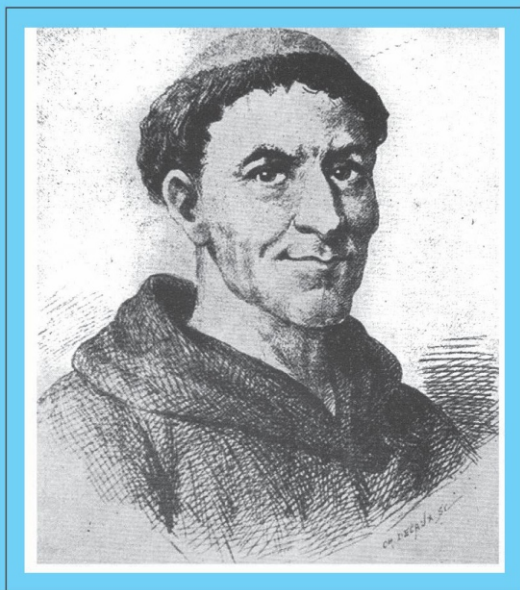


MAGISTER

NÚMERO VI



Instituto Superior Particular Incorporado N° 4031
"Fray Francisco de Paula Castañeda"
Santa Fe – 2016

MAGISTER

Número VI - Año 2016

*En el Año del Bicentenario
de la Independencia Nacional*



Instituto Superior Particular Incorporado N° 4031
"Fray Francisco de Paula Castañeda"

Santa Fe
Argentina

INSTITUTO SUPERIOR PARTICULAR INCORPORADO N° 4031
“FRAY FRANCISCO DE PAULA CASTAÑEDA”

DELEGADO EPISCOPAL PARA LA EDUCACIÓN

Pbro. Prof. José Luis Ayala

REPRESENTANTE LEGAL:

Prof. Teresita del Niño Jesús Mariani

DIRECTOR:

Prof. José Antonio Medei

REGENTE:

Prof. María Verónica Sejas

AYUDANTE TÉCNICO- DOCENTE:

Prof. María Mónica Actis

COORDINADORES DE CARRERA:

Pbro. Ernesto Carlos Agüera

Prof. María Carolina Actis

Prof. María Paula De Frutos

Prof. Rosana Raponi

Prof. Osmar Eduardo Vessi

Colaboran en esta edición:

Prof. Mirta Inés Delfina Freije

Karla Gabriela Lorenzón

MAGISTER es una publicación del Instituto Superior Particular Incorporado N° 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda”, de la ciudad de Santa Fe, República Argentina.

Los fines generales de esta revista son contribuir a la reflexión e investigación sobre temáticas vinculadas a la formación docente, y alentar la comunicación e intercambio sobre las mismas.

Correspondencia y Canje a:

Alfonso Durán 3649 (3000) Santa Fe - TE: 0342-4554048/4561181
E-mail: ispi_4031@colegiosjose.arnetbiz.com.ar - Web: institutocastaneda.com.ar

Agradecimientos

Agradecemos a quienes han hecho posible esta publicación.

Al Programa de Fortalecimiento Institucional del Ministerio de Educación de la Nación.

Al Centro de Estudios Históricos y Sociales “Padre Mugica”.

En Memoria

.....de todos aquellos Amigos de nuestra Comunidad educativa que nos han precedido en la Casa del Padre.

Que sus testimonios y oraciones nos ayuden a caminar hacia la Patria que estamos buscando.

PRÓLOGO

Por fin hemos llegado al cierre del proceso, iniciado allá por 2010, en torno a la memoria histórica sobre el Bicentenario de nuestra Independencia.

Por ello quisimos hacernos presentes en esta Memoria, a través de la entrega de un nuevo ejemplar de Magister, desde nuestra particular perspectiva de comunidad católica que evangeliza mediante la Educación. Y lo hacemos poniendo a la consideración del público el fruto del trabajo de quienes conformamos esta Casa de estudios, incluidos los alumnos, ya que ellos son los destinatarios primeros y fundamentales de todo nuestro esfuerzo formativo.

Si bien los diversos trabajos presentados giran en torno a múltiples temáticas e intereses, se centran y se encuentran en un punto clave: *la pertenencia a una comunidad cuyo Ideal es educar en un clima de amistad y de calidad académica unida a la calidez humana.*

Esta es la causa por la que dichos trabajos son fruto no solo del estudio sino, sobre todo, del encuentro permanente con los alumnos en las clases, la confrontación dialógica que siempre ayuda a verificar las propuestas, y también de la investigación de los temas referidos.

También aparece la propuesta del Equipo oficial de Investigación educativa del Instituto, cuyos aportes son altamente valiosos a la hora de la toma de decisiones en la gestión curricular.

Por estas razones es que nos animamos a una nueva publicación, esperando que sea un aporte lúcido a quienes están interesados en la cuestión educativa.

Agradecemos a todos los que han hecho posible, con sus aportes, esta Revista que hoy ve la luz.

Y encomendamos los frutos de esta obra al Señor de la Historia, para que se haga realidad el deseo del trabajo de cada día: *“...con nuestras manos, pero con Su Fuerza”*.

Prof. Teresita del Niño Jesús Mariani

Apoderada legal

Prof. José Antonio Medei

Director

Museos y Educación Superior

Prof. María Carolina Actis – Prof. Silvia Liliana Lares

«...aunque aparentemente insulsos frente a los restos materiales de otros pasados, los nuestros nos conmueven porque vivimos con ellos, porque crecimos en ellos. Porque hemos nacido, crecido, trabajado, amado y sufrido en estos lugares, muerte y delicia nos son aquí, a todos nosotros inevitablemente propias. Para contar nuestros pasados, tan inextricablemente unidos a nuestros lugares, ha sido necesario domesticar las sensaciones, casi siempre indóciles, a flor de piel cuando se escribe sobre aquello con lo que se ha convivido desde siempre...»

SAER, Juan José¹

1. Introducción

En el presente trabajo analizaremos la presencia de alumnos del Nivel superior, y en especial de los Institutos de Formación Docente en el Museo Etnográfico “Juan de Garay” de Santa Fe, con los propósitos de identificar los tipos de acercamiento de los futuros docentes a estas

instituciones, ayudar a incorporarlas en el proceso de su formación integral, y concientizar sobre la importancia de los bienes patrimoniales para conformación de la identidad personal y local. Proponemos además, claves para una didáctica del patrimonio, que permitan revalorizar las intervenciones docentes como mediaciones significativas entre el patrimonio y la comunidad.

2. Los Museos y su importancia patrimonial

El concepto de Museo ha cambiado en las últimas décadas. De ser meros depósitos abarrotados de cosas viejas y curiosas, estas instituciones decimonónicas se han transformado en espacios dinámicos y multifacéticos.

Todo museo que se crea tiene el objetivo de prestar servicios a la comunidad en la que se encuentra, para conservar, investigar y exhibir su patrimonio con fines de estudio, difusión y goce estético, además de ser testimonio material de la vida de hombres y mujeres y de su entorno a través del tiempo..

Los bienes patrimoniales resguardados en los Museos son objetos que, debido a su origen, época de realización o por estar ligados a algún grupo humano o persona en particular, adquieren relevancia en el momento presente. De alguna manera, son testigos de un pasado común y forman parte del patrimonio con el que se cuenta. Adquieren un significado en un contexto, y permiten establecer un nexo entre el presente y el pasado de una comunidad.

Es necesario, por todo esto, profundizar en el aspecto colectivo o comunitario de estos bienes, ya que «son de todos» en cuanto que conforman la identidad de determinados grupos.

Ahora bien, ¿en qué medida la comunidad reconoce esta propiedad compartida de los bienes? ¿Cómo se da esta

apropiación, no sólo de los objetos, sino de lo que ellos significan? ¿Qué medios se utilizan para lograr que el conjunto social se identifique, apropie y resguarde aquellos objetos que se han definido como “patrimonio cultural”?

Una serie de mediaciones son necesarias para esta apropiación colectiva. Entre ellas, las más importantes son las que realizan los medios de comunicación, las políticas públicas, la escuela, y los espacios que exhiben los objetos patrimoniales, es decir, los museos.

Como dice José Luis Romero, *«la historia no se ocupa del pasado; le pregunta al pasado cosas que le interesan al hombre vivo»*². Por ello, nos acercamos desde nuestra actualidad y como comunidad particular, a las objetivaciones culturales de hombres y mujeres protagonistas de nuestro pasado. Entendemos la historia como una tarea de reconstrucción de un pasado que sigue presente a partir de los intereses del hombre de hoy, en particular del historiador.

Los Museos, en particular los históricos, etnográficos y arqueológicos, son ámbitos que pueden facilitar aprendizajes a personas de edades e intereses muy diversos, por lo que merecen estar incluidas dentro de las propuestas didácticas de cualquiera de los niveles y ciclos del sistema educativo.

En esta consideración multifacética que se ha mencionado, los Museos admiten ser pensados y vividos como un aula, en la cual la tríada pedagógica se redefine: las teorías y conceptualizaciones (sobre el pasado, la cultura, la historia, la memoria, la identidad, el patrimonio, etc.); el público visitante (escolares y particulares -locales y extranjeros); y el guía-docente; todos ellos en el marco de un espacio social diferente: la sala de exhibición museística.

El Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay” de la ciudad de Santa Fe fue construido a partir del descubrimiento de las

ruinas de Santa Fe la Vieja en 1949, por el Dr. Agustín Zapata Gollan, cuenta con numerosos objetos encontrados en el sitio arqueológico, a través de los cuales se puede acceder al conocimiento de las sociedades cazadoras y recolectoras de la región y de la vida cotidiana de la sociedad colonial: objetos religiosos (crucifijos, higas, piedras, medallas), de uso doméstico (vajilla, pipas, filtros de agua, bernegales, etc.). Todos ellos nos permiten inferir las relaciones que se establecían entre los hombres y mujeres santafesinos, sus hábitos, sus costumbres y sus creencias.

Santa Fe la Vieja representa pues, el punto de referencia de la identidad del pueblo santafesino y la fuente de su inspiración. Se trata de los restos materiales de la ciudad fundada por Juan de Garay a fines del siglo XVI. Ella presenta características únicas para el extremo sur de América, y tiene valor universal por representar una ciudad que se desarrolló en el periodo colonial temprano y la primera etapa del sistema en el Río de la Plata, cuya traza urbana, planta catastral y registro arqueológico y documental ponen de manifiesto procesos culturales con características singulares. Es testigo de la convivencia en un contexto urbano de grupos humanos diferentes, que originaron una sociedad multicultural organizada bajo el modelo y con hegemonía del componente hispánico³.

3. Los alumnos del Nivel Superior en el Museo Etnográfico

Los alumnos del Nivel Superior, y en particular los provenientes de los Institutos de Formación Docente, llegan cargados de preguntas, dudas, y también prejuicios acerca de lo que significa la visita al Museo. Si bien reconocen la importancia desde lo disciplinar, es decir desde la información que pueden

llegar a recibir, lo suelen ver como algo ajeno a la práctica docente, ya que no visualizan una posible implementación en una planificación áulica.. La cuestión de cómo y para qué abordar el museo como herramienta didáctica, suele ser difícil de comprender y por lo tanto de pensar para qué visitar un museo, en un futuro, con sus alumnos.

Lo que valoramos en estos casos y celebramos, es el despertar la curiosidad desde las cátedras específicas, tanto de los Profesorados de Historia como de los Profesorados de Nivel Inicial, Primaria y Educación Secundaria, al proponer las visitas al Museo.

Pretendemos lograr que los objetos exhibidos se hagan comprensibles, ya que “la realidad escolar y la del museo deben coincidir en su función socializadora y didáctica para lograr un aprendizaje en el entorno que los rodea”⁴

En un Museo se puede aprender, y mucho... sólo basta con «hacer hablar a los objetos». Se puede hacer hincapié en:

- los autores y/o creadores de la pieza y su relación con los miembros de la comunidad de la que forman parte.
- El/los estilo/s de manufactura, artístico
- Los materiales de confección de las piezas
- La época en la que fueron elaborados
- Su/s significado/s simbólico/s
- El valor que tienen para la comunidad y su funcionalidad
- Etc.

En particular desde el Museo Etnográfico, esperamos lograr un mayor conocimiento por parte de los alumnos sobre los llamados pueblos originarios, los primeros tiempos de la fundación de la ciudad de Santa Fe, la concreción de su cultura, su conformación social, el traslado al nuevo emplazamiento, etc., «aprendiendo a contextualizar cada época, cada grupo social y su forma de accionar o actuar,

logrando una mejor comprensión de los procesos sociales»⁵ e históricos.

Con esto ofrecemos a los alumnos del Nivel Superior y a sus docentes estrategias didácticas que enriquezcan su práctica docente, con una nueva mirada, o desde otras perspectivas, considerando al Museo como un lugar de aprendizaje *in situ*, que estimule el pensamiento y la reflexión.

Esperamos que la visita a nuestra institución no quede en un simple paseo, sino que sirva para revalorizar la divulgación del patrimonio cultural y material de Santa Fe La Vieja, transformándose así en herramienta pedagógica que permita abordar en forma crítica la presentación, el discurso y la diagramación del Museo.

Aspiramos a intensificar la relación entre las instituciones del Nivel Superior y el Museo en la búsqueda de experiencias que mejoren la calidad educativa, fortaleciendo el *rol del futuro docente*, verdadero comunicador de la cultura de la que forma parte y es protagonista.

4. Claves para una didáctica del patrimonio centrada en el Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay”.

A partir de nuestro trabajo realizado en diferentes niveles del sistema educativo, y como Guías Didácticas en el Museo Etnográfico, puestas a analizar el lugar de las Ciencias Sociales y de la Historia en la escuela, encontramos una retirada significativa del área en los primeros años de la escolaridad primaria, luego de una presencia integrada en el Nivel Inicial. El segundo ciclo se «llena de contenidos que no se alcanzan a dar» -como suelen referir muchos docentes-, para llegar a un fin de la primaria y principio de la secundaria con alumnos que no comprenden lo que se les explica o lo que leen.

Siguiendo a los especialistas⁶ que estudian estas cuestiones, la didáctica del área se caracteriza, entre otras cosas por: la anulación de la palabra del docente y la de los alumnos, reemplazando esta interacción comunicativa por la expresión escrita de los autores de los libros de lectura o manuales; el tratamiento de un tópico humano y complejo abordado de una manera homogénea, estereotipada y, en ocasiones, alejada de la realidad vivida por los niños y jóvenes.

Por ello, para comenzar a revertir la situación se debe reconocer:

- a. que el estudio de las Ciencias Sociales y de la Historia requiere un trabajo de construcción gradual de nociones y conceptos por parte de los docentes que ha de iniciarse en el Nivel Inicial y continuarse en toda la Escolaridad Primaria y Secundaria, y aún en el Nivel Superior.
- b. Que la ausencia de una propuesta de enseñanza sistemática desde los comienzos de la escolaridad tiene consecuencias en el aprendizaje de los contenidos del área en los siguientes años de la Primaria y de la Secundaria. Es decir, afecta a la alfabetización científica propias del campo de las Ciencias Sociales.
- c. Que hay **intervenciones docentes** que *ayudan a los alumnos a desarrollar una perspectiva personal sobre lo social, a problematizar y a cuestionar*. Esto supone, también, enseñarles a modificar sus propias ideas y aceptar las de otros, a dar razones suficientes para sostener sus opiniones, a explorar alternativas y pensar otras soluciones a los obstáculos o dificultades que se les pudieran presentar.

De esta manera, centramos nuestra experiencia didáctica en el refuerzo del rol del docente, como mediador necesario del aprendizaje. De allí entender el **aula –y por extensión el**

Museo- como un espacio comunicativo que habilita la voz de los interlocutores que participan en ese contexto.

Proponemos aquí una serie de actividades *para* elaborar secuencias didácticas de Historia y Ciencias Sociales, sobre temas relacionados con el Patrimonio del Museo Etnográfico. Complementan desde el punto de vista didáctico “Las 7 claves para recorrer el Museo Etnográfico”⁷, material elaborado en el área de Servicios Didácticos del Museo.

Buscamos que se puedan planificar actividades para desarrollar en distintas instancias (antes de la visita al museo, durante la misma y posterior a ella), pero que a la vez puedan transferir lo aprendido a otras situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Están pensadas para la escolaridad primaria, pudiéndose adaptar tanto para el nivel inicial como para el nivel secundario.

Estas actividades sólo cobran sentido en *secuencias didácticas* que tienen como finalidad la producción de textos por parte de los alumnos (de todos los niveles), mediante la puesta en juego de habilidades cognitivo-lingüísticas (narrar, describir, definir, explicar, argumentar, etc):

Partir de un texto ----> trabajar con texto -----> producir un texto

1. Santa Fe la Vieja: primera ciudad urbanizada del Río de la Plata.

- Explicar la relación entre la distribución de los solares de la nueva ciudad y los diferentes grupos sociales.
- Describir las funciones que cumplía la ciudad de Santa fe la Vieja desde su fundación hasta su traslado.

- Responder: ¿Cuál es el papel de la plaza de Armas en Santa Fe la Vieja? Comparar las funciones de la plaza colonial con las plazas actuales.
- Responder: ¿Cómo se llama la Plaza principal de la ciudad capital de Santa Fe? ¿Qué actividades se desarrollan en ella actualmente?
- Como todas las ciudades españolas fundadas en América, Santa Fe la Vieja tenía un Cabildo. ¿Cuál es la importancia de esta institución para el funcionamiento de la sociedad colonial?

2. El río, presencia constante en la historia de la ciudad

- Buscar fotografías o noticias en el diario sobre el impacto de las crecidas de los ríos Paraná y Salado. Elaborar un breve texto sobre las consecuencias que dejan en la población.
- Elaborar un eje cronológico con las crecidas que más impactaron a la región en el siglo XX.
- Analizar la influencia e importancia de los ríos en las sociedades ribereñas. Explicar cuáles son los factores que afectan a las poblaciones que viven a sus costas.
- Recopilar relatos de personas que hayan vivido inundaciones. a) Dramatizar algunas de estas vivencias (armar el guión, distribuir los personajes, etc.). b) Elaborar una historieta a partir de estos relatos. c) dibujar alguna de las situaciones narradas.
- Elaborar un mapa con los ríos de la Provincia de Santa Fe, marcando su nacimiento y desembocadura y nombrando algunas de las localidades por las que pasan.
- Elaborar un plano de la ciudad de Santa Fe la Vieja. Superponer otro plano marcando el avance del Río sobre el antiguo emplazamiento. Explicar las razones de este proceso.

- Responder: ¿por qué, al trasladarse la ciudad, se vuelve a elegir un sitio rodeado de ríos?

3. La sociedad europea se traslada a América

- Para reflexionar: ¿Quiénes son los “conquistadores”? ¿En qué basaban su superioridad para encarar el proceso de conquista?
- Elaborar un cuadro con las tácticas de conquista implementadas por los europeos en América.
- Averiguar el rol que jugó el caballo en la exploración y conquista de los territorios americanos en general y del Río de la Plata en particular.
- Responder: ¿Qué significa la expresión “Abrir puertas a la tierra”? ¿Cuál fue la importancia de fundar ciudades en América?
- Explicar la frase: “América no fue descubierta. América fue inventada”.
- Responder: ¿Por qué había tantas iglesias en Santa Fe la Vieja?
- Hacer un cuadro comparativo entre los grupos sociales: europeos, criollos, indígenas y negros africanos, según los criterios (procedencia; color de piel, actividades que pueden desarrollar, creencias religiosas, etc.). Poner un título al cuadro.
- Armar un infograma (papel o digital) sobre las diferentes manifestaciones artísticas en América de los distintos grupos étnicos.
- Responder: ¿Cómo quedan conformados los grupos étnicos a partir del mestizaje producido? Armar un mapa conceptual con la información.
- Argumentar esta frase: “la sociedad colonial fue una sociedad mestiza”.

4. Objetos de la vida cotidiana de los pobladores de Santa Fe la Vieja

- Responder: ¿En cuáles objetos vemos el contacto de las sociedades? ¿Por qué?
- Describir un día cualquiera de una familia española viviendo en Santa Fe la Vieja.
- Elegir 3 objetos prehispánicos y 3 objetos cotidianos de Santa Fe la Vieja pertenecientes al acervo del Museo y compararlos (material, forma de elaboración, uso, duración, conservación). Dibujarlos en la carpeta.
- Investigar sobre el bernegal, quiénes lo usaban y para qué.
- Observar la colección de pipas exhibidas en el Museo. Elegir 3 que más te llamen la atención. Explicar por qué.
- Investigar sobre la yerba mate y el tabaco como “monedas de la tierra”.
- Recrear en arcilla alguna de las pipas exhibidas.

5. Vida y cultura de los pueblos aborígenes de la región

- Investigar sobre las leyendas aztecas que anunciaban la llegada de “hombres del otro lado del océano” y buscar entre las leyendas de nuestra zona si hay algunas que cuenten algo parecido.
- Dibujar alguna escena de la vida de los pueblos cazadores recolectores de la región.
- Ubicar en un mapa del actual territorio santafesino las comunidades aborígenes prehispánicas. ¿Cuántas de ellas sobreviven en la actualidad? ¿Por qué?
- Buscar productos u objetos que lleven nombres de grupos aborígenes regionales. a) Armar un afiche para exhibirlos b) Armar publicidades destacando las bondades del producto relacionándolas con la comunidad originaria.
- Buscar en libros, diarios, publicidades, etc. imágenes que

representen aborígenes. Analizar los estereotipos que se manejan socialmente sobre ellos.

6. El traslado de la ciudad al actual emplazamiento (1650-1660)

- Dramatizar la toma de la decisión de los vecinos para mudar la ciudad.
- Imaginar: si hubieras vivido en Santa Fe la Vieja al momento del traslado, ¿qué hubieras llevado sí o sí a la nueva ciudad? ¿Por qué? ¿Cómo hubieras hecho el traslado?
- En el viejo cabildo de Santa Fe de la Vera Cruz se sancionó la Constitución Nacional en 1853. Investigar quiénes fueron los Constituyentes y cómo vieron la ciudad.
- Elaborar un listado de las calles de tu ciudad que lleven el nombre de algún Constituyente.
- Comparar las funciones del Cabildo colonial con las funciones del Gobierno Provincial (territorio, límites y jurisdicción, fronteras, elección de sus miembros, representatividad, etc.)

7. El Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay” y el descubridor de las Ruinas de Santa Fe la Vieja, Dr. Agustín Zapata Gollan

- Buscar imágenes de Zapata Gollan y armar una breve biografía.
- Imaginar cómo fue el momento del descubrimiento de las ruinas de Santa Fe la Vieja. a) Dramatizar el momento. b) ¿Cómo hubiera sido el tweet sobre el descubrimiento? c) Recrear la selfie del momento del descubrimiento de las ruinas.
- Si fueras un periodista: qué le preguntarías al Dr. Zapata Gollan sobre el descubrimiento.
- Responder: ¿Cuál fue el impacto del descubrimiento de las Ruinas a nivel Nacional?

- Investigar cómo y por qué se declara a un sitio o monumento como Monumento Histórico Nacional.
- Responder: ¿para qué creés que sirven los Museos? ¿Conocés alguno?
- Investigar sobre los Museos de tu ciudad: ¿cuántos son? ¿Cuáles son? ¿Cuál es su patrimonio? ¿Dónde se ubican? ¿Cuántos y cuáles conocés?
- ¿Qué significa etnográfico? ¿Qué es un Museo Etnográfico?
- Elaborar una reflexión: ¿Por qué es importante que un pueblo conserve su patrimonio y haga memoria de su pasado?

5. Conclusión

Si el Patrimonio cultural es, como hemos dicho, la herencia de un grupo humano que refuerza su sentido de comunidad con una identidad propia, y a la vez es producto de la creatividad humana que se re-crea de generación en generación⁸, entonces, el rol de la educación es esencial en dicha transmisión.

Tal vez el desafío que se (nos) plantea tanto a los profesionales de los centros patrimoniales como a los de los centros educativos sea, *cómo enseñar a los futuros docentes a enseñar el patrimonio*.

Desde esta mirada, apostamos a que el trabajo en el Museo ayude a desmontar las ideas que suelen circular socialmente acerca de la naturaleza de los museos, particularmente de los museos de historia.

Asimismo, asumimos el compromiso de generar otros espacios didácticos en la formación docente de nivel superior, espacios que enriquezcan las trayectorias formativas de los alumnos y que les permitan abordar desde otras perspectivas su propia práctica docente.

Bibliografía

- 1 SAER, Juan José: *El río sin orillas*, 1991 .
- 2 LUNA, Félix: *Conversaciones con José Luis Romero. Sobre una Argentina con Historia, Política y Democracia*. De Bolsillo, Buenos Aires, 2008. 187 páginas, ISBN 978-987-566-342- 8.
- 3 Cartilla: *Campaña de firmas. Ruinas de Santa FE la Vieja. Patrimonio de la Humanidad*. Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe para presentar ante la UNESCO. 2007.
- 4 Idem anterior
- 5 AA VV. *Los Museos y las Ciencias Sociales: en busca de una didáctica compartida*. Subsecretaria de Cultura de la Provincia de Santa Fe, 2001 . Pag. 5
- 6 Se siguen los lineamientos del documento *La integración de las áreas en el Proyecto Alfabetizador*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Octubre de 2003
- 7 Material de difusión del área del Servicios Didácticos del Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay”.
- 8 Fundación I.L.A.M. 2005

Las Clases deben ser Espacios de Pensamiento

Prof. Pablo Aranda

“Tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores”

F. NIETZSCHE

Narrar: “Transformar el saber en decir” (Whyte, 1981 citado por McEwan y Egan, 1995: 6). En una escuela secundaria de la localidad de Santa Rosa de Calchines, en los tres 2° años, cerca de 90 chicos y chicas entre 14 y 15 años, me ocurre lo siguiente. Propongo a mis alumnxs – luego de la corrección de las evaluaciones y la devolución de las mismas– que aquellxs que han obtenido una nota superior a 6 (seis) puedan elegir como opción dar puntos a sus compañerxs que no alcanzaron el aprobado. Los chicxs que han superado el 6 deciden entre amigxs y compañerxs más cercanos colaborar con la calificación del resto. Práctica habitual entre los adultos: ver y solucionar una problemática solamente si ocurre a mi alrededor. Pero en un grupo en particular (2° año lila) sucede, para mi agradable sorpresa, una organización colectiva. Nadie queda sin llegar al 6. Al finalizar la clase una alumna, Lucila, se acerca y me dice: “Esto es educar el corazón”. Por eso escribo.

Educación de la ternura

Escribir para compartir, para hacer circular nuestros conocimientos, nuestras dudas y nuestras convicciones. Escribir para pensar y seguir pensando el acto de educar, para poner en crisis nuestras prácticas, para ser más en el concepto de Paulo Freire. Para ello tenemos que experimentar y entender la educación como la acción transformadora de/en la realidad para hacer de ella un espacio humano, ya que nadie es, como enseñó Freire, si se prohíbe a otros la posibilidad de ser. Por eso, escribir nuestras clases es reflexionar sobre lo que hacemos y dejamos de hacer. A doscientos años de nuestra independencia –en este tiempo signado por las ofertas del individualismo y del pensamiento único como sentido común, como colmena que cancela todas las diferencias– es necesario volver a preguntarnos ¿Qué educación queremos construir? ¿Qué prácticas llevamos adelante? ¿Qué tipo de educadores somos o queremos ser? ¿Qué futuro, qué orden humano pretendemos?

En principio, una educación que exprese un profundo respeto por el sujeto de la educación, sin olvidar que ese que tenemos enfrente, el educando, porta un derecho y, a su vez (o por eso mismo) la educación debe estar atravesada por un fuerte componente de ternura. De esta manera, proyectar una educación que anticipe el futuro, en la construcción de un hombre nuevo, pleno, no un (objeto) competidor en el mercado, no individual; sino vinculado a su tejido social para ser. Con claros valores de participación, compromiso, respeto, equidad, solidaridad y trabajo colectivo. Todo lo anterior podría sintetizarse en las dos dimensiones que comprende el acto educativo: la dimensión pedagógica y la dimensión política, profundamente unidas. Sistemáticamente

han intentado divorciarlas. Nosotros, como educadores, debemos ser la expresión de que ese proyecto es inútil. Porque restringir lo político del ámbito de lo educativo –como elemento impuro o exógeno– es también desentender que la educación es la más poderosa herramienta de igualdad y, por ende, de transformación de los que pretenden destinos manifiestos. Los educadores sabemos que la realidad está ahí no para padecerla, sino para ser modificada. La no política, la supuesta neutralidad es la no distribución de lo colectivo. Educar es la actividad humana que –desde las diferencias y no sin ellas– enlaza la transmisión del pasado y la preparación del futuro. En otras palabras, es la tarea de dar humanidad al ser inconcluso que somos.

Ninguno de nosotros, aisladamente, puede con el trabajo que tenemos por delante. En nuestra profesión, como nos recuerda continuamente un compañero, no sirven los francotiradores. Por eso, entendemos que en educación nadie es en soledad. Esto también quiere decir dejar de pensarnos como escuela y empezar a pensarnos como comunidad educativa. Sabemos que la educación no se reduce a las paredes de la escuela. Necesitamos romper el pensamiento atomizado, los inútiles egoísmos y las barreras que nos fabricamos para asumir las fronteras del espacio en común, para habitar sin reservas. En la constante construcción de una autoridad democrática, en la generación de capacidad crítica propositiva, en el ofrecimiento de saberes objetivos y subjetivos, en las prácticas de libertad, en la apuesta por sujetos pensantes a través de la pregunta y no seguidores de mandatos, en la medida en que demos una posibilidad comunitaria y una posibilidad de ser en las singularidades de cada uno de nuestros alumnx estaremos construyendo una educación de la ternura.

Educación popular: libertad e independencia latinoamericana

“una llama es América donde ardemos nosotros, sangre de todas partes justificada en nuestras actitudes y sombras”

GIANNUZZI, Joaquín

En este año tan particular para los argentinos que nos convoca a pensar un proyecto colectivo, a repensar una historia en conjunto es fundamental que recordemos que el 9 de julio de 1816 en el congreso en la ciudad de Tucumán se declaró que era “voluntad unánime e indubitable de estas provincias romper los violentos vínculos que las ligaban a los reyes de España, recuperar los derechos de que fueron despojados e investirse del alto carácter de nación libre e independiente del rey Fernando VII, sus sucesores y metrópoli” (Romero, 1965: 60). La educación hoy, en el mismo sentido que aquellas palabras, tiene el deber de recuperar derechos e invertir a nuestra nación de libertad e independencia. Estamos convencidos de que el optimismo es la única actitud rigurosa del educador (Savater, 1997: 19). Por ende, la educación tiene que construir (para) la acción, tomar posición en un mundo casi sin utopías, en un mundo que atenta contra la posibilidad de futuro. Tomar posición es abordar la educación no desde cualquier lugar, sino desde cierto lugar. La educación popular es el posicionamiento político-pedagógico que proponemos reconsiderar, repensar, discutir, descubrir.

Desde Latinoamérica, la educación popular es la herramienta de liberación de los pueblos. Un posicionamiento desde el sur que expresa prácticas educativas concretas en pos de un futuro con mayor justicia. Los procesos de educación popular

no son métodos, ni técnicas, ni modas, son paradigmas de vida que buscan construir protagonismo, que se anteponen al neoliberalismo porque luchan por crear nuevas relaciones humanas en libertad, igualdad y diversidad. Los procesos de educación popular más que llenar de saber los ámbitos de aprendizaje, buscan crear las condiciones de aprendizaje. En nuestra memoria histórica los nombres de Simón Rodríguez, Artigas, Paulo Freire, entre otros, resignifican nuestras prácticas educativas. Somos hijos de la Patria Grande. Amparados en el ejemplo de esos hombres, la educación popular que llevemos adelante debe producir una ruptura frente a la colonización cultural-pedagógica. Al discurso de una educación pesimista, determinista y excluyente le oponemos una educación desde el corazón con plena conciencia de su vocación transformadora porque entendemos que “educar es un trabajo que los hombres justos llevan a cabo contra todo aquello que haga de los contextos de origen un destino inexorable” (Frigerio, 2010: 29).

De esta manera, educar no será ya, para nosotros, rendimiento del saber, sino experiencia del saber donde la centralidad esté puesta en el sujeto popular. Para que ese sujeto pueda encontrarse, discutir y decidir en la realidad y en su devenir. Porque el educador humanista, revolucionario debe estar empapado de una profunda creencia en los hombres (Freire, 1970: 77). Simón Rodríguez, el educador de Bolívar, escribió una vez, en relación a repetir modelos extranjeros o en la construcción de nuevos y nuestros modos referidos a la educación, la siguiente frase: “O inventamos o erramos”. Educar es inventar constantemente el continente de producción en el que puedan quedar comprendidos educador, alumnx y saber. A nuestros niños nos recuerda Eduardo Galeano que “la sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los

mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende” (1998:14). Debemos ser los educadores quienes estemos dispuestos a escucharlos, quienes nos arriesguemos a comprenderlos. Generar en nuestras clases espacios de interpretación mutua, de encuentro entre educadores y alumnx. Ante los discursos y las prácticas educativas de la imposibilidad, la educación popular debe proponer un espacio dialógico para promover acciones emancipadoras. Al discurso repetitivo de la imposibilidad, los educadores debemos responder, porque nuestrxs alumnx conocen de imposibles y de realidades crudas. La escuela tiene que inaugurar, para ellxs y por ellxs, la posibilidad.

Para la educación popular que proponemos, entendemos junto a Carlos Skliar que “el pensamiento no es anterior a la experiencia. Es su consecución, su persecución, su porvenir. La experiencia inaugura el pensamiento” (2011: 294). Experimentar el pensamiento en nuestras clases demanda de nosotros cierta obligada creatividad e imaginación. Es decir, una imaginación responsable, ya que “la imaginación no es un ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto” (Freire, 1993: 93). Para ello nuestras clases deben ser espacios de pensamiento para lograr, en estos tiempos de híper información, un saber más poderoso que el conocimiento. Un saber-sentir.

Bibliografía:

- FRIGERIO, G. y DIKER, G.: (Comps.) *Educación: ese acto político*, Editorial Fundación La Hendija. Entre Ríos, 2010
- GALEANO, E.: *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires, [1998] 2015.
- GIANNUZZI, J. O.: *Obra poética*, Emecé Editores. Buenos Aires, 2000

- McEWAN, H. Y EGAN, K. (Comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu editores. Buenos Aires, 1995.
- ROMERO, J. L. *Breve historia de la Argentina*, 6ª ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, [1965] 2013.
- SAVATER, F.: *El valor de educar*, Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, [1997] 2016.
- FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, [1993] 2014
- Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, [1970] 2014.
- SKLIAR, C.: *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*, Miño y Davila Editores, Buenos Aires, 2011.

Páginas Web

NIETZSCHE, F.: *De Shopenhauer como educador*, http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/N/Nietzsche%20-%20De%20Schopenhauer%20como%20educador.pdf, 1999. [Consulta: lunes 20 de mayo de 2016]

La Educación Católica: Un recorrido histórico a lo largo de 200 años

Prof. Daniela Guadalupe Cargnello

La educación siempre fue motivo de preocupación en la Iglesia, situación que se puso de manifiesto en el intento de dar respuesta a las necesidades educativas de diferentes grupos humanos bajo la noción de universalidad, en el sentido de educar a todos. Históricamente, la Iglesia Católica ha desempeñado un papel sustantivo en la conformación identitaria de la sociedad argentina y, en diversas oportunidades, se ha constituido como una de las principales fuentes de legitimidad de los procesos políticos. En el ámbito educativo, muchos de los primeros maestros eran clérigos y el Cabildo intentaba que así ocurra, en tanto los sacerdotes eran hombres probos en lo espiritual y en su formación académica.

Desde los albores de la evangelización, en la época colonial, la Iglesia buscó homologar la identidad religiosa con la geográfica y cultural. El comportamiento histórico del catolicismo, lejos de recluirse en el ámbito de la sacristía, se extendió al espacio político y social. Lo ilustra la participación de clérigos en la Revolución de Mayo, en la Declaración de la Independencia de 1816 y en la Constitución Nacional de 1853; la consagración del ejército a la Virgen por Manuel Belgrano, las imprentas y universidades fundadas por el catolicismo. Hasta fines del siglo XIX, los nacimientos,

matrimonios y defunciones se registraban en las iglesias y las votaciones se hacían en las puertas de los templos.

