acuerdo a las características de la sociedad y del sistema político y económico neuquino. Las trabajadoras y trabajadores de la educación sabemos que el último conflicto fue consecuencia del anterior (2006) y a la vez, se anuncia como preludio del próximo. De hecho, la mayoría de las actuales demandas de ATEN sólo son promesas incumplidas por parte del gobierno provincial de acuerdo a las negociaciones del año pasado.

El gobierno provincial comienza a evidenciar señales de un debilitamiento continuado, pero no necesariamente irreversible. Con una oposición legislativa -una triste minoría- que demandó juicio político; con importantes sectores de la policía provincial en estado deliberativo y una sociedad civil -muchas veces crispada con la lucha docente- pero ya hastiada con la prepotencia del Movimiento Popular Neuquino es imposible determinar qué ocurrirá en esta provincia en el corto plazo.

«imaginar escenarios de salida para el actual conflicto docente es una tarea compleja, de acuerdo a las características de la sociedad y del sistema político y económico neuquino»

No olvidemos que el venal ex-mandatario representa una línea interna y que posee, además, sus adversarios en el MPN, tal el caso del actual gobernador Jorge Sapag, sobrino del patriarca fundador y vinculado a la línea opositora al actual mandatario. Si bien las diferencias ideológicas entre Sobisch y Sapag son escasas, al último le preocupa la futura gobernabilidad de la provincia.

El MPN no perdió las pasadas elecciones a gobernador porque su formidable aparato clientelar le garantizó la cantidad de votos necesarios para ser reelecto. Pero realizó una elección menos favorable en las diputaciones provinciales y nacionales.

Intentar gobernar una provincia con los fuertes sindicatos estatales movilizados, una sociedad fragmentada y una legislatura autónoma puede ser la pesadilla del gobernador, *el próximo gerente* de las petroleras radicadas en esta región.

---

[1] De acuerdo al último censo (2001) el porcentaje de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) sería del 13, 8% del total. En *I. M. B. Neuquén - Censo 2001*, p. 91.

[2] La idea de considerar a la ciudad de Neuquén como la capital de la Patagonia, comenzó a circular con vehemencia a partir del clima festivo ocasionado por la celebración del centenario de esta urbe. En un apartado del diario Río Negro sobre la proyección a futuro de la ciudad con el ampuloso título: *Neuquén, 2104: ¿hasta dónde la imaginación toca la ficción?*, la mayoría de las opiniones vertidas en este artículo se menciona la capitalidad -del presente y a largo plazo- de Neuquén. «Neuquén, 2104: ¿hasta dónde la imaginación toca la ficción?». En *Río Negro N º 20.121*, General Roca, 12 de septiembre del 2004. pp. 12-13.

Denuncia y Anunciación en la educación, Nº 18, 2007, pp. 10 - 15

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: UNA RELACIÓN QUE INCOMODA[1]

ACHILLI, Elena L.

"En lugar de darse por satisfechos con el argumento de que todo está mal y nada puede hacerse en contra, hay que reflexionar sobre esta fatalidad y sobre sus consecuencias para el propio trabajo (...) Ése sería el comienzo de esa filosofía que sólo cierra su puerta a quienes prefieren dejar en la penumbra las razones por las que la cierra" (...) "La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación"
(T.Adorno;1998)

En primer lugar, deseo agradecer esta invitación que acepté desde la entrañable relación que establecí con esta Facultad desde los primeros años de apertura democrática. Desde ya, quisiera quitarle toda la ritualidad y sentido de "autoridad" que puede suponer una conferencia, como diría Bourdieu. Más bien, prefiero que tenga el carácter de una charla que me permita compartir con Uds. algunas inquietudes para abrir un diálogo –ojalá pueda ser lo más explícito posible- en el que podamos intercambiar y confrontarnos con nuestros propios posicionamientos, interrogantes y, porque no, nuestras broncas.

Estar en este lugar, en esta Facultad y entre todos Uds., en un momento como el de estos días no puedo más que sentir la profunda necesidad y la obligación de rendir un homenaje a la lucha docente y expresar mi más claro y explícito repudio por el fusilamiento del maestro Carlos Fuentealba. Pero no quisiera quedarme sólo con una mera expresión discursiva, externa a esta misma charla.

«mi intención era y es, tal como luego lo plantearé, mostrar las dificultades/ las "incomodidades" que supone entender lo educativo como campo en el que se juegan las relaciones entre los procesos socioeco-nómicos, políticos, culturales de una época con aquellos procesos que remiten de un modo más particular con el trabajo de enseñar y aprender»

Cuando me invitaron a participar en este encuentro y acepté, antes de esta dramática situación, envíe como título de la charla *"Educación y sociedad: una relación que incomoda"*. Mi intención era y es, tal como luego lo plantearé, mostrar las dificultades/ las "incomodidades" que supone entender lo educativo como campo en el que se juegan las *relaciones* entre los procesos socioeconómicos, políticos, culturales de una época con aquellos procesos que remiten de un modo más particular con el trabajo de enseñar y aprender. Es decir, mostrar un *enfoque relacional* que, por distintos órdenes de problemas –teóricos metodológicos, ideológicos o de conformación del sentido común general y académico- *"incomoda"* tanto a nivel de los mismos procesos del quehacer de la investigación socioeducativa como a nivel de poder entender las cotidianeidades sociales en la que estamos inmersos.

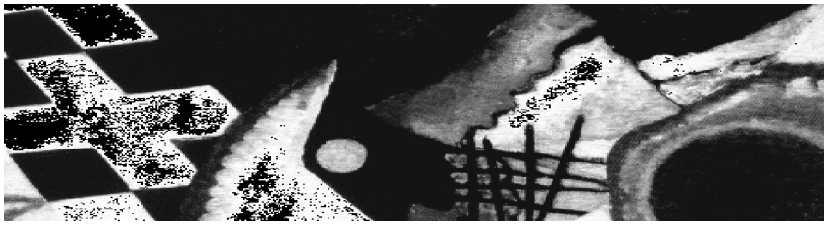
En tal sentido, mis primeros borradores de esta charla estaban centrados en la presentación de algunos aspectos que hacen al pensar

de un *modo relacional* en estos dos niveles: el de la investigación social o socioeducativa y el de las cotidianeidades escolares cruzadas por la desigualdad social. En uno y otro caso, con la intención de polemizar tanto con ciertas perspectivas académicas actuales en la investigación como con aquellas que devienen de las políticas educativas y se van incrustando/ penetrando en esos cotidianos.

Aún cuando estas preocupaciones puedan persistir, transformo la lógica expositiva que había pensado y partiré de la situación de violencia, represión y muerte de un educador como situación o, mejor, como *proceso condensador* de las relaciones complejas y múltiples entre "educación y sociedad" en el contexto de estos tiempos. Ello no quiere decir que haré un análisis detallado y particular de este proceso que, por otra parte, no estaría en condiciones de realizar no sólo por las dificultades que implica conocer/ explicar un proceso en el mismo momento en el que se despliega sino, especialmente, porque supone acceder y trabajar con un conjunto complejo de información empírica de diferentes campos que escapa totalmente a las posibilidades de esta exposición.

Tomo este *proceso de violencia, represión y muerte de un educador*, como ya dije, desde dos preocupaciones centrales y simultáneas. Por un lado, como un modo humilde/pequeño de brindar mi solidaridad y homenaje a la lucha docente repudiando la muerte del maestro desde el mismo contenido que daré a mi exposición. Por el otro, mostrar un enfoque teórico metodológico que se sustenta en la necesidad de hacer inteligible determinada problemática desde una concepción *relacional* y *dialéctica,* es decir, desde una concepción que entiende los hechos sociales como procesos inter-relacionados y dinámicos que se van transformando en esa misma dinámica.

Entonces, el foco de interés de esta exposición, radica fundamentalmente en el intento de mostrar o delinear a grandes rasgos este enfoque general que planteo en polémica con otras tendencias que hoy circulan en la investigación educativa. Trataré de avanzar en estas reflexiones.



Lucha docente y muerte de un educador: un *proceso condensador* de la relación educación y sociedad

"A los maestros no se les pega. Sepan, conozcan, interpreten, subrayen, comprendan, resalten, razonen, interioricen, incorporen, adquieran, retengan este concepto, aunque les cueste porque siempre están distraídos, presten atención y métanselo en la cabeza: los maestros son sagrados" (Mex Urtizberea; *La Nación*; abril 2007)

El haber caracterizado la situación vivida en Neuquén en estos días como un *proceso condensador* nos lleva a realizar algunas aclaraciones.

Por un lado, acerca del sentido que le damos a dicha caracterización. Por el otro, acerca de la misma relación entre *educación y sociedad.*

¿Qué estamos suponiendo cuando entendemos como un "proceso" a los hechos vividos en Neuquén y que dicho proceso tendría el carácter de "condensador"?

Brevemente digamos que, cuando se habla de *proceso* supone la idea de historia, de un hecho que tiene raíces y huellas en otros tiempos, que tiene continuidades, rupturas, cambios; que es parte de las múltiples interacciones y transformaciones de distintas situaciones. Habla de movimiento; de transformaciones que trascienden el presente. Por lo tanto, no puede entenderse como un hecho que irrumpe de un momento a otro, como parte de un presente estático o como un hecho surgido por "generación espontánea".

«partiré de la situación de violencia, represión y muerte de un educador como situación o, mejor, como proceso condensador de las relaciones complejas y múltiples entre "educación y sociedad" en el contexto de estos tiempos»

Además, decimos que se trata de un *proceso "condensador"*. Condensador en tanto sintetiza/densifica/ concretiza esas múltiples interacciones entre diferentes dimensiones –del presente y del pasado- que configuren a dicho proceso. En otras palabras, supone la estructuración del proceso analiza-

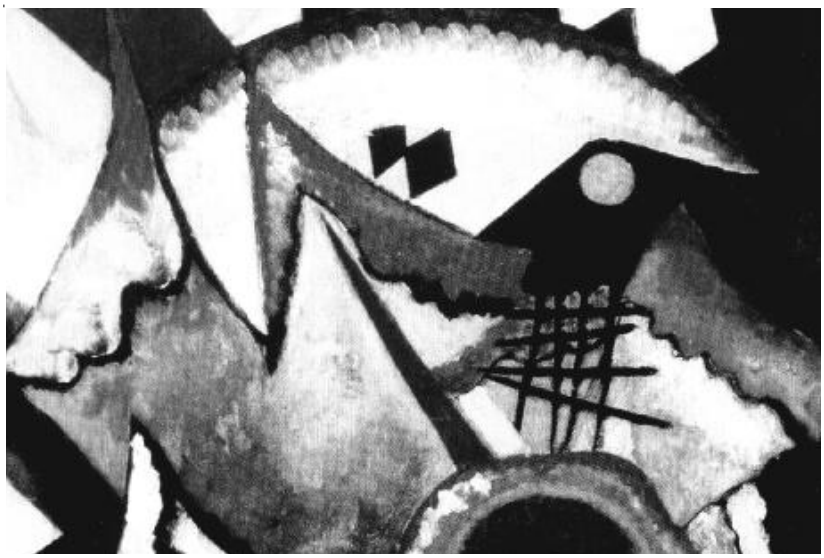
do a partir de la concreción de las múltiples interacciones que se ponen en juego. Desde esta concepción no podría ser entendido como un hecho aislado, independiente de otros procesos o, más reducido aún, como el simple producto de la demencia de un agente policial.

Decimos, además, que se trata de un *proceso condensador* de la relación entre *educación* y *sociedad.* Estamos utilizando estas dos nociones generales -las de "educación" y "sociedad"- reconociendo la larga tradición de debates acerca del sentido que cada una de ellas implica en sí mismas como el de su puesta en relación. No tendría sentido aquí, rastrear y detenernos en los diferentes planteamientos que se fueron abriendo alrededor de la historia conceptual de estas nociones y el de sus relaciones.

Sin embargo, para comenzar a entendernos, podemos partir desde el más amplio sentido común – ¿académico?- y hacer referencia a la noción de "educación" como el campo de los procesos de enseñanzas y aprendizajes que se realizan no sólo entre las distintas generaciones – adultas a niños y jóvenes- sino también desde el Estado –en un sentido gramsciano, como Estado educador- o desde los diferentes ámbitos de la vida social (políticos, gremiales, familiares, entre otros). Educación como circulación y apropiación de conocimientos, saberes, concepciones del mundo, valores, esquemas morales, perceptivos, modalidades relacionales que se ponen en juego a través de diversas prácticas sociales que trascienden aquellas vinculadas con la escolaridad aunque las incluya.

A su vez, usaremos la noción de "sociedad" como aquellas concreciones históricas de las relaciones humanas en general.

Educación y sociedad, entonces, suponen campos de fronteras difusas –diría que nulas- aún cuando se han estructurado disciplinas que las diferencian como "campos de investigación" separados (ciencias de la educación, por un lado, sociología/ antropología social, por el otro). Una imagen de separación y fragmentación de campos de conocimientos diferenciados que, como bien lo ha planteado I. Wallerstein (1998)[2]; no es más que una desgraciada herencia de la constitución decimónica de las ciencias sociales. Es decir, parte de ese legado de dividir el análisis social en áreas diferentes como lo económico, lo político, lo socio-cultural que, según el autor, conforman un fuerte obstáculo para entender el mundo social contemporáneo. De ahí su invitación a "impensar" –desestructurar radicalmente- muchos de los supuestos de esa fragmentación que persisten en la actualidad.



«dicho lo anterior y volviendo a la situación que se vive en Neuquén considero hipotéticamente que se trata de un proceso condensador de la dinámica entre los procesos hegemónicos de las transformaciones socioeconómicas y políticas de las últimas décadas, por un lado, y los procesos derivados de la conflictividad, las resistencias y las luchas del campo educativo, por el otro»

Dicho lo anterior y volviendo a la situación que se vive en Neuquén considero hipotéticamente que se trata de un *proceso condensador* de la dinámica entre los procesos hegemónicos de las transformaciones socioeconómicas y políticas de las últimas décadas, por un lado, y los procesos derivados de la conflictividad, las resistencias y las luchas del campo educativo, por el otro.

