

Magister

REVISTA DE
EDUCACIÓN

#8



1988 - 2023

"UN ABRAZO QUE
TRANSFORMA EL CORAZÓN"



INSTITUTO
CASTAÑEDA

35 AÑOS DE COMUNIDAD EDUCATIVA QUE ABRAZA Y TRANSFORMA



2023



Revista de Educación es una publicación en línea del Instituto Superior Particular Incorporado N° 4031 "Fray Francisco de Paula Castañeda". Los fines generales de esta revista son contribuir a la reflexión e investigación sobre temáticas educativas en general, haciendo foco en las vinculadas a la formación docente. Se alienta la difusión y comunicación sobre las mismas entre docentes de todos los niveles del sistema educativo, estudiantes y público en general. Aspira a valorizar la escritura como memoria de las actuaciones y auspiciar a los docentes como productores de conocimiento.

1988 - 2023
"UN ABRAZO QUE
TRANSFORMA EL CORAZÓN"



INSTITUTO
CASTAÑEDA

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

Delegado Episcopal para la Educación: Pbro. Andrés Rodríguez
Apoderada Legal: Psicop. Concepción Ana Bianco
Directora: Prof. Mg. María Verónica Sejas
Regente: Prof. Osmar Eduardo Vessi

Magister. Revista de Educación: Número 8

ISSN 2618-3854

Coordinación General: Prof. Mg. María Verónica Sejas

Revisión de artículos: Prof. María Mónica Actis y Prof. Ricardo Tonini

Diseño de tapa, logo y diseño interior: Neri Martínez

Asistencia técnica: Lic. Iván Paciuk

Escriben en este número:

Actis, María Carolina
Actis, María Mónica
Cabrera, Valeria
Ceballos, Sandra
Cepeda, Carlos R.

Dianno, Elvira María
Ferrero, Luis Marcelo
Grossi, Bruno
Martínez, Silvia N.
Medei, José Antonio

Ocaño, Efraín María
Reyes, Verónica
Sejas, Verónica
Villalba, Natalia Vanesa

Dirección postal: Alfonso Durán 3649 (3000) Santa Fe - Provincia de Santa Fe - República Argentina

Web: www.institutocastaneda.com.ar

Teléfono: 0342- 4554048

E-mail: contacto@institutocastaneda.com.ar; direccionispi4031@gmail.com.ar

ÍNDICE

Prólogo

Artículos

-
- 7** Empanadas y revolución. Un maridaje a resignificar en los actos patrios | *Actis, María Carolina*
- 15** Narrativa pedagógica de una experiencia de Taller de Docencia IV del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura en el I.S.P.I. Nro.4031 durante la pandemia por covid 19 en el período 2020-2021 | *Actis, María Mónica y Cabrera, Valeria*
- 31** Dos ejercicios de escritura en Filosofía | *Ceballos, Sandra*
- 42** La servidora que medita | *Cepeda, Carlos Ramón*
- 59** Del fin del mundo (o vivir en un mundo Barbie mientras Oppenheimer hace de las suyas) | *Dianno, Elvira María*
- 70** Un caso para reflexionar: cómo pensar las consignas escolares en las clases de lengua y literatura de la escuela secundaria | *Ferrero, Luis Marcelo*
- 89** La experiencia fisiognómica. Una hipótesis en torno a la medialidad y la lectura | *Grossi, Bruno*
- 101** Escribir y describir la (des)dogmatización de mi saber | *Martinez, Silvia Noemí*
- 121** Castañeda y el lío de Francisco | *Medei, Jose Antonio*
- 131** La noción del sujeto moderno y su implicancia en lo social y en lo escolar. Consideraciones desde una Filosofía de la Educación | *Ocaño, Efraín María*
- 149** La autoridad pedagógica, ¿una cuestión didáctica? | *Reyes, Verónica*
- 163** Políticas de inclusión y formación docente en la provincia de Santa Fe. Un análisis en torno del Reglamento Académico Marco | *Sejas, María Verónica*
- 186** Mujeres con voz propia. Las damas de la Sociedad Beneficencia y sus archivos institucionales como instancias de difusión de sus prácticas asistenciales y sus concepciones en torno de lo social (Santa Fe, 1862-1930) | *Villalba, Natalia Vanesa*

PRÓLOGO

El año que culmina estuvo marcado por la celebración del aniversario número 35 de nuestra Casa de Estudios, el Instituto “Fray Francisco de Paula Castañeda”. Motivo para hacer memoria del camino transitado, para agradecer los dones recibidos a lo largo de estos años y para mirar hacia adelante con lucidez y confianza. Razón también para celebrar la obra de la Iglesia, en cuya tarea evangelizadora se inscribe la vida del Instituto Castañeda y de cuya raíz deriva su identidad más profunda.

Hemos asistido en el transcurso de este ciclo a un sinnúmero de iniciativas para recordar y celebrar este acontecimiento, surgidas de la creatividad y el ímpetu de los protagonistas de esta historia.

Entre todas ellas, nos es muy grato presentar un nuevo número de la revista MAGISTER. Es fruto de un trabajo institucional sostenido en torno de la promoción de la escritura, de la apuesta a revalorizar a los docentes como productores de saberes, y la determinación de colocar el conocimiento en un lugar de privilegio dentro de la dinámica de una institución educativa de nivel superior.

Los trabajos presentados giran en torno de múltiples temáticas e intereses, encontrándose en un punto clave: el deseo de hacer un aporte lúcido a los interesados en la cuestión educativa. Muestran que los caminos del conocer son polivalentes, ricos, ágiles, móviles.

Este número inaugura un nuevo formato de MAGISTER, en versión digital. Hará posible una lectura ágil y una llegada más inmediata a un público más amplio. Es nuestro deseo que continúe creciendo, enriqueciéndose con nuevos aportes y miradas y sumando su voz al diálogo genuino en materia educativa.

Agradecemos a todos los que han hecho posible esta publicación, dedicando su tiempo, esfuerzo e inventiva a esta silenciosa tarea, en las muchas y variadas aristas que reviste.

Encomendamos los frutos de este trabajo al Señor, al igual que todos los esfuerzos que cotidianamente realizamos para llevar adelante la misión que da sentido a nuestra Casa.

Con nuestras manos, pero con Su fuerza.

Prof. Mg. María Verónica Sejas

Directora

Psicop. Concepción Ana Bianco

Apoderada Legal

EMPANADAS Y REVOLUCIÓN.
UN MARIDAJE A RESIGNIFICAR EN LOS ACTOS PATRIOS.



EMPANADAS Y REVOLUCIÓN. UN MARIDAJE A RESIGNIFICAR EN LOS ACTOS PATRIOS.

María Carolina Actis
cmactis@gmail.com,

Resumen: Los actos escolares de la escuela primaria argentina manifiestan la pervivencia de acciones y rituales que ya han sido puestos en discusión en los ámbitos académicos, pero que aún no han llegado a las aulas. ¿Es posible una resignificación epistemológica de los actos sin dejar de apelar a la emotividad patriótica?

PALABRAS CLAVE:

Revolución
Actos escolares
Escuela primaria
Historiografía
Identidad
Resignificar
Patria

En este artículo nos limitaremos a considerar algunas cuestiones presentes en los actos patrios de la Escuela Primaria, y que -a quienes nos dedicamos al estudio y a la enseñanza de la historia- nos interpelan académicamente.

Este escrito surge a partir de la reflexión realizada con alumnas y alumnos de Profesorado de Educación Primaria, en torno a la conmemoración de lo sucedido en Mayo de 1810, por lo que cabe aclarar que no es un trabajo de investigación, ni de campo, sino la explicitación de dichas cuestiones y algún intento de resignificación histórica. Al interés de ellas y ellos, sus comentarios y preguntas, va dedicado.

Desnaturalizar prácticas

Basta con recorrer las redes sociales de amigos, familiares y conocidos en las fechas patrias para darnos cuenta de la pervivencia de ciertas prácticas escolares, tales como las nenas vestidas de “negrita mazamorrera” y de “dama antigua” y los nenes con galera, de granaderos, vendedores de velas y caballeros (caracterizaciones de las cuales no nos ocuparemos en este escrito, por cierto), sumadas al hecho de finalizar el acto repartiendo empanadas o pastelitos.

Sin embargo, ante la pregunta: - *¿por qué se reparten empanadas o pastelitos en los actos?*, todos levantamos los hombros en señal de desconocimiento. Y seguimos indagando: - *¿qué tienen que ver las empanadas con la Revolución de Mayo?*

Si bien parece ser una pregunta que roza lo ridículo, apunta a lo que consideramos un problema epistemológico de consideración. Si los signos nos permiten llegar a una realidad más compleja que no podemos apreciar a simple vista, ¿a dónde nos llevan las empanadas? ¿a qué aspectos de la Revolución de Mayo nos llevan las empanadas? ¹

Un lazo invisible

Parece ser, pues que hay un lazo invisible que une el telón del salón de actos con el piano de la Señorita Lila, la escarapela en el pecho, la Revolución, la identidad argentina, y las empanadas... aunque las empanadas nos remitan a una idea de la Patria criolla, de las tradiciones camperas, de la vida del gaucho, una identidad bastante lejana para muchos... (Porque, pensemos bien, ¿cuánto de respeto y de conocimiento de la vida de esos “vagos y malentretenidos” tiene nuestra identidad?)

¿En qué momento la Revolución de Mayo se enlazó con esa argentinidad gaucha dejando fuera de ese arco de solidaridades compartidas otros momentos de nuestra historia?

No es la intención de este escrito demonizar las empanadas, sino intentar *desnaturalizar* prácticas escolares que se perpetúan sin saber por qué y que no

¹ Una alumna del profesorado me comenta que hizo una encuesta en sus redes y entre conocidos acerca de “los olores” de la Revolución (interesante, ¿no?). Les preguntó qué olores imaginaban relacionados con la Revolución de Mayo. El resultado: en un podio entre el barro y bosta de animales, ganó el “olor a empanada”.

van a lo central de lo que se conmemora, vaciando de contenidos sociohistóricos la escolaridad.

Tensión entre el sentido social cristalizado y las tendencias historiográficas

Raúl Fradkin y Jorge Gelman en su libro “200 años pensando la Revolución de Mayo” expresan: “La Revolución de Mayo no fue solo lo que sucedió sino lo que las diversas camadas de intelectuales hicieron con lo que pensaban había sucedido”.

Durante 150 años aproximadamente prevalecieron interpretaciones que ponían el acento en esta fecha como el día del “nacimiento de la patria”, asumiendo la idea de que la Revolución fue hecha por “los hombres de mayo” en nombre de una idea preexistente que era la de la Nación argentina.

Los historiadores de los últimos 50 años han revisado estas interpretaciones, poniendo el énfasis en la crisis de la monarquía española, en la incertidumbre política generada por esa crisis, y sobre todo tratando de explicar la transformación de las identidades políticas durante este proceso. En el marco de la Revolución y de las guerras desatadas luego de ella se fueron conformando, junto con la identidad americana, las identidades locales que serán vitales para llegar a la Constitución del '53. Es por esto que afirmamos tan tajantemente que “no hay Argentina” en el 1810, ni el concepto de Patria que circula en la época es el que se va a manejar años después, incluso el que manejamos hoy, cuando decimos “Viva la Patria”.

Esta fecha refiere pues, a un acontecimiento fundante pero de un proceso que demandará muchos años, más precisamente siete décadas, de formación del Estado y el territorio, la Nación y el mercado argentinos.

Como dice Fabio Wasserman, “estas investigaciones ponen en tensión el conocimiento aportado por la disciplina histórica y el sentido común cristalizado a lo largo de los años”.

La Revolución en los alrededores

Lo que suele pasar en los actos patrios apela a la sensibilidad, a la emotividad, tal vez con la justa razón de generar en las niñas y niños el sentido de pertenencia y la formación de la identidad argentina. Pero, por lo que se ve no van suficientemente acompañadas de conocimiento sobre el pasado que permita a las y los estudiantes dar razones de los procesos históricos.

La constatación de lo que sucede en las escuelas es que desde los primeros años de la escolaridad primaria la “Revolución de Mayo” parece ser abordada desde lo que llamamos “los alrededores”: los medios de transporte en la época de la revolución, la vida cotidiana en la revolución, los oficios en la revolución, Buenos Aires en la revolución... etc. ¿Y la Revolución? ¿y los conflictos políticos? ¿y el problema de la identidad política? ¿y la cuestión de la soberanía? ¿Y la Revolución fuera de Buenos Aires...? De esto, poco y nada.

Entonces...

¿En qué momento las escuelas ayudaron a cristalizar estas miradas y quedaron atrapadas en estereotipos, frases hechas y gestos repetidos?

¿Es posible proponer otras miradas a los procesos históricos, que también respondan a problemas del presente?

¿Cuándo llegarán estas interpretaciones a la escuela, proponiendo nuevas claves de interpretación de los procesos históricos, que -saltando el cerco propiamente académico- se conviertan en una nueva “operación histórica”?

¿Será posible encontrarle un sentido a “las empanadas” dentro de esta resignificación, un “relleno” con sentido histórico, además de emotivo?

La tarea docente es procurar esa resignificación mediante el trabajo en el aula. En eso estamos.

¡Buen provecho!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Disposición 03/2020 del ISPI 4031) sobre los Talleres de Docencia IV.

Feldman (2019). Proyectos institucionales y áulicos de integración de estudiantes con discapacidad. Coordinadas posibles para lecturas e intervenciones en experiencias de inclusión escolar. *Módulo 4: Políticas, prácticas y proyectos. La inclusión como posibilidad. Diplomatura Pedagogías para la inclusión*. UNISAL.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docente (2005). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los Estados Americanos (AICD).

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Trayectorias (2019). *Módulo 4: Políticas, prácticas y proyectos. La inclusión como posibilidad. Diplomatura Pedagogías para la inclusión*. UNISAL.

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa

**NARRATIVA PEDAGÓGICA DE UNA EXPERIENCIA
DE TALLER DE DOCENCIA IV DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LENGUA Y
LITERATURA**

EN EL I.S.P.I. nro. 4031 DURANTE LA PANDEMIA
POR COVID19 EN EL PERIODO 2020-2021



NARRATIVA PEDAGÓGICA DE UNA EXPERIENCIA DE TALLER DE DOCENCIA IV DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA

EN EL I.S.P.I. nro. 4031 DURANTE LA PANDEMIA POR COVID19 EN EL PERIODO 2020-2021

María Mónica Actis y Valeria Cabrera

mmactis@gmail.com

valecabrerau@gmail.com

RESUMEN: En tiempo de pandemia la búsqueda de nuevas estrategias para llevar a cabo las Prácticas de Residencia de los estudiantes se torna un desafío que involucra a los actores institucionales y pone en contexto las teorías abordadas en el Espacio Curricular. A partir de esa tensión, frente a la incertidumbre epocal, se promueve la acción con dispositivos diseñados para habilitar la concreción de dicha tarea; a la vez que se posibilita la reflexión y se favorece la construcción de aprendizajes significativos que fortalecen las trayectorias escolares. En este sentido, en esta narrativa se intenta visibilizar el recorrido realizado durante los ciclos lectivos 2020-2021 en el Taller de docencia IV en el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto Nro. 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda”.

PALABRAS CLAVES:

Práctica docente

Pandemia

Acción

Estrategia y Apuesta

Dispositivos

Trayectorias escolares

Iniciada la pandemia covid 19, planteado el aislamiento preventivo y obligatorio y dadas la incertidumbre de la situación, la inestabilidad, el desconcierto, el asombro, la falta de lineamientos y de reacción de muchos, como docentes del Espacio Curricular tratamos de encontrar algunas certezas para poder llevar adelante la tarea de concretar las Prácticas de Residencia de los estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto Nro. 4031 "Fray Francisco de Paula Castañeda".

Pasado el primer momento de desconcierto y expectativa, con rapidez empezamos a pensar qué podíamos hacer ante este contexto de supuesta imposibilidad.

De esta manera, en la búsqueda de sustentar nuestra tarea recurrimos a lugares seguros: recuperar fundamentos de la cátedra. Davini (2016) afirma que la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a determinadas finalidades e intenciones.

Por lo cual decidimos y en coincidencia con la idea de la autora antes mencionada "Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado y favorecer la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases tanto en su proceso global de formación como en las prácticas en particular" (Davini, 2016, p. 24).

En esta línea situamos la formación docente no sólo como práctica social sino como práctica profesional con lo que representa su función social, humana y política en el marco de las escuelas y lo que conlleva plantear la formación en prácticas en contextos institucionales y prácticos concretos.

Por eso,

(...) cuando hablamos de 'prácticas' no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el 'hacer', sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales y complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos. (Davini, 2016, p. 29)

Tomamos las circunstancias de la Pandemia covid 19- tan diferentes de todo lo que hubiéramos podido imaginar- como tiempo propicio e instancia para pensar nuevos escenarios de prácticas e interpelar los roles de todos los actores sociales involucrados en ellas.

Esto nos abrió un camino en el cual se hizo imprescindible precisar las competencias docentes para enseñar e identificar aquellas que resultan necesarias tanto en los formatos presenciales como en los no presenciales. También, redefinir conceptos -desde los más convencionales como enseñanza, aprendizaje o evaluación a los de aula, uso de las tics, tiempo de cada clase, por ejemplo- que se vieron zarandeados por la imprevista situación que puso en jaque como pocas veces la relación entre los discursos teóricos y la práctica.

Ponernos en situación de Prácticas de Residencia en la virtualidad nos significó un desafío presentado por el contexto real - pandemia y normativas e indicaciones del sistema educativo nacional y provincial confusas, ambiguas y por qué no decirlo, en algunas oportunidades inexistentes- frente al cual, tanto nosotras como docentes de prácticas como nuestros estudiantes debimos responder, poniendo en juego diversas habilidades, decisiones y reflexiones.

Para continuar decidimos, “hacer camino al andar” y nos orientamos por estas ideas propuestas por Morin (2002) para afrontar la incertidumbre:

- Acción: No nos quedamos quietas aun cuando desconocíamos los efectos de esas acciones.
- Estrategia: “Esta va a establecer guiones para la acción y elegir uno, en función de lo que conoce del entorno incierto. La estrategia busca sin cesar juntar informaciones y verificarlas, y modifica sus versiones en función de las informaciones recogidas y de las casualidades con las que se encuentra en el camino” (Morin, 2003, p. 66). Pensamos desde **el dispositivo**.
- Apuesta: Integrar la incertidumbre en la fe y en la esperanza. La acción y la estrategia tenían un sentido, sabíamos qué era lo que queríamos

lograr: que las estudiantes puedan hacer sus prácticas de residencia y fuimos transitando el cómo hacerlo.

Desde la institución se plantearon las condiciones para que pudiéramos tomar decisiones de forma autónoma en relación a cómo armar ese dispositivo. Entre ellas, podemos mencionar:

- La flexibilidad para pensar de distintos modos la práctica.
- La posición institucional respecto de la necesidad de iniciar la marcha, no esperando a que la situación se modifique.
- La historia de trabajo con otras instituciones que, conociendo las características del instituto, cedieron espacios para la concreción de las prácticas.
- La adaptación de normas y reglamentos que regulan las prácticas.

Para hacerla “transición” de “dispositivos de la presencialidad” a “dispositivos de la virtualidad” en forma concreta con las estudiantes, propusimos reflexionar sobre las prácticas ya realizadas. La hoja de ruta con ellas se inició con el retorno a las planificaciones que ya habían producido para la presencialidad en talleres de años anteriores y su transformación para el nuevo escenario y la puesta en “práctica simulada” de estas modificaciones.

Luego, con el transcurrir de las semanas y apreciando que continuaba la situación imprevista, asumimos y aceptamos que llevar adelante la práctica implicaría diversas formas de hacerlo: **un dispositivo para cada alumna y para cada institución asociada.**

Destacamos, por un lado, el rol protagónico que asumió la red interinstitucional construida en años anteriores y que permitió, ante la emergencia inédita, lograr acuerdos y convenios y por otro, el rol que asumieron los docentes coformadores.

Retomamos como

(...) interesante y necesario lo que conceptualiza Foucault (1977) como dispositivo. Dice que es una red de elementos heterogéneos, tanto discursivos como no discursivos, reglamentos, leyes, disposiciones arquitectónicas, medidas

administrativas, etc. Advierte Michel Foucault que no hay que confundir al dispositivo con sus elementos. O sea, la institución no es el dispositivo, sino que éste es la red en la que se pone en juego esa institución. El dispositivo, de forma dinámica, establece lugares, delimita bordes y regula “regímenes de visibilidad y enunciación”(Deleuze, 1990). O sea, lo que se va a decir y lo que se va a callar, pero sobre todo lo que es mencionable y aquello de lo que no se habla. Por otro lado, con relación a la mirada, regula las luces y las sombras que, más que iluminar u oscurecer los objetos, en ese juego propio del iluminador de una obra de teatro, los hace aparecer y desaparecer. (Feldman, 2019, p. 7)

El marco del armado de estos dispositivos estuvo dado por la normativa institucional que hubo de modificar la ya existente para el cursado de los Talleres de Docencia.

Compartimos fragmentos de convenios y acuerdos (Disposición 03/2020 del ISPI 4031) sobre los Talleres de Docencia IV:

- **“Los objetivos generales de este Convenio son:**

- Favorecer una relación de intercambio y enriquecimiento mutuo entre el ISPI N° 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda” y la escuela
- Generar un espacio de formación práctica para los futuros docentes, específicamente para los alumnos que están realizando su Práctica de Residencia.
- Vincular a los estudiantes con las tareas profesionales inherentes a su rol, en un escenario de enseñanza no presencial
- Promover la constitución de sólidas redes de formación que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias conjuntas a futuro.

En virtud de ello, las instituciones asociadas se comprometen a:

- Facilitar la inserción de los practicantes en el escenario institucional en este contexto signado por la emergencia sanitaria y el distanciamiento, brindando la información que se considere pertinente para conocer la realidad del territorio.
- Asignar a los practicantes un docente coformador que será quien los integre paulatinamente en las tareas de enseñanza en la modalidad no presencial, a partir de los acuerdos consensuados en el Instituto.
- Definir junto con el docente coformador las tareas a realizar por el practicante, las cuales podrán incluir:
 - Búsqueda de recursos de variado tipo,
 - Preparación de actividades en variedad de formatos
 - Utilización de herramientas digitales o de tecnología, en especial las provistas por el Ministerio de Educación desde Google Suite.
 - Planificación de clases (completas o algunas partes de la clase) en formato no presencial
 - Desarrollo de clases a través de canales de comunicación sincrónicos

como la videoconferencia,

- Implementación de canales de comunicación en los cuales los alumnos comparten información y colocan sus inquietudes para que los docentes respondan.
 - Colaboración en el seguimiento de los alumnos del curso donde se inscribe la práctica
 - Colaboración en la corrección y evaluación de trabajos
 - Otras que sean necesarias, adecuadas y pertinentes según los lineamientos del Equipo Directivo de la Escuela Asociada y el docente coformador.
-
- Acompañar a los docentes Co-formadores y a los Profesores del Taller de Práctica Docente, en el seguimiento, orientación y evaluación de los practicantes, en las particulares características que asuma esta labor en este período.

El ISPI N° 4031 "Fray Francisco de Paula Castañeda" se compromete a:

- Comunicar a las instituciones asociadas el encuadre de la práctica, las funciones y tareas concretas a realizar por los practicantes, las cuales serán resultado del acuerdo logrado entre las partes.
- Acompañar a los practicantes en esta instancia, atendiendo a un desarrollo profesional idóneo y a un comportamiento correcto en el escenario no presencial.
- Otorgar las constancias a los docentes co-formadores que participen en el proceso de la Práctica de enseñanza del futuro docente.
- Ofrecer colaboración, en aquellos aspectos que sean de su competencia, frente a demandas de índole pedagógica- didáctica surgidas desde las escuelas asociadas."

Para poder dar continuidad y seguimiento a cada uno de los dispositivos contábamos con un grupo de WhatsApp, los encuentros semanales sincrónicos y un classroom conjunto de los Talleres de Docencia IV del instituto para indicaciones generales.

Las producciones eran subidas a un drive de google con acceso para docentes (de práctica, coformadores) y estudiantes, ya que nos permitía tanto el trabajo conjunto como individual según la manera en que se compartieran las carpetas y documentos.

En él se volcaban: en general información sobre normativas, reglamentos, lineamientos de cátedra, que debían ser acordados y llevados a cabo por todos los actores, material bibliográfico específico; en particular, una carpeta para cada estudiante en la cual constaban informes semanales, planificaciones, materiales y recursos utilizados, planillas de evaluación, devoluciones de los alumnos.

En este drive compartido del Taller por un lado las docentes realizábamos

la lectura y corrección de lo que cada estudiante producía en su carpeta, intercambiábamos comentarios y opiniones que las estudiantes leían en cada archivo compartido y se producían nuevas versiones. Por otro, registrábamos ese seguimiento en un documento compartido entre las docentes en el cual apuntábamos apreciaciones, ajustes, sugerencias.

Las docentes de práctica también intervinimos acompañando, en la medida de las posibilidades de cada institución, en observaciones a las estudiantes practicantes en clases sincrónicas.

Finalmente, también en el drive, al recopilar todo lo realizado durante el ciclo lectivo las estudiantes produjeron un Informe final de las prácticas de residencia en formato pdf para acreditar y presentar como instancia de cierre del trayecto anual.

La socialización de cada propuesta por parte de las estudiantes practicantes se llevó a cabo sincrónicamente con la participación de los docentes coformadores además de los docentes de práctica.

Seguidamente proporcionamos algunos de los dispositivos que elaboramos para dar continuidad a la tarea del Taller:

En el 2020, se desarrollaron por completo en la virtualidad y estuvieron marcados por la incertidumbre del regreso a la presencialidad asociado al progreso de la pandemia que se fue extendiendo y resultaba impredecible programar algo más allá de la semana siguiente.

Dispositivo 1

*escuela secundaria asociada con dificultades de conectividad.

*estudiantes con muchas dificultades de conectividad, dispositivos utilizados: celular.

*propuesta: elaboración de dossiers sobre temas ejes del programa anual, seleccionados prioritariamente por la institución, según la situación planteada. Clases asincrónicas en su mayoría: aula virtual classroom y/o WhatsApp. Pocas clases sincrónicas con poca conexión de estudiantes. Los trabajos prácticos propuestos en el dossier fueron evaluados en proceso y producción.

Dispositivo 2

*escuela secundaria asociada con posibilidades de realizar encuentros sincrónicos.

*estudiantes con dificultades de conectividad que en su mayoría lo hacían por celular.

* propuesta: Comunicación por WhatsApp. Elaboración de planificaciones para la realización de clases sincrónicas, a través de videollamadas por la plataforma Meet, y asincrónicas, a través de classroom (las mismas incluyeron elaboración de trabajos prácticos, grabación de vídeos y audios).

Dispositivo 3

*escuela secundaria asociada con posibilidades de realizar encuentros sincrónicos.

*estudiantes con dificultades mínimas de conectividad que en su mayoría lo hacían por computadora y algunos con celular.

* propuesta: Comunicación por Meet. Elaboración de planificaciones para la realización de clases sincrónicas, a través de videollamadas por la plataforma Meet, y asincrónicas, a través de classroom (las mismas incluyeron elaboración de trabajos prácticos).

En el 2021 nos encontramos con un retorno paulatino a la presencialidad y la posibilidad de formatos híbridos.

En este año el nuevo desafío (sumado a los del año anterior) consistió en ir reincorporándonos a la presencialidad cuidada gradualmente y según los niveles del sistema educativo provincial.

En esa "nueva normalidad" aparecieron problemas entre los cuales se presentó como más importante el aislamiento de los grupos ante casos de covid. Es así que las escuelas asociadas tenían muchas dificultades para recibir docentes practicantes en ese contexto tan flexible, cambiante e incierto.

En el primer cuatrimestre desde la institución tomamos la decisión de brindar un espacio de prácticas "seguro" para los estudiantes en aulas de primer año de la carrera de Profesorado de Educación Primaria (Comunicación Oral y Escrita) y en la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Literaturas de primer año). En el segundo cuatrimestre mejorada la situación sanitaria con la vacunación, se hizo más fuerte la presencialidad. Los dispositivos fueron mutando junto con dicha situación.

Dispositivo 1: solo virtual, sincrónico y asincrónico.

*Instituto terciario con posibilidades de realizar encuentros sincrónicos a través de videollamadas.

*estudiantes sin dificultades en la conectividad.

*propuesta: Elaboración de planificaciones para la realización de clases sincrónicas, a través de videollamadas por la plataforma Meet. Utilización de la plataforma classroom para comunicarse y compartir materiales y trabajos prácticos.

Dispositivo 2: virtual, sincrónico, asincrónico y presencial.

*Instituto terciario con posibilidades de realizar encuentros sincrónicos a través de videollamadas. Regreso a la presencialidad durante el desarrollo de las prácticas.

* estudiantes sin dificultades de conectividad.

*propuesta: Elaboración de planificación para clases sincrónicas, a través de Meet. Envío de propuestas asincrónicas a través de classroom. Elaboración de planificaciones para la realización de prácticas presenciales.

Dispositivo 3: presencial y virtual asincrónico

*escuela secundaria asociada con posibilidades de realizar clases presenciales y con el uso de la plataforma classroom incorporada a los espacios curriculares por medios de cuentas institucionales. El mismo, además de utilizarse para la comunicación y envío de materiales, se constituía en un recurso en orden a la posibilidad de aislamiento de los grupos al presentarse casos sospechosos de COVID.

* propuesta: Elaboración de planificaciones para la realización de clases presenciales. Uso de classroom como plataforma de apoyo a la presencialidad (envío de trabajos y materiales).

Ese año también trabajamos con un grupo de WhatsApp, los encuentros semanales sincrónicos, un classroom conjunto de los Talleres de Docencia IV del instituto para indicaciones generales y un drive compartido similar al de 2020. Parte del último cuatrimestre contó para el nivel terciario con algunas clases presenciales. Las docentes de prácticas pudimos acompañar presencialmente a las estudiantes practicantes en las instituciones a medida que fue posible.