A lo largo del siglo XIX, la Iglesia Católica contribuyó, de acuerdo a las posibilidades que el Estado le daba, al proceso de integración de la sociedad. La Iglesia siempre aportó lo mejor de sí para posibilitar la formación integral de los niños y jóvenes. Sin embargo, a lo largo de la historia fue cambiando notablemente la relación educación-Iglesia, gestándose modificaciones en función de la participación del Estado en este sentido. La Ley 1420, es un ejemplo tangible de esta participación del Estado en la vida educativa, regulando cuestiones ligadas a la educación en general y a la formación en la fe católica, en particular.

Pasados doscientos años de historia, nuestro país ha atravesado por diversos formatos normativos en relación con el hecho educativo, hasta llegar al día de hoy en que la Ley 26206 de Educación Nacional avala el derecho, por parte de las familias, de optar por la que consideren la mejor educación para sus hijos, cuestión que enmarca y da legitimidad normada a la presencia de la educación católica en el escenario educativo actual. En este sentido, en la Ley N° 26206, podemos notar que, en el Título I, Capítulo I de Principios, derechos y garantías, en su artículo 6° sostiene: 4°

El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario

En el Título II, Capítulo I en sus Disposiciones generales, artículo 13, podemos leer: «El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.» La Ley enmarca la presencia de las instituciones educativas privadas en relación con los derechos de los padres de optar por la que consideren la mejor educación para sus hijos. En el Capítulo VII referido a los Derechos y Deberes de los padres, madres, tutores/as, en el artículo 128° inciso c, sostiene: *«Elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.»* Amparada en la ley, la educación católica en la actualidad, sienta bases de trabajo concretas para hacerse cargo de la educación integral de niños y jóvenes que están atravesados por cambios muy profundos en sus subjetividades. De ahí que, en el contexto de este artículo, es conveniente reflexionar acerca de las condiciones y características de la educación católica en la actualidad.

Abilio de Gregorio García analiza la posición de la escuela católica en el siglo XXI, concluyendo que, en su estructura, existen tres componentes fundamentales: el **proyecto educativo** que explicita las intenciones del hecho educativo en un contexto determinado; el **grupo humano** que le da vida a ese proyecto, lo lleva a la práctica, es influido por el proyecto y a la vez, influye sobre él; una **organización** porque este grupo requiere de un orden para cumplir con los fines que se propone. La educación católica se distingue de las demás, cuyos componentes son idénticos, en tanto la particularidad de dicho proyecto es el hecho de ser una **escuela de Dios**, una **escuela evangelizadora**, lo cual debe

expresarse en todas las acciones que ocurran dentro de la escuela católica.

Para llevar adelante este proyecto educativo, requiere de un cuerpo docente comprometido con la auto-trascendencia y que adopte una forma de vida con compromiso no sólo con el proyecto de la escuela sino también con Aquel que lo sustenta. Este equipo humano es el que da forma a una organización centrada, también, en el entorno particular en el que se desenvuelve, pero mirando más allá de lo humano, habilitando la posibilidad de interpretar la actualidad en vistas de un proyecto de vida futuro, una mirada trascendente. Una enseñanza católica integral apunta a lograr que el niño descubra que debe realizar el tránsito por este mundo mirando la recompensa futura: la Felicidad Eterna. Por eso,

Los actuales procesos pedagógicos deberían tener el coraje de transmitir palabras que fueran aptas para configurar la geografía del cielo. La geografía celestial, aquí en la tierra, siempre consiste en el adiestramiento de la capacidad de transmitir y enseñar las palabras que sirven para denominar la felicidad, la esperanza y, mucho más decisivamente aún, la dominación de la contingencia. (DUCH, 1997, p. 122)

Es un desafío para el momento cultural que estamos transitando, el hecho de educar en la trascendencia, en tanto la cultura actual privilegia el presente de manera exacerbada. En este escenario, el futuro se desdibuja y, con más razón, esta mirada trascendente.

La escuela católica encuentra la razón de afirmación del mundo en el Dios Vivo. Por eso, nace para evangelizar, para ser signo de la presencia de Dios Vivo dentro del mundo de la cultura. La articulación fe, cultura y vida está presente en

ella y en su esencia deben fundirse estos tres aspectos. Para llevarlo adelante, Abilio de Gregorio García habla de tres ejes en los cuales esta idea penetra en la escuela católica: el amor, la razón y la libertad. El amor a Dios se manifiesta, en lo concreto, en la relación con nuestro prójimo. En este sentido, el maestro contribuye, con su tarea cotidiana, al proceso de personalización y de humanización de sus alumnos, porque educar es hacer más y mejor persona al educando y, en ese proceso, lograr también el auto-perfeccionamiento, expresado en la idea de búsqueda de la santidad. Por eso las comunidades educativas cristianas deben vivir en el amor, lo cual deriva de la íntima relación de amor que existe entre las personas de la Santísima Trinidad. La razón es otro de los signos de Dios. En el prólogo del evangelio de San Juan dice: «*En el principio ya existía el logos*» y el Papa Benedicto sostiene que Logos significa tanto razón como palabra, una razón que es capaz de comunicarse. Racionalmente se puede hablar de Dios. En nuestra fe, no todo es Misterio, hay mucho de razón. La razón es uno de los grandes dones que Dios ofrece al hombre y la victoria de la razón sobre la irracionalidad es uno de los objetivos de la fe cristiana. Tal como señala Benedicto XVI, al preguntarse el porqué de la existencia de la razón, ésta da respuesta al corazón, en tanto su núcleo es exigencia de significado. Por último, la libertad es otro de los grandes regalos que Dios hace al hombre. La escuela debe reconocer el valor de la libertad como uno de sus fundamentos porque es parte esencial del ser humano. Educar en el amor, la razón y la libertad son los pilares en los que la educación católica se centra. Para educar en el amor, la escuela católica debe desarrollar proyectos sistematizados a lo largo del tiempo en los que se plasme el amor en el servicio al otro. Esto significa desarrollar múltiples tareas

focalizadas en la identificación de las necesidades de los demás, la búsqueda de caminos de solución para dichas problemáticas en las que se involucre personalmente a los alumnos y familias y, por último, pasar de estas ideas a la práctica concreta de situaciones de solidaridad. En este contexto, surge el aprendizaje-servicio.

Timothy Stanton vincula el aprendizaje-servicio a la llamada educación experiencial: es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores –servicio a los demás–, que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre los estudiantes y las personas a los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan. (TAPIA, 2001, p. 21)

Considero oportuno destacar la vinculación de este concepto con el de experiencia que desarrolla el filósofo español Jorge Larrosa.

[...] la experiencia es lo que nos pasa, nos atraviesa, nos interroga en nuestras formas de ser, de pensar, de sentir, de decir. El sujeto de la experiencia es aquel que se ve interpelado, se detiene, ante algo que lo sorprende, algo que no domina, que no sabe, que no conoce. Ese algo, esa experiencia, exige nuevas palabras puesto que es la irrupción de la alteridad, de lo otro en uno. (LARROSA, 2009) (ESPECIALIZACIÓN DOCENTE EN POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS. MP, CLASE 2, p. 1)

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se dan en el contexto de la experiencia; leerla, pensarla y reflexionar sobre ella, nos permite trabajar los tres aspectos involucrados

en la situación de enseñanza y de aprendizaje: el amor, la razón y la libertad.

Educación en el amor, la razón y la libertad, en el mundo de hoy, tampoco es tarea fácil de desarrollar. Por eso, en un proceso de profundos impactos culturales, la escuela católica debe tener presentes determinados ejes que debe plantearse como continuidades en un mundo de grandes cambios. Por otra parte, debe dar respuestas a estas nuevas necesidades educativas, considerando su especificidad. Para lograrlo, debe abordar algunas consideraciones relativas al vínculo afectivo que se gesta en el ámbito educativo, y que resulta interesante resaltar en este artículo.

El signo de Dios se hace presente en una concepción *personalizadora* de la educación. Es una educación donde la persona siempre es el centro. El tránsito del hombre por este mundo gira en torno de un eje central, que es el de desarrollar su ser y en eso consiste la educación: hacer al hombre más hombre; más y mejor persona; perfeccionar su condición de persona. Para una escuela y un educador cristiano, lo relevante no es el depósito de conocimientos que el alumno adquiere, sino el efecto que estos conocimientos van a producir en la construcción de una personalidad fuerte y responsable que le permita ser dueño y guía de sí mismo. La visión particular que la escuela católica debe tener sobre la persona, es la de ser trascendente y por eso apuntamos a desarrollar en nuestros educandos un proyecto de vida, porque el sentido de ésta sólo tiene fuerza si logra plenificarse en el mundo y, a su vez, lo trasciende, en tanto apunta a la vida plena, eterna. La escuela católica atiende a la unidad bio-psico-social-trascendente del educando en su integridad, teniendo como especificidad propia la presentación explícita del Referente Último de sentido que es Dios, un Dios Vivo

que nos acompaña en nuestro peregrinar en la tierra porque es una Persona, no una idea. En este sentido, adquiere una relevancia prioritaria el docente católico que no debe caer en el lugar común de impartir informaciones, sino que debe proporcionarlas como claves para construir significados, en esto consiste la síntesis: fe, cultura y vida. Hay un camino muy largo entre los conocimientos en sí mismos y los significados. Atravesar este camino implica una resignificación que requiere de sujetos activos, participativos, críticos donde resulta fundamental la interacción colaborativa entre compañeros y con los docentes.

Resulta importante destacar, en este aspecto, cuál es el signo presente en la interacción docente-alumno. Como dijimos, Dios es amor y éste es el signo que debe primar en la relación entre ambos: el alumno debe tener en la escuela católica vivencias humanizadoras en relación con su maestro y esto se produce cuando se siente atendido, mirado, comprendido, acompañado. El docente católico, además de las consideraciones anteriores, debe ser un buen mediador entre el conocimiento y el alumno, brindándole la posibilidad de constituirse como sujeto pensante y capaz de actuar en su entorno modificándolo de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo en él y mostrando siempre la articulación viva entre fe, cultura y vida. Para ello,

[...] el maestro educa hacia un proyecto de ser humano en el que habite Jesucristo con el poder transformador de su vida nueva [...] Si la ordenación tiene como fundamento y término a Cristo, entonces esta educación está recapitulando todo en Cristo y es una verdadera educación cristiana; si no, puede hablar de Cristo pero corre el riesgo de no ser cristiana. (APARECIDA, N° 332)

En el caso específico del docente católico, es necesario que éste cuente con la capacidad de transmitir, tanto en su palabra como en su actuar, una visión particular del mundo, que fundamentalmente se caracteriza por privilegiar el amor al otro. El educador cristiano establece, en forma continua, una relación intrínseca y permanente entre las diversas ciencias y la fe. En esta postura, genera una integración entre lo epistemológico, lo antropológico y lo ético que se pone en vigencia en una praxis del actuar humano.

Lo epistemológico nos otorga saber quién lee, cómo lee y desde dónde lee los paradigmas que interpretan la realidad y sus símbolos. Lo antropológico posiciona al hombre como centro de la realidad humana y social para que no sea manipulado. Lo ético nos permite participar en la construcción de valores comunes; además nos ayuda a abordar la realidad y sus símbolos desde el lugar de los otros; especialmente, de los más vulnerables. Lo ético nos hace “pasar” la realidad desde el lugar de los otros (...) La praxis del actuar transformante se constituye cuando el hacer deriva del ver la realidad y sus símbolos, juzgándola desde el lugar del más vulnerable. Para que el “circuito” del discernimiento quede completo hay que ver, juzgar y actuar. (CASAS, 2011, p. 20)

Para el docente católico, además, su trabajo tiene una misión redentora y, como tal, se orienta al encuentro del hombre con Dios. El trabajo en su dimensión subjetiva,

Es el actuar del hombre en cuanto ser dinámico, capaz de realizar diversas acciones que pertenecen al proceso del trabajo y que corresponden a su vocación personal.(COMPENDIO DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA, 2005, N° 270)

De lo expuesto, es posible deducir que el docente debe lograr establecer con sus alumnos, una relación viva y personal que posibilite generar aprendizajes a partir de la empatía y el diálogo. De esta afirmación, surge la necesidad, frente a las características del mundo en el que los niños se desarrollan, de contar con una escuela productora de subjetividad, que humanice y personalice. Es recomendable, en este sentido, establecer relaciones entre la escuela como órgano de producción de conocimiento y la escuela como ámbito propicio para el desarrollo personal y personalizante.

Sólo la escuela puede considerarse (y configurarse) como un microcosmos de la sociedad más amplia y proporcionar a todos la ocasión de vivir y convivir con el otro y de reflexionar sobre esa convivencia. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2005, p. 31)

En este sentido, la institución educativa cumple con un objetivo fundamental en relación con el desarrollo de la afectividad en el niño.

Este punto de vista es ampliado por Echeita y Martín (1995), quienes, desde un enfoque social, consideran que no es posible explicar el aprendizaje sólo desde la perspectiva cognitiva; hay que hacerlo también desde su perspectiva relacional, es decir, social y afectiva, ya que la interacción constituye el núcleo de la actividad, y el conocimiento que se genera se construye conjuntamente y produce interactividad entre dos o más personas que participan de él. Asumimos estas consideraciones, ya que el modelo dialógico y cooperativo que proponemos tiene su fundamento en el aprendizaje basado en la construcción conjunta de significados y la búsqueda de sentidos a través de la comunicación dialógica que se

origina en la cooperación y la ayuda mutua. (MOLINA SENA Y DOMINGO MATEO, 2005, p. 40-41)

Por otro lado, y en íntima articulación, la escuela católica debe lograr estos objetivos a través del encuentro con la Persona Viva de Cristo. Sólo bajo su manto, podremos desarrollar verdaderamente el ser personal de cada niño.

Bibliografía

- CASAS, E.: *Escuelas en transformación para épocas de transición y corrimiento cultural*, Córdoba, Junta Arquidiocesana de educación católica. 2011
- COMPENDIO DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA, 2005.
- DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007.
- DUCH, L.: *La educación y la crisis de la modernidad*, España, Paidós. 1997.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela y su compromiso con el fortalecimiento de la democracia*, España, Ediciones Octaedro. 2005
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. *Especialización docente en políticas socioeducativas. Módulo: marco político*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. 2016
- MOLINA SENA, C.; DOMINGO MATEO, M. de P.: *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata. 2005.
- TAPIA, M. N.: *La solidaridad como pedagogía, El aprendizaje-servicio en la escuela*, Buenos Aires, Ciudad Nueva. 2001.

A contar cuentos... se aprende contando...

Prof. Silvana Ereira

“Narradores sed mágicos y los libros saltarán directamente de los estantes a las manos del lector”

Daniel PENNAC (RAMÍREZ, 2014).

El arte oral de contar es un elemento de la tradición de cada pueblo. Las aldeas tribales transmitían su cultura de generación en generación y así permanecía viva, latiendo al compás de su gente.

El arte oral de contar, u oralidad narradora artística, consiste en comunicar y expresar por medio de la palabra, la voz y el gesto vivo, cuentos y otros géneros imaginarios que el narrador reinventa y hace suyo, en el aquí y ahora. Su fuente es la tradición oral y la literatura, pero la maravilla reside en la capacidad de re significar a la oralidad, transformando el contenido en su mensaje personal y único, con el cual, atrapa a su oyente y lo abraza con imágenes, percepciones y emociones que previamente hicieron vibrar su propio ser.

... Es así, a contar cuentos se aprende contando...

Contar cuentos es entrenarse en el arte de la belleza intangible. Es abrir un abanico de emociones y despojarse de las mil hojas que nos limitan y permitir que la historia fluya. Es disponerse y acordar, que en el mundo de los cuentos, todo es posible.

Contar cuentos es rescatar el valor de las palabras y volver a vibrar con ellas como si fueran dichas o escuchadas, por primera vez.

Los cuentos están allí, vivos... Si hay alguien que los cuenta y alguien que los escucha.

Lo más importante es el fenómeno que se produce al narrar: *el cuento mismo*. Y este se construye mágicamente entre la voz del narrador y la imaginación del que escucha. Un encuentro mágico que crece entre ambos y los abraza.

Es importante aprender a contar desde el recuerdo, no desde la memoria; aprender el cuento y hacerlo propio, vivirlo para transmitir la historia e invitar al disfrute.

Para animarse a contar cuentos basta con...

Leer... y mucho...

Leer todo lo que se pueda, leer todo lo que llegue a las manos. Leer nos llena de ideas, amplía la imaginación y el vocabulario. Leer mejora la expresión oral. Leer, leer y leer.

Sentirse valioso

Sentirse capaz de narrar es el primer paso, sentirse idóneo. Una autoestima saludable, ni muy alta ni muy baja, es la mejor receta.

¿Miedo al ridículo? ¡No existe!

Con los niños, olvidarse del ridículo. El niño tiene la capacidad de entrar en la historia y dejarse atrapar por el hechizo de los cuentos, y ver en el narrador al brujo, al duende, a la vaca estudiosa, al grillito cantante, al **superhéroe**, y creer. El niño es capaz de *ver* y *creer* en lo que ve.

Los miedos, todos los miedos, paralizan. Despojarse de ellos y simplemente animarse a gozar del encanto de narrar.

Saborear el cuento

Entrar en el cuento, tomar al oyente de la mano, llevarlo al lugar del asombro, de la nostalgia, del misterio, del desconcierto, del estupor, de la fascinación...

Asombrarse para asombrar, creer para que el otro crea y se produzca la conexión entre las palabras y la imaginación.

Saber decir con el cuerpo

Los gestos hablan, gran parte de la comunicación es lenguaje no verbal. Las palabras seducen y el decir corporal, va más allá de ellas.

El lenguaje a través del cuerpo tiene un gran significado, expresa lo que cada uno lleva dentro. El cuerpo tiene un lenguaje que tiene su vocabulario, su gramática. Tiene características propias, es un lenguaje por el que estamos muy influidos pero que desconocemos mucho.

Lenguaje sencillo, coloquial

Los narradores deben ser oídos, pero sobre todo escuchados. La atención completa se logra cuando el que escucha, oye pero también MIRA y en ese mirar atrapa el lenguaje verbal y el corporal porque ambos le están hablando.

Es fundamental la muy buena dicción del cuentista, como lo es también la elocuencia. En palabras de Cicerón “el mejor orador es el que enseña, deleita y conmueve al oyente”.

No decir ... hacer VER

Para que el cuento toque el alma, hay que crear con palabras una imagen que el otro fotografíe en su mente.

Ver lo que se escucha, ver para evocar, ver para explorar, imaginar, curiosear, experimentar, reflexionar, juzgar, hallar, encontrar, recibir, buscar, contemplar, ver para verse...

Rumiar las palabras, rumiar los silencios

Las palabras disparan la fantasía, se puede oler y saborear el exquisito chocolate caliente recién hecho con sólo instalarlo en la imaginación.

Dar tiempo a la visualización, crear silencios, respirar, hacer lindas pausas.

Silencios con significado, desprovistos de palabras, cargados de emociones. Silencios que hablan, silencios que dicen.

Si un cuento no deleita, no contarle

Da igual *quién* sea el autor, si no conquista al narrador, no conquista al oyente.

Buscar otros. *Hay* muchos cuentos esperando ser contados.

Y finalmente...Inventar, hacer soñar

Nadie tiene el control sobre la riqueza interior, sólo cada uno y a veces cuesta descubrirla. Hay mucha riqueza interior inexplorada. Hurgar allí, en lo profundo, despertando el ansia de viajar a otros mundos, convertirse en héroe o simplemente saborear una rica taza de chocolate imaginaria.

A contar cuentos se aprende *contando, pues* entonces aquí va un bello cuento...

El niño al que se le murió el amigo. Ana María Matute (Matute, 1962).

Una mañana se levantó y fue a buscar al amigo, al otro lado de la valla. Pero el amigo no estaba, y, cuando volvió, le dijo la madre:

-El amigo se murió.

-Niño, no pienses más en él y busca otros para jugar.

El niño se sentó en el quicio de la puerta, con la cara entre las manos y los codos en las rodillas. "Él volverá", pensó.

Porque no podía ser que allí estuviesen las canicas, el camión y la pistola de hojalata, y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos. Vino la noche, con una estrella muy grande, y el niño no quería entrar a cenar.

-Entra, niño, que llega el frío -dijo la madre.

Pero, en lugar de entrar, el niño se levantó del quicio y se fue en busca del amigo, con las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba. Al llegar a la cerca, la voz del amigo no le llamó, ni le oyó en el árbol, ni en el pozo. Pasó buscándole toda la noche. Y fue una larga noche casi blanca, que le llenó de polvo el traje y los zapatos. Cuando llegó el sol, el niño, que tenía sueño y sed, estiró los brazos y pensó: "Qué tontos y pequeños son esos juguetes. Y ese reloj que no anda, no sirve para nada". Lo tiró todo al pozo, y volvió a la casa, con mucha hambre. La madre le abrió la puerta, y dijo: "Cuánto ha crecido este niño, Dios mío, cuánto ha crecido". Y le compró un traje de hombre, porque el que llevaba le venía muy corto.

Bibliografía:

- MATUTE, A. M.: *Los Niños Tontos*, España, MEDIA VACA. (1962)

- RAMÍREZ, L. E.: *Trataditos sobre el Mundo de los Libros y la Lectura*, México, UNAM. 2014.

Enseñanza Religiosa para el Nivel Inicial. De la “Locura” al desafío de una pedagogía de La Palabra

Prof. Mónica Viviana Houriet

Cuando me recibí de maestra de Enseñanza Religiosa, después de una formación de cuatro años, nunca me había planteado la posibilidad de transmitir la Palabra de Dios a niños pequeños. De hecho cuando me ofrecieron ser docente en el Jardín en el que ya llevo 10 años trabajando, lo primero que me pregunté fue: *¿Cómo transmito los contenidos fundamentales de la fe cristiana a niños de 3, 4, 5 años?*. Me parecía una locura y se transformó en un desafío.

Empecé a investigar y descubrí que hay muy poco material bibliográfico porque la enseñanza religiosa está pensada prácticamente a partir de la escuela primaria, pero muy poco para el Nivel Inicial. De sistema de enseñanza, nada¹.

¹ El planteo que fundamenta este artículo es que existe una distinción entre Catequesis y Enseñanza Religiosa. La Catequesis es la educación de la fe del creyente, una vez recibido el Kerygma, es decir el primer anuncio de la Salvación, el encuentro con la Persona Viva de Jesucristo. El ámbito propio de la Catequesis es la parroquia y acompaña toda la vida del creyente (no sólo la iniciación sacramental). La Enseñanza Religiosa, a priori, no supone la fe de la persona como condición para la formación religiosa. La Escuela es su ámbito de desarrollo, e implica una dinámica propia de lo escolar, con los tiempos, los espacios y los protagonistas propios del hecho educativo

Los que conocemos la Catequesis del Buen Pastor sabemos que está pensada y funciona muy bien en las parroquias, pero no en un colegio; no se puede escolarizar, mucho menos si las salas son pequeñas, no hay espacio suficiente, ni siquiera para dar clases normales, como me ha pasado en un jardín de una zona carenciada, donde apenas podíamos movernos.

Entonces, decidí implementar un sistema propio, con mucho de intuición pero también con conocimiento de las ciencias sagradas y la pedagogía. Me propuse descubrir cómo podría responder a lo espiritual, a lo trascendental, la psicología del pequeño desde un punto de vista integral. Tendría la esencia del Buen Pastor, mucha música, muchos signos, actividades y amor, mucho amor.

Y resultó! Aprendí de mis compañeras maestras jardineras que me orientaban, de mi directora que me aconsejaba qué actividades eran más apropiadas para cada edad. Un sacerdote amigo me enseñó a mostrar, sin temor, lo sobrenatural que pueda tener en algún aspecto, esta enseñanza tan especial. Y así llevo diez años con tantas satisfacciones como nunca pude imaginar.

Una vez pude compartir experiencias con otras docentes de religión de varias escuelas y ellas hablaban de que no se podía mantener la atención de un niño de nivel inicial más de 10 a 15 minutos. Mis encuentros con los niños de 3, 4 y 5 años duran de 20 a 30 minutos, tal como lo establece la disposición ministerial que autorizó mi cargo.

El desafío está más allá de “mantener” la atención de los niños. Hay que atreverse a presentar La Palabra en su totalidad: ella debe ser “celebrada”, “cantada”, hay que utilizar símbolos, signos, ayudando a conocerla cada vez más y mejor.

Se puede -y se debe²- llevar a Dios, esa Buena Noticia que nos cambia y nos atraviesa, a niños tan pequeños. Ellos

tienen el corazón y la mente abiertos a lo sobrenatural de una manera tan internalizada, que no cuestionan, lo aceptan y aman. Porque ese es el secreto, el Amor.

En el Instituto Castañeda, donde me formé como profesora de Historia, aprendí mucho sobre la psicología del niño, lo que constituyó el puntapié inicial para tratar de entender ese mundo con otros ojos; incluso la formación docente me impulsó a tener una visión antropológica del alumno, sea pequeño o adolescente como ese otro al que debo “educar”, desde el sentido de ayudar a “sacar lo mejor del otro” y convertirlo en algo significativo para sus vidas. Pues eso trato de hacer. El camino es largo, y siempre hay nuevos desafíos. La enseñanza religiosa para el nivel inicial es un campo nuevo pero sobre todo no imposible de llevar a cabo. El Espíritu siempre nos convierte en instrumentos dóciles, sólo hay que sentir la pasión suficiente.

Hoy, gracias al incentivo de una profesora muy querida y ese amigo sacerdote que me orientaba en los temas más complicados, existe el proyecto de teorizar y poner a disposición de todos los maestros de enseñanza religiosa este sistema de enseñanza que los niños aceptan y celebran. Si ese sueño se hace realidad, estará en manos de todos los que deseen transmitir la Palabra de Dios a los pequeños, el material que servirá como guía. Después, cada uno seguramente le aportará lo propio para que llegue a los niños de la mejor manera. Valga este trabajo como una primera aproximación al tema y un aporte para la reflexión sobre este ámbito de enseñanza y aprendizaje tan particular.

² Gravissimun Educationis N°2

La práctica docente y la planificación: Sugerencias desde la Teoría de la Complejidad

Prof. Dr. Eduardo Alejandro Ibañez, Prof. María Cecilia Cappelletti, Prof. Dra. Gracia María Clérico, Prof. María Rocío Gómez, Prof. María Alejandra Frugoni Zavala, Prof. Marcos Fabián Gregori, Prof. Romina Laura Leeuw, Prof. Melisa Ivana Sincovich

Introducción

Este artículo presenta los principales lineamientos y recomendaciones que se desprenden de una investigación realizada sobre las características de la complejidad que se manifiestan en las prácticas docentes de los profesores del Profesorado de Educación Primaria del I.S.P.I N°4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda” de la ciudad de Santa Fe y en los programas de sus respectivas asignaturas.

Se establecen los principios y las características de los sistemas complejos para arriesgar algunas hipótesis interpretativas de los resultados alcanzados. Se incluyen, en forma anexa, los protocolos para la autoevaluación de las planificaciones y las clases sobre la base de los principios de esta perspectiva teórica, con el propósito de formular sugerencias específicas (pedagógicas y didácticas) para los docentes y alumnos del profesorado destinadas a promover y/o fortalecer los principios de la complejidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel metodológico, esta investigación opta por un enfoque cualitativo y se desarrolla a través de un trabajo de campo que “se basa en informaciones o datos primarios obtenidos directamente de la realidad. Su innegable valor reside en que le permite al investigador cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han conseguido sus datos haciendo posible su revisión o modificación en el caso de que surjan dudas respecto a su calidad.” (Sabino, 1996: 100). Se eligió este tipo de diseño, porque permite conocer de manera directa el objeto en estudio.-

Según su finalidad, este estudio es de tipo aplicado en tanto procura investigar el problema para pensar estrategias de intervención. Según su alcance temporal, es transversal porque supone la identificación de la perspectiva de los sujetos en el aquí y ahora respecto al tema. En relación con la profundidad u objetivo, se trata de un estudio descriptivo porque tiene como objetivo central diagnosticar las características de la complejidad que se manifiestan en las prácticas docentes.

Según la orientación que asume, esta investigación está orientada al descubrimiento ya que intenta develar el modo en que aparecen estas características. No se trata por tanto de una investigación situada en contexto de justificación de hipótesis previamente formuladas.

Se opta por realizar estudio de casos, ya que, como subraya Stake (1995), la investigación con estudio de casos comparte la carga de clarificar las descripciones y dar solidez a las interpretaciones. Los instrumentos seleccionados fueron la encuesta, la observación y el análisis documental.-

Los protocolos elaborados para la evaluación de las prácticas educativas desde la perspectiva de la complejidad se derivan del proceso de identificación de indicadores

realizados al construir los instrumentos de recolección de datos y al realizar el análisis de la información.

Marco teórico

Desde un punto de vista etimológico, la palabra complejidad es de origen latino, proviene de *complectere*, cuya raíz *plectere* significa trenzar, enlazar. El agregado del prefijo *com-* añade el sentido de la dualidad de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente, pero sin anular su dualidad. La complejidad y sus implicaciones son las bases del denominado pensamiento complejo de Edgar Morin.

El pensamiento complejo es una noción utilizada en filosofía y epistemología por autores tales como Anthony Wilden o Edgar Morin, y que también se aplica en física y biología (Henry Atlan), así como en sociología, en informática, y en otras disciplinas. La definición varía significativamente según el área del conocimiento considerada, por lo que no existe una definición única o unívoca de complejidad.

Sin embargo, el punto en común entre las principales disciplinas es el reconocimiento de que la realidad es compleja: no puede contemplarse desde un pensamiento disyuntivo, reduccionista, simplificador y predominantemente acrítico. Se requiere de una visión holística que vislumbre las distintas perspectivas de un objeto o situación.

El pensamiento complejo nos permite contemplar diferentes representaciones de un sistema al mismo tiempo, con el fin de tener un entendimiento más completo del mismo. Morin hace mención de una situación paradójica: se ha adquirido una increíble cantidad de conocimientos sobre el mundo, el universo, y el ser humano, obtenidos

primordialmente con el método científico: en nombre de la razón se creyó enterrar mitos y tinieblas. Y sin embargo el error, la ignorancia, la ceguera progresan por todas partes al mismo tiempo que los conocimientos (Morin, 2003).

Ante esta situación, se da lugar a la incertidumbre sobre lo que se sabe. Es decir, si el conocimiento existente es reestructurado, somos capaces de generarlo, abandonarlo y recuperarlo. Al respecto, la visión del pensamiento complejo se opone al paradigma de la simplicidad, a la parcelación del saber, puesto que (...) *un conocimiento mutilado conduce a una práctica mutilante* (MORIN, 1984, p. 72).

En las teorías de la Complejidad se analizan los principios rectores de la Simplicidad (reductivo, analítico-abstractivo, dialógico-excluyente) y de la Complejidad (sistémico, hologramático, bucle retroactivo, circularidad, dialógico, de autonomía-dependencia, de reintroducción del sujeto cognoscente en el conocimiento); y los principios y características de la Complejidad según Roger Lewin (difusividad, impredecibilidad de largo plazo, sensibilidad contextual, conectividad, autoorganización, organizatividad jerárquica, irreductibilidad, irreversibilidad.).

Los sistemas complejos, según LEWIN, poseen al menos diez características bien definidas:

1.Comportamiento impredecible: el sistema va a derivar azarosamente por: a) una dependencia sensitiva de las condiciones iniciales, b) una alta sensibilidad a ciertas situaciones

2.Numerosas partes constitutivas y una densa red de interacciones y sutiles mecanismos de retroalimentación positiva y negativa.

3.Los puntos de control del sistema están dispersos, difusos, en toda la estructura del sistema.

4. Conectividad: todas las partes de un sistema complejo se afectan mutuamente a pesar de que no tengan conexión directa.

5. Autoorganización: tendencia constante y espontánea para generar patrones de comportamiento global a partir de las interacciones entre sus partes constituyentes y a partir de las interacciones de éstos con su entorno.

6. Organización jerárquica: cualquier cambio que afecta a un elemento o componente del sistema complejo afectará también a cada uno de los elementos restantes y al conjunto jerárquicamente organizado, es decir, variará su estructura integral.

7. Sistemas contexto-dependientes: los sistemas complejos varían para adecuarse al medio externo, es decir, adquieren características o propiedades diferenciadas en contextos distintos de los cuales dependen, para poder sobrevivir.

8. Sistemas histórico-dependientes: los sistemas complejos adquieren características estructurales y de funcionamiento en estricta dependencia del tiempo, es decir, de las variaciones que acaecen en su transcurso.

9. Irreductibilidad: los sistemas complejos poseen un nivel de riqueza estructural o complejidad organizacional que no se puede reducir a mecanismos más simples, es decir, no se pueden simplificar mediante el análisis reductivo del conjunto a sus partes o elementos.

10. Cantidad de información: La complejidad de un sistema está en relación estrecha con la cantidad de información que el sistema posee.

Para Edgar MORIN, la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que se vinculan con la paradójica relación entre “*lo uno*” y “*lo múltiple*”. Pero ese tejido o “*complejo*” de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que conforman el mundo de los fenómenos reales constituye, integralmente, un

conjunto afectado por propiedades o principios globales tales como el principio hologramático, recursivo, dialógico, etc.

Morin² ha formulado algunos principios generales que caracterizan a la complejidad. En orden a ello, describe primero los principios que rigen aquello que denomina pensamiento simplificador, es decir, aquel pensamiento que niega o no tiene en cuenta la complejidad del pensamiento y de la realidad. Ellos son:

1. Analítico-abstractivo: el todo se separa en partes, y se abstraen los elementos comunes (formales o abstractos), en detrimento de lo particular-concreto y de lo integral-organizativo.

2. Reductivo: la complejidad cualitativa integral se reduce a los elementos cuantitativos más básicos o simples, en detrimento de las “propiedades emergentes” del nivel superior de organización.

3. Disyuntivo: los opuestos se excluyen como contradictorios, en detrimento de la unión y complementariedad del todo. Este principio constituye una regla de separación.

4. Además, establece los principios del pensamiento complejo.

5. Sistémico u organizacional: relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa. Los sistemas complejos que se rigen por este principio integral poseen propiedades emergentes en distintos niveles de su organización, y como se autoorganizan en relación de autonomía-dependencia respecto al medio ambiente, Morin habla de auto-eco-organización. El todo es más y a la vez es menos que la suma de sus partes constitutivas. Es más porque a nivel sistémico global surgen propiedades que emergen sólo en este nivel organizacional; es menos porque en dicho nivel

se pierden algunas propiedades que emergen únicamente en las partes constitutivas. La organización sistémica del todo inhibe algunas propiedades locales, a la vez que genera otras propiedades generales. Hay retroacción organizacional (positiva y negativa) del todo sobre las partes y viceversa.

1.Hologramático: se refiere a cierto isomorfismo o identidad estructural entre las partes y el todo. Cada parte posee la misma forma que el todo y el todo posee la misma forma que cada parte.

2.De retroactividad: las causas actúan sobre los efectos y los efectos retroactúan sobre las causas, imponiendo una circularidad que rompe con la linealidad causa-efecto que caracteriza al pensamiento simplificador. Lo que Morin denomina “bucle retroactivo” produce tanto la autoorganización como la retroalimentación positiva y negativa, y por tanto, mediante dicha circularidad, se logra la autonomía del sistema.

3.De recursividad: este principio va más allá del de retroactividad, pues en estos procesos los productos son necesarios para la propia producción del proceso mismo. La propia dinámica autoorganizacional es a la vez autoproductiva. El proceso se reproduce o itera a sí mismo, aunque se autosostiene en relación de autonomía-dependencia con respecto al medio.

4.Dialógico: es el principio opuesto al principio disyuntivo del pensamiento simplificador. Según aquel los opuestos no se excluyen: se complementan. Son como el anverso y el reverso de una misma moneda, dos aspectos opuestos pero complementarios (no contradictorios ni mutuamente excluyentes) de un mismo proceso. Los sistemas complejos poseen una organización complementaria-concurrente-antagonista de sus elementos, que son a la vez opuesta pero necesaria.