Planteado así, intento destacar no sólo los procesos que han condicionado coactivamente sino también la

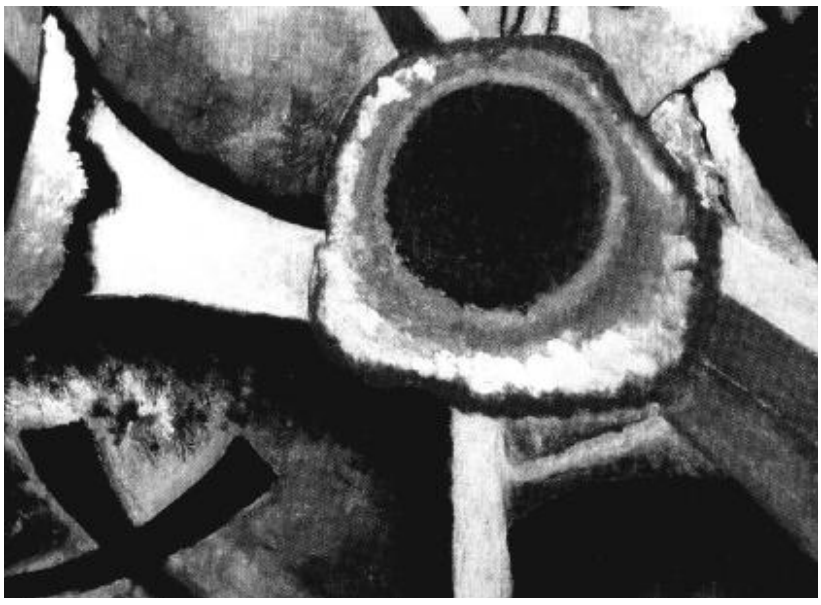
dinámica abierta desde las conflictividades que se van generando.

Para aproximarnos a despejar algunas de las dimensiones generales que se configuran en esta dinámica, esquemáticamente podríamos ver la presencia de un conjunto de procesos que se vinculan a las transformaciones que han marcado tendencias en las últimas décadas (comienza a formularse con el golpe de 1976 y se profundizarán en la década de los 90):

1. En primer lugar, aquellos que derivan de las reformulaciones capitalistas en la implantación de políticas regidas por el libre mercado, por la especulación financiera que generaron una concentración de capitales y, simultáneamente, un profundo proceso desindustrialización, de desempleo, de deterioro de las condiciones de vida, de profundización de las desigualdades sociales que fueron penetrando y transformando los cotidianos familiares y escolares. Y, de tal modo, fueron conmocionando las prácticas docentes en un doble sentido: en tanto práctica laboral cada vez más precarizada, flexibilizada y en tanto práctica pedagógica cada vez más tensionada entre el "asistir" y el "enseñar". Distintas investigaciones han dado cuenta de la incidencia de estas situaciones en la salud de los docentes (ver J. Kohen; D.Martínez, entre otros). Podemos recordar, también, aquella investigación de un gremio docente –Unión de trabajadores de la Educación de la Provincia de Córdoba- que intentaban averiguar porque los maestros faltaban tanto y empezaron a ver que faltaban porque se enfermaban. Y, se enfermaban, porque no podían enseñar (desbordados, dispersos por tantas actividades quedaban presos del sufrimiento social y las enfermedades).[3] Los sufrimientos de la "violencia económica" como ha dicho P.Bourdieu[4], son aspectos de esas dimensiones que se condensan en estos días.

2. En segundo lugar, es posible dar cuenta de las transformaciones ligadas al papel del Estado en tanto fue mutando del Estado de Bienestar a un Estado Penal. En este plano, podemos visualizar distintos procesos estatales: a) el Estado que organiza la reforma educativa y, como tal, descentraliza y desdibuja su responsabilidad financiera; b) el Estado que desvaloriza y deslegitima la escuela pública y las prácticas docentes tanto desde sus presupuestos y políticas salariales como desde las políticas de "capacitación" que han neutralizado los propios conocimientos docentes generándoles la sensación de "no saber"; c) el Estado que fue desestructurando la escuela pública provocando múltiples resquebrajamientos y perturbación de ciertas tradiciones y dinámicas socioculturales en las relaciones, en las prácticas, en los sentidos escolares con intromisiones "priva-tizadoras"; d) el Estado que fue legitimando e instalando en el sentido común la ineficacia de lo público estatal, celebrando la competitividad, la individualidad; e) el Estado que fue acrecentando las políticas represivas y atemorizantes desde la presión disciplinadora impuesta por las incertidumbres laborales hasta la criminalización de la protesta y los conflictos. Una dimensión vinculada a distintos procesos de estatalización que se anuda con las marcas dejadas por la dictadura militar. Marcas y memorias que reactualiza la muerte.

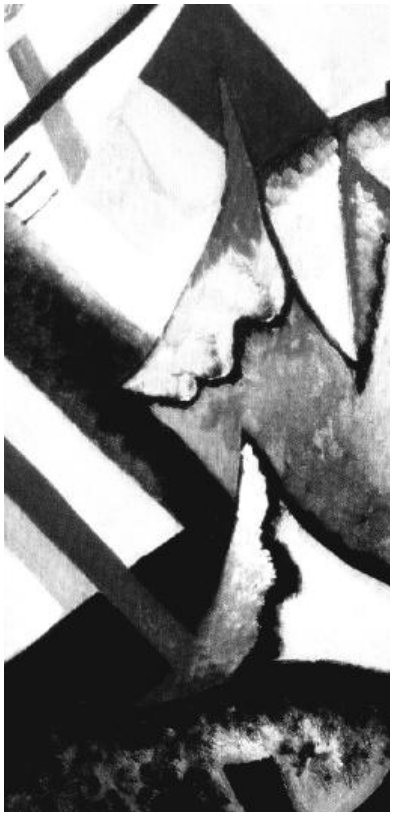
3. Finalmente, si bien lo anterior hace presente las múltiples sedimentaciones del pasado, con sus



marcas y memorias que reactualizan la muerte, la situación abierta en Neuquén también otorga visibilidad a otras sedimentaciones que devienen de las experiencias colectivas de luchas. Habrá que profundizar e historizar con los contenidos específicos en varias de ellas: a) en la historia particular que adquieren las luchas y protestas en Neuquén en distintos campos de conflictividades y, específicamente, en el educativo que, incluso, puso un tope a la implementación de la Ley Federal de Educación; b) habrá que entender como el sindicato docente construye legitimidades en procesos que contiene y cohesiona distintas expresiones en su interior; c) habrá que mirar con detenimiento distintas prácticas que se ponen en juego –como las de la instalación de las carpas rodeando la gobernación- en las que se conjugan simultáneamente tanto la necesidad de dar continuidad a la lucha como la necesidad de generar *lugares de encuentros* entre los docentes (Me han conmovido los relatos que escuché ayer acerca de estas necesidades que viven los docentes y los chicos). En fin, habrá que historizar distintos procesos, sus sedimenciones y actualizaciones para comprender los aprendizajes múltiples que los sujetos realizan en las experiencias de luchas, resistencias y protestas que se van configurando colectivamente. No sólo a nivel de organización de la misma protesta sino también a nivel de la construcción de nuevos sentidos en torno a la educación y su relación con la sociedad.

De lo anterior, derivo una hipótesis final. Planteo que este *proceso condensador* al poner en escena esa compleja dinámica entre distintas tendencias hegemonizadoras y la conflictividad social generada, está produciendo algunos indicios acerca de ciertas construcciones legitimadoras en torno a la escuela pública, a la dignidad del trabajo de los educadores y al lugar de la escolarización entre los conjuntos sociales subalternos.

El proceso de la lucha, algunas prácticas y argumentaciones de los educadores, los relatos de los estudiantes que lloran al maestro fusilado, muestran indicios de una escuela viva, de un ámbito de fuertes compromisos docentes –en especial cuando se trata de niños y jóvenes en situaciones difíciles; de un espacio de aprendizajes, de encuentros, de construcciones identitarias, de pertenencias, de trabajo. La visión televisada de esa escuela remota con las vivencias de los profesores preocupados por la enseñanza, por cómo equipar un laboratorio, por cómo acompañar a esas y a esos jóvenes de "los márgenes" que, a su vez, *reconocen* en el maestro ausente su doble compromiso –intelectual y afectivo- impulsándolos a que se apropien de los *conocimientos* que la escuela puede brindar y entendiéndolos/acompañándolos en sus sufrimientos vitales, como también lo recuerdan los familiares de estos chicos, hacen visible una escuela cargada de sentido social.



«el proceso de la lucha, algunas prácticas y argumentaciones de los educadores, los relatos de los estudiantes que lloran al maestro fusilado, muestran indicios de una escuela viva, de un ámbito de fuertes compromisos docentes –en especial cuando se trata de niños y jóvenes en situaciones difíciles; de un espacio de aprendizajes, de encuentros, de construcciones identitarias, de pertenencias, de trabajo»

En síntesis, a mi entender, este proceso de lucha docente condensa y pone en evidencia múltiples dimensiones de la relación educación y sociedad. Muestra, por un lado, la perversidad de las políticas oficiales y sus sutiles o grotescas estrategias por fracturar el proceso de luchas y, simultáneamente, también pone en escena gérmenes de prácticas y relaciones escolares que adquieren significación social sobre las cuales se hace necesario profundizar y afinar el análisis.

Si esto es así, se trata de indicios y gérmenes acerca de la educación pública que disputan y se contraponen a algunas argumentaciones académicas políticas:

a) Con aquellas que plantean la pérdida de sentido histórico que tuvo la escuela como institución de la modernidad. Una visión estática de los cambios que no tiene en cuenta la historicidad *concreta* en las que se expresan -en los distintos momentos socios históricos- las relaciones entre educación y sociedad y, cuyos discursos del "declive institucional"[5] no hacen más que acrecentar la deslegitimación de la escuela y del trabajo docente.

b) También disputan con aquellas visiones que hablan de la "crisis de

la estatalización"; del "declive de la Razón de estado" como cierre del ciclo de las políticas educativas como "monopolio estatal" [6]. Falacias argumentativas que neutralizan las transformaciones históricas acerca del papel del Estado[7] con claras debilidades por "el sector privado" que, según el autor, ofrecen "mayores márgenes de maniobra para educar".
c) Finalmente, también son indicios que se contraponen con aquellas argumentaciones acerca de la "educabilidad" de los niños que viven en condiciones de pobreza, que construyen un sujeto del aprendizaje "carente" y una pedagogía mimetizada con esa situación. Argumentaciones y políticas "focalizadas" o "compensatorias" que terminan por cristalizar las diferentes "carencias" en circuitos que, aunque hablen de "respeto por la diversidad", reproducen las desigualdades sociales en claras propuestas que se *homogeinizan* socialmente.

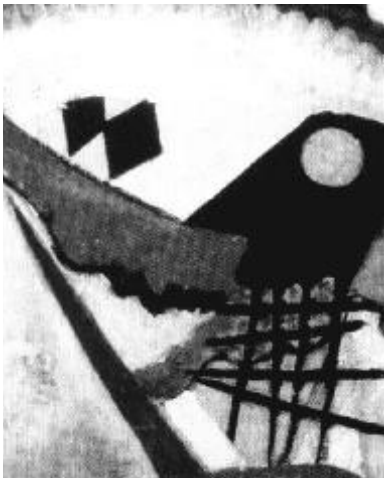
Para finalizar quisiera dejar flotando las voces de dos pensadores, uno, por mostrar esta relación de educación y sociedad después de Auschwiitz, otro, por mostrar la enorme carga de humanidad que tiene el lugar de la educación. :

"Tampoco hay que olvidar, ciertamente, que la clave de un cambio radical esté en la sociedad y en su relación con la escuela. Y, sin embargo, la escuela no es sólo un objeto. (....) Mientras sea la sociedad la que genera, a partir de sí misma, la barbarie, es seguro que la resistencia de la escuela sólo podría ser mínima. Pero si la barbarie, esa sombra terrible que se abate sobre nuestra existencia, es precisamente lo opuesto a la formación cultural, entonces lo esencial depende también de que los individuos sean ayudados a salir de la barbarie, a superarla. La superación de la barbarie por parte de la humanidad es el presupuesto inmediato de su supervivencia. A él debe servir la escuela, por limitados que sean su ámbito y sus posibilidades y para ello necesita liberarse de los tabúes bajo cuya presión se reproduce hay la barbarie (...)"De ahí que sea tan extremadamente importante, a despecho de cuantos argumentos teóricos-sociales puedan esgrimirse en contra, que la escuela cumpla su misión, a conciencia de que a ese fin ayuda el que la propia escuela tome consciencia de la funesta herencia de representaciones que pesa sobre ella" (T.Adorno; 1998)

Finalmente, ese entrañable director del cine italiano, que es Mario Monicelli ha dicho:

"Quiero estar en un lugar donde hay gente que aprenda y docentes que enseñen: quiero estar en un lugar donde circula la humanidad" (Mario Monicelli, entrevista en el Programa "Los siete locos", Canal 7, sábado24/03/07)

«quiero estar en un lugar donde hay gente que aprenda y docentes que enseñen: quiero estar en un lugar donde circula la humanidad»



[1] Conferencia inaugural presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa "Investigación Educativa: una mirada desde la desigualdad educativa"; Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad Nacional del Comahue; Cipolletti, Río Negro; 18 de abril de 2007.

[2] I. Wallerstein (1998), *Impensar las ciencias sociales*, México, Siglo Veintiuno Editores.

[3] Ver C.Corea-I.Lewkowitcz (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pag.135), Buenos Aires, Paidós Educador.

[4] P. Bourdieu (2002), *Pensamiento y acción,* Buenos Aires, Libros del Zorzal.

[5] S.Duschatzky-C.Corea (2002), *Chicos en banda,* Buenos Aires Paidós.

[6] M.Narodowski (2005), "Educación escolar y crisis del Estado" en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educar: ese acto político,* Buenos Aires, Del estante editorial.

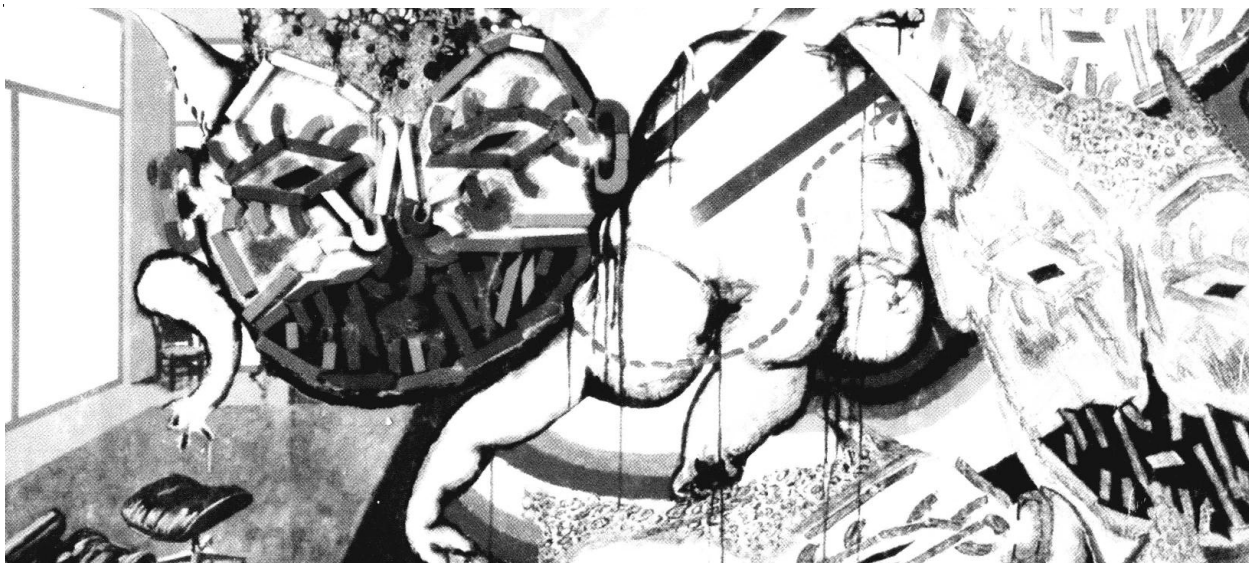
[7] Una neutralización de las transformaciones estatales que cristaliza la visión neoliberal desplegada, fundamentalmente en los '90 sin advertir, incluso, las reformulaciones actuales.