El cierre del Taller de Docencia fue un coloquio integrador presencial, previa realización del Informe Final de Prácticas en drive.

Concluida esta experiencia nos parece oportuno visibilizar el impacto que tuvieron en las trayectorias escolares de nuestras estudiantes los dispositivos implementados cuando no hubo presencialidad.

Para esto retomamos y precisamos el concepto de trayectoria escolar teniendo en cuenta que la pretensión fue pensar a nuestras estudiantes desde recorridos reales y no quedarnos en las teorizaciones y obligatoria organización institucional. Esto nos habilitó a rastrear y buscar otras maneras de acercarnos a la realidad que nos atravesaba y hacer otras lecturas siguiendo esta idea de camino y recorrido asumiendo lo que sucedía en el mismo.

“Flavia Terigi (2009) nos habla de trayectorias no encauzadas al referirse, justamente, a estos recorridos y los pone en tensión con la misma estructura del sistema educativo. La centralidad de la trayectoria escolar en su esquema teórico y prescriptivo, durante muchos años salvaguardó o mantuvo cierto orden en la estructura del sistema escolar; ese orden no solo le dio un manto de seguridad a lo que se enseñaba en la escuela, sino que también le dictó lo que debía exigir. Si se enseña esto, entonces se aprende esto, quien no aprende queda afuera. Por otra parte, depositaba la responsabilidad de aprender en los sujetos que concurrían a dicha institución.

Quedar fuera de la escuela era, además de un problema individual que no se encausa, plena y absoluta responsabilidad de la niña, niño o joven y de su familia y no de la escuela.” (“Trayectorias” del módulo 4: “Políticas, prácticas y proyectos. La inclusión como posibilidad”, 2019, P. 12).

De manera evidente la tensión entre el anquilosamiento del sistema educativo y la incertidumbre planteada por la realidad de la pandemia nos obligó a pensar las prácticas como un lugar privilegiado en que pudieran acontecer trayectorias múltiples en las cuales las responsabilidades fueran compartidas.

Así, los impactos en las trayectorias fueron variados por ello destacamos: por un lado, la posibilidad concreta que tuvieron las estudiantes de realizar sus prácticas, en un contexto que para ellas también resultaba incierto, realidad que generaba mucha ansiedad dado que temían no poder concretar esta instancia final de sus carreras y por otro lado, la capacidad de adaptación que debieron poner en marcha para ajustar sus propuestas en función de los acuerdos realizados con los co formadores, en el marco de los modos de trabajo de cada institución.

Por ejemplo:

*Aprender a utilizar TICs desconocidas por ellas y ajustarse a una modalidad en la que no tenían experiencias previas, más allá de las simulaciones realizadas en el taller de práctica.

*Lidiar con las dificultades en la conectividad que afectaban el desarrollo de sus prácticas: cortes de internet durante los encuentros sincrónicos.

*Enfrentarla falta de respuesta de los estudiantes y las cámaras apagadas de algunos de ellos, durante las clases sincrónicas.

*Insistir para la resolución de las consignas y lecturas propuestas en las clases asincrónicas.

*Flexibilizar, acomodar, reescribir sus hojas de ruta en virtud de los cambios impuestos por el contexto diario.

Al entender la práctica como una experiencia que trasciende dicha instancia, cada una de las problemáticas y sus soluciones permitieron generar reflexiones enriquecedoras para el futuro profesional de las practicantes.

Para ir finalizando nuestra narrativa expresamos la satisfacción lograda al concluir cada uno de los talleres leit motiv de esta escritura.

Pasado un tiempo que nos permite la reflexión y retorno a lo realizado, hallamos con asombro que la producción de estos años fue fructífera, que el registro pormenorizado y detallado en drive de la tarea planificada y resignificada demuestra el esfuerzo y trabajo que implicó dar respuesta a la situación inédita generada por la pandemia y vemos estos años movilizantes, impredecibles, cambiantes con gratitud por los aprendizajes que como docentes de práctica pudimos construir junto a nuestros colegas coformadores y estudiantes en el marco del acompañamiento institucional. La red generada, con sus luces y sombras, actuó como soporte y también como abanico dinámico de posibilidades.

Estos aprendizajes trascienden la experiencia concreta de los años de pandemia y han pasado a integrar de manera significativa el bagaje de contenidos específicos y competencias del espacio curricular de los que podemos echar mano en nuevas situaciones porque ya los hemos probado. Esto refleja el carácter de las prácticas que como decíamos al inicio requiere la contextualización de desafíos y/o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales en situaciones y problemas genuinos.

Al apostar a integrar la incertidumbre en la fe y en la esperanza, la acción y la estrategia cobraron sentido y nos dirigimos a lo que queríamos lograr: las estudiantes hicieron sus prácticas de residencia. El camino transitado nos deja la certeza de que puestas en tensión extrema la teoría y la práctica es posible hallar modos de hacer que flexibilicen, tiendan puentes y nos reúnan en el aula como espacio de encuentro en torno al saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Disposición 03/2020 del ISPI 4031) sobre los Talleres de Docencia IV.

Feldman (2019). Proyectos institucionales y áulicos de integración de estudiantes con discapacidad. Coordinadas posibles para lecturas e intervenciones en experiencias de inclusión escolar. *Módulo 4: Políticas, prácticas y proyectos. La inclusión como posibilidad. Diplomatura Pedagogías para la inclusión*. UNISAL.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docente (2005). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los Estados Americanos (AICD).

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Trayectorias (2019). *Módulo 4: Políticas, prácticas y proyectos. La inclusión como posibilidad. Diplomatura Pedagogías para la inclusión*. UNISAL.

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa

DOS EJERCICIOS DE ESCRITURA EN FILOSOFÍA



DOS EJERCICIOS DE ESCRITURA EN FILOSOFÍA

Sandra Ceballos
sandraceballos11@gmail.com

Resumen: Este artículo ofrece lo producido por estudiantes del Instituto de distintas carreras en respuesta a dos ejercicios propuestos desde el campo filosófico, los cuales dan cuenta de la función epistémica de la escritura y de su potencialidad como estrategia al servicio de la formación docente.

Palabras Clave:

Escritura
Diálogo Socrático
Reflexión

Introducción:

Este artículo ofrece lo producido por estudiantes del Instituto en respuesta a dos ejercicios de escritura propuestos desde el campo filosófico.

Desde hace muchos años, en el Instituto se impulsa la incorporación de la escritura como práctica formativa en todas las materias, desde la premisa *“Escribir es una forma de aprender”*. Se afirma que la escritura no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

Parafraseando a Carlino, sostenemos que al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es ayudar a los alumnos a aprender.

Poner en circulación estos textos equivale a trascender el círculo íntimo profesor – estudiantes, para que no se pierdan como anécdotas u ocurrencias puntuales. Es un ejercicio pleno de toma de la palabra.

Diálogo Socrático:

Esta actividad fue realizada por los alumnos de segundo año de la carrera *“Profesorado de Filosofía”* en el marco de la cátedra *“Didáctica de la Filosofía I”*¹

Los autores del texto son los estudiantes Amadeo Callgaro, María Noel Alzugaray, Tadeo González y Leandro Zuanich.

La consigna de la actividad fue la siguiente: *“Realizar un dialogo, teniendo en cuenta las características de los diálogos de Platón, como un ejemplo didáctico en el que se muestren cómo se dan los pasos del Método Socrático, dando a conocer la búsqueda de la verdad y la mayéutica, (arte de dar a luz los conceptos).”*

1 *Actividad realizada en Julio de 2023*

DIÁLOGO:

En un aula de nivel secundario, un profesor de filosofía se propone trabajar con sus alumnos el concepto del verdadero conocimiento para Platón. Valiéndose de la mayéutica socrática abre el dialogo con la siguiente pregunta:

_ Bueno chicos, arranquemos por lo que “ya saben” ¿Qué creen ustedes que es el conocimiento?

_ Un conjunto de saberes o temas acerca de algo.

_ Bueno ¿Y qué cosas conocemos?

_ Y... las cosas como la cartuchera, la carpeta, el celular... la realidad concreta.

_ ¿Qué es la realidad?

_ Las cosas que vemos.

_ ¿Es la realidad aquello que vemos? Les propongo un ejemplo para que pensemos en esta pregunta: supongamos que tengo un remo en la mano afuera del agua; si lo sumerjo en el agua, lo veo fragmentado o torcido, pero cuando vuelvo a levantarlo, puedo ver que sigue siendo recto. Lo que prueba que la experiencia no es suficiente para conocer el mundo y, además, que hay una idea de remo en mi mente que me permite identificar al remo genuino y no el tergiversado por la experiencia, o mejor dicho por los sentidos.

¿Se entendió el ejemplo?

_ Pero profe, ¿Qué es una idea de remo?

_ Vamos a otro ejemplo para poder explicar eso. Cuando ustedes ven un perro, no importa su color, su tamaño, su raza o cualquier característica física propia, de algún modo, pese a esas diferencias entre los tipos de perro, sabemos que es un perro. Para Platón, un filósofo griego del siglo IV a. C., esto se debe a que ustedes

tienen la “idea” de perro dentro de sus mentes. Esta “idea de perro” es como un molde a partir del cual se replican, se reproducen o se copian todas las cosas concretas, materiales o sensibles.

Ahora, teniendo en cuenta estos dos ejemplos, podemos ver que para Platón existen dos tipos de cosas, unas que vemos con nuestros sentidos y otras que están en nuestra mente y que son modelo de las anteriores, las cosas concretas. Entonces, volviendo al principio, si nos preguntamos por el conocimiento de las cosas ¿cuáles serían esas cosas para Platón?

_ Las cosas que vemos y las ideas de nuestra mente.

_ Bien... Y ese conocimiento, para ir más a fondo, ¿es verdadero o falso?

Pensemos en el ejemplo del perro. El perro que yo veo, digámosle “el perro individual”; si yo veo ese perro individual, ¿puedo decir que conozco como son todos los perros? O sea, por ejemplo, si vemos un dalmata ¿podemos decir que todos los perros, para ser perros, tienen que ser dalmatas?

_ No.

_ ¿Por qué?

_ Porque hay otras razas de perros; está los ovejeros, los bulldogs, los rodwailer.

_ Bueno... Y entonces, si conocer al perro individual, que pertenece a una raza en particular, no me asegura que pueda reconocer a todos los perros como tales, ¿es un conocimiento verdadero o falso?

_ Verdadero.

_ Bueno... Ahí vamos. Platón, en su obra La República, usa una metáfora conocida como “la

alegoría de la caverna”, para explicar los diferentes grados o tipos de conocimiento a los que puede acceder el hombre como tal.

Concretamente, supongamos un hombre o grupo de hombres, atados de pies y manos en el fondo de una caverna, por lo que no pueden evitar mirar hacia una pared. En esta pared ven pasar todo el tiempo distintas sombras de personas, animales y cosas diferentes. Es muy posible, nos dice Platón, que estos hombres piensen que las sombras son la realidad misma. Pero supongamos ahora que uno de estos hombres logra liberarse de las ataduras. Al darse vuelta descubriría primero, que las figuras son producidas por otros hombres que pasan frente a un fuego con diferentes imágenes, y luego, al emprender su salida de la cueva, quedaría, primeramente, cegado por la luz, luego distinguiría borrosas las figuras de las cosas reales (como los árboles, los animales, etc.) Luego podría ver el cielo nocturno, las imágenes de las cosas reflejadas en el agua, los mismos árboles y plantas (ya sin verlas borrosas) y, finalmente, podría contemplar el sol.

Los hombres dentro de la cueva, tienen un conocimiento superficial e incompleto de las cosas, pero, el hombre que ha salido de la cueva, ha visto la realidad misma.

Entonces, teniendo esto en cuenta, ¿cuál de estos hombres conoce verdaderamente las cosas? En su opinión.

_ El que salió de la cueva y vio las cosas como son.

_ Bien. Para Platón, entonces, el conocimiento verdadero es aquel de las cosas ideales, que se captan con el intelecto y no con los sentidos.

(Suenan el timbre del recreo)

_ Bueno chicos, nos vemos la semana que viene. Por favor, lean a Platón para la próxima clase.

(Mientras los alumnos salen del aula, una alumna se acerca al escritorio del profesor)

_ Profe, perdón, pero hay algo que no entiendo... el año pasado la profesora nos dijo que Aristóteles era el que decía que los seres eran materia y forma. ¿Cómo puede ser que los dos digan lo mismo?

(El profesor mira a la alumna pensativo; luego, continúa)

_ Perdón, ¿cuál era tu nombre?

_ Yamila.

_ Yamila. Eso es así, pero los dos autores son distintos. Acordarte qué, a principio de año, dijimos que la filosofía era el conocimiento de todas las cosas, por sus causas primeras o razones últimas, a la luz de la razón natural. En filosofía los problemas por lo general son los mismos, pero la solución que dan los filósofos es distinta. La definición que vos traes de Aristóteles, no está mal, pero no es la de Platón. Y, al final del día, cuando hacemos filosofía, depende de nosotros ver con qué nos quedamos, que nos cierra, y que descartamos de lo que vamos viendo.

En todo caso, si Platón y Aristóteles se parecen, es porque Aristóteles fue discípulo de Platón en su escuela, la Academia. Pero eso lo vamos a trabajar más adelante, ahora enfoquémonos en Platón.

_ Entiendo. Muchas gracias profe.

_ No, por favor. Nos vemos la semana que viene.

_ Nos vemos.

(La alumna sale del aula y el docente alista su portafolio)

Trabajo inspirado en un texto de la filósofa Josefina Semillán.

Este trabajo se realizó en el espacio “Ética, trabajo docente, derechos humanos y ciudadanía”, de Cuarto Año de Profesorado de Educación Primaria, en julio de 2023.

Los autores son los alumnos Alexis Olleras, Antonella Rello, Lorena Román, Brisa Aguilera, Marisel Cóceres, Viviana Parpal, Mariela Zamaro, Micaela Ferreyra, Micaela Puig, Florencia Olleras y Estefanía Sequeira.

La consigna de la actividad fue la siguiente: “En base al texto de la filósofa Josefina Semillán², realizar un escrito que hable de la idea o concepto que logren resignificar sobre el concepto de “educación”. Tener en cuenta que, sobre la base de lo pensado por cada uno, deberá quedar un texto unificado, o “colaborativo”, en el que se reúnan todas las ideas pensadas por ustedes.”

² El texto de la filósofa Josefina Semillán, que dio origen a este trabajo, puede consultarse en <https://www.rumbosostenible.com/el-paradigma-de-la-sustentabilidad/filosofia-y-educacion-conferencias/#>

¡Educar es invitar a ser!

Nosotros consideramos que la educación es la oportunidad de dar sentido a la vida. Es la base del ser humano que nos acerca la posibilidad de relacionarnos con los demás, valorando nuestra integralidad como personas. Es la búsqueda permanente del equilibrio entre el bien y el mal, brindándonos la libertad para elegir.

Asimismo, creemos que la educación es uno de los medios por el cual construimos vínculos. A través de ella, los seres humanos establecemos las bases para un bienestar común, en el que nos interrelacionamos para vivir en sociedad. La realidad nos interpela constantemente, y nos “conmueve”, para poder actuar en ella, y para ella, es preciso reinaugurar la mirada sobre nuestra vocación docente, posicionándonos desde lo que somos, desde nuestro “ser”, desde nuestras subjetividades. Mirando la realidad propia y la de otros, con un constante “asombro”, para mantener viva nuestra singularidad como seres humanos, y poder ver la de los otros. Decimos que es preciso pensar que la educación debe tener como fundamento una antropología, que recupere el valor de la PALABRA, de los GESTOS, de las MIRADAS, de la CONFIANZA, y que no nos parezca OBVIO, lo más propio del hombre, lo “esencial”. Por eso la filósofa nos dice: “Educar es invitar a ser, a que cada uno construya su identidad.” Y nosotras como futuras docentes, pensamos que educar; es brindar las herramientas necesarias y habilitar el espacio de intercambio, para que el alumno potencie lo mejor de sí, siendo cada uno desde su ser, e invitando a que el ser de cada uno se muestre.

LA SERVIDORA QUE MEDITA



LA SERVIDORA QUE MEDITA

Carlos Ramón Cepeda
carlosramonc@hotmail.com

Resumen: En 1998, el Juan Pablo II nos invitó a *philophari in Maria*. Desde esta propuesta, y en este marco, se intentan reflexionar y aplicar al hecho educativo algunas de las conclusiones a las que se arriba al contemplar a María como una parábola de la relación fe-razón. En concreto, se repiensen las nociones de servicio y de meditación.

Palabras claves:

Fides et Ratio
Philophari in Maria
Filosofía
Teología
Meditación
Servicio
Educación

1. INTRODUCCIÓN

El 14 de septiembre de 1998, el Papa San Juan Pablo II publicó un documento, *Fides et Ratio*, en el que reflexionaba sobre la relación entre la fe y la razón ¹. Dentro de todas las reflexiones y propuestas del Papa, hay una, la del nro. 108, que llamó la atención por lo paradójica. Retomando una tradición monacal, invita a *philosophari in Maria*, o, como él lo comprendió, a tomar la vida de María y su relación con Dios como una parábola de la relación fe-razón.

Como digo, esta invitación es paradójica porque parecería que, siendo María parte integral de la Revelación, lo que tuviera que decir a la Filosofía humana es más bien poco. Sin embargo, el tiempo ha mostrado lo lucida de esta intuición ².

Es de este *philosophari in Maria* de donde quiero partir. Desde esta forma de pensar la relación fe-razón, quisiera preguntarme cómo se ilumina o qué aporta a la Educación. Si bien es imposible en el espacio de este artículo agotar el tema, intento, al menos, hacer un primerísimo acercamiento a él.

Para eso, organizaré el artículo comentando, ampliando, desarrollando y repensando las actitudes marianas que el autor S. De Fiores, en el contexto del *philosophari in Maria*, propone en el *Nuovo Dizionario di Mariologia* ².

¹ El documento, cuyo título se puede traducir como “La fe y la razón”, puede leerse completo en https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html#-30. A partir de ahora, cuando nos refiramos a él, lo citaremos como FR.

² Solo a modo de ejemplo, y sin ser exhaustivos, podemos citar como bibliografía: Ales Bello, A. (2000), *Philosophari in Maria*, en *Alpha Omega*, III, nro. 2, 301-308; De Fiores, S. y Todisco, O., *Filosofía*, en De Fiores. S. et al. (2009), *Mariologia*, I *Dizionario S. Paolo*, Ed. S. Paolo, Cinisello Balsamo, 556-567; De Fiores, S. (2005), *Maria sintesi di valori. Storia culturale della mariologia*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo; Di Girolamo, L. M., *La Sedes Sapientiae in «Fides et Ratio»*. *Risonanze mariane all'interno del rapporto tra Filosofia e Teologia*, en *Marianum LXVI* (2004), 559-622; Allen, P., *Mary and the Vocation of Philosophers*, en *New Blackfriars*, vol. 90, núm. 1025 (2009), 50-71; Lambinet, J. (2012), *Marie: l'incarnation de la Sophia? Étude de la place accordée à Marie au sein du système théologique et philosophique de Vladimir Soloviev*. *Faculté de théologie, Université catholique de Louvain*; Estrada, J., *María como modelo de fe y razón en el Evangelio de Lucas*, en *Fe y Libertad Vol.1, N.º 2* (2018).

2. LA SERVIDORA DEL SEÑOR

2.1. «HE AQUÍ LA SERVIDORA DEL SEÑOR»

La primera actitud es la del *servicio*. María se presenta a sí misma como *Servidora del Señor* (ἡ δούλη κυρίου [*hē doūlē kyriou*], *Lc 1,38*) y aquí S. De Fiores ve la primera comparación que podemos hacer: “la encíclica evidencia la obra de *servicio* que tanto María como la Filosofía están invitadas a prestar a la revelación bíblica y, por tanto, también a la Teología, pero en el respeto a su libertad y autonomía”³. Además añadirá que “existe una circularidad y una mutua implicancia entre fe y razón”⁴, pero que “la precedencia solo puede pertenecer a la fe”⁵.

Pues bien, si partimos del título que utiliza María en *Lc 1,38*, debemos decir, por un lado, que las palabras de María destacan una actitud característica de la fe bíblica: son “servidores del Señor” aquellos que tienen una relación personal con Dios y que, en dicha relación, descubren y aceptan libremente la propia misión en favor del pueblo elegido. Así Abraham, (cf. *Gen 26, 24*), Isaac (cf. *Gen 24, 14*), Jacob (cf. *Ex 32, 13; Ez 37, 25*), Josué (cf. *Jos 24, 29*), Moisés (cf. *Ex 4,10; 14,31*), Ana (cf. *1 Sam 1, 11*), David (cf. *2 Sam 7, 8*, etc.), Ester (cf. *Es 4,17*), y, sobre todo, el “Servidor sufriente”, aquel personaje misterioso del Antiguo Testamento que aparece como modelo de fidelidad a Dios y de sufrimiento solidario (cf. *Is 42-53*). En otras palabras, hablamos de *servidor* y no de *esclavo*. El *servidor* es distinto al *esclavo* porque el servicio del primero no se encuentra a nivel de la obligación, sino de la cooperación libre y voluntaria⁶.

3 S. De Fiores, *Ibidem.. La cita original en italiano dice: “l’enciclica evidenzia l’opera di servizio che sia Maria sia la filosofia sono invitate a prestare alla rivelazione biblica e quindi alla teologia, ma nel rispetto della loro libertà e autonomia” (la traducción es mía).*

4 S. De Fiores, *Ibidem. La cita original en italiano dice: “esiste una circolarità e una mutua implicanza tra fede e ragione” (la traducción es mía).*

5 S. De fiores, *Ibidem* La cita original en italiano dice: “la precedenza non può che spettare alla fede” (la traducción es mía). En este caso, en realidad, De Fiores está citando a V. Bortolin, *La vicenda storica del rapporto filosofia e teologia*, en *Credere oggi* 121 (2001 / 1), 15.

6 Hay que decir que en la Biblia este discurso es válido sólo con la expresión *Servidor/a del Señor* (δοῦλος/ἡ κυρίου [*doūlos/ē kyriou*]). En otros contextos, *servidor* es sinónimo de *esclavo* (Cf. A. A. García Santos (2011), *δοῦλος*, en *Diccionario del griego bíblico*, Verbo Divino, Estella, 227). El paso del sentido de *esclavo*, propio de *δοῦλος*, a *elegido de Dios* es largo y complejo (sobre esto, cf. K. H. Rengstorf (2002), “δοῦλος” in G. Kittel y G. Friedrich, *Compendio del Diccionario teológico del Nuevo Testamento*, Libros Desafío, Grand Rapids, 183-187; R. Tuente, “Esclavo (δοῦλος)”, en L. Coenen et al. (1990), *Diccionario Teológico del Nuevo Testamento*, Vol. II, Ediciones Sígueme, Salamanca, 104-207). Sea suficiente decir aquí que, en las historias de los personajes citados en el cuerpo del artículo, la libertad aparece siempre como algo presupuesto: en efecto, ellos podrían rechazar la invitación de Dios. Y, paradójicamente, por esta libertad, a veces es Dios el que depende de su servidor, como Pikaza subraya expresamente en el caso de María (“Sierva, María”, en X. Pikaza (2008), *Diccionario de la Biblia. Historia y Palabra*, Verbo Divino, Estella, 976).

Encontramos dos realidades en relación y no una dependencia absoluta de una realidad con respecto a la otra ⁷.

Se ve ya la importancia de la comparación. La Filosofía y la Teología son dos realidades en relación. La libertad y la autonomía de las dos realidades son necesarias para que sea una verdadera relación. En caso contrario, sería, en realidad, una dependencia. Y la dependencia de la Filosofía con respecto a la Teología es simplemente otra forma de llamar al *fideísmo* ⁸. Puede darse que no se llegue propiamente al fideísmo, pero cada actitud que haga de la razón una *esclava* de la fe apunta en esa dirección.

Ahora bien, la Filosofía sirve a la Teología. Pero no es su esclava. ¿Qué significa esto? La encíclica dice que “la filosofía está llamada a prestar su aportación, racional y crítica, para que la Teología, como comprensión de la fe, sea fecunda y eficaz” ⁹. Si vemos esta aportación bajo la luz de la *relación* y no bajo la de la *dependencia*, entonces debemos entender que la Filosofía, autónoma y libre, viene en ayuda de la Teología en el empeño de comprender mejor la fe. Esta es la razón por la que S. De Fiores puede decir que, aunque hablemos de *servicio*, no podemos hablar de *esclavitud* ¹⁰.

Por otra parte, siempre en el contexto del título *Servidora del Señor*, la respuesta de María es precisamente esto: una respuesta. Parece obvio decirlo, pero es central. El verbo *hágase* (γένοιτο [*ghénoito*], *Lc* 1, 38) es una forma de optativo, modo con el cual se expresa un deseo que se cree realizable. Es decir, lo

⁷ Ciertamente diremos que Dios es infinitamente mayor que el hombre. Pero, entrando en relación, Dios entra con el hombre en una dinámica de “tú a tú”. Abraham, por ejemplo, es llamado por Dios “mi amigo”, cf. *Is* 41, 8. Esta expresión, que es recuperada por el Vat II e inspira DV 2 (“Dios invisible habla a los hombres como amigos”), fue tachada por algunos padres conciliares como excesiva (cf. Cf. V. Mannucci (1995), *La Biblia como Palabra de Dios*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 28). Preferían decir “hijos” antes que “amigos” ya que se daban cuenta que “hijos” mantiene la distancia de inferioridad frente al Padre, pero “amigos” convierte a los dos involucrados en pares. En María, por otro lado, Dios se hace uno de nosotros. Y si hay dependencia en un nivel (ella es salvada por el Señor, cf. *Lc* 1 47), hay una relación interpersonal y de dependencia inversa en otro nivel (ella es “madre del Señor”, cf. *Lc* 1, 43). Ambas realidades (y no solo la primera) son el principio de la comparación.

⁸ El fideísmo es la actitud “que no acepta la importancia del conocimiento racional y de la reflexión filosófica para la inteligencia de la fe y, más aún, para la posibilidad misma de creer en Dios. Una expresión de esta tendencia fideista difundida hoy es el «biblicismo», que tiende a hacer de la lectura de la Sagrada Escritura o de su exégesis el único punto de referencia para la verdad (...) Otras formas latentes de fideísmo se pueden reconocer en la escasa consideración que se da a la teología especulativa, como también en el desprecio de la filosofía clásica, de cuyas nociones han extraído sus términos tanto la inteligencia de la fe como las mismas formulaciones dogmáticas.” (Juan Pablo II, *FR* nro. 55).

⁹ *Juan Pablo II, FR* nro. 108.

¹⁰ Cf. S. De Fiores, *Filosofía*, cit. p. 557. Sobre el adagio “philosophia ancilla theologiae” cf. J. L. Illanes, *Philosophia Ancilla Theologiae. Límites y avatares de un adagio*, in *Scripta Theologica* 36 (2004/1), pp. 13-35. Como vemos, De Fiores, quizás sin buscarlo, ha recuperado el sentido original de esta frase: es el servicio libre de la Filosofía a la fe.

que nosotros llamamos *obediencia de la fe*¹¹, se manifiesta aquí como deseo. Deseo de responder, de aceptar aquello que ha sido propuesto.

Nuevamente encontramos una razón para no hablar de esclavitud, pero encontramos mucho más, en realidad. En el nro. 24 de la encíclica, en efecto, el Papa decía que: “en lo más profundo del corazón del hombre está el deseo y la nostalgia de Dios”. Y agregaba que es esa nostalgia la que se traduce en el deseo de saber y el deseo de la verdad¹².

Por tanto, podemos decir que la circularidad y la implicación recíproca de las que hablaba S. De Fiores encuentran su razón de ser en el hecho de que el conocimiento humano encuentra, en la fe, una respuesta a su deseo más profundo. La circularidad se da porque, mientras la Filosofía ayuda al hombre creyente a comprender la fe, la fe ayuda al hombre pensante a encontrar las respuestas que busca.

Finalmente, debemos subrayar el hecho de que, en el otro extremo de la frase de María, encontramos a Dios mismo, el infinitamente Otro. Y en este hecho, encontramos la razón que nos permite hablar de la precedencia de la fe. La precedencia no es solo cronológica (una respuesta reclama una palabra previa), sino en sí misma. Dada la preminencia axiológica de la Revelación, siempre primará la fe, como siempre Dios será mayor que María. Pero, al mismo tiempo, si profundizamos en esta comparación, la relación Dios-María es una relación de “tú a tú”, una verdadera relación. Y esta relación es tan real ¡que Dios cambia, se modifica! Se hace hombre tomando carne de María. Es decir, aunque él sea infinitamente mayor, el diálogo de Dios con María se realiza en un plano de igualdad, porque se realiza en un plano personal: son dos personas distintas en diálogo¹³. Y entonces, de la misma manera, comparando, la precedencia de la fe no puede disminuir en modo alguno las características propias del pensamiento humano porque la fe y la razón están puestas en una relación de implicación mutua. También realizan su diálogo en un nivel de igualdad.

En este contexto, es significativo que el Papa diga que hoy “De sabiduría y saber universal, (la filosofía) se ha ido reduciendo progresivamente a una de tantas parcelas del saber humano; más aún, en algunos aspectos se la ha limitado a un papel del todo marginal”¹⁴. Es decir: mientras que, hablando de “tú a tú” con fe, la razón tiene el único límite de la verdad misma (¡límite sin límites!), sin este interlocutor, en cambio, la razón no puede avanzar más allá de los límites de lo inmediato: está limitada a un papel marginal.

11 *Catecismo de la Iglesia Católica*, nros. 144-148.