5. De reintroducción del sujeto epistémico en el objeto de conocimiento: según este principio, el sujeto cognoscente no “refleja” la realidad, la “traduce” en un determinado lenguaje simbólico particular más o menos preciso, pero que nunca es “copia fiel” de la realidad, sino traducción simbólica, creación lingüística, lo que no significa que el lenguaje científico sea una mera construcción ficcional que no guarda relación alguna con los hechos reales.

6. De autonomía-dependencia: según este principio, los sistemas auto-eco-organizados son sistemas abiertos desde el punto de vista termodinámico, que mantienen su autonomía relativa respecto del medio en dependencia del ecosistema al cual pertenecen, intercambiando flujos de materia, energía e información con el entorno.

Si hablamos de educación, ésta presenta múltiples desafíos en el siglo XXI para los distintos actores de la misma. Los desafíos y cuestionamientos provienen de diversos campos y uno de esos campos es el de la mirada de la filosofía como saber que atiende a las preguntas e interrogantes, problematizando críticamente los fundamentos que sostienen las prácticas cotidianas. Algunas inquietudes que han emergido como recurrentes y preocupantes desde la década de los ‘80 en la dimensión público-educativa de las distintas propuestas de transformación, han sido entre otras: la relación docente-alumno, la relación saber escolar/cotidiano/científico, la relación docente-docente, la relación escuela-comunidad y la fragmentación del saber.

El desafío que presenta hoy el paradigma de la complejidad nos conduce a una revisión de la epistemología, ya que critica -entre las otras cuestiones citadas- la fragmentación del saber, promoviendo un diálogo interdisciplinario.

En la obra de Morin, encontramos claves de interpretación para revisar la enseñanza y el aprendizaje, tanto de la filosofía como de las ciencias formales, las ciencias naturales y las ciencias sociales y humanas, que buscarán superar aquella fragmentación aludida.

El desarrollo disciplinar de las ciencias es especializado, compartimentado y fragmentado. Hay una gran disyunción entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre

El espíritu científico es incapaz de pensarse a sí mismo en tanto crea que el conocimiento científico es el reflejo de lo real. Repiensa a Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend (epistemólogos de las ciencias duras), para afirmar que lo propio de la científicidad no es reflejar lo real, sino traducirlo en teorías cambiantes y refutables. Las teorías científicas son sistemas de ideas, construcciones del espíritu de carácter provisorio por estar sujetas a refutación permanente. Sin embargo Morin distingue las teorías científicas (sujetas a la lucha contra el error) de las teorías autosuficientes (como por ejemplo, el marxismo y el freudismo).

Resulta interesante, entonces, comprender la reforma del pensamiento y sus impactos en la educación actual, la reforma del pensamiento como punto de partida de la reforma de la educación.

Como introducción a la temática, Morin destaca el concepto de «enseñanza educativa».

La misión de esta enseñanza es transmitir no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo, es una manera de pensar abierta y libre. (Morin, 1999: 11).

Esta conceptualización remite a tópicos muy interesantes:

a) La enseñanza concebida como transmisión en el sentido contemporáneo del término. Precisamente, en la actualidad se interpreta la transmisión como “la experiencia del encuentro, del pensar, del sentir, del quedar perplejo, del preguntar en serio, del interpelarse mutuamente, del confesar el aburrimiento, de afrontar la complejidad, de compartir los saberes de la cultura” (Baquero, 2003).

b) La transmisión no es interpretada como transmisión del saber puro. No se trata de conocimientos impuestos como un producto definitivo y descontextualizado del espacio escolar y de su entorno. Con esto se pretende cuestionar una arquitectura a priori, un producto ya terminado y transferido; un saber totalmente construido e inmovible.

c) El desarrollo de la cultura que prepara para la vida, relacionando, de este modo, escuela y vida. Hay, por tanto, una revalorización del mundo de la vida, del conocimiento cotidiano.

d) El cultivo del pensamiento abierto, crítico y autocrítico que acepta la incertidumbre y los obstáculos como variables de aparición de lo nuevo.

e) Formas de pensamiento estratégico y comprensivo, esquemas flexibles; que busquen bifurcaciones antes que caminos únicos, diferencias antes que uniformidades.

Por tanto, en la perspectiva de Morin, para articular y organizar los conocimientos es necesaria una reforma de pensamiento, paradigmática y no programática.

Con relación a la afirmación de que la reforma del pensamiento es paradigmática, propone sustituir el paradigma de simplificación por el paradigma de complejidad. En cuanto a la aseveración de que la reforma no es programática, destaca que la enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida exige la aplicación de la estrategia. De ahí que la estrategia deba prevalecer sobre el programa. El programa

determina a priori la secuenciación de acciones orientadas al logro de objetivos. La menor perturbación desajusta su ejecución y lo detiene. En cambio, “una estrategia lleva en sí misma la conciencia de la incertidumbre que va a enfrentar y, por eso mismo, implica una apuesta” (Morin, 1997: 67). La estrategia busca permanentemente la verificación de las informaciones, y modifica las acciones en función de éstas y de las casualidades que encuentra en el camino.

En consecuencia, afirmar que la reforma del pensamiento es paradigmática y no programática es un planteo fundamental para la educación, ya que tiene que ver con la aptitud para organizar el conocimiento y desterrar el error y la ilusión para alcanzar el conocimiento pertinente.

Se requiere un pensamiento que admita que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes; que reconozca los fenómenos multidimensionales en lugar de separar, mutilar, cada una de sus dimensiones; que identifique las realidades que son, al mismo tiempo, solidarias y conflictivas; que reconozca, al unísono, la diversidad y la unidad.

Surge así la pregunta acerca de cuáles son los desafíos del educador en el contexto de la reforma del pensamiento y el planteo de un interrogante básico: ¿qué papel le cabe al educador en esta sustancial reforma del pensamiento? Desde esta perspectiva, el docente ha de presentar situaciones generadoras de conflictos e incertidumbres que permitan resignificar, reestructurar esquemas de conocimiento para la incorporación de nuevos conocimientos más ricos, flexibles, abiertos y complementarios.

El pensamiento de Morin promueve, pues, el planteo de situaciones problemáticas como un recurso de gran valor

para poner en funcionamiento y ayudar a desarrollar el pensamiento complejo. Estar frente a un problema, implica una situación que debemos resolver, acerca de la cual no sabemos la solución ni conocemos el camino a seguir, pero para la que contamos con un repertorio de estrategias de las que podremos hacer uso para abordarla.

El aprendizaje de estrategias de solución de problemas supone el desarrollo no sólo de la capacidad de dar respuesta, sino -fundamentalmente- de poder plantearse nuevas preguntas, es decir, re-conocer nuevas problemáticas.

De ello surge la resignificación del diálogo como estrategia metodológica básica en los procesos de enseñanza - aprendizaje. El diálogo busca la destrucción de viejas certidumbres; implica el proceso de análisis desde múltiples miradas, el aprendizaje del cuestionamiento de los propios supuestos. Por tanto, hace alusión a un modo no dogmático de pensar, a la posibilidad de abordar una problemática desde múltiples caminos. En consecuencia, el diálogo está asociado siempre a la idea de movimiento, de pensamiento flexible, de realidad compleja. Precisamente, la concepción de Morin acerca del diálogo es coincidente con Burbules (1999). Interpreta -como este autor- que el diálogo implica una relación epistemológica que une al maestro y al alumno en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio. El diálogo, por tanto, no exige la identidad de los participantes ni busca eliminar las diferencias bajo el pretexto del consenso, pues sin el reconocimiento de estas diferencias es imposible pensar el acto educativo.

Finalmente, con singular acierto, Morin destaca que la misión de la educación para la era planetaria es propiciar las condiciones para que sea posible el surgimiento de una sociedad-mundo integrada por ciudadanos protagonistas,

conscientes, críticos, comprometidos, en la construcción de una civilización planetaria.

Con respecto a esta temática afirma MORIN:

...La unión planetaria es la exigencia racional mínima de un mundo limitado e interdependiente. Tal unión necesita de una conciencia y de un sentido de pertenencia mutuo que nos ligue a nuestra Tierra considerada como primera y última Patria... (MORIN, 2001: 73).

Luego afirma:

Por esto, es necesario aprender a «estar-ahí» en el planeta. Aprender a estar-ahí quiere decir: aprender a vivir, a compartir, a comunicarse, a comulgar, es aquello que sólo aprendemos en y por las culturas singulares. Nos hace falta ahora aprender a ser, vivir, compartir, comulgar también como humanos del planeta Tierra. No solamente ser de una cultura, sino también ser habitantes de la Tierra. Debemos dedicarnos no sólo a dominar, sino a acondicionar, mejorar, comprender (MORIN, 2001: 73-74).

Acerca del necesario riesgo de la complejidad en la enseñanza

Los resultados parciales dan cuenta de que algunos indicadores se registran con mayor frecuencia que otros, dependiendo de la asignatura y del docente. En términos generales, se observa la necesidad de fortalecer aquellos principios que contribuyen a la formación de un pensamiento crítico (contextualización histórica, relación parte - todo, enfoque multidimensional, reintroducción del sujeto epistémico en el conocimiento, etc.).

La aparición de mayor cantidad de indicadores de la teoría de la complejidad en ciertas asignaturas respecto a otras: ¿a qué puede ser atribuida? ¿Se deberá a características epistémicas propias de cada disciplina? ¿Se asociará entonces al tipo de contenido al que refieren? ¿Se vincula al grado de complejidad de cada saber disciplinar? ¿Podría afirmarse, entonces, que ciertas áreas del saber se prestan más para este tipo de abordaje que otras? Pero al mismo tiempo, se podría pensar: ¿qué ciencia, que disciplina no refiere a sistemas complejos?

Entonces, la posibilidad de aplicación de los principios de la complejidad en las prácticas educativas ¿dependerá de las características propias de cada asignatura? ¿En algunas será más factible o inclusive, más auspicioso que en otras?

¿O estas diferencias tendrán que entenderse también en virtud de las estrategias didácticas seleccionadas por cada docente?

En este sentido, los resultados obtenidos en esta investigación parecen evidenciar que la presencia de determinados principios está asociada a características propias de las disciplinas, tanto el tipo de saber al que refiere, cuanto a la manera con que se organiza su transmisión didáctica.

Otro aspecto de interés es que en la enseñanza de cada disciplina, algunos contenidos son presentados con un abordaje más complejo que otros. Esto suscita nuevas preguntas: ¿será entonces que también dentro de una misma asignatura existan temas que se presten más que otros a un abordaje complejo?

Es posible introducir en este recorrido un nuevo interrogante: la trasposición didáctica, ese proceso que lleva a la transformación del conocimiento científico en conocimiento enseñado, ¿se asocia necesariamente con una

simplificación de los contenidos, para poder ser transmitidos?

Se podría aludir entonces al necesario “riesgo” de la transmisión del saber científico. Riesgo que se evidencia en el hecho de tener que moverse en un péndulo: entre la simplificación de los saberes para su comprensión y su complejización para alcanzar una adecuación a la realidad compleja que todo saber disciplinar supone. Riesgo que exige que el docente se mueva entre dos polos: si simplifica demasiado los contenidos que transmite, puede llevar a que ya no se refiera a ese objeto o que aluda a una caricatura del mismo; si lo transmite en toda su complejidad, puede que sus alumnos no logren entenderlo adecuadamente. Es decir, si se explica de modo muy complejo, puede que nadie entienda nada, pero si se hipersimplifica, tampoco se entienda su carácter real, porque la caricatura simplificada no traduce la realidad, dado que ésta es compleja y multidimensional.

El análisis de la relación entre las observaciones áulicas y las planificaciones revela distintas situaciones que dan cuenta de la tensión que se pone en juego en la articulación entre la teoría y la práctica. En este ir y venir entre la previsión y la acción, los principios de la complejidad se cuelan de modo singular, variando la forma en que se manifiestan según cada docente, cada contenido, cada disciplina.

Es necesario subrayar que la complejidad entra en juego en el mismo objeto de estudio de esta investigación, poniéndose en evidencia en la multiplicidad de factores que parecen intervenir en el modo heterogéneo con que aparecen expresados los principios de la teoría de la complejidad en las prácticas docentes.

En primer término, es preciso poner en evidencia el papel que cumplen en el modo en que se resuelve esta tensión entre lo simple y lo complejo, los saberes involucrados en

cada asignatura, así como el propio estilo didáctico de cada docente, su formación docente, el tipo de conocimientos que tiene en relación con el saber que transmite, las características de cada grupo y de cada institución educativa en que desempeña su labor. A esto se le suman los distintos niveles de concreción curricular: la clase, las planificaciones docentes, los protocolos institucionales, los planes de estudio jurisdiccionales.

Por tal razón, en futuros estudios se podría avanzar en el análisis de la especificidad de cada contenido disciplinar para valorar sus alcances en relación con la posibilidad de incluir la perspectiva de la complejidad en su enseñanza. Asimismo, sería interesante indagar en las decisiones curriculares que adopta cada docente en sus clases en el marco de su programa, del proyecto institucional y de los diseños curriculares. Esto permitiría profundizar en la incidencia que tengan no sólo las planificaciones sino también el plan de estudio en el cual se ubican, que incluyen determinados puntos de vista sobre cada disciplina. De tal forma, se revela la importancia de una mirada global de las decisiones curriculares en el marco del proyecto curricular institucional y jurisdiccional.

Recomendaciones para los docentes

En esta sección se delinean algunas sugerencias en base a la identificación del valor que puede asumir cada principio para enriquecer la práctica educativa, incluyendo la planificación, la clase y la evaluación.

✓ Principio de organización jerárquica

Se recomienda que los programas se organicen en base a una organización jerárquica lógica de los contenidos, donde se distinga lo principal de lo auxiliar, evitando que

estén todos al mismo nivel. Esto resulta clave para distinguir las ideas principales de las secundarias de la asignatura y contribuye a internalizar las redes conceptuales de cada disciplina o contenido, donde se presenta su organización jerárquica y su articulación entre ellos. La jerarquía se puede plasmar en distintos niveles de decisión curricular: la fundamentación teórica, la presentación oral, la exposición gráfica, las evaluaciones, etc. Se podría reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿cómo diferenciar la idea principal de la secundaria? ¿Cómo transmitir esa distinción? ¿Cómo plasmarla en el programa y en la clase?

✓ Principio de diferenciación y de progresividad

La presentación diferenciada y progresiva de los contenidos contribuye en el logro del andamiaje conceptual. El valor de aplicar este principio sería por tanto que el alumno logre construir ese andamiaje como producto de la distinción clara y progresiva del contenido. El ensamble de las partes es realizado de modo pertinente si se las presenta de modo adecuado. Si se enseñan las piezas sueltas, no se conectan bien los conocimientos.

✓ Principio de multidimensionalidad

La enseñanza de un tópico desde distintas perspectivas puede favorecer en el alumno un enriquecimiento de puntos de vista y, así, la comprensión del tema. El hecho de mostrar distintas posturas y, al mismo tiempo, ofrecer criterios para que pueda juzgarlas críticamente, puede ayudarlo a tomar una posición personal sobre el tema.

Presentar la multiplicidad de perspectivas contribuye con la objetividad y la honestidad de la presentación y favorece el análisis crítico. El docente puede mostrar esas posiciones, indicando y justificando la que asume y haciéndose cargo de las críticas que esa postura recibe. Al mismo tiempo, puede

acompañar al alumno para que progresivamente también adopte su propia posición.

Es también posible que el docente, tomando como punto de partida la valoración de un punto de vista teórico, desde el cual propone a sus alumnos acercarse a un tema disciplinar, ofrezca la ocasión de identificar otras posibles posiciones para estudiar ese tema. A partir de esa perspectiva estudiada en profundidad, se enriquece la mirada presentando también otros puntos de vista para mirar el mismo objeto. De tal manera, el docente propone una diversidad de opciones en relación a un tema, da a conocer su elección y argumenta sus razones. El alumno, de este modo, sabe que hay otras y cuenta con herramientas para hacer su propia opción.

✓ Principio de retroactividad

En la realidad, muchos factores actúan sobre otros que a su vez reaccionan sobre los primeros, dando lugar a procesos circulares. Esto constituye una mirada más realista que la perspectiva de la causalidad lineal, que tiende a simplificar en una sola dirección procesos que en general van en dirección recursiva. Se aplica, en particular, para procesos sociales, donde existen constantes retroalimentaciones.

Sin este principio los contenidos de la materia carecen de unidad orgánica, no se ve la relación parte- todo. Resulta fundamental comprender el valor de la asignatura para que no quede segmentada, y, por tanto, pierda sentido. Si los alumnos no identifican el papel de la asignatura en la carrera no le encuentran sentido, fomentándose un estudio mecánico, una motivación extrínseca: estudiar *para aprobar*.

✓ Principio sistemas histórico-dependientes

Los sistemas complejos varían para adecuarse al medio externo, es decir, adquieren características o propiedades diferenciadas en contextos distintos de los cuales dependen

para poder sobrevivir. Las propiedades internas del sistema están en función de las características externas del entorno.

A su vez, adquieren características estructurales y de funcionamiento en estricta dependencia del tiempo, es decir, de las variaciones que acontecen en su transcurso. Sin contexto histórico, no se entiende la génesis de la teoría. Muchas teorías nacen en reacción a posiciones previas, para diferenciarse, oponerse, complementarse o superar sus limitaciones. Sin el contexto de descubrimiento, la teoría se presentaría como saber a-histórico, lo cual daría una visión atemporal. Esta sería una visión parcial, que no permitiría valorar el carácter evolutivo, provisorio y temporal del conocimiento.

✓ Principio hologramático

Es preciso que el docente señale el sentido y el significado, así como la función que tiene la asignatura respecto de la carrera global. Sólo en la medida en que el alumno percibe ese sentido, le asigna significatividad a la materia. Y por tanto, no lo toma como un mero requisito a cumplir para recibirse. Si no reconoce el sentido, el alumno lo puede tomar como un simple trámite a pasar.

✓ Principio de policausalidad

Se recomienda su aplicación porque sobre todo en ciencias las sociales, no hay procesos lineales causas -efecto, sino que los efectos son la conjunción de factores concurrentes que, además, cambian rápidamente en el tiempo. No sólo no hay monocausalidad, sino que además estos factores cambian en el curso del tiempo más rápidamente que en las ciencias naturales.

Si no se respeta este principio, se cae en una simplificación reductiva de este proceso. Por ejemplo, decir que la delincuencia tiene como causa única la pobreza, cuando,

en realidad, puede estar asociado a la anomia social, a la falta de valoración de las normas, a la percepción de la desigualdad, etc. La visión integrada permite entender, por ejemplo, las escuelas y el sistema educativo como un conjunto integrado, como un todo cuya singularidad se escapa a aproximaciones que intentan la comprensión del todo en el estudio fragmentado de sus partes.

✓ Principio de incertidumbre

Los sistemas complejos no pueden ser completamente abarcados, por eso sorprenden. Un sistema simple se puede describir completamente, los complejos nunca pueden lograr una descripción acabada y, por lo tanto, son imprevisibles. La imprevisibilidad se liga a la incertidumbre: cuando uno conoce puede prever, dice Roger Lewin.

De tal forma, el comportamiento impredecible supone que el sistema va a derivar, azarosamente, por una dependencia sensitiva de las condiciones iniciales, o una alta sensibilidad a ciertas situaciones (Por ejemplo, la biodiversidad puede deberse a la impredecibilidad de los sistemas complejos).

Considerar la clase como una situación real, compleja, tiene la ventaja de que el docente pueda tolerar dosis de incertidumbre, y dosis de imprevisibilidad, y en todo caso incorporar esas dosis a la clase real. A veces las propias estrategias didácticas se prestan más o menos a la imprevisibilidad. Y es bueno favorecerlo porque la situación real es compleja, y la complejidad es imprevisible.

Esto supone inspirar esa dosis de incertidumbre, no prohibir la pregunta imprevista, sino incorporarla a la dinámica de la clase, y que esta se reorganice a partir de ella. No eludir el dato incierto para simplificar, para “mantenerse seguro”.

✓ Principio de reintroducción epistémica del sujeto

Cada teoría puede ser presentada como “la teoría”;

sin embargo, no existe “la teoría”: cada una expresa una perspectiva histórica e ideológica: fue creada por algún sujeto, en cierto contexto histórico y social, desde cierto punto de vista hacia la realidad.

La teoría es abierta, dinámica, provisoria. Por tanto, el docente tiene que lograr mostrar que hay diversas lecturas en virtud de las distintas posiciones que asumen los sujetos que llevaron adelante la producción teórica. Esto impacta en la mirada sobre las disciplinas. De tal forma, el conocimiento situado es complementario con el principio de la multidimensionalidad. Esto ofrece una nueva arista que puede contribuir a aumentar la motivación de los alumnos: conocer quiénes fueron los sujetos que elaboraron las teorías en estudio, cómo llegaron a postular esas teorías, en qué contexto, por qué y para qué.

✓ Principio de sistemas con autonomía – dependencia

Un interrogante que habilita a la reflexión sobre las implicancias de este principio es pensar, en cada área disciplinar, si los sistemas complejos a los que refiere son relativamente dependientes o autónomos y cómo articulan entre sí ambos procesos.

✓ Principio dialéctico teoría praxis

Relacionar las teorías con la realidad en una constante retroalimentación positiva permite mostrar el “círculo virtuoso” entre ambas dimensiones del ser humano: el saber y el hacer. No puede desconocerse el valor de la problematización de los contenidos en relación con la realidad, para la enseñanza de toda disciplina; más aún cuando se refiere a la formación de docentes. La reflexión sobre el valor de los contenidos para la futura práctica puede ayudar a entender la significatividad de los contenidos a los alumnos. En tanto las disciplinas pueden ser pensadas

como “observatorios” de la realidad, en tanto la miran desde un aspecto particular, se requiere de la constante alusión a los fenómenos que intenta explicar cada teoría o concepto que se desarrolla.

✓ Principio de conectividad densa

Todas las partes de un sistema complejo se afectan mutuamente a pesar de que no tengan conexión directa. Al afectar una particular, se afecta la totalidad. Por ejemplo, en el aula, un alumno con conducta disruptiva afecta al resto de los alumnos: al conjunto de los alumnos, al docente y la dinámica de la clase. Un factor que varía afecta al conjunto. En las clases, todos los fenómenos se conectan, una clase ordenada se puede desorganizar por un sólo factor interviniente.

En relación con el abordaje de los contenidos, el riesgo más común ocurre cuando, en el desarrollo del programa se muestra cuando el todo se separa en partes perdiéndose la visión del conjunto. De esta forma, “el árbol no deja ver el bosque”; por tal razón, el docente necesita integrar lo que separa en partes, para lograr la transmisión secuenciada de los temas disciplinares sin perder de vista su relación con el conjunto.

Consideraciones finales: acerca de los aportes de la teoría de la complejidad a la práctica educativa

Los principales aportes de esta investigación han sido en primer término, la identificación de indicadores de cada principio de la complejidad a partir de la realización de un estudio exploratorio. En segundo lugar, la elaboración de instrumentos de recolección de datos para evaluar las

prácticas docentes a la luz de esta perspectiva: las entrevistas a docentes y las encuestas a alumnos y docentes. En tercer lugar la elaboración de protocolos para la evaluación de los programas de las asignaturas y de las clases, que puede ser aplicada por cualquier docente y en cualquier institución que tenga interés en verificar el grado en que las prácticas educativas se acercan a esta perspectiva teórica. Estas herramientas pueden constituirse de por sí, en una ayuda para situar al docente en la mirada reflexiva sobre sus propias prácticas. En cuarto lugar, la formulación de recomendaciones sobre la base de los resultados obtenidos. Todos estos aportes esperan ser enriquecidos por los propios docentes a partir de su quehacer educativo en confrontación con estas propuestas.

Como cierre y nueva apertura, en este proceso de ida y vuelta entre la investigación y el quehacer docente, se plantea esta pregunta: ¿Qué aporta la teoría de la complejidad a las prácticas educativas? En primer lugar, es posible reconocer que ofrece una mirada abarcativa y dinámica respecto de dichas prácticas, que constituyen en sí mismo una realidad sumamente compleja que posee elementos de indeterminación e imprevisibilidad por lo que nunca pueden ser totalmente abarcadas o agotadas por la planificación, por ejemplo.

En segundo lugar, gracias a la teoría de la complejidad, las disciplinas pueden ser vistas en estrecha conexión con otras disciplinas conexas, lo cual es importante porque en estas zonas de frontera se constituyen los problemas más complejos e interesantes. Esto implica una revalorización de la interdisciplina y la transdisciplina, requisitos ambos de la perspectiva de la complejidad.

Estas conexiones interdisciplinarias revelan la riqueza y complejidad de los temas o problemáticas abordadas

y evitan un enfoque reduccionista ligado a una mirada unidimensional en compartimentos disciplinares estancos.

En tercer lugar, cada disciplina tiene en sí misma una complejidad intrínseca, y por tanto sus objetos de estudio no se pueden abarcar desde un pensamiento reduccionista, ligado a los principios de la simplicidad. Por el contrario, todo objeto disciplinar es complejo. Si bien se la puede simplificar en el proceso de transmisión del saber para hacerla más comprensible, es necesario que el docente mantenga la tensión hacia la complejidad para ofrecer una visión más realista de los objetos de estudio.

En cuarto lugar, los saberes disciplinares son al mismo tiempo resultante de procesos de construcción histórica de saberes y teorías que se van modificando con el transcurso del tiempo, así como son formuladas por seres humanos, y por tanto es indispensable considerar la reintroducción del sujeto epistémico en el objeto de conocimiento.

De tal forma, estos principios de la complejidad favorecen la educación en el pensamiento crítico del alumno: introducirlo en el contexto histórico de las teorías, la reintroducción epistémica del sujeto lo ayuda a reconocer que es un conocimiento situado.

Para finalizar, se destaca que lo que se ofrece aquí constituye una propuesta en construcción, que se ofrece para ser validada por los propios docentes y por los equipos directivos que guían las instituciones de formación docente.

Las recomendaciones presentadas constituyen un intento de ofrecer una contribución para enriquecer el quehacer educativo con los aportes que ofrece la teoría de la complejidad. Se invita a los docentes a arriesgarse en la aventura de avanzar en la perspectiva de la complejidad. La enseñanza y el aprendizaje son fenómenos complejos de

múltiples variables y promover la aplicación de los principios y las características de la complejidad en las prácticas docentes y en los programas de los profesorados colaborará a mejorar dichos procesos y la formación docente.

Docentes interesados en arriesgar en aplicar estas sugerencias, en sus planificaciones y prácticas áulicas, puedan también enviar sus propias sugerencias, comentarios y resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos ofrecidos en este informe al siguiente correo: *investigacioncastaneda@gmail.com*

Anexos

En esta sección anexa, se proponen dos protocolos que pueden ser utilizados para analizar las prácticas educativas a la luz de la teoría de la complejidad. Asimismo, pueden ser útiles como herramientas de autoevaluación, ya sea por los docentes o por equipos institucionales que estén abocados a la investigación o a la gestión.

Esta propuesta ayuda a hacer operativos los principios de la teoría de la complejidad. En virtud de sus especificidades, se diseñaron dos protocolos: uno para evaluar las planificaciones y el otro, las prácticas áulicas.

Protocolo de evaluación de planificaciones desde la perspectiva de la teoría de la complejidad

PRINCIPIO	INTERROGANTES / INDICADORES	Si/ No	OBSER.
<i>Organización jerárquica</i>	<p>¿Esta planificación refleja una organización jerárquica para que los alumnos puedan distinguir las ideas principales de las secundarias de la asignatura?</p> <p>¿Cada unidad tiene un título que identifica la cuestión central que se aborda?</p> <p>¿Se presentan los conceptos claves de esta asignatura? ¿Se diferencian de los secundarios? ¿Se introduce distinción en distintos niveles: Primer Título, segundo, entre los contenidos principales y secundarios? La numeración, ¿refleja esta jerarquía de los contenidos? (1, 1.1, 1.1.1., etc.). ¿Se realiza una distinción en la bibliografía, por prioridad (obligatoria, complementaria)?</p> <p>¿Se realiza una distinción en la bibliografía, por lector? (docente / alumno).</p> <p>¿Se organiza la bibliografía por unidad?</p> <p>¿Este principio se aplica a todas las secciones del programa: contenidos, fundamentación y bibliografía?</p>		
<i>Conectividad densa</i>	<p>¿Establece relaciones entre su asignatura y otras disciplinas de esa carrera?</p> <p>¿Se vinculan los contenidos de las distintas unidades?</p>		

PRINCIPIO	INTERROGANTES / INDICADORES	Si/ No	OBSER.
<i>Hologramático</i>	¿Muestra claramente el lugar y la función de la materia en el plan de estudio de carrera a la que pertenece?		
<i>Diferenciación /progresividad</i>	¿Los contenidos se presentan de los más simples a los más complejos? ¿Los contenidos se presentan de lo particular a lo general? ¿Se colocan a un mismo nivel de jerarquía conceptos que no están al mismo nivel?		
<i>Histórico dependientes</i>	¿Se propone que las teorías o nociones presentadas sean contextualizadas históricamente, describiendo la época en que surgen? ¿Se presentan las investigaciones que dieron origen al conocimiento que se transmite?		
<i>Multidimensionalidad</i>	En el programa, ¿se explicita que los contenidos se van a abordar desde diferentes concepciones o perspectivas? ¿Cuáles son las distintas perspectivas teóricas que abordan las problemáticas de la asignatura?		
<i>Retroactividad</i>	¿Presenta en término de relaciones los fenómenos que enseña? ¿Hay alguna alusión a procesos cíclicos y recursivos?		

PRINCIPIO	INTERROGANTES / INDICADORES	Si/ No	OBSER.
<i>Principio dialéctico teoría-praxis</i>	¿Se favorece la articulación entre la teoría y práctica? ¿Esta conexión aparece entre los contenidos? ¿En los objetivos? ¿En la metodología propuesta?		
<i>Recursividad</i>	Cuando se explica un contenido que alude a causas de algún fenómeno, ¿se lo presenta de modo circular: un feedback donde los efectos interactúan sobre las causas?		
<i>Dialógico</i>	¿Las distintas teorías o autores se presentan como complementarios, cuando lo son? ¿Se ubica la pertenencia a la misma tradición de diversas teorías, cuando esto es así? ¿Se integran los contenidos en una tradición más amplia, que los contiene, o no?		
<i>Policausalidad</i>	Al describir los contenidos, en caso que se aludan a factores intervinientes en alguna problemática, ¿se mencionan los múltiples factores asociados a la problemática o cuestión mostrando su complejidad?		
<i>Incertidumbre</i>	En la planificación, ¿se explicita la posible apertura del programa a contenidos imprevistos, tales como los propuestos por los alumnos?		

Protocolo de evaluación de clases desde la perspectiva de la teoría de la complejidad

PRINCIPIO	INTERROGANTES / INDICADORES	Si/ No	OBSER.
<i>Organización jerárquica</i>	<p>¿Esta clase refleja una organización jerárquica para que los alumnos puedan distinguir las ideas principales de las secundarias de la asignatura?</p> <p>¿O es una extensa enunciación de contenidos aun cuando estén jerarquizados?</p>		
<i>Conectividad densa</i>	<p>¿Establece conexiones entre los contenidos de las clases anteriores en relación con el nuevo?</p> <p>¿Establece conexiones entre los contenidos de las clases anteriores en relación con los conocimientos previos de los alumnos?</p>		
<i>Hologramática</i>	<p>¿Esclarece el sentido de la asignatura respecto de la carrera? ¿Los contenidos se presentan de los más simples a los más complejos? ¿Los contenidos se presentan de lo particular a lo general? ¿Se colocan a un mismo nivel de jerarquía conceptos que no están al mismo nivel?</p>		
<i>Multidimensional</i>	<p>El docente ¿presenta los contenidos mostrando diferentes concepciones o perspectivas? ¿Establece comparaciones entre las distintas perspectivas?</p>		

PRINCIPIO	INTERROGANTES / INDICADORES	Si/ No	OBSER.
<i>Retroactividad</i>	El docente ¿presenta los procesos mostrando cómo los efectos reaccionan sobre las causas y las causas reaccionan sobre los efectos?		
<i>Histórico dependientes</i>	Cuando se aborda cada tema, ¿se incluye el contexto histórico en que se desarrolló? El profesor, ¿explica en qué medio social, cultural o político emergió la teoría? ¿y los conceptos presentados? ¿Menciona factores de orden históricos, sociales, culturales vinculados a la teoría que se desarrolla? ¿Las teorías presentadas están contextualizadas históricamente, describiendo la época en que surgen? ¿Se dan a conocer las principales investigaciones que dieron origen a ese conocimiento?		
<i>Dialógico</i>	¿Cuándo presenta temas contrarios u opuestos los muestra como dos momentos del mismo proceso? ¿Las distintas teorías o autores se presentan como complementarios, si así lo fueran? ¿Se ubica la pertenencia a la misma tradición de diversas teorías, cuando esto es así? ¿Se integran en una tradición más amplia, que los contiene, o no?		

PRINCIPIO	INTERROGANTES / INDICADORES	Si/ No	OBSER.
<i>Policausalidad</i>	Al enseñar una temática ¿se mencionan los múltiples factores concurrentes que lo producen, mostrando su complejidad?		
<i>Incertidumbre</i>	<p>¿Se reconoce diferencia entre la planificación y la clase real?</p> <p>¿Se incorporan las situaciones imprevistas a la clase para enriquecer su desarrollo?</p> <p>¿Se recuperan los interrogantes de los alumnos en el desarrollo de los temas?</p>		

El Holocausto en la currícula escolar

Prof. Lic. Juan Ignacio Lioi Verde

En los últimos años, desde el Ministerio de Educación de la Nación se ha impulsado el Programa “Educación y Memoria”, que ha tenido como objetivo consolidar una política educativa que promueva la enseñanza de la historia reciente. Este programa, que se enmarca dentro de la Ley Nacional de Educación nº 26.206, insta a realizar y “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del estado de derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”(Art, 92, Ley Nacional de Educación N° 26.206, 19.). En esta misma línea, la Resolución 80/09 del Consejo Federal de Educación, titulada “Plan de Enseñanza del Holocausto”, compromete a los Ministerios nacional y provinciales a la realización de acciones concretas para la inclusión curricular y la enseñanza de esa temática (Consejo Federal de Educación, Resolución CFE No 80/09, 2009-2011, 1).

Está claro que una mirada sobre la realidad argentina y regional desde la enseñanza del pasado reciente constituye un aporte fundamental para la construcción de una sociedad crítica y analítica de su evolución histórica y social a partir de reconocerse como partícipe de un pasado común. Pero, ¿por qué enseñar el Holocausto y conocer la historia de la Shoá colaboran en esa construcción? ¿Es el Holocausto un hecho central en la historia de la humanidad o es una tragedia judía? ¿Merece ser recordado por quienes no somos judíos? ¿Se puede/ se debe reflexionar sobre la Shoá? ¿Es acertada la decisión del Ministerio de Educación de la Nación de incluir el Holocausto y sus consecuencias en la currícula educativa?

Para poder dar respuesta a estas preguntas claves, es importante saber de qué hablamos cuando hablamos de Holocausto.

El Holocausto o *Shoá* (término más correcto) fue un genocidio sin antecedentes en la historia de la humanidad. Esto se debe a que fue el asesinato total, planificado y sistemático, perpetrado por el gobierno nazi, de 6 millones de personas (según los datos del Centro de Estudios sobre la Shoá, Yad Vashem y el United States Holocaust Memorial Museum), entre ellos 1 millón de niños.

Este genocidio incorporó un nuevo elemento: el exterminio masivo de forma «industrial».

Cuando hablamos del exterminio sistemático de los judíos de modo «industria», debemos comprender que esta no fue una política consumada desde el mismo ascenso de Hitler y el Nacionalsocialismo al poder (1933), sino que es parte de un proceso. Como lo explica el historiador Hans Mommsen, hay un proceso de radicalización acumulativa del Estado alemán y su accionar en cuanto a la cuestión judía. Bajo esta mirada, podemos ver que la política nazi se vuelve cada vez más extremista (MOMMSEN Hans, 1986, 100).

Un concepto que también debemos aclarar es el de «Solución Final» (*Endlösung*).