Denuncia y Anunciación en la educación, Nº 18, 2007, pp. 16 - 19

"DESAPARECIDAS PARA SER PROSTITUIDAS"
JORNADA NO A LA TRATA

TRPÍN, María (I.F.D. 9)

El pasado 16 de junio, se desarrolló en Neuquén, la Jornada No a la Trata, organizada por la Colectiva Feminista La Revuelta, Sin-Cautivas (grupo integrado por amigas de Florencia Penachi) e HIJOS. Dicha actividad contó con el auspicio de Defensoría del Pueblo, ADUNC, ATEN Capital y Provincial, Zainuco, Corriente de Militantes por los DD.HH., FaSinPat (ex Zanón), Madres de Plaza de Mayo.
A partir de esta actividad, en reuniones y talleres posteriores, se conformó la Comisión No a la Trata Alto Valle-Río Negro-Neuquén.
Reproducimos el texto escrito por María Trpín, que fue presentado en el panel local de la jornada de junio, como miembra integrante de La Revuelta.



¿Sobre qué hablar como Colectiva Feminista LA REVUELTA? Quizás sea bueno hablar sobre el tiempo, el espacio y la fatalidad que significa contar con un cuerpo de mujer en este sistema capitalista-patriarcal que proyecta y ejecuta un sistema de opresión para las mujeres por parte de los hombres. Con ello, queremos alertar sobre las consecuencias de seguir minimizando el patriarcado sólo a un problema de actitud o de organización jerárquica, siendo que se trata más bien de un pacto "interclasista" entre varones, a partir del cual ellos se apropian del cuerpo de las mujeres –nuestros cuerpos-, como propiedad privada -tal como lo plantea Celia Amorós-, en connivencia con instituciones del Estado (agregamos nosotras). Coincidimos entonces, con aquellos autores/as que sostienen que "la economía no es sólo, ni siquiera principalmente, una entidad material. Es, ante todo, una producción cultural, una forma de producir sujetos humanos y órdenes sociales al mismo tiempo" (Otormín y Escobar 2005).

«lo perverso de este contexto actual es que, por un lado, se nos hace creer que hemos llegado a los tiempos de la igualdad de derechos, a que decidimos sobre nuestros cuerpos, a que nos podemos apartar del mandato de la maternidad, a que se pueden visibilizar las diversidades sexuales. Pero, simultáneamente, se refuerza el hetero-patriarcado, que gana territorios por sobre los "cadáveres" vivientes de las jóvenes mujeres desaparecidas en democracia, para ser esclavizadas física y subjetivamente»

Lo perverso de este contexto actual es que, por un lado, se nos hace creer que hemos llegado a los tiempos de la igualdad de derechos, a que decidimos sobre nuestros cuerpos, a que nos podemos apartar del mandato de la maternidad, a que se pueden visibilizar las diversidades

sexuales. Pero, simultáneamente, se refuerza el hetero-patriarcado, que gana territorios por sobre los "cadáveres" vivientes de las jóvenes mujeres desaparecidas en democracia, para ser esclavizadas física y subjetivamente.

No se trata de negar el deseo, la erótica, la sexualidad sino de ver qué hace el hetero-patriarcado-capitalista con ello. Desde este lugar, sostenemos que los tiempos y espacios son vividos, sentidos, sufridos, disfrutados, gozados, maldecidos, abandonados, ocupados, diferencialmente, según se trate de mujeres u hombres e incluso entre las mismas mujeres.

Se impone en primer lugar, hablar del espacio-tiempo que el hetero-patriarcado-capitalista diseña para nuestros cuerpos.

«se impone en primer lugar, hablar del espacio-tiempo que el hetero-patriarcado-capitalista diseña para nuestros cuerpos»

No está demás recordar junto a Ianni (2000) que la sociedad global es el escenario más amplio del desarrollo desigual. Por lo que es de esperar que los atributos que dan identidad a la mercancía, tengan continuidad de sentido tanto en el objeto-cuerpo-mujer como en la política de ocultamiento llevada adelante con estas jóvenes.

Siguiendo esta línea argumentativa, podemos decir que la "intercambiabilidad" se opone al "estado de reposo"; la mujer-mercancía "viaja" de un lugar a otro y sigue su ruta interna –con suerte- de norte a sur; la detienen y exhiben lo suficiente para despertar el deseo, seducir a los consumidores eventuales para que, a cambio, cumplan con su función: la de consumir sin aferrarse. El tiempo se reduce al contacto justo y necesario -"volátilidad" en la jerga mercantil-, para que en el preciso instante en el que se desvanece el deseo de ese objeto, se ceda rápidamente el lugar a otros objetos de deseo para no entorpecer el circuito de ganancia; porque la industria sexual está montada para producir atracciones y tentaciones, lo que amerita un sistema de selección del producto sustentado en el lema: "cuanto más joven, mejor calidad y mayor precio".

A diferencia de los turistas que viajan cuando quieren, ellas lo hacen porque no tienen otra elección, porque están obligadas a hacerlo si no quieren hacer peligrar los tenues hilos que anudan cada vez más precariamente su integridad física.

En un principio, se prefería a jóvenes de bajos recursos con contactos sociales más limitados –para evitar problemas-. Pero al aumento de la demanda debe sumarse el ansia de lucro promovido por el "cuerpo-objeto" de mercancía: mujeres que no sólo se las puede vender muchas veces sino que además producen todo el tiempo, mientras estén más o menos sanas y con una sobrevida promedio de 35 años, lo que hace que el reclutamiento de esclavas alcance hoy a la clase media.

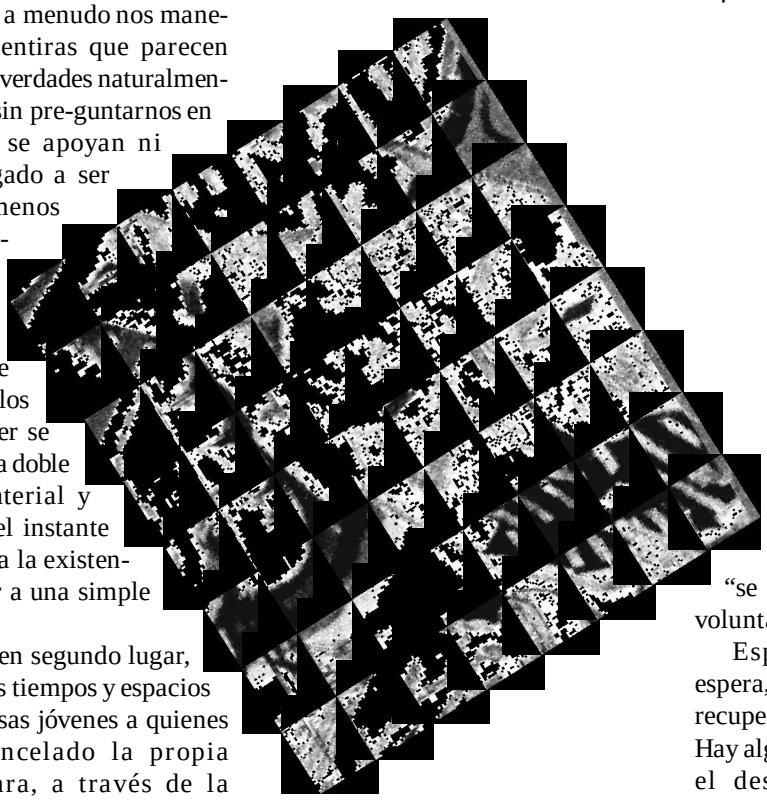
Hay razones de más para considerarlo como el tercer negocio clandestino más redituable del mundo y que se acerca con ritmo acelerado al primer lugar. Colaboradores indispensables para alcanzar el éxito: la inexistencia de legislación adecuada, la falta de información, la invisibilidad del problema, a lo que se agrega una "novedad" la vista gorda para pactar "zonas liberadas". Nos referimos específicamente a los espacios de impunidad traducidos en la práctica en una jueza que tarda 6 (seis) meses en cambiar la carátula de "averiguación de paradero" a "privación ilegítima de la libertad" y, geográficamente, cabe pensar en Cipolletti y sus alrededores, que desde hace años, es territorio donde sólo rige la lógica del terror y de la muerte. La imposibilidad de organización y de establecer lazos solidarios pareciera estar en consonancia con el último de los atributos "la precariedad".

¿Cómo romper con esa maldita costumbre de apoderarse de cuerpos ajenos femeninos para satisfacer los

propios deseos sexuales masculinos -a cambio de dinero- sin ni siquiera poner en duda de que esa mujer puede estar en ese espacio-tiempo por coacción/explotación?

Está naturalizado, como que es la ley de la vida, que siempre fue así, que siempre va a ser así y que la naturaleza irrefrenable de los hombres los habilita mezquinamente a satisfacer los propios deseos sexuales a cualquier costo, incluso, por sobre la vida de una mujer.

Sucede que a menudo nos manejamos con "mentiras que parecen verdaderas" o "verdades naturalmente aceptadas", sin pre-guntarnos en qué intereses se apoyan ni cómo han llegado a ser dominantes, menos aún si son políticamente correctas.



No podemos dejar de observar cómo los juegos del poder se acentúan en una doble economía: material y simbólica, en el instante en que se limita la existencia de la mujer a una simple mercancía.

Se impone en segundo lugar, hablar sobre los tiempos y espacios subjetivos de esas jóvenes a quienes se les ha cancelado la propia existencia para, a través de la violencia, imponerles externamente otra vida.

Engaño, amenaza, malos tratos, terror, explotación, adicciones son algunos de los mecanismos de control que reinan en este territorio de torturas cotidianas.

Invisibles por la clandestinidad que las rodea, indefensas y desprotegidas por la pasividad de las autoridades y la aparente "miopía" que habilita la complicidad de muchos: clientes, agencias turísticas y matrimoniales, certámenes de cásting, ofertas de empleo, las tecnologías de información y comunicación, etc.

Condenadas al anonimato, al ponerse en funcionamiento el prejuicio social instalado: «seguro que anda por ahí con su noviecito" o "se fue de la casa por su propia voluntad".

«¿cómo romper con esa maldita costumbre de apoderarse de cuerpos ajenos femeninos para satisfacer los propios deseos sexuales masculinos -a cambio de dinero- sin ni siquiera poner en duda de que esa mujer puede estar en ese espacio-tiempo por coacción/explotación?»

Espacio-tiempo de la eterna espera, de la ilusión permanente de recuperar la humanidad arrebatada. Hay algo del orden del deseo en esto, el deseo de hacerse un lugar significativo en el otro/a, un lugar que no sea anónimo, es decir, un lugar con nombre propio… un páramo ante tanta turbulencia del sí mismo.

¿Cómo pensar una relación con ellas si sus nombres, sus rostros, son ignorados por muchas/os? ¿Cómo pensar una relación productiva con ellas que se distancie de la compasión –que paraliza- para poder ayudarlas a combatir la indiferencia social?

Nada de esto es neutro, inocuo; el silencio, la apatía, la distracción, el sentimiento de lástima etc. son cómplices de los privilegios de unos pocos. ¿Justicia para quién? ¿Por qué asume la justicia el rostro del agresor?

Se impone como tercero y último lugar, hablar sobre nuestros tiempos

y espacios, y las razones cada vez más numerosas para elegir/optar estar en este lugar en particular.

Un espacio tiempo retardado, que no termina de digerir la compleja trama de complicidades de estas desapariciones con vida.

Una de las premisas básicas de la lucha feminista es denunciar e irrumpir en todo espacio-tiempo sujeto a relaciones de opresión-dominación-explotación.

Estamos aquí porque la violencia contra las mujeres no es una película de terror, sino una realidad social.

Estamos aquí porque queremos seguir combatiendo las formas renovadas de terrorismo estatal y torturas; porque estamos hartas de que las mujeres seamos primero sospechadas y cuando ya es tarde, tomadas en serio, porque estamos cansadas que los medios de comunicación hablen de que se fueron por voluntad propia sabiendo que fueron raptadas, porque no soportamos más que la justicia criminalice a las mujeres en lugar de penalizar a los tratantes.

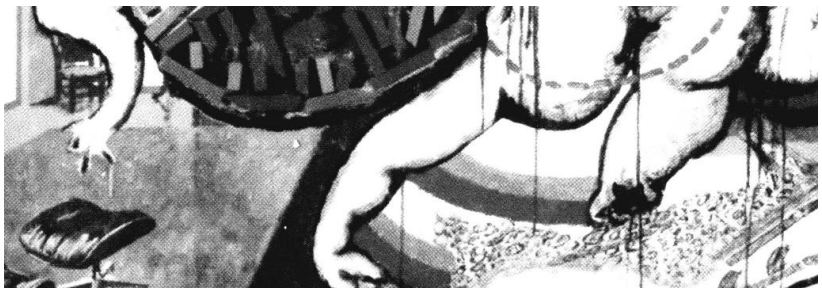
Estamos aquí para vociferar que la trata existe porque existen los clientes.

Estamos aquí para problematizar la cultura en la que nos socializamos.

Pero también estamos aquí para propiciar la auto-organización de aquellas y aquellos que están abiertos a interpretar a la esclavitud sexual (con su componente de secuestro y tortura), como otra forma de violencia hacia las mujeres.

Si hay algo que fuimos aprendiendo en siglos de discriminación y violentamientos, es que no debemos esperar que la solución venga de afuera porque no existen soluciones mágicas cuando trabajamos con construcciones sociales enquistadas, No sólo que nadie va a hacer el trabajo por nosotras y nosotros, sino que las acciones conjuntas que nos demos, seguramente van a molestar intereses políticos, económicos y de género.