12 Cf. Juan Pablo II, *FR* nro. 24. Aquí no entramos en la cuestión de la verdad como concepto. Es el deseo mismo de verdad, en un sentido amplio, lo que nos importa ahora, más allá de los diferentes conceptos que los distintos filósofos puedan tener al respecto. Al respecto, en el nro. 25 de la encíclica el Papa subraya que ningún hombre es indiferente, al menos, a la verdad de su propio conocimiento, y como ejemplo cita a San Agustín cuando dice: “He encontrado muchos que querían engañar, pero ninguno que quisiera dejarse engañar” (*Confesiones*, X, 23, 33: CCL 27, 173).

13 Aquí estamos, ciertamente, en el ámbito del misterio.

14 Cf. Juan Pablo II, *FR* nro. 47.

2.2. ¿LA EDUCACIÓN COMO SERVICIO A LA RAZÓN?

Ahora bien, ¿qué tiene que ver esto con la Educación?

Para comenzar, debo decir que tomo aquí la palabra *educación* en un sentido amplio. Seguramente las escuelas pedagógicas tendrán sus matices y acentos al hablar de este tema, pero requeriría un artículo exclusivo profundizar en ellos. Acá entendemos *educación*, en sentido muy amplio, como la acción de desarrollar o ayudar a desarrollar y/o a perfeccionar las facultades, capacidades y potencialidades de una persona. Entendida así, la Educación abarca desde las palabras y decisiones de una madre, hasta las orientaciones de un profesor universitario. No quiero abandonar esta amplitud de sentido. Solo agregó que, por el ámbito propio en el que escribo este artículo, al hablar de educación, irremediablemente también pienso en la esfera del aula.

¿Y entonces? Dijimos que la primera actitud es la del *servicio*; un servicio que supone circularidad e implicación recíproca. María realiza esta acción en relación con Dios; la Filosofía, en relación con la Teología. Si tomamos el sentido más fuerte de la comparación (la de relación interpersonal, la de "tú a tú"), tal vez podemos pensar que la Educación realiza este oficio en relación con el educado.

Puede parecer obvio, pero pensémoslo. Dios cambia en función de la respuesta de María, la Teología se arma a partir de los presupuestos filosóficos con los que dialoga, ¿hasta qué punto la Educación se ha armado desde la realidad de los que se educan y hasta qué punto lo ha hecho desde ideas preconcebidas de lo que la Educación debe ser? ¿Se puede decir que la Educación es un diálogo? Si no termina de serlo, ¿de verdad se puede hablar de Educación?

Dejamos claro, más arriba, que la primacía ante la razón la tiene la fe y que Dios es mayor que María. No se trata, por tanto, de reducir la educación a una autoeducación donde es el educando el que pone las pautas de manera absoluta. La Educación como fenómeno tendrá la primacía ya que es la que guía, ayuda, acompaña; ya que es la expresión natural del educador, el que ha realizado el camino primero. Pero, teniendo en cuenta esto, surge la pregunta que he puesto como subtítulo y creo debe ser contestada negativamente: ¿es la Educación un servicio a la razón? No, es un servicio a la persona que razona.

El educador, en este contexto, tiene dos tareas principales e iguales e ineludibles: conocer bien aquello en lo que quiere educar y conocer bien aquel a quien quiere educar. Porque, en definitiva, el educador, por poner un ejemplo muy simple, no debe enseñar Inglés, o Matemática, o Teología, sino que debe ayudar al educando a comunicarse a través del inglés, a utilizar la matemática para su vida, o simplemente a creer¹⁵.

¹⁵ Aclaro que al poner la Educación como un servicio a la persona que se educa podría parecer que invierto las conclusiones

Pero la Educación no es solo servicio por esto. Lo es también porque, al igual que Dios o la Teología, la Educación se modifica en el diálogo con el educando. Esto lo experimenta el maestro viejo sin necesidad de grandes justificaciones. En el profesor de muchos años, no habla solo lo aprendido durante esos años. Hablan también todos los discípulos, los buenos y los malos, a los que pudo enseñar y a los que no. Habla la huella que los alumnos han dejado en ese profesor. Un verdadero proceso educativo debería intentar hacer explícitos los frutos de este diálogo.

La segunda actitud que presenta S. De Fiores es la de la *meditación*. A partir de los textos de *Lc 2,19* y *2,51*, presenta a María realizando una verdadera actividad hermenéutica ¹⁶. Hay tres puntos aquí en los que nos detenemos.

En primer lugar, esta actividad hermenéutica tiene, como corazón propio, las palabras y los acontecimientos. En efecto, la palabra *ῥῆμα* (*rhēma*), utilizada en *Lc 2,19.51*, significa “cualquier cosa dicha” (cf. *Ex 19, 9*; *Os 6, 5*; *1 Sam 19, 7*, etc.), pero también “cualquier cosa pensada” (cf. *Dt 15, 9*), e incluso “un evento o un suceso” (cf. *Gn 22, 1*) ¹⁷. En el contexto de la vida de María, estos hechos y palabras son, por supuesto, los de Jesús. Volveremos a esto más tarde; por ahora, nos interesa que esta “actitud del sabio”, como la llama De Fiores, no se da sobre las ideas, sino sobre las realidades. Son las palabras escuchadas y los hechos vividos los que constituyen el núcleo del pensamiento de María ¹⁸. Más aún: el núcleo de dicho pensamiento lo componen las palabras que explican los hechos y los hechos que esconden una palabra ¹⁹.

Aquí es muy importante la referencia a la tradición sapiencial ya que esta tradición tiene la convicción de “que hay una profunda e inseparable unidad entre el conocimiento de la razón y el de la fe. El mundo y todo lo que sucede en él, como también la historia y las diversas vicisitudes del pueblo, son realidades que

del análisis. La reflexión previa dice que la Filosofía sirve a la Teología, no a los teólogos. Es cierto, pero vuelvo al sentido que he dado a “educación”. En la relación María-Dios, hablamos de dos personas. En la de Filosofía-Teología, hablamos de dos formas de pensar o acercarse a la realidad. En el caso de la educación-educando, finalmente, hablamos de dos procesos. Y los dos tienen el mismo objeto: el educando. En todo caso, si hilamos fino, tal vez deberíamos decir que la Educación está al servicio de la persona en su proceso de desarrollar sus facultades.

16 S. De Fiores, *Filosofía*, cit., p. 558.

17 Cf. A. A. García Santos, *ῥῆμα*, in *Diccionario del griego bíblico*, cit., 751-752.

18 En el contexto de *Lc 1, 19*, las *ῥῆματα* (*rhēmata*, en plural) son, en primer lugar, los acontecimientos vividos y relatados por los pastores, pero también todo aquello que ha sucedido desde la Anunciación en adelante. En *Lc 1, 51*, en cambio, las *rhēmata* se refieren a los eventos relacionados con la Pascua en Jerusalén.

19 Sobre la ambivalencia entre los dos sentidos principales de *rhēma*, a saber, “palabra” y “cosa”, cf. O. Betz, “Palabra (ῥῆμα)”, en L. Coenen et al. (1993), *Diccionario Teológico del Nuevo Testamento*, Vol. III, Ediciones Sígueme, Salamanca, 275-278. Este doble sentido de *rhēma* es sugestivo. La Biblia, que no piensa en términos filosóficos sino sapienciales, no se pregunta por la relación entre realidad y apariencia. Sabe que las *rhēmata* podrían no ser comprendidas (cf. *Lc 24, 11*; *Jn 6, 63-64*; *8, 47*, etc) y que el conocimiento del hombre es limitado (cf. *Qo 1, 17*; *3, 11*; *1 Cor 13, 9*; etc). y, sin embargo, reconoce que las *rhēmata* pueden ser escuchadas. El hombre no las comprende plenamente (de ahí la necesidad de custodiarlas y meditarlas), pero las descubre como verdaderamente “algo”, externo a sí mismo, que encuentra y puede conocer cada vez más (no son solo subjetivas). Es algo que está realmente enfrente. El famoso “problema del puente” entre el sujeto y el mundo exterior no es un problema en este contexto: ¿por qué debería haber un puente si las *rhēmata* y la persona que conoce están en el mismo lugar? El problema de alcanzar la realidad no es gnoseológico, y ni siquiera antropológico, sino personal: cada uno lo hace de acuerdo con su propia capacidad. Mientras que algunos de los que escuchan las *rhēmata* de los pastores solamente se maravillan, María las conserva y medita, alcanzando un sentido mucho más profundo de realidad (Cf. *Lc 2, 18-19*. El texto bíblico contraponen ambas actitudes a través de la partícula *δέ* [*dé*] que, siendo ilativa, tiene el matiz de contraste u oposición, cf. Cf. A. A. García Santos, *δέ*, in *Diccionario del griego bíblico*, cit., 190).

se han de ver, analizar y juzgar con los medios propios de la razón, pero sin que la fe sea extraña en este proceso”²⁰. Y aunque, en el nro. 16 de la encíclica, el Papa subraya la unidad de ambos tipos de conocimiento, también se da por descontado que los acontecimientos de la Historia son el objeto natural de reflexión. En otras palabras, como decíamos en el caso de María, la verdadera sabiduría no reflexiona sobre las ideas, sino sobre la realidad, manifestada en aquello que acontece.

En segundo lugar, esta actividad de María consiste en el hecho de custodiar (διετήρει [diētērei], Lc 2,51) y de meditar (συμβάλλουσα [symbállousa], Lc 2,19) las *rhēmata*.

Sobre el primer verbo (διετήρει [diētērei]), lo que debemos decir es que, en realidad, Lucas utiliza dos verbos distintos: συντηρέω (*syntēréō*) en 2,19 y διατηρέω (*diatēréō*) en 2,51. Estos dos verbos son sinónimos y, tal vez por ello, De Fiores menciona únicamente uno de ellos, el segundo²¹. Traemos ambos aquí en aras de ser exhaustivos. La diferencia entre ellos es sutil y no está del todo clara. Lo que nos importa es que el sentido en común es el de “recordar” con el matiz de “conservar con cuidado”, “custodiar”, “proteger”²². Es decir, que el recordar la *rhēma* significa conservarla en su identidad, proteger en la memoria el hecho en sí mismo, sin modificación, manteniendo su integridad. En este sentido, hay que entender el “reflexionar activamente” del que habla S. De Fiores. Es un “reflexionar activamente” en el sentido de custodiar, de velar, de poner en juego las energías personales para conocer y proteger el acontecimiento.

Sobre el segundo verbo referido (συμβάλλω [symbállō]), su significado natural es “meditar”, en el sentido de “comparar”, “confrontar”, “cotejar”, “poner frente a frente”²³. En el contexto del Evangelio, se entiende que todas las *rhēmata* vividas y experimentadas son las que se confrontan entre ellas. Si, por un lado, las *rhēmata* se conservan sin cambio, por otra parte, se confrontan o cotejan entre ellas para comprender su sentido más profundo en el contexto de todo el conjunto. Y esta acción, María la realiza en el núcleo más íntimo de su propia persona pues confronta las *rhēmata* incluso consigo misma.

Y aquí encontramos el último punto en el que nos detenemos. S. De Fiores subraya, en efecto, que María medita en el núcleo de su persona²⁴ ya que Lucas dice que lo hace *en su corazón* (ἐν τῇ καρδίᾳ αὐτῆς [en tē kardía autēs], Lc 2, 19.51). El corazón (καρδία [kardía]), en sentido bíblico, no es sólo la sede de los sentimientos (cf. Zac 10, 7; Is 1, 5), sino también de la inteligencia (cf. Gen 6, 5); de la memoria (cf. Dt 6, 6; Pr 7, 3); de la imaginación y la fantasía (cf. Sal 72, 7; Jr 23, 16); de la atención (cf. 1 Re 9,3); de la voluntad y del deseo (cf. Ex 35,21); y de las decisiones morales (cf. Am 2,16; Sal 23,4)²⁵. Por lo tanto, es toda María, su “yo” completo,

20 Cf. Juan Pablo II, *FR* nro. 16.

21 Solo menciona διατηρέω, con el sentido de “reflexionar activamente”. Cf. S. De Fiores, *Filosofía*, cit., 558.

22 Cf. A. A. García Santos, διατηρέω, en *Diccionario del griego bíblico*, cit., 210; Cf. tb. συντηρέω, *idem*, 821.

23 Cf. A. A. García Santos, συμβάλλω, en *Diccionario del griego bíblico*, cit., 801.

24 S. De Fiores, *Filosofía*, cit., 558.

25 Cf. A. A. García Santos, καρδία, en *Diccionario del griego bíblico*, cit., 450-451.

quien custodia y medita sobre la *rhēmata*.

En este tipo de “meditación”, quizás podamos decir que se resume todo lo que dice el Papa en el documento. Toda la encíclica es una invitación a confrontar los diferentes rostros de la realidad y, sobre todo, la fe con la razón, para llegar al sentido último de todo. En este sentido, son significativos los nros. 19 y 20 de la encíclica.

En el primero, el nro. 19, se retoma el pensamiento del libro de la Sabiduría, según el cual «a partir de la grandeza y hermosura de las cosas, se llega, por analogía, a contemplar a su Autor» (*Sb* 13, 5). Y aunque, de nuevo, el énfasis se pone en otro tema (la capacidad de la razón para conocer a Dios), entre líneas sí se encuentra aquello de lo que estamos hablando, ya que primeramente se han enumerado algunas de estas grandezas y hermosuras, y se han mostrado todas aquellas que deben ser comprendidas.

Y, mientras tanto, el nro. 20 dice: “lo que ella (la razón) alcanza puede ser verdadero, pero adquiere significado pleno solamente si su contenido se sitúa en un horizonte más amplio ²⁶, que es el de la fe: «Del Señor dependen los pasos del hombre: ¿cómo puede el hombre conocer su camino?» (*Pr* 20, 24). Para el Antiguo Testamento, pues, la fe libera la razón en cuanto le permite alcanzar coherentemente su objeto de conocimiento y colocarlo en el orden supremo en el cual todo adquiere sentido. En definitiva, el hombre con la razón alcanza la verdad, porque iluminado por la fe descubre el sentido profundo de cada cosa y, en particular, de la propia existencia”. Es decir: la comprensión de la realidad alcanza su plenitud cuando se comparan todos los rostros de la verdad ²⁷, los que encuentra la razón y los que nos muestra la fe.

²⁶ Se “coteja”, “confronta”, “compara” en la terminología que vengo usando.

²⁷ Como hemos dicho anteriormente, tomamos el significado de “verdad” en un sentido amplio y no en el de una filosofía en particular.

3.2. ¿LA EDUCACIÓN COMO MEDITACIÓN?

Si contesté negativamente la pregunta que hice frente a la primera actitud, parecería lógico que también fuese negativa la respuesta a la pregunta que ahora presento. Y, sin embargo, creo que debe ser contestada afirmativamente.

Tanto María como la Filosofía meditan sobre la realidad. Esa es la senda a través de la cual sirven a Dios y a la fe. Haciendo el paso a la Educación, deberíamos decir que el proceso por el cual la persona se educa no descansa en la adquisición de saberes o conceptos, sino en la comprensión del núcleo último de la realidad. Este principio es tan rico que tengo miedo de no alcanzar a sacar todas las consecuencias que tiene. Pensémoslo un momento.

Dijimos que meditar implica hacerlo sobre la realidad y no sobre las ideas. Ya aquí nos encontramos con un problema porque: ¿qué realidad? Podríamos hacer un acercamiento desde una filosofía específica, pero, en un primer acercamiento, debemos señalar que la realidad es aquello a lo que el educador y el educando se enfrentan en su cotidianeidad. Era su embarazo, la visita a Isabel, las palabras de los pastores o la incompreensión frente a su hijo la realidad que María meditaba. Trasladando esto a la Educación: ¿cuál es la incidencia que tiene lo cotidiano en el proceso del que se educa? ¿Qué tiene que ver, volviendo a los ejemplos más arriba señalados, el inglés o la matemática con lo que el educando vive ordinariamente? Queda claro que lo que decíamos sobre conocer bien al educando vuelve a hacer una necesidad ineludible.

Pero volvamos a la pregunta “¿qué realidad?”. Será imposible que alcancemos una comprensión completa de la realidad o de la verdad. Pero, si meditar es “reflexionar activamente”, meditar la realidad es poner todas las facultades y capacidades propias en comprenderlas. No es solo “entender” la realidad: es entenderla, amarla, experimentarla, sentirla, con la inteligencia, la voluntad, la memoria, los sentidos, la intuición, etc. No con una facultad o desde una perspectiva, sino con y desde todas. Si quiero enseñar Dibujo, por ejemplo, será obligatorio desarrollar las facultades artística y estética, y las capacidades de observar y dibujar, pero ¿sería impensable dibujar con los ojos vendados dejándose llevar por la música

para el que lleva la música en la sangre? ¿O dibujar al finalizar un ejercicio físico extenuante el atleta? ¿O proponer dibujar lo que se desea para la persona a la que más se ama y lo que se desea para la persona a la que más se odia? ¿O presentar un dibujo a lápiz ya hecho con la consigna de borrar todo lo que se considere que no lo expresa a uno mismo? Muchos de estos ejemplos podrán considerarse absurdos o difíciles de llevar a cabo, pero es válido, al menos, el planteo inicial: mientras más esté comprometida toda la persona en el proceso educativo, mayor será la eficacia del proceso ²⁸.

Finalmente, hemos señalado que el poder ver la mayor cantidad de rostros de la realidad es lo que asegura que la meditación alcance su mayor profundidad. También aquí las conclusiones podrían ser muchas. Menciono solo tres.

La interdisciplinariedad se piensa, a veces, como algo deseable en el proceso educativo: craso error. No es deseable: es necesaria e indispensable. No se trata de que el teólogo sepa también Física e Historia, y Biología, sino, más bien, que el teólogo, el físico y el biólogo puedan elaborar un acercamiento en conjunto a una determinada realidad.

28 Se entiende porque, muchas veces, se cae en la tentación de reducir la Educación a una realidad de transmitir y aprender solo conceptos. Aunque no se dé una educación auténtica, al menos se tiene la sensación de que se realiza al movernos con esquemas prefabricados y fácilmente medibles. La meditación que proponemos supone, por el contrario, un constante preguntar “¿cómo?” y renunciar, por principios, a fórmulas pre-armadas; al menos, en lo que respecta al proceso personal del educando. Por supuesto que siempre se debe suponer un marco común y general, que es el de la propia disciplina.

La visión de conjunto, en este sentido, debería ser el punto de partida de cualquier proceso. Una especialización, por poner el caso, es deseable. Pero ¿qué pasa cuando el especialista no puede entender ámbitos de su propia disciplina porque no pertenece a su especialidad? Y no es convertir la Educación en un camino enciclopedista: es todo lo contrario. Planteo que la capacidad de mostrar el conjunto dentro del cual la especialización se desarrollará es lo que asegura una Educación orgánica. Seguramente, no todos estarán de acuerdo conmigo, pero cuando alguien me dice que le gusta la música, pero que la cumbia no es música o que no lo es la música clásica, o que no lo es el reggaetón, indefectiblemente pienso que lo que le gusta no es la música sino simplemente un estilo. Desde el arte musical, se podrá decir que un estilo es más o menos perfecto que otro; pero, para no ser música, se debe abandonar un conjunto de principios que ningún estilo abandona.

Y, finalmente, lo más importante y lo más difícil: el educando tiene que encontrar su propio lugar, personal e intransferible, dentro de ese conjunto. Decíamos que María confronta todo consigo misma. Este es el corazón final de la Educación: encontrar el propio lugar en la realidad que se aprende y conoce. Digo que es lo más importante y lo más difícil porque es un camino que solo puede transitar el educando. El educador puede orientar, proponer, incentivar, mostrar y muchos sinónimos más; pero nada más. En definitiva: la Educación no se trata de enseñar, sino de aprender. Y, en todo caso, enseñar significa aprender a acompañar al que aprende.

4. CONCLUSIÓN

Como dije en la introducción, esto no ha sido más que un primerísimo acercamiento. En realidad, no solo se podría profundizar aún más la idea de *philosophari in Maria*, sino que también se pueden sacar otras conclusiones de lo que intenté reflexionar o es posible profundizar su aplicación al hecho educativo. Cualquier pedagogo que lea estas líneas extrañará referencias directas a autores o referentes de la Pedagogía o de la Didáctica. Esto no es un menosprecio a dichos autores, sino un acto consecuente con lo dicho en el inicio: el artículo solo intenta *philosophari in Maria* y aplicar ese filosofar a la Educación. Pero confrontar estas conclusiones con las distintas escuelas pedagógicas o entrar en diálogos con los que desean pensar y reflexionar la Educación debería ser necesariamente el siguiente paso ²⁹.

En todo caso, me contento con dar un puntapié inicial. Otro podrá tomar el guante o, más adelante, podrá retomar el desafío. Lo importante es que creo haber llegado a una primera conclusión desde donde continuar la tarea.

Esta es que la verdadera Educación y, por ello, el verdadero educador son tales solo cuando ayudan al educando a desarrollarse; y que esto se hace a través de la meditación de la realidad experimentada, conocida y pensada como tal.

²⁹ Si un paso así no se da, las conclusiones seguirán siendo válidas. Pero, por supuesto, relativas y parciales. Si hemos de ser en verdad consecuentes, la “meditación” entendida como la hemos planteado exige este paso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAND, B. et al. (2007), *The Greek New Testament*, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart.
- BROWN, R. E. (2001), *Introducción a la Cristología del Nuevo Testamento*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- COENEN, L. et al. (1990), *Diccionario Teológico del Nuevo Testamento*, Vol. II, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- (1993), *Diccionario Teológico del Nuevo Testamento*, Vol. III, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- DE FIORES, S. y TODISCO, O., *Filosofía*, en DE FIORES, S. et al. (2009), *Mariología*, Ed. S. Paolo, Cinisello Balsamo, 556-567.
- FITZMAYER, J. A. (1987), *El Evangelio según Lucas II. Traducción y Comentarios. Capítulos 1-8,21*, Ediciones Cristiandad, Madrid.
- GARCÍA SANTOS, A. A. (2011), *Diccionario del Griego Bíblico*, Verbo Divino, Estella.
- JUAN PABLO II (1998), Carta encíclica a los obispos de la Iglesia Católica sobre las relaciones entre la fe y razón *Fides et ratio* (= FR), 14/9/1998, Paulinas, Buenos Aires.
- KITTEL, G. y FRIEDRICH, G. (2002), *Compendio del Diccionario Teológico del Nuevo Testamento*, Libros Desafío, Grand Rapids.
- LEÓN-DUFOUR, X. (1997), *Diccionario del Nuevo Testamento*, Ediciones Cristiandad, Madrid.
- (1965), *Vocabulario de Teología Bíblica*, Editorial Herder, Barcelona.
- PIKAZA, X. (2008), *Diccionario de la Biblia. Historia y Palabra*, Verbo Divino, Estella.
- STÖGER, A. (1979), *El Evangelio según San Lucas*, Editorial Herder, Barcelona.

DEL FIN DEL MUNDO
(O VIVIR EN UN MUNDO BARBIE MIENTRAS
OPPENHEIMER HACE DE LAS SUYAS)



DEL FIN DEL MUNDO (O VIVIR EN UN MUNDO BARBIE MIENTRAS OPPENHEIMER HACE DE LAS SUYAS)

*Elvira María Dianno
edianno@gmail.com*

RESUMEN: La humanidad enfrenta la paradoja de su libertad: usa su inteligencia con amor o la pone al servicio de un mal absoluto.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial
Oppenheimer
Barbie
Mal
amor

De la ficción

Por estos días, por estos lares, la taquilla de los cines se ha visto favorecida con el estreno de dos exitosos films, una comedia ficcional y un thriller dramático, basado en hechos reales. Me refiero a *Barbie*, (USA, 2023, 114') y a *Oppenheimer* (USA, 2023, 180'). La primera ATP, apta para todo público, y la segunda +13, restringida para menores de 13 años.

La primera, cual peste rosa, viene acompañada de un *merchandising* que atiborra las tiendas online. Cabe reconocer que el ícono de la mujer frívola devenida muñeca, nacida en los '60, acompañada por su histórico partenaire Ken, en la primera película de esta larga saga que tiene personajes de carne y hueso, hace gala de un *aggiornado* guion de corte, digámoslo así, feminista. Este detalle no es el único que da visos de actualidad al film, los *gadgets* de última generación- que ofician de accesorios indispensables- también están presentes.

Por su parte, *Oppenheimer*, relata las andanzas del inventor de la bomba atómica tristemente estrenada en Hiroshima, hace casi ocho décadas. Dirigida por Christopher Nolan, amante de los films de los superhéroes y protagonizada por Cillian Murphy, quien encarnara recientemente una serie inglesa, muy premiada: *Peaky Blinders*.

Mientras un film relata la vida de una pareja sin problemas acuciantes, tales como llegar a fin de mes, el otro testimonia vida y circunstancias de quien consiguiera los fondos necesarios para inventar, de la mano de la ciencia, un medio para poner fin a los desatinos de quienes, también de la mano de la ciencia, exterminaron seis millones de judíos en sofisticados hornos crematorios, munidos de un sistema de relojería de razzias y traslados, amén de unos 60 millones de almas que quedaron en los campos de combate. ¡Vaya paradoja! Un gran invento, uno que pretendía terminar con la muerte, ¡matándola!

Esta paradoja no le hace sombra a la de mirar desde afuera las mega plateas y la cartelera coexistiendo en una sala, Barbie y su amado Ken viviendo una vida hollywoodense y, en la otra, el *Proyecto Manhattan* en ciernes, supuestamente pensado para preservar el derecho a que alguien viva esa vida. Esta postal retrataría, por sí sola, el enigma de la humanidad.

Ambas superproducciones fueron estrenadas el 20 de julio en el que se celebra, localmente, el día del amigo, en conmemoración a la llegada del primer hombre a la luna hace más de medio siglo atrás. El primer alunizaje (1969) fue producto del avance de la ciencia luego de incontables intentos infructuosos de alunizaje.

Quien escribe estas líneas, no ha visto aún ni *Barbie* ni *Oppenheimer*, sí *Peaky Blinders*. Tampoco estuvo ni en la 1ª ni en la 2da GM, ni, obviamente,

ha pisado la luna. No obstante, ello, ha podido leer y escribir bastante acerca de muchos de los tópicos mencionados y, preparando estas notas, encontró una no menos asombrosa imagen en las redes: un oso sumergido en una pileta de una residencia en la montaña, en algún lugar del gran país del norte. Según la noticia, el bañista, buscaba sosiego a las altas temperaturas que asolan el planeta últimamente. Como puede deducirse, todo realizado desde el ordenador. Ciencia y tecnología en todas las salas y en este escritorio, construyendo una versión de lo que llamamos realidad.

De la ciencia

De casi todo lo expuesto *ut supra* no podría dar testimonio, digámoslo así, a ciencia cierta. Un puñado escaso de afirmaciones se podría rescatar de la posibilidad de solo haber hecho consideraciones acerca de *fake news* y falsos enunciados. De todas elijo una irrefutable, me parece. En mi barrio, en mi balcón, compruebo que las temperaturas son más tórridas y los árboles, avanzado el invierno, no terminan de deshojar, esto sucede mientras, a pocas cuadras, en el río y la laguna, fluctúan altura y orillas, aves y peces.

Pero la ciencia, en la que creemos como en un dios omni-todo, seguramente podría venir en mi auxilio y corroborar no sólo lo que es cierto, lo que lo ha sido y tal vez sea: siempre. Eso dicen los algoritmos ¿Pero debería creerle más allá de lo que mis sentidos corroboran? Arriesguemos un poco más: ¿más allá de lo que mi inteligencia acepte? Sin embargo, debo admitir que mi inteligencia, limitada por estructura, se vale de los conocimientos de los que dispongo, limitados también y, además, los sentidos, engañan. Este camino parece llevarnos a un callejón sin salida. Tal vez deba quedarme con las sensaciones que mis sentidos y mi cuerpo me proveen y asirme de un viejo adagio de Bleger, psicólogo social que definía 'lo objetivo como lo universalmente subjetivo'. Algo así como si todos creemos algo entonces pensamos que es verdadero.

Esta afirmación se daría de bruces con algunas variables, por ejemplo, los fenómenos de sugestión masivos propios de las sectas de fanáticos y con

algunas engañosas de la realidad virtual a las que nos hemos acostumbrado en el cine, me refiero a la tecnología 3D. Podría decirse que ciencia, verdad y saber son conceptos diversos y que el primero es subsidiario de los dos restantes y, por otra parte, la inteligencia es una posibilidad humana que desarrolla ciencia y tecnología en busca de la verdad y el saber. Pero saber nos lleva a sabiduría y esto nos deja muy cerca de otro concepto que podemos tomar prestado de otras doxas: vg. la prudencia.

Podría afirmarse, también, que hemos estado bordeando la tensión que subsiste entre naturaleza y cultura, sin entrar en las controversias que la filosofía sostiene acerca de cuál es la 'naturaleza del hombre'. Natural puesto aquí en tensión con artificial y planeta con mundo.

De la Ciencia ficción

Una extraña conjunción de ciencia y mercado en una nota¹ que el BAML (Bank of America Merrill Lynch) enviara a sus clientes en septiembre del 2016(d.c.) abre la perspectiva de dónde puede ir a parar lo real en manos de ciertas alianzas de ciencia y *business*. Allí afirma que hay de 20 a 50% de probabilidades que vivamos en una simulación de una inteligencia artificial.

Basado en investigaciones y creencias de científicos, filósofos y líderes de negocios, argumentando que- por habernos aproximado tanto a las experiencias realistas 3D- es concebible que miembros de futuras civilizaciones puedan simular sus ancestros, definiendo tres escenarios posibles según el Trilema de Bostrom (sueco, Oxford University) del 2003. Este afirma que una civilización post- humana gobernada por otras especies tendría una gran capacidad tecnológica pero que- pudiendo hacerlo- no tendrían ningún interés en simular el pasado de sus ancestros humanos. Sin embargo, considera que es muy probable que eso esté sucediendo, lo cual se completa con la idea de que nos extinguiremos antes de alcanzar la post-humanidad. Bostrom concluye que, por la actual ignorancia, cualquier hipótesis puede ser verdad.