El Historiador Dan Michman, a través de una compilación de documentos oficiales nazis sobre la solución final, afirma que se puede comenzar a utilizar este término a partir de los fusilamientos masivos, ya que son parte de las acciones realizadas para dar respuesta a «la cuestión judía» (*Juden Fraden*) de una manera definitiva.

Hubo también otras minorías que se convertirán en víctimas de los nazis: los llamados «indeseables» (*unerwünscht*), entre ellos enfermos y discapacitados mentales, gitanos,

musulmanes, cristianos, homosexuales, opositores políticos; pero quienes fueron blanco de las políticas de exterminio de forma sistemática con el fin de hacerlos desaparecer de la faz de la tierra fueron los judíos.

En este sentido, los historiadores Sybil Milton y Henry Friedlander (MILTON Sybil, 2000, 269-283; FRIEDLANDER Henry, 1995, 293-294), sostienen que la política de exterminio nazi involucró también a otros grupos; sin embargo, esas matanzas constituyen asesinatos que, aunque deplorables y ocasionados en políticas regidas por una ideología biológico- racista, no entran en lo que llamaríamos exterminio o «genocidio» de una nación total, con el objetivo de eliminarla definitivamente.

Con fecha 21 de septiembre de 1939, encontramos las instrucciones que el SS-Obergruppenführer Reinhard Heydrich envía a los jefes de los Einsatzgruppen con respecto a la cuestión judía en los territorios ocupados:

Me refiero aquí a la conferencia que tuvo lugar hoy en Berlín, y una vez más, señalo que se deberá guardar en estricto secreto la totalidad de las medidas planificadas.

Se hará una distinción entre:

1-el objetivo final (el cual necesitará largos plazos de tiempo),

2- las fases hacia la realización de este objetivo final (que se cumplirán a corto plazo).

Las medidas planificadas requieren una preparación sumamente minuciosa...(YAD VASHEM, 1996, 189-194)

Está claro que si bien existe un objetivo final (*Endziel*) – la eliminación de los judíos- hay también metas u objetivos a corto plazo que van conformando y forman parte de un proceso planificado.

Historiadores estructuralistas como Hans Mommsen y Goetz Aly sostienen que es el estudio del desarrollo de las estructuras sociales y económicas lo que permite comprender la radicalización de las políticas nazis (MOMMSEN Hans, 1995, 390-394). Del mismo modo, hay quienes sostienen que la aniquilación de judíos se hizo inevitable debido a la conjunción de varios factores: la ideología nazi, el desarrollo de la sociedad, la superioridad política y militar de Alemania en Europa y la pasividad del resto de los países no ocupados por Alemania.

Más allá del debate que las causas del Holocausto podrían generar, lo cierto es que para la realización de este tipo de crímenes existió una maquinaria puesta en funcionamiento desde el Estado, y que sin la aprobación de Hitler y su círculo más íntimo esto no hubiera sido posible.

El Holocausto es un hecho histórico y complejo que puede ser estudiado racionalmente a través de la profusión de documentos históricos, pero, como parte de la humanidad, amerita un acercamiento distinto que permita pensar que fue llevado adelante por hombres contra hombres, y que al mismo tiempo facilite la empatía para captar lo que otro puede sentir y sensibilice para compartir (*cumpassio*) el sufrimiento de los demás.

Volvamos entonces a dos preguntas centrales: ¿Por qué es importante recordar el Holocausto? ¿Se puede reflexionar sobre ello?

Recordar el Holocausto es importante porque es una tragedia humana, un acontecimiento que interpela a la sociedad y pone en jaque los sistemas de valores y los comportamientos sociales de la humanidad toda. Este acontecimiento atroz fue realizado por perpetradores que buscaron deshumanizar a sus víctimas y, que al hacerlo,

también se deshumanizaron a sí mismos. Desde el corazón de la «civilización occidental» y en el seno de una sociedad culta y desarrollada, tuvo como víctima a un pueblo que constituye la matriz de la cultura y tradiciones judeo-cristianas. Reflexionar sobre el Holocausto es significativo, porque éste encierra las contradicciones propias del hombre. Fracturó los valores y fundamentos esenciales del ser humano y echó por tierra el mismo valor de la vida, pilar de toda sociedad.

¿Se puede reflexionar sobre el Holocausto?

Mi respuesta es contundente: sí, y es necesario hacerlo. La única forma de superar aquello que nos hace mal es enfrentándolo.

Como explica el historiador Yehuda Bauer, es el momento de insertar el Holocausto en la memoria histórica, ya que este hecho, si bien es una tragedia judía, es también una tragedia universal de la existencia humana. De esta manera, el Holocausto se convierte en un símbolo universal que permite una acción comparativa sobre temas de genocidio, discriminación, totalitarismos, persecución, etc., y nos permite generar conciencia acerca de las actitudes que el hombre asume en casos semejantes. Los paralelismos con fenómenos de similares características -aunque con marcadas particularidades-, como lo son los casos del genocidio armenio, el de los Khmer y Cham en Camboya y el de los Tutsis en Rwanda, facilitan el descubrimiento y la reflexión acerca de la lógica que operó, la ideología que sustentó el armado y la construcción del “otro”, la infraestructura del Estado y la disposición del “triángulo” perpetrador- víctima-salvador. En este punto, la reflexión debe estar acompañada de un trabajo educativo que permita miradas complejas sobre los hechos, pero, sobre todo, sobre la vida.

Yehuda Bauer dice que el historiador -y yo agregaría también el educador- tiene una doble tarea: por un lado, la investigación y el análisis que nos permite abordar los hechos de forma multicausal, comprender el contexto, desentrañar las decisiones que motivaron políticas como la *Juden Fraden*, y reconstruir, de manera «científica», lo ocurrido; por otro lado, tiene la tarea de recordar, y hacer recordar, que existen relatos relacionados con la vida de las personas, que hay historias dentro de la historia, memorias que deben ser contadas para no olvidar y para no repetir (BAUER Yehuda, 2013, 52-53). Y esa es la gran tarea, que se convierte en el puntal de la enseñanza reflexiva que debemos asumir al llevar el Holocausto a la memoria histórica dentro de la currícula escolar: comprender el antes y el durante, sus procesos y dinámicas, pero también ver que hubo una salida, que hubo una victoria, que existieron sobrevivientes, que existieron luchas -armadas o silenciosas-, que las personas resistieron (a su modo, pues la mayoría eran familias, niños, mujeres y ancianos), y que dentro de esta maquinaria mortal puesta en marcha, hubo perpetradores y observadores pasivos, pero también existió gente que se animó a dar todo por el otro sin importar las consecuencias, la etnia, el credo, el físico, o el idioma. Dentro de la barbarie deshumanizante que supone el Holocausto, también hubo humanidad. Y como dije antes, aquí no solo hubo judíos: esto fue una encrucijada que involucró a todos, en menor o mayor medida.

En relación a esto, recuerdo un relato que cuenta cómo un niño de 4 años, mientras era llevado junto a su familia por la Gestapo, logra ser escondido por un sacerdote. Este le enseña a repetir el Padre Nuestro y los nombres de Santos y Apóstoles, a fin de, no convertirlo, sino salvarle la vida. Un vecino delató al sacerdote y rápidamente la Gestapo llegó a

la capilla y comenzó a «evaluar» a los niños en torno a los dogmas de fe. Superada esta prueba por los niños y por este pequeño judío, los oficiales comenzaron a exigir al sacerdote que entregara al judío al que protegía, a lo que el cura se negó argumentando que no había ningún judío allí. Cansados por la obstinación del sacerdote, y al verse frustrados por esto, los agentes de la Gestapo tomaron nafta, rociaron al sacerdote y, frente a los niños, le prendieron fuego. Hoy, el niño salvado, ya anciano, debe su vida a ese cura. Cada Semana Santa, ese abuelo camina por la Vía dolorosa, reza el Padre Nuestro que una vez repitió para sobrevivir, y agradece a la memoria de ese sacerdote convertido en víctima, pero también en su héroe.

Para finalizar, volvamos a otra de las preguntas que dieron origen a estas reflexiones: ¿es acertada la decisión del Ministerio de Educación de la Nación de incluir el Holocausto y sus consecuencias en la currícula educativa?

Desde la línea de pensamiento del Ministerio de Educación de la Nación, la enseñanza del pasado reciente conlleva el abordaje de los Derechos Humanos (DDHH), entendidos como conquistas sociales a lo largo de la historia. Este punto de vista es la clave para comprender por qué el Holocausto o Shoá con sus consecuencias merece la inclusión en la currícula educativa. Reflexionar acerca de este genocidio es colaborar para que estas tragedias humanas no se repitan jamás.

Las palabras que el papa Francisco escribiera en mayo del 2014 en el libro de visitas del Museo de Yad Vashem se refieren al horror de la Shoa, pero pueden aplicarse también a cualquier acción ejercida contra la dignidad de cada ser humano y, por lo tanto, de la humanidad entera:

«Con la vergüenza de lo que el hombre, creado a imagen y semejanza de Dios, fue capaz de hacer. Con la

vergüenza de que el hombre se haya hecho dueño del mal. Con la vergüenza de que el hombre, creyéndose Dios, haya sacrificado así a sus hermanos. ¡Nunca más! ¡Nunca más!»

Aún hoy ocurren hechos similares, aún hoy la sociedad está incómodamente caminando por límites similares y no debemos permitirlo.

Como dijo Edmund Burke (1729-1797) «Para que triunfe el mal, sólo es necesario que los buenos no hagan nada.» Nosotros desde nuestra tarea docente, debemos colaborar para que hechos como estos no vuelvan a repetirse.

Bibliografía:

- BAUER Y.: *Reflexiones sobre el Holocausto*, Jerusalén, E.D.Z. Nativ Ediciones. 2013.
- Consejo Federal de Educación, Resolución CFE No 80/09, (Anexo) *Plan De Trabajo "Enseñanza Del Holocausto 2009-2011"*.
- DELARUE, J.: *Historia de la Gestapo*, Buenos Aires, El Ateneo. 2013.
- FRIEDLANDER H.: *The Origins of Nazi Genocide*, Chapel Hill, University of North Carolina University Press. 1995.
- GUTMAN I.: *Holocausto y Memoria*, Jerusalén, Yad Vashem. 2003.
- LEVY R.: *Antisemitism: A Historical Encyclopedia of Prejudice and Persecution*, Volumen 1, abclio, Santa Barbara, California. 2005.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206.
- MOMMSEN H.: "Realization of the Unthinkable", en HIRSCHFELD Gerhard (coord.) *The Politics of Genocide*, Londres, Allen and Unwin. 1986.
- MATTHÄUS J., Rosenberg A.: *Diarios 1934-1944*, Bueno Aires, Crítica. 2015.
- MILTON S.: *The Context of the Holocaust*", New York, German Studies Review. 2000.
- STEINFELDT I.: *¿Cómo fue humanamente posible? Estudio de perpetradores y espectadores durante el holocausto*, Jerusalén, Beth Shalom The holocaust Center. 2009.
- Yad V.: *El Holocasuto en Documentos*, Jerusalén, Yad Vashem. 1996.
- <http://www.ushmm.org>. *United States Holocaust Memorial Museum*.

Escuela del siglo XXI: desafíos impostergables

Prof. José Antonio Medei

Introducción

La Escuela es un ámbito donde la persona debe ser ayudada a conformar su fisonomía, fisonomía que se expresa en el deseo de verdad, de bien, de belleza, de justicia y felicidad que cada uno porta como constitutivo de su ser más profundamente humano: el «corazón».

Por ello es que dicha Institución debe conformarse según una mirada que reconozca esto y propicie las circunstancias que ayuden en esta misión. Pero no cualquier formato escolar está a la altura de esta demanda, lo cual hace que deba ser revisado el Paradigma sobre el que está instalada la misma Escuela, y confrontar con tales exigencias constitutivas de las personas que la conforman, para verificar la adecuación de los procedimientos tendientes a alcanzar la finalidad humanizadora que conlleva, y no ser sólo una máquina expendedora de conocimientos.

Esto vuelve impostergable la necesaria revisión del paradigma Moderno con el fin de reinstalar las cuestiones que el mismo desactivó en la Escuela, cuestiones vinculadas con la Complejidad en la concepción de lo real, del conocimiento y de lo humano, poniendo a la persona humana en el centro de las prácticas pedagógicas, de los procesos curriculares y de las decisiones de gestión. Sólo de este modo, podrá decirse que la Escuela forma personas, más allá de los conocimientos disciplinares, en una perspectiva integral y

en nexo con el mundo de la vida. De lo contrario, seguiremos asistiendo al espectáculo absurdo del presente donde las resoluciones oficiales, los instrumentos normativos o los Idearios expresan y declaman algo que se desmiente en las prácticas y procedimientos.

Apertura

La presente es una reflexión que surge de la personal experiencia escolar, experiencia que me ha llevado por las aulas del Nivel Medio como preceptor, profesor y directivo, así como Supervisor de dicho Nivel en otra etapa de mi trayectoria, para recalcar en la actual instancia directiva en el Nivel Superior. Experiencia que en esta etapa también desea hacer más claras las razones de educar, en el contexto histórico actual del Bicentenario de la Patria, tratando de visualizar ,más allá del saber disciplinar que la Escuela imparte, cuáles son las líneas directrices de un Método que haga posible una Enseñanza Educativa, tal como la llama Edgar Morín. Por eso es que, ante todo a mí mismo en cuanto educador, es que intento decirme estas cosas sabiendo que soy el primer involucrado, y por ende responsable, de la situación que describo.

Y las digo porque estoy convencido de que algo distinto, algo nuevo, en educación, es posible. Y digo que es posible porque «ya está sucediendo», no es una teoría o un proyecto sino que es un «hecho». Está aconteciendo hoy entre nosotros y en algunas de nuestras Escuelas.

Iniciamos este recorrido por algunas de las cuestiones más candentes de la Educación, hoy, con el objetivo de poder echar un poco de luz sobre las mismas, iluminación tanto más necesaria dada la situación de ceguera paradigmática en la que estamos inmersos.

No está en nuestros planes ofrecer recetas o soluciones definitivas, ya que tales caminos conspiran contra nuestro «realismo complejo», realismo para el cual vale aquello de Antonio MACHADO:

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino
Sino estelas en la mar.

Para este recorrido, nos aferraremos, como ya dijimos, a la experiencia concreta que hemos realizado en estos años turbulentos de cambios paradigmáticos y de crisis de la racionalidad ya que, no sólo es necesario un Método sino que el mismo debe contener una Experiencia que lo preceda y le insufla vida desde dentro.

Tal como María ZAMBRANO, con enorme lucidez, expresa en estas líneas:

La experiencia precede a todo método...la experiencia es a priori y el método a posteriori...esto solamente resulta verdadero como una indicación ya que, la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquel llega a cobrar cuerpo y forma, figura-
(CARRON, J: *La Educación como comunicación de sí mismo*).

Este recurso de la experiencia tiene como finalidad introducirnos en el camino de lo real que nos permita visualizar el hecho de la educación y todos los factores que lo constituyen como tal. De esta forma, evitaremos la abstracción ideológica, y por ende reductiva, tan propia de los «expertos» que, detrás de líneas interminables o de razonamientos inalcanzables, ocultan el hecho trágico: no haber pisado jamás una Escuela, no haberse parado jamás ante un grupo de niños o adolescentes o no haberse sentado en su vida en la silla de un Director siéndoles, por tanto, desconocida la textura de aquello sobre lo que pretenden disertar.

Por ello es que intentaremos abordar las cuestiones aquí tratadas como una permanente confrontación con la experiencia escolar, tanto la propia como la de los colegas y sus valiosos testimonios recogidos a lo largo de cursos de perfeccionamiento, clases, conversaciones y encuentros, es decir, a través de un diálogo permanente sobre la cuestión educativa sostenido en los últimos veintisiete años.

Es preciso entonces partir de la constatación hecha por todo observador atento: estamos en **emergencia educativa**, es decir, la educación se halla sumergida en una crisis terminal, terminal en sentido paradigmático, es decir, se ha agotado un modelo de *weltanschauung* y emerge otro. Por ende, estamos situados en el peor momento y en el más incómodo de los lugares, un tiempo y un lugar hecho de anomalías, crisis, confusión, ceguera, oscurantismo y neo-barbarie. Y la Escuela no sólo no es ajena a esta situación sino que, en muchos aspectos es reproductora de esta cultura dominante, y por ello cómplice de los factores que han generado esta situación.

De ningún modo sería razonable abordar este trabajo sin la esperanza de gestar una nueva Escuela a partir de

experiencias verdaderamente educativas. Esperanza que no es optimismo sino posibilidad real de partir de un acontecimiento educativo que genere espacios de humanidad en los que todos podamos encontrarnos y educarnos para afrontar la vida con realismo y grandeza de ánimo, es decir, con un corazón grande que nos permita abrazar toda la realidad en su positividad y misterio.

Por ello, es que no se trata, ante todo, de producir y transmitir conocimientos. Si así fuera deberíamos remitir al alumnado a la Red con sus múltiples ofertas enciclopédicas. Si es por conocimientos a la mano, hoy tenemos de sobra. Pero la Escuela que educa es otra cosa.

También allí es preciso tomar el bisturí filosófico para penetrar en la cosa, la cual ha quedado oculta por la conciencia **enmascarada con encubridoras pinturas epocales**: crisis de valores, conocimiento aplicado, sospecha hacia la razón y la libertad, primacía de lo útil, subordinación del sujeto a la Institución, el poder autorreferido, exacerbación de la subjetividad, etc.

En este camino, es preciso recuperar la centralidad del sujeto (el que enseña y el que aprende), no sólo en el plano cognitivo sino, fundamentalmente, en el plano existencial, histórico y político. Sujeto que fue desplazado por el viejo paradigma científico-moderno en pro de la Objetividad cognoscitiva y de la neutralidad valorativa. De allí al Mundo Feliz de Aldous Huxley o a la máquina de picar carne de *The Wall* (Pink Floyd) sólo había que dar un paso; es el paso dado por los totalitarismos y por el hongo atómico de Hiroshima y Nagasaki. Pero también son sus efectos el retorno de un capitalismo salvaje exacerbado en su apetito de lucro, el terrorismo de grupos fundamentalistas, el revival del racismo, el drama de los refugiados exiliados o los

diversos lobbies que instauran la dictadura del relativismo o la violencia simbólica.

No es casualidad que el desencanto y nihilismo que caracteriza a la post-modernidad haya diluido lo humano sistemáticamente y sólo encuentre la salida en el hedonismo barato del Mercado. Frente a tamaño descalabro antropológico y cultural no es posible hacerle frente acudiendo a los lastimosos análisis que cobraron carta de ciudadanía, sobre todo en los discursos pedagógicos.

No hay que llorar por la mentada «crisis de valores» (**¡gracias a Dios que han caído los valores modernos cargados de moralismo y racionalismo!**) sino que es necesario volver a comenzar desde un inicio nuevo, para lo cual necesitamos redescubrir las misiones de la educación y reencontrar a aquellos que puedan educar, ante todo, a los educadores. (Karl Marx en Tesis sobre Feuerbach). Como en la Grecia del siglo V a C: Maestros nuevos para un tiempo nuevo. De lo contrario reventarán los odres...y todo se perderá.

La constatación que realizamos cotidianamente es que la conciencia de lo inevitable de los cambios, y cambios reales, no de figuras o estructuras, entre los educadores (directivos, docentes, asesores, funcionarios, etc) no es moneda corriente. Es más, se observan resistencias, por lo general encubiertas, sutiles, a toda nueva gestión paradigmática de lo escolar. Aquí las cegueras son sorprendentes...aunque no siempre. Como dijera recientemente Guillermina Tiramonti en un reportaje que le hiciera Gabriel Levinas para Infobae: la escuela moderna es conservadora, y en Argentina es... muy conservadora!

Tal vez haya llegado la hora de tomar la difícil decisión de hacer una verdadera Escuela como condición de posibilidad

para una plenitud humana real. Y aquí ingresa la posibilidad de pensar un nuevo humanismo integral, es decir, complejo. Para lo cual es imprescindible repensar algunos puntos neurálgicos de la llamada “cuestión antropolítica”, tal como Edgar Morin la describe, la cual nos obliga a ampliar la racionalidad histórico-cultural para incluir en ella las dimensiones planetarias, globales y mundiales en nexo indisoluble con lo particular, individual y local. Esto exige devolverle al hombre, al sujeto humano en cuanto existente concreto, su centralidad en el entramado de los procesos históricos y naturales. Pero no hablamos aquí de esa centralidad prometeica propia de la modernidad inmanentista y subjetivista, sino de una centralidad que lo convierta en el fin, en el término y referencia obligada de todo acontecer intramundano. Esto obliga a repensar y explicitar renovadamente la concepción antropológica, pero también la concepción de la política, la economía, la cultura, la ciencia y, por supuesto, la educación.

Esto es tanto más necesario cuanto lo es poder precisar con exactitud lo que entendemos por humanismo, ya que la palabra «humanismo» es polisémica y, quien la pronuncia, compromete en ella una ontología (o una ausencia de la misma) que sostiene y otorga sentido a una acotada weltanschauung. Entonces, *¿qué significación puede adoptar desde el meta-punto de un «realismo complejo» que decante, localmente, en un realismo pedagógico?* A lo que cabe agregar: ¿debe adscribirsele el calificativo de “integral” a tal humanismo o es meramente redundante?

En principio, hemos de entender el humanismo como el conjunto de situaciones-actitudes-finalidades que hagan al hombre **más verdaderamente humano**, (proceso de hominización lo llama Morin), es decir, aquellas posibilidades

que lo hagan participar de todo cuanto enriquece y plenifica sus virtualidades en relación con la Naturaleza y en el seno de la Historia; para que la vida de la razón se ensanche al Infinito y la fuerza creadora encerrada en lo humano actúe para que todo lo que afronta sean caminos de libertad y hominización.

Por ello, este humanismo complejo/integral es sinónimo de desarrollo y civilización, de progreso «humano» cuyo Omega encierra el Amor como la Idea reguladora de la acción humana y como Meta de todo esfuerzo noble. Para que nada se pierda sino que todo se transforme en el seno de lo Definitivo.

Desde este mirador es evidente que se nos abren numerosas cuestiones vinculadas al sentido y tareas de la educación, y de la Escuela en particular, para forjar este humanismo antropológico complejo, planetario y trascendente. Aquí se revela lo tremendo y grave de la hora y de la misión, pero también lo ineludible de las mismas. Salvo que decidamos esconder la cabeza bajo tierra: no ver, no saber, no actuar. También he aquí un desafío: el cinismo de la época, también el de los educadores...al menos el de muchos.

Y tal desafío viene indicado por ciertas preguntas claves: *¿Es posible una alternativa distinta? ¿Es posible una Escuela edificada sobre el Amor, la Verdad, la Justicia y la Libertad? ¿Una Escuela donde el saber académico se construya en un contexto de Amistad y Alegría?. ¿Una Escuela donde también tengamos tiempo para jugar, para la diversión y la chanza?. ¿Es posible o deseable una Escuela donde rompamos las barreras jerárquicas y donde todos nos eduquemos a partir de una verdadera Autoridad y adhesión a la tradición de la humanidad? ¿Es posible una Escuela cuyo sujeto y fin sea la Persona humana y que esto se evidencie en las acciones*

concretas llevadas adelante por directivos, docentes, funcionarios, padres y alumnos? ¿Es factible una Escuela donde la calidad académica se conjugue con la calidez humana, donde la Inclusión no se confunda con paternalismo, o el nivel académico no implique la exclusión y el sectarismo?

Para que esto no se degrade en utopía, es imprescindible atender a la insoslayable presencia de algunos factores decisivos a fin de gestar una nueva conciencia, la cual se expresa en cuatro dimensiones fundamentales:

- Una conciencia **antropológica**, como posibilidad de reconocer y construir nuestra unidad en el seno de, y a partir de, nuestra diversidad.
- Una conciencia **ecológica**, como posibilidad de reconocer nuestro hábitat común (la biósfera) que nos lleve a formas de convivencia más humanas. El cuidado de la Casa común como imperativo ligado a la supervivencia y a un futuro abierto para todos (cfr Laudato Si).
- Una conciencia **cívico-terrenal**, como posibilidad de despertar una responsabilidad y solidaridad para los habitantes de un planeta más fraterno, justo y equitativo.
- Una conciencia **espiritual**, como posibilidad de reconocer en nosotros la existencia de un plus ontológico, más allá de lo espacio-temporal, que fundamente la dignidad última de cada persona y permita el ejercicio complejo del pensamiento para establecer relaciones adecuadas entre nosotros y con las cosas.

En definitiva, si pensamos estas cuatro dimensiones en una perspectiva unitaria, es porque estamos en presencia de la tarea fundamentalmente antropológica de la Escuela, o sea, la conformación de un humanismo nuevo e integral; decimos nuevo e integral ya que asume la totalidad de los factores que constituyen lo real teniendo como referencia central el Yo humano considerado sujeto y fin de tales factores.

Una Escuela que no forma personas o la Escuela Moderna en cuanto «máquina» de enseñar

Debemos dejar constancia de los términos utilizados. Cuando hablamos de «escuela moderna» hacemos puntual referencia a esa experiencia institucional que reconoce sus fundamentos en el Paradigma de la Modernidad marcado por la concepción científicista de la vida.

Recordemos las pretensiones del mismo, pretensiones que necesariamente decantaron en un acotado proyecto político para lo cual era necesario y funcional un acotado tipo de Escuela.

Ante todo la promesa de la total superación de las necesidades humanas así como sus sufrimientos y frustraciones gracias al avance de las ciencias y la tecnología concomitante.

El «*progreso indefinido*» de la racionalidad plasmada políticamente en formas sociales donde el sujeto sería más libre de toda forma de explotación. Y finalmente la clausura total de la conciencia religiosa gracias al alumbramiento provocado por el avance del conocimiento científico, conocimiento que nos permitirá, de un modo definitivo, reconocer que no hay Dios, no hay Trascendencia, no hay ámbitos sagrados y misteriosos en la historia humana, sino que todo ello es fruto de la ignorancia de las relaciones causales que operan entre las cosas y cuya superación se daría en el estadio Positivo, estadio final de la conciencia humana según lo profetizara August Comte. Como consecuencia: muerte de la metafísica y muerte de Dios, sólo queda la racionalidad científica y la cosmovisión que de ella surge: un mundo sin misterios, objetivamente conocido por las ciencias, transformado *pragmáticamente* por la tecnología, ordenado por esta racionalidad política que

anima el surgimiento del Estado moderno de raíz iluminista y la revolución industrial en sus distintas fases. Lo cual hizo de la Economía una de las vedettes de la nueva era de progreso sin fin.

En palabras del mismo Comte, hemos ingresado en el estadio positivo, la era definitiva de la historia humana porque es el culmen de su madurez gracias a la Ciencia y sus avances. O sea, como ya se anticipó al mencionar *Un Mundo Feliz* de Aldous Huxley, una sociedad de la que desaparece todo rastro de originalidad y diversidad, una sociedad que elimina el conflicto pero también elimina el Amor y la comunión.

Para alcanzar este objetivo había que gestar una Escuela que, en sus propuestas didácticas y en la gestión de la misma, implementara estos cánones paradigmáticos al interior de la misma Escuela. Por ello es que la Escuela, esencialmente vista, en el fondo, se asemejaba a la fábrica, al cuartel o a la cárcel. Y esto queda evidenciado en películas como la citada más arriba *The Wall* (Pink Floyd) y también *Los Coristas*, o en los trabajos de Pierre Bourdieu quien, para analizar críticamente la naturaleza de la Escuela moderna, utiliza la obra de Michelt Foucault «Vigilar y Castigar» que habla...del sistema carcelario. O la de Martín Kohan, *Ciencias Morales*, cuya historia transcurre en el Colegio Nacional de Buenos Aires durante el año 1982 y narra las vicisitudes de alumnos y docentes de un 5to año de dicho colegio. De este modo, la Escuela degeneró en un gran supermercado donde las góndolas ofrecen y los consumidores-alumnos eligen. Aunque con restricciones, dada la censura que llevó a la desinstalación de ciertas cuestiones: el sentido de la vida, el deseo de felicidad, el problema del bien y del mal, la cuestión de la verdad y el sentido religioso, la necesidad

de la belleza o el enigma de la muerte. Estas cuestiones no pueden ser abordadas por el método científico, por ende quedaron arrinconadas a la esfera privada de la vida.

Todo esto es comprensible si ponemos sobre el tapete algunos de los principios rectores de la cultura dominante actual, que es post-moderna en cuanto disolución de aquel proyecto:

- No existe la realidad, sólo existen interpretaciones (NIETZCHE).
- No hay naturaleza humana, sólo hay libertad (Sartre).
- La libertad es incompatible con toda clase de vínculo, dependencia, autoridad y pertenencia (Liberalismo)

En esta historia, la Escuela (laicista o confesional) se convirtió en una máquina reproductora de la cultura dominante. Esto es interesante y necesario de visualizar: la Escuela como máquina de picar carne humana que borra toda diferencia; la «acción/reacción» en el método del Director de Le fond de l'étang o la vigilancia y el castigo como norma de las relaciones intrainstitucionales. Y no debemos llamarnos a engaño: esta Escuela moderna, hoy sigue existiendo, no ha sido desactivada. Nada mejor que confrontar con la experiencia para verificar esta afirmación.

Ante todo, los estilos verticalistas de gestión que tornan imposible (y a veces insalubre) todo proceso de trabajo cooperativo o todo intento de disenso frente a las órdenes emanadas por quien detenta el poder en la Escuela, es decir, el poder ejercido como dominio y no como servicio (algo que seguramente figura en el PEI). Como consecuencia de esto, la escasa o nula capacidad de autonomía de los diversos actores institucionales. A esto se suma el metódico recelo frente a la presencia organizada y con capacidad de decisión por parte de los padres, ya que es visto como riesgoso (y en realidad lo

es, ya que recorta el poder absoluto de quien conduce porque se vería obligado a consensuar decisiones). Por no mencionar el temor a las iniciativas estudiantiles organizadas, sea a través de Centros de estudiantes u otros formatos. A esto podemos agregar el saber fragmentado que se imparte en las disciplinas, la falta de autorreflexión epistemológica, las prácticas pedagógicas fuertemente lineales y conductistas, criterios de evaluación fuertemente mecanicistas y cuantitativos. Es notable cómo los alumnos captan esto y lo explicitan cada vez con mayor claridad y libertad.

Y este es el último punto que menciono: la libertad, algo sobre lo cual pesa una enorme sospecha en el seno de la Escuela moderna, ya que es vivenciada como un peligro para la estabilidad y el orden institucional. Sea la libertad del alumno como la del padre o del personal del Establecimiento. En la Escuela moderna, la nuestra, nadie está libre de sospecha.

Por supuesto que esto se expresa mediante una diversidad muy amplia de procedimientos que tienden a encubrir o disimular el fondo paradigmático, pero...malas noticias...la gente se está dando cuenta con más facilidad que antes, y gracias a Dios, está reaccionando. Y de a poco va desactivando uno de los instrumentos de tortura preferidos por la Escuela moderna: *el miedo*. Cada vez menos cautivos del miedo, cada vez más disponibles para una libertad constructiva.

Y allí es donde se va gestando, lenta pero inexorablemente, el cambio paradigmático que proponemos para generar una Escuela humanista y humanizadora, donde puedan educarse personas y no sólo impartirse conocimientos.

Ahora bien, para alcanzar esta finalidad es insoslayable e imprescindible, es condición sine qua non, una reforma de la Institución escolar. Hablar de «reforma» no implica reducir

su significado a los distintos procesos de modificación a que se ven sometidos los Sistemas educativos de diversos países del mundo, entre ellos el nuestro, sobre todo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993 o la Ley de Educación Nacional en 2006. Más bien hablamos aquí de reforma en sentido «paradigmático», no «programático», mucho más abarcativo, ya que llega al orden de los fundamentos mismos de lo real incluyendo, por lógica consecuencia, todos los factores y procesos que constituyen una época histórica determinada. En concreto, hablamos de aquella revolución paradigmática referida por Thomas KUHN en *«La estructura de las revoluciones científicas»*, revolución/reforma que es consecuencia del agotamiento de los marcos conceptuales y cosmovisionales de una época, generándose la necesidad del surgimiento de nuevos criterios hermenéuticos que permitan explicar los nuevos problemas. De tal modo, si nos atenemos a las fases que en dicha obra jalonan el progreso histórico de la Ciencia y permiten explicar los cambios de «paradigma» (ciencia normal-crisis-revolución-nueva ciencia), podemos arriesgar la siguiente conclusión a modo de hipótesis de trabajo: *«nos hallamos inmersos en el período de crisis del paradigma moderno, período cargado de desafíos, incertidumbres y posibilidades a la búsqueda de un nuevo paradigma»*.

Haciendo Camino al andar

En su obra de divulgación *“La Cabeza Bien Puesta”*, Edgar MORÍN deja constancia de una sensación muy extendida hoy en diversos ambientes intelectuales:

«...convencido de la necesidad de una reforma del pensamiento y, por lo tanto, de una reforma de la enseñanza...» (MORIN, Edgar. 1999. pag. 9)

No hay otra alternativa, para solucionar los complejos problemas que plantea la era planetaria, que una radical reforma del pensamiento y de las Instituciones, para que puedan asumir adecuadamente el desafío de la “*complejidad*” como el gran desafío del siglo XXI.

Por ello, la Escuela, en cuanto Institución dedicada a la enseñanza, debe recuperar su propia naturaleza para impartir lo que Edgar Morín llama “enseñanza educativa”, enseñanza cuya misión es “...transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. *«...favorecer una manera de pensar abierta y libre»* (MORIN, Edgar. 1999. pag. 10-11)

Ante esta nueva situación, Morín plantea allí los distintos desafíos que debe afrontar la Escuela en esta tarea, desafíos que surgen de la constatación hecha por nuestro tiempo acerca de la falta de adecuación entre los saberes disociados y fragmentados en disciplinas que imparte la misma Escuela, y los problemas cada vez más pluridisciplinarios y complejos que se nos presentan en el mundo de la vida.

Esta ha sido la tradición escolar de nuestro país en sus distintos Niveles. Por un lado, la distancia que existe entre la Escuela y la vida como si fuesen dos mundos separados y sin conexión. Por el otro, una enseñanza memorística y enciclopédica, fragmentaria y con una gran disociación entre teoría y praxis, al punto que impide pensar la realidad y generar las competencias necesarias para comprenderla, vivir y trabajar en ella y sobre ella. Un fruto paradigmático de esta cultura escolar ha sido la “hiperespecialización”

reinante en el ámbito del saber (pensemos, por ej, en la Medicina humana), la cual ha tornado invisible (y por ello mismo impensable) la complejidad de lo real, es decir, hace posible que escape a la mirada esa contextura a raíz de la cual no es posible separar los diversos componentes que constituyen un todo, ya que existen tejidos en forma interdependiente. De este modo, la hiperespecialización (es decir, una consideración fragmentadora de la realidad que sólo considera un aspecto de la misma) ha tenido dos consecuencias nefastas: un enfoque reduccionista y una inteligencia ciega.

Por este reduccionismo, la inteligencia disyuntiva se remite a una sola serie de factores para solucionar la totalidad; es decir, elige uno de los distintos factores que constituyen lo real y lo erige en criterio hermenéutico absoluto para entender el todo. De este modo, tal inteligencia se vuelve “ciega”, incapaz de encarar el contexto y lo complejo, generando lo que Morín ha denominado, en repetidas ocasiones, un “ne-oscurantismo”; una época marcada, paradójicamente, por la ceguera y la ignorancia en el seno de una civilización que asiste a inusitados y vertiginosos adelantos tecnológicos.