Es hora de salir al encuentro de estas jóvenes porque nuestra demora no demora las decisiones que otros toman sobre esos cuerpos que cargan con las marcas de la invisibilidad,



«estamos aquí (...) porque estamos hartas de que las mujeres seamos primero sospechadas y cuando ya es tarde, tomadas en serio, porque estamos cansadas que los medios de comunicación hablen de que se fueron por voluntad propia sabiendo que fueron raptadas, porque no soportamos más que la justicia criminalice a las mujeres en lugar de penalizar a los tratantes»

que gritan sin ser escuchados. Quizá sea bueno evocar, junto a Pizarnik, ese reconocido filósofo, que *"incluye los gritos en la categoría del silencio"*. Gritos ahogados porque no hay un "otro" u "otra" que sea capaz de escucharlos y, menos aún, de reconocerlas en su humanidad; gritos que hablan de deseos reprimidos en tanto obligadas a atender y adoptar los deseos de un "otro"; gritos peregrinos que intentan infructuosamente escapar; gritos erosionados por impropios porque no hay razón, no hay derecho para estas privaciones y vejaciones; gritos que excluyen la posibilidad de deseos femeninos; gritos sofocados con fuerza ante la resistencia a doblegar su autonomía ... gritos y más gritos de mujeres a quienes se les niegan, no la existencia, pero sí devenir ellas como sujetos... y un silencio que suspende/congela hasta el último suspiro, para ser mezquinamente arrebatado... ¿Presencia de una forma disfrazada de la muerte?

¿Por qué conformarnos con dormir "su muerte en vida"? ¿Por qué mejor no hacerles saber no sólo que las recordamos sino que reclamamos por su aparición con vida y accionamos y accionaremos todos los días para que esto sea así?

Neuquén, junio 2007

Denuncia y Anuncia ción en la educación, Nº 18, 2007, pp. 20 - 20

LOS INTELECTUALES, EL PODER Y EL PUEBLO

MUÑOZ, Manuel (alumno 2º "B "turno noche- IFD Nº 9)

El siguiente texto se refiere a la situación de los intelectuales y su reconocimiento dentro del campo que le pertenece por definición. Creo que es necesario abrir campos de discusión y debate acerca de esta situación, pues la red burocrática, pretende ser una niebla que interrumpe el sentido y la direccionalidad política del intelectual.

Después de los sucedido el 4 de abril de este año, se instauró una polémica que quizás llegue a todos y todas las/los intelectuales orgánicos: ¿cuál es la función del intelectual dentro de un Gobierno que pretende callar, a fuerza de balas si es necesario, a voces que pregonan justicia, igualdad, reconocimiento salarial, etc.? ¿De qué manera debe intervenir el intelectual? ¿Hay qué intervenir? ¿Reconoce el campo de lucha al que pertenece?

No es casualidad que el poder intervenga de forma implícita y explícita en la relación que tienen los intelectuales y el pueblo. Pero, y creo que esto es fundamental, un intelectual no sólo se representa a sí mismo sino que representa, a través de su praxis, a un momento histórico y social dentro del lugar que ocupa en la sociedad.

«un intelectual no sólo se representa a sí mismo sino que representa, a través de su praxis, a un momento histórico y social dentro del lugar que ocupa en la sociedad»

La manipulación de la información y su constante imposición hacia las masa creó una forma de pensamiento en la que de alguna manera se esconde la intención de formar dos rectas paralelas con sentidos diferentes, es decir, los intelectuales y el pueblo surcando caminos paralelos y en constante combate.

El paulatino rechazo hacia los intelectuales radicales pasó a ser parte del sentido común de una gran parte de la sociedad. Sucede que desde las fuentes del poder se han impulsado políticas de adiestramiento hacia todos los sectores pero, principalmente, han hecho hincapié en los más desfavorecidos, con el fin de arrebatarles un campo de lucha del cual nacen y se reproducen todos los cambios a nivel estructural; me refiero al campo de las ideas.

Inclusive, en estos días en que el poder se cambia de manos pero no de ideas, algunos partidos políticos han utilizado palabras que pertenecen a aquellos grupos que se comprometen con la lucha por una sociedad más justa y democrática. Palabras que por su mal uso y su constante repitencia han perdido su más hondo significado y han optado por enfermarse, como afirmaba Julio Cortázar.

No pretendo ser un cocinero de la lucha obrera que impone recetas de cómo salir de la crisis, pero si creo que es necesario que los intelectuales lleven al enemigo al lugar donde es más débil y deben utilizar la palabra como una herramienta de lucha ante el avasallamiento del pensamiento único.

Por eso, es importante no disciplinarse ante el opresor y recuperar la identidad de intelectuales y desde allí diseñar, inventar y reinventar nuevas estrategias de lucha para recuperar la identidad como clase trabajadora con el fin de impulsar políticas concretas que promuevan e impulsen la transformación social.

Denuncia y Anunciación en la educación, Nº 18, 2007, pp. 21 - 25

EMERGENCIA DE LA TEMÁTICA DE LAS DIFERENCIAS COMO INTERFERENCIA EN LA TAREA DE ENSEÑAR[1]

ALARCÓN, Gloria; CALÓGERO, Susana; MORENO, Teresita; PÉREZ, Silvia; PICCININI, Estela; REEVES, María Eugenia; VALASSINA, Elena (I.F.D. N° 12)

«el propósito de esta publicación es compartir aspectos del trabajo de investigación "Interferencias que distancian al maestro del trabajo de enseñar en las escuelas primarias de la ciudad de Neuquén, en el contexto actual»

Es nuestra intención contribuir a la "problematización y desnaturalización de la realidad", en tal sentido, el propósito de esta publicación es compartir aspectos del trabajo de investigación *"Interferencias que distancian al maestro del trabajo de enseñar en las escuelas primarias de la ciudad de Neuquén, en el contexto actual».*[2]

En primer lugar, haremos una breve contextualización de la investigación realizada; posteriormente nos referiremos a la emergencia de la construcción de un sistema categorial que nos permitió desnaturalizar los discursos vinculados a las interferencias en la enseñanza. Éste se constituyó en dispositivo develador para el análisis y posterior interpretación de los decires de los docentes. Finalmente, compartiremos algunas de las conclusiones provisorias vinculadas a la problemática aquí trabajada.

En tal sentido, comenzaremos anticipando que en el año 2001 nos propusimos realizar un trabajo que nos permitiera comprender, desde la perspectiva de los maestros, cuáles eran las interferencias que los distanciaban de su trabajo con el conocimiento en el contexto actual.

Nuestro punto de partida, lo constituyó la investigación de Elena Achilli (1987), aportándonos los conceptos básicos iniciales tales como interferencias, práctica docente, práctica pedagógica y trabajo docente. En dicha investigación, realizada en la década del '80, durante la transición democrática, la práctica docente aparecía interferida por factores como red burocrática, desjerarquización laboral, organización jerárquica de las instituciones y formación inconclusa de los docentes.

Luego de los cambios estructurales promovidos y provocados en la década del 90 en nuestro país y en el sistema educativo en particu-

lar, nos pareció relevante conocer cuáles eran las interferencias que las maestras identificaban en las escuelas de nuestra provincia en ese contexto de reforma del Estado.

Para ello, desarrollamos un estudio exploratorio basado en entrevistas a los maestras de una escuela de un barrio de Neuquén capital. Esta institución se caracteriza por tener un consolidado proyecto institucional y una posición de "resistencia" ante la implementación de la Ley Federal de Educación -producto de las políticas de Estado-, sancionada en nuestro país en 1993.

Realizada esta síntesis inicial del estudio, al analizar e interpretar los decires de las maestras respecto de las interferencias en su práctica, surgió con fuerte énfasis la problemática referida a las diferencias vinculadas a las relaciones sociales, económicas y de género.

Esta instancia se constituyó en un momento bisagra para el proceso de investigación en tanto fue develador para comprender cómo las diferencias se convertían en interferencias en la práctica de las docentes entrevistadas. Conceptualizamos a las diferencias como *una relación de comparación que se constituyen al poner en tensión valoraciones diferentes según sean las propiedades a que se hacen referencia.*

De esta manera, construimos nuestra primera categoría a la que denominamos *diferencias al interior del grupo áulico*[3] según se manifestaran de acuerdo a las procedencias familiares de los alumnos y a la naturaleza de las experiencias escolares.

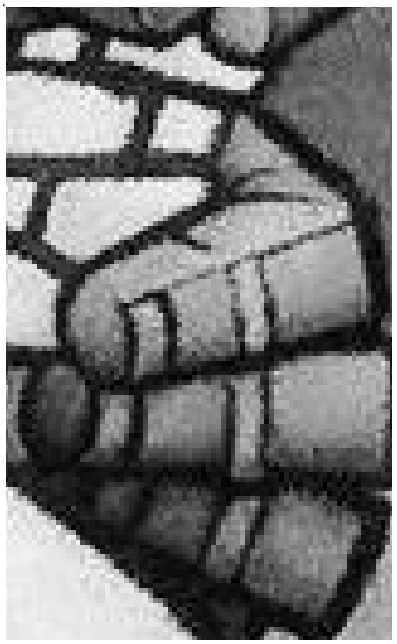
En la continuidad del análisis de los datos obtenidos, establecimos una segunda categoría a la que llamamos *condicionamientos a la práctica docente*,[4] considerando aspectos referidos a la problemática institucional y a las luchas gremiales.

Estas construcciones categoriales nos permitieron poner en evidencia cómo las diferencias y los condicionamientos a la práctica docente se constituían en ese contexto en interferencias que distanciaban al docente del trabajo con el conocimiento.

En esta oportunidad, nos referiremos sólo a una de las categorías construidas: *diferencias al interior del grupo áulico,* donde cobran relevancia *las procedencias familiares de los alumnos*.

Desde el discurso de las maestras entrevistadas estas diferencias se relacionan con la constitución familiar, el nivel de instrucción de los padres, la atención de los niños por parte de su familia y el acceso a bienes materiales y simbólicos.

Cabe también señalar que dentro del conjunto de tareas que cumple la institución escolar, en forma más o



menos explícita, la escuela también evalúa a las familias, las "aprueba" o "desaprueba", tanto como luego lo hará con los alumnos. La identificación con un «modelo» único de familia[5], tomado como patrón y apartado de la realidad de las familias reales de los alumnos, no permitiría advertir que su "buen funcionamiento" no dependería solamente de su estructura y composición sino de otras características como los valores y vínculos que en ella se generan.

Así lo expresa una docente:

«Tengo casos de chicos criados por una madrastra, que la madre lo dejó hace años entonces no hay forma que se concentren en lo que estudia. Son cuestiones que influyen muchísimo...". (E.8)

«luego de los cambios estructurales promovidos y provocados en la década del 90 en nuestro país y en el sistema educativo en particular, nos pareció relevante conocer cuáles eran las interferencias que las maestras identificaban en las escuelas de nuestra provincia en ese contexto de reforma del Estado»

Desde el punto de vista de la institución escolar y la actividad docente, estas características no son neutras y se traducen en "clasificaciones" de los alumnos en relación con los hogares de los que provienen. Así se supone que la pertenencia de los niños a determinado tipo de familia permitiría predecir comportamientos con diferentes niveles de integración y distintos niveles de conflictividad. Si son pobres, además, la combinación de tipo de hogar con privación se convierte con frecuencia en una fuente de estigmatización y de discriminación que genera expectativas desfavorables sobre sus oportunidades de integración escolar y aprendizaje

También, las procedencias familiares de los alumnos nos llevan a considerar que la situación socioecónomica deviene en diferencias entre pares al interior del grupo áulico. Esto nos remite a la problemática del acceso a los bienes materiales y simbólicos. En tal sentido, la desigualdad social es uno de los factores que mejor explica las diferencias educativas, por ello no es posible abordar las desigualdades en la educación sin vincularlo con la estructura socialmente injusta. Así las diferencias económicas y culturales de los alumnos establecerían una «frontera» condicionante a la práctica pedagógica.

Al respecto, las docentes expresan:

"Y por ejemplo están los que tienen mucho, están muy acostumbrados a la computadora, los libros, te traen los mejores atlas, buscan todo lo de investigación, te traen hojas de Internet porque buscaron y consiguieron, y está el otro que tiene que revolver la biblioteca para conseguir" (E.2)

«El año pasado en el grado que estaba era más parejo, pero en este grado sí el tema del desnivel socioeconómico es impresionante como se nota..." (E. 11).

Así, y entendiendo que las relaciones sociales no son ajenas a la estructura misma de la sociedad, el espacio social es construido de tal modo que los sujetos o grupos son distribuidos en él en función de su posición según los dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural. (Bourdieu, 1997).

Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir, los bienes-materiales y simbólicos-, las prácticas y sobre todo las maneras, funcionan en cada sociedad como un conjunto de rasgos distintivos. Las maneras de adquirir "la cultura" y el lenguaje operan como una especie de "marca de origen" y contribuyen a definir el valor de sus productos en las diferentes esferas de la vida

«se supone que la pertenencia de los niños a determinado tipo de familia permitiría predecir comportamientos con diferentes niveles de integración y distintos niveles de conflictividad»

escolar cotidiana. Podríamos pensar entonces que es en el discurso social donde se constituye aquello que hemos denominado "las diferencias" al ponerse de manifiesto esa carencia simbólica en la medida que remite a un "no ha lugar" desde la mirada de un "nosotros" y un "ellos".

Siguiendo con este planteo, podría pensarse que uno de los usos de la diversidad sociocultural permite al neoliberalismo justificar las situaciones de fragilización y exclusión, atribuir las "causas" de las mismas a las capacidades individuales (o bien la falta de ellas), como también a las características culturales, obviando los orígenes económicos del problema. No se cuestiona al modelo como productor de exclusión, sino que al naturalizar la desigualdad, se culpabiliza a los sujetos. Hay un corrimiento del espacio donde se debieran dirimir los conflictos: de la esfera del estado a la esfera de la sociedad civil.

Más aún, el sentido común se ha hegemonizado a tal punto que los propios sujetos han adoptado la lógica neoliberal con sus valores legitimados socialmente exaltando la competitividad, lo individual, lo fragmentado, sin poder verse como víctimas emergentes del modelo. Se hace entonces necesario generar espacios de reflexión y análisis de la propia práctica docente que permita hacer más inteligibles las acciones de los otros y con los otros, desnaturalizando las diferencias.

El otro aspecto de las diferencias al interior del grupo áulico que se desprende del discurso de las docentes, lo constituyen *la naturaleza de las experiencias escolares* donde subyace una significación homogeneizante en la concepción de alumno.