¹ <http://www.businessinsider.com/bank-of-america-wonders-about-the-matrix-2016-9>

En estas conversaciones, realizadas en el marco del *Asimov Memorial Debate*, las respuestas fueron muy diversas. Cabe aclarar que el mencionado encuentro se realizó en memoria del celebrado autor del género de ciencia ficción y Bostrom es uno de los gurúes de la ética de la I. A. (inteligencia artificial), invento humano que amenaza con independizarse de sus inventores y extinguirlos. Una SHOA GLOBAL en una *Matrix*. El Golem y Frankenstein ya se le habían anticipado en formas humanoides, la rareza de este invento es su materialidad enteramente ajena a lo bio.

De la ciencia, del mercado

Surge la pregunta ¿por qué el BAML eligió advertir a sus socios sobre la más osada variable, concluyendo *"We'd never know it anyway?"* "Nunca lo sabremos", sembrando la incertidumbre sobre lo real. Proponen: "Claramente podemos subsistir sin él, con lo imaginario nos alcanza y sobra". No parece tan sencillo de concluir.

Tal vez algunas inversiones llegaron a las acciones de la I.A. en Wall Street. Tal vez alguien vio allí un buen negocio, tan es así que, menos de una década después, el tema está en los diarios y los empresarios más destacados, junto a unos cuantos científicos de fuste, claman por una regulación antes de que sea tarde. E. Musk y B. Gates, embanderados en tales lides, proclaman ese futuro distópico. Ambos magnates tecnológicos han sabido de las pingües ganancias que sus productos les han provisto, de la mano de grandes inventos.

Bill Gates, el misántropo, avenida epidemiólogo y futurólogo político-predijo la pandemia a fines de 2019, en un documental de la plataforma Netflix con una precisión asombrosa y, también, cuando llegarían las vacunas. Decía, entonces, que llegarían a los países ricos durante el transcurso del 2021 y a los otros durante el 2022. El sabría por qué lo decía. Mientras, las anunciadas mutaciones hacían fila en las puertas de los laboratorios. La Ciencia, malherida, corría contrarreloj su Grand Prix para encontrar cura a una fuga de un laboratorio que investigaba con virus para curar enfermedades. El planeta respiraba aire puro en las montañas y los océanos mientras los terrícolas lo hacían tras los barbijos cual *Eternautas* y los traficantes y mercenarios se birlaban containers de insumos sanitarios en los aeropuertos.

¿Podría alguien desconocer los aportes que la ciencia realiza al progreso? Sin duda los movimientos opositores a ciertos avances y ensayos lo harían. Los ecologistas encabezarían la nómina y razón no les ha faltado. El oso en la piscina habla de ello.

¿Qué respuesta se obtendría si le pidiéramos a la I.A. una solución a algunos de los grandes temas de la civilización actual devenidos de

los daños colaterales de los adelantos científicos? Esas soluciones, ¿incluirían a los humanos a cargo?, ¿manuales de procedimiento para su implementación?, ¿hablarían del odio, la codicia, la envidia, la avaricia?, ¿dirían algo de los excesos? ¿Hallarían una fórmula que resuelva el problema sin convertir este mundo en el *Mundo Feliz* de Huxley (1932)?

Del exceso, de la carencia

Por estos días, las herramientas de la I.A las ofrece mi ordenador ni bien lo enciendo y circulan cursos para aprender a valerse de ellas, digamos que es tarde para frenar su avance y cabe la pregunta acerca de si la humanidad estaría a salvo de su extinción si se impidiera el crecimiento del nuevo monstruo. Pues así lo venden ciertas noticias: el Mal ahora no es más una deidad caída encarnada en un ángel o en una raza o un puñado de seres humanos que portan alguna condición de diferencia religiosa, política, de género. Ahora el Mal es un dios que sabe más que su progenitor y se ha independizado, poniendo en riesgo fuentes de trabajo y la existencia misma.

Pues, haré algunas salvedades y objeciones que pueden derribar esas hipótesis sin muchos dilates.

- La primera consideración es acerca de que el riesgo ya existía y fue concretado. Las guerras y la contaminación se las han arreglado muy bien para lograrlo, sin la I.A. Ambas usaron la ciencia y la técnica para sus fines. Eso demuestra que no hay nada nuevo bajo el sol, al menos en este aspecto.

- La segunda consideración es que la industrialización pudo sustituir algunos trabajos realizados antiguamente por esclavos que hicieron posible se construyeran, por ejemplo, las pirámides de Egipto y, más cercanamente, sustituyeron a obreros de líneas de montaje o tareas rutinarias. ¿Qué se puede objetar al respecto si eso da posibilidades de trabajos más creativos, formas de vivir más dignas?

- La tercera es que, según dicen los expertos, la I.A. puede reemplazar a los creativos de la imagen y de la palabra tanto como proveer robots que auxilien en tareas cotidianas. ¿y cuál es el problema? ¿Alguien reniega del reproductor Bluetooth de su música preferida, las fotos subidas a la nube, su Smart TV o del acceso a las bibliotecas virtuales más nutridas que cualquier Alejandría? ¿A quién podría molestarle encontrar el nombre del barco en que vinieron sus abuelos el siglo pasado o las recetas de sus mayores en Google, en un santiamén?

Las objeciones pueden pendular entre la inequidad del acceso a esas herramientas, no menor a la del acceso a los bienes de primera necesidad, a eso se le llama carencia y, por el otro lado el riesgo del uso abusivo de esas posibilidades. Esto, también, tiene un nombre y se llama exceso.

Se podría caer en la tentación de suponer que el exceso se resuelve con instructivos al estilo de los prospectos de los medicamentos que indican dosis y contraindicaciones. Sabemos que eso no es un impedimento, es solo una advertencia. Del otro lado, las carencias se resolverían con protocolos de distribución de los bienes de manera equitativa e igualitaria. Y eso tiene un par de inconvenientes: ¿Quién decide lo que cada uno necesita?, ¿quién se atribuye ese lugar?

Esto lleva a una encrucijada, la de la regulación y, si esta se presenta como inevitable frente al exceso y la carencia, ¿será por las

condiciones de los objetos a distribuir o la de sus destinatarios? Por otra parte, la regulación, esa que bien puede leerse en el mundo de Huxley, si bien cumple con su cometido es a costa de la deshumanización de sus destinatarios. ¿O qué otra cosa es la homogeneización de los individuos? A eso se le llama totalitarismo, se le llama masa.

Del bien, del mal, de la libertad

No se puede pensar que la extinción de la condición humana se refiere al exterminio de los organismos, el exterminio se efectúa con el borramiento de su singularidad, su diferencia, su potencia creativa, su capacidad de amar, su

libertad, limitada, pero libertad, al fin y al cabo. Eso fue la SHOA, incinerados sin nacionalidad, identidad ni bienes personales, bajo un uniforme, usados como fuerza de trabajo hasta extenuar sus organismos y descartarlos desprovistos de toda parte que pudiera convertirse en mercancía. Primero, reducidos a condición de objeto y luego, a cenizas, sin rastro simbólico tras su partida.

¿Quién podría objetar que a eso llamemos el mal? Y con mal a qué nos referimos sino a provocar sufrimiento a un prójimo, con crueldad, hasta incluso llegar a darle muerte. Es sabido que se puede disfrutar de hacerlo. Asimismo, el mal también puede auto-infligirse y no hacen falta demostraciones.

Pero, ¿por qué el mal, como posibilidad, es propio de la condición humana y no de los otros seres vivos? No se conocen violaciones en manada ni especies que devoren más presas que las que necesitan para alimentarse y, lejos de descuidar sus hábitats, son celosos guardianes de ellas y de su propia especie, no acumulan ni comen en exceso. Dostoyevski afirma que cometemos el mal porque no somos máquinas, es decir estamos desregulados.

Eso que llamamos libertad no es solidaria con la determinación inequívoca de los instintos de los animales, destinados a repetir y reproducir miméticamente una combinación de su ADN, traen la fórmula y la respetan. Mientras no se avvicinen glaciares ni diluvios ni arda el desierto, sobrevivirán.

Los humanos, menos previsibles, nacen en un mundo que los precede y los alojará en una lengua, de esa lengua aprenderá los códigos con los que se le enseñarán la posibilidad de infinitas modalidades de regulación de la satisfacción de sus apetencias y allí exceso y carencia serán el río que corre a la vera del camino en cada mínima decisión. Esa es la razón por la que los infantes no son dejados solos para que crezcan y descubran por sí mismos, en soledad, las encriptadas claves. Soledad no es compatible con humano.

Las regulaciones llevan en su esencia los conceptos de bien y mal, ¿de acuerdo a qué? Pues a protocolos que llamamos de diferentes modalidades: una de ellas es preceptos religiosos e incluyen bajo su égida a sus creyentes, otra es leyes e incluyen a los habitantes de determinadas configuraciones geopolíticas. En muchas ocasiones, infringir alguna prescripción de esos reglamentos tiene sanciones, suelen llamarse, en el caso de las leyes, condenas. Tal y como San Pablo lo anuncia, la ley hace al pecado.

De la ignorancia, del odio, del amor

Ahora bien, si infligir un mal a otro es una posibilidad a la mano de cada quien y no de algunos, ¿por qué causa tanto asombro, por qué se lo percibe como una excepción en la que algunos, no todos, son susceptibles de caer? Hete aquí otro rasgo bien humano, la pasión de la ignorancia, pero no de la ignorancia docta de Nicolás de Cusa sino de la crasa. No la de quien tiene sed de saber, sino, justamente de quien no quiere saber nada. ¿Nada de qué? De lo que no anda, de sus límites, de la carencia, de los efectos no deseados de la satisfacción, del calentamiento global, etc., etc., etc. Se lleva muy bien con la indiferencia.

Volvamos a los mundos paralelos de *Barbie* y *Oppenheimer*, tal vez en ambos podamos ubicar, respectivamente, ambas formas de ignorancia. Pero si a ignorancia le sumamos como pasión del ser al amor y al odio, los resultados pueden ser asombrosos. ¿Qué predomina en *Barbie* y qué en *Oppenheimer*? Si suponemos que pueden presentarse el amor y el odio en estado puro, la muñeca rosa sería el símbolo del amor y el científico el del odio. Pero, a menos que caigamos en la ignorancia que nos hace mirar para otro lado acerca del lado oscuro del alma humana y alguien se supone exento, que tire la primera piedra. *Barbie* puede parecernos el emblema de la mujer frívola, superficial pero nunca capaz de una masacre, si algo se puede decir es que es indiferente al sufrimiento de la humanidad, enamorada de su cuerpo y de su imagen. Mientras tanto *Oppenheimer* es un hombre serio preocupado por la humanidad y su sufrimiento, enamorado de su talento pero que no alcanza para advertir de lo que sería capaz con su invento.

¿Dónde está el mal, en qué sala se proyecta el film que mejor lo representa? Pues habrá que volver a la postal que se puede tomar afuera de las salas, frente a la cartelera que representa en una sola imagen la paradoja de la humanidad, solo que habría que recurrir a otro film: *La Rosa púrpura del Cairo*, de Woody Allen (USA, 1985). Allí, la protagonista se enamora de un actor de una película que mira todos los días en el cine, hasta que este sale del celuloide y se va con ella. El cine dentro del cine, ficción dentro de la ficción, permitiría que *Barbie* vaya a ver *Oppenheimer* y este se enamore de ella, salga de la pantalla y el *Proyecto Manhattan* nunca llegue a concretarse.

Moraleja, un poco de amor puede impedir un holocausto. ¿Y la I.A.? ¿Por qué se la relaciona unívocamente con un *Oppenheimer* en ciernes? Tal vez la I.A. enseñe a escribir cartas de amor. Eso sí, nunca podrá enamorarse. Estamos a salvo.

UN CASO PARA REFLEXIONAR:
CÓMO PENSAR LAS CONSIGNAS ESCOLARES
EN LAS CLASES DE LENGUA Y LITERATURA DE
LA ESCUELA SECUNDARIA.



UN CASO PARA REFLEXIONAR: CÓMO PENSAR LAS CONSIGNAS ESCOLARES EN LAS CLASES DE LENGUA Y LITERATURA DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

Luis Marcelo Ferrero
luismarceloferrero@hotmail.com

Resumen: El presente escrito constituye un trabajo de investigación y reflexión que estuvo enmarcado como producto de observaciones y práctica de Residencia, hace algunos años, en un 2° año del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Es un escrito que intenta reflexionar acerca de cómo son pensadas las consignas escolares en las clases de Lengua y Literatura. Se aborda desde la mirada de especialistas en relación con el tema e invita a seguir reflexionando no sólo desde el área de conocimiento nombrada, sino además desde otros campos.

Palabras clave:

Lengua y Literatura
Consignas Escolares
Escuela Secundaria
Educación
Formación
Reflexión
Investigación
Campo Específico
Comprensión
Enseñanza
Operación Mental

A MODO DE INICIO:

La capacidad de comprender una consigna no se hereda, sino que se enseña / aprende.

Dora Riestra.

Problematizar acerca de la dificultad en la comprensión de las consignas escolares en el espacio curricular de Lengua y Literatura de la escuela secundaria resulta un desafío. Un desafío, por un lado, al tratar de vencer esas dificultades dentro del ámbito educativo; un desafío, por otro lado, ya que afrontar esto implica, de algún modo, que se generen más interrogantes que respuestas. Sin embargo, es necesario reconocer que ciertas preguntas (aunque resulten incómodas y difíciles) son necesarias porque dan pie para reflexionar sobre dicha temática.

Lengua y Literatura es un área de conocimiento dentro de la escuela secundaria, lugar donde está inserta la problemática planteada. También, dicha disciplina “soporta”¹ el peso de las dificultades del deterioro de ciertas habilidades lingüísticas y de los problemas para producir y comprender textos, como si ella, Lengua y Literatura, fuera la única responsable de revertir estos inconvenientes.

Ahora bien: ¿desde dónde se orienta esta problemática?, ¿por qué surge la necesidad de investigar acerca de por qué existe dificultad en la comprensión de las consignas por parte de los alumnos?, ¿existe realmente un problema o son “supuestos” que circulan en las instituciones educativas? En primer lugar, surge de una necesidad personal debido a la formación específica (Profesorado de Lengua y Literatura). Asimismo, para profundizar sobre la temática porque mucho se dice de que “los alumnos no comprenden lo que leen”². Por eso, en segundo lugar, se plantearon hipótesis, las que abrieron el enunciado del problema de investigación, y, a partir de este, se habilitó un recorrido de preguntas y respuestas que van a dar lugar a procesos de reflexión y nuevos conocimientos.

La presente investigación se encuadra en los aportes de distintos especialistas que han hecho sus estudios sobre las consignas escolares; por nombrar, por ejemplo, a Dora Riestra, Stella Moro, Anijovich y González. También, para indagar sobre las posibles causas y los supuestos en relación con la comprensión de las consignas escolares por parte de los alumnos en el espacio curricular de Lengua y Literatura. Asimismo, la investigación se sirvió de la recolección de observaciones en una escuela secundaria circundante, precisamente, en 2º año del Ciclo Básico.

De esas observaciones participativas y práctica de residencia en ese curso, se

¹ El entrecorillado forma parte de la investigación que se lleva a cabo.

² El entrecorillado forma parte de la investigación que se lleva a cabo.

decidió tomar, como registro, las consignas escritas de un trabajo práctico. El trabajo de campo actuó además a modo de situación inicial porque permitió detectar la problemática y luego pensar en líneas de acción más generales, pero aplicables a situaciones particulares.

La formulación o elaboración de una consigna escolar (escrita), ya se trate de Lengua y Literatura o de los otros espacios curriculares, tiene un rol importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque orienta el recorrido que debe realizarse para construir el conocimiento. Por eso, surgen algunos interrogantes: ¿qué es una consigna?, ¿a qué tipología textual pertenece?, ¿por qué los alumnos de la escuela secundaria no pueden resolver satisfactoriamente las consignas escritas de Lengua y Literatura?, ¿será que existe una dificultad para los alumnos con relación a cómo son formuladas por parte de los docentes? o, más bien, ¿los alumnos desconocen ciertos conocimientos de su propia lengua que son fundamentales para la comprensión de las consignas?

Estos interrogantes son los que habilitaron el presente trabajo investigativo y se constituyeron en ejes poderosos que orientaron a la reflexión y que nunca deberían dejarse de lado por parte de la práctica cotidiana que llevan a cabo los docentes.

En la escuela secundaria, en el espacio curricular de Lengua y Literatura, circula una supuesta idea por parte de los docentes: que los alumnos no comprenden las consignas.

A partir de este supuesto inicial, se considera que la dificultad está dada en que los alumnos de la escuela secundaria, en el área de Lengua y Literatura, no comprenden satisfactoriamente las consignas que son dadas por los docentes; por eso, un primer paso será investigar qué se entiende por una consigna. Luego, pensar si esa dificultad radica en que los alumnos realmente no comprenden por diferentes motivos y, finalmente, seguir indagando en cuanto a cómo son formuladas por los profesores, es decir, si esa problemática se debe a que los

adolescentes tienen escasez en el vocabulario o tal vez el docente como un guía del aprendizaje no tenga en cuenta ciertos aspectos que se encuentran en la redacción de las consignas y esto conlleve a que los alumnos no las interpreten.

En este punto, la investigación encuentra un recorte: se decide por comenzar a definir qué se entiende por una consigna. Así, Dora Riestra analiza las consignas escolares como texto³ y acciones mentales. Nos dice que “las consignas escolares como texto, pueden tratarse de orales y escritas, se producen desde la interacción socio discursiva entre el docente y el alumno en todos los niveles de la enseñanza y que implican la minuciosa planificación del docente. Las consignas como texto son acciones del lenguaje” (RIESTRA: 2008, p.10).

Por su parte, Stella Moro, también desde un punto de vista textual, señala que “las consignas presentan un carácter instruccional e implican un emisor (docente – autor de un manual) que propone la realización de una actividad (operativa en niveles diversos, intelectual, práctico y experimental) a un destinatario (estudiante) con un objetivo preestablecido” (MORO: 2007, p. 35).

Siguiendo con lo expuesto, Anijovich y González dicen que “la consigna como tal tiene un papel fundamental porque orienta el recorrido que se debe realizar para construir el conocimiento. Producir una consigna nos demanda un trabajo cognitivo y que requiere pensar en cómo se la formula, el tipo de operación mental que el alumno tendrá que realizar” (ANIJOVICH y GONZÁLEZ: 2010, p.36).

³ De Beaugrande y Dressler (1981) consideran el texto como el resultado de un proceso comunicativo que no puede prescindir ni de los aspectos más estrictamente lingüísticos ni de los aspectos relativos al contexto de producción. Dicho proceso comunicativo está encaminado a comprender las actitudes de quien lo produce y de quien lo recibe, así como el marco comunicativo. El texto se define como una unidad comunicativa que satisface siete criterios de textualidad: a) cohesión, b) coherencia, c) intencionalidad, d) aceptabilidad, e) informatividad, f) situacionalidad, g) intertextualidad

Tras los distintos aportes de los especialistas en el tema, se considera que los autores coinciden en algo: concuerdan en destacar la consigna como un texto instructivo⁴ que orienta el proceso de realizar una tarea, promoviendo prácticas de aprendizaje. Entonces, teniendo en cuenta el epígrafe que dio comienzo a esta investigación, la consigna “no se hereda”⁵: forma parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los interrogantes se hacen presentes: ¿por qué, al considerar la consigna como operación mental y una acción del lenguaje, existe dificultad para su comprensión?; ¿a qué se debe tal dificultad?

Es sabido y escuchado, en las escuelas secundarias, por parte de los docentes, que los alumnos no comprenden las consignas y, asimismo del otro lado, las voces que se alzan diciendo: “Profe, no entendí la tarea”, “No sé qué hay que hacer”, y las respuestas son: “¿No se entendió la consigna?”, “Volvé a leer y a revisar lo que se pide”. Comentarios que circulan a diario; comentarios que ponen de manifiesto esas dificultades del estudiante para reconocer qué es lo que se tiene que hacer ante la indicación establecida como consigna.

Entonces surge nuevamente la necesidad de interrogación: ¿qué se entiende por comprensión? y ¿qué “suponen” los docentes cuando manifiestan que los alumnos no comprenden las consignas?

El siguiente paso será problematizar esos comentarios; en otras palabras, dar cabida a la problemática que se presenta.

4 Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, en *La escuela y los textos*, señalan que los textos instructivos o instruccionales dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas, como jugar, preparar una comida, cuidar plantas y animales, usar un aparato electrónico. Todos estos textos comparten la *función apelativa* en la medida en que prescriben acciones y emplean la *trama descriptiva* para representar el proceso que debe seguirse en la tarea emprendida.

5 El entrecorillado está tomado del epígrafe.

I- EMPEZAMOS POR DESANUDAR LO ATADO: LA DIFICULTAD EN LA COMPRESIÓN DE LAS CONSIGNAS ESCOLARES.

Seguimos escalando para pensar y repensar aquellos interrogantes que se plantearon más arriba. De esta manera, la investigación sigue su curso y, en este caso, arribamos a qué se entiende por comprensión para luego pensar en los supuestos que apuntamos en líneas más arriba acerca de por qué no se comprenden las consignas escolares en el espacio de Lengua y Literatura.

Según Gombert, “comprender un texto es un proceso de construcción del significado. Hay que trabajar para que ocurra, poner en relación conocimientos previos, conocimientos lingüísticos, conocimientos acerca de los esquemas textuales y de las particularidades de la inserción de los discursos en la comunidad para poder tener una idea del sentido de lo que se lee”. (GOMBERT: 1990, p. 89).

Siguiendo con lo anterior, estamos en condiciones de afirmar que comprender es poder pensar y actuar flexiblemente lo que uno sabe. Respecto de esto, Dora Riestra nos dice: “realizar de manera flexible un tema, explicarlo, justificarlo, de manera que vaya más allá del conocimiento” (RIESTRA: 2008, p. 70). Esto implica, según la autora, que hay que entender el concepto como sinónimo de aprendizaje ante una actividad en que está en continua transformación y en la que se incorpora nueva información.

La comprensión de las consignas escolares es un objetivo que la mayoría de los docentes se proponen lograr con cada actividad dentro del aula. La autora plantea un análisis hacia las consignas como texto, por un lado, y acciones mentales, por otro. Decimos, con ella, que las consignas como texto, ya se traten de textos orales y escritos, se elaboran en la interacción socio-discursiva entre el docente y el aprendiz y que requieren pormenorizada planificación del docente. En resumidas palabras, pensar las consignas como texto es pensarlas como una acción del lenguaje.

Lo anterior nos obliga a presentar la categoría de enunciación que, según Emilie Benveniste, “es el proceso a través del cual un sujeto se hace presente en un texto, así ese texto se convierte en enunciado configurándose la posición enunciador y destinatario” (KERBRAT – ORECCHIONI: S/D, p.10).

Según lo formulado por Benveniste y llevándolo al contexto áulico, cuando un docente plantea y enuncia una consigna de trabajo, no sólo se posiciona su recorte y subjetividad, sino que también subyace la imagen que tiene de sus alumnos.

Anteriormente se hizo referencia a que las consignas escolares son también acciones mentales. Por consiguiente: ¿qué sentido adquiere una consigna como

acción mental? Se puede decir, y parafraseando a Dora Riestra, que la consigna escolar vista como una acción mental logra transformarse en un instrumento que puede conducir a una acción reproductora o reproduccionista que no favorezca procesos de apropiación de habilidades y saberes objetivados; en otras palabras, acciones mentales que suponen operaciones mecánicas. Y aquí surge nuevamente una duda: ¿qué relación se establece entre la capacidad intelectual de un alumno y el pedido de operaciones mecánicas?, ¿qué tipo de comprensión se pone en juego?

Ante los interrogantes, si la consigna escolar como texto tiene un significado, por consiguiente, contiene “pistas” para su comprensión, pero sólo el sujeto (alumno) puede darle sentido, y, éste surge en la interacción entre:

*una consigna (oral o escrita) a partir del léxico de una lengua dada, en este caso, el español.

*un sujeto (el alumno) que posee un cierto conocimiento, por un lado, de la lengua que usa el texto y, por otro, de conceptos específicos o no.

Entonces, siguiendo con lo expuesto, la comprensión de una consigna se logra cuando el sujeto puede poner en relación conocimientos almacenados en su memoria (con la forma de un esquema) ⁶.

Estos conocimientos son varios: conocimientos sociodiscursivos, conocimientos lingüísticos, conocimientos metalingüísticos y conocimientos conceptuales. Y nuevamente surge la necesidad de interrogación: ¿qué hace el alumno con estos conocimientos para comprender una consigna?

Los llena de significado y relaciona lo que dice allí con lo que ya sabe. Sigue buscando y se interroga qué está queriendo decir, por qué lo dice; es decir, pone en relación lo que la consigna dice con lo que en otra oportunidad aprendió.

Un alumno, un lector en este caso, de consignas escolares o consignas por hacer realiza muchas acciones en su mente. En este proceso de ir “desarmando” la consigna, juegan un papel preponderante los conocimientos previos.⁷ De algún modo, comprender una consigna es comprender el tema de ese texto instructivo.

Pero ¿qué sucede cuando no hay conocimientos previos para comprender esa acción que se está pidiendo que se realice? Esto nos invita a seguir preguntando: ¿hay un fracaso en la comprensión? Y ¿es aquí donde los docentes afirman que los alumnos no comprenden las consignas?

⁶ Un *esquema* es una estructura de datos que tenemos en la memoria. Como estructura, está organizada, no es un conjunto desordenado de informaciones. Se trata de elementos ordenados en la memoria y también de la información necesaria para usar esos datos. El esquema es flexible, ya que podrá modificarse rápidamente. No se trata de conceptos memorizados, sino de un verdadero conocimiento que puede ser usado en situaciones nuevas o no, que sirve para resolver problemas.

⁷ Con respecto a los *conocimientos previos*, César Coll (1990) señala que: “cuando el alumno se enfrenta a un contenido a aprender, lo hace siempre armando una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas” (COLL: 1994, p.50).

El último interrogante da pie para dejar en claro la siguiente idea: no comprender consignas no es sinónimo de que se desconoce sobre el tema, por eso, hay que brindarle al alumno todas las herramientas necesarias si no comprende lo que se está pidiendo que se haga; es invitarlo a que se informe, a que busque, a que reponga esa información que no tiene y que necesita para comprender; en cierto modo, desterrar la idea de que los alumnos no comprenden consignas y preguntarse, en todo caso, el porqué de la dificultad de comprenderlas. Respecto de lo anterior: “la consigna es una capacidad que necesita ser enseñada y trabajada con los estudiantes en la escuela” (RIESTRA: 2008, p. 85).

Así, de este modo, volvemos a la idea sobre el esquema mental del que se hizo referencia. Este no se construye de una vez: es preciso releer y revisar los conocimientos previos; por ende, leer y comprender suponen un trabajo.

Si leer es un trabajo y demanda esfuerzo, entonces decimos que no sólo leer es un proceso complejo: también lo es, por ende, comprender. En estos dos procesos, entran en juego un sujeto (un alumno) y un texto (consigna escolar), inmersos en una comunidad discursiva (escuela – docentes). Cada sujeto, cada lector, tiene características que le son propias y, por este motivo, no lee igual que otros lectores. Entonces, con lo expuesto en este apartado en esto de ir “piloteando” la comprensión de las consignas, se puede afirmar y remarcar que leer es un trabajo, que requiere de sujetos lectores que tienen que esforzarse para encontrar el sentido de aquello que se pide o construir un significado.

II- UN CASO PARA SEGUIR DESANUDANDO Y REPENSANDO LAS CONSIGNAS ESCOLARES.

En este apartado, se expondrán los registros de observaciones de clases que se realizaron en una escuela secundaria circundante a nuestra ciudad; precisamente, en un 2º año del ciclo básico del sistema educativo.

Se considera que los registros analizados constituyen un material de análisis y reflexión muy poderoso que no se orienta hacia una instancia de crítica sin sentido que busque culpables e inocentes. Se busca pensar y repensar acerca de lo que venimos investigando. Puede decirse que ahora teoría y práctica se ensamblarán: se aplicará lo abordado hasta el momento sólo de manera teórica, en la práctica misma, en experiencias concretas y cotidianas.

Si la construcción de las consignas escritas supone un lugar de enunciación, entonces estas son elaboradas por alguien; en este caso, por un docente. A continuación, se transcribe un trabajo práctico de la unidad llamada “narrativa” que un educador brindó a los alumnos de 2º año:

Trabajo práctico:

1. Seleccionar cuatro textos narrativos y justificar a partir de las categorías trabajadas a lo largo de las clases.
2. Escribir y resumir el tema del relato. Interpretación.
3. Retomar el esquema de planificación y pensar la función del texto seleccionado.
4. Analizar los elementos paratextuales.
5. Cada integrante seleccionará un fragmento explicando las razones de dicha elección.

Se aclara, en primer término, que las consignas que elaboró el docente no son propuestas copiadas de algún libro de texto que circulan por las escuelas secundarias, sino que fueron elaboradas por ese educador. En segundo término, otro punto para remarcar es que no se especificó el tiempo de duración. Se observó que fueron resueltas en tres encuentros sin haber alguna socialización o puesta en común; y aquí surgen otros interrogantes: ¿existe, en las escuelas, un tiempo de reflexión que se le da al alumno para comprender una consigna?, ¿para qué alumnos se piensan las consignas?, ¿damos a todos las mismas consignas?, ¿se piensa en la emisión de estas, es decir, en forma individual o en forma grupal?, ¿qué ocurre cuando un alumno desconoce el vocabulario? y ¿tienen el mismo valor tanto para los docentes como para los alumnos?

Los interrogantes que se plantearon (en forma anticipada) llevan a que se transcriba una dificultad planteada por un estudiante: “¿una poesía también es un texto narrativo?” (consigna nº 1). Se sabe, por la observación, que las consignas expuestas fueron realizadas grupalmente y es aquí donde empezamos por “desanudar”, a “repensar” por qué conllevan a un cierto grado de dificultad a partir de la pregunta que hizo el estudiante.