Detrás de esto, se oculta otro serio problema: la expansión descontrolada del saber. Esta situación hace que no podamos dominar los mismos conocimientos que nosotros engendramos; el despotismo de la “información” pone en evidencia este hecho. Y Morín, para ejemplificarlo, recurre a la pregunta formulada por el escritor inglés Thomas Stearn Elliot: «*Dónde está el conocimiento que perdemos en la información?*» (MORIN, Edgar. 1999. pag. 16). A esto se agrega la incapacidad del hombre actual cuando se trata de integrar el conocimiento para la conducta de la propia vida. También aquí nuestro Autor recurre al escritor inglés

ya mencionado: «*Dónde está la sabiduría que perdemos en el conocimiento?*» (MORIN, Edgar. 1999. pag. 17)

Sin embargo, lo más grave de esta situación indicada por Morín es que el mismo Sistema Educativo la obedece, es más, el mismo Sistema educativo juega como partícipe necesario en la tarea reproductora de esta cultura dominante. Y esto es grave porque hace de la misma Escuela una “estafa” ya que

...nos enseña desde la escuela primaria a aislar los objetos (de su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos. Nos induce a reducir lo complejo a lo simple, es decir, a separar lo que está unido, a descomponer y no a recomponer, a eliminar todo lo que le aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento. En estas condiciones, las mentes jóvenes pierden sus aptitudes naturales... (MORIN, Edgar. 1999. pag. 15).

Y así, la Escuela termina entrampada en una contradicción con sus fines naturales, convirtiéndose en un espacio en el que se imparten saberes que sólo son válidos en el interior de esta misma escuela reductivista, pero cuyos graduados serán incapaces de afrontar la complejidad de lo real fuera de ella.

De toda esta situación desafiante, Morín va a desprender, como una especie de reacción en cadena, tres grandes desafíos plasmados en el ethos cultural de nuestra época:

1) el desafío **cultural**: es decir, la tarea, urgente e insoslayable, de provocar el reencuentro y el diálogo de la cultura de las humanidades con la cultura científica, dada la ruptura sufrida en el siglo XIX con las nefastas consecuencias que hemos visto en el siglo XX.

2) el desafío **sociológico**: o sea, reconocer que el pensamiento es el capital máspreciado para el individuo y la sociedad; por ello a él deben estar sometidos e integrados tanto el conocimiento como la información.

3) el desafío **cívico**: frente a un saber que se ha tornado esotérico y anónimo, es preciso devolverle al ciudadano común el derecho al conocimiento, un conocimiento que hoy es privativo de los expertos.

Sin embargo, Morín reconoce lo difícil y problemático que es hacer frente a estos desafíos interdependientes debido, sobre todo, a la situación actual de la inteligencia. Por ello, la reforma del pensamiento debe permitir el pleno empleo de la inteligencia.

«Se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento.» (MORIN, Edgar: 1999. pag. 21). Esto es decisivo, ya que nos permitirá formar personas aptas para asumir la complejidad de los procesos implicados en lo real y tomar decisiones que expresen esa complejidad. Morin siempre dice que a un pensamiento mutilante le siguen acciones mutilantes. Para ejemplo bastan la política, la economía...y la educación modernas.

Este es un primer paso, sobre el cual advertimos, en pro de la Escuela compleja y humanista. Si siguiéramos a Morin en este itinerario nos extenderíamos demasiado. Por ello, los remito a la lectura de algunas de sus obras (amén de la ya mencionada), como ser *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, *Educación en la era planetaria* y *Reinventar la Educación*.

Sólo deseaba abrir una puerta que nos permita atisbar este hecho: sin una reforma paradigmática que conlleve una nueva comprensión y una nueva praxis escolar, es utópico

pensar en una escuela que forme personas, y personas para el siglo XXI. La actual situación errática de las pseudo-reformas emprendidas en nuestro país, y sobre todo en nuestra Provincia de Santa Fe, son testigos irrefutables del juicio que estamos realizando.

Solamente a partir de un nuevo comienzo, un comienzo que identifique el problema educativo con lo humano en su más genuina expresión (deseo de bien, de verdad, de belleza, de justicia y de felicidad) es posible recomenzar la tarea. Y si bien las ruinas del sistema son un hecho incontrovertible, más evidente es la existencia de padres y maestros, es decir adultos, que tienen una propuesta para la libertad de los niños y jóvenes.

Por ello nos atrevemos a explicitar el concepto de educación que nos parece más acorde con esta mirada: *«educar en la libertad y la razón introduciendo a la totalidad de los factores de lo real»*

Esto coincide admirablemente con nuestra adhesión a la *Complejidad* como nuevo paradigma científico, cultural y educativo. Y nos abre la posibilidad de una mirada *Nueva* sobre las personas y las cosas que nos lleva a repensar todo: criterios de evaluación, de disciplina, de trabajo, etc.

En la experiencia teórico-práctica y comunitaria de trabajo en las iniciativas antes señaladas, profesores y alumnos se implican de este modo en una relación amistosa y en una vinculación de lo enseñado-aprendido en la escuela con el mundo de la vida.

En primer lugar, la persona, formada en su fisonomía propia de varón y mujer. Luego, su preparación para el ingreso a los estudios Superiores y el mundo del trabajo, o para el ejercicio de la profesión docente en el caso de quienes somos formadores de formadores.

Todo esto en el contexto riesgoso de una propuesta a la libertad de las personas que conforman la comunidad educativa, propuesta que se refleja en la evidencia de la densidad de la libertad: *cuando se les hace una propuesta de peso para sus vidas, es notable como muchos despiertan el interés por la misma.*

Así, la Escuela deja de ser una máquina para convertirse en Casa habitable para todos.

Conclusiones Abiertas

Lo más importante en este Camino educativo es encontrar personas verdaderamente preocupadas y ocupadas por y en la cuestión educativa. La historia nos enseña que de las ruinas del Imperio romano surgió la Europa cristiana porque hubo sujetos vivos comprometidos en la cuestión educativa y cultural: Agustín, Boecio, Benito, Alcuino, Carlomagno. También hoy de las ruinas humeantes de la Modernidad puede surgir una nueva cultura escolar a partir de la primacía de la persona, del Yo como afirmación de una Presencia educadora y autorizada que puede acompañar en el camino de los grandes interrogantes porque ella *ya está en camino.*

Para ello, hay que evitar los *falsos caminos*: los esquemas previos, el primado de la idea sobre la persona, la utopía ideológica o los valores abstractos, entre tantos otros posibles. Y poner el acento en el sujeto, en la historia y en las posibilidades de encuentro que favorecen una educación libre y cargada de razones. Para esto, hay que ser libres de espíritu y muy creativos dado que hay más cosas en la realidad que en nuestras planificaciones y proyectos (Hamlet); y esto implica capacidad de reconocer la necesidad de introducir cambios o explorar sendas perdidas (Heidegger!) que nadie valora porque creen que no conducen a ninguna parte.

Dice Edgar Morín que modificar esta situación de la Escuela sólo es posible desde un sujeto vivo, comunitario, pequeño...un resto consciente de su misión y de la tarea. Un resto que opera como fermento en la masa, para hablar evangélicamente. Y en esta tarea, intentamos estar humildemente, sabiendo que la Obra es de Otro, no nuestra. Por eso, la garantía final está en Sus manos y lo único que Le pedimos es que se haga Presente. En la forma que Él mejor considere para este momento. Por eso, decimos siempre que lo hacemos. ...*con nuestras manos pero con Tu Fuerza.*

Bibliografía

- AA VV.: *Ser profesores y dirigir Profesores en tiempos de cambio.* Buenos Aires, Narcea. 2007.
- AA.VV.: *La Escuela como máquina de educar.* Bs. As., Paidós. 2007.
- DALLERA, O.: *Sociología del Sistema educativo o crítica de la educación cínica,* Buenos Aires, Biblos. 2010.
- GIUSSANI, L.: *El Riesgo educativo,* Buenos Aires, Ciudad Nueva. 2004.
- MORIN, E.: *Educación en la era planetaria,* Barcelona, Gedisa. 2003.
- MORIN, E.: *La cabeza bien puesta,* Buenos Aires, Nueva Visión. 1999.
- MORIN, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro,* Buenos Aires, Nueva Visión. 1999.

Las representaciones en torno a la idea de Patria en el discurso periodístico santafesino de comienzos de siglo XX¹

Prof. Dra. María Gabriela Pauli

1916 fue un año de especial significado en la historia argentina. No solo porque se conmemoraba el centenario de la independencia sino porque además, llegaba a presidencia la Unión Cívica Radical. La crisis de la república oligárquica y la ampliación democrática en el marco de una república liberal significaron la apertura de una nueva etapa para el país. En la provincia de Santa Fe, la experiencia de un gobierno radical se había anticipado, y ya desde 1912 la nueva fuerza política regía los destinos provinciales.

El período comprendido entre 1890 y 1916 constituye una etapa signada por cambios en los actores y en los modos de hacer política, a la vez que dominado por marcadas continuidades. La prensa política santafesina, en este contexto, reflejó un complejo sistema de ideas y valores propios de la elite local, y constituyó una herramienta de creciente importancia en la medida en que sostuvo o socavó candidaturas y gobiernos; e instaló ideas, temas y problemas en la agenda pública. El discurso de los

¹ Este artículo fue presentado en las VIII Jornadas sobre Identidad Cultural y Política Exterior en la Historia Argentina y Americana. Jornadas Extraordinarias: “Las independencias hispanoamericanas en sí mismas y en perspectiva”, organizadas por la USAL en mayo de 2016.

periódicos santafesinos es una fuente valiosa para el estudio del imaginario en torno a los modos en que la elite capitalina concebía la Patria.

Desde la perspectiva teórica y metodológica que proporciona el Análisis Crítico del Discurso, es posible identificar los cambios y las continuidades en relación a las representaciones sociales vigentes en la sociedad santafesina del período 1900 - 1916, en tiempos de descomposición del orden notabiliar y de conformación de nuevas fuerzas político-partidarias como fueron la Unión Cívica Radical y el Partido Demócrata Progresista, tensionado todo este proceso a su vez por la rivalidad entre Santa Fe y Rosario, las dos ciudades que se disputaban la hegemonía en la provincia.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) surgió a partir de un simposio en Amsterdam en 1991, y se propone deconstruir discursos de modo de identificar los imaginarios a partir de los cuales se han construido y las relaciones de poder que se tejen en torno a ellos. A pesar de la multiplicidad y diversidad temática y metodológica de quienes se dedican al ACD, Michael Mayer encuentra puntos que atraviesan todas las propuestas:

La semejanza más evidente es un interés compartido en los procesos sociales de poder, construcción jerárquica, exclusión y subordinación. Situado en la tradición de la teoría crítica, el ACD se propone hacer transparentes los aspectos discursivos de las disparidades y las desigualdades sociales.²

Todo discurso supone una manera determinada de ver el mundo, de interpretar la realidad, y en este sentido - en la medida en que circula y se impone - constituye un ejercicio de poder. El discurso se conforma a partir de todas las estrategias que emplean los seres humanos para decir,

para comunicar, sean las propias de la palabra hablada o escrita, como también de las formas no verbales. Las manifestaciones discursivas dan cuenta de representaciones sociales compartidas y de valores y sistemas de creencias legitimados que constituyen el universo simbólico de un conjunto social.

En las páginas siguientes, se indagará en torno a las representaciones acerca de la Patria que se visualizan en el discurso periodístico de los diarios santafesinos, en el marco de las transformaciones del período en cuestión. Se ha de circunscribir el planteo a la ciudad de Santa Fe en virtud de la dificultad de abarcar la realidad provincial que es muy diversa tanto desde los procesos de desarrollo urbano como de las configuraciones sociales y sus formas discursivas en un trabajo acotado como el presente.

Algunas consideraciones preliminares

Los periódicos “Nueva Época” y “Santa Fe”

El periodismo santafesino de fines de siglo XIX y comienzos de siglo XX puede inscribirse en lo que se denomina prensa de círculo³, en la medida en que han surgido como expresión política del sector notabiliar de la ciudad de Santa Fe.

Para esta ocasión, los periódicos seleccionados son Nueva Época y Santa Fe. El primero se publicó desde 1886, fue como expresión política del grupo ligado a José Gálvez, quien manejó

² MEYER, MICHAEL “Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD”, en WODAK, RUTH y MEYER, MICHAEL (comp) Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona, Gedisa, 2003. p. 58.

³ Cfr. MAURO , DIEGO, “De la prensa de círculo a los albores de la prensa comercial (1850-1910), en BARRIERA, DARÍO (dir) Nueva Historia de Santa Fe, T. 6. Rosario, Prohistoria - La Capital., 2006. pp. 149 - 167.

la política provincial a través de sus páginas hasta entrada la primera década del siglo XX. Al decir de Diego Mauro, se trató de una de tantas [...] “experiencias que no podían ser plenamente reducidas al modo faccioso intraoligárquico, aún cuando formaran parte de él.”⁴ El argumento que propone el autor para sustentar esa afirmación es que [...] “fueron ejemplos que forzaron y superaron la lógica de pares del mundo notabiliar, proponiendo la emergencia de nuevos actores y contrapúblicos”⁵

Santa Fe se publicó a partir de 1911. Fundado por Salvador Espinosa, fue un medio de expresión de otro sector de la elite santafesina, ligado a la figura de Domingo Silva⁶. A la muerte del destacado periodista, quedó a cargo de la redacción del diario Dn. Antonio Juliá Tolrá, vinculado también al círculo de los intelectuales santafesinos. Puede aplicarse también a este periódico la afirmación de Mauro con respecto a Nueva Época, y aunque en las páginas de la Revista Líneas se afirmara que “Santa Fe fue el vocero popular de la Capital”⁷, no puede soslayarse la situación de que quienes escribían en este medio pertenecían por nacimiento o por sus relaciones a la elite capitalina.

⁴MAURO , DIEGO. op. cit., p. 158.

⁵ Idem

⁶ Domingo Silva era un prominente hombre de letras santafesino. Había editado durante algunos años el periódico “Unión Provincial”, otro medio gráfico inserto en la lógica de la prensa política de círculo, fue funcionario del gobierno conservador de Rodolfo Freyre hasta 1904 en áreas vinculadas a la educación, y sería hasta su muerte en 1915 un referente del periodismo local.

⁷Líneas. Revista de literatura, actualidades e información. Santa Fe, 18 de enero de 1930. p. 67

⁸ Idem

Ambos diarios fueron expresión del sector notabiliar de la ciudad, que los creó, los mantenía, proveía los artículos que se publicaban y conformaba el público lector por excelencia. Es interesante destacar que algunos de los colaboradores que menciona la reseña de la Revista “Líneas”⁸ del año 30, aparecen en el staff de los dos periódicos, como es el caso de Gustavo Martínez Zuviría y de Carlos E. Carranza. El contenido e incluso los avisos dan cuenta de esta sujeción de la prensa a los intereses, necesidades y deseos de la elite; así, el espacio destinado al comentario de las prácticas sociales de este sector de la población santafesina, la recurrencia en el discurso a exaltar las virtudes y los gestos de las figuras prominentes de la vida pública santafesina, como también el espacio destinado a publicidades suntuarias y a operaciones vinculadas con la producción, la adquisición de inmuebles, campos, etc. evidencian este carácter de los medios gráficos.

La incorporación de máquinas y tecnología acrecentó las posibilidades de edición de la prensa gráfica santafesina, los diarios incrementaron el número de páginas y el tiraje allá por 1914, de acuerdo a la crónica de la Revista “Líneas” . Conviene hacer notar que en ninguno de los dos periódicos se consignan para 1916 a los directores o editores responsables, como así tampoco se acostumbraba a firmar los artículos.

Santa Fe a comienzos de siglo XX

A comienzos del siglo XX, Santa Fe seguía siendo la sede del poder político provincial, pero no era ya el principal núcleo urbano del territorio provincial, debido al desarrollo vertiginoso de Rosario durante la segunda mitad del siglo XIX. Ésta la superó en número de habitantes y en pujanza

económica, y además, su proximidad a Buenos Aires resultaba un factor dinamizador para la novel urbe del sur provincial. La tensión entre las dos ciudades resulta decisiva para entender prácticas políticas y discursivas de la elite capitalina en estos años.

Desde fines del siglo XIX, la ciudad de Santa Fe se sumó al impulso modernizador que se irradiaba desde Buenos Aires en consonancia con las tendencias europeas. El progreso fue el objetivo primordial y se medía en términos materiales: crecimiento económico, obras de infraestructura, desarrollo urbanístico, arquitectura francesa en reemplazo de los edificios de porte colonial fueron algunos de los indicadores de progreso.

Con la llegada del siglo XX, el afán modernizador cobró un ritmo vertiginoso; de este modo, se incrementaron las calles adoquinadas, siendo que “El total de cuadras adoquinadas hasta 1902 por las diversas empresas y por la Municipalidad ascendió a 178”⁹; con posterioridad, se establecieron las primeras empresas de tranvías, el agua corriente recién desde 1901 y el servicio de luz eléctrica. En un anuario publicado en 1911, puede leerse acerca del crecimiento urbanístico de Santa Fe: “Las condiciones higiénicas de la ciudad han mejorado sensiblemente con la instalación de cloacas y aguas corrientes, y sólo se espera la terminación de los desagües fluviales para poner á la ciudad en condiciones de seguridad y de salubridad completa para los habitantes.”¹⁰

⁹ GÜIDOTTI VILLAFÑE, Eduardo (dir) La provincia de Santa Fe en el Primer Centenario de la independencia Argentina - 1816 - 9 de julio - 1916. Bs. As, Talleres Gráficos Rosso y Cía. 1916. p. 617

¹⁰ LLOYD'S GREATER BRITAIN PUBLISHING COMPANY LTD. Impresiones de la República Argentina en el siglo XX. Londres, 1911. p. 599.

Con el siglo, se iniciaron también las gestiones que concluirán con la construcción del puerto. En 1902, se obtuvo el dictamen favorable de la Comisión de Obras Públicas del Senado de la Nación; en 1903, se sancionó la ley N° 4269 que fijaba el origen de los recursos y el 1° de octubre de 1904, se colocó la piedra fundamental de la obra. La importancia de esta obra, sumada a la circunstancia de que la ciudad contaba con sucursales de los bancos más importantes de Buenos Aires, determinó la relevancia económica de Santa Fe para las colonias agrícolas del centro de la provincia: era el puerto de salida de la producción y a la vez el ámbito de financiamiento de las inversiones productivas de la región. Sin dudas, más que el ferrocarril fue el puerto de ultramar el símbolo del progreso para los santafesinos.

La ciudad contaba con iglesias Católicas y Protestantes, escuelas de enseñanza primaria y secundaria y un hospital bien equipado. En ella, convivían elementos materiales modernizadores con la tradición de raíz católica, tradición que se plasmó en la vida y el movimiento de sus habitantes; y este es, tal vez el rasgo distintivo de la ciudad en las primeras décadas del siglo XX: la conjunción entre modernización y tradición, con fuerte preeminencia de ésta última en el ámbito social y cultural.

Así, Santa Fe, una ciudad de larga tradición hispánica, fue modificando su fisonomía y logró combinar la tranquilidad y quietud del período colonial con el espíritu moderno decimonónico.

En 1910, Santa Fe contaba con 44834 habitantes. Llegar al centro, en una ciudad todavía no demasiado extensa, era algo sencillo, incluso para los sectores populares. Sin embargo, esto no atentaba contra las jerarquías ni contra la distribución espacial de las calidades sociales. El pasado colonial, el

pausado arribo de inmigrantes y la moderada movilidad social ascendente amortiguaban los peligros de una convivencia comunitaria entre sectores populares y elites.¹¹

Esta característica de la ciudad, con sus espacios bien definidos y las jerarquías sociales claramente marcadas, ha sido uno de los rasgos distintivos de Santa Fe, en una etapa en donde el centro y sur provincial recibían un impresionante caudal inmigratorio dando lugar a otras formaciones sociales.

La pertenencia a la elite capitalina estuvo determinada en parte por linaje, así los apellidos ilustres se enlazan en genealogías que las familias se cuidaban – y aún se cuidan – de rescatar del olvido¹², pero también por vínculos comerciales que posibilitaron alianzas matrimoniales, negocios en común y espacios de sociabilidad, entre los que corresponde destacar el Colegio de la Inmaculada Concepción, ya que la mayoría de los integrantes de la elite pasaron por sus aulas. Se trata por lo tanto, el de los notables santafesinos, de un grupo heterogéneo por su origen y bastante permeable, que incluía personas de diversa fortuna y formación. Por eso mismo, las prácticas sociales, así como los vínculos sociales que legitimaban la pertenencia, eran cuidados celosamente.

¹¹ ROLDÁN, Diego. "Del Centenario a la Gran Guerra", en *Barriera*, DARÍO (dir) Nueva Historia de Santa Fe, T. 10. Rosario, Prohistoria – La Capital., 2006. p. 22.

¹² Resulta ilustrativo de esta práctica, las referencias que proporciona José Rafael López Rosas acerca de los orígenes de los Freyre y los Iturraspe y los Gálvez, o del linaje de los Crespo hasta la filiación del obispo José María Gelavert y Crespo, los Leiva, los Aldao; todos apellidos ilustres. En varias de esas genealogías se resalta el vínculo con los Rodríguez del Fresno e indirectamente con el brigadier Estanislao López. Ver *Santa Fe, la perenne memoria*. Santa Fe, Municipalidad de Santa Fe, 1993. pp. 31, 124, 200, 286, 124

Cambios y continuidades en los modos de hacer política

Desde fines del siglo XIX, se sucedieron en Santa Fe una serie de gobiernos conservadores ligados fuertemente al roquismo, en el plano de la política nacional. La política de círculos dio lugar a enfrentamientos facciosos al interior de la elite y esta circunstancia posibilitó que figuras como José Bernardo Iturraspe y Rodolfo Freyre llegaran al poder sin haber pertenecido a los círculos de la política local, en el marco del enfrentamiento entre “galvistas” y “leivistas”¹³. Ambos dirigentes pertenecían a la elite capitalina, y contaron con el apoyo de la Nación para llegar y sostenerse en el poder. Del gobierno de Roca se obtuvieron las leyes que comprometían al gobierno nacional para financiar en parte la obra del puerto. La dirigencia santafesina, a su vez, le proporcionaba a Roca el alineamiento de la provincia a la política desplegada por el entonces presidente.

A los de Iturraspe y Freyre, les siguieron los gobiernos de Pedro Echagüe e Ignacio Crespo, hasta 1912, cuando la provincia fue intervenida por el presidente Roque Sáenz Peña y se llamó a elecciones. De esta manera, se produjo la llegada de la Unión Cívica Radical al poder y se sucedieron los gobiernos de Manuel Menchaca y Rodolfo Lehmann.

Dirá Miguel Ángel De Marco, aludiendo a la estrategia de Roca en la consolidación de alianzas con la elite santafesina que:

El galvismo sirvió a Roca para poner fin, definitivamente, al iriondismo; el leivismo para marginar al galvismo, y el iturrapismo para supultar definitivamente a los tres círculos personalistas señalados. Todos ellos significaron una valla de contención frente a la oposición, y pilotes de sus aspiraciones presidencialistas. El paulatino desplazamiento de Roca del

escenario político nacional, en 1905, implicó además una mayor autonomía de gestión para Echagüe y Crespo, pero también su debilidad.¹⁴

La política de círculos, en la provincia, se vio matizada en el siglo XX por un fuerte personalismo a medida que decrecía la influencia de figuras como José Gálvez en el plano provincial o Julio Roca en la esfera nacional; entonces, cada gobernador intentó ganar lealtades a través de la designación de parientes y amigos como funcionarios en la administración pública, y también desplegando un complejo juego de relaciones en instituciones emblemáticas de la ciudad, como eran el Club del Orden o el Tiro Federal.

De este modo, se había consolidado, a escala provincial, la idea de la república restrictiva¹⁵, y el poder político provincial estaba en manos de una minoría selecta como era la elite santafesina. Se trató, en principio, de un grupo de familias patricias, pero con cierta permeabilidad que fue incrementándose y que hizo posible la inclusión de colonos inmigrantes y de sus hijos, siempre que la prosperidad de sus establecimientos habilitara los medios para estudiar en los colegios prestigiosos de la ciudad, o generara vínculos comerciales con el círculo notabiliar. También se irían

¹³Las diferencias en el seno de la elite santafesina se venían manifestando durante toda la década de 1890, aguijoneadas por el surgimiento del radicalismo en la provincia, que protagonizó en 1893 una revolución que incluso tomó el poder dando lugar al “gobierno de los 21 días”.

¹⁴DE MARCO, MIGUEL ÁNGEL. Santa Fe en la transformación argentina. Rosario, Museo Histórico Julio Marc, 2001. p. 452.

¹⁵Ver BOTANA, NATALIO El orden conservador. Buenos Aires, Hyspamérica, 1986. 1ª ed. 1977. pp. 46 y siguientes.

incorporando a la elite figuras destacadas del ámbito rosarino, que por sus vinculaciones accedían a la función pública o por sus negocios, se relacionaban con las familias patricias por la vía de las alianzas económicas o matrimoniales.

La elite santafesina asumió una actitud paternalista hacia el resto de los habitantes de la ciudad de Garay y del interior provincial; ellos detentaban el poder pero debían administrar la cosa pública en pos de alcanzar el bien común; eran quienes naturalmente debían hacerse cargo de las funciones de gobierno porque se consideraban aptos para la tarea. El sector notabiliar de la capital provincial tendió, además, a confundir el ámbito de la ciudad de Santa Fe con el de la provincia, y así es posible ver algunas intervenciones del gobierno provincial en cuestiones municipales. Pero eso sí, más allá de los límites urbanos, la elite santafesina se consideraba responsable del progreso de la provincia.

Con la llegada del radicalismo al poder en Santa Fe, se modificó la estructura política provincial. Se hace necesario entonces en virtud del interés del presente trabajo, revisar la construcción de poder y de vínculos sociales para establecer en qué medida se vio afectada la estructura sociopolítica provincial con la presencia de esta nueva fuerza política.

Hay dos cuestiones a tener en cuenta en relación al radicalismo santafesino, su composición y su vinculación con la elite capitalina. Una de ellas es que se produjo un recambio entre los dirigentes de la UCR provincial de los primeros tiempos - los que protagonizaron la revolución de 1893 - y los que dirigían la estructura del partido hacia 1912. "Estos cambios pueden interpretarse como una natural renovación de la dirigencia pero también, en nuestro caso, como producto de los reordenamientos que pudo haber causado la injerencia yrigoyenista al interior del radicalismo

santafesino.”¹⁶ Sin embargo no sucedió lo mismo con los dirigentes radicales de la revolución de 1905, muchos de los cuales continuaban siendo figuras prominentes del partido en el año 12.

La otra cuestión a tener en cuenta es la composición de la dirigencia radical, y en este sentido, hay que hacer notar que unos cuantos de los miembros destacados de la UCR provincial habían sido funcionarios de los gobiernos conservadores anteriores y pertenecían al círculo de notables. Ignacio Iturraspe como también Rodolfo Lehmann constituyen ejemplos en este sentido. Ambos mantuvieron una destacada actuación en la reorganización de la UCR santafesina desde 1904, Iturraspe fue presidente de la junta de gobierno del radicalismo provincial hasta 1913 y Lehmann le sucedió en el cargo y fue gobernador por la UCR entre 1916 y 1920.

Otros dirigentes, como era el caso de Manuel Menchaca y de Ricardo Caballero no eran santafesinos y se ubicaban “[...] por lo menos aparentemente por fuera de la red notabiliar santafesina”¹⁷ Sin embargo, se vincularon a ella a través de su condición de profesionales universitarios y de la pertenencia a instituciones sociales que les posibilitaron estrechar relaciones con las familias de la elite santafesina en el caso de Menchaca y rosarina, en el de Caballero.

En el Radicalismo, dirá Susana PIAZZESI,

¹⁶CARRIZO, BERNARDO. “Entre el pasado revolucionario y el presente faccioso. La deriva del partido radical santafesino, 1912 - 1920”. Actas de las 2ª Jornadas de Ciencia Política del Litoral. UNL, 29 y 30 de mayo de 2014.

¹⁷CARRIZO, BERNARDO. “El caleidoscopio radical. Sana Fe, 1912-1914”. Actas de la XI ° Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Tucumán, septiembre 2007.

[...] convivían la vieja y la nueva política, las tradicionales prácticas del régimen oligárquico junto a aquellas que prometían la renovación. Estas creencias y prácticas diversas se expresaban a través de numerosas fracciones, y al interior de las mismas, compitiendo por representar la identidad política radical.¹⁸

En síntesis, el período 1900 - 1916 en Santa Fe, resulta un momento de transición entre las formas de hacer política propias de la república oligárquica y que a nivel provincial cristalizaron en la política de círculos, y los nuevos modos de hacer política que inauguraron los partidos políticos modernos: la UCR y en menor medida el Partido Demócrata Progresista.¹⁹ En este contexto de transición en el que conviven formas viejas y nuevas, interesa este trabajo que se propone analizar en qué medida se ha reconfigurado la idea de Patria que se explicitaba en el discurso periodístico de los medios gráficos capitalinos Nueva Época y Santa Fe, aprovechando la coyuntura que proporcionan los festejos del centenario de la Declaración de Independencia.

De actos, festejos y representaciones sociales en torno a la idea de patria en el discurso de la prensa santafesina

Actos y festejos del 9 de julio de 1916

El contexto de la política local aparecía complicado en la primera mitad del año 1916: el vicegobernador Elizalde había renunciado a su cargo en el marco del enfrentamiento entre

¹⁸Piazzesi, Susana. "La trastienda de un estreno. Las elecciones presidenciales de 1916 en Santa Fe. Estudios Sociales Contemporáneos.

¹⁹Fundado por Lisandro de la Torre en 1914 y que tuvo su antecedente en la Liga del Sur.

radicales oficialistas y disidentes y ante la inminencia de las elecciones presidenciales que consagrarían luego la fórmula radical.²⁰ Hacia mediados de junio de 1916, los periódicos santafesinos comenzaron a reclamar a las autoridades que se abocaran a organizar la conmemoración del centenario de la Declaración de Independencia.

Santa Fe, bajo el Título *¿Cómo se honrará el centenario?* dice:

Estamos a veintidós días de la fecha en que toda la república celebrará alborozada el centenario de la declaración de la independencia nacional y en Santa Fe nada se ha hecho aún, como no sea una iniciativa de estudiantes y otra de la dirección del parque escolar.²¹

Ni la municipalidad, ni el gobierno, ni el pueblo que debiera ser el primero se ha ocupado de preparar algo que signifique una conmemoración digna del acontecimiento nacional de referencia.

Unos días antes, el 2 de junio, Nueva Época, informaba sobre la comisión de Estudiantes de Derecho que se había formado para organizar actos en conmemoración de la fecha patria:

²⁰Para el análisis de estas cuestiones ver el artículo de MACOR, DARÍO y PIAZZESI, SUSANA. "El radicalismo y la política santafesina en la Argentina de la primera república." Estudios. Revista del centro de Estudios Avanzados de la UNC. Nº 23-24. Enero- Diciembre 2010. pp. 217- 240

²¹Santa Fe, miércoles 14 de junio de 1916. Año VI, Nº 2526. p. 2. AGPSF, rollo 634.

²²Nueva Época, sábado 2 de junio de 1916. año XXXI, Nº 9680. p. 4. AGPSF, rollo 62.

El Centro de Estudiantes de Derecho de esta capital tendrá a su cargo, con decisión y empeño, las iniciativas patrióticas, quizás porque estas iniciativas son las predilectas de la juventud y las que la juventud realiza siempre con éxito desde que pone en ellas su entusiasmo y su optimismo.

En presencia de las proximidades del centenario de la independencia, un grupo de gente joven y nerviosa se ha puesto en al tarea de organizar un movimiento que dé a los festejos de esa importante efeméride un carácter excepcional, que no se confunda con los actos que en todos los aniversarios se verifican.

A dicho efecto ha designado la siguiente comisión para que organice los primeros trabajos: Sres. Ernesto Mántaras, Francisco Anello, Manuel J. del Sastre, Vicente Caparelli, Pablo laffei y Arístides Gauchat.

Esta comisión se reunió en el día de ayer, resolviendo invitar a las personas que mencionamos seguidamente a una reunión donde se coordinará el programa de festejos.

Estas personas son: el rector de la Universidad de Santa Fe, el presidente del Consejo de Educación, los directores de los establecimientos de segunda enseñanza y el presidente del Centro de Farmacia.

Existe el propósito de darle al programa que se confeccionará, un carácter esencialmente popular, de manera que todas las clases sociales tengan ese día un motivo de patrióticas expansiones.

Ya hemos informados que está en el ánimo del Sr. Lehmann darle a las fiestas del centenario el mayor brillo que permita el estado difícil de las finanzas provinciales, y quizá encuentre en ese grupo de estudiantes un eficaz cooperador de su propósito²².

Es interesante hacer notar, en primer lugar, que la iniciativa de los festejos proviene de la Facultad de Derecho de la entonces Universidad de Santa Fe y no se origina en el estado municipal ni provincial. En segundo lugar, hay que destacar que los estudiantes se han dispuesto a interesar a figuras relevantes de la sociedad santafesina como son los funcionarios y dirigentes de las instituciones que se mencionan, y finalmente, la explicitación de que se le dará al programa de festejos un carácter popular para que todas las clases sociales participen al menos de algunos de los eventos.

La Comisión de Estudiantes de Derecho organizó una serie de Asambleas patrióticas en la plaza San Martín durante la semana previa al 9 de julio. Los estudiantes se constituían en oradores y declamaban piezas de contenido patriótico. Los periódicos mencionaban a Juan Rueda, Julián Gómez, H César Gauchat, Arturo Saurit y Vicente Caparelli como algunos de esos oradores.

A esta Comisión de Estudiantes, se sumó la acción del gobierno provincial que designó miembros para otra comisión que debería organizar la “galería monumental del centenario” en Tucumán. “Para formar la comisión de Santa Fe se ha demostrado un especial acierto; las designaciones han recaído en las personas del Dr. Martín Rodríguez Galisteo, del intendente municipal, del gerente del Banco de la Nación Sr. Mántaras y del gerentes del Banco Español Sr. Colombres.”²³También asignó recursos a la ciudad de Santa Fe por 5000 pesos dirá *Nueva Época*²⁴, mientras que Santa Fe informaba que sólo eran 4000 pesos y que había un reparto a otras jefaturas de la provincia²⁵

La Dirección de Escuelas y las instituciones educativas tuvieron un destacado papel en la organización de actos y conmemoraciones, como era de esperarse. Así, por ejemplo,

en el Parque Escolar, se diseñó un torneo atlético que abarcó las jornadas del 7 al 10 de julio e incluía carreras llanas, carreras de obstáculos, carreras de bicicletas, salto, lanzamientos, cinchadas, foot-ball, pelota al cesto, puntapié al foot-ball, croquet, lawn tennis, construcciones en arena, rondas de ejercicios colectivos con o sin pequeños aparatos a cargo de equipos escolares solamente.²⁶ La participación se amplió y participaron, además de las escuelas públicas, los colegios privados y las escuelas nocturnas de la ciudad, en distintos días y horarios. El 7 de julio, se leía en las páginas del diario Santa Fe:

Hoy empezarán las fiestas atléticas en el Parque Escolar de esta ciudad, de acuerdo con el programa que publicamos oportunamente.²⁷

Se nos pide hagamos constar que la entrada es gratuita y pueden asistir a esas fiestas cuantas personas lo deseen.

Esta aclaración da cuenta de una de las preocupaciones de la elite santafesina, la de posibilitar el acceso a algunos festejos de toda la población de la ciudad. De este modo, se les daba un carácter masivo y a la vez, esos actos públicos constituían espacios de expresión y de construcción de los valores cívicos.

²³Nueva Época, viernes 16 de junio de 1916. año XXXI, N° 9691. p. 1. AGPSF, rollo 62.

²⁴Nueva Época, domingo 18 de junio de 1916. año XXXI, N° 9693. p. 1. AGPSF, rollo 62.

²⁵Santa Fe, martes 4 de julio de 1916. Año VI, N° 2546. p. 7. AGPSF, rollo 634.

²⁶ La enumeración corresponde al ejemplar del periódico Santa Fe, miércoles 28 de junio de 1916. Año VI, N° 2540. p. 5. AGPSF, rollo 634

²⁷ Santa Fe, viernes 7 de julio de 1916. Año VI, N° 2549. p. 2. AGPSF, rollo 634

Las escuelas organizaban y daban a publicidad sus actos, que consistían en números musicales, declamación de poesías, discursos, conferencias patrióticas, todo ello a cargo de estudiantes. Todas estas conmemoraciones estaban encabezadas por la entonación del Himno Nacional. De este modo, el Himno junto con la Bandera se asumían como símbolos por excelencia de identidad argentina. Por las páginas de los dos periódicos, desfilaron las referencias a los actos en la Escuela Normal de Maestras, la Escuela de Comercio, la Escuela Industrial Regional, el Colegio de la Inmaculada y el Colegio del Huerto entre otros.