Esto sin duda se vincula con los mandatos fundacionales de la escuela argentina, referido a la integración y a la igualdad, para dar cabida a todos y generar el sentimiento de pertenencia a una Nación, al menos en el plano discursivo. Se buscó integrar, homogeneizar en una sociedad común a una población heterogénea compuesta por aborígenes, criollos e inmigrantes pero en

este proceso no se respetaron las diferencias sociales., culturales, económicas, étnicas, religiosas y de género, provocando la exclusión o la integración subordinada o marginal de los "diferentes".

De este modo, el mandato referido a la integración e igualdad encubriría aspectos que la escuela no cuestiona, sin permitir reconocer, valorar, aceptar y trabajar las diferencias sociales, culturales, económicas, individuales y de género. La no problematización de estos aspectos provocaría la exclusión o la inclusión condicionada -cuánto más se aleje o se acerque del mandato hegemónico- de los "diferentes". El problema radica en que la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al no poder considerar «lo distinto» se pierde el diálogo de la pedagogía, que supondría una relación entre sujetos diferentes.

En este sentido, sería posible pensar que las mismas maestras que consideran las diferencias de los niños como interferencias en la enseñanza, podrían en su práctica "generar" diferencias. Así las representaciones de las maestras acerca de los niños y sus condiciones para el aprendizaje podrían incidir en su práctica de enseñanza

«el problema radica en que la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al no poder considerar «lo distinto» se pierde el diálogo de la pedagogía, que supondría una relación entre sujetos diferentes»

condicionando el destino escolar de ellos al configurar escenarios de aprendizaje diferentes y desiguales para unos y otros. Esto parecería paradojal en tanto dichos espacios diferentes podrían acortar brechas en términos de posibilidades reales de apropiación de conocimientos para niños con capitales culturales "emprobrecidos" producto de la desigualdad social imperante.

Al respecto, así lo expresan los docentes:

"… Me ha pasado, yo tengo cuatro chicos que están bastantes flojitos, entonces a partir de eso después de las vacaciones puse una horita. (...) les cuesta más captar algún contenido, qué sé yo, hay chicos que aprenden a contar más rápido y otros más lentos, tienen otra capacidad de captación (...) el chico queda sin entender esa parte...". (E.4)

Otra docente expresa:

"Lo que me preocupa es que algunos tienen la capacidad de que con todo el revuelo lo hacen igual, la actividad, la terminan toda y después la preocupación de que está el muy comprometido y el nada, nada comprometido como M..." (E.10).

A modo de cierre, podríamos entonces pensar hoy que las «diferencias» son una interferencia en la enseñanza, para - a partir de allí- mejorar nuestras prácticas y de este modo, contribuir a la construcción de una escuela más democrática, que haga visible lo que la mirada normalizadora oculta. Una escuela donde la «diferencia» sea un dispositivo de nuevas posibilidades educativas y no, la excusa para profundizar las desigualdades sociales, culturales, económicas y políticas. Es aquí donde cobra sentido el proceso de investigación con el fin de desocultar significados, de conocer las prácticas e instituciones educativas reales y a través de la reflexión crítica, la posibilidad de modificar las prácticas pedagógicas.

Asimismo, como formadoras de formadores creemos necesario generar, en el período de formación de los alumnos, instancias de inclusión de la temática en la propuesta curricular y hacer extensivo los resultados de investigaciones al colectivo docente para pensar juntos una transformación de la escuela pública.

No obstante, quedan algunos problemas nodales para seguir pensando esta temática: *¿Es posible una práctica pedagógica sin interferencias? ¿Las interferencias son constitutivas de la práctica docente?*

---

[1] Esta ponencia se organizó tomando como referencia el informe final de la Investigación: "*Interferencias que distancian al maestro del trabajo de enseñar en las escuelas primarias de la ciudad de Neuquén, en el contexto actual".*

[2] Se trata de un estudio de casos desarrollado por docentes del I.F.D. Nº 12 de la Provincia de Neuquén.

[3] Entendemos por diferencias al interior del grupo áulico al reconocimiento del espacio social que cada integrante ocupa en el mismo y las relaciones que a partir de allí se establecen, develando las relaciones de poder, de género y de clases sociales.

[4] Entendemos por condicionamientos a la práctica docente aquellas limitaciones y /o restricciones que afectan las circunstancias en que la práctica es llevada a cabo.

[5] Teniendo en cuenta la concepción de familia nuclear, toda estructura de organización del grupo familiar que se aparte de este modelo, sería «no normal», desviado, de riesgo, desintegrado.

Bibliografía

Achilli, Elena (1987), "La práctica docente. Una interpretación desde los saberes del maestro", *Cuadernos de Formación Docente,* Universidad Nacional de Rosario.

Achilli Elena (1996), *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*, Rosario, Homo Sapiens-UNR.

Achilli, Elena (2000), *Investigación y Formación Docente*, Rosario, Laborde Editor.

Alliaud A. y Duschatzky, L. (Comp.) (1991), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bouças Coimbra, C. (2000), "Fabricando pobres y peligrosos: los derechos humanos y su (casi permanente) negación" en Gentili, Pablo, *Códigos para la ciudadanía,* Buenos Aires, Santillana.

Bourdieu, Pierre (2000), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*¸ Madrid, Taurus.

Bourdieu, Pierre 1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

Calvo Silvia L., Adriana Serul Nicoff, Isabelino Siede (1998), *Retrato de familia en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Cantero, Jorge (2004), "La educación en contextos de carencias simbólicas" ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación *La Formación Docente, Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo*, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 20, 21 y 22 de Octubre.

Castoriadis, C. (1997), *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba.

Castoriadis, C (1999), *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.

Narodowski, Mariano (1996), *La escuela en el contexto de la cultura contemporánea.*

Denuncia y Anunciación en la educación, Nº 18, 2007, pp. 26 - 33

LA HISTORIA POLÍTICA EN LA ENSEÑANZA

El sentido de los actos escolares hoy: continuidades y rupturas de una práctica social cuestionada
(segunda parte)

RODRÍGUEZ, Mónica y JUNGE, Gustavo A.

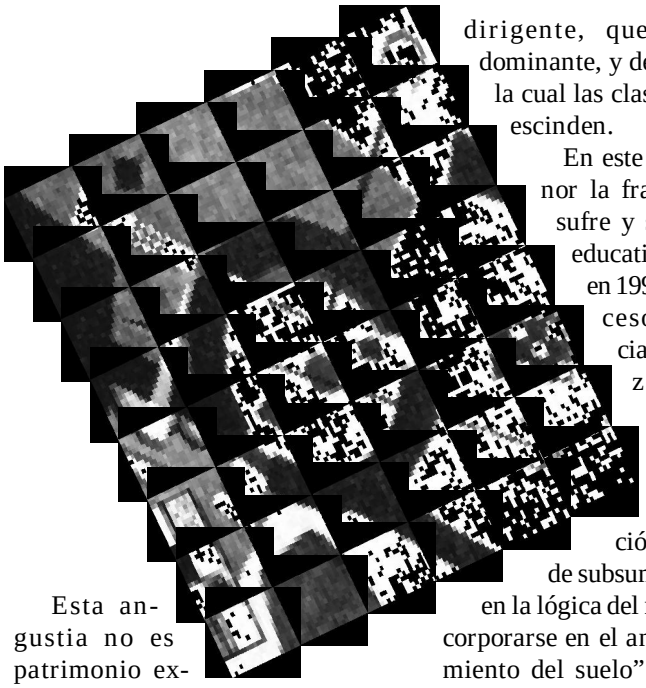
Alargando la mirada. Un contexto de incertidumbre y posibilidad

El contexto actual se nos presenta con profundas transformaciones a nivel mundial que impactaron en la realidad objetiva y subjetiva. Según Lewkowicz, (2004) estamos en presencia del "agotamiento del estado-nación como principio general de articulación simbólica". Sin embargo, el Estado no desaparece, podemos verificar su vasta influencia. Pero influencia no es soberanía y la subjetividad estatal no arraigaba en la mera existencia del Estado sino, en su soberanía. El proceso actual estaría liquidando el arraigo del Estado en la nación. Los Estados nacionales ya no pueden funcionar como marco natural o apropiado para el desarrollo del capitalismo, en un momento en que el mercado ya desbordó totalmente las fronteras nacionales ((Lewkowicz, 2004).

Si nos apoyamos en esta hipótesis, podemos aventurar que se trastoca el suelo sobre el que estaban apoyadas las instituciones que garantizaban otrora la producción y reproducción de subjetividades e identidades propiciadas desde el Estado-nación. Si el suelo se mueve, las instituciones que tienen su sustento en ese suelo, también se ven afectadas. En el caso que nos ocupa, la escuela y, con ella, sus prácticas discursivas; en este caso particular, lo referente a los actos patrios escolares como formas de memoria y transmisión formativa.

Esto no sería contradictorio con distintas expresiones de una "vuelta a lo nacional". En un artículo reciente, Enrique Adamovsky señala que desde hace algunos años se percibe una intensa angustia por la nación en la cultura argentina. Los síntomas se encuentran por todas partes: en dirección a la música popular, escritores, periodistas e intelectuales y la organización de debates sobre la nación anticipando el Bicentenario. El autor incluye en estas expresiones desde la Bersuit hasta los libros de Lanata y Pigna, las conferencias de Galasso, el discurso publicitario de multinacionales (Chevrolet y CTI) que utiliza la bandera y sentimientos nacionales (podríamos agregar el fútbol en el último mundial) y finalmente, el discurso político: mientras el presidente Kirchner se presenta como campeón de la causa patria y convoca en su apoyo al pueblo y a una "burguesía nacional", varios movimientos Ciencias Sociales y políticos responden fundando, en diciembre de 2004 un "Frente Patria para Todos".

«el proceso actual estaría liquidando el arraigo del Estado en la nación (...) si el suelo se mueve, las instituciones que tienen su sustento en ese suelo, también se ven afectadas. En el caso que nos ocupa, la escuela y, con ella, sus prácticas discursivas; en este caso particular, lo referente a los actos patrios escolares como formas de memoria y transmisión formativa»



Esta angustia no es patrimonio exclusivo de los argentinos. Por todas partes -incluyendo los países más desarrollados- se perciben síntomas similares, a medida que la transnacionalización de la cultura, de la economía y de la política, junto con los intensos movimientos migratorios, erosionan algunas (sólo algunas) de las bases de solidez de los Estados-nación. Pero la angustia se percibe quizás con mayor intensidad en Argentina, uno de los laboratorios privilegiados de la barbarie neoliberal, donde se acercó como nunca, crisis mediante, el abismo de la fragmentación social.

Waldo Ansaldi (2004), describe rigurosamente las profundas transformaciones ocurridas en la nuestro país, especialmente el la década del '90, definidas como el desmantelamiento del Estado de Compromiso Social, con sus secuelas de desocupación, aumento de la pobreza y de la marginalidad, incremento de la desigualdad, los impactos en la clase media. Luego sostiene, en relación con el proceso que desemboca en los acontecimientos de diciembre de 2001, que la crisis social se ha soldado con la crisis económica y la crisis política. Tomando la conceptualización de Gramsci, la define entonces como crisis orgánica. La característica esencial de las crisis orgánicas es la de ser *crisis de hegemonía.* Es una crisis de autoridad de la clase dirigente, que deviene sólo dominante, y de su ideología, de la cual las clases subalternas se escinden.

En este marco no es menor la fragmentación que sufre y sufrió el sistema educativo argentino, que en 1992 completa el proceso de provincialización caracterizado por N. Paviglianiti como descentralización anárquica. Esta situación, junto al intento de subsumir a la educación en la lógica del mercado, debe incorporarse en el análisis del "movimiento del suelo" que significa el trastocamiento de las bases del Estado-nación Las dificultades para pensar la escuela como parte de una nación se advierten también en el debate sobre el actual Proyecto de Ley de Educación promovido por el ministro Filmus, del cual participamos en distintas ocasiones.

Hoy asistimos a una recomposición de la gobernabilidad, con cambios en las fracciones de la burguesía que sustentan el modelo económico, como parte de un proceso en el que la sociedad argentina, -al encontrarse en una coyuntura que la llevaba a optar entre el riesgo y la seguridad- prefirió no adentrarse en los difíciles mares del cambio sino en aguas más tranquilas y seguras -como señaló Ansaldi-; dejó de ser iluminada por el Faro del Fin del Mundo, que implicaba navegar hacia un cambio social más o menos radical.(Ansaldi, 2005). ¿Cómo se expresa la lucha por el contenido de la memoria en este orden de cosas?

La lucha por el contenido político de la memoria

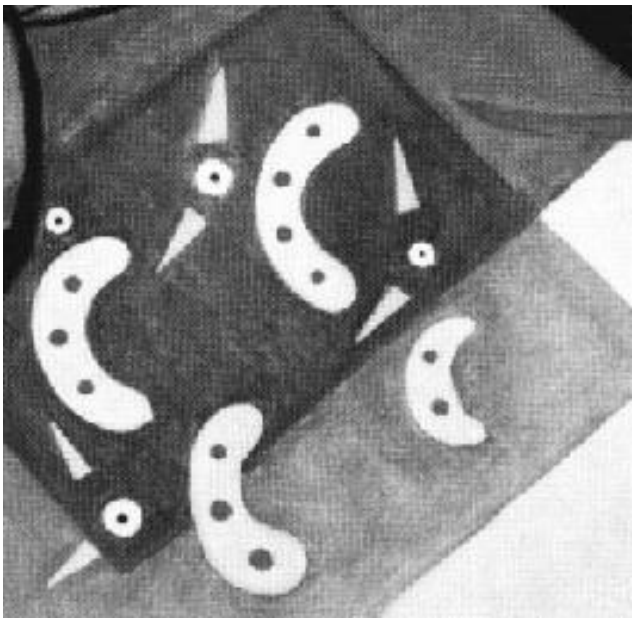
Hoy la lucha por las interpretaciones del pasado reciente pasa a ocupar un importante lugar en los debates culturales y políticos y las propuestas alternativas comienzan a extenderse en espacios cada vez más amplios, aunque no sin pocos conflictos.

«hoy la lucha por las interpretaciones del pasado reciente pasa a ocupar un importante lugar en los debates culturales y políticos y las propuestas alternativas comienzan a extenderse en espacios cada vez más amplios, aunque no sin pocos conflictos»

¿Qué y cómo recuerdan las sociedades y las comunidades?