¿Qué se entiende por conocer acerca del lenguaje o conocer saberes lingüísticos? Gombert nos dice que: “los conocimientos del lenguaje o lingüísticos es saber un lenguaje, es decir, si el texto está en francés o en alemán es posible que me resulte más difícil de leer que si estuviera escrito en español” (GOMBERT, 1990, 27).

Teniendo en cuenta lo anterior y la pregunta realizada por el alumno, los interrogantes se hacen presentes: ¿el problema de la comprensión de las consignas está en un escaso conocimiento del propio lenguaje?, ¿el alumno en cuestión (que puede representar a muchos otros) a pesar de que es un hablante del español, sabía lo que es un texto narrativo, tras confundirlo con un texto poético?, ¿qué nivel de conocimiento de su lenguaje tiene ese alumno?, ¿para qué niveles de conocimiento del lenguaje se realizan las consignas?, ¿qué podemos hacer frente al desconocimiento del español desde nuestro lugar como guías?

Esto nos da la pauta de que las dificultades que se presentan en la comprensión de las consignas se deba a

que algunas palabras de nuestra lengua resulten incomprensibles, por lo que, para comprender, será necesaria la búsqueda en un diccionario, por ejemplo, o, si no es suficiente, la consulta con un especialista; en este caso, con ese docente que está enseñando.

Se cree además que otra posibilidad puede ser la segmentación de la palabra; por ejemplo, si tomamos una de las consignas anteriores, la palabra “paratextual”⁸. En resumidas cuentas, comprender se trata de un proceso de lectura que requiere del lector un arduo trabajo con el lenguaje que habla todos los días.

Nos acercamos a lo que buscábamos: a develar acerca de por qué los alumnos no comprenden consignas. Se ofrece, en esta investigación, otro conocimiento del que hicimos referencia: los “conocimientos metalingüísticos”.⁹ En este conocimiento, “se trata de mirar cuidadosamente el lenguaje en algunos puntos oscuros o densos del texto” (GOMBERT).

A raíz de lo anterior, algunas palabras de nuestro español juegan un papel muy importante como especies de “centros de información” (Gombert). Así, un verbo, un infinitivo, un sustantivo o una preposición significan algo y no siempre significan de la misma manera. Por ejemplo, si la consigna n° 1 del trabajo práctico nos dice “seleccionar”, de ella deducimos palabras como “buscar”, “encontrar”, pero necesitamos de antemano encontrarle un sentido, buscar una relación que unifique lo que se está pidiendo hacer.

El camino de construir el significado de una consigna, entonces, supone que el lector encuentre relaciones de palabras entre ese breve texto. Se presume que comprender consignas escolares se refiere a que hay hechos que suceden antes o después de otros, que una acción puede ser presentada como la causa de otra o su consecuencia. Es importante, en este punto, el significado que adquieren los nexos; por ejemplo, “y”. Del registro de observación: “1- Seleccionar cuatro textos narrativos y justificar a partir de las categorías trabajadas a lo largo de las clases”; “2- Escribir y resumir el tema del relato”.

Los ejemplos anteriores sirven para dar cuenta de las relaciones que se establecen en esos pequeños textos: “justificar” es una consecuencia de una acción anterior: “seleccionar”.

Ante esto expuesto, tratamos de desanudar y pensar que no se trata de “recetas” que se puedan usar sin la reflexión. No es cuestión además de seguir pasos, sino de prestar atención al lenguaje y al uso que hacemos de él para encontrar un significado y que así sea posible la comprensión.

⁸ El entrecorillado forma parte del trabajo de investigación.

⁹ “Metacognición” es una palabra que refiere a la capacidad de los seres humanos de reflexionar acerca de sus propios conocimientos. “La metacognición engloba los conocimientos introspectivos sobre los estados cognitivos y sus operaciones, y las capacidades del individuo de controlar y de planificar sus propios procesos de pensamiento y sus producciones” (GOMBERT: 1990, p. 17).

III- FINALIZAR PARA DESANUDAR LO ATADO Y ENCONTRAR OTRO SENTIDO.

Para “desanudar lo atado”, se sigue, en esta investigación, con la intención de pensar y repensar eso que llamamos dificultad en la comprensión de las consignas escolares en el área de Lengua y Literatura. Una vez definido qué se entendió por consigna según los especialistas del tema y el corpus presentado (segundo punto de la investigación), los interrogantes se hacen presentes; interrogantes que ya nos hicimos, pero que vuelven a utilizarse para colocarlos en el centro de la acción: ¿sólo en el espacio de Lengua y Literatura se encuentran las dificultades de la comprensión?, ¿las elabora el docente o son extraídas de un libro de texto?, ¿con qué intención las trabaja?, ¿piensa en cómo están escritas para su transmisión?

Se decía, al comienzo de esta investigación, que las consignas tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque orientan el recorrido que debe realizarse para construir el conocimiento. Entonces, como dice Dora Riestra (en el epígrafe), “se enseñan y se aprenden”.

Por ende, cuando se planteaba el interrogante acerca de que si es solamente en Lengua y Literatura donde no comprenden consignas, se considera que esta problemática abarca a todos los docentes, corresponde a todos los niveles del sistema educativo y a todas las áreas disciplinares debido a que en todas hay situaciones de enseñanza y aprendizaje. De esto, se desprenden las voces que se alzan, por parte de los educadores, sobre ciertos cuestionamientos: cuando se encuentran con resultados que no responden a lo que se solicita. Y aquí aparece otro interrogante: si las consignas se enseñan y se aprenden, ¿el docente como un mediador o como guía tiene en cuenta el desarrollo potencial de los estudiantes?

Lo anterior da pie para que se piense en términos de lo que planteó Vygostki en cuanto a la Zona de Desarrollo Potencial (Z.D.P.). Esto es: “el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente” (COOL: 1993, pp. 104 – 105). En otros términos, como docente debe conocerse la zona de desarrollo potencial de los alumnos, partir del nivel operacional de ellos para transitar la zona de desarrollo próximo y así dimensionar el nivel de comprensión que opera en los sujetos para garantizar el éxito de la respuesta esperada tras presentarse la consigna elaborada por el docente.

A propósito de lo anterior, Gvirtz y Plamidessi (1995) nos dicen “que la actividad de enseñanza se concibe como guía y sostén del aprendizaje y el docente como mediador entre los alumnos y determinados saberes”. Se considera, entonces, que la comprensión de las consignas o la comprensión lectora de las consignas es una capacidad para ser aprendida por los alumnos; es así que esto lleva a que se coincida con Anijovich y González (2010) cuando plantean que, para lograr la comprensión de una consigna, “esta debe ser clara y específica en lo que requiere que el alumno piense y realice”.

En relación con lo expuesto, se considera que redactar una consigna escrita (“para que sea clara y precisa, y se comprenda”) depende de un trabajo por parte del docente, es decir, qué operación mental (resumir – subrayar - definir – comparar – analizar) tendrá que desarrollar el alumno para apropiarse de un determinado conocimiento. Esto conduce a lo que Stela Moro (2006) plantea: que las consignas escolares constituyen un punto problemático en su formulación, lo que da, como respuesta, la falta de comprensión por parte de los estudiantes. Por eso, la autora cita a Dora Riestra en cuanto a lo que debe tener en cuenta un docente a la hora de elaborar una consigna escolar:

Plano lexical: depende del área de conocimiento y de la operación mental (analizar – comparar – explicar) que suele solicitarse en las consignas.

Plano morfosintáctico: es el más ignorado a la hora de formular una consigna.

Plano textual: depende de la coherencia semántica y de la cohesión gramatical (como en cualquier otro texto). Es un factor desatendido en la formulación de las consignas.

Plano pragmático: este plano tiene que ver con el propósito, es decir, con lo que se propone quien formula la consigna; en otras palabras, si queremos que solamente el alumno redacte una respuesta, o conocimientos adquiridos

previamente o elaborar nuevos conocimientos.

A la luz de lo anterior, y sin entrar en ninguna crítica, sino para pensarse de manera reflexiva, se toma una consigna que se utilizó para el corpus de esta investigación para observar si se tuvo en cuenta cada uno de estos planos a la hora de pensar la consigna. “2.: Escribir y resumir el tema del relato”. Se observa, en primer término, que la operación mental (escribir) es muy amplia. Además, está acompañada de otra operación intelectual (resumir). En segundo lugar, desde el plano morfosintáctico, “escribir” puede dar lugar a confusiones o ambigüedades. Desde el plano textual, la formulación es confusa y amplia (escribir y resumir). Asimismo, ¿qué sentido adquiere el tema del relato y a qué relato hace referencia? Finalmente, en el cuarto plano (pragmático), no se identifica el objetivo; es decir, si se toma en cuenta la palabra clave (“escribir”), no se sabe si hay que contar o narrar.

Se observa, con lo expuesto, que existen muchas implicancias que no se tienen en cuenta a la hora de formular una consigna; que confeccionarlas requiere de un esfuerzo por parte de ese docente, que luego debe actuar como un mediador para que la comprensión suceda; que estos cuatro planos entran en juego cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de comprenderlas y realizarlas.

“Se aprende cuando se comprende y se comprende cuando se reflexiona, y se reflexiona cuando se experimenta, y se experimenta cuando se duda, y se duda cuando hay preguntas, y hay preguntas cuando se interroga”.

Mirta Goldberg.

A lo largo de este escrito, de esta investigación, muchos interrogantes quedan por definir.

Se hizo un intento... se investigó... se construyó... se pensó y se repensó a partir de una problemática. Hubo interpelaciones: ¿lo investigado fue suficiente? De la misma manera, también se brindaron algunas guías significativas para la reflexión y se cree también que queda mucho por hacer, mucho por pensar y repensar con otros ya que la problemática, si bien estuvo orientada al espacio de Lengua y Literatura, también es una dificultad que encuentran los docentes de otras disciplinas.

Es una escritura que se puede convertir, ojalá se dé, en una reescritura porque se sabe que no está concluida.

Tal vez, se instaló un debate que abra nuevos interrogantes en esto de pensar la dificultad de las consignas escolares.

Es así que estas deben pensarse como dispositivos de aprendizaje en los que el rol del docente como mediador es de suma importancia. Este tipo de enunciado (la consigna escolar) como un texto instructivo según los autores trabajados, tiene como propósito que el alumno realice una acción, que pueda construir aprendizajes. Por supuesto que, desde la teoría vygoskiana, cada sujeto realizará operaciones y actividades mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje.

Lograr el éxito de una respuesta satisfactoria, es decir, comprender una consigna, en este caso, en el espacio curricular de Lengua y Literatura, y también desde otras disciplinas, dependerá también de quién y de cómo las formula. El docente deberá enunciar con claridad y precisión la redacción de ese texto instructivo para que no sea ambiguo y no se transforme en una dificultad para el alumno.

Se dijo, a lo largo del trabajo, que es de mucha importancia que los alumnos conozcan qué operación mental deben llevar a cabo. Desconocer la palabra clave de una consigna ("seleccionar") por parte de los estudiantes de algún modo garantizará que no haya comprensión; y, si esto sucede, tal vez no haya aprendizaje.

Finalmente, volvemos al inicio de esta investigación con palabras de Dora Riestra: "la capacidad de comprender una consigna no se hereda, sino que se enseña y se aprende" (RIESTRA: 2004, p.35).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIJOVICH, R. (2006): Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración, Curso de materiales didácticos: selección y producción, FLACSO Argentina.
- BOTTA, M. (2002): Tesis, monografías e informes, Biblios, Bs. As.
- BRAILOVSLY, D. y MENCHÓN, A.: Estrategias de escritura: once propuestas didácticas, S/D.
- COLL, C. y otros (1994): El constructivismo en el aula, Colección biblioteca de aula, Barcelona.
- DE AVALOS VIRAMONTE, M. y otros: Comprensión lectora. Ediciones Colihue.
- DE BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997): Introducción a la lingüística del texto, Ariel S.A., Barcelona.
- GOMBERT, J. E. (1990): "Le développemant metalinguistique", París, Puf en: "Pilotear" la comprensión y la escritura del módulo 6 a cargo de Carina Palachi en Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso, Ediciones UNL, Santa Fe, 2006.
- KAUFMAN, A. M. y RODRÍGUEZ, M. E.: La escuela y los textos, Aula XXI – Santillana, S/D.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C.: La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje, Edicial.
- LITWIN, E. (2008): El oficio de enseñar: condiciones y contextos, Paidós, Bs. As.
- MANNI, H. y otros (1998): Comprensión de textos, S/D.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE: Orientaciones para la presentación de proyectos e informes finales de investigación educativa, S/D.
- MORO, S.: Formular, leer, analizar consignas escolares, Universidad Nacional de Rosario, Mimeo.
- RANCIERE, J.: El maestro ignorante, Laertes, Barcelona, 2003.
- RIESTRA, D. (2008): Las consignas de la enseñanza de la Lengua: un análisis desde el interaccionismo socio –discursivo, Miño y Dávila, Bs. As.
- (2014): Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura, Noveduc, Ciudad autónoma de Bs. As.

**LA EXPERIENCIA FISIOGNÓMICA.
UNA HIPÓTESIS EN TORNO A LA MEDIALIDAD
Y LA LECTURA**



Farmer mit Furchen
Colere meslée de

LA EXPERIENCIA FISIIGNÓMICA. UNA HIPÓTESIS EN TORNO A LA MEDIALIDAD Y LA LECTURA

Bruno Grossi
brunomilang@gmail.com

Resumen: El siguiente ensayo propone repensar el rol de la medialidad en la lectura. A partir de una serie de experiencias singulares con algunos textos –la poesía de Juan L. Ortiz y la filosofía de Theodor W. Adorno– se busca medir y comparar las interpretaciones posibles que se derivan de las diferentes disposiciones editoriales (tipografía, maquetación, materiales, ilustraciones, erratas) de los propios libros. Nuestra hipótesis sostiene por lo tanto que es necesario revisar el *medio* no solo como un modo de volver sensible los problemas formales de los textos, sino porque es un elemento generalmente olvidado pero constitutivo de toda experiencia estética. Finalmente, el trabajo busca pensar a su vez las contradicciones o problemas hermenéuticos que yacen –tal como lo plantea Adorno– en una lectura atenta a los elementos exteriores o fisiognómicos de los textos.

Palabras clave:

Teoría de medios
Experiencia
Theodor W. Adorno
Historia del libro

Suelo reírme como un tonto cada vez que recuerdo aquella escena de *Metropolitan* (1990) de Whit Stillman en la que el sensible Tom Townsend, interrogado por Audrey Rouget sobre si le gustan las novelas de Jane Austen, responde –para estupefacción de la muchacha– “I don’t read novels. I prefer good literary criticism”. Esto que hace treinta años pasaba por un chiste sobre un carácter excéntrico, ahora se acerca a una descripción bastante objetiva del mundo académico. De hecho, me identifico con la sentencia ridícula del personaje, aunque por razones vagamente diferentes: la indiferencia y el tedio me arrebatan cada vez que intento leer poesía, mas no sucede así cuando se trata de crítica literaria sobre poesía. *Siete clases de ambigüedad* (1930) de William Empson, *La enumeración caótica en la poesía moderna* (1945) de Leo Spitzer, *El elemento irracional en poesía* (1987) de Wallace Stevens, *La poética como crítica del sentido* (2007) de Henri Meschonnic, *El tesoro de la lengua* (2009) de Ariel Schettini. Hay en todos estos libros –amén de cierta impersonalidad científica que los domina por momentos– una delectación por las palabras, un regodeo por su musicalidad, un temple especulativo para leer las imágenes, un cierto retardo y morosidad en el análisis –no siempre justificado en términos de efectividad de la argumentación y demostración de la validez de las hipótesis–, como si quisieran de alguna manera posponer lo más posible el momento en el que hay que derivar consecuencias ético-políticas del poema, como si aplazando indefinidamente la conclusión y persistiendo en la forma criticaran de modo tácito la tendencia cada vez más bárbara de considerar al poema por su valor de cambio, por aquello que permite remitirlo a otra cosa, que a fin de cuentas lo justificaría ante el mundo. Si bajo nuestras actuales condiciones presentes la crítica literaria pasa rápido, casi como con vergüenza, por la materialidad de los textos, volviéndose sorda al excedente retórico de estos y lo invisible que late en lo visible, el textualismo testarudo y autista de estos ensayos anacrónicos se me vuelve, contrariamente, excitante y utópico. No precisamente por lo que revelan de los poemas analizados (¿hace falta reiterar que, por ejemplo, el análisis de Jakobson (1962) sobre Baudelaire es tan sorprendente como inanes sus resultados?), sino porque expanden –por las decisiones anómalas, arriesgadas, imprevisibles tomadas a cada momento en la persecución de una metáfora vaporosa– el campo mismo de nuestra percepción lectora. Es decir, la hipersensibilidad para captar los juegos entre el sonido y el

sentido, para notar los matices infinitesimales que se juegan en la elección de una u otra palabra, para imaginar el jeroglífico que las palabras dibujan entre ellas, renuevan así lo que entendemos por “lectura literaria”.

A pesar de lo que su título neutro pareciera indicar “Técnica y entonación” de Denise Levertov es *close reading* salvaje y ocurrente: a medida que nos adentramos en él nos olvidamos –presos de la sugestión de su argumentación amena pero vertiginosa– que hay algo así como un “mundo” del cual los poemas supuestamente hablan. La poeta parte de una constatación que no deja de incomodarla: “Mucha gente escribe en lo que ha dado llamarse ‘formas abiertas’, sin mucha idea de por qué lo hace o de lo que esas formas exigen” (1991:7). Recuperando tanto su experiencia como lectora y poeta, pero también como profesora (hoy diríamos: como tallerista) –esto es, un modo de reflexionar las dificultades prácticas que encuentra a cada momento– la autora se propone, por lo tanto, explorar el uso del verso libre, sabiendo de antemano sus dificultades, pero absolutamente consciente de su necesidad: sin un mapa de navegación, sin una serie de categorías o conceptos ad hoc para guiar la lectura, no solo el lector no va a tener aventuras emocionantes en las selvas enmarañadas de la poesía moderna, sino que va –luego de una breve fascinación inicial– a chocar con los mismos obstáculos: así como todo cuerpo con el tiempo desarrolla una tolerancia a la droga más revulsiva (volviendo necesario el aumento progresivo de la dosis), el fascinante verso libre puede devenir monótono si no se consigue encontrar matices o variaciones en su interior. Para ello, Levertov se propone analizar no solo lo que el verso *hace*, sino anotar el tipo de *experiencia* que se dimana de tal hacer. Uno de los elementos privilegiados en su análisis es un elemento a priori tan irrelevante (para mí, neófito en estos delicados asuntos) como recurrente en estos poemas: la *sangría*. Allí la autora comenta sus distintos usos, funciones y efectos, esto es, las interrupciones, encabalgamientos y asociaciones entre frases, palabras o sílabas; el retraso y aceleración rítmica del flujo de la lectura;

la acumulación gradual y la pérdida repentina del sentido; los significados que pueden atribuirse al ritmo de sus blancos; el modo de dicción particular que esas pequeñas nada reclaman; en suma: una descripción exhaustiva de los efectos de todas estas “hesitaciones” formales, partiendo de la base de que cada poema construye su propia coordinación *ojo-oído-boca*. La disposición espacial y tipográfica –sabemos desde Mallarmé o Apollinaire– cumple una función expresiva en un poema, pero el texto de Levertov radicaliza esa posición, en tanto considera que no hay que ir a tales extremos vanguardistas para encontrar lo que cada poema hace sin tanta alharaca: hacer hablar a la página.

Me disperso y pienso de pronto en Juan L. Ortiz, en dos experiencias de lectura antagónicas que tuve ante su poesía en dos momentos diferentes de mi vida. El primer acercamiento fue –allá lejos y hace tiempo– a través de una *Antología* (2001) durante una cursada universitaria. Recuerdo vívidamente que mi lectura no coincidía en nada con aquello que los comentarios críticos afirmaban: el poema no fluía, deslizaba o goteaba por la página, sino que por el contrario me parecía más entrecortado que melodioso. Hoy comprendo que el problema era menos del poema o del lector que de las mediaciones que lo hacían posible: en la edición de bolsillo de Losada –que yo leía– el poema solía chocarse con el final del ancho de página, lo que obligaba a un inelegante re-cabalgamiento en el renglón siguiente para completarlo. El tamaño del libro y el ancho de la página (si bien el libro tiene 12cm de ancho, el cuerpo dedicado al poema es prácticamente 8,5cm) atentaba así contra la musicalidad del poema, incapaz de captar la peculiaridad de la puntuación, de hacer sensible la tensión entre las palabras y el vacío de la página. Años después, en la casa de un amigo, agarré por casualidad las *Obra Completa* (2005) de Ediciones UNL y la cosa cambió sustancialmente: el tamaño de la página no sólo permitía que el poema se despliegue horizontalmente, sino que a su vez facilitaba –por la altura del libro– que el poema flotara grácil y verticalmente alrededor de la página, adquiriendo ese tono oriental que Juan L. tanto cultivaba. Sin embargo, algo comenzaba a inquietarme a medida que leía y pasaba las páginas con algo de dificultad. Primero se lo atribuí a los poemas, hasta que mi amigo dijo algo simple y para nada profundo, pero que resonó en mi con la verdad de un *satori*: “es linda la edición,

pero es medio inmanejable para leerla". Si bien comprendí inmediatamente que el poema se diagramaba en la página con elegancia, el peso del objeto-libro refutaba la ligereza misma de los poemas; o para decirlo adornianamente: el libro se comportaba anti-mimeticamente con el poema, yendo en dirección contraria a su sentido. Al esquema de Levertov habría que agregarle por lo tanto una cuarta dimensión no atendida por esta: al *ojo-oído-boca*, habría que añadirle ahora la *mano*. La materialidad-física del objeto, el peso, la diagramación en la página y la calidad del papel del libro se vuelven así factores expresivos que condicionan indirectamente nuestra experiencia estética.

Ahora bien, ¿por qué no extender el método y leer textos en prosa –donde supuestamente la objetividad virtual del texto es indiferente a su actual puesta en página– del mismo modo? De hecho, la diagramación o tamaño de la página suele tener en mi un efecto muy intenso en la lectura, como si el libro y la página establecieran extrañas e íntimas relaciones con su contenido, condicionando, enrareciendo o acompañando. Por ejemplo: todos los que leímos a Adorno en español en los últimos treinta años lo hicimos en la letra apretada, el espaciado simple, el margen estrecho, la página pequeña de las ediciones de Akal (aunque los alemanes con sus ediciones de Suhrkamp están en una situación análoga a nosotros). Esa particular disposición espacial del texto da la impresión de una escritura maciza, de un puro continuo maníaco, sin respiración, que agobia y no deja margen de libertad para la interpretación. Es que si bien Adorno practica –sostiene De Man (1983:78)– la escritura hermética, paratáctica, fragmentaria (no al nivel de las grandes estructuras como en el caso de Benjamin, sino en el nivel de la sintaxis y el párrafo, esto es, un uso radical de la elipsis que vuelve inestable la coordinación de las ideas), el diseño de la página contradice claramente su escritura, restableciendo involuntariamente un hegelianismo y una noción de totalidad que su filosofía busca conjurar. Pero quizás en mi pseudo-materialismo editorial siga primando una idea de forma relativamente clásica: el medio es solo aquello que se interpone entre el texto y el lector. De ahí que el análisis del medio físico solo podría valer para analizar, en última instancia, los efectos de recepción (los efectos distorsionadores o amplificadores del medio: recordar sino la página en blanco en *El mirón* [1955] de Robbe-Grillet que Barthes [1964] interpretó y que luego se descubrió que era una mera errata) y no las significaciones derivadas de su medialidad. Pero quizás, si vemos bien, precisamente el *medium* permite acceder a ciertas tensiones que estaban presentes en la escritura de un modo latente o subcutáneo y que solo un cambio de nivel permite llevar a la superficie.

En este sentido, la comparación entre la edición de *Teoría estética* de Akal con la reestructuración que realizó hace unos años Mateu Cabot (disponible en PDF) podría hacer visible que, como bien dijo Adorno, “la alteración de la forma de un libro no es un proceso superficial” (1974:335). Por un lado, la diagramación del objeto-libro de Akal lleva a pensar, no en la idea de escritura rapsódica que terminó por consumir a su autor antes de poder finalizarlo, sino en una fuerte unidad formal, una estructura que establece lazos y continuidades temáticas entre los distintos apartados, al punto que termina por volver prácticamente indistinguible la diferencia entre uno y otro párrafo (ya sea por la ausencia de espacio y sangrías entre párrafos, pero también por la implementación de un extraño sistema de titulado de los párrafos que no siempre acompaña el contenido de la página). La edición de Cabot por el contrario reintroduce al texto a la modernidad que por otra parte ayudó a fundar: se restituye independencia al fragmento, los párrafos parecen más sintéticos, los conceptos menos estáticos y los blancos de página habilitan una lectura más salteada, dispersa o no lineal (como pasaba con Akal). Así lo explica el editor pirata: “La forma de *Teoría estética*, consecuentemente, aspira a ser una constelación en la que los diferentes sistemas solares, o constelaciones de ideas alrededor de una idea de rango superior, son captados sin la pretensión de aquietar el movimiento de las diferentes ideas, sino más bien recogiendo en las diferentes conexiones que se realizan en el transcurso de la meditación sobre una de las ideas más luminosas de la constelación” (2009:7).

De allí que el propio Adorno, en “Chifladuras bibliográficas”, interrogando el devenir del objeto-libro en la modernidad, especula – contra aquellos como Jauss (1977) que siguen encasillándolo como un objetivista férreo que habría relegado la experiencia singular del lector y las contingencias propias de la lectura– sobre la fuerza propia que posee la forma exterior de lo impreso, al punto que no solo destituye definitivamente a sus autores de lo por ellos escrito, sino que a su vez les hace ver lo ignorado por estos:

Así por ejemplo, las proporciones entre las longitudes de trozos aislados, de un prólogo con lo que le sigue no son verdaderamente controlables antes de su impresión; los manuscritos mecanografiados, que consumen más páginas, confunden al autor haciéndole ver como muy alejado lo que está tan próximo que es una grosera repetición; en general tienden a dislocar las proporciones en favor de la comodidad del autor. Para quien es capaz de autorreflexión la impresión se convierte en una crítica de lo escrito: abre una vía del exterior al interior (1974:334).

Adorno se detiene así en los *efectos visuales* de la escritura, al punto de encontrar en el exterior una vía de acceso posible al interior de los libros. Es lo que lee en *En busca del tiempo perdido*: el interminable párrafo proustiano, no solo “transforma los libros de Proust en las notas del monólogo que su prosa ejecuta” (1974:343), sino que a su vez por su propia extensión impide su consumo en pequeños bocados, atentando así contra una lectura cómoda, disolviendo la propia continuidad del asunto. El libro acompaña así el movimiento de la escritura y exige a cambio un modo de comportarse ante ella. El análisis del medio gráfico no hace por lo tanto sino enfatizar lo que Adorno no dejó de hacer durante toda su vida: *volver sensible la forma*. De allí que la reflexión sobre la distribución tipográfica, la encuadernación, las figuras de la tapa o la calidad visual de la página no sea para nada casual: es contacto fisiognómico –sostiene Adorno–, impregnado de simpatía y antipatía, cuando no de una cierta arbitrariedad, es lo que permite tener una experiencia íntima con los textos (1974:342). La tendencia progresiva a la desmaterialización del objeto libro –el devenir del libro a las fotocopias, de la fotocopia al PDF en la computadora, del PDF en la computadora al PDF en el celular– y la falta, no de comprensión lectora, sino de compenetración emocional –estoy pensando, claro, en los efectos de la pérdida de contacto con el libro de los adolescentes en la escuela– es una conclusión demasiado simple –seguro Byung-Chul Han ya la dijo en algún libro– como para ser cierta y sin embargo...).

Así las cosas, avalado por Adorno (no por nada Déotte [200:128] sostiene que Adorno debería ser considerado el primer mediólogo), vuelto de pronto un teórico de los medios por obra y gracia de un par de conclusiones ligeras, me imagino extendiendo rápido el modo de lectura a todos los libros que tengo cerca. Repentinamente pienso que, si bien hay muchos análisis político-culturales sobre el mundo de las editoriales, en nuestro campo permanecen infravalorados los efectos de lectura que genera la alineación centrada de Mansalva, las letras

grandes con mucho interlineado de Alfaguara, los capítulos de una página que no pasan de un párrafo en algunas “novelas” de Entropía o Rosa Iseberg, los márgenes amplios de Trotta, las notas al pie abundantes de Fondebrider en Eterna Cadencia o la incomodidad evidente para manipular los libros de Colihue clásica (y sin contar la influencia que el diseño de tapa ocasiona en la recepción: recuerdo un tweet muy preciso del psiquiatra Marcos Zurita sobre la domesticación de Vonnegut que La Bestia Equilátera estaba llevando a cabo a través de las ilustraciones añejadas de Liniers). Sin embargo, percibo rápidamente el momento de falsedad en estas interpretaciones un poco imprudentes: al hacer un salto entre un medio y su contenido corremos el riesgo de –tal como operaba la fisionomía o frenología decimonónica con los rostros o cráneos– proyectar la interioridad (o peor, los prejuicios que tenemos sobre la interioridad: una serie de significados previamente atribuidos) a la realidad exterior, esto es, los significantes visuales. De hecho, si bien suelo pensar que por ejemplo en *Una idea genial* (2012) de I Acevedo la diagramación particular de Mansalva suele acentuar la falta de control y la imprevisibilidad sobre la escritura que el propio texto escenifica a través de su narradora, es evidente que tales conclusiones no pueden extenderse *in toto* a todos los libros de la editorial (¿Qué tiene que ver el caos barroco de *Macunaína* (1928) de Mario de Andrade con el estilo transparente de *Sobre cosas que me han pasado* (2011) de Marcelo Matthey?).