Otras instituciones se hicieron presentes en los festejos con el correr de los días. Las colectividades se adhieron mediante comunicados como el de la comunidad israelita, o a través de gestos concretos como la participación en la procesión cívica del 9 de julio que propiciaron las colectividades italiana y española. Esta última tuvo incluso un gesto que destacaba la prensa:

Sin duda, uno de los actos más brillantes celebrados durante las pasadas fiestas por su carácter social y distinción, ha sido la inauguración del nuevo edificio del Centro Español, acto que tuvo lugar el 9 por la tarde.

La colectividad española tuvo el feliz acierto y la gentileza de hacer coincidir esta fiesta con la fecha memorable de nuestro centenario, significando así una adhesión entusiasta y sincera al sentimiento argentino, que prueba hasta qué punto son permanentes e indestructibles los vínculos de cariños que estrechan cada día más a nacionales y españoles. ²⁸

Es interesante destacar el hecho de que en la ciudad de Santa Fe, las comunidades de inmigrantes se integraron

plenamente al ritmo de la vida urbana y encontraron espacios de sociabilidad que les permitieron vincularse a la elite local.

Entre las instituciones que adhirieron a los festejos del Centenario de la Declaración de Independencia, no puede soslayarse a las que conformaban los espacios de sociabilidad de la elite capitalina; ellas estuvieron a la altura de las circunstancias y se sumaron a los festejos. El Club del Orden organizó su tradicional baile en la víspera de la fiesta patria. El jueves 29 de junio, Santa Fe comunicaba bajo el título de “En el Club del Orden”:

El 8 por la noche, la aristocrática sociedad de esta capital, tendrá oportunidad de ofrecer como en otras oportunidades, un cuadro suntuoso de elegancia, en ocasión del baile que ofrece en sus salones, el primer centro social local cuyo nombre consignamos en el título de las siguientes líneas.

Los preparativos que se hacen para el sarao aludido, prometen revestir la fiesta de todas las exigencias en detalles que son necesarias para el mejor lucimiento del acto.²⁹

Y el domingo 9 comentaba lo acontecido:

El Club del Orden, que dignamente preside don Manuel J. Echagüe, abrió anoche sus salones a las familias de sus asociados, festejando el centenario de la jura de la independencia. [...]

Numerosas damas y niñas, participaron de esta exquisita reunión social, durante la cual se bailó con entusiasmo hasta las primeras horas del día de hoy. [...]

²⁸Santa Fe, miércoles 12 de julio de 1916. Año VI, Nº 2552. p. 2. AGPSF, rollo 634

²⁹Santa Fe, jueves 29 de junio de 1916. Año VI, Nº 2541. p. 2. AGPSF, rollo 634

El presidente de tan distinguida institución social puede sentirse satisfecho por el éxito obtenido, pues pocas veces ha reinado tanta animación entre los asistentes como durante el baile de anoche, que constituye la nota saliente de los festejos patrios.³⁰

Nótese la profusa adjetivación que acompaña en particular a este evento y que se repite para los otros actos públicos o conmemoraciones de instituciones vinculadas al sector notabiliar capitalino. La sociedad es *aristocrática y elegante*, la reunión social es *exquisita* y la institución *distinguida*. Contrasta con la parquedad de las expresiones referidas a la gente común, a esos otros actores sociales que no pertenecen al círculo notabiliar.

El Tiro Federal, que también constituía uno de los espacios de sociabilidad de la elite, organizó un concurso de tiro al blanco con premios consistentes en “[...] medallas de oro, plata y cobre, muy importantes por tratarse de un recuerdo del centenario.”³¹

El Jockey Club no podía quedar al margen de los festejos y preparó una conmemoración a la altura de las circunstancias:

Con motivo de las fiestas del centenario el Jockey Club Santafesino ha dispuesto la realización de una reunión extraordinaria, que se celebrará el día 9 con la base del premio clásico “Hipódromo Argentino”

³⁰Santa Fe, domingo 9 de julio de 1916. Año VI, N° 2551. p. 6. AGPSF, rollo 634

³¹Nueva Época, sábado 1° de julio de 1916. año XXXI, N° 9703. p. 4. AGPSF, rollo 62.

³²Santa Fe, martes 4 de julio de 1916. Año VI, N° 2546. p. 7. AGPSF, rollo 634

Anoche se efectuó la apertura de cartas de inscripciones para dicha reunión, con satisfactorio éxito, pues se han anotado numerosos caballos de mérito que darán gran realce e interés a los importantes premios que se disputarán.

Contribuirá al mayor brillo de la reunión, la presencia de los miembros del poder ejecutivo, y los ejercicios de volación que en esa reunión efectuará el conocido aviador señor Larguía. [...] ³²

También el Jockey Club constituía un espacio en el cual establecer y consolidar los vínculos de pertenencia al círculo de notables, y sus comunicados encontraban en la prensa un particular eco. Se aprecia, en la descripción del periódico Santa Fe, la condición de que el realce de los festejos programados estaría dado por la presencia de figuras políticas destacadas y por la participación de animales que, sin dudas, pertenecían a actores sociales acomodados de la ciudad y alrededores. Se generaba así un doble juego de legitimación: por un lado, la presencia y participación de integrantes de la elite santafesina prestigiaba los actos y festejos previstos; pero por otro lado, el hecho de participar de estos legitimaba la pertenencia al sector notabiliar.

Demás está decir que la Iglesia Católica se sumó a los festejos. Lo hizo a través de sus instituciones - congregaciones, colegios, cofradías - y de un Auto Episcopal del entonces obispo, Mons. Boneo en el que se anunciaban misas por la patria, repique general de campanas y colocación de una placa conmemorando la actuación del clero patriota en la campaña de los Andes.

En cuanto a los actos oficiales, se destacan las prácticas formales que establece el protocolo como el solemne Tedeum, y la “[...] procesión cívica hasta la plaza San Martín

encabezada por los miembros del gobierno”³³ En ese lugar, se llevó a cabo el acto oficial, que Nueva Época registró así:

Abría la marcha el Escuadrón de Seguridad, siguiendo luego la comitiva oficial, estudiantes universitarios, sociedades nacionales y extranjeras, colegios y un público tan crecido que abarcaba varias cuadras.

La manifestación recorrió la calle San Martín hasta Tucumán, doblando por esta en dirección a la plaza San Martín donde se había levantado una tribuna para los oradores.

Alrededor de la plaza estaban formados los cuerpos de bomberos, guardianes de cárceles y vigilantes y el escuadrón de seguridad.

Terminada la ejecución del Himno Nacional, pronunciaron elocuentes discursos patrióticos el Dr. Juan Carlos Crouzeilles, por la comisión de fiestas; D. Vicente Capparelli, en representación del Centro Estudiantes de Derecho; la Sta. Marina Mullor, por la Escuela Normal de Maestras; y D. Luis Oyo, en nombre de la Sociedad Española.

Todos los oradores tuvieron pasajes muy felices, siendo entusiastamente aplaudidos por la concurrencia³⁴

El detalle de lo ocurrido, permite visualizar algunos rasgos de las prácticas sociales de la época: la centralidad del Himno Nacional y de los discursos a cargo de representantes de las

³³Santa Fe, domingo 9 de julio de 1916. Año VI, Nº 2551. p. 5. AGPSF, rollo 634. Como el gobernador, Sr. Rodolfo Lehmann estaba en Tucumán, y el vicegobernador Elizalde había renunciado, los actos fueron presididos por el vicegobernador interino, Sr. Moisés Leiva.

³⁴Nueva Época, miércoles 12 de julio de 1916. año XXXI, Nº 9711. p. 1. AGPSF, rollo 62.

instituciones destacadas de la ciudad y de las comisiones pro-festejos que se habían constituido para la ocasión, la presencia de las fuerzas de seguridad y de los servidores públicos, de los colegios y de *un público tan crecido que abarcaba varias cuadras*. Si bien estos actos eran organizados por figuras caracterizadas³⁵ de la sociedad santafesina, estaban dirigidos a un amplio público que incluía a todos los otros sectores sociales. Este es un rasgo recurrente en las prácticas sociales de la elite capitalina, que por un lado, generaba espacios de sociabilidad exclusiva como los bailes del Club del Orden y por otra parte, habilitaba estos otros espacios de participación masiva, pero reservándose el control y la organización de los mismos.

Las fuerzas de seguridad se hicieron presentes en los festejos colocando “[...] una corona de flores y laurel al pie de la estatua del general San Martín³⁶[...] y una placa en homenaje al padre de la Patria. “El capitán Núñez, con tal motivo pronunció una arenga vibrante, recordando la gloria de los próceres de Tucumán y del militar que comenzó con su [...] y con su espada la independencia proclamada en la ciudad histórica³⁷

El municipio no podía estar ausente de tan magno evento y encaró una serie de tareas destinadas al lucimiento de la ciudad; ellas eran el embanderamiento del centro de la ciudad, tanto de las casas de familia como de los comercios, para lo cual la municipalidad distribuyó banderas, y “la iluminación general de la ciudad”³⁸ Aunque se anunciaba así

³⁵La expresión se usaba frecuentemente en los medios de prensa de la época.

³⁶Santa Fe, lunes 3 de julio de 1916. Año VI, N° 2545. p. 2. AGPSF, rollo 634.

³⁷Santa Fe, miércoles 12 de julio de 1916. Año VI, N° 2552. p. 2. AGPSF, rollo 634.

³⁸ Santa Fe, miércoles 5 de julio de 1916. Año VI, N° 2547. p. 2. AGPSF, rollo 634.

en los programas de festejos, la colocación de luminarias se circunscribió a los espacios en que se desarrollaban la mayor parte de los festejos, es decir, en calle San Martín y en la plaza del mismo nombre.

A la lista de festejos, hay que sumar algunos de carácter popular, como fueron la manifestación de antorchas que se llevó a cabo el jueves 8, y que según Santa Fe:

Lucidísima resultó la manifestación de antorchas realizada anoche. Una espesa columna, precedida por un hermoso carro alegórico desfiló por calle San Martín de plaza España a plaza de Mayo.

En ésta hicieron uso de la palabra además del señor José Cibils (hijo), fray Tomás Luque y un estudiante.

La oración patriótica del padre Luque fue largamente ovacionada, pues el ilustrado sacerdote supo tocar la fibra patriótica con su elocuencia de orador severo y elegante.

Después la concurrencia desfiló hacia el norte por la calzada de la calle San Martín vivando a la patria.³⁹

Los fuegos artificiales eran una costumbre en las fiestas patrias santafesinas desde tiempo atrás, y no faltaron en el programa de julio de 1916. Pero los periódicos no le dedicaron, en esta ocasión, ningún trato especial, aunque sí los registraron como parte de los festejos que el domingo 9, "A las 8,30 p.m. – En los terrenos ganados al río. Fuegos de artificio. Se quemarán los siguientes fuegos: un gran castillo

³⁹Santa Fe, domingo 9 de julio de 1916. Año VI, N° 2551. p. 5. AGPSF, rollo 634

alegórico, representando un monumento. Fuegos de los más modernos, colores, lluvias, efectos... Globos”⁴⁰ Y se agregó otra práctica frecuente y que agradaba a la población: los días 8 y 9, a las 7 de la mañana “salva de bombas en las plazas”⁴¹

Sin embargo, no fueron únicamente estos festejos los que se llevaron a cabo desde el gobierno municipal para conmemorar la declaración de independencia. La Intendencia de Santa Fe decidió hacer un reparto de carne a los pobres, en las siguientes condiciones:

Uno de los números del programa de festejos del centenario que oportunamente dimos a conocer, es la repartición de raciones de carne y pan a los pobres.

Este reparto tendrá lugar el día ocho (8) a las 4 de la tarde en los puestos No 2 y 4 del mercado central, 3 y 4 del mercado norte y 7 y 8 del mercado sud.

Para tener derecho a las raciones se requiere la presentación de un vale. Estos vales serán repartidos por la intendencia y policía de la capital.⁴²

A su vez, el gobierno provincial, acordó una conmutación de penas para algunos presos que hubieran acreditado buena conducta, a lo que se sumó la visita de las autoridades a la cárcel de la ciudad. *Nueva Época* titula esta información como “*Un acto simpático*” y refiere:

⁴⁰Nueva Época, miércoles 5 de julio de 1916. año XXXI, N° 9706. p. 4. AGPSF, rollo 62. El mismo texto está transcrito en Santa Fe, jueves 6 de julio de 1916. Año VI, N° 2548. p. 2. AGPSF, rollo 634, con alguna leve diferencia en la grafía.

⁴¹Santa Fe, jueves 6 de julio de 1916. Año VI, N° 2548. p. 2. AGPSF, rollo 634,

⁴²Santa Fe, viernes 7 de julio de 1916. Año VI, N° 2549. p. 2. AGPSF, rollo 634,

Uno de los números que mayor simpatía ha despertado es sin duda el que se realizó ayer en la Cárcel Penitenciaria, llevándose un rayo de felicidad a los pobres reclusos.

Varias personas de esta ciudad distribuyeron ropas y otros objetos entre los presos, a quienes se les leyó el decreto de conmutaciones de pena, dictado anteayer por el ejecutivo.⁴³

Estas dos prácticas, resultaban frecuentes en el abanico de acciones que la elite capitalina desplegaba hacia los otros sectores de la sociedad local, y dan cuenta de una genuina preocupación por los pobres como también de una actitud paternalista de los notables santafesinos. Ellos asumen que la ciudad les pertenece y deben hacerse cargo de ella; esto incluye la atención a los pobres, la asistencia a los presos, pero siempre manteniendo la estructura, el orden y los espacios socialmente delimitados en el ámbito urbano como también en el de las prácticas sociales y políticas.

Expresiones como la afirmación de que la visita de autoridades y figuras prominentes a la cárcel era un *acto simpático*, la descripción de la distribución de ropa y objetos a los presos como un *rayo de felicidad*, o la connotación de *pobres reclusos* resultan ilustrativas de la concepción que la elite tenía de sí misma y de los otros: ellos graciosamente se allanaban a tratar con esos otros – los pobres –desposeídos de todo y necesitados de la caridad de los notables. De ahí lo simpático del gesto que a la vez proporcionaba un rayo de felicidad, y que determinaba, claramente, los espacios de sociabilidad, y las responsabilidades y prerrogativas de la elite en relación a la ciudad y sus habitantes.

⁴³Nueva Época, sábado 8 de julio de 1916. año XXXI, N° 9709. p.1. AGPSF, rollo 62.

La participación de los sectores populares en todo el abanico de actos y festejos conmemorativos del Centenario que se han registrado antes, era siempre pasiva: ellos recibían lo que se les ofrecía como dádiva, participaban viviendo y aplaudiendo, o simplemente engrosando el público que enmarcaba las fiestas; tan sólo podían acercarse al centro de la ciudad en estas ocasiones especiales y compartir con sus moradores los eventos que se habilitaban para ello.

Las representaciones sociales en torno a la idea de patria en la prensa santafesina⁴⁴

La construcción y posterior consolidación del Estado Nación en la segunda mitad del siglo XIX, estuvo acompañada de un discurso historiográfico y escolar que se generó paralelamente al proceso político y lo acompañó en el ámbito de las ideas. Así, se fue dando forma a una idea de patria que se identificaba con la Nación Argentina⁴⁵

⁴⁴Las representaciones sociales, son definidas por Alejandro Raiter y sus colaboradores como: "...imágenes que construyen los medios de difusión sobre los temas que conforman la agenda pública" y agregan unas líneas más abajo: "Representación refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que se percibe de alguna manera". RAITER, ALEJANDRO y otros. Representaciones sociales. Bs. As, Eudeba. 2002 p.11.

⁴⁵ Ver en relación a esta cuestión el trabajo de CHIARAMONTE, JOSÉ CARLOS. "Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810". Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani". 3ª serie, Num. 1. 1º semestre, 1989. pp. 71 – 92.

La identidad argentina es posterior a otras formas identitarias y su conformación data de fines del siglo XIX, y se desarrolla en un contexto de cambios particularmente en el Litoral argentino de la mano del proceso inmigratorio. Esta circunstancia hacía aún más imperiosa la definición de una identidad argentina o nacional que subsumiera los regionalismos provinciales. Al decir de Alejandro Herrero:

Los componentes de la nación argentina [y con ella las representaciones sociales sobre la patria] que se visualizan a fines del siglo XIX se fueron creando lentamente a lo largo de ese siglo, no en un movimiento siempre ascendente sino con imposiciones y resistencias y las opciones para los distintos estados provinciales eran variadas y una de ellas, en un momento dado, fue crear lo que finalmente se constituyó como nación argentina.⁴⁶

La elite santafesina asumió, desde fines del siglo XIX, como parte de su rol dirigencial, la tarea de promover el sentimiento por la Patria que se estaba construyendo y de inculcarlo en las nuevas generaciones, así como en los otros grupos sociales que formaban el entramado social de la ciudad. Las conmemoraciones y en particular los *centenarios*, resultaban ocasiones más que propicias para esa tarea.

De los elementos que aporta el análisis del discurso periodístico, pueden formularse algunas consideraciones. En primer lugar, se visualiza en él el predominio de una concepción de patria ligada a los valores y principios de la Argentina Moderna: valores cívicos republicanos y valores

⁴⁶HERRERO, ALEJANDRO. El sueño de una nación propia. De la Revolución de Mayo a la Confederación Argentina (1810-1852). AEA, 2012. p. 8

individuales como la libertad y la igualdad ante la ley. Los símbolos que identifican a la Nación Argentina aparecen claramente en los festejos a través de prácticas como el embanderamiento del centro urbano santafesino o la entonación del Himno Nacional en los actos conmemorativos del centenario de la Declaración de Independencia.

En los discursos y exhortaciones patrióticas que transcriben los periódicos Nueva Época y Santa Fe, se descubre la idea de Patria asociada a la república liberal. Como ejemplo, sirve la alocución del Dr. Juan Carlos Crouzeilles en el acto central del 9 de julio y que transcribía el primero de los diarios mencionados:

Compatriotas:

Nos encontramos en el mes de las clásicas conmemoraciones republicanas.

Ayer, el 4 de julio, la gran república de los Estados Unidos de Norte América, celebraba la declaración de la independencia de las Trece Colonias proclamada por el Congreso de Filadelfia.

Mañana, el 14 de Julio, la gran república francesa, en medio del fragor de las batallas que sus hijos libran con intrépido valor y acendrado patriotismo a lo largo de los límites territoriales del Norte y el Oriente de su país contra esforzados enemigos, sentirá vibrar su alma nacional ante el recuerdo de aquellos otros días de gloria, cuando Francia presencié el derrumbe de un régimen opresorio con hondo arraigo en la historia, para ver brillar el imperio de los nuevos principios filosóficos, económicos, sociales y políticos que hoy esplenden sobre las sociedades modernas de la tierra.

Hoy, 9 de Julio, es el día de la Patria! Así descubiertos y de pie para vivarla, que es la Patria ¡Viva la Patria!

Hace cien años que el Congreso de Tucumán, después de levantar su sesión ordinaria de ese día, siguió ocupándose del

grande y urgente objeto de la independencia de los pueblos que la forman; y como reza el acta memorable de esas imperecedera asamblea “era universal, constante y decidido el clamor del territorio entero por su emancipación solemne del poder despótico de los reyes de España. [...]”⁴⁷

El orador vinculaba la Declaración de Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata con su homónima de las Trece Colonias Norteamericanas y con la Revolución Francesa de 1789, dos movimientos de claro contenido liberal. No era solo cuestión de fechas, sino que Crouzeilles encontraba otro paralelismo: así como Francia *presenció el derrumbe de un régimen opresorio con hondo arraigo en la historia*, el Congreso reunido en Tucumán constataba *el clamor del territorio entero por su emancipación solemne del poder despótico de los reyes de España*.

La transcripción del fragmento completo permite reconocer la matriz ilustrada que en el discurso enlaza los tres procesos y que reflejan *nuevos principios filosóficos, económicos, sociales y políticos que hoy esplenden sobre las sociedades modernas de la tierra*. La Declaración de la Independencia ponía a las Provincias Unidas del Río de la Plata en esa senda de progreso tan evidente todavía en 1916.

Además, la elite de la ciudad de Santa Fe asumía su tarea de inculcar en el *pueblo* el sentimiento de amor a la patria que se identificaba con los valores cívicos. Así, lo expresaron los redactores de *Nueva Época*: “Es necesario,

⁴⁷Nueva Época, miércoles 12 de julio de 1916. año XXXI, N° 9711. p.1. AGPSF, rollo 62.

⁴⁸Nueva Época, domingo 18 de junio de 1916. año XXXI, N° 9693. p.1. AGPSF, rollo 62.

por otra parte, mantener vivo y persistente en el espíritu del pueblo el amor a las glorias de la patria; y ningún oportunidad más a propósito que la que ofrece la conmemoración del centenario.”⁴⁸

Santa Fe, a su vez, daba cuenta de este doble carácter de los festejos al decir que:

La comisión especial organizadora de los festejos conmemorativos del centenario [...] ha tenido la virtud de dar números para todos los gustos y temperamentos. Dentro de ese marco podían solemnizar el día de gloria no solamente clases acomodadas si no hasta los más humildes.⁴⁹

Puede afirmarse que hay en esta idea de patria una concepción republicana liberal por un lado, asociada a la división de poderes, a las libertades individuales y al sufragio universal, pero que coexiste con una idea elitista de la república y de la cosa pública. En Santa Fe, a pesar de los cuatro años de gobierno radical, no se visualizan modificaciones en relación a esta concepción; probablemente, por el hecho de que los actores políticos de las nuevas fuerzas, tanto la UCR como el PDP, provenían de la elite santafesina o se vincularon rápidamente con ella.

A modo de conclusión

La complejidad de los procesos sociales y políticos del Litoral argentino y en particular de la provincia de Santa Fe, entre 1900 y 1916, han tenido repercusiones significativas en la capital provincial. En la ciudad de Santa Fe, la confluencia

⁴⁹ *Santa Fe*, miércoles 5 de julio de 1916. Año VI, Nº 2547. p. 2. AGPSF, rollo 634.

de elementos modernizadores propios de las ciudades puerto de fines del siglo XIX con otros característicos de la tradición hispanocatólica que se amalgaman sin esfuerzo, le dan una fisonomía propia.

Los festejos del centenario de la Declaración de la Independencia reflejan esta identidad urbana, y en ellos se suceden sin solución de continuidad las prácticas piadosas de la elite hacia los pobres – y entre ellos los presos – de un fuerte tono paternalista: el tedeum y las misas por la patria, los actos protocolares y las funciones de gala, los juegos tradicionales junto a fuegos artificiales, dando lugar a una profusa actividad de la que participan todos los sectores sociales, aunque con ámbitos bien definidos, tanto en el plano de lo espacial como en el de lo social. Hay actos para unos y para otros, y los hay de los que participan todos pero guardando las distancias.

Si bien estos festejos reproducen una matriz que se actualiza año a año, pueden subrayarse dos características específicas de éstos. Una de ellas es que correspondían a la celebración de un centenario y por lo tanto, debieron estar rodeados de más pompa que lo habitual. Eso no ocurrió. De hecho, los periódicos alertaban, a comienzos de junio de 1916, sobre la proximidad de la fecha patria y la falta de decisión del Estado provincial y municipal en relación al asunto. Será una comisión de estudiantes universitarios quienes tomen la iniciativa. La particular situación de la política nacional y provincial, con la inminencia de las elecciones nacionales en el primer caso, y las divisiones de la UCR provincial en el segundo, explican la falta de interés en los festejos por parte de la dirigencia política santafesina, abocada por entonces a medir fuerzas, tejer alianzas y ganar espacios de poder.

La otra característica específica de los festejos de 1916, es que si bien se mantuvieron en general las prácticas de años anteriores, ni siquiera tuvieron el brillo de esas otras conmemoraciones; los periódicos anunciaban con menos entusiasmo los programas de actos, las adjetivaciones escaseaban y se advierte por parte de la elite la necesidad de sostener las prácticas asociadas a las fiestas cívicas, aún cuando el clima político no permitía invertir demasiadas energías en ello.

En Santa Fe, las representaciones sociales en torno a la Patria reforzaron la idea de una sociedad con jerarquías bien definidas y con una elite que guardaba celosamente sus prerrogativas, pero que era permeable en dos sentidos: en cuanto a incorporar figuras ajenas, pero que se vinculaban a través de los negocios, los espacios de sociabilidad o los matrimonios; pero también, en cuanto a su apertura a adoptar los nuevos modos de hacer política que irían reemplazando al orden oligárquico a escala nacional. De este modo, no existió una crisis del orden notabiliar en la ciudad de Garay, sino un reordenamiento de los actores y las prácticas sociales – una de ellas es la mayor simpleza de los festejos públicos –; y una renovación de los vínculos intraelite.

Se observa, en este marco, una continuidad importante entre las representaciones sociales en relación a la idea de patria consolidadas en el último tercio del siglo XIX, y las de las primeras décadas del siglo XX. Continuidad que no se interrumpió en los años que corresponden a los gobiernos radicales, es decir desde 1912. La elite santafesina asumía como propia la tarea de inculcar los valores cívicos y el sentimiento patriótico al resto de la sociedad local. Esto se visualiza en el interés por la organización de los festejos que

manifiestan tanto *Nueva Época como Santa Fe*, y en el rol que los notables asumieron en relación a ellos.

El discurso periodístico era producido por figuras ligadas a la elite santafesina, y como tal, expresaba nítidamente tanto su concepción del orden social como de las formas y los mecanismos de legitimación política. La Patria era de todos, pero sólo a los notables – quienes por su origen y su formación reunían las condiciones necesarias – les estaba reservada la noble tarea de conducir sus destinos y velar por su engrandecimiento.

Las asambleas patrióticas en las plazas, los discursos y las declamaciones de poemas por figuras de la elite capitalina, las prácticas simbólicas como el embanderamiento de las calles o la entonación del himno nacional en plazas y actos escolares manifestaron el interés de la elite en transmitir los valores cívicos de la república al resto de la sociedad santafesina, pero también sirvieron para reforzar el rol protagónico del sector notabiliar en la vida urbana santafesina. Otras prácticas como los juegos, las competencias, los fuegos artificiales y las procesiones cívicas constituyeron los modos de expresión del sentimiento nacional de los sectores populares, menos dados a las prácticas discursivas, pero sí sensibles al carácter festivo de estas formas.

Una mención aparte merece el rol que el discurso periodístico le adjudica a la escuela, que era el espacio privilegiado para inculcar y sostener los valores ligados al “sentimiento patriótico” y a la construcción de una identidad nacional asociada a la república liberal. República liberal que, al menos en el período estudiado, no entraba en conflicto con la idea de una sociedad con jerarquías bien definidas y en la que el poder político continuaba reservado a una minoría de notables.

Bibliografía:

- BOTANA, N. (1986): *El orden conservador*. Buenos Aires, Hyspamérica. 1ª ed. 1977
- BUSANICHE, J.L.: *Estampas del Pasado*. Bs. As, Hachette. 1971
- CARRIZO, B.: *El caleidoscopio radical. Santa Fe, 1912-1914, Actas de la XIª Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Tucumán, septiembre 2007
- CARRIZO, B.: *Entre el pasado revolucionario y el presente faccioso. La deriva del partido radical santafesino, 1912 – 1920*. Actas de las 2ª Jornadas de Ciencia Política del Litoral. UNL, 29 y 30 de mayo de 2014.
- CHIARAMONTE, J. C.: *Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810*, Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”. 3ª serie, Num. 1. 1º semestre, 1989.
- DE MARCO, M.A.: *Santa Fe en la transformación argentina*. Rosario, Museo Histórico Julio Marc. 2001
- GÜIDOTTI VILLAFañE, E. (dir): *La provincia de Santa Fe en el Primer Centenario de la independencia Argentina – 1816 – 9 de julio – 1916*. Bs. As, Talleres Gráficos Rosso y Cía. 1916. p. 617.
- HERRERO, A.: *El sueño de una nación propia. De la Revolución de Mayo a la Confederación Argentina (1810-1852)*. AEA. 2012.
- Líneas*. Revista de literatura, actualidades e información. Santa Fe, 18 de enero de 1930.
- LLOYD’S GREATER BRITAIN PUBLISHING COMPANY LTD. *Impresiones de la República Argentina en el siglo XX*. Londres, 1911.
- LÓPEZ ROSAS, J. R.: *Santa Fe, la perenne memoria*. Santa Fe, Municipalidad de Santa Fe. 1993.
- MACOR, D. y PIAZZESI, S.: *El radicalismo y la política santafesina en la Argentina de la primera república*. Estudios. Revista del centro de Estudios Avanzados de la UNC. Nº 23-24. Enero- Diciembre 2010.
- MAURO , D.: *De la prensa de círculo a los albores de la prensa comercial (1850-1910)*, en BARRIERA, DARÍO (dir) Nueva Historia de Santa Fe, T. 6. Rosario, Prohistoria – La Capital. 2006.
- MEYER, M.: *Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques*

relacionados con el ACD, en WODAK, RUTH y MEYER, MICHAEL (comp) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa, 2003.

-RAITER, A. y otros: *Representaciones sociales*. Bs. As, Eudeba.2002.

Fuentes periodísticas

-Nueva Época, año XXXI. 1916. AGPSF, Rollo 62. Ejemplares N° 9680 del sábado 2 de junio, N° 9691 del viernes 16 de junio, N° 9693 del domingo 18 de junio, N° 9703 del sábado 1° de julio, N° 9706 del miércoles 5 de julio, N° 9709 del sábado 8 de julio, N° 9711 del miércoles 12 de julio

-Santa Fe, año VI, 1916. AGPSF, rollo 634. ejemplares N° 2526 del miércoles 14 de junio, N° 2541 del jueves 29 de junio, N° 2545 del lunes 3 de julio, N° 2546 del martes 4 de julio, N° 2547 del miércoles 5 de julio, N° 2548 del jueves 6 de julio, N° 2549 del viernes 7 de julio, N° 2551 del domingo 9 de julio, N° 2552 del miércoles 12 de julio

Formar docentes es ayudar a hacerse adulto

Prof. María Verónica Sejas

Hace algunos años tuve oportunidad de realizar un trabajo de investigación acerca de las Prácticas de Residencia de los alumnos de las carreras del ISPI N°4031.

Entre todos los hallazgos que arrojó ese trabajo, el más potente consistió – a mi juicio- en identificar el significado más intenso de las Prácticas de Residencia como exigencia de un viraje de posiciones para los practicantes, viraje que implica el descubrimiento y la asunción del lugar del adulto en la relación educativa.

Aquella conclusión mantiene su vigencia. Más aún: puede ampliarse a toda la etapa de Formación Docente Inicial (FDI en adelante) la cual puede ser interpretada en clave de camino de los jóvenes aspirantes a educadores hacia la adultez.

Propongo en esta oportunidad presentar algunas problematizaciones (sin ninguna pretensión de exhaustividad) en torno de la adultez en la etapa de la FDI, asumiendo esta cuestión como premisa del trabajo docente, como meta de la formación y por tanto, como arista problemática de los procesos formativos.

1. Formación significa ser protagonista

Los términos «formación» y «formador» aparecen y se expanden en Francia en los años 70´, siempre vinculados a la educación de adultos.

Es constatable el esfuerzo de un importante grupo de autores por delimitar qué ha de entenderse exactamente por formación cuando usamos la expresión formación docente.

El análisis que propone Gilles FERRY arroja claridad sobre la cuestión, y permite acentuar algunos rasgos que interesan especialmente. De las varias acepciones que este autor propone, la que recoge más propiamente el sentido de *formación* es aquella que la concibe como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. (FERRY, 1999:50)

Lo que destaca en esta acepción (no sólo en FERRY, también en otros autores) es el componente personal de la formación. El mismo Ferry lo expresa «Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura» (FERRY, 1999:43)

Es decir (y estas son las razones por las cuales el concepto es de gran riqueza), cuando se habla de formación se enfatiza el compromiso personal de quien se está formando. No se prescinde (imposible hacerlo) de las mediaciones, pero se afirma que éstas sólo resultan formativas en la medida en

Por extensión, hablamos de formación como un dispositivo organizacional, hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones. Desde esta acepción “La formación docente inicial es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.” Cuando se habla de formación desde este ángulo, la institución formadora adquiere un sentido activo, y las personas en formación un sentido pasivo. Esta distorsión es la que se trata de evitar recordando la primera acepción arriba mencionada.

que suscitan un compromiso personal en quien se está formando. Apostar por semejante concepción encierra, como es de advertirse, una opción antropológica.

En síntesis: desde el origen mismo del concepto, *formación docente* expresa la intención de que los estudiantes que realizan esta opción profesional se conciban a sí mismos como protagonistas de su propia formación, que asuman en primera persona lo que el dispositivo les propone¹.

Esto mucho tiene que ver con el posicionamiento en el lugar de adulto.

2. Adulto, es decir, testigo de la bondad de la vida

El estado de madurez o adultez ha sido considerado siempre como una condición deseable y exigible al educador, dentro de algunas ricas tradiciones del pensamiento pedagógico. (Cfr. Cantero, 2005)

El diccionario devuelve por adulto “que ha llegado a la plenitud de crecimiento o desarrollo; y por maduro “que ha alcanzado la plenitud vital”.

A continuación, en una especie de vuelo rasante, algunos autores que se han referido a la cuestión del adulto, especialmente dentro de la relación educativa.

Romano Guardini, en *Las Edades de la Vida*, traza un perfil de aquel que accede al estado adulto:

Surge una nueva figura vital que vamos a llamar fase de la responsabilidad, de la mayoría de edad; en sentido personal, no biológico ni jurídico. Se basa en que el hombre ha adquirido una base, tanto en la persona y su modo de ver, cuanto en la realidad; en que ha descubierto lo que se llama poder estar y persistir y se ha decidido a realizarlo.

Ahora se desarrolla lo que se llama carácter; la consolidación interior de la persona. No es fijeza ni endurecimiento de los puntos de vista y de las actitudes; más bien consiste en la convergencia del pensamiento viviente, del sentir y el querer con el propio núcleo espiritual.

Determinados valores adquieren ahora una importancia especial: la entrega a lo que se ha emprendido; la fidelidad a la palabra dada: la fidelidad respecto a aquél cuya confianza se haya recibido; el honor (...) Es la época en que se descubre lo que significa la duración. (...) En esta época descubre también el hombre lo que significan fundamentos, defensas y tradición. Descubre qué esteril y también qué mísero es abandonar constantemente la línea de acción trazada por el que va adelante para empezar todo de nuevo. (GUARDINI, 1994:85-86)

Ramírez Vallejo, en un trabajo que lleva el sugestivo título de «La madurez del educador como base del desarrollo profesional docente» describe algunos rasgos de una personalidad madura: identidad, extensión de sí mismo, seguridad afectiva y aceptación de sí mismo, percepción realística del mundo, conocimiento de sí, responsabilidad, posesión de una filosofía unificadora de la conducta, forja del carácter, fidelidad a la palabra dada, capacidad para convivir y relacionarse con los demás, proyecto personal, naturalidad, sentido del humor, autocontrol. (Cfr. Ramírez VALLEJOS, 2011)

Ya en específica referencia al adulto/ educador, el pedagogo Fritz März, reparando en el hecho de que también quien educa se halla en la particular situación de mostrar el camino a otros, mientras él mismo se encuentra en condición de caminante:

Al comienzo del camino es cuando menos puede el hombre andar solo por él. Depende completamente de la guía de otro que, al igual que él, se halla en el camino, pero cuya dirección y meta, en la madurez de los años conoce ya. El niño, hombre que se halla al comienzo del camino, tiene necesidad de una guía que le ayuda a caminar. El niño avanzaría también sin el compañero, pero no sin dificultad llegaría a descubrir la debida dirección. Por esto el educador puede definirse como un ser que está junto a otro en el camino: es esencialmente indicador y compañero de camino (MÄRZ, 1968: 28-29)

En un texto delicioso, la psicóloga italiana Vittoria Maioli Sanese nos lleva al corazón del asunto:

Ser padres es una característica a la que accede toda persona al pasar de un nivel a otro de su vida. Por tanto, independientemente de que esté casada o no, de que tenga hijos o no, debemos afirmar que la persona adulta es padre, es decir, es partícipe de esta prerrogativa. El adulto, creciendo, accede a esta característica de lo humano que es la capacidad de infundir el propio ser en otro y de ayudar a otro a ser él mismo. Es esta capacidad de transmitir, es esta capacidad de irradiar su persona lo que constituye la paternidad. (...)