"En cualquier momento y lugar, es imposible encontrar *una* memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad. Pueden encontrarse momentos o períodos históricos en los que el consenso es mayor, en los que un "libreto único" del pasado es más aceptado o aun hegemónico. Normalmente, ese libreto es lo que cuentan los vencedores de conflictos y batallas históricas. Siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas... (Lo que hay es) una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma. El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política[1]".(Jelin, 2002)

«en cualquier momento y lugar, es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad (...) el espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política (Jelin, 2002)»



Hay dos grandes enfoques analíticos sobre el tema de la mentalidad colectiva o social. Uno de ellos sostiene que el pasado es una construcción social determinada por los intereses del presente. Esa es la posición de Halbwachs y, más recientemente, la de George Herbert Mead, o la de David Lowenthad. El otro enfoque afirma que si las creencias sobre el pasado no logran sobrevivir a los cambios Ciencias Sociales, la unidad y la continuidad de una sociedad se reduce. Esta postura es inicialmente formulada por Emile Durheim y continuada posteriormente, por algunos otros autores, entre los más recientes, Edwad Shils. (Ansaldi, 2005). Esta concepción, que tira de los lazos Ciencias Sociales para perpetuar el orden, resulta conservadora.

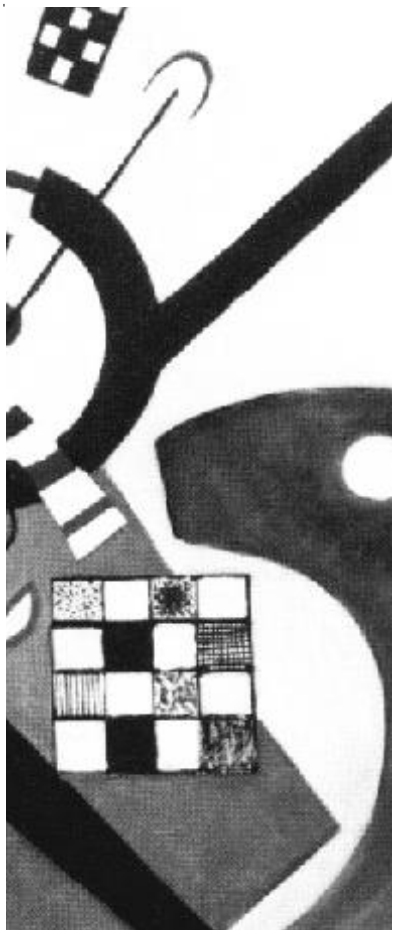
En 1984, George Orwell escribe: "quien controla el pasado, controla el futuro; quien controla el presente, controla el pasado". Esto es, el control del futuro requiere controlar el pasado, pero controlando antes el presente. Esto es familiar para quienes trabajan en el campo de los análisis históricos, en tanto a la relación entre los tres componentes de la temporalidad, pero es también una preposición que destaca el carácter *Político* que tiene el conocimiento de los procesos Ciencias Sociales -pasados o presentes-, los cuales incluyen una nunca bien definida (y siempre cambiante) proporción de memoria y de olvido (George Orwell, 1984)

Es importante señalar que no escapa a las relaciones entre olvido y memoria el papel de las expresiones simbólicas, las cuales tienen un peso considerable en las representaciones colectivas o los imaginarios Ciencias Sociales, que remiten también, a su vez a la construcción de identidades -donde la pregunta es que y /o quienes somos?- y a la cuestión del control del pasado como medio de controlar lo que somos" (George Orwell, 1984).

"Memoria colectiva como lo que queda del pasado en lo vivido por grupos y colectivos, cualquiera sean ellos, o bien lo que estos grupos hacen del pasado. Tenemos allí una primera cuestión, la que sitúa a la memoria colectiva en dos planos diferentes, antagónicos: la memoria colectiva del poder y la memoria colectiva de los dominados. Es decir, hay una confrontación entre memoria colectiva perteneciente a colectivos Ciencias Sociales diferentes, de los cuales hay una que tiende a imponerse como la memoria porque corresponde a aquellos que ejercen o tienden a ejercer el control de la sociedad. Esta memoria se revela en (...) la construcción de determinadas imágenes Ciencias Sociales.

El "orden" y "desorden" de las conmemoraciones. Su puesta en escena en el CPEM 64

Si asumimos que toda mirada hacia el pasado se realiza desde un particular acto de recuerdo situado en un presente (Blanco, Huerta y



Días, 1995) y que no recordamos en solitario y en un vacío los registros del pasado (desde el lenguaje que hablamos hasta nuestra inscripción generacional), entonces resultará necesario explorar cómo esos registros del pasado son consumidos (Bourdieu, 1991), interpretados y usados por los sujetos" (Carretero y otros, 2006)

Primer acto. "ministerio de la delegación"

Recordemos que el 2 de abril, cuando el ruido del exterior era mayor que el habitual, la dirección del establecimiento ordenó que no se realizarían más actos en la institución.

A partir de esta decisión autoritaria e inconsulta, nos interesa exponer qué nos sugiere esta prohibición, a raíz del "desorden" institucional. La realización de los actos escolares -tal como se venían desarrollando hasta ese momento-, como parte de la rutina habitual, quedaba suspendida hasta que se recuperara el orden y con él, la moral. Si bien "la disciplina" y "el orden" ocupan de antiguo un lugar central y recurrente en las instituciones escolares que es preciso abordar, en este caso pretendemos discutir específicamente con el discurso de la "vuelta a la moral" (Dussel, 2001), discurso que hoy vemos instalarse con fuerza para reclamar la necesidad de restaurar los "valores perdidos". Nos preguntamos: ¿qué valores y por qué se han "perdido"? El énfasis "restaurador", que reivindica el eterno retorno de lo mismo, se pondrá en "acto" más adelante.

Se puede observar entonces la imposibilidad de cuestionar el núcleo mismo de los actos, en tanto rituales, cuyo sentido erosiona hoy. A la negación y cierre de la discusión, sucede el "decreto".

Todo el peso del poder del director se hace sentir, ejerciendo, como diría Bourdieu, (1985) el "ministerio de la delegación", la fuerza de la palabra, en virtud del poder institucionalmente delegado, poder que "proviene de afuera", porque es toda la estructura social la que está presente en cada intervención...".

Al cumplir el papel de reglas del juego, las regulaciones institucionales constituyen un excelente instrumento para el ejercicio del poder por cuanto a través de ellas no sólo se da a conocer el juego, sino que además, se dispone cuál es el que se 'debe jugar'. De esta manera, quien concentra el poder en la institución, procura imponer sus propias reglas al resto de los actores, asegurándose el gobierno de la misma en la medida en que aquellas llevan inscripta su voluntad respecto de lo que hay que hacer y la forma en la que hay que hacerlo.

Por medio de regulaciones, prescripciones, calificaciones, tradiciones, juicios, rutinas, modelos, que la escuela procesa, cada docente va conociendo sus límites y también sus posibilidades. Sin embargo, la respuesta de los docentes no se hizo esperar.

«si bien "la disciplina" y "el orden" ocupan de antiguo un lugar central y recurrente en las instituciones escolares que es preciso abordar, en este caso pretendemos discutir específicamente con el discurso de la "vuelta a la moral"»

Segundo acto: una nueva forma de hacer patria ante el desconcierto patriótico

La respuesta de los docentes ante lo que hemos dado en llamar *"desconcierto patriótico"*, constituyó un inmejorable pretexto para re-significar las conmemoraciones y desafiar así al "pensamiento único". El departamento de Ciencias Sociales, en pleno, asumió el desafío y elaboró un proyecto que fue presentado ante el conjunto de docentes y directivos.

Como anticipáramos, se comprometía a toda la institución a generar una alternativa. Desde el aula y con una mirada crítica y reflexiva, la propuesta se iría difundiendo a los distintos rincones de la escuela. «Luego, el acto formal sólo sería eso, una forma". Se apuntaría a correr del centro las verdades evidencias. De ahí que, correr el velo que ocultaba la naturalización de las verdades arraigadas, implicaba dejar emerger lo diverso, lo "Otro", abriéndole la escuela a la realidad social que hasta ese momento sólo se asomaba de forma cautelosa y silenciosa, por algunas de sus fisuras.

En la medida en que existen diferentes interpretaciones Ciencias Sociales acerca del pasado, las fechas de conmemoración pública están sujetas a conflictos y debates, por ello fueron surgiendo interrogantes que hasta ese momento se habían mantenido en silencio: ¿qué se conmemora?; ¿quién/es conmemora/n?; ¿cómo se conmemora?; ¿para qué se conmemora?, es decir, ¿cuál es el sentido de la conmemoración?

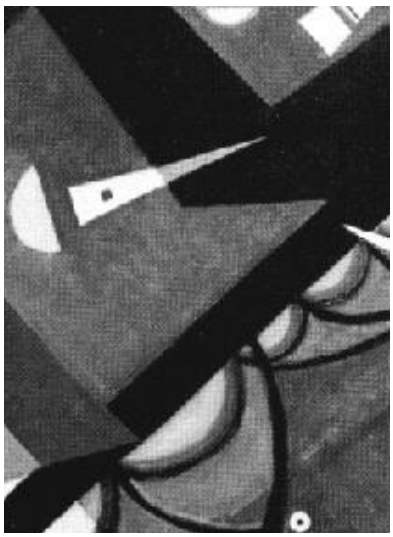
Con el firme propósito de romper esa historia de la Mismidad, los docentes, comienzan a organizar CONMEMORACIONES con otro CONTENIDO DE LA MEMORIA, desde otro SENTIDO POLÍTICO DE LA HISTORIA. Así fueron deconstruyendo las verdades-evidencias resguardadas por las prácticas tradicionales y fueron capaces de organizar en su lugar, una práctica de nuevo tipo, donde las denuncias sobre la injusticia social, ocuparon un lugar central. Es en esta "desnaturalización" del modelo injusto de dominación, donde radica la ruptura con el abroquelamiento del "pensamiento único".

Todos los actores, al sostener como propia una visión del pasado, relegan o descartan otras. La adoptada tiene para el grupo un valor de verdad, sobre el cual arma su idea de la realidad. La existencia de distintas visiones y distintos sentidos produce luchas por ocupar un espacio hegemónico en la narración del pasado de una sociedad. (Lorenz, 2002).

Así, los docentes fueron dando cuenta que, en la lucha por definir el tipo de sociedad que se desea construir, desde otro lugar, la memoria puede constituirse en una fuente de energía para la reflexión analítica sobre la significación de sí misma, del silencio y del olvido y para la emergencia de nuevas maneras de incorporar el presente/pasado/futuro.

El pasado puede ser una cárcel de larga duración -para decirlo parafraseando a Fernand Braudel-, pero no tenemos por qué ser siempre prisioneros de él. Una buena forma de liberarse -sin condenarlo al olvido inexorable- es asumirlo, recuperarlo sin utilizarlo instrumentalmente y ponerlo al servicio del presente como la memoria -y el olvido- se han de poner 'al servicio de la justicia'. (Todorov, 2000: 59, citado por Carretero, 2006)

¿Por qué es importante esta interpelación al conjunto de los actores de la escuela? La memoria es un componente esencial de la identidad individual y social. La construcción de la identidad individual es un proceso por el cual cada uno de nosotros, consciente o inconscientemente recorta memoria y olvido. La construcción de la identidad social no tiene exactamente las mismas características: en ella hay un juego de poder, en el cual optar por ciertos elementos de la memoria y dejar otros en el olvido, tiene una lógica y una racionalidad claramente orientadas en una sola y única dirección. En este sentido, entonces, es posible decir que la memoria colectiva no es solo una conquista,



«en la medida en que existen diferentes interpretaciones Ciencias Sociales acerca del pasado, las fechas de conmemoración pública están sujetas a conflictos y debates»

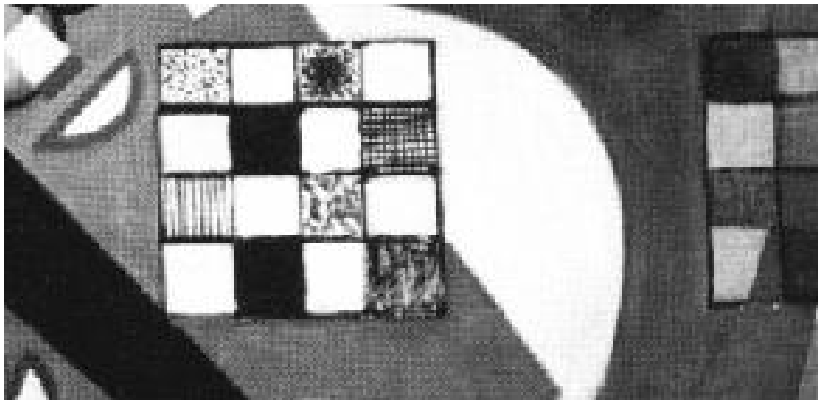
sino también un instrumento de lucha. Es lucha, incluso, dentro de un mismo campo de fuerzas. El común denominador de pertenencia a un mismo colectivo social no se traduce en una única propuesta de memoria. Aparece en su interior el conflicto por la definición de los símbolos que lo identifican". (Ansaldi, 2005)

Por ello, al gesto que clausura los interrogantes y el debate, por medio de la prohibición de los actos, se opone la propuesta del grupo de profesores con la intención de cargar de nuevos sentidos los actos escolares. Pero como se trata de una lucha por la definición, cuando no la apropiación, de los símbolos, la dirección vuelve a reencausar el ordenamiento anterior.

Tercer acto: la argentinidad al palo y el retorno de lo mismo

Creemos no equivocarnos al pensar que cuando la formalidad del acto vuelve a ocupar el escenario central en la escuela, cuando se vuelve a instaurar la regularidad de los rituales2, el lazo social con el pasado se establece desde el pensamiento de Durkheim. Para Durkheim, los lazos con el pasado se cultivan mediante ritos periódicos de conmemoración. Es decir, la idea de que hay una frecuencia, una reiteración regular de ciertos ritos, de ciertos actos que son, precisamente los que conmemoran estos hechos del pasado. La función de estos ritos, dice Durkheim, no es la de transformar el pasado para someterlo al servicio del presente sino para reproducirlo para hacerlo revivir tal como fue; es una especie de congelamiento de los hechos del pasado que permanecen a lo largo del tiempo" (Ansaldi, 2005). Pero esa permanencia en el tiempo no viene dada; obedece, como hemos visto, a una determinada selección de la tradición.

En este punto cabe aclarar que la memoria es por cierto una selección y en este caso, aclaramos, una "*tradición selectiva*: una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social. (...) A partir de un área total posible del pasado y el presente, dentro de una cultura particular, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados y otros significados y prácticas son rechazados o excluidos. (Así), el concepto de memoria colectiva o de memoria social es (...) potencialmente importante para el estudio de las ideologías. (Williams, 1980) De ahí que, para cerrar el acto del 25 se concluya con la frase de Octavio Bunge sobre la "limpieza de sangre".



Un final abierto para la memoria...