Habría que pensar en este punto cuánto de lectura alegórica acontece en las lecturas de los –así llamados– teóricos de los medios: el cambio de nivel, el salto, no sería otra cosa que una duplicación, que lejos de desentrañar los problemas formales de los textos no haría sino desplazar el problema, convirtiendo la forma en el contenido de otra forma, ahora más abarcadora, en el que cada gesto sería determinado a la vez por otro y así. Así podríamos continuar al infinito, en –tal como afirma Aira– un juego de muñecas rusas hermenéutico. Lo importante es saber cuando parar: allí donde el teórico le pone fin a su reflexión nos revela no sólo el postulado fundamental de su teoría, sino también el límite a partir del cual él ya no puede ver o pensar. Si no me equivoco Parikka ha postulado en *Una geología de medios* (2015) a la Tierra como el medio definitivo, pero no me sorprendería que en algunos siglos –si la humanidad no ha sido destruida ya– su planteo sea considerado ingenuo y en el fondo *tierracentrista*: en los confines del cosmos ya se habrían codificado misteriosamente las formas de nuestros precarios mensajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, Inés (2012) *Una idea genial*. Buenos Aires: Mansalva.
- Adorno, Theodor W (1974) "Chifladuras bibliográficas". En *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal, 2003.
- Barthes, Roland (1964) *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral, 1973.
- Cabot, Mateu (2009) "Nota a esta versión". En Theodor W. Adorno. *Teoría estética*. Edición de trabajo. Disponible en https://monoskop.org/images/0/0a/Adorno_Theodor_W_Teoria_estetica_ES.pdf
- De Man, Paul (1983) "Prefacio". En *La retórica del romanticismo*. Madrid: Akal. 2007.
- De Andrade, Mario (1928) *Macunaína*. Buenos Aires: Mansalva, 2021.
- Deotte, Jean-Louis (2000) "Adorno: la escritura, lo inmemorial de la lengua pura". En *El hombre de vidrio. Estéticas benjaminianas*. Buenos Aires: Prometeo, 2015
- Empson, Willliam (1930) *Siete clases de ambigüedad*. Buenos Aires: FCE, 2006.
- Jakobson, Roman (1962) "Los gatos de Baudelaire". En Sazbón, José (comp.) *Estructuralismo y literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.
- Jauss, Hans (1977) *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus, 1992.
- Levertov, Denise (1991) "Técnica y entonación". En *Submarino. Boletín de formas de la crítica*. Santiago de Chile: Marginalia, 2020.
- Matthey, Marcelo (2011) *Sobre cosas que me han pasado*. Buenos Aires: Mansalva.
- Meschonnic, Henri (2007) *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol – Izquierdo, 2022.
- Ortiz, Juan. L (2001) *Antología*. Buenos Aires: Losada, 2010.
- Ortiz, Juan L. (2005) *Obra completa*. Santa Fe. Ediciones UNL.
- Robbe-Grillet, Alain (1955) *El mirón*. Barcelona: Seix Barral, 1969.
- Schettini, Ariel (2009) *El tesoro de la lengua*. Buenos Aires: Entropía.
- Spitzer, Leo (1945) *La enumeración caótica en la poesía moderna*. Buenos Aires: Instituto de Filología.
- Stevens, Wallace (1987) *El elemento irracional en poesía*. Córdoba: Alción, 2010.
- Stillman, Whit (1990) *Metropolitan*. Largometraje. EEUU: New Line Cinema, Westerly Films.
- Parikka, Jussi (2015) *Una geología de medios*. Buenos Aires: Caja negra, 2021.

ESCRIBIR Y DESCRIBIR
LA (DES)DOGMATIZACIÓN DE MI SABER



ESCRIBIR Y DESCRIBIR LA (DES)DOGMATIZACIÓN DE MI SABER

Silvia Noemí Martínez
silvianoemi.martinez@gmail.com

Resumen: El desarrollo de este artículo se centra en comentar el trabajo de tesis doctoral de la autora, enfocada en (re)conocer los cambios epistemológicos que fueron surgiendo en la historia de la construcción del conocimiento y sus efectos en los ámbitos de transmisión. Todo ello como modo de comprender el paso desde un saber considerado único, inmutable, hacia otro dinámico, multifacético. Observamos un acercamiento hacia un cambio de visión en ámbitos académico-científicos, reconociendo la complejidad inherente del universo, para dejar de verlo “como una máquina”, a entenderlo “como una red”. Esta visión sistémica implica una renovación de vínculos entre el ser humano y la naturaleza. Se delinear como alternativas de encuentro y diálogo de saberes, el cruce de umbrales entre disciplinas en busca de lo común, impulsando un corrimiento desde las certezas hacia lo novedoso en sentidos. Además, se establece que los cambios en los paradigmas científicos implican cambios en la concepción del conocimiento, lo cual lleva a redefinir la ciencia, pensándola como práctica humana y cultural siempre en diálogo con la naturaleza. Esta visión epistemológica permitiría una representación compleja del universo más cercana a la realidad. Finalmente, se considera que la tesis en cuestión constituye en un intento de hallar nuevos lenguajes para la enseñanza de las ciencias, hasta hoy dogmática, que permitan trascender la matriz hipotética-deductiva con la que históricamente fueron abordadas, concibiendo también válidas otras formas de producir el conocimiento.

Palabras Clave:

Cambios de paradigmas
Construcción del conocimiento
Posicionamientos epistemológicos
Efectos en la transmisión

*Escribir- plantea Hebe Uhart- es una artesanía extraña
donde es necesaria e imprescindible la conexión con uno mismo,
ya que el que va a escribir debe aprender a acompañarse,
a desdoblarse de alguna manera siendo a un tiempo el personaje que siente
y el otro, el que observa a ese que siente o que está viviendo algo (...).*
Villanueva, L (2020)

Punto Zero

Con el transcurrir del tiempo en mi carrera de posgrado, y al iniciar mi periplo por los intersticios que cada seminario del doctorado dejaba, se fueron exponiendo, aclarando y consolidando diversas inquietudes e intereses -que me han acompañado desde siempre y siguen siendo fundamentales en muchas discusiones sobre la ciencia- acerca del conocimiento, de sus métodos, sus estructuras y criterios de validación, incluyendo además la no consideración de la percepción del sujeto, de su subjetividad, de lo sensible, de la experiencia, de lo estético.

Estas intranquilidades, adquiridas, en parte, en mi formación académica y que permean hasta hoy mi profesión docente, todavía no habían encontrado un cauce para ser abordadas

Es así como mi tesis, en consecuencia, se constituye en un intento serio y comprometido, dominado por mis preocupaciones, de encontrar nuevos lenguajes que permitan trascender los contenidos disciplinares de las ciencias y considerar otras formas de concebir el conocimiento, lo cual implica hallar también nuevos sentidos.

El descubrimiento de verdades científicas, tarea propia del científico, es una de las actividades válidas de este artesano del pensar y mi tarea se centró en intentar conocer cuál era el estado actual de la ciencia en el viaje sinuoso que supone comprender cómo generamos el conocimiento, esto que pareciera tan sencillo de hacer, pero tan difícil de entender, porque claramente es más fácil pensar en cómo pensamos que conocer cómo conocemos.

Mi encuentro con una traducción de la Conferencia que en 1995 pronunció Ilya Prigogine ¹ en el Fórum Filosófico de la UNESCO, llamada **¿Qué es lo que no sabemos?**, fue la punta del ovillo que me permitió iniciar un entamado de miradas.

Prigogine expresa en aquella conferencia:

¹ Ilya Prigogine fue un fisicoquímico sistémico, catedrático universitario de origen ruso, nacionalizado belga. En 1977, fue galardonado con el Premio Nobel de Química por sus investigaciones que lo llevaron a crear el concepto, en 1967, de estructuras disipativas. El principal tema de su trabajo científico ha sido una mejor comprensión del papel del tiempo en las Ciencias Físicas y en Biología, como así también su contribución significativa a la comprensión de los procesos irreversibles. Fue autor de más de treinta trabajos que han sido ampliamente difundidos y traducidos, entre los que se destaca "La Nueva Alianza", escrito en compañía de Isabelle Stengers.

¿Qué es lo que no sé? Esta pregunta me hace pensar en otra pregunta, que se puede considerar complementaria: “¿qué es lo que sé?”. Mi respuesta a esta pregunta está clara: muy poco. No digo esto por modestia excesiva, sino por una convicción profunda: nos encontramos al final de esa era de la historia de la ciencia que se abrió con Galileo y Copérnico. Un período glorioso en verdad, pero que nos ha dejado una visión del mundo demasiado simplista. La ciencia clásica enfatizaba los factores de equilibrio, orden, estabilidad. Hoy vemos fluctuación e inestabilidad por todas partes. Estamos empezando a ser conscientes de la complejidad inherente del universo. Esta toma de conciencia, estoy seguro, es el primer paso hacia una nueva racionalidad. Pero sólo el primer paso”. (Prigogine, 1995.)

De igual manera, conocer parte de la obra de la escritora Wislawa Szymborka² vino a fertilizar el inicio del presente trabajo. En una parte de su discurso al recibir el Nobel en 1996, decía:

Cualquier saber que no provoca nuevas preguntas se convierte muy pronto en algo muerto, pierde la temperatura que propicia la vida. Los casos más extremos, los que se conocen bien tanto por la historia antigua como por la moderna, son capaces de ser letales para las sociedades...

... Por eso tengo en tan alta estima dos pequeñas palabras: “no sé”. Pequeñas, pero con potentes alas. Que nos ensanchan los horizontes hacia territorios que se sitúan dentro de nosotros mismos y hacia extensiones en las que cuelga nuestra menguada Tierra.

Si Isaac Newton no se hubiera dicho “no sé”, las manzanas del jardín hubieran podido caer ante sus ojos como granizo y él, en el mejor de los casos, se habría inclinado a recogerlas para comérselas con apetito.

Si Marie Curie no se hubiese dicho “no sé”, probablemente

2

Wislawa Szymborka (1923 – 2012). Poeta polaca, famosa en todo el mundo gracias al Nobel de Literatura recibido en 1996. Estudió en la Facultad de Letras y Sociología de la Universidad Jagellonne, de Cracovia, y, en esta ciudad histórica del sur de Polonia, fue donde pasó el resto de su vida. Autora de una veintena de colecciones de poemas, marcados por una reflexión filosófica sobre temas morales de nuestra época, Szymborska también tradujo poemas, sobre todo de la poesía clásica francesa.

se hubiera convertido en profesora de química en un pensionado de señoritas de buena familia y en este trabajo, por otra parte, respetable, habría transcurrido su vida. Pero ella se dijo “no sé”, y fueron exactamente estas dos palabras las que la condujeron, y no una sino dos veces, a Estocolmo, donde se galardonó con el Premio Nobel a las personas de espíritu inquieto en constante búsqueda.

Asimismo, el poeta, si es un poeta de verdad, tiene que repetir sin descanso “no sé”. En cada poema intenta dar una respuesta, pero, no bien ha puesto el último punto, ya le invade la duda, ya empieza a darse cuenta de que se trata de una respuesta temporal y absolutamente insuficiente. Así pues, lo intenta otra vez, y otra, y más tarde estas pruebas consecutivas de su descontento con respecto a sí mismo los historiadores de literatura las sujetarán con un clip muy grande y las denominarán “su obra”. (Szimborka, 1996.)

Me atrevo ahora a cambiar, en el discurso de Wislawa, la palabra poeta por la de científico: **El científico, si es un científico de verdad, tiene que repetir, sin descanso, “no sé”. En cada investigación, intenta dar una respuesta; pero, no bien ha puesto el último punto, ya le invade la duda, ya empieza a darse cuenta de que se trata de una respuesta temporal y absolutamente insuficiente.**

Quizás ya se deja ver, en estas primeras líneas, el recorrido elegido, en el que se propone dejar en evidencia que tanto científicos como artistas fueron dejando, en cada época, sus marcas recreando sus miradas del mundo. Mientras unos se preocuparon por cómo plasmarlas en un poema, una escultura o sobre el lienzo, otros se ocuparon de explicarlas con la belleza de la inteligibilidad científica.

El trabajo que hoy les quiero comentar es la primera parte de mi tesis doctoral defendida el 12 de diciembre de 2022, que lleva por título: **LAZOS Y TRAZOS ENTRE CIENCIA Y ARTE. Un intento por (re)pensar la construcción del conocimiento entramando miradas.** Esta se articuló en una sucesión de diez capítulos, donde se toma, como punto de partida, la disgregada generación del conocimiento en la cultura occidental desde la separación de la apariencia y la realidad de Platón y Aristóteles como proceso dicotómico, que no solo fue una característica de ese período, sino que atravesó la modernidad y contribuyó a la fragmentación del conocimiento. Quiero señalar que, en una próxima entrega, se compartirá la segunda parte de la tesis, donde se exploran y se ponen de manifiesto los puntos de coincidencia entre ciencia y arte.

Sentarse a escribir nuevamente y en clave de (d)escribir, no es tarea sencilla: se ha vuelto más y más difícil. Más aun cuando, en realidad, se ha comenzado a escribir hace un tiempo y no precisamente desde el capítulo Cero.

Este aparece en mi tesis cual Principio Cero de la termodinámica ³; incluso como el mismísimo número Cero ⁴, bautizado así en Europa por Fibonacci. Fue este matemático italiano quien comenzó a usar la palabra *zero* para designar el símbolo de la nada.

El término *sifr* (*vacío*, en árabe) derivó en el latín *zephyrum*, que acabó convirtiéndose en el *zefiro* italiano y contraído en el *zero* veneciano, con el que Fibonacci decidió nombrar al 0.

He aquí el sentido del nombre del primer capítulo de la tesis.

Para entender las profundas transformaciones del pensamiento contemporáneo, era preciso conocer cuál fue el inicio y cuáles los cambios cruciales que permiten ir de un conocimiento entendido como producto y concebido como representación del mundo, a un saber dinámico y multidimensional que tiene, como característica, la inclusión del sujeto como hacedor de conocimiento.

Con el fin de poder llevar adelante esta tesis, se elaboró un marco teórico definiendo un corpus que reflejase aquellos giros epistemológicos de la ciencia y sus repercusiones.

Se comenzó con un análisis histórico de los paradigmas epistemológicos de la construcción del conocimiento desde una perspectiva histórico-crítica de las teorías y conceptualizaciones científicas, lo cual nos brindó el material empírico para dar cuenta del proceso de transformación que ha ido atravesando el conocimiento científico.

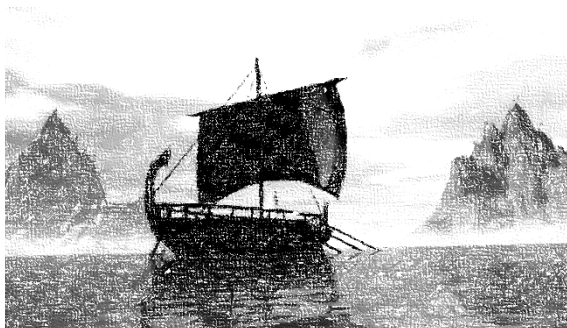
Es esencial señalar que, además, se intentó entretrejer lazos entre ciencia y arte, para lo cual, se dedicó un destacado espacio a cuestionar las tradicionales distinciones entre estos campos, incluyendo las dimensiones estético-creativas de la experiencia, para luego analizar sus implicancias epistemológicas.

³ Este principio fundamental, aun siendo ampliamente aceptado, no fue formulado formalmente hasta después de haberse enunciado las otras tres leyes de la Termodinámica. De ahí que recibiese el nombre de “principio cero”, llamado también “ley de equilibrio térmico” o, a veces, “ley de igualación de temperaturas”. Entre las leyes de la Termodinámica, esta fue propuesta, en 1930, por Guggenheim y Fowler, y la última en consolidarse.

⁴ Hasta hace poco tiempo, se desconocía el verdadero origen del cero, uno de los mayores inventos de la humanidad. El enigma fue develándose a lo largo del siglo XX y una reciente datación arqueológica de 2017, mediante la técnica del carbono-14, sobre el manuscrito Bakhshali, no deja lugar a dudas: el cero nació en la India.

Iniciación

Hay cosas indecibles a las que solo las alumbraba un lenguaje hecho de metáforas, que les da un sentido nuevo en la tensión mental entre identidad y diferencia.



*Quando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de
experiencias...*

Costantino Cavafis (1911)

De este modo, botamos el barco rumbo al conocimiento, con el poema de Constantino Cavafis, "Camino a Ítaca", inspirado en "La Odisea" de Homero, expandiendo el lenguaje argumental de la ciencia hacia el lenguaje poético, lo cual nos permite abrir el horizonte hacia otras posibilidades que implican conocimiento, saber.

Un conocimiento y un saber que no tienen poco que ver con el logos racional, sino por el que, basándonos en él, proponemos un corrimiento hacia lugares que alteran el confort de lo creído sabido, reconociendo así que hay algo ignorado, inexplorado, que nos incita a des-dogmatizar esos saberes y reavivar el deseo de conocer.

Saber siempre es reconocer que hay algo desconocido -una forma de lo otro- antes de conocerlo. Pero también es convertirse en otro. Saber es estar alterado: tener sed de saber, soñar con el agua clara que nos calma, con una poderosa ilusión que nos impulsa hacia la deseada fuente...

... en la búsqueda del saber, el camino nos transforma, nos forma, nos arranca de las familiaridades de lo mismo, "nos altera, nos metamorfosea como sujetos". (Laurence Cornú, 2010)

Como todo buen viajero, necesité trazar mis mapas y entrelazar inquietudes a modo de establecer los principales ejes de la investigación. El viaje de Ítaca no es el viaje del regreso, no es un viaje de vuelta: es un viaje de ida, el primer viaje, **el viaje**, en el cual se produce el reconocimiento. Una experiencia tomada como anagnórisis, como transición desde la oscuridad hacia la luz.

Los invito a compartir mi viaje, mi aventura de (re)enfocar, (re)ver, (re)pensar,

(re)orientar mi saber. Una aventura que quizás sea una de aquellas historias que merecen ser contadas y que, según Joseph Campbell,⁵ se podría integrar al “periplo del héroe”.

Partiendo de características comunes del arte y de la ciencia, ya que ambos parten de un mismo estímulo: “la curiosidad y el asombro” -lo cual supone “ver con extrañeza” alguna dimensión o segmento de aquello que está naturalizado-; y ambos interrogan a la “realidad”, pero de diferente modo y con diversos propósitos, y producen respuestas sobre las que se formulan nuevos problemas. Las diferencias entre ellos son menos rígidas de lo que parecieran a primera vista.

En las primeras etapas de este periplo, fueron apareciendo ideas de la Grecia clásica y aquellos modos de saber, de percibir y de pensar. Comenzaron a tensionarse ciertas bifurcaciones: mundo inteligible versus mundo sensible, ideas versus sensaciones, modelos versus copias, inmutabilidad versus cambios. Se estableció una relación entre la realidad y la razón, cobrando esta última mayor fuerza como el camino para llegar al conocimiento. Empezaron allí a emerger las diferencias entre el conocimiento sensible, proporcionado por los sentidos, y el inteligible, proporcionado por la razón.

Todo ello tiene sus ecos no solo en los modos de expresión que toman arte y ciencia, sino también en la pluralidad de sus efectos.

A través de este recorrido por la historia del conocimiento, la propuesta fue reconocer el corrimiento del pensamiento lógico, racional y mecanicista -característico de la ciencia clásica y moderna- hacia el surgimiento de una *conciencia creciente de la no linealidad que va más allá de la razón, con una aparente restauración de la intuición y la percepción subjetiva* con la que se puede entender el mundo como una red.

Fragmentación

En el curso de los siglos XV, XVI y XVII, se produce una transformación radical en el campo conceptual: de la concepción de un Universo poético y espiritual, armónico y pletórico de sentido, bello de contemplar y posible de comprender, se pasó a pensar que habitamos en un mundo mecánico, inodoro, incoloro e insípido, pero manipulable eficazmente gracias al poder que nos da la ciencia.

Alberto Durero, en una de sus obras: “Peón haciendo un dibujo en perspectiva de una mujer”, refleja el resultado de la modernidad.

⁵ Joseph Campbell (1904-1987), un profesor y mitólogo estadounidense, presentó un esquema narrativo conocido como *El viaje del Héroe*, en 1949, en *El de las mil caras*. Este texto presenta 17 etapas, que tratan una historia circular en la que un protagonista inicia un viaje que le cambiará la vida, pasando por dificultades para conseguir un objetivo y poder volver a casa.

Alberto Durero. Grabado (1525).
*Peón haciendo un dibujo en perspectiva
de una mujer.*



En el grabado, se muestra a un hombre que dibuja -mirando a través de un bastidor donde se entrecruzan hilos horizontales y verticales- a una mujer. Este damero transparente divide la imagen que se pretende dibujar, en segmentos o fragmentos; de esta forma, toma distancia de un objeto que puede ser extraído del mundo y puede ser conocido. La propuesta era mirar la realidad a través de la cuadrícula creyendo que esta era una lente neutra que no introducía distorsión alguna en lo que el artista o el espectador veían. Como si mirar a través de la cuadrícula fuera igual a mirar el mundo a través de un cristal perfectamente transparente.

A fines del llamado "Siglo de las Luces", la ciencia comenzó a definirse por su contenido empírico y a ser entendida, ante todo, como una búsqueda de la verdad a través de la investigación. Es decir, se consolidaba el pensamiento científico, por cuanto la razón se constituyó en el punto central para explicar el mundo. Esto implicaba una fe en el orden de la naturaleza y, por tanto, en la búsqueda de las leyes que la rigen para comprenderla tal como si fuera una máquina.

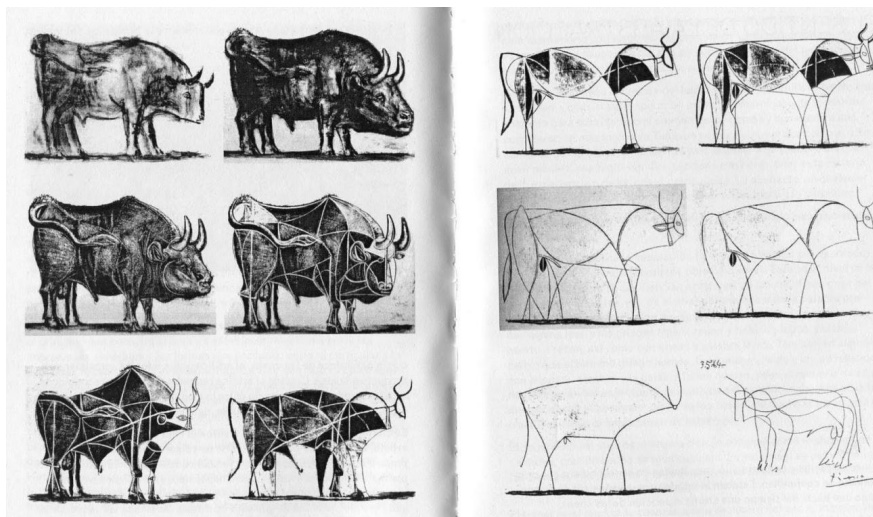
El universo se asemeja a un gigantesco mecanismo de relojería y se explica a través de vínculos interdependientes de causas-efectos.

En la ciencia moderna, el hombre será considerado un observador separado en un universo que le es ajeno, donde, según Francis Bacon (1561-1626), el

científico debía “torturar a la naturaleza hasta arrancarle sus secretos”, porque “saber es poder”.

Por tanto, la revolución científica iniciada en el Renacimiento por Copérnico y continuada en el siglo XVII por Galileo y Kepler tuvo su culminación en la obra de Isaac Newton, que, junto a René Descartes,⁶ marcaron la impronta de la ciencia moderna. Por lo tanto, la idea central de este paradigma es entonces la existencia de una realidad acabada, plena, externa y objetiva, que puede reflejarse tal cual en el interior del observador tomando como base el modelo empirista o materialista del conocimiento.

Un ejemplo válido del modelo reduccionista que la ciencia aplica cuando analiza un determinado fenómeno puede ejemplificarse con la serie “El Toro”, compuesta por 11 litografías, que Picasso realizó entre 1945 y 1946.



“El Toro” Litografía. Pablo Picasso, 1945 - 1946.

⁶ Descartes plantea que el mundo material puede ser descrito objetivamente, y que todo problema se puede fragmentar en tantos elementos simples como sea posible para conocerlos mejor. Esta segmentación alcanza a las características del todo, principio que dará sostén a las especializaciones dentro de la ciencia.

Se parte de un dibujo realista y, a medida que se avanza en la secuencia, se ven reducidos los trazos y los detalles sin impedir que reconozcamos, en los restantes, el ser del animal, tal como lo refleja el último grabado de la serie. A partir de ello, podemos hacer una analogía de cómo los científicos van eliminando de sus observaciones los detalles -para ellos- considerados superfluos. Así, las hipótesis y teorías que construyen se basan en un resumen, una deconstrucción, una síntesis del fenómeno.

Siguiendo con el análisis de la disyunción de las ciencias, la sucesión de generaciones dio lugar a una lógica de pensamiento y de acción que desunió los mundos de la cultura científica y de la humanística, para configurar así dos universos separados: uno, pragmático, utilitario, predecible, técnico, objetivo, aséptico, empírico; otro, poético, artístico, filosófico, subjetivo, que no deja de soslayo valores, sentimientos, amor y pasión.

Las dicotomías han proliferado desde los orígenes de la historia y seguramente arrancan desde tiempo atrás. La Antigüedad quedó partida entre lo dionisiaco y lo apolíneo; la teoría de la doble verdad dividió a la Edad Media; en la Modernidad, las rupturas son demasiadas para destacar una sola. Los dualismos son innumerables, los matemáticos se bifurcan en puros y aplicados, o en geómetras y algebristas; entre los físicos, tenemos a los teóricos y a los experimentales, o a los relativistas y a los cuánticos; en la salud los hay médicos clínicos y cirujanos. La Filosofía no fue una excepción: aparecieron las discrepancias desde sus orígenes e incluso suelen tener nombres y apellidos: Parménides y Heráclito, Platón y Aristóteles, Descartes y Locke, Hegel y Schopenhauer...

La tendencia a la desunión nos acompaña como si fuese una secuela del segundo principio de Termodinámica, tan implacable como el aumento de la entropía⁷. “Eppur...” no todo se mueve o se divide. Parece como si discretamente actuara una fuerza reconciliadora. Un poco como en Cosmología, se

⁷ Para comprender el concepto de entropía, debemos cruzar el umbral que separa la Termodinámica de la Física estadística y dejar de visualizar los sistemas como un todo para pasar a considerar los infinitos elementos que los componen. La entropía es una propiedad de los macroestados, que obedecen a una descripción macroscópica de un sistema. A un macroestado con pocos microestados posibles, se le llama “un estado de baja entropía”, mientras que a un macroestado con muchos microestados posibles, se lo denomina “un estado de alta entropía”. Un estado de baja entropía tiende a evolucionar a uno de alta entropía. La entropía siempre aumenta simplemente porque los sistemas tienden a ir a su macroestado más probable, lo cual nada tiene que ver con el orden y el desorden. La entropía es una propiedad de los macroestados, no de los microestados.

supone que hace la atracción gravitatoria de la materia oscura. Sea cual fuere ese principio agregante, amortigua los resortes de la fragmentación.

Método, Experimento y Experiencia

Otro de los íconos del paradigma epistémico moderno es la posibilidad de verificación de la experiencia mediante “el método”. Por ende, una concepción del conocimiento científico basado en una construcción lógica de procesos racionales trae consigo la aplicación de “su método”, exteriorizando sus representaciones de hechos o fenómenos por medio de palabras; es decir, un sistema conformado por leyes, teoremas, postulados que parten de hechos o fenómenos particulares y luego serán tomados en términos generales si la repetitividad posibilita su verificación y validación en la experiencia.

El experimento ha ido de la mano de las Ciencias Naturales bajo el dominio del paradigma positivista y ha sido usado de manera controversial en las Ciencias Sociales.

La Química se basa en el método científico, que se sostiene en la observación y la propuesta de hipótesis generales para luego proceder a verificar empíricamente sus confirmaciones en situaciones particulares. Realiza un análisis exhaustivo del fenómeno, al punto de controlar sus variables y modificarlas si es preciso y llega a reproducirlo en el laboratorio.

Giorgio Agamben considera que la “expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna”, que se consuma en “la identificación de la experiencia con el conocimiento científico” y con el método como único camino seguro hacia la verdad.

A su vez, Walter Benjamin establece una relación directa entre la pérdida de experiencia, el vacío del lenguaje y el abandono del arte narrativo; el pasaje histórico del lenguaje al lenguaje de la información. Benjamin sigue, cuando se refiere a la pobreza de experiencia como la incapacidad de la gente para tener experiencias, para narrar como es debido, para transmitir o comunicar historias, desde las cuales nos constituimos como seres

singulares e históricos. En simultáneo, “el enorme desarrollo de la técnica”, donde lo que se experimenta deje ninguna huella.

Por otro lado, John Dewey, en su libro *El arte como experiencia*, plantea el resurgimiento de “la experiencia”, ya no pensada ni producida científica ni técnicamente, escapando de transformarla en una palabra vacía, apagada, sino como lo imprevisto, lo indeterminado, lo incierto, pero que merece ser vivido.

Se hace preciso, en este punto, destacar que, en la enseñanza, en cualquiera de los niveles educativos, el lenguaje verbal y expositivo siempre ha tenido y tiene la primacía sobre el contacto real con la naturaleza, el contacto interpersonal y el lenguaje narrativo que relata la experiencia vivida.

Contemplando estas miradas, casi extranjeras a la enseñanza de las Ciencias Naturales, se considera la posibilidad de entrecruzamientos de umbrales disciplinares como una alternativa de diálogo de saberes con un giro hacia la experiencia, motivando así un corrimiento de las certezas hacia lo novedoso en sentidos.