La paternidad es pues la característica de la persona adulta. Es la capacidad de reconocer que estamos hechos para transmitir, que somos capaces de ayudar a otros a ser él mismo. (MAIOLI SANESE, 2006: 62-63)

Lo propio del adulto es la paternidad, y esto significa capacidad y posibilidad de educar. Adultez, paternidad y educación son tres conceptos hermanados.

Finalmente, siguiendo a Luigi Giussani, el adulto es un testigo, y educar es dar testimonio:

Lo que más precisan los jóvenes es tener delante de sí un adulto que viva una hipótesis buena con respecto a la vida. (...) El educador es testimonio de una bondad de las cosas, de una bondad de la vida, de una positividad de lo real delante de sus hijos y de sus alumnos.(NEMBRINI, 2009)

El terreno es fecundo para los interrogantes: ¿Qué, de todo esto es enseñable, es decir, susceptible de realizarse mediante un esfuerzo intencional de formación? Y si es enseñable, ¿cómo? ¿Qué responsabilidades le caben a la institución formadora y cuáles a otras instancias, como la familia, el sistema escolar, los medios de comunicación...? ¿Puede enseñarse a alguien a ser adulto? ¿Puede un Instituto de formación docente transformar en adultos a sus alumnos? ¿O deberíamos considerar que, puesto que trabajamos con sujetos que alcanzaron la mayoría de edad, los alumnos de la FDI son ya adultos?

3. La provocación del contexto

«Emergencia educativa» es la denominación que varias voces relevantes de nuestro tiempo han elegido para caracterizar la situación actual de la educación. Hay quienes hablan también de una «emergencia docente», dando cuenta de la escasez de maestros y profesores a nivel mundial, hecho del cual no escapa nuestro contexto particular. Con cierta osadía, podría postularse también una «Emergencia de la formación docente», para subrayar la multitud de factores de la cultura dominante que van en dirección contraria a la adultez, que hemos colocado como requisito necesario para ocupar plenamente el lugar de educador.

Varios y de diversa procedencia son los autores que se han ocupado de describir los rasgos de “una sociedad finalmente convertida en adolescente”, tomando la expresión de Alain Finkelkraut. La crisis (cuyas raíces se hunden muy hondo) que afecta las estructuras de acogida del ser humano –los lugares que deberían propiciar la instalación del ser humano en el mundo- ha dado por resultado una crisis del sujeto, que puede captarse en tres dimensiones: (Cfr. García Amilburu y García Gutierrez, 2011)

Crisis del sujeto-razón: expresa la imposibilidad para acceder racionalmente a la realidad, a la verdad de las cosas. Se considera que no hay certezas que puedan captarse de forma racional. Imposibilitados de acceder a una verdad objetiva y universal lo único relevante será la opinión de cada cual.

Crisis del sujeto-lenguaje: hace que la palabra deje de ser el vehículo mediante el cual se transmite el conocimiento. El lenguaje ya no es camino a la verdad, sino una espiral o galería de espejos.

Crisis del sujeto- moral: acentúa un tipo de moral privada, corolario de lo mencionado arriba. Repliegue del sujeto, sin referencias morales, a su privacidad. Cierta ruptura con los otros y disolución de la propia responsabilidad frente a los demás.

Desde la perspectiva de la formación docente, estos rasgos describen desafíos para los cuales hay que preparar a los futuros maestros y profesores. Pero de manera más urgente, nombran la situación concreta en la que hoy debemos preparar a los docentes de mañana: los estudiantes de la FD exhiben estas notas, propias de la época. Desde allí, o mejor aún: con todo eso, habrá que avanzar hacia un estado adulto.

Puede hablarse efectivamente de un «contexto des-educativo» en el cual toca la tarea de preparar docentes.

Justo es decirlo, los formadores no escapamos a este clima cultural dominante, somos «hijos de nuestro tiempo» por lo cual la provocación es aún mayor.

Sin embargo, los momentos adversos entrañan también oportunidades, o al menos obligan a radicalizar los planteos:

Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad nos brinda. (ARENDRT, 1996: 186)

4. Viraje de posiciones: el desafío de la formación inicial

La fase de formación docente inicial o formación de grado es llevada a cabo en instituciones específicas por un personal especializado y mediante un curriculum que establece la secuencia y el contenido instruccional del programa formativo. A esta etapa se le asignan varias funciones, entre ellas la muy importante de otorgar las certificaciones o permisos para poder ejercer la docencia. Junto a esto, debe mencionarse que se acusa con frecuencia a la FDI por su *debilidad*; lo cual es una manera de nombrar que no cumple eficazmente su función. Acerca del crédito que debe darse a la acusación, hay suficiente evidencia. ¿A qué se atribuye? Las respuestas que intentan ahondar en las causas son diversas. No es objeto de este artículo tratarlas.

Sí interesa reparar en una de las características de este período: al decir de los especialistas, es un período de formación *doble*, lo cual refiere en principio al par *formación científica -formación pedagógica*, y luego a *formación*

personal –formación profesional. Es este segundo par el que nos autoriza a interpretar el tránsito de los estudiantes por la FDI como un camino hacia la adultez.

En el trabajo de investigación aludido al inicio de este artículo, se pusieron de relieve multitud de elementos que avalan esta afirmación. A continuación se presentan algunos de ellos. (Cfr. Sejas 2006)

Concentrando la mirada en un momento específico y muy significativo dentro del trayecto de la FDI -la Práctica de Residencia- la investigación permitió percibir, en primer lugar, la trascendencia que otorgan los estudiantes a este momento. Esta trascendencia está ligada, fundamentalmente, al significado que se les atribuye: constituye un tiempo para verificar, es decir, un tiempo de puesta a prueba de la profesión elegida a través del impacto del yo con las circunstancias. Más aún: se espera decididamente de esta puesta a prueba una confirmación, una respuesta positiva.

En la medida en que se trata de un tiempo para verificar, es también un tiempo particularmente fértil para el conocimiento de sí.

En distintas facetas de la residencia, asistimos a hechos que pueden considerarse signos de esta profundización del conocimiento de sí por parte de los practicantes: desde el plano didáctico y desde el plano de las relaciones con los alumnos, por ejemplo, aparece una necesidad de establecer criterios personales acerca de una variedad de cuestiones que sólo en esta instancia (porque sólo ahora tocan la vida del practicante) se vuelven problemáticas, a pesar de haber sido estudiadas antes. Así sucede tanto en la definición de los recursos didácticos a utilizar, como en la disposición del espacio del aula, y en los pasos a seguir frente a un problema disciplinario, por citar sólo algunos casos.

La trascendencia que se adjudica a la Residencia está también ligada al deseo de los practicantes de vivir la enseñanza como un encuentro. Esto significa que desean vivir la futura tarea profesional que las prácticas anticipan no como un problema constreñido sólo al ámbito de lo didáctico, sino que se espera de ella que toque la vida y la haga más plena.

Observar a los residentes en sus primeros desempeños en calidad de profesores y prestar oído a las reflexiones que este momento desencadena, ha favorecido un intenso aprendizaje sobre las Prácticas. A los efectos del análisis, se distinguen en la experiencia de la Práctica de Residencia dos ejes: didáctico y relacional. Tanto en uno como en otro los practicantes parecen descubrir -muchas veces bajo el signo de la dificultad- un sinnúmero de cuestiones, posiblemente abordadas durante el trayecto de formación inicial en las aulas del instituto de formación docente, pero que recién ahora, cuando se posicionan en el rol de enseñantes, adquieren significado.

Este fenómeno puede apreciarse de manera notoria atendiendo a lo que sucede en el *Período de Observación* previo al inicio del desempeño docente del practicante. Es frecuente escuchar durante este período que “*no hay nada interesante para ver*” en las aulas; los escuetos registros de las clases parecen confirmarlo. Sin embargo, apenas se asume el rol de profesor, las mismas aulas se tornan paisajes curiosos, con multitud de aristas, elementos y situaciones antes no advertidos.

En la recién estrenada posición de enseñantes, las dificultades que se les presentan a los practicantes en el *Plano Didáctico* son muchas.

La consigna con que se inaugura el período de práctica (el primer trabajo en el rol de docente) es concreta: *enseñar un*

tema X a un grupo X de alumnos. Cada uno de los términos de esta premisa constituye un escollo a sortear.

La primera dificultad, en el plano de lo didáctico, la constituyen los contenidos a enseñar. Los problemas para seleccionar y organizar los temas de enseñanza conducen frecuentemente a valoraciones negativas sobre la FDI.

El contenido representa, en un primer momento, una preocupación de orden *cuantitativo: cuánto hay que saber para no pasar apuros en la clase, cuántos temas alcanzarán a dar, si serán sancionados por no dar todos los temas...* Un paso más allá, aparecen preocupaciones de orden cualitativo, cuestionamientos acerca de la significatividad del contenido y el sentido de su enseñanza. *Desestructuración* es la categoría que sintetiza la relación del practicante con los contenidos: lo que se aprendió para sí, como alumno, necesita ser reaprendido para otros. Esto significa un nuevo posicionamiento en la situación didáctica.

Se reclama una reconstrucción crítica de la materia de enseñanza, que habrá de iniciarse por el gusto, la pasión, el entusiasmo del practicante frente a la misma, y luego afirmarse en sostenes válidos, sólidos, frutos del estudio serio.

La *planificación* de las clases y el posicionamiento de los practicantes de cara a esta tarea es otra dimensión de la Práctica que reclama atención. Al inicio, se observa un predominio del interés por los aspectos formales del diseño de la enseñanza. En las primeras clases, hay un decidido afán por controlar, anticipándolos, todos los aspectos de la clase, y se juzga que *la clase salió bien* en función del ajuste a lo planificado. Suele asistirse, en el transcurso de la práctica, a una evolución de estas rígidas visiones sobre la planificación, a otras que destacan su carácter hipotético. Planificar la enseñanza suele constituir además la primera

ocasión en que los practicantes experimentan la distancia entre sus ideales y sus posibilidades de realización práctica.

Los primeros “fracasos” de la planificación pueden dar lugar a un nuevo posicionamiento en la situación de enseñanza, ya en el lugar del adulto, toda vez que el practicante comprenda y acepte serenamente que en el aula se conjugan lo previsto y lo imprevisible. Aceptar la emergencia de lo imprevisto es, en el fondo, descubrir la persona del otro, que no se reduce a lo que yo he podido programar. El descubrimiento del alumno al que se dirige la enseñanza como una persona *libre* es un gran descubrimiento del período de Residencia.

Algo similar ocurre con el *manejo del tiempo de la enseñanza*: se observa en los practicantes una postura inicial de rigidez en relación a esta variable, asociada a preocupaciones sobre el control de la clase. La ganancia en flexibilidad deriva no sólo de la incorporación de nuevas estrategias de control sobre la clase, sino también de nuevos juicios sobre algunas dimensiones de la clase. La relación del practicante con el tiempo de la clase puede dar lugar a la gestación de una actitud de tolerancia pedagógica, y por ello consideramos que también en este aspecto puede detectarse la exigencia de cambio de posición.

Los *materiales didácticos* representan otro escollo. Textos y pizarrón son los recursos de uso preferencial, y las dificultades que plantea la selección de los primeros y la utilización del segundo mueve fuertemente a la reflexión sobre el trabajo en el instituto de formación docente. El isomorfismo entre las prácticas de formación inicial y las prácticas escolares, que aparece generalmente con una connotación negativa, aquí aparece como una posibilidad no aprovechada dentro de la FDI.

Atender al manejo del espacio áulico que efectúan los practicantes resulta muy instructivo. Aquí se observa con

nitidez cómo una dimensión de la situación de enseñanza en la cual no se había reparado antes, se vuelve ahora problemática, en la medida en que afecta el desarrollo de las clases. Llegar a advertir como problemática una cuestión hasta entonces casi inadvertida habla de una percepción más aguda de la situación.

El momento de *la evaluación del aprendizaje* es un momento que parece evidenciar más rotundamente la exigencia de un viraje de posiciones *a los ojos de los propios practicantes*. Se hacen más claras para los practicantes las diferencias entre los roles de alumno y de docente, y se cae más fácilmente en la cuenta de que las exigencias que pesan sobre unos y otros no son las mismas. Las dificultades que expresan en relación a las distintas fases del proceso indican mayor preocupación en torno del diseño de la evaluación y de su administración, no así sobre la corrección. Se trata de una ocasión reveladora para los practicantes que deja al desnudo la asimetría constitutiva de los procesos de enseñar y de aprender.

A juzgar por la presencia en los relatos, *la relación pedagógica* parece de mayor impacto en la experiencia de los practicantes que la dimensión didáctica. Prueba de la importancia que se le atribuye está en el hecho de que los practicantes juzgan sus propias clases tomando como criterio central de evaluación la cantidad y calidad de las relaciones entabladas con los alumnos, puestas de manifiesto a través del diálogo.

Para describir las relaciones del practicante con sus alumnos bien vale el calificativo de dramáticas. Se observa una urgente necesidad de reconocimiento, de entablar *buenas relaciones, de saberse aceptado por los alumnos*; lo cual impele a buscar contactos con ellos más allá de la clase. Sin embargo, paradójicamente, al inicio de la práctica

es frecuente encontrar que la mirada de los practicantes se concentra sobre la propia actuación, descuidando a los verdaderos destinatarios de la enseñanza, los alumnos. Algunos practicantes logran efectuar una trayectoria hacia niveles de reflexión más despreocupados de sí y más atentos a las necesidades de los alumnos.

La Práctica significa el encuentro con el alumno real, no ya el alumno teorizado del período de formación. Concepciones elaboradas previamente caen al contacto con los alumnos *reales*. Este descubrimiento a veces tiene signo positivo; otras veces tiene el sabor de la decepción. Pero en cualquiera de los casos, el gran aprendizaje que realiza el practicante a raíz de estos encuentros es que el alumno a quien se dirige es una persona *libre*.

Existen varias circunstancias en las que la libertad del alumno se vuelve interrogativamente hacia el practicante: los problemas disciplinarios son un ejemplo de ello. Pero también lo es la forma en que responden los alumnos a la propuesta del practicante, con mayor o menor entusiasmo, agilizando o entorpeciendo el diálogo.

Reconocer y aprender a respetar la libertad del alumno tiene implicancias de vasto alcance. Entraña la posibilidad de que el propio practicante sea contrariado. Aceptar esta posibilidad es un signo de adultez.

La relación con los alumnos exige al practicante un viraje hacia la posición de adulto toda vez que reclama una evolución desde unas relaciones donde el *reconocimiento* (el sentirse querido, aceptado) se busca con urgencia, a relaciones apoyadas en sostenes más objetivos, donde el foco de atención no lo constituya la propia sensibilidad del practicante, sino las reales necesidades de los alumnos. Este paso representa un crecimiento. Guarda estrecha conexión

con otro pasaje posible de apreciar, desde el eje de la relación pedagógica, que denominamos *centración – descentración*. Refiere a la necesidad de trocar una mirada narcisista por una mirada preocupada por los alumnos, inquieta por conocer cómo les afectan las propuestas de enseñanza (en términos de logros de los aprendizajes y en términos éticos). Mediando este pasaje, hay una comprensión de la función docente ligada a lo “ministerial” (*al servicio de*).

Los problemas disciplinarios, como forma más difícil de las relaciones docente- alumno, ponen al desnudo el problema del adulto en la relación educativa. El problema de la autoridad del educador (en nuestro caso, un practicante que ensaya sus primeros pasos) y la libertad del alumno (frente a la cual el practicante debe aprender a situarse) se muestra con toda nitidez a propósito de los actos de indisciplina, las sanciones y las vacilaciones de los practicantes al momento de actuar.

5.Espacio educativo total: todo es ocasión para educar

Más allá de la Práctica de Residencia, las ocasiones que ofrece la etapa de FDI para favorecer la asunción del lugar de adulto en la relación educativa, son múltiples.

Pineau propone aplicar a la escuela el concepto de espacio educativo total; alude a la “condición de ser una institución donde la totalidad de los hechos que se desarrollan son, al menos, potencialmente educativos. Todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas” a las que son sometidos los alumnos. (PINEAU, 200: 32)

Nos parece una idea fértil para trasladarla al ámbito de la FDI, postulando que todas las dimensiones, acciones, aristas de la vida institucional donde esa formación acontece, debe

tener como horizonte potenciar en los estudiantes una forma madura, seria y responsable de afrontar la realidad.

La manera de estar en clases, la participación en los actos escolares, la adhesión a las propuestas que no comportan obligatoriedad, el trato entre los miembros de la comunidad, la forma de tomar decisiones, los modos de proceder para solucionar los conflictos, la asunción de las responsabilidades derivadas de las propias acciones, el respeto a los marcos normativos vigentes, el sostenimiento de estructuras que sirven a los intereses de los estudiantes... ¡hasta la forma de vestir con la que se acude al instituto y el cuidado de la higiene del edificio!... todo es ocasión para ayudar a los estudiantes a una toma de conciencia del lugar que van a ocupar en la relación educativa.

Cuando se opta por este mirador para captar los procesos formativos, resulta notorio que lo que *forma* en la formación docente va mucho más allá de los contenidos alojados en los espacios curriculares. Cada vez con mayor vigor se advierte la insuficiencia de pensar la FD como formación de competencias técnicas, sean éstas científicas o pedagógicas. Formar un docente (aquí el término formar adquiere la tonalidad sobre la que reparamos más arriba) es más que proveerlo de una serie de conocimientos y habilidades de distinto tipo para que vaya a enseñar. Bellamente, logra expresarlo G. FERRY: en la enseñanza, *el saber y el saber hacer* sólo se actualizan en función de un tipo de presencia que pone en juego la personalidad profunda.

Considero auspicioso que desde hace algún tiempo las políticas educativas para la educación superior (específicamente para la Formación Docente) hagan foco en algunas de estas cuestiones. Tal es el caso, por ejemplo, de la preocupación expresada por estas políticas nacionales y

provinciales acerca de la *participación* de los estudiantes en la vida institucional, y las consecuentes vías para promoverla.

Hoy pareciera que *participación* se ha convertido en una nueva “palabra estelar”, de uso casi obligado, pero con riesgo de vaciarse de contenido. Creo que vale la pena plantear algunos interrogantes que ayuden a profundizar su sentido:

¿Qué entender por “participación” de los estudiantes en la vida institucional? ¿Se trata de un “algo más” que se añade al cumplimiento de sus obligaciones académicas? Vale decir: “además” de asistir a clases, estudiar, rendir, hacer las prácticas... tienen que “participar”? Si es así, ¿es legítimo reclamar tal participación? ¿No estaremos, en ese caso, sumando una nueva carga a las exigencias existentes?

¿Es la participación una finalidad o un medio de la formación docente?

¿Cualquier tipo de participación es igualmente valiosa?

Me animo a sugerir (retomando algunas ideas expuestas al inicio del artículo) que bien puede entenderse «participación» de los estudiantes como sinónimo de «tarea asumida protagónicamente». Es decir, en primera persona, implicándose de manera verdadera en lo que se propone (y no con la única intención de «cumplir», «aprobar» o incluso «zafar»...). Así entendida, la participación de los estudiantes en su propia formación no es un añadido sino una forma de entender cómo llevar adelante los procesos formativos. Esto, en la formación docente, resulta de urgencia extrema.

Resulta fundamental la intervención de los formadores en un mismo sentido. Es decir: en la multitud de decisiones que a diario se toman en el instituto de formación docente y que afectan de manera directa a los estudiantes, la pregunta que deberíamos tener presente es:

¿Ayudamos de esta manera a que los estudiantes se vuelvan más responsables y comprometidos, a que asuman las consecuencias de sus acciones, a que tomen conciencia de su condición de adultos y de futuros educadores...?

6. A manera de conclusión: la necesidad de una compañía

Toda la vida de la institución es potencialmente educativa. Todo puede convertirse en una ocasión para que los estudiantes aspirantes a docentes tomen conciencia del lugar para el que se están formando, y lo asuman responsable y alegremente.

El potencial requiere satisfacer al menos una condición para actualizarse: el acompañamiento de los formadores. Aludir a un acompañamiento implica reconocer y asumir que la asunción de la nueva posición (la del adulto educador) en la relación educativa no es fruto de la espontaneidad, sino de un trabajo que debe hacerse con ellos, de desarrollo de una mayor conciencia sobre las implicancias de la carrera que han elegido.

Aludir a un acompañamiento sitúa el desafío, esta vez, del lado de los formadores. Creo que es falaz el argumento que, apelando a la mayoría de edad de los estudiantes, deriva de allí la irrelevancia del acompañamiento por parte de los formadores.

Al respecto, me permito disentir con algunos planteos de la incipiente pedagogía de la formación que postulan el reconocimiento de la adultez de los estudiantes que están en la FDI, como un estado ya logrado. En este sentido, algunos autores se lamentan del insuficiente conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje que protagonizan estos sujetos.

Contrastan un poco estas afirmaciones con el paisaje real de las aulas de los Institutos; más allá de la FD se asiste a un fenómeno de adolescentización del alumnado de la educación superior. Quizás sea más sensato hablar de

“adultos en construcción” o “adultos en formación” para caracterizar a los estudiantes de la FDI, apelando a la tarea que les impone su condición de tales.

Lo que interesa enfatizar es la necesidad de formadores que acompañen en este tránsito.

Por cierto, no se trata de reproducir en el nivel superior formas de acompañamiento propias de otros niveles educativos. Este nivel tiene una fisonomía propia y reclama formas de intervención propias también, ajustadas a las finalidades para las que prepara a sus alumnos.

Algo más: la exigencia de trabajar comunitariamente. Es favorable que desde diferentes orientaciones y corrientes se apueste por la dimensión comunitaria de las instituciones educativas como posibilidad de mejorar y renovar la enseñanza. Lo que caracteriza el trabajo comunitario no es su organización formal, sus reuniones ni sus procedimientos burocráticos; tampoco se trata de un trabajo en equipo organizado para proyectos y eventos específicos. Más bien se revela en cualidades, actitudes y conductas que predominan en las relaciones del personal. La comunidad, en esencia, es dimensión interior, está en el origen de nuestros pensamientos y de nuestras acciones, es un modo de acercarnos a las cosas.

Para una empresa grande se requiere una compañía generosa ¡y qué gran empresa es la de formar docentes! Esto nos lleva a valorar como muy precisa la pregunta: ¿tenemos comunidades de formadores de profesores o nos conformamos con asociaciones para formar profesionales?

La breve extensión de este artículo hace posible solamente dejar bosquejadas algunas cuestiones. Hay ventanas y puertas abiertas para continuar pensando acerca del tema presentado. Queda hecha la invitación para sumarse al diálogo.

Bibliografía:

- ARENDDT, H.: *Entre el pasado y el presente. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península. 1996.
- BALLESTEROS J.C.P: *Introducción al saber pedagógico*, Buenos Aires, Itinerarium. 1987.
- CANTEROS, C.: *El problema de la educación coincide con el problema del educador*, en *El riesgo de educar. Compromiso presente para el futuro de la Argentina*. Universitas. 2005.
- FERRY, G.: *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós. 1999.
- FINKIELKRAUT, A.: *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama. 2004.
- GARCIA AMILBURU, M. y GARCÍA GUTIERREZ, J.: *Filosofía de la Educación*. Cuestiones de hoy y de siempre, Madrid, Narcea. 2011.
- GIUSSANI, L.: *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*, Madrid, Encuentro. 2006.
- GUARDINI, R.: *Las Edades de la Vida*, Buenos Aires, Lumen. 1994.
- MAIOLI SANESE, V. *Padres e hijos. La relación que nos constituye*, Madrid, Encuentro. 2006.
- MARZ, F.: *Introducción a la pedagogía*, Salamanca, Sígueme. 1968.
- NEMBRINI, F.: *Educación: Tarea del hombre, tarea del cristiano. Intervención sobre el libro "Educar es un riesgo"*, de Luigi Giussani, San Pablo. 2009.
- NEMBRINI, F.: *El Arte de Educar. De padres a hijos*, Madrid, Encuentro. 2014.
- PINEAU, P.: "Por qué triunfó la escuela" en Pineau, P. Dussel, I, y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós. 2001.
- RAMIREZ VALLEJO, S.: *La madurez del educador como base del desarrollo profesional docente*, Madrid, UAM. 2011.
- SEJAS, M.V. *Las prácticas de la Enseñanza en la Formación Docente Inicial. Una oportunidad Educativa*. Tesis para acceder al Título de Magister en Educación Superior Santa Fe. 2006
- VAILLANT, D. y MARCELO, C.: *El ABC y D de la Formación Docente*, Madrid, Narcea. 2015.

Somos ethos... Ethos vital y dignidad humana

Prof. Melisa Ivana Sincovich

Cambios que no dan espera: ¿Cambio de qué y hacia dónde?

Dicho ensayo se apoya principalmente en el pensamiento del profesor de Bioética y sacerdote jesuita Gilberto Cely Galindo, de nacionalidad colombiana. Su formación intelectual es transdisciplinaria, con maestrías y especializaciones en Colombia, Bélgica, Inglaterra, España y Brasil. Creó el Instituto de Bioética de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia y lo dirigió en dos ocasiones. Actualmente es Decano del Medio Universitario de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la misma Universidad. Ha publicado, individual y colectivamente, una veintena de libros de Bioética, además de una treintena de artículos en revistas científicas y capítulos en libros colectivos.

Es fácil y sencillo enunciar el título del presente ensayo, pero es difícil y complejo entrar al fondo de la comprensión de sus significados puesto que están íntimamente ligados a la sociedad contemporánea. Por ello, se trata de abordar el tema de la supervivencia, con el propósito de tomar conciencia de la urgente necesidad moral de proteger la vida humana y del planeta, ante las amenazas demenciales que realizamos sobre ambas, con nuestro estilo de vida que llamamos *éthos vital indeseado*, un modo equivocado de habitar nuestra casa terrenal.

Dado este fenómeno de los tiempos actuales, el concepto y la vivencia de la dignidad humana se convierten en un desiderátum enrarecido por los cambios permanentes de la

cultura globalizada. Nuestro estilo de vida contemporáneo, liderado por el desarrollo del conocimiento tecnocientífico, conforma un éthos vital indeseado, no sustentable, pues ponemos en alto riesgo la sustentabilidad de la vida, su calidad y su sentido. ¿Cómo superar esta crisis? ¿Cuáles son las características del éthos vital deseable que todos debemos empeñarnos en construir con suma urgencia para dotar de dignidad la vida humana? Requerimos construir con premura una nueva ética. El éthos vital indeseado contemporáneo hace un reclamo urgente, la prioritaria protección de la vida humana.

Hacia la “construcción” de un ethos vital

“Todo arte y toda investigación y de modo semejante toda acción y toda decisión deliberada parecen aspirar a algún bien o fin,

por ello se ha dicho con razón que

el bien es aquello a que todas las cosas tienden”.

ARISTÓTELES: Ética a Nicómaco, 1094a1-3

Desde hace décadas, la ética viene despertando un creciente interés. Durante siglos ha sido la cenicienta entre las ramas de la filosofía, pero cada vez tenemos más claro que no podemos separar el conocimiento del mundo, del propósito de transformarlo y mejorarlo.

Los presocráticos escribían con eta y sin tilde la palabra ethos (ἦθος), cuyo significado era medio ambiente o entorno natural en el cual vive el ser humano; vocablo que pasó a ser escrito con épsilon y tildado, éthos (ἔθος), cuando llegó a significar un modo de ser, un carácter, un comportamiento humano responsable, correcto y virtuoso, lo cual llamamos hoy ética.

Para Aristóteles, ser virtuoso es la manera habitual de vivir éticamente; y la «*virtud*», en la cultura griega, definía el «*estar*

en forma» del atleta y del soldado para poder ser exitoso en las competencias deportivas o en las confrontaciones bélicas. El ciudadano ideal, para la cultura grecolatina, es la persona virtuosa; aquella que sabe comportarse en su vida privada y pública de manera juiciosa, es decir, con buen juicio, lo que equivale a ser justa.

La palabra latina para ética es *mors moris*, que significa costumbres o modo habitual de actuar los miembros de una comunidad, y pasó a nuestra lengua romance como «*moral*». El paso del griego al latín y al castellano trajo dos pérdidas de significado connotativo que debemos rescatar para la ética contemporánea: la presencia del *ethos* para los griegos, es decir de nuestra relación humana con la naturaleza; y en segundo lugar, el sentido de «*carácter*» implícito en el de «*máscara*», denotativo del concepto helenístico de persona, *prósopon*, actor que está representando en el teatro de la vida un personaje a cabalidad. Representa exteriormente a su propio yo. Ese es el personaje que está detrás de la máscara y el que se debe transmitir fielmente espectadores.

Varios autores prefieren distinguir ética de moral. Según el filósofo Aranguren, la ética es la moral pensada y la moral es la ética vivida. A la moral se la identifica con las costumbres, con los modos de vivir de la gente, en síntesis, con el tejido simbólico de la cultura. A la ética, como categoría práctica de la filosofía, le corresponde el análisis crítico de las costumbres o modos de comportarse de la gente. También hay autores que proponen dejar el término «*moral*» para las costumbres ligadas a las creencias religiosas, las cuales serían el objeto de estudio de la teología moral o ética teológica.

Enfatizando este último significado, aparece con mucha fuerza en nuestros días la «*Ética civil*», para hablar de «*mínimos éticos*», es decir de aquellos valores básicos

que debemos compartir todos los seres humanos para poder convivir; y también para hablar de “máximos éticos” significando con ello las preferencias religiosas y culturales que sólo obligan a sus vinculados, a la vez que dichos máximos deben ser reconocidos y respetados por quienes opten únicamente por vivir los mínimos éticos.

El ser humano es el único ser en el mundo que requiere de aprendizaje ético para la vida en comunidad, puesto que no es perfecto sino que es ópticamente invitado a la perfectibilidad. No nacemos éticamente aprendidos. La familia y la escuela ejercen la tarea de enseñarnos los roles de buen comportamiento para la convivencia social justa y armónica. La enseñanza ética no es otra cosa que ser educados intelectual y afectivamente para el ejercicio responsable de la libertad. Para ganar autonomía. Para que cada uno haga su propio proyecto de vida a favor de aquello que le aporte sentido y felicidad a su existencia, sin contravenir los proyectos de felicidad de las otras personas.

Los significados etimológicos, tratados anteriormente, no nos dan el significado actual de ambos términos, pero sí nos instalan en el terreno específicamente humano en el que se hace posible y se funda el comportamiento moral: lo humano como adquirido o conquistado por el hombre sobre lo que hay en él de pura naturaleza.

En efecto, si no se supusiera la existencia de un fin común a todas las actividades, la cadena de fines se remontaría al infinito y en definitiva el deseo, dice Aristóteles, sería vano, es decir, no habría justificación última para ninguna acción, porque cada vez que se identificara un fin, ese fin remitiría a otro de nivel superior y así sucesivamente.

Aristóteles hace plausible la tesis de que toda actividad humana particular tiene una estructura teleológica y,

además, que estas actividades particulares se dejan integrar en estructuras teleológicas más complejas a través de la jerarquización de distintos fines. De esta manera, los fines de cierta actividad son herramientas para los fines de otra y así sucesivamente, hasta que en la cúspide de esa organización arquitectónica se debe poder identificar algún fin deseado por sí mismo. De lo contrario, se debe pagar el precio antes señalado, es decir, si no se identifica un fin querido por sí mismo y no para otra cosa, no habrá en definitiva justificación suficiente para ninguna de las actividades situadas en los distintos niveles dentro de esa jerarquía.

Como se dejó entrever, la ética se hace filosofía práctica, porque pretende orientar la acción humana en un sentido racional, pretende que obremos racionalmente. Hablamos de obrar racionalmente cuando se aprende a tomar decisiones prudentes y cuando se aprende a tomar decisiones moralmente justas. Pues, quien no reflexiona antes de actuar sobre los distintos cursos de acción y sus resultados, quien no calibra cuál de ellos es más conveniente, y por último, quien actúa en contra de la decisión que él mismo, reflexivamente, ha tomado, no obra racionalmente. La ética es, en un primer sentido, el tipo de saber que pretende orientarnos en la forja del carácter, de modo que, siendo bien conscientes de qué elementos no están en nuestra mano modificar, transformemos los que sí pueden ser modificados consiguiendo un buen carácter, que nos permita hacer buenas elecciones y tomar decisiones prudentes. Podríamos decir, en pocas palabras, que la ética desde sus inicios, se propone aprender a vivir bien. El vivir bien, nos llama a tener claros los fines que se pretenden alcanzar. Quien tiene claros los fines que persigue y se habitúa a elegir y a obrar en relación con ellos, construye un ethos vital.

El ethos vital y la dignidad humana son el corazón de la ética de la vida

En nuestros días, está en juego el ethos vital. Es decir, la malla humana tejida con valores morales que hacen posible la supervivencia exitosa de nuestra especie y del hábitat. *El ethos es la decantación en el tiempo y en el espacio de los principios que inspiran las metas razonables del comportamiento del homo sapiens para vivir con dignidad.* Toda cultura, todo pueblo, toda persona construye históricamente su ethos vital, con el cual avanza o retrocede en el proceso de humanización, en coherencia con la conciencia que se tenga de dignidad, para dotarse de sentido existencial y aspirar a vivir con calidad. Todo esto brota del corazón y de la inteligencia humana como exigencia moral individual que se comparte socialmente. El ethos vital es el sistema simbólico que representa los espacios físicos y psicosociales, externos e internos del ser humano e imprescindibles para su relación existencial, los cuales constituyen el mundo de la vida y dan buena cuenta del sentido de la vida.

Gilberto CELY GALINDO nos dice que «las conductas personales y sociales, marcadas profundamente por el hábitat natural y construido, conforman el ethos vital, o mundo de la vida humana»

Dicho ethos es un tejido de valores que está en la base de los procesos sociales y los normativiza, como forma práctica de gestión cultural, a modo de trama simbólica que da origen a la dignidad personal y articula la identidad de un grupo humano.

Se ha afirmado a lo largo de la historia que el ser humano es una sola realidad y esta tiene propiedades materiales y espirituales. Somos seres corpóreos. En y desde la corporeidad

acontece todo lo humano, convirtiéndose simultáneamente en símbolo y significado de nuestro ser y quehacer.

Nuestra corporeidad es espacio-temporal, es horizonte unificador de pluralidad de sentidos. De allí podemos decir que emergen, y allí convergen, el hambre y la saciedad, lo doloroso y lo placentero, la tristeza y la alegría, lo festivo y lo trágico de la vida, la desgracia y la felicidad, las incertidumbres y las certezas, el egoísmo y la alteridad, la conciencia del bien y del mal, y todo cuanto convoca a las preguntas últimas de sentido existencial.

Por otra parte, desde el concepto de persona, visto en nuestra introducción, nos implicamos en un carácter, en un talante, en un modo propio de vernos en y con el mundo hasta el punto de que somos mundo, hechos de lo mismo de lo que está hecho el mundo, máscara que representa y trae el eco del mundo de la interioridad subjetiva y de la exterioridad material. La persona, esa «máscara» que tiene impreso un carácter, un modo propio de ser y lo comunica, expresa su misterio inefable en su modo de ser sustancia individual de naturaleza racional. En consecuencia, debemos corregir la errónea percepción que separa al hombre del entorno, como si fueran dos realidades independientes e irreductibles la una a la otra. Hombre y naturaleza son hechos de lo mismo, conforman una única realidad. La ficticia separación proviene de Descartes: *res extensa* y *res cogitans*. Con este dualismo, la modernidad avanzó a pasos gigantescos en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, haciendo fácil una ética de dominio humano a la naturaleza, pues a la *res cogitans*, es decir el ser humano, le apropió todos los atributos que le permiten ser el amo, dueño y señor de todo cuanto le rodea. Y como el hombre es también *res extensa*, no nos debe extrañar que la misma ética antropocéntrica cartesiana dé lugar a tiranías del hombre al mismo hombre.