Sin bien hemos dado cuenta de formas de venerar el pasado, debemos reconocer que la dinámica de las actuales transformaciones está provocando un amplio e importante debate sobre la interpretación del pasado, las luchas por la memoria y por ende, sobre las relaciones de la sociedad con su pasado. La escuela no está ajena a esta lucha, dado que constituye el ámbito privilegiado donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre si mismas. Es tiempo, entonces, que los estudios sobre la memoria comiencen a ligarse con los debates y transformaciones que efectivamente se están produciendo en la historia escolar.

Los incidentes compartidos sobre los actos escolares procuraron dar cuenta del sentido que se le otorga al pasado de acuerdo a un determinado marco interpretativo y códigos culturales que permiten comprenderlo. A pesar de la carga de prohibición y

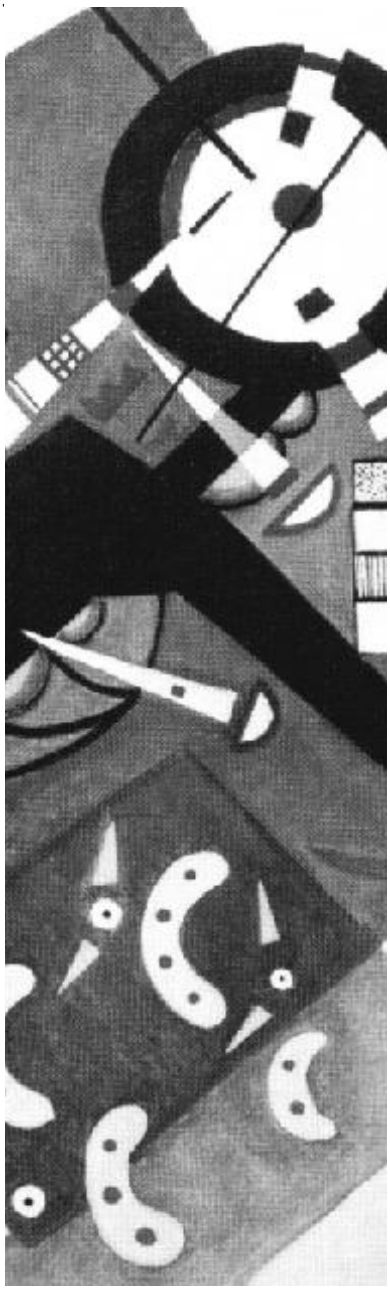
«es tiempo, entonces, que los estudios sobre la memoria comiencen a ligarse con los debates y transformaciones que efectivamente se están produciendo en la historia escolar»

de clausura que el final parece mostrar, creemos que ofrece claves interpretativas para comprender el presente y, al mismo tiempo, generar líneas de acción futuras. Quizás sea éste el mayor aprendizaje que nos deja la experiencia narrada.

Así, las prácticas simbólicas representan un interesante espacio de acción posible, en tanto evidencian de qué modo los sujetos se apropian y ponen en acto determinados componentes de ese pasado y, al mismo tiempo, ofrecen la oportunidad de generar prácticas alternativas. Creemos que estas prácticas se irán profundizando a medida que los principales protagonistas de las instituciones escolares -docentes y alumnos- dejen oír sus voces, a partir de entender las escuelas como "esferas públicas de deliberación" que habilitan para organizar la de-construcción de los principios que conforman el marco simbólico cultural que las sostiene.

Situarse en el terreno de la disputa cultural implica dar batalla por los significados que expresa el punto de vista dominante; punto de vista que pretende borrar del horizonte ideológico de nuestras sociedades el conflicto y tornar legítimo el presente orden social. Como trabajadores de la cultura debemos asumir el desafío de instalar la lucha por crear las propias categorías, nociones y términos a través de los cuales los sectores subalternos puedan nombrar la realidad. Es en ese sentido que importa tornar visible el proceso por el cual las prácticas y los discursos producen y crean una realidad que acaba por tornar real lo aparente.

Hacemos nuestras las palabras de Ezpeleta, y Rockwell, (1983) cuando afirman que "cada forma social viva, cada (escuela), es en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligente el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas huellas recibidas sin beneficio de inventario.

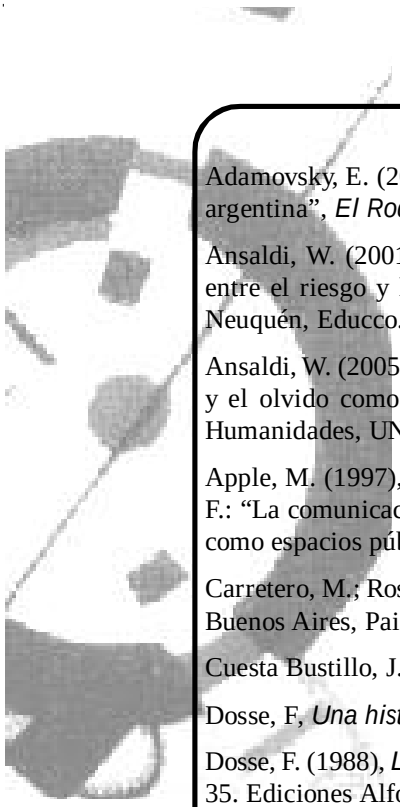


«situarse en el terreno de la disputa cultural implica dar batalla por los significados que expresa el punto de vista dominante; punto de vista que pretende borrar del horizonte ideológico de nuestras sociedades el conflicto y tornar legítimo el presente orden social. Como trabajadores de la cultura debemos asumir el desafío de instalar la lucha por crear las propias categorías, nociones y términos a través de los cuales los sectores subalternos puedan nombrar la realidad»

Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. Sólo en el arraigo histórico, la política deviene construcción orgánica".

[1] El resaltado es nuestro.

[2] Los rituales constituyen "instrumentos del recuerdo (que) actúan como material, como argumento, y como guión para la re-presentación (siempre dramatúrgica) de algo ya desaparecido, pero que resulta de alguna utilidad presente. (...) Se recuerdan para que se pueda sentir, evocar, imaginar, desear o sentirse impelido a hacer lago, aquí y ahora, o en un futuro más o menos próximo. Lo importante es lo que queremos hacer o que queremos que se haga; y lo menos importante es que el recuerdo sea exacto, que la re-presentación sea lo más parecido posible a lo que sucedió en el pasado. Lo que nos importa es que el recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente. El recuerdo está hecho de lo que en cada momento se registra, se inscribe, lo que se considera digno de la memoria, del recuerdo futuro". (Carretero y Otros, 2006).



Bibliografía

Adamovsky, E. (2006), "La patria de la emancipación (y la angustia por la nación en la cultura argentina", *El Rodaballo. Revista de política y cultura*, Año XII, Nº 16.

Ansaldi, W. (2001), "El faro del fin del mundo. La crisis argentina de 2001 o como navegar entre el riesgo y la seguridad" en Funes, A. (comp.), *La historia dice presente en el aula,* Neuquén, Educco.

Ansaldi, W. (2005), "Una cabeza sin memoria es como una fortaleza sin guarnición. La memoria y el olvido como cuestión política.", *Revista de Historia* , Nº 10, Neuquén, Facultad de Humanidades, UNCo.

Apple, M. (1997), *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores. Beltrán, F.: "La comunicación y el conflicto, condiciones de posibilidad de las organizaciones escolares como espacios públicos". (Mimeo) s/f.

Carretero, M.; Rosa, A.; Gonzáles, M. F. (2006), *Enseñanza de la historia y Memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós Educador.

Cuesta Bustillo, J., "Memoria e historia. Un estado de la cuestión". s/f

Dosse, F, *Una historia social de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión, s/f

Dosse, F. (1988), *La historia en migajas De Annales' a la 'nueva historia*. Estudios Universitarios 35. Ediciones Alfons el Magnánim. Institución valenciana D. Estudis i investigació… Pt. 1. La antropología histórica. Pto. 2. Una historia serial. Pto. Una nueva clave de tiempo.

Dussel, A. y Pereyra, A. *Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente.*

Finkel, S. (1996), "Transición política y práctica educativa", *Revista Témpora: Pasado y presente de la Educación,* Nº 8.

Foucault, M.: (1987), *Vigilar y castigar*. Siglo XXI editores.

Isuani, F. (1998), "Regulación y autonomía en las organizaciones. Un marco para el análisis de fenómenos organizacionales" (Mimeo).

Jelin, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI.

Jelin, E. Y Lorenz, G. (comps) (2004), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI.

Lewkowicz, I (2004), *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez,* Buenos Aires, Paidós.

Lewkowicz, I, (2004), *Pedagogía del aburrido,* Buenos Aires, Paidós.

Lorenz, F. G. (2002), ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976" en: Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*

Nisbet, R- (1995), *Conservadurismo*, Madrid, Alianza.

O' Donnell, G. "Apuntes para una teoría del estado" s/f

Ricoeur, P. (2000), *Tiempo y narración*, Tomos I, II y III, México, Siglo XXI.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1984), "La escuela, relato de un proceso de construcción teórica", *Revista Colombiana de Educación* , Nº 12, CIUP. Bogotá,

Sirvent, M.T. (1998), *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Le Monde Diplomatique. Edición española. (L-Press).

Tamarit, J.: (1994*), Educar al soberano: Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Williams, R. (1980), *Marxismo y Literatura*, Barcelona. Península.

Denu cia y Anunciación en la educación, Nº 18, 2007, pp. 34 - 39

LOS PLANTEOS DE LA LÍNEA FRANCESA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES[1]

RASSETTO, María Josefa (Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo)

Representantes y conceptos centrales que estructuran la disciplina

Las investigaciones se llevan a cabo en el Institut Nacional de Recherche Pedagogíque - INRP – en la unidad de "Didactique des sciencies expérimentales", en París, Francia. Los investigadores más relevantes son, a riesgos de omitir otros, Jean Astosfí, Gerard de Vecchi, J. Martinand. A estos se le suma desde Suiza, André Giordan del Laboratorio de Didáctica y Epistemología de las ciencias de la Universidad de Ginebra.

Para estos autores, la Didáctica de las Ciencias "*trata de elaborar unos conocimientos nuevos sobre el sistema de enseñanza de las ciencias de la naturaleza, sobre modalidades y condiciones de su funcionamiento...*" (Astolfi, 1997/2001:12).

Astolfi señala que la Didáctica de las ciencias se vio obligada a elaborar sus propios conceptos y cita entre los clásicos, los conceptos de: concepciones alternativas de Giordan y De Vecchi, transposición didáctica de Chevallard, trama conceptual de Astolfí, o tomar prestados otros como es el caso de obstáculo epistemológico de Bachellard.

«desde esta perspectiva, en nuestro país hablamos de didácticas específicas para referirnos a lasdisciplinas que se ocupan de la enseñanza de un saber particular»

Una polémica: didáctica – didáctica de las ciencias naturales

La palabra didáctica, en cuanto a adjetivo, se utiliza para referirse a que algo es "didáctico" cuando es fácilmente entendible; según Astolfi enfatiza su aspecto lineal, progresivo, sistemático. En cambio como sustantivo la palabra didáctica "caracteriza un movimiento de constitución de nuevos campos de estudio y de análisis de los fenómenos de enseñanza–aprendizaje, en relación con un contenido de aprendizaje bien especificado» (la negrita es mía).

Desde esta perspectiva, en nuestro país hablamos de didácticas específicas para referirnos a

lasdisciplinas que se ocupan de la enseñanza de un saber particular; aquí se ubica la Didáctica de las Ciencias Naturales, junto con la de la lengua, matemáticas, ciencias sociales, por nombrar las de mayor desarrollo. Por su parte la Didáctica/ Didáctia General, se ocupa de la teoría y de la práctica de la enseñanza, vinculando los aspectos epistemológicos, políticos, históricos y culturales del proceso educativo.

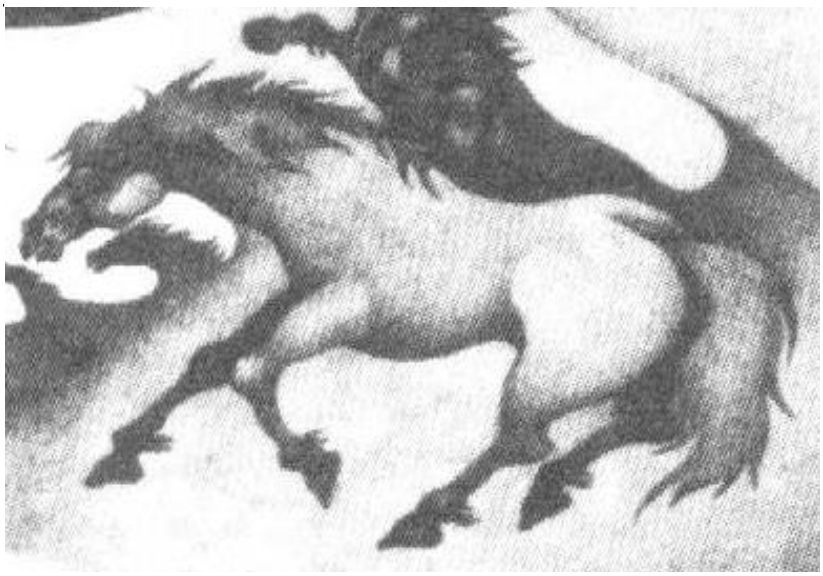
En Argentina, las experiencias recogidas, muestran, en su gran mayoría, una escasa vinculación entre las disciplinas del campo educativo y la didáctica de las ciencias naturales. El tratamiento de los problemas de la enseñanza y aprendizaje se realiza desde algunas de las perspectivas posibles, generando una parcialización del conocimiento que fragmenta la lectura de los problemas. Así, la didáctica específica se desprende de marcos políticos, pedagógicos, didácticos que aporten a la comprensión de la realidad educativa. Al respecto, Romero Ayala (1998) se pregunta si la didáctica de las ciencias está respondiendo a los retos educativos actuales, y luego de una mirada histórica al camino recorrido sostiene *"... suele ocuparse sólo del proceso de enseñanza y aprendizaje reducido al contexto del aula, aislado de cualquier otra finalidad que no sea la del aprendizaje en sí de las ciencias..."* (Romero Ayala, 1998:172) y agrega que, los que se ocupan de trabajar en el tema rara vez toman como referencia contextos más amplios que el del aula. Más adelante sostiene que esta situación se origina por la separación de las didácticas específicas del campo del currículum, considerando éste en un sentido amplio, globalizador de los distintos ámbitos y dimensiones que la educación presenta.