Se estableció, en consecuencia, que la unión del intelecto con la emoción, lo inteligible con lo sensible, vinculando el arte con la experiencia humana en sus ritmos más cotidianos, trasluce una aproximación entre sujeto y objeto que los (re)enlaza tomando a la experiencia como proceso de mediación.

De máquina a red

Muchos de los principios fundamentales del paradigma moderno han sido cuestionados por los filósofos de la ciencia a partir de los avances y descubrimientos más novedosos en las diferentes disciplinas, especialmente en la Física, que ha sido la ciencia que ha marcado el rumbo de la Epistemología, principalmente en el siglo XX.

Es a principios del siglo XX cuando se comienza a hablar de la curvatura del espacio-tiempo.

Einstein irrumpe en el mundo de la ciencia con su Teoría Especial de la Relatividad y deja abierto un camino para el desarrollo de nuevas teorías sobre el cosmos y el origen del Universo. Más tarde, es Ilya Prigogine quien afirma la existencia, no ya de un tiempo natural, lineal ⁸, propio de las teorías clásicas, ni de un “tiempo relativo” o ilusorio como afirmara Einstein, sino de un “tiempo creativo” como fundamento de una “evolución irreversible”.

⁸ El tiempo lineal se presentó como oposición a la Teoría del Tiempo Cíclico. Esta manera de entender el tiempo fue fundamental para el desarrollo de Occidente y lo que conocemos como Modernidad.

La Relatividad cuestionó las nociones de espacio/tiempo; la Mecánica Cuántica unió en un solo concepto ondas/partículas y demostró la imposibilidad teórica de realizar ciertas medidas simultáneas; y la Teoría del Caos atacó el determinismo y la posibilidad de prever en detalle la evolución de ciertos fenómenos.

Tanto en los dominios microscópicos del átomo como en las vastas extensiones del espacio interestelar, se comenzaron a conocer discrepancias, por ejemplo, de la mano de Henri Poincaré, en 1905, entre la naturaleza según la física newtoniana y la naturaleza según ella misma. En tales campos, durante la primera parte del siglo XX, Newton había sido desplazado por la Mecánica Cuántica y la Relatividad; y, durante la segunda parte del siglo, la Física, al igual que otros campos, como la Meteorología, en que la constatación matemática de la no linealidad es posible, es nuevamente removida por la noción de "caos".

Henri Poincaré plantea que *es sólo a través de la ciencia y el arte que la civilización tiene valor*. Sus aportaciones fueron no solo fundamentales para las ciencias de la Complejidad y precursoras de la Teoría del Caos⁹, sino también para el desencadenamiento de la creatividad tanto en el arte como en la ciencia que marcó el tenor del siglo XX.

Así, las Ciencias Naturales empezaron a virar hacia

procesos que destacaban la no linealidad por encima de la linealidad, también la complejidad sobre el reduccionismo, la imposibilidad de eliminar al que mide de la medición, e incluso, para algunos matemáticos, la superioridad de una amplitud interpretativa cualitativa por encima de una precisión cuantitativa cuya precisión es más limitada. (Wallerstein, 2006)

De esta forma, las Ciencias Naturales se acercaban a aquellas calificadas como "ciencias blandas", en el sentido de que ya no concebía la naturaleza como pasiva, sino más bien como activa y creativa, reconociendo un mundo mucho más complejo, rompiendo así con la idea exclusiva -de gran número de científicos- de que lo macroscópico pueda ser, en principio, deducido de un mundo microscópico más simple.

De hecho, en el núcleo de las transformaciones desde el paradigma mecanicista a una visión que considera la complejidad de la realidad, se plantea un cambio fundamental de metáfora: el de "ver el mundo como una máquina" a "entenderlo como una red".

⁹ De una manera muy resumida, podemos decir que la Teoría del Caos estudia el comportamiento de sistemas complejos, en los que pequeñas variaciones, en las condiciones iniciales, pueden implicar grandes diferencias en el comportamiento futuro.



"Solar plexus". Acrílico en tela. Pérez Rubín, A.



"James Watt y la máquina de vapor". Óleo. Eckford Lauder, J.

Para Ilya Prigogine, la exploración del mundo que conocemos se revela rica en sorpresas y nuevas miradas; los descubrimientos de lo infinitamente grande a lo infinitamente pequeño plantean una nueva concepción de la ciencia. Esto daría origen a la idea de una naturaleza dinamizada por el desorden, donde ella misma se organiza a partir del caos, donde el tiempo no es una ilusión, sino que el tiempo es proceso, creación, es mutación, innovación y variación.

El tiempo múltiple y enmarañado que se descubre puede convertirse en el hilo conductor de una exploración que permita articular sin reducir, explicar sin negar.

En relación con el reconocimiento de las transformaciones en la ciencia que llevan a considerar nuevas realidades, Prigogine dice:

Heisenberg definió en cierta ocasión ante uno de nosotros lo que para él constituía la diferencia entre un pintor abstracto y un físico teórico. El pintor, decía, tratará de ser lo más original que pueda, mientras que el físico intentará permanecer lo más fiel que pueda a su tradición teórica; sólo cuando no tenga otra salida empezará a modificarla. (Prigogine, 1992).

Si bien, a lo largo de la Historia, han quedado en evidencia las repetidas intenciones de unificar el conocimiento bajo un único paradigma epistemológico, Prigogine no veía posible ni deseable reunir todas las posibilidades en un solo y único modelo. La unificación del conocimiento, decía, no puede consistir en decretar una única forma de discurso, sino que, más bien, se debe aspirar a sobrepasar, a rebasar todas las contradicciones, no para diluir el conocimiento, sino para conocer los elementos que, distinguiendo unas zonas de otras, en el mismo proceso de distinción, se unen porque se pueden comparar. Esta visión es muchísimo más enriquecedora.

Podemos afirmar, en definitiva, que se ha venido trabajando, durante los siglos XX y XXI, en nuevas perspectivas que abarcan las diversas áreas del conocimiento, con

ritmos y antecedentes diferentes para cada una de ellas, con múltiples puntos en común, que nos permiten presumir la existencia de un proceso general de cambio de paradigma y del surgimiento de uno o varios -que podríamos llamar- nuevos paradigmas epistémicos, pero que, en conjunto, convergen en un cambio general de mirada y formas de contemplar la naturaleza y la actividad humana.

*El acto real del descubrimiento
no consiste en encontrar nuevas tierras
sino en ver con otros ojos.*

Marcel Proust

Estas aperturas hacia nuevas racionalidades de la ciencia deberían convertirse también en guías de una nueva educación que supere las fragmentaciones, las divisiones, las disociaciones, y permita trascender los enfoques disciplinares en la búsqueda de una perspectiva más holista, complementaria y flexible, que capte dinamismo, que (re)enlace contrarios, que relacione fragmentos y entregue al hombre un mapa del mundo más coherente con el real.

Por todo lo anterior, es preciso señalar la importancia de enmarcar un tema pedagógico-epistemológico que -tal vez- permita dimensionar la gran magnitud de los problemas de la enseñanza de las ciencias en la escuela y, por qué no, en los primeros años de estudios superiores.

Se plantea la necesidad de diálogo entre posturas, sumada a una vuelta reflexiva sobre la experiencia, como forma de ayudar al ser humano en la construcción del conocimiento.

Siguiendo con la labor de entretrejer lazos, se señala que, en esta tesis, se propone concebir la realidad como una organización de elementos con dinámica y significado propios que debe ser estudiada desde una perspectiva dialéctica que analice, ante todo, el conjunto y sus interrelaciones.

El análisis bajo esta visión -sistémica- busca comprender el funcionamiento desde el conjunto de las partes como un todo, a través del método científico, e implica un cambio de perspectiva, que puede ser expresado con la frase: "el conjunto es más que la suma de sus partes".

Lo anterior nos permite plantear que los cambios en los paradigmas científicos implican también cambios en la concepción del conocimiento, conocimiento que no surge del aislamiento sino de lo implicado y colectivo, de la exploración e interacción con el mundo como organismos vivos afectados y en permanente transformación.

Es habitual, en las instituciones educativas, más aún en las de educación superior y en no pocos centros de investigación científica, encontrar un medio donde

prevalece la perspectiva de corte positivista, de aires deterministas y de dogmas reduccionistas, como modelos de desarrollo y construcción del conocimiento; por ende, también de la enseñanza de las ciencias. Esta situación representa, para nosotros, *una enseñanza por defecto*, una especie de frontera que hay que atravesar, un borde que hay que traspasar, un umbral, que solo cobra sentido si se lo considera como una certeza inacabada, abierta a algo que aún no se ve y que, por lo tanto, mueve a investigar más en busca de una verdad siempre provisional, fascinante, mutable y parcial.

En suma, tal vez solo se trate de ampliar la perspectiva y entender que los sistemas necesariamente deben acumular complejidad suficiente para que se instale lo nuevo y se genere el entorno del cambio. Es por lo que los sistemas complejos y las organizaciones de individuos no se micro-gestionan minuto a minuto, sino a lo largo del tiempo y de manera irreversible.

El desafío está en vencer la ansiedad de anticipación, la ansiedad de certeza, la ansiedad de predictibilidad lineal. Pero tal vez se deba reflexionar sobre el hecho de que sin desorden no hay energía creativa, sin desorden nada vivo evoluciona; de que el excesivo control bloquea la capacidad de los sistemas de tener la oportunidad de autoorganizarse y, en definitiva, nos enfrenta con el hecho de que el camino hacia cualquier nivel de certezas implica un largo recorrido de incertidumbre.

El reto está en no considerarnos ajenos a la naturaleza, en no identificar las ciencias con la certidumbre, en no anticipar la llegada, ya que estamos en plena aventura. Usar la energía creativa del desorden para seguir evolucionando; reflexionar sobre qué representan verdaderamente los obstáculos pedagógicos y epistémicos, y reconocer que una larga travesía por la incertidumbre seguramente nos permitirá llegar a buen puerto.



Hoy la pregunta vuelve a ser aquella en la que aparecen las “dos palabras” de Wislawa y Prigogine: *¿qué es lo que **no sé?***; y ello me motiva a seguir en esta búsqueda.

[...] *Me invade una pasión desconocida.
Como los dioses, puedo torcer el rumbo de las cosas.
Y sin embargo a veces
En la noche profunda de los miedos
Siento que infinitamente
Estoy signado a comenzar de nuevo.*

Eduardo Adamson

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (1978) Infancia e historia. Ensayo sobre la deconstrucción de la experiencia. En *Infancia e historia* (4ª ed. Aum.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Benjamin, W. Sobre la percepción. Chile: Archivo CEME. Traducción mar Rosas. Recuperado de <https://bit.ly/2UqtBCP> [Consulta:12/08/2019].
- Cornu, L. (2010) Saberes alterados. En *Educación: Saberes alterados*. Frigerio, G.; Diker, G. Ed. La Hendija. Paraná, Argentina.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós. (2008).
- Poincaré, H. (1905). Ciencia e Hipótesis. The Walter Scott Publishing Company. Edición digital para la Biblioteca Digital del ILCE
- Prigogine, I. (1982). Tan solo una ilusión. Conferencias Tanner en la Jawaharlal Nehru University, Nueva Delhi.
- Prigogine, I., Stenger, I. (1983). La nueva alianza. La metamorfosis de la ciencia. Madrid. Editorial Alianza.
- Prigogine, I., Stenger, I. (1991). Entre el tiempo y la eternidad. Buenos Aires. Editorial Alianza
- Prigogine, I (1993). El nacimiento del tiempo. Barcelona, España: Tusquets
- Prigogine, I. (1994), ¿El fin de la ciencia?, en Fried Schnitman, D.
- Prigogine, I. (1995), ¿Qué es lo que no sabemos?* Conferencia pronunciada en el Fórum Filosófico de la UNESCO en 1995
- Prigogine, I (1996). El fin de las certidumbres. Tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora UNESP
- Prigogine, I. (2002). Las leyes del caos. São Paulo: Editora UNESP
- Prigogine, I. (2019) Qué es lo que no sabemos. Y otros textos. Recopilación, corrección y maquetación: Demófil
- Schrödinger, E.,(1967), What is the life? & Mind and mater, Cambridge Univ. Press.
- Vitoria, M. Á. (2011). Las aperturas de la razón científica. Del cierre positivista a la sensibilidad actual. Pensamiento y Cultura. Revista de Filosofía, 14(1), 49-62
- Wallerstein, I. (2006). Abrir las ciencias sociales (volumen 50). Nueva York: Siglo XXI.

CASTAÑEDA Y EL LÍO DE FRANCISCO



CASTAÑEDA Y EL LÍO DE FRANCISCO

Jose Antonio Medei
jamedei63@gmail.com

Resumen: A nadie escapa que Fray Castañeda es un insigne desconocido para los ambientes católicos argentinos, más allá de los múltiples estudios sobre su figura existentes en el ámbito de la Academia. El artículo elabora una hipótesis que apunta a una de las causas fundamentales de dicho olvido: la *ausencia de profetismo* de la comunidad eclesial, a la vez del *incordio* que significa para dicha comunidad la presencia de profetas en su seno. Ejemplos de otros olvidos culposos abonan dicha hipótesis, especialmente en Santa Fe con los casos del Padre Castellani y Monseñor Zazpe. Por ello los oídos sordos que se vienen haciendo a llamamiento imperioso del Papa Francisco: desde el “Hagan lío” de Río de Janeiro al “Todos, todos, todos...” de Lisboa pone al desnudo la crisis de la Iglesia contemporánea. Es aquí donde emerge la enorme figura misionera del P. Castañeda como un modelo de presencia novedosa en medio de la historia de un pueblo, con una creatividad y una audacia evangélicas suficientes para dar origen a obras que signifiquen una nueva constructividad humanizante y humanizadora, en la sociedad actual. Lo apremiante del tiempo presente, las tragedias que acontecen a nivel local y planetario, la deslegitimación de las dirigencias y de las Instituciones, entre tantos otros males, hacen que desoír el llamado de Francisco constituya un pecado social grave y por ende lleve a convertir en mercenarios a quienes profieren un mensaje que traicionan en los hechos.

Palabras Clave

Profetismo
Educación
Política
Signos de los Tiempos
Presencia
Misión
Audacia
Libertad de Espíritu

Cuando hablamos de crisis, de la conciencia y de la presencia auténticamente cristiana en medio del mundo no hacemos una afirmación absoluta sino, más bien, la descripción de una especie de cultura dominante eclesial. Detectar la fisonomía de esa cultura es imperativo para poder acometer los cambios necesarios para convertirse en fermento de la masa. Allí puede haber un obstáculo difícil de superar: *no se puede iniciar un proceso de cambio si no se ve o no se quiere ver, la crisis en la que se está sumido*. Algo frecuente en nuestras comunidades eclesiales, sean parroquiales, educativas o formadoras de ministros y religiosos. El status quo es confortable, da seguridad, y sobre todo permite tener bien sujetas las riendas del Poder, no vaya a ser que se “desordene la cosa” (muletilla muy frecuente entre las “autoridades” eclesiales de todo pelaje). Por eso el imperio del **“como si”**, hacemos como si todo estuviese bien con la tranquilidad de una conciencia que no se siente desafiada por nada. Sólo conservar pacíficamente lo ya conseguido. Se cae de maduro que, ante esta mentalidad, la aparición de figuras como los Franciscos (Castañeda o el Papa) se experimenten la inquietud, la molestia, el enojo, al punto de desear que desaparezcan lo antes posible (en ambos casos esto es literal, no metafórico). Son personajes que pegan en la línea de flotación de una nave que, en muchos casos, se parece más a un crucero de placer que a la barca del Pescador. Ante esta situación y en el contexto de un nuevo Aniversario de esta Casa de estudios, agraciada con el nombre del santo Padre Castañeda, veamos algunos aspectos del perfil de este fraile que pueden introducirnos en el pedido de Francisco para el momento presente. Revisitemos algunas **virtudes** que marcaron un modo de ser, y de estar, **cristianos**, en medio de los avatares de la Historia que le tocó transitar.

Ante todo, la **Fe** de Castañeda, por la cual reconocía de hecho, de modo concreto, la Presencia del Señor de la Historia con su providencia sosteniendo todo emprendimiento que conllevara un Bien para sus hermanos. Abrir escuelas para los niños pobres y publicar periódicos para dar un juicio de Fe sobre los hechos históricos denotan esa confianza permanente de la acción del Espíritu a favor de la obra evangelizadora. De allí esa **Esperanza** que lo sostenía y hacía fuerte en todos los contratiempos que ese modo de estar le deparaba, no sólo de las autoridades políticas sino también, a veces, las religiosas. En esto descansaba su enorme **Libertad de espíritu**, tanto para actuar como para escribir y hablar, a tiempo y

a destiempo, diría San Pablo a Timoteo. Deja de lado así esa perversa “*prudencia eclesiástica*”, ese veneno que mata todo profetismo y termina convirtiendo a la comunidad cristiana en cómplice de todo tipo de atrocidades. No sólo hacia afuera sino también hacia adentro de la misma Iglesia. Hoy podemos verlo en muchas situaciones, si queremos verlas, sin olvidar que fue esa misma falsa prudencia la que alimentó el silencio frente a la peste funesta de los abusos sexuales durante tanto tiempo. Por sólo citar un hecho de los más graves y atroces.

De aquí surge como lógica consecuencia esa vida en salida permanente hacia las periferias porque eso implica reconocer que todos están llamados a recibir los bienes que trae consigo el Acontecimiento cristiano. Ir a las **periferias** dice el Papa, como Castañeda entre gauchos, indios, desterrados, perseguidos, malditos de la Ley y la sociedad. Allí acontece Algo grande, pero acontece porque hay una presencia humana que lo lleva y lo propone. Allí estaba el P. Castañeda. Allí no siempre estamos nosotros como Iglesia.

De aquí surge un **Método** (Camino) para todos los tiempos. También para estos días en los cuales nos cuesta reconocer que incluso los apestados de la sociedad, los sobrantes de toda laya, son destinatarios de la Buena Nueva. Y ni hace falta moverse un metro para encontrarlos porque están muy cerca, muchas veces en la puerta de al lado, diría Francisco. En este punto es decisivo subrayar la ausencia de todo voluntarismo moralista en la acción misionera del P. Castañeda, sino más bien el acento que pone en la Fe como fundamento y dadora de sentido a la acción misionera. No es en los buenos modales, ni en la corrección política (aspectos tan afectos a muchos de nuestros espacios eclesiales) donde van a reposar tanto su vida espiritual como su pensamiento y la acción consecuente, sino en la verdad y la justicia de las palabras y los hechos. Y precisamente su estilo comunicativo ingenioso, burlón, pragmático, acomodado al entendimiento del auditorio, van a ocultar el trasfondo de su amplia erudición filosófica y teológica. Por esta razón, su punto de mira (metapunto, diríamos hoy desde la teoría de la Complejidad) es teológico y místico, apoyado en una experiencia de la Fe acompañada de un temperamento alegre, risueño y templado ante las difíciles circunstancias que debió afrontar.

A partir de aquí, no quiero dejar de mencionar otra de esas virtudes fundamentales

del Padre: la **Audacia**. Es decir, ese término medio entre la pusilanimidad y la intrepidez imprudente. El audaz vive como un militante que nunca da pie para la desesperación: purificando el ambiente actúa vacunado contra la desesperanza, sin descorazonarse ante las adversidades ni abatir su espíritu por las continuas represiones. (vaya si esto hace falta en la Argentina de hoy y sobre todo en la Educación) Esto quedó muy bien graficado en su actitud frente a las dudas y temores, tanto de los políticos como de los eclesiásticos, con ocasión del Te Deum del 25 de mayo de 1815. Mientras San Martín y él apuraban la declaración de la independencia, los dirigentes estaban paralizados por el temor ante el regreso al trono de Fernando VII. Y allí fue el Padre a predicar el sermón patrio y jugarse contra todos los dictados de la famosa “prudencia” política. Esto aconteció así ya que Castañeda tuvo un sentido histórico (los signos de los tiempos, dice el Concilio Vaticano II) que le permitió sentir en carne viva la identidad patriótica que lo llevó a denunciar los desvíos, errores, mentiras y falsedades de quienes gobernaban o formaban parte de la minoría ilustrada que educaba al pueblo. Incluso frente a una Iglesia desorientada y confundida, realizó una lúcida y valiente defensa de los valores religiosos del pueblo, sometidos a duras pruebas por algunos gobernantes de turno. Estrictamente, fue un teólogo de la Revolución, picante, provocativo, sin eufemismos ni lenguaje políticamente correcto. Virtudes que tanto necesita hoy el Pueblo de Dios en esta historia nacional que estamos viviendo.

Todo esto pone de manifiesto la enorme intuición que tuvo quien eligió, al crear el Instituto, el nombre de este modelo de Fe y de entrega evangélica y patriótica; porque desde los inicios de la vida de esta Casa, ha significado una inspiración permanente a la hora de pensar los modos de presencia educativa, atentos a los signos de los tiempos que corrían. Ha sido esa audacia evangélica, nutrida de una Fe viva y operante, la que ha sostenido las iniciativas tanto en la formación docente como en la preparación de directivos, el perfeccionamiento permanente, la salida a las periferias de todo tenor, la apertura de fronteras con la oferta educativa para que puedan estudiar los jóvenes que no pueden acercarse a los centros urbanos, el nexo con las ONG de la sociedad civil y con los estamentos estatales. Como también la permanente propuesta de experiencias de tipo artístico, estético, sociopolíticas, y académicas. Es decir, todo lo

que ha caracterizado la presencia profética del Instituto Castañeda a lo largo de estos 35 años. Como toda obra humana, sumergida en el barro de la Historia, debe seguir madurando su presencia ante los nuevos desafíos. Ya lo hizo con mucha eficacia operativa con ocasión de la pandemia del 2020. Y ahora deberá seguir respondiendo a las nuevas y constantes provocaciones de la historia de la Educación en nuestro país, nuestra región y en nuestra Iglesia local, algo no siempre fácil de llevar adelante. Porque el llamado de Francisco a hacer lío y a dejar entrar a todos, pero todos, todos, no es moneda corriente aceptada en muchos ambientes eclesiales y es especialmente delicado en los espacios educativos donde las aduanas han florecido, siempre encubiertas con el pretexto de los idearios institucionales. Esto ha hecho, hace y hará que la misión del Instituto, formador de docentes con **una nueva mentalidad** (gente que haga lío y esté abierta a todas las realidades con honestidad intelectual y no con mal disimulada tolerancia) esté siempre acosado por esa cizaña moralista que, si bien no puede arrancarse, al menos debe ser discernida como tal. Para no confundirse. Se entiende.

En este sentido, cabe esperar a través de la renovación de equipos directivos y docentes en este último tiempo, que el Carisma siga vivo y renovado, haciendo honor al lema institucional: ***“Con nuestras manos pero con Tu Fuerza”***.

En este camino, el Padre Castañeda vuelve a ser presente y actual, como fiel actor y testigo de la Patria naciente, modelo para nosotros, actores y testigos de esa misma Patria, hoy en agonía.

Cerramos esta reflexión recordando unas palabras, escritas por el Padre Castañeda en su arenga patriótica con ocasión de la apertura de la nueva Academia de Dibujo, en Buenos Aires, el 10 de agosto de 1815. *“...la buena legislación debe tener sus precursores, como los tuvo el Evangelio. Y ¿quiénes son los precursores de la buena legislación? Yo se los diré: los precursores de la buena legislación son los buenos maestros y pedagogos, y en tercer lugar los ministros del Señor”*. (Leocata, F. 1996 . pag 118)

Todo un programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BLAUSTEIN, E. Las estrafalarias aventuras del santo Padre Castañeda. Octubre Editorial. CABA . 2018

CASTAÑEDA, F. Doña Maria Retazos. Taurus. Bs As. 2001.

FURLONG, G. Fray Francisco de Paula Castañeda. Ediciones Castañeda. Bs As. 1994.

LEOCATA, F. Las ideas filosóficas en Argentina. Bs As. 1996.

**LA NOCIÓN DEL SUJETO MODERNO Y SU
IMPLICANCIA EN LO SOCIAL Y EN LO ESCOLAR.
CONSIDERACIONES DESDE UNA
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN**



LA NOCIÓN DEL SUJETO MODERNO Y SU IMPLICANCIA EN LO SOCIAL Y EN LO ESCOLAR. CONSIDERACIONES DESDE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN¹

Efraín María Ocaño
efrainmaria@gmail.com

Resumen: Las instituciones educativas contemporáneas y sobre todo latinoamericanas, se encuentran transitando tiempos de cambios y afrontan nuevos desafíos. Así mismo es posible inferir que en los espacios escolares transitan personas de una diversidad generacional que interpelan sobremanera la tarea de educar. La escuela como la conocemos es un formato que surge en el contexto moderno donde se refuerza la noción de sujeto. El presente escrito abordado desde una Filosofía de la educación busca problematizar la categoría sujeto moderno y evidenciar como ella se va entramando en lo social y en lo escolar. Finalmente buscamos ofrecer algunas pistas que nos permitan surcar nuevos caminos desde donde inscribir la labor de la educación para el hoy de nuestro continente.

Palabras claves:

Sujeto
Sociedad
Modernidad
Escuela
Filosofía De La Educación
Contextual Actual
|

¹ El presente escrito se elaboró como parte evaluativa del Seminario: "Cuestiones actuales en filosofía educativa". Dictado por el Dr. Carlos Casali, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

“...la razón llega a convertirse en la modernidad en el nuevo tótem con el que alzar significados culturales a la categoría de universales o absolutos.”

Cristóbal Ruiz Román

Iniciamos nuestro recorrido mencionando algunos elementos introductorios que nos permitirán ir trazando un sendero de problematización entorno a la propuesta de pensar al sujeto moderno y su implicancia en lo educativo. En primera instancia esbozaremos algunas nociones vinculadas a la filosofía como disciplina y su relación con el fenómeno de la educación para luego efectuar una lectura crítico-reflexiva de lo propuesto por algunos de los autores, a los fines de explicitar y problematizar desde un matiz filosófico la compleja trama que constituye a la educación contemporánea de nuestro contexto.

Filosofía de la educación: una disciplina con propia identidad.

La filosofía en sus orígenes se remonta a la cultura griega hace más de veintiséis siglos, tal disciplina se caracteriza como un saber general pero a la vez profundo de la realidad ya que se ocupa del ser en sus primeros principios y primeras causas. Los especialistas sostienen, que todo pensamiento de corte filosófico se desarrolla en determinadas claves espacio temporales, lo que da la pauta por lo tanto de que ella no está exenta de supuestos, perteneciendo de este modo a una tradición sociocultural.

Si entendemos por filosofía cierta relación de amistad con el saber, como parece indicarlo la palabra “filosofía” misma, y aceptamos además que esa relación con el saber es de carácter problemático, puesto que todo saber lleva implícito el problema de su legitimación, entonces, podemos aceptar que la filosofía no se da siempre ni de cualquier manera sino en determinadas situaciones y con características más o menos determinadas: allí donde el saber es puesto en discusión y se abre el problema de su legitimidad (Casali, 2016, p.1)

Considerando la naturaleza reflexiva de la filosofía, la misma se encuentra vinculada a diversas problemáticas que pueden y deben ser abordadas desde éste enclave, entre ellas podemos mencionar a la educación, por lo tanto, la filosofía de la educación es una aproximación al mundo de los fenómenos educativos

utilizando la metodología propia de la filosofía. En esta línea es posible vincular filosofía y educación entorno al legado de la modernidad pues los especialistas coinciden en afirmar que la actual escuela es una institución que hunde sus raíces en la modernidad y en ella transitan personas provenientes de distintos contextos culturales. Se recuerda que el sentido esencial de éste período, está sustentado en la idea de progreso social, de la ciencia y de la razón, del sujeto racional y autónomo. Todo lo anteriormente descrito posiciona a la educación como aquella que concretiza los ideales nacidos en este contexto. Somos conscientes, como ya mencionamos en párrafos anteriores, que es imposible la existencia de un conocimiento humano que se encuentre abstraído de la realidad social e histórica que atraviesa a cualquier comunidad y sobre todo a sujetos específicos. La vinculación filosofía y educación es posible de ser entendida entonces, a partir de una perspectiva de crisis, pues en su origen los griegos en el siglo V a.C, como menciona el texto de Carlos Casali, se encontraban atravesando una situación compleja entorno a su forma de vida llamada polis. Allí comienzan a indagar sobre que principios establecer su nueva forma de vida en común y de este modo dar legitimación a dicha organización.

En términos generales, podríamos decir que toda relación problemática con el saber –tal cosa sucede siempre con la filosofía– lleva implícita una relación también problemática con la formación del hombre mediada por el saber –tal y como lo plantea la educación cuando se interroga por su propia praxis– lo que tiene por consecuencia que filosofía y educación se impliquen mutuamente. (Casali, 2016, p.2)

El sujeto moderno: su proceso de formación y construcción

A continuación queremos esbozar algunos elementos que nos permitan comprender nociones entorno a lo que se denominó sujeto moderno, acudiremos a los pensamientos de Martín Heidegger, Louis Althusser, René Descartes e Immanuel Kant. El primero, comprende dicha noción desde lo que él llama imagen de mundo y entiende además que en este tiempo se produce una reducción del horizonte de comprensión, lo que nuestro pensador quiere darnos a entender es

que en la modernidad, por medio de la llamada objetivación, el mundo quedó determinado por la imagen. "El que el mundo devenga imagen es uno y el mismo proceso que el que el hombre devenga, dentro del ente, sujeto" (Heidegger, 1958, p. 280). Lo dicho anteriormente da cuenta que en el proceso de objetivación (lo que significa que el ente en cuanto tal se pone al centro como medida de realidad) es el hombre-sujeto garantía y fundamento de lo real. Tal posicionamiento es posible de ser asociado a René Descartes, como lo llama la tradición padre de la modernidad o padre del racionalismo. Clásicamente se asocia al pensamiento cartesiano con el inicio de la modernidad, es decir con la tarea de poner en duda la totalidad de la existencia. Es en las meditaciones metafísicas donde aplica el método de la duda a los fines de alcanzar dos certezas que pensar es existir (cogito ergo sum). De alguna forma esto marca un viraje en el sentido de las cosas. Se da aquí un desplazamiento en la fundamentación última de la realidad, esto significa que el sentido último reside en el sujeto que las comprende, es decir que su comprensión de la realidad está efectivizada y sostenida por la razón y pone como fundamento de ésta garantía la figura de Dios, aspecto que no será desarrollado en este escrito. Lo hasta aquí mencionado nos ofrece los sillares sobre los cuales se apoyarán la ciencia y la técnica durante éste tiempo, quienes buscan respuestas de sentido por medio de la racionalidad.