En función del ethos vital la vida humana individual y colectiva se construye progresivamente y queda embarazada de historia, esto es: se particulariza, se identifica, se diferencia de otras vidas, adquiere personalidad, se asume como ejercicio de la voluntad libre, se constituye en biografía con sentido moral y se eleva al campo de la conciencia intencional que da lugar al desarrollo de la dignidad humana.

En virtud de la conciencia intencional, el hombre es un ser teológico, esto es, un ser previsor de futuro en la medida en que se interprete a sí mismo y al mundo, es fabricante insaciable de deseos y perseguidor de objetivos e intenciones que dotan de sentido sus actos y actitudes.

El ethos vital está en relación con un universo de valores morales, individuales y colectivos, que imprimen a un grupo humano porque gozan de una particular capacidad de convocar, siendo dichos valores construcciones sociales nacidas de la necesidad de convivencia y cooperación, las cuales se proponen socialmente como utopías para la actuación de los individuos a favor de su bienestar personal y el de la comunidad. De allí surge el sentido de la vida. Estos valores aseguran el comportamiento ético, estético y estructural de la cultura.

Los intereses vitales humanos, inscriptos en el ethos vital, son mucho mayores que los de los animales, puesto que el hombre debe sobrevivir no sólo física, sino psíquica y socialmente. Los intereses vitales humanos están necesariamente marcados de sentido y responden a una trama simbólica de corte existencial, intereses que son defendidos hasta con la propia vida.

Por ende, las conductas personales y sociales, marcadas profundamente por el habitat, conforman un ethos vital, un tejido de valores que está en la base de los procesos sociales

y los normativizan, como forma práctica de gestión cultural, a modo de trama simbólica que da identidad a un grupo humano.

Los valores son bienes espirituales que cada individuo va descubriendo intelectivamente, los asume libremente en la vida práctica y construye con ellos sus ideales de vida buena, pero a su vez, con la vivencia de dichos valores otorga sentido a su existencia personal.

Una vez pactados los *valores mínimos* de convivencia, cada quien está en libertad de agregar *valores máximos* a la vida propia y a la de quienes los compartan, con los cuales enriquecen su ethos vital, pues este *plus* de sentido no va en contravía de aquellos valores mínimos comprometidos con el todo social. La moral de una persona y de un pueblo habla del temple espiritual que los caracteriza, de la jerarquía de valores propios de su cultura, del modo muy particular de comportarse y de los ideales o proyectos de vida que dan contorno a su ethos vital.

Según el pensamiento aristotélico, todos los seres diferentes al humano ya son perfectos, ya son como son y no pueden ser diferentes, obran de acuerdo con su naturaleza y en esto consiste su perfección y dignidad. Por tanto, sus acciones no están dotadas de moralidad ni de ética porque carecen de voluntad y de libertad para el cambio, puesto que no necesitan mejorar lo que son, ya que son lo mejor de lo que pueden ser y lo realizan siendo como son. Tratándose del ser humano, imperfecto, Aristóteles no duda en proponer el aprendizaje de la ética para su perfeccionamiento. Y se trata de algo que hay que aprender a lo largo de la vida; luego, también hay que enseñar la ética, pues no nacemos éticamente aprendidos. La ética se ocupa de reflexionar acerca de las realidades empíricas, de las costumbres y sus

contingencias, de la moral vivida y deseable en perspectiva de humanización. La ética es la reflexión sistemática, universalizante e intersubjetiva de la experiencia moral propia y ajena, reflexión que nos ofrece criterios razonables para llevar una vida digna y buena en favor de la felicidad anhelada por todo ser humano.

Es en el mundo de la vida, en las relaciones con el entorno natural y social en donde se encuentra la posibilidad real de construirnos progresivamente como personas, es decir, individuos miembros de la especie humana. El mundo de la vida, es decir, de toda esa realidad fundante y radical de cuanto podemos saber y decir del fenómeno de lo viviente, es un mundo que nos precede, nos constituye y nos proyecta. La vida no la inventamos los seres humanos. Ella nos inventó y se nos dio como un don gratuito. Nos precedió y estamos ontológica y moralmente ligados a ella, a la vez que religados a su entorno del cual ella y nosotros somos tributarios.

Al mundo de la vida estamos necesariamente hipotecados, con una hipoteca ontológica que da lugar a un modo de ser consciente que llamamos ethos vital, para significar las emergencias morales que nos vinculan a los seres humanos entre sí, a nosotros con todo tipo de vida y al hábitat que nos soporta. Cada uno de los individuos humanos cargamos con nuestro propio ethos vital y lo compartimos con los demás en relaciones necesarias de interacción y reciprocidad, para construir socialmente un modo de ser que nos convoca a un deber ser personal y comunitario. Este ethos vital colectivo nos articula éticamente en cuanto establece una malla simbólica de valores morales que nos permite pactar metas de convivencia justa y armoniosa.

Cada ethos vital individual es una biografía, es una historia personal constituida por valores y antivalores morales que

decantan finalmente una opción o proyecto de vida. Es una andadura mundana única e irrepetible que narra las vivencias exclusivas de quien timonea su propia existencia, hilvanándola con la existencia prójima, es decir, con la presencia del próximo y de lo próximo a cada uno. De esta manera, cada ethos vital, cada vida humana es un paisaje dibujado por experiencias disímiles y hasta contradictorias que dan cuenta final del concepto que cada uno tiene de qué es la vida, y de modos concretos de vivirla con calidad y con sentido.

El paso del tiempo biográfico personal, desde la concepción hasta la muerte, conlleva la dignidad innata a todos los seres humanos, la que a su vez eslabona episodios decisionales que tejen el desarrollo de la manera digna de vivir cada cual, agregando vitalidad moral a su existencia.

Volvemos gestores de un ethos vital deseable

Una costumbre que detesto es la de filosofar sin un problema real (...)

La discusión racional no puede practicarse como un mero juego para matar el tiempo”
Popper, “Realismo y el objeto de las ciencias

Pudimos ver en nuestro desarrollo que el escenario moral está enrarecido. Todo parece indicar que la comunidad humana en vez de ganar en espesor moral se está debilitando. Por ello, en el presente trabajo, se propone al ethos vital como aquella «*nueva ética*» que nos ayude al discernimiento práctico moral para los momentos de incertidumbre como el actual. Todo esto responde a un discernimiento sapiencial, donde lo matemático como criterio de precisión, y lo ideal

como lo más transcendentamente deseable, cedan el paso a lo real y posible en las tomas de decisiones éticas ante circunstancias históricas concretas.

El hombre actual aspira a la adultez que le permita tomar sus propias decisiones morales con autonomía, en cuanto accede al conocimiento que da lugar a la razón ilustrada. Exige respeto a lo suyo y abre espacios para que cada cual se apropie de su realización personal. La autodeterminación, entonces, es el ideal libertario al que todos nos encaminamos, no sin titubeos, perplejidad, incertidumbres y aprendizajes por ensayo y error que nos pasan la factura porque no hay ganancias sin costos.

Cabe hacer un alto para darse cuenta de que el saber teórico de los aspectos anteriormente abordados no bastan, sino que es necesario convertir dicho saber en vivencia, en actitudes, y en actos prácticos de comportamiento individual y social. En la base de dichos comportamientos, están los valores morales, los cuales son constructores sociales que hablan en un lenguaje silencioso acerca de cómo una comunidad ha ido creando históricamente, por ensayo y error, un modo de vida coherente con lo que considera justo, correcto, bueno, deseable, necesario, oportuno, pertinente, bello y dotado de sentido existencial. Todo lo anterior configura un modo de vida que tiende hacia la vida buena y feliz como expectativa ética.

Necesitamos, pues, de una nueva ética, y para ello convocamos el apoyo de todos, para volvernos gestores de un ethos vital deseable.

Bibliografía

- ARANGUREN, J. L.: *Ética*, Madrid, Altaya. 1979.
- ARISTÓTELES: *Ética*, Buenos Aires, Libertador. 2003.
- ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, ed. bilingüe, traducción de María -Araujo y Julián Marías, Madrid, Editorial Centro de Estudios Constitucionales. 1981.
- AYLLÓN J. R.: *Introducción a la ética: Historia y fundamento*, Madrid, Palabra. 2006.
- SANCHEZ VÁZQUEZ, A.: *Ética*, Barcelona, Crítica Grijalbo. 1992.
- SANCHEZ, S./MIGALLÓN: *Ética filosófica: un curso introductorio*, España, Eunsa. 2008.

El Centro de Estudios Históricos y Sociales “Padre Mugica” y su presencia institucional ¹

Nada ni nadie me impedirá servir a Jesucristo y a su Iglesia, luchando junto a los pobres por su liberación.

(P. CARLOS MUGICA)

1. Introducción

En este breve trabajo queremos contar cómo surgió el Centro de Estudios Históricos y sociales “Padre Mugica” dentro del Instituto Castañeda, y cuál es su labor dentro y fuera de él.

2. Nuestra Identidad

El Centro de Estudios Históricos y Sociales «Padre Mugica» (C.E.Hi.S.) surgió a partir de las inquietudes de un grupo de alumnos, docentes y graduados del *Profesorado de Historia* del I.S.P.I. N° 4031 «Fray Francisco de Paula Castañeda» respecto del tratamiento de algunas temáticas vinculadas a la propia disciplina, sobre la posibilidad de ampliar las miradas que se iban teniendo en la formación académica sistemática, y con un interés más profundo en las perspectivas de análisis argentina y latinoamericana.

Desde el comienzo nos planteamos el objetivo de contribuir a la formación integral de los miembros de la

El presente artículo fue elaborado en forma colectiva por varios miembros del Centro de Estudios Históricos y sociales “Padre Mugica” y expresa la voz de sus miembros permanentes

Comunidad Educativa, en especial de los de la carrera de Historia -pero no sólo de ellos- generando espacios de profundización e intercambio de ideas, proyectos e investigaciones académicas.

Al redactar y votar el Estatuto del Centro de Estudios Históricos y Sociales «Padre Mugica» en el año 2014 propusimos unas finalidades que son las que guían nuestro accionar cotidiano y están relacionadas con las ideas de investigar, difundir y *repensar la historia para comprender la realidad* (política, histórica, económica, social, cultural y filosófica de Argentina y de América Latina) en la que vivimos y la que enseñamos.

Podríamos decir, entonces que el C.E.Hi.S. «Padre Mugica» es una institución movilizada por el amor a la historia y su enseñanza, y a los hombres y mujeres que la protagonizan; un institución definida por el trabajo colaborativo, defensora de la democracia y de los derechos humanos y sin fines de lucro.

De modo más formal, el Centro cuenta con una Comisión Directiva (con cargos electivos de Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero, Subtesorero y vocales), Miembros de Número y Miembros Adherentes, con funciones y atribuciones definidas en el Estatuto, que fueron surgiendo en la medida en la que el grupo fue creciendo en número.

3. “El Mugica” antes de ser “el Mugica”. Un poco de historia

El Centro de Estudios Históricos y sociales «Padre Mugica» surgió a mediados del año 2009 cuando todavía no era «el Mugica». De ser un grupito que se juntaba en una casa de familia a «querer arreglar el mundo» alrededor de una comida, recién en el 2013 se pudo formalizar el Centro, poniéndole nombre, y votando un primer Estatuto.

En esas reuniones periódicas se discutía arduamente acerca de qué tipo de institución, movimiento, asociación queríamos, aunque en los objetivos estuvimos de acuerdo desde un principio, con el énfasis puesto –como se ha dicho– en la historia argentina desde una perspectiva latinoamericana.

Con respecto a la elección del nombre, «*Padre Mugica*» respondió a una identificación con los ideales cristianos vividos por el sacerdote argentino Carlos Mugica, (asesinado en 1974) y su fuerte compromiso social con los excluidos y marginados; y a una comprensión de la docencia como una vocación de servicio, preferentemente hacia aquellos que se encuentran en las «periferias existenciales».

Podríamos decir, que nos ayudó el contexto eclesial. La elección del Cardenal Bergoglio como Papa Francisco a comienzos del 2013 generó en nosotros un entusiasmo novedoso que nos motivó a identificarnos desde este nombre, no sólo para lo académico sino de cara a la comunidad.

Si bien no todos los que integran el grupo son cristianos, todos nos sentimos igualmente involucrados en ir por los más pobres, por los excluidos, por los marginados, desde una docencia comprometida. Una diversidad de opciones políticas, ideológicas y religiosas convive en «el Mugica», que se manifiesta así, abierto al diálogo intelectual, pero sobre todo al diálogo fraterno, entre iguales, un diálogo que fecunda la realidad.

4. Propuestas de formación y actividades para la comunidad

Desde los inicios del Centro, estuvimos interesados en proponer charlas con diversas temáticas, a cargo de especialistas de todas las disciplinas, para enriquecer las miradas y las perspectivas de análisis de la realidad.

Las propuestas siempre fueron hechas con la supervisión de las autoridades del Instituto Castañeda, ya que si bien ni el Instituto ni el Profesorado de Historia *son* el Mugica, los que lo formamos pertenecemos a una Comunidad Educativa, a la que pretendemos aportar primariamente nuestros esfuerzos.

La charla inaugural del Centro «Padre Mugica» estuvo a cargo del Profesor Carlos Eduardo Pauli en agosto de 2013, sobre el «El revisionismo histórico y su valor historiográfico actual». Desde ese entonces planteamos Ciclos de clases abiertas como una forma de acercarnos a la comunidad.

En el año 2014 presentamos el ciclo «*Uso e interpretación de categorías históricas*» sobre Revolución, Populismo, Caudillismo, Marxismo, Movimientos Sociales, estando a cargo de profesores de la Carrera de Historia, cada una de las clases.

En el año 2015, en relación a los 200 años de la declaración de la autonomía provincial, iniciamos un ciclo de charlas denominado «*Santa Fe en la historia Nacional*». «*En el Bicentenario de la Autonomía Provincial*» Los temas desarrollados fueron: «El proceso de la Autonomía provincial (1815)», «Los pueblos cazadores-recolectores en el actual territorio santafesino», «Los tipos de memoria en la Historia -étnica, particular, artificial- y su aplicación a Santa Fe hoy», «Contextos para una historiografía con perspectivas de género». Estuvieron a cargo de profesionales de renombre pertenecientes a diversas instituciones académicas de la ciudad.

En el 2016 inauguramos un nuevo ciclo llamado «*Repensar nuestra Historia en tiempos de Bicentenario*» con la charla del Presidente de la Junta Provincial de Estudios Históricos Guido Tourn sobre «El Padre Mugica en el Norte Santafesino».

Como parte de la comunidad educativa del Castañeda acompañamos, auspiciamos y difundimos las Conferencias del

Economista Agustín D'Atelliss «La economía argentina, modelo industrial y estrategias de desarrollo»; del Dr. Lucio Mir, «El Camino Real de las Salinas. La disputa por un recurso crítico (1650-1810)», y del Dr. Mario Casalla «¿Qué es eso de una filosofía latinoamericana de la liberación? Herencias y vigencias renovadas. La 'Teología del Pueblo' habla desde Roma».

También nos hemos presentado a pedido de las docentes organizadoras, en el Curso Propedéutico para los ingresantes a las distintas carreras, desde el año 2015.

Como forma de extensión a la Comunidad, y a raíz de las inundaciones que asolaron a nuestra región a comienzo del 2016 organizamos Campañas de recolección de alimentos, elementos de higiene y ropa para los hermanos inundados. Colaboramos con las Comunidades de Cayastá, Santa Rosa de Calchines, Santo Tomé, La Paz (Entre Ríos), Barrio La Tablada, entre otras. En muchas de estas ocasiones trabajamos en conjunto con el Centro de Estudiantes del Instituto Castañeda.

Como institución sin fines de lucro, el C.E.Hi.S «Padre Mugica» se autogestiona a través de beneficios varios que llevamos a cabo para encarar las actividades de formación. Por ejemplo, contamos con un stand de venta de libros a partir de la gestión con la Editorial Prohistoria de Rosario, y la Librería "Punto de Encuentro de Santa Fe. Desde el 2014, organizamos la Cena Anual, no sólo para recaudar fondos, sino para hacer acción la vida comunitaria del grupo, ya que este evento moviliza nuestros esfuerzos para devolver a nuestros familiares y amigos, y a la comunidad en general, todo el soporte que nos hacen.

Contamos con una Biblioteca (pequeña aún pero en crecimiento) a la que hemos bautizado «Isabel Banchi» en homenaje (en vida) a una docente jubilada del Profesorado. En

ella y en su compromiso de vida encontramos muchas veces la inspiración para la realización de nuestras actividades y proyectos.

Asimismo, desde el año 2015 encaramos un trabajo de formación interna del grupo a partir de las *Jornadas Mágica de Formación*, desarrolladas dos veces al año, de modo intensivo, durante las cuales nos adentramos en temáticas que nos interesan, con la ayuda de profesionales amigos.

Como Centro también nos hemos hecho presente en algunas manifestaciones sociales relacionadas con la defensa de los Derechos Humanos y de la Democracia.

Por último, estamos en las redes sociales con una página de *Facebook* y *Twitter* como una forma de proyectarnos a la comunidad, aprovechando las tecnologías actuales para generar otro tipo de espacio de comunicación y debate.

5 Conclusión

Estos años han hecho crecer el grupo, no sólo en cantidad de miembros; han producido debates entre nosotros, han ayudado a definir con más fuerza nuestra identidad y nuestro trabajo, nos han moldeado fraternalmente, nos han puesto en camino. Nuestras iniciativas y esfuerzos apuntan siempre a sumar y a ayudarnos a comprometernos con el otro. Ojalá que podamos seguir en esa senda mucho tiempo más.

Señor:

Quiero vivir
desde ahora en adelante
como un hombre libre.
Quiero recordar
de una vez para siempre
que mi futuro está en tus manos,
y que Tú eres mi Padre.

Ayúdame a no olvidarlo nunca.
Y cuando me asalte el temor,
el desaliento o la desconfianza,
recuérdame Dios mío
que estás junto a mí,
y que los hilos de mi vida
están en tus manos,
manos de Padre,
manos de amigo que nunca
me dejarán en la estacada.

Carlos MUGICA

SANGRANDO TINTA: Primer Concurso Literario organizado por el Centro de Estudiantes del Instituto Castañeda

Los textos que figuran a continuación son los ganadores de Sangrando Tinta, el primer concurso literario realizado en nuestro Instituto. El objetivo del presente concurso fue fomentar el arte de escribir literatura, en los géneros cuento y poesía. Creemos que escribir un cuento o una poesía es más que relatar hechos y ligar oraciones. Es una tarea que demanda diversas competencias de nuestro ser. Nos exige a ser críticos de nuestra propia escritura, a construir una mirada diferente de la realidad, a entrenar nuestra capacidad de poiesis, a tener la audacia de leernos y dejar que otros nos lean. Y, sobre todo, el arte de escribir nos exhorta a que nos detengamos un momento a observar lo bello que es el mundo y lo bello que es el hombre.

Se agradece a los profesores del instituto Castañeda, Ayelén Poggi, Pablo Aranda y Ricardo Tonini, que no sólo fueron el jurado de este concurso sino que también fueron guías en la realización del mismo.

Primer Premio Categoría Poesía:

Autor: Montenegro Miguel -

El viejo que vive dentro de mí

Soy un viejo en el cuerpo de un joven
un viejo que solo siente el sabor a sal
que lo demás siente como ceniza
ceniza rojiza que no coagulará jamás

Triste y solo en su finita soledad
amargo con los ojos secos del odio
negro por dentro
negro por fuera
negro todo alrededor de él
Soy un viejo que siente la pestilencia
incluso desde el pozo negro más oculto
tembloroso y temeroso de vivir
sin ganas de arriesgar
pero con miedo a llorar
Bestia sin gracia
jorobado de desilusión
desesperanzado irremediable
Soy un viejo sin amor
odioso de la risa ilusoria joven
sensible a esa contaminación acústica con dientes de leche
¿Acaso siempre estará solo? No
Siempre estará solo... y amargado
Solitario y asqueado
con su prisión sin alma
con su viento que dejó de soplar
con su desprecio a la modernidad
con sus arrugas bien marcadas
con su pene pequeño que no se para
con sus tobillos delgados y frágiles
con sus manos duras y venosas
con su migraña e insomnio
con sus ganas de amar y no poder amar



Primer Premio Categoría Prosa:

Autor: Guillermo Acosta -

El viejo alquimista

Santiago Hernández es un andaluz de 99 años. Nunca ha sido un individuo del montón. Más allá de su temperamento introvertido, taciturno, y solitario, dentro de sus particularidades hay una que sobresale: desarrolló un exacerbado miedo a la muerte. De pequeño la sola mención de ésta palabra o alguna referencia que lo haga pensar en ella provocaba pánico en él. Esto, incluso, lo llevó a pasar noches enteras rehusándose a cerrar los ojos por miedo a no despertar jamás. Su madre, muchos años, hasta casi llegar a la adolescencia, lo acompañó en sus insomnios. Lo hacía a través de los libros: cuentos, novelas y poesías. Era el único momento (o método “terapéutico” quizás) donde su temor parecía no producir demasiado efecto. Así fue que durante una noche como tantas otras, su madre leyó un libro cualquiera, sin sospechar el ruido que iría a hacer dentro del púber. Se trataba de una novela transcurrida en el siglo XIII, una trama atravesada por la alquimia. «¿De qué se trata esta intrigante disciplina?» pensó. Fue la primera vez que escuchó sobre ella, pero sintió que una ciencia, sea experimental, espiritual o mágica, que tenía por objeto encontrar el elemento que daba la vida eterna y que, por lo tanto, suprimía la muerte; más que disciplina sería su amiga. Y así fue. Desde ese día, Santiago se introdujo en este milenar arte hermético, y serían inseparables, ambos destinados a buscar el mismo fin: hallar el elixir de la vida eterna.

Hoy, tantas décadas después, ya es un erudito que versa sobre la mayoría de los autores de esta ciencia: Hermes Trimegistro, Geber, Paracelso, Bacon, solo por nombrar algunos. A lo largo de su vida debió llevar a cabo rebusques inéditos para lograr conseguir los libros sagrados (o malditos quizá), textos herméticos, y hasta papiros crípticos. Fue haciendo contacto con órdenes místicas y cofradías de distintas corrientes. Su mundo, gracias a las enseñanzas alquímicas, es un enorme universo. Como insaciable buscador que ha sido (particularidad imprescindible para quien emprende una empresa como la que se propone la alquimia) incluso a costa de descuidar (cosa que nunca logró perdonarse) a quienes fueron su esposa e hija, viajó por Asia, África y toda la Europa Mediterránea, detrás de las huellas y secretos de este arte tan antiguo como místico.

Conoció a magos del ocultismo, gurúes, sacerdotes y maestros de las sectas más variadas. Se podría decir que, casi como efecto colateral de la búsqueda de la panacea, se volvió experto en muchas de las artes artilúgicas: numerología, astrología, quiromancia, tarot, chamanismo, hechicería y vudú. No quedó rincón de los misterios que haya quedado vedado para él. Incluso se ha dicho que encontró la fórmula del otro gran objetivo de los alquimistas: pasados sus 70 años se lo vio regularmente permutando oro por dinero. Esto hizo correr el rumor de que obtuvo la piedra filosofal, la sustancia necesaria que transmuta los metales en oro. Los que niegan esto lo refutan diciendo que nunca se dio grandes lujos. Nosotros bien sabemos que éste nunca fue su fin, por lo tanto, de esto nada dijo. La muerte, su gran y única enemiga, no aceptaría ningún cheque, por abultado que sea, ni siquiera como prórroga por una hora más de vida.

Se cree que en sus cuadernos tiene más de dos mil recetas distintas. No es un número exagerado si tenemos en cuenta que son más de 70 años de búsqueda ininterrumpida. De todos modos ninguna ha logrado el resultado esperado. Pero no todas han sido plenamente en vano, entre los experimentos que fue realizando, se cuenta que encontró remedios extraordinarios, muchas veces, por casualidad, y las que no, solo porque los consideró necesarios como pasos previos al gran elixir. Se habla del ungüento que devuelve la vista a los ciegos, el maná que mantiene el metabolismo del cuerpo durante 40 días, el incienso que genera el sueño de las 77 noches, el té que cura todas las enfermedades intestinales (de éste se cuenta que fue uno de los pocos preparados que elaboró y descubrió voluntaria e intencionalmente), el vino que une parejas de por vida, y la ya mencionada piedra filosofal que convierte metales en oro, entre otros. Uno de sus puntos más cercanos a su objetivo fue, cuando combinando incienso proveniente de la zona del Ganges, junto a oraciones y mantras aprendidos en el Tíbet, bajo la invocación de ángeles solares protectores y la impronta de rituales de la cultura ancestral africana, se cree que logró resucitar por casi 12 minutos, el cuerpo de animales que habían muerto en un lapso anterior de tiempo no mayor a 24 horas.

En los últimos diez años, tal vez por el hecho de sentirse demasiado senil, sus experimentos se volvieron cada vez más osados y peligrosos, utilizando ingredientes claramente nocivos para la salud de cualquier persona. En su cumpleaños número 95 se inyectó ínfimas cantidades de veneno de cobra, que acompañó con infusiones y oraciones de gnosticismo primitivo. La fiebre, con picos de 42 grados, lo hizo perder la conciencia y delirar durante 3 días.

Pero el terrible miedo a la parca que lo condicionó a llevar una vida de búsqueda, aunque más bien pensando en un escape, parece revertirse sobre lo que suponemos, el acercamiento al final de ésta. Evidentemente, el hecho de estar pisando el siglo de vida, de haber visto como los seres queridos han ido dejando este mundo fue haciendo mella en él, mucho más que la fobia que lo había acompañado durante toda su vida. «Cada día siento que tengo menos que perder», se lo ha escuchado decir, ante el oído sorprendido de quienes conocen su leyenda. Nunca su miedo a la muerte había retrocedido tanto. Comprendió que buscando la solución a su gran miedo, aún sin haberlo logrado, le permitió no fracasar; porque no retroceder lo llevó a adquirir cierta sabiduría, a conocer seres místicos y extraordinarios, a viajar y ver que la vida, cualquiera sea, es contingente, y por lo tanto a tener una esperanza de cambio, siempre latente y permanente.

Aprovechando este ímpetu de coraje inédito, una noche ensayó una nueva preparación, que en su recetario figura identificadoramente con el número 2042, la cual, entre otras sustancias, contenía diversos tipos de hongos, algunos en descomposición, que provocaron en él al ser bebido más que alucinaciones, recuerdos de lo más afectivos y nítidos, reminiscencias que ya parecían haber sido enterradas por el paso de los años. Mamá leyendo su cuento favorito, Peter Pan, y volver a pensar en ese lugar que siempre lo intrigó, la tierra de Nunca Jamás, «¿Mamá estará allí?», se indagó inocentemente. El recuerdo de su hermana Ariel: de niños, las sonrisas cómplices; de jóvenes, proyectándose adultos; de adultos, compartiendo la filosofía de los misterios. Victoria y Dolores, su mujer y su hija, que lo acompañaron por años, hasta que sorpresiva y prematuramente mientras él se

encontraba indagando a los monjes del Himalaya, un virus epidémico que provocaba derrames intestinales anticipó la partida de ambas. Papá, en su lecho de muerte, diciéndole que debía dejar de temer a la muerte, porque ahora que él cruzará ese puente, lo esperará de ese otro lado, listo para cuidarlo. Tantos maestros y guías (quién sabe ahora en qué lugar de lo astral se encuentran) que marcaron su ascenso espiritual y jerárquico dentro de la gran hermandad alquímica, intentando convencerlo que estar aquí es solo un paso de un caminar eterno.

Algunas lágrimas le empezaron a brotar. Sintió nostalgia, deseos de abrazar a todos esos que ya no estaban, de escuchar sus voces. El sentimiento de angustia se profundizó. «Los extraño tanto...», murmuraba despacio. La tristeza lo invadía, no dejando lugar, ni para evaluaciones de los efectos de la pócima recién bebida, ni mucho menos para ningún temor, ni siquiera el que hasta ese momento parecía inexpugnable: el temor a la muerte. Con este enemigo por fin desterrado, casi como una revelación escuchó un grito de la intuición: «No morir es solo retrasar mi encuentro con ellos, no morir es quedarme en el mismo lugar y no avanzar, no morir es negarme a aceptar la vida como es: un andar plagado de sorpresas y misterios.»

Luego de esta cuasi epifanía cayó en un sueño profundo. No por efecto del brebaje, sino por el efecto de la inmensa paz que inundó su alma. Ya no existieron miedos. Ahora había esperanza, y también hasta deseo de un pronto deceso, porque eso, en realidad, significaría un pronto encuentro. Fue la noche más calma en 99 años de vida.

Al despertar, tranquilo y feliz, tomó su cuaderno de anotaciones y escribió: «La preparación número 2042 no dio los resultados esperados. Su infusión produce:

la revitalización de los recuerdos, nostalgia y deseos incontenibles de volver a los seres amados. Eliminación de los miedos más arraigados.»

No temer le permitió entender que fenecer es el único puente hacia los suyos que ya han partido, y que una vez allí, flamantes misterios habitará. Su esperanza cambió radicalmente de lugar. La muerte, a la que tanto había aborrecido y de la que siempre huyó, pasó a ser una ansiada espera, portadora de ilusión y de nuevos horizontes. Pensó: «Muerte: ayer tus golpes fueron mi peor tormento; hoy, serán caricias, y mi esperado alimento...», sin saber, aún, que la preparación número 2042, era el culmen mismo de toda la tradición y la historia alquímica: el tanpreciado elixir de la vida eterna.

INSTITUTO SUPERIOR PARTICULAR INCORPORADO N° 4031
“Fray Francisco De Paula Castañeda”

Representante Legal:

Prof. MARIANI, Teresita
del Niño Jesús

Representante Legal Adjunto:

Pbro. Prof. AYALA, José Luis

Director:

Prof. MEDEI, José Antonio

Regente:

Prof. SEJAS, María Verónica

Secretario:

VIVAS, Marcelo Alberto

Pro-secretarios:

ASTRADA, Jorge Fabián
LORENZON, Karla Gabriela
NOBILE, Mercedes Josefina

Profesores:

ACTIS, María Carolina
ACTIS, María Mónica
ALDERETE, Germán Pablo
AMBROSIO, Cristina Alejandra

Ayudante Técnico-Docente:

Prof. ACTIS, María Mónica

Coordinadores de Carrera:

Pbro. AGÜERA, Ernesto Carlos
Prof. ACTIS, María Carolina
Prof. DE FRUTOS, María Paula
Prof. RAPONI, Rosana
Prof. VESSI, Osmar Eduardo

Asistentes Escolares:

MARTINEZ, Neri Alexis
MENUTTI, Marcela Andrea
MOSCAROLI, Liliana Beatriz
Guadalupe
TABORDA, Marcelo Eduardo
TALARICO, Vanesa

ARANDA, Pablo Alejandro
ARRO, Evelin
BARREYRO, Celina
BEJARANO, Claudia Alejandra

BERTOLA, Juan Pablo
BLASI, Silvia Guadalupe
BORDOY, Exequiel José Antonio
BOSEL, Natalia Guadalupe
CAGLIERI, María Fernanda
CANDIOTI, María Noel
CAPPELLETTI, María Cecilia
CARGNELLO, Daniela Guadalupe
CATTANEO, Pedro Francisco
CAVALLERO, Pedro Luis
CEBALLOS, Sandra Susana
CECCATO, Gustavo Daniel Amilcar
CHENA, María Victoria
CHIANALINO, María Viviana
CHIAPPERO, Rubén Osvaldo
CLERICO, Gracia María
COLL, Marta Guadalupe
COUGET, María Cecilia
DE FRUTOS, María Paula
DE LA FUENTE ALDAO, Milagros
DEZZUTTO, Raquel Inés
DIANNO, Elvira María
ENRICO, María Daniela
EREIRA, Silvina Beatriz
FARIAS, Laura María Esther
FECK, María Laura
FERRERO, María Virginia
Fray RETA, Fernando María
FREIJE, Mirta Inés Delfina
FRUGONI ZAVALA, Ma. Alejandra
GARCIA, Valeria Cristina
GERMAIN, María Luisa
GIAY, Paola Vanesa
GIMENEZ URIBE, Alfonso Cesar
GOMEZ, María Rocío
GONZALEZ, Carmen Beatriz
GREGORI, Marcos Fabián
HACK, Viviana Noemí
HAESLER, Natalia Elisabet
HALSALL, Viviana Patricia
IBAÑEZ, Eduardo Alejandro
ILCHISCHEN, Delia Ma. del Carmen
LARES, Silvia Liliana
LEEuw, Romina Laura
LIOI, Juan Ignacio
LOMELLO, Alicia Teresa Guadalupe
LORENZON, Karla Gabriela
LUGLI, Juan Ignacio
MARAÑON VOUILLOZ, Zita Lilian
MARTIN, Mariana Guadalupe
MARTINEZ, Alejandra Luz
MARTINEZ, Silvia Noemí
MEDEI, José Antonio
NAFFA, Sergio Domingo
OCAÑO, Efrain María
ORMAECHEA, María Inés

PACIFICO, María Andrea
PASCUAL, Emilse Celina
PAULI, María Gabriela
Pbro. AGÜERA, Ernesto Carlos
Pbro. AYALA, José Luis
Pbro. BERTERO, Diego Hernán
Pbro. BOVERO, Alejandro Clemente
Pbro. COSCIO, Ricardo Fabián
Pbro. FERRATTO, Cristian Ariel
Pbro. GONZALEZ, Andrés Facundo
Pbro. SANGOI, Sebastián Ariel
PERONE, Laura Rosana
PESCATORE, María Alejandra
PETRUZZO, Gabriel Romano
POGGI, Ayelen Jesica
PORTA, Natalia Verónica
RAPONI, Rosana
REBECHI, María Daniela
REYES, Verónica Ma. del Huerto
ROSSI, Ignacio Nicolás
SAURIN, Gisela Silvia
SAVARINO, Mónica Anadel
SEGHESSO, María Margarita
SEJAS, María Verónica
SINCOVICH, Melisa Ivana
STRADA, Georgina
TATULLI, María Guadalupe
TONINI, Ricardo Antonio
VASCHETTO, Daniel Luis
VESSI, Osmar Eduardo
VILLALBA, Natalia Vanesa
YAYA, Claudia María Leonor
YAYA, Marcela Alejandra
ZAMO NATE, Antonela

ÍNDICE

- 3. Agradecimientos**
- 5. Prólogo**
- 7. Museos y Educación Superior.**
Prof. María Carolina Actis – Prof. Silvia Liliana Lares
- 21. Las clases deben ser espacios de pensamiento.**
Prof. Pablo Aranda
- 29. La educación católica: un recorrido histórico a lo largo de 200 años.**
Prof. Daniela Cargnello
- 41. A contar cuentos... se aprende contando....**
Prof. Silvina Beatriz Ereira
- 47. Enseñanza religiosa para el nivel inicial. De la “locura” al desafío de una pedagogía de La Palabra**
Prof. Mónica Houriet
- 51. La práctica docente y la planificación: Sugerencias desde la teoría de la complejidad**
Prof. Dr Eduardo Ibañez, Prof. Cecilia Cappelletti, Prof. Dra. Gracia María Clérico, Prof. Rocío Gómez, Prof. Alejandra Frugoni Zavala, Lic. Marcos Gregori, Prof. Romina Leeuw, Prof. Melisa Sincovich.
- 83. El Holocausto en la currícula escolar.**
Lic. Juan Ignacio Lioi Verde

- 91. Escuela del siglo XXI: desafíos impostergables.**
Prof. José Antonio Medei
- 113. Las representaciones en torno a la idea de Patria en el discurso periodístico santafesino de comienzos de siglo XX.**
Prof. Dra. María Gabriela Pauli
- 149. Formar docentes es ayudar a hacerse adulto.**
Prof. María Verónica Sejas
- 169. Somos ethos... Ethos vital y dignidad humana.**
Prof. Sincovich, Melisa Ivana
- 183. El Centro de Estudios Históricos y Sociales “Padre Mugica” y su presencia institucional.**
AAVV
- 191. SANGRADO TINTA: Primer Concurso Literario organizado por el Centro de Estudiantes del Instituto Castañeda**
- 203. Índice**

Se termino de imprimir en el mes de
Noviembre de 2016 en los Talleres Graficos de
IMPRESOS S.A.
Vera 3825 ~ 3000 - Santa Fe
info@impresossa.com