La relación Didáctica General – Didácticas Específicas, es tratada y discutida por algunos autores de la Didáctica General, Davini, Camilloni, Litwin, por citar algunos, pero lejos de resolverse, es un debate abierto. En el caso de Davini (1996) plantea que entre ambas debe haber una necesaria complementariedad y sostiene que la formación

docente es un espacio de privilegio para el diseño de propuestas que convoquen a profesionales de ambos campos, y que, permita *"...pensarse a la didáctica general y a las didácticas especiales como campos cooperativos que se alimentan mutuamente y construyan alternativas para la acción de los docentes"* (Davini, 1996:53)

Este análisis permite pensar que entre ambos campos disciplinarios debería existir una interacción fluida de producciones en donde la didáctica general aporte marcos teóricos sobre los temas relativos a la enseñanza, y las didácticas específicas planteen los problemas que se presentan frente a la enseñanza de un contenido determinado. En el interior de la didáctica existen normativas, valoraciones, modelos pedagógicos y políticos; tienen toda una construcción teórico – práctica acerca del currículum y las prácticas de la enseñanza que deben llegar a las didácticas especiales. A su vez, en su estado actual, la didáctica de las ciencias naturales tiene una serie de interrogantes en torno a temas educativos que deberían acercarse a la didáctica general para encontrar respuestas que orienten las prácticas de la enseñanza. Al mismo tiempo, existen conocimientos producidos por las investigaciones en las didácticas específicas que son derivados de la didáctica general, y que dan cuenta de un posible espacio compartido.

pensarse a la didáctica general y a las didácticas especiales como campos cooperativos que se alimentan mutuamente y construyan alternativas para la acción de los docentes" (Davini, 1996:53)
Este análisis permite pensar que entre ambos campos disciplinarios debería existir una interacción fluida de producciones en donde la didáctica general aporte marcos teóricos sobre los temas relativos a la enseñanza, y las didácticas específicas planteen los problemas que se presentan frente a la enseñanza de un contenido determinado



«en la polémica didáctica general–didáctica de las ciencias naturales, se afirma "una relación a construir" partiendo del estado actual y con la intención, desde espacios de debate e intercambio y desde las prácticas cotidianas, de contribuir a construir esta relación. En este sentido, las tradiciones en docencia e investigación en didáctica de las ciencias naturales en nuestro país se diferencian de la línea francesa»

En la polémica didáctica general–didáctica de las ciencias naturales, se afirma *"una relación a construir"* partiendo del estado actual y con la intención, desde espacios de debate e intercambio y desde las prácticas cotidianas, de contribuir a construir esta relación. En este sentido, las tradiciones en docencia e investigación en didáctica de las ciencias naturales en nuestro país se diferencian de la línea francesa, no obstante considero que debiéramos sistematizar nuestras investigaciones, y desde allí, aportar a la didáctica general, los conceptos teóricos y resultados alcanzados.

La base epistemológica de la Didáctica de las Ciencias francesa: la noción de obstáculo epistemológico de G. Bachelard

Bachelard sostiene que cuando se investigan las condiciones psicológicas del progreso de las ciencias, el problema del conocimiento científico debe ser planteado en términos de obstáculos y no de los externos - como por ejemplo las características de los fenómenos, sino en términos de obstáculos internos propios del sujeto *"... es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí, donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos"* (Bachelard, 1984:15)

En el clásico libro *La formación del espíritu científico*, escrito a mediados de la década del treinta en el siglo pasado, Bachelard estudia los distintos obstáculos epistemológicos como la experiencia básica, el obstáculo verbal, lo pragmático, el obstáculo sustancialista, animista, entre otros. El análisis de cada uno de los obstáculos escapa al objetivo de este trabajo. No obstante, cito un ejemplo, que resultó muy significativo en mi propio proceso de construcción de la noción de obstáculo epistemológico: al estudiar el obstáculo sustancialista, Bachelard expone un ejemplo de la química, y toma de un libro de Martinet la siguiente afirmación: *"el mentol, la mentona y el acetato de mentilo huelen a menta"* y sostiene que desde la química científica debiera decirse que *"la menta huele a mentol y no a la inversa que el mentol huele a menta", que los concreto huele a lo abstracto... es estudiando el mentol cómo se podrá desprender el grupo osmóforo que es el responsable del olor; es estudiando la estructura molecular de ese grupo cómo se potrá comprender la construcción geométrica de una propiedad sensible partiendo de un esquema abstracto, o mejor aún, la realización material de un olor matemáticamente definido"*. (Bachelard, 1984:137)

Otro párrafo significativo sostiene: *"Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede hacer conocimiento científi-*

co. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construy" (Bachelard, 1938) A mi criterio este párrafo sintetiza cabalmente el sentido de la espistemología de Bachelard, y contiene una gran significación didáctica, o sea el sentido de las preguntas construidas por nuestros alumnos. Muchas veces me pregunto: los profesores de ciencias naturales ¿enseñamos para que los alumnos pregunten o simplemente nos respondan? o sea ¿enseñamos para las preguntas o para las respuestas? Creo que releer y estudiar a Bachelard nos ayudará a encontrar respuestas a estos interrogantes.

Constructivismo y epistemología: el lugar del "error"

Dice Astolfi (1999): *"Todo educador sueña con un mundo ideal donde lo que aprenden los alumnos es el sosegado reflejo de lo que se les enseña",* pensando que las equivocaciones son productos de deficientes o malos aprendizajes, o que las estrategias utilizadas para la enseñanza no resultaron adecuada al grupo de alumnos; o esperando que el proceso de aprendizaje vaya en paralelo al proceso de enseñanza. Ante estas situaciones se produce una negación del error, ya sea castigando con el "rotulador rojo" o replanteando la programación; estas actitudes aparecen como producto del modelo didáctico asumido por el profesor. En el primer caso, en el modelo transmisivo, el alumno cometió el error y debe ser censurado; en el segundo, en el modelo comportamentalista basado en la psicología conductista, se espera que utilizando los métodos adecuados, todos los alumnos aprendan lo que se les enseña.

En cambio, en un modelo constructivista – que por cierto, al que todos los docentes declaramos adherir – el error es considerado de otra manera; no se lo elimina, se lo considera positivamente, y se admite que para superar los errores, hay que dejar que aparezcan y enseñar para superarlos.

Desde esta perspectiva, los errores *"son síntomas interesantes de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos"* (Astolfi, 1999) y se ubican en el centro mismo del proceso de aprendizaje e indican el nivel conceptual alcanzado por el alumno.

«los errores "son síntomas interesantes de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos" (Astolfi, 1999), se ubican en el centro mismo del proceso de aprendizaje e indican el nivel conceptual alcanzado por el alumno»

De esta manera, el error juega un nuevo papel en la acción didáctica: el de indicador y analizador de los procesos intelectuales, dando pistas de los caminos intelectuales que recorren los alumnos; en estos recorridos surgen los obstáculos que han de superarse para avanzar sobre el error. Sigue diciendo Astolfi (1999): *"el error se encuentra aquí con su etimología latina de "errar" (ir de un lado a otro), en sentido figurado, como incertidumbre, ignorancia (...) ¿cómo no errar cuando no se conoce el camino?..."* (Astolfi, 1999: 18-19).

Concepciones alternativas

Giordan y De Vecchi plantean que el término más empleado para traducir esta idea es el de "representación" aunque presenta *"diferentes connotaciones según las escuelas que lo utilicen, tanto en psicología (genética, social, experimental o diferencial) filología, lingüística, etnología y filosofía, como en pedagogía o en didáctica"* (p. 91). Estos autores agregan que han encontrado 28 calificativos diferentes sin encontrar mayores precisiones teóricas: *"Esta variedad de términos hace que éste sea un concepto vago, de definición imprecisa, por no decir sencillamente que es una palabra enmascaradora..."*. (p. 91)

Las representaciones son un conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, que se utilizan para resolver los problemas; por su lado, *la concepción aparece como el elemento motor en la construcción de un saber, permitiendo incluso las transformaciones necesarias"* (Giordan - De Vecchi, 1988: 91).

Con la intención de clarificar el concepto, Giordan (1988) enuncia una serie de ideas en torno a "concepción". En primer lugar, sostiene que a toda concepción se corresponde una estructura subyacente: resultan algo más que un producto. Implican un proceso

que se desprende de una actividad elaboradora *"dependen de un sistema subyacente que constituye su marco de significación".*

En segundo lugar, es un modelo explicativo, y como tal es organizado, sencillo, lógico y evoluciona a medida que se actualiza con las nuevas situaciones experimentadas por el sujeto. Frente a un problema determinado, el sujeto ponen en marcha un proceso que incorpora ideas, habilidades, modos de razonar, sistemas de decodificación, sistemas simbólicos de respuestas.

Una concepción puede evolucionar al tiempo que se construye un nuevo conocimiento; las ideas de "evolución" y "construcción" implican que las concepciones no pueden ser sustituida por otra, ni tampoco proporcionada a otra persona *"...debe proporcionársele una situación en la que se apropie del saber, descortezándolo, elaborando personalmente relaciones entre los diferentes conocimientos puntuales ..."*(p. 97).

Por último, Giordan caracteriza a las concepciones por su génesis individual y social , y afirma que si bien son personales en el sentido que el sujeto estructura su saber a medida que va integrando nuevos conocimientos, estos se elaboran *"...durante un período bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social de niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación, y más tarde, de la actividad profesional y social de adulto (club, familia, asociación. etc)"*(p. 97)

«el conocimiento profundo de la disciplina a enseñar permite analizar los conceptos que serán incluidos en los contenidos escolares; esto es desarticular los conceptos en sus distintas ideas constitutivas para luego realizar formulaciones que delimiten con precisión los contenidos de la enseñanza»

El concepto de Transposición didáctica

Este concepto es uno de los que surgieron en el seno de una didáctica específica, la de la matemática, y transcendió a la esfera de la didáctica general. Se refiere a las diferentes transformaciones que ocurren en el conocimiento científico al ser enseñado; implica las transformaciones: objeto del saber (se refiere al saber científico), objeto a enseñar (los conceptos que se seleccionan para enseñar) objeto de enseñanza (lo que se enseña). Los cambios en el conocimiento científico a enseñar resultan inevitables, y adquieren un estatus epistemológico diferente; no es ni buena ni mala, es necesaria para el proceso de transmisión de los contenidos culturales válidos para una sociedad.

Astolfi sostiene que el concepto de transposición didáctica fue creado por el sociólogo Michel Verret en 1975 y fue introducido en la didáctica de las matemáticas por Yves Chevallard en 1985: *"Un contenido de saber designado como saber que haya de enseñarse sufre desde entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo hacen apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que convierte un objeto de saber que ha de enseñarse en objeto de enseñanza se llama trasposición didáctica"(*Astolfí, 2001/1997:190)

Trama conceptual

El conocimiento profundo de la disciplina a enseñar permite analizar los conceptos que serán incluidos en los contenidos escolares; esto es desarticular los conceptos en sus distintas ideas constitutivas para luego realizar formulaciones que delimiten con precisión los contenidos de la enseñanza, los cuales pueden organizarse en una red que incluya una jerarquización de los mismos. Astolfi denomina a estas redes como trama conceptuales y las caracteriza de la siguiente manera:

* Están formadas por enunciados completos, formulados en forma de frases, de manera que cada enunciado puede leerse en forma independiente.
* Son enunciados operativos que responden a problemas científicos.
* Contemplan una jerarquía en la cual los más generales engloban a los particulares.
* La jerarquización describe las relaciones lógicas entre los contenidos de los enunciados.

La construcción gráfica, en forma de trama o red, facilita la lectura de las relaciones lógicas de los contenidos, y resulta un producto de la transposición didáctica a nivel del saber a enseñar.

Ayuda didáctica

Astolfi (2001/1997) denomina ayuda didáctica a los instrumentos que el docente diseña o selecciona para crear medios que le faciliten la acción didáctica. Sus finalidades son: por un lado, promover la actividad y reflexión de los alumnos para la apropiación de los saberes y el saber hacer; por el otro, permiten un trabajo autónomo evolucionando según los ritmos propios; y por último familiarizar al alumnos con instrumentos de comunicación propios del dominio científico.

Las ayudas didácticas pueden cumplir diferentes funciones dentro del proceso de aprendizaje; Astolfi las agrupa en:
* Motivación: para el planteo de la problemática inicial
* Información: aportan datos para analizar la situación problemática.
* Orientación: actúan como guía en la realización de los trabajos prácticos en las ciencias experimentales.
* Evaluación formativa: o de autoevalución para determinar el nivel alcanzado en el saber y el saber hacer.

Los distintos tipos de ayuda se articulan dentro del proceso de aprendizaje y pueden adaptarse a diferentes formas de enseñanza. Las ayudas didácticas pueden ser textos de diferentes características, ilustraciones que incluyen fotografías, esquemas, dibujos, gráficos.

A modo de cierre

Lo hasta aquí trabajado resulta una selección personal y, como tal, parcial y marcada por las motivaciones propias; seguramente el lector podrá, en una segunda instancia, retomar estas ideas y profundizarlas.

---

1 Extractado del trabajo final del Seminario "Didáctica de la Biología" dictado por la Dra. Elsa Mainardi, en el marco de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional del Comahue

Bibliografía

Astolfi, J. (1997/2001), *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*, Sevilla, Diada Editora S.L.

Astolfí,J. (1999), *El "error", un medio para enseñar*, Sevilla, Diada Editora S.L.

Bachelard, G (1984), *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI. (Duodécima edición en español).

Camilloni, A. (comp) (1997), *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa.

Davini, M.C. (1996), "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas específicas" en AA:VV., *En Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Giordan, A. y G. De Vecchi (1988), *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*, Sevilla, Díada Editora S.L.

Johsua, S. y J.J. Dupin. (2005/1993), *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*, Buenos Aires, Ediciones Colihe.

Rassetto, M. J. (2002), "La concepción de ciencias de los maestros de escuelas primarias". Maestría en didáctica. UBA.

Romero Ayala, E. (1998), "Una pequeña reflexión sobre los problemas de investigación de la didáctica de las cienicas" en *Enseñanza de las ciencias, pp.* 171 – 174.

Denuncia y anunciación

en la educación

ORACIÓN A LA JUSTICIA

Señora de ojos vendados
que estás en los tribunales
sin ver a los abogados,
baja de tus pedestales.
Quítate la venda y mira
Cuánta mentira.

Actualiza la balanza
y arremete con la espada
que sin tus buenos oficios
no somos nada.

Lávanos de sangre y tinta
resucita al inocente
y haz que los muertos entierren
el expediente.

Espanta a las aves negras
y aniquila a los gusanos
y que a tus plantas los hombres
se den la mano.

Ilumina al juez dormido,
apacigua toda guerra
y hazte reina para siempre
de nuestra tierra.

Señora de ojos vendados,
con la espada y la balanza
a los justos humillados
no les robes la esperanza.
Dales la razón y llora
porque ya es hora.

María Elena Walsh