En la misma línea, aunque proveniente de la sociología, hallamos los aportes de Althusser, el cual presenta elementos en relación a los aparatos ideológicos institucionales que moldean y establecen la noción de sujeto, estos se van constituyendo como tales gracias a la realización de ciertas acciones y donde la libertad se va determinando por medio de ciertas prácticas, entre dichas instituciones encontramos a la escuela.

En otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica”. Todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los “profesionales de la ideología” (Althusser, 1974, p. 7)

Estas aproximaciones refieren a que el hombre devenido a sujeto se convirtió en centro y referencia del mundo, queriendo superar la minoridad en la que lo subsumía el paradigma teocéntrico, se colocó al centro convirtiéndose en fundamento y fin. Todo esto se logra, como ya se dijo, gracias a los mecanismos ideológicos que van transformando a los individuos en sujeto, el cual de algún modo es libre en cuanto a que se reconoce sometido por ideologías anteriores pero cayendo en una idea ficticia de libertad por medio de la razón, es decir que el sujeto queda sujetado así mismo. Es sabido además que otra figura constitutiva del tal proceso es la del pensador Immanuel Kant quien gracias al llamado giro copernicano en filosofía pretende liberar al sujeto de la minoridad en la que había sido subsumido. Este pensador retomando la pedagogía de la modernidad la vincula con la ilustración, recordemos que para este movimiento, la salida de la ignorancia solo es posible por medio del conocimiento, es gracias a la razón que se va a producir la libertad de sujeto.

La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! (Kant, 1941, p.1)

El ciudadano: ¿perspectiva clásica o moderna?

Luego de lo abordado en los apartados anteriores cabe preguntarnos ¿Qué tipo de concepción social se desprende desde la cosmovisión moderna? ¿Existen diferencias con la perspectiva clásica? Para responder a la pregunta anterior nos vamos a detener en analizar la teoría de Tomas Hobbes, quien concibe la naturaleza de una forma nueva y abandona por así decirlo la mirada idealizada

o paradisiaca del ser humano que nos ofrecía el pensamiento teológico. Dicho pensador ofrece dos etapas claramente diferentes: una donde la barbarie y la guerra predominan y dan lugar a un mundo sin derechos (todos contra todos) y por otro lado nos muestra una posibilidad diferente con la creación de un estado que garantice derechos y que posea poder suficiente para iniciar una reforma estructural.

Pero aunque no hubiese habido ninguna época en la que los individuos estaban en una situación de guerra de todos contra todos, es un hecho que, en todas las épocas, los reyes y las personas que poseen una autoridad soberana están, a causa de su independencia, en una situación de perenne desconfianza mutua, en un estado y disposición de gladiadores, apuntándose con sus armas, mirándose fijamente, es decir, con sus fortalezas, guarniciones y cañones instalados en las fronteras de sus reinos, espionando a sus vecinos constantemente, en una actitud belicosa. (Hobbes, 2005 p. 3)

Para este autor la naturaleza ha hecho a todos los hombres iguales en sus facultades de cuerpo y espíritu pero afirma que la humanidad en general está sometida a un incesante afán de poder que solo termina con la muerte. Hay en la naturaleza del hombre tres causas de discordia, a saber: la competencia, la desconfianza y la gloria. La competencia impulsa a los seres humanos a atacarse para recibir algún beneficio, la desconfianza para alcanzar la seguridad y la gloria para ganar renombre. Por ello si el hombre vive sin un poder común que los intimide y atemorice seguirán estando en estado de guerra, una guerra como ya se dijo de todos contra todos. “Una vez hecho esto, una multitud así unida en una persona es lo que llamamos ESTADO, en latín CIVITAS. De este modo se genera ese gran LEVIATÁN, o mejor, para hablar con mayor reverencia, ese Dios mortal a quien debemos, bajo el Dios inmortal, nuestra paz y seguridad.” (Hobbes, 2005, p. 7)

Por otro lado es importante mencionar los aportes de Locke, quien va a definir el estado de naturaleza como un estado de paz, benevolencia y ayuda mutua. El sostenía que en el estado de naturaleza, los seres humanos gozaban de una perfecta libertad que les permitía ordenar sus actos, aquí es de destacar que la vida social ayuda a evitar y remediar los inconvenientes del estado de naturaleza surgidas porque el hombre se pone en juez de sí mismo. Para este segundo autor, cuando el hombre renuncia al poder político que posee en el estado de naturaleza

y lo entrega a los gobernantes elegidos lo hace tácitamente con el fin de garantizar el bien de los miembros de la sociedad y la salvaguarda de las propiedades. Esto lo va a hacer en el segundo capítulo de su obra *El segundo tratado sobre el gobierno civil*, dicho apartado se titula *El estado de naturaleza*, al cual describe como un estado donde reina la igualdad nadie posee un poder sobre el otro, allí cada ser humano es libre de hacer lo que quiera. Se señala también que dicha libertad no da vía libre para abusar de los demás y que el derecho natural está dado en el estado de naturaleza. Locke sostiene que la ley natural exige castigo y que el mismo se ajusta al crimen efectuado, para este pensador una persona está en estado de naturaleza hasta que realiza un pacto el cual lo hace parte de una sociedad política

Para comprender bien en qué consiste el poder político y para remontarnos a su verdadera fuente, será forzoso que consideremos cuál es el estado en que se encuentran naturalmente los hombres, a saber: un estado de completa libertad para ordenar sus actos y para disponer de sus propiedades y de sus personas como mejor les parezca, dentro de los límites de la ley natural sin necesidad de pedir permiso y sin depender de la voluntad de otra persona. (Locke, 2005, p. 10)

Para advertir en que consistió la postura clásica nos detendremos en Aristóteles y su obra la *Política*, en el caso del filósofo griego un elemento fundamental, es que el ser humano es social por naturaleza, es decir que para él todos tenemos una inclinación natural a vivir en grupo, la polis es entendida como un organismo vivo. Al ser parte de su comunidad el ser humano encuentra allí su pertenencia y significatividad y como parte de un cuerpo cumple una función dentro de este. Este ser humano que es a su vez un ser político que tiene logos, es por tanto un ser que cobra importancia dentro de un entramado comunitario que es posibilidad de vida y dentro de dicha comunidad encuentra orientaciones para su comportamiento moral y social.

Así pues, es evidente que la ciudad es por naturaleza y es anterior al individuo; porque si cada uno por separado no se basta a sí mismo, se encontrará de manera semejante a las demás partes en relación con el todo. Y el que no puede vivir en comunidad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la ciudad, sino una bestia o un dios. (Aristóteles, 1970, p. 52)

En síntesis hasta aquí, la noción clásica en relación a la persona, la sociedad

y la política se encuentra enraizada en la expresión de Aristóteles, que el hombre es un animal político de lo que se desprende también su dimensión social, es decir que es naturalmente ser social. Dicha concepción dista sustancialmente de la elaborada en la modernidad y la gran diferencia reside en la forma y el modo de comprender lo social y lo político. Para la postura clásica el ser humano está constituido naturalmente como ser político, por el contrario para la postura moderna se hace necesario institucionalizar políticamente una mediación que garantice la posibilidad de vivir en sociedad, ya que el hombre es por naturaleza violento y necesita establecer relaciones sociales por medio de un contrato. En definitiva la perspectiva aristotélica presupone una pertenencia natural a la comunidad y muy por el contrario la sociedad moderna pretende liberar al sujeto humano, el cual necesita de un estado que garantice la vida en sociedad.

Las instituciones educativas en clave posmoderna-desafíos y perspectivas

Luego del análisis anterior y ubicándonos en la actualidad es frecuente oír que las instituciones y específicamente la escuela se encuentra transitado tiempos de crisis. Tal perspectiva emana de comprender que la escuela como institución social es la responsable de dicha situación. Desde este enclave entonces los problemas de la marginalidad, la pobreza y desocupación tienen su causa en que la escuela no forma de manera efectiva para la introducción de los sujetos en la trama social. Seríamos poco serios si ignoráramos la realidad, pero lo trabajado hasta aquí nos otorga algunos indicios de las posibles causas del fracaso escolar y demás cuestiones. Una de ellas es que la institución educativa como formadora de subjetividades difiere del contexto en el que surgió allá por el siglo XIX, la misma posee una función muy importante pero necesita reconocer que las personas que hoy acuden a nuestras aulas no son las mismas que las de aquel entonces. Estamos atravesando un cambio epocal, donde la escuela como institución con marcos modernos recibe a estudiantes provenientes de la denominada posmodernidad.

La postmodernidad aparece asociada a un generalizado escepticismo y un acusado desencanto sobre la supuesta omnipotencia de la razón. Esto quiere decir que hay una quiebre en esa confianza en que la racionalidad pueda guiarnos infaliblemente hacia un progreso continuo. Como nos indica Vattimo siguiendo a Lyotard la racionalidad de lo real ha sido refutada por Auschwitz; la revolución proletaria ha sido refutada por el hacer de Stalin; el carácter emancipatorio de la democracia ha sido cuestionado por el mayo del 68; la validez de la economía de mercado por las crisis recurrentes del sistema capitalista. (Ruiz Román, 2010, p. 175)

Por otro lado, Zygmunt Bauman, quien pensó el mundo posmoderno a través de su obra *Modernidad líquida*, ofrece un análisis sobre los fenómenos sociales de la modernidad y la ruptura que se produce en este tiempo con las instituciones y las estructuras rígidas. Afirma que en las épocas anteriores, la vida se diseñaba para las personas a partir de patrones a seguir, los cuales de algún modo le ayudaban a proseguir reglas de vida que daban cierta seguridad. Gracias a la propuesta del paradigma moderno los sujetos han aprendido a desprenderse de patrones y estructuras creando sus propios modelos para orientar sus formas de vida y decisiones.

Por cierto, todos los moldes que se rompieron fueron reemplazados por otros; la gente fue liberada de sus viejas celdas sólo para ser censurada y reprendida si no lograba situarse –por medio de un esfuerzo dedicado, continuo y de por vida– en los nichos confeccionados por el nuevo orden: en las clases, los marcos que (tan inflexiblemente como los ya disueltos estamentos) encuadraban la totalidad de las condiciones y perspectivas vitales, y condicionaban el alcance de los proyectos y estrategias de vida. (Bauman, 2004, p. 6)

En este panorama complejo establecemos los docentes nuestras prácticas educativas ¿por dónde transitar entonces frente a los nuevos desafíos? Es sabido que en el mundo informacional de hoy, la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Lo propio del desarrollo de la información es la acción del conocimiento como fuente principal de la productividad y como modo de desarrollo posee un principio estructural propio a partir del cual se desarrollan y organizan los procesos tecnológicos. Por ello la industria actual está orientada al conocimiento de corte económico, el informacionalismo se vincula al desarrollo de la nanotecnología, la robótica y las nuevas tecnologías. Lo que da cuenta de la elevación compleja en el procesamiento de la información y de las consecuencias tanto positivas como negativas que devienen de este modelo pedagógico y socioeconómico.

Todo lo anteriormente mencionado influye sobremanera y por ello la denominada sociedad informacional toma como base este atributo formando una organización social donde la generación, el procesamiento y la transmisión de información son fuentes fundamentales de la productividad y el poder. Todos estos cambios generados por el ser humano han conducido a vertiginosos descubrimientos en los campos antes mencionados y su influencia en la economía mundial y también a grandes situaciones de pobreza y marginalidad, sin contar con la problemática medioambiental. Tal aproximación nos lleva a poder dar cuenta de su influencia en las instituciones educativas y poder percatarnos de los supuestos que subyacen a la tarea pedagógica.

Ingancio Lewkowicz, en su artículo *La destitución de la infancia* ofrece una serie de elementos que nos permiten observar desde qué lugar las instituciones educativas actuales abordan las problemáticas de sus alumnos. “Hoy, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal. Por su conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar; pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las

condiciones supuestas por la institución.” (Lewkowicz, p. 2). Por ello nuestro autor sostiene que frente a las demandas actuales la institución inventa formatos y operaciones que le permitan transitar dentro de la escuela ¿Cómo desmontar supuestos que posibiliten o habiliten nuevas formas de ser o estar en y dentro de los espacios educativos? Para nombrar la actual situación recurre a la metáfora del galpón y con ella busca mostrar la desarticulación que existe en los espacios escolares, al respecto expresa: “La metáfora del galpón nos permite nombrar una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva, sin una subjetividad capaz común. Un galpón es lo que queda de la institución cuando no hay sentido” (Lewkowicz, p. 2). Prosigue su análisis, recordando que en la modernidad el aparato estatal era quien promovía la formación subjetiva de los ciudadanos por ello también es importante expresar que la noción de educación y por tanto de los sujetos educativos es un producto epocal, como nos invita nuestro autor estamos llamados a pensar a los educandos no en perspectivas para el mañana sino en claves de hoy ¿Pero es posible pensar una real transformación sin un vínculo con lo políticos? “Vida y política se entrecruzan en una relación que es en sí misma problemática, en la medida en que esa relación intenta articular dos elementos heterogéneos y antagónicos, -aunque no contradictorios-, lo que hace que el resultado mismo de la relación resulte incierto y se mueva dentro de posibilidades caracterizadas por la ambigüedad.” (Casali, 2019, p. 15)

Se han hecho evidentes los cambios de paradigmas y las crisis institucionales que han conducido al sujeto humano a hacer experiencia de orfandad, surge la necesidad de seguir reflexionando y ofreciendo líneas de acción que nos permitan responder de manera afectiva y efectiva a las demandas actuales, generando espacios donde todas las voces puedan ser escuchadas. ¿De qué modo vehiculizar dichas demandas y necesidades? ¿Bajo qué paradigmas y valores? ¿Qué aportes puede hacer la filosofía de la educación al respecto?

Para generar un contexto que favorezca un debate colectivo enriquecedor, hay que ofrecer la oportunidad de que nuestros alumnos vivan la experiencia del "otro". Y es que desde el desconocimiento y el anonimato, el otro se encuentra más allá del espacio social desde el que se puede generar la moral (Bauman, 2004).

Concluyendo y problematizando el hoy de la escuela desde una pedagogía liberadora y emancipadora.

Por todo lo expuesto, consideramos necesario pensar y desarrollar una educación sustentada en una pedagogía de la emancipación, la cual pueda tomar como base una pedagogía de la pregunta. El acto de hacer una pregunta parece muy fácil, algo que no encierra ningún misterio: en general, son los que no saben los que preguntan, Paulo Freire, en diálogo con el educador chileno Antonio Faudez, desbarata esta supuesta evidencia al sostener que formular buenas preguntas requiere un aprendizaje artesanal, de ensayo y error, de trabajo compartido entre maestros y estudiantes.

Freire establece que, la educación tradicional pone al docente en el lugar del que presenta un repertorio de respuestas y hace a un lado las preguntas molestas con el fin de ofrecerle al alumno un conocimiento que muchas veces, aunque resulte increíble, no tiene relación con las inquietudes de ninguno de los dos. Cuando los maestros o los padres asumen la responsabilidad de educar, o cuando los intelectuales asumen la responsabilidad de interpretar las necesidades de la gente, es imprescindible que, antes de intervenir con contenidos construidos de antemano, procuren dialogar, preguntar por las necesidades materiales, culturales, emocionales o espirituales de los otros. De esta manera consideramos relevante el papel de la pregunta en el ámbito pedagógico escolar como conductor al descubrimiento, reflexión y aceptación de las propias y que permita una mirada holística de la compleja realidad circundante.

Por ello una educación contextual-emancipadora debe conducir a formar personas conscientes de su propio proceso de subjetivación y que a partir de sus valores puedan transformar al mundo globalizado en una comunidad humana de vida. Afirmar la voluntad política de construir un mundo no globalizado pero sí universalizado desde abajo con la participación solidaria de todos, exige, tal

como lo expresa el filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt (2004), superar el etnocentrismo fáctico a través del diálogo entre universos contextuales que testimonian su voluntad de universalidad con la práctica de la comunicación, en un mundo donde nos reconocemos como prójimos.

En este orden de ideas, exponerse a un proceso fáctico de comprensión intercultural para llegar a la intersubjetividad del diálogo entre culturas, implica, por un lado, instaurar un orden sociopolítico donde la condición pragmática que lo orienta se supedita a las presuposiciones pragmático-formales de los actos de habla, que son los que dan origen a la intersubjetividad de la comprensión de la realidad en términos comunicativos. Las representaciones que se elaboren interculturalmente tendrán que valerse de una racionalidad discursiva que pueda interpelar la radicalidad de un horizonte de comprensión ajeno al que nos constituye, al tiempo que nos desafía como posibilidad de abrir otras perspectivas a la posición cultural que portamos. Dicho en otros términos, la intersubjetividad intercultural, utilizando el discurso como forma de solucionar el disenso entre culturas, relacionaría formas de vida plurales desde la solidaridad y justicia social como principios fundamentales para la creación de una identidad latinoamericana, desde el respeto a las distintas singularidades culturales.

En este caso, el habla argumentativa que representa el discurso, podría instaurar en condiciones interculturales, las posibilidades de un reconocimiento recíproco que versa a su vez sobre condiciones intersubjetivas universales del entendimiento. El lenguaje se constituiría en el medio específico para el entendimiento y la “zona de traducción” sería el contexto que forme la convivencia plural y universal, instituyendo a partir de las diferencias culturales, el sentido de creación compartido de un mundo más humano y solidario. Recordemos que para la noción modernista:

La formación del sujeto, asunto de la pedagogía moderna, se mueve y desarrolla dentro de esa ambigüedad: sujeto sujetado y sujeto agente de un proyecto vital. El poder produce subjetividad. Lo político, en su forma moderna de Estado, altera lo que en la comunidad clásica le era previo (la comunidad doméstica, el oikos, la vida) (Casali, 2019, p. 26)

Se hace necesario por tanto una hermenéutica del sentido intersubjetivo intercultural que esté en construcción y seriamente comprometida con una racionalidad política capaz de instituir la igualdad de derechos que como seres humanos hay que hacer efectivos en términos universales. Abrir, entonces, el horizonte de prácticas valorativas dirigidas a la contingencia particular de los discursos en su entendimiento ético-político, requiere de una sociedad y de ciudadanos autorreflexivos de su propia acción política, que delibere acerca del status del ser humano en una sociedad que tiende a la emancipación. Se concibe, de este modo, el desarrollo de una moral pública donde la razón dialógica inspire progresivamente el modo de organización política y plural que reconoce el ejercicio de los derechos fundamentales por parte de todos, donde se encarnan intereses generalizables que pueden justificarse moralmente desde el punto de vista de todos lo que conformamos la sociedad mundial.

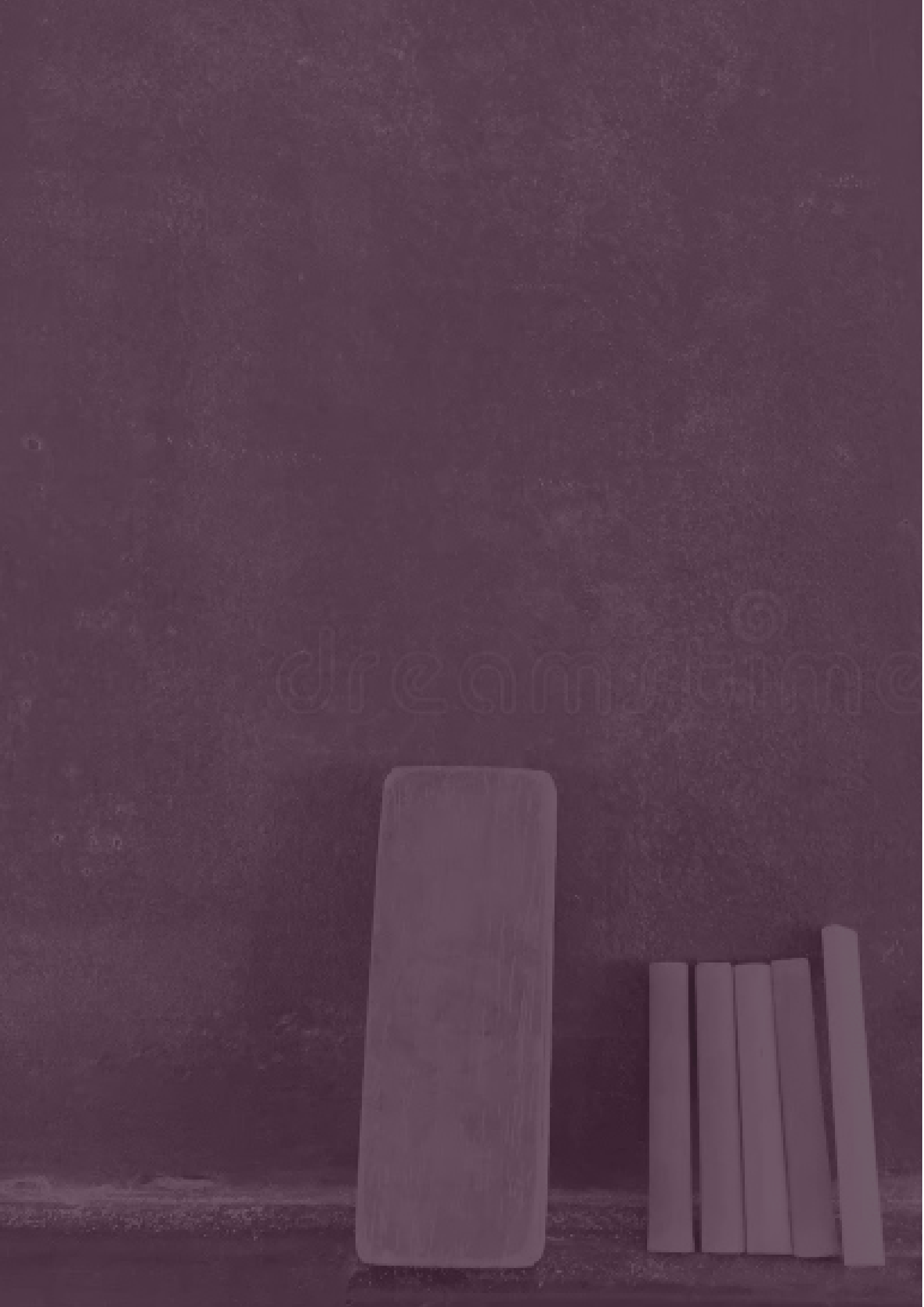
Los fines colectivos implícitos de la racionalidad dialógica en los espacios intersubjetivos de la participación política ciudadana, deberán construir e instaurar sistemas abiertos de interacción sociopolíticos que garanticen procedimientos de justicia política y tomen en cuenta las diferencias culturales y las necesidades que satisfagan las expectativas de vida de todos los involucrados. Se debe lograr optimizar formas de comportamientos solidarios frente a otros, con un sentido social de justicia, que haga posible relaciones prácticas con sentido social. Rescatar del colonialismo monocultural a todo ser humano de cualquier orden social represivo, demanda una praxis intercultural que nos aproxime a un nosotros efectivamente inclusivo por medio de experiencias políticas liberadoras, en un permanente compromiso de justicia y equidad para con todos.

Lo que el enfoque biopolítico le puede aportar al planteamiento de una pedagogía emancipadora es la posibilidad de complementar o enriquecer el objetivo político y pedagógico de equidad, presente en las políticas de inclusión socioeducativas, que suelen limitarse a pensar la educación en términos de escolarización. Por debajo de estos temas se descubren otros más difíciles de pensar: son aquellos que plantea la comunidad de vida (Casali, 2019, p. 26)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L., "Ideología y aparatos ideológicos del estado", en ALTHUSSER, L., *La filosofía como arma de la revolución*, Córdoba, Pasado y Presente, 1974, pp. 97-141.
- ARISTÓTELES, *Política*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1970, libro I, caps. 1-5 (1252 a – 1255 a) y caps. 12-13 (1259 a – 1260 b).
- BAUMAN, Z., *Modernidad líquida*, México, FCE, 2003, Prólogo "Acerca de lo leve y lo líquido", pp. 7-20.
- CASALI, C.A., "La filosofía de la educación: definición, legados y propuestas de la modernidad", en GENEYRO, J.C., CASALI, C.A. y PUIG, R., *Filosofía de la educación*, Bernal, UNQ, 2016, cap. I, pp. 13-36.
- CASALI, C.A., "Pedagogías emancipadoras; tensiones biopolíticas: Saúl Taborda" (2019). *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Volúmen 6 - Número 11- pp. 11- 28
- DESCARTES, R., *Meditaciones metafísicas, con objeciones y respuestas*, Madrid, Alfaguara, 1977, meditaciones primera, segunda y tercera, pp. 17-44.
- FORNET BETANCOURT, RAÚL. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid. Trotta
- FREIRE, PAULO. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. 1ª ed. Buenos Aires Siglo Veintiuno Editores.
- HEIDEGGER, M., "La época de la imagen del mundo", *Anales de la Universidad de Chile*, 1958, pp. 269-289 (especialmente de pp. 278 a 282 y los complementos "4" de pp. 283 a 284 y "9" de pp. 286 a 288).
- HOBBS, T., *Leviatán*, México, FCE., 1980, cap. XIII "De la condición natural del género humano, en lo que concierne a su felicidad y su miseria", pp. 100-105 y cap. XVII "De las causas, generación y definición de un Estado", pp. 137-141
- KANT, E., "¿Qué es la ilustración?", en KANT, E., *Filosofía de la historia*, México, FCE, 1941, pp. 25-38.
- LOCKE, J., *Ensayo sobre el gobierno civil*, Bernal, UNQ, 2005. cap. II "Del estado de naturaleza", § 4, pp. 17-18; cap. V "De la propiedad", §§ 26-27, pp. 44-46 y §§ 44-46, pp. 63-67 y cap. VII "De la sociedad política o civil", §§ 87-92, pp. 104-110
- RUIZ ROMÁN, C., "La Educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades", en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 21, Núm. 1, 2010, pp. 173-188.

**LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA,
¿UNA CUESTIÓN DIDÁCTICA?**



LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA, ¿UNA CUESTIÓN DIDÁCTICA?

Verónica Reyes
vmhreyes@gmail.com

Resumen: Pensar en la autoridad pedagógica hoy, en la relación docentes, estudiantes y conocimientos nos invita a reflexionar -entre otras cosas- sobre diferentes posiciones acerca del surgimiento de la escuela moderna, la concepción de conocimiento y las decisiones éticas que como docentes tomamos para poder enseñar. La didáctica, cuyo centro de interés está en la enseñanza, no sólo necesita volver a replantear la pregunta clásica acerca del qué enseñar, sino también el cómo enseñar para que haya aprendizaje, y esos aprendizajes sean de calidad; en este marco, la autoridad pedagógica presenta en la figura del docente la oportunidad de decidir desde dónde enseñar. Se proponen entonces, dos cualidades: la disponibilidad y la escucha. Cualidades personales que posicionan al docente resignificando el qué enseñar y el cómo hacerlo.

Sin embargo, ¿podemos circunscribir la autoridad pedagógica a una cuestión didáctica? Asumo aquí un posicionamiento de la enseñanza como política, y por lo tanto no sólo una cuestión “doméstica” que los docentes deben resolver, sino también como una cuestión institucional y de Estado.

Palabras clave

Autoridad Pedagógica

Didáctica

Enseñanza

Conocimiento

Docentes

Disponibilidad

Escucha

Decisión Ética

Política

La incertidumbre de los tiempos presentes y futuros, cierta nostalgia de un pasado “que fue mejor” (porque la escuela lograba cumplir con sus objetivos y hasta con las demandas sociales) puede llevarnos a aferrarnos a ese pasado o incluso a querer derribar este presente con todo lo que existe. Evitaré caer en esa añoranza, ya que la escuela de fines del siglo XIX y principios del XX (que hoy muchos ven con cierto “éxito” a la luz de nuestra crisis actual), no era la panacea. La escuela moderna, hoy muestra muchos signos de agotamiento (Aguerrondo y Tiramonti, 2016), fue creada para algunos, dialogó con un mundo que no es el nuestro, y en sus fuertes límites se encuentra la “gramática” de la escuela (Tyack y Cuban, 1997) es decir su formato escolar, organizado por disciplinas y saberes desconectados unos de otros, en los que los estudiantes los aprendían en gran medida a través de la memorización. Así podría seguir caracterizando una forma en la que se organizó la enseñanza, y que fue inventada para dar respuestas a un contexto determinado.

Lo cierto es que en este siglo XXI, pedirle a nuestros niños o adolescentes que pasen tantas horas sentados recibiendo una “clase” expositiva-explicativa, es acompañar el fracaso en el aprendizaje de muchos estudiantes y agudizar el sentimiento de frustración de los docentes. ¿Qué explica el abismo que se ha generado entre la “máquina cultural” (concepto acuñado por Beatriz Sarlo (1998) para graficar metafóricamente el peso simbólico que tuvo la escuela argentina a principios del siglo XX) y las “experiencias escolares de baja intensidad” (Kessler, 2007)? La respuesta se encuentra tanto fuera como dentro de la escuela y tiene que ver con la “revolución silenciosa del saber” (Sotolongo y Delgado, 2006), es decir, un profundo cambio cultural que se expresa hoy de múltiples formas.

La revolución silenciosa, al decir de estos autores, es una revolución epistemológica, una revolución del tipo de saber que impulsa el desarrollo personal y social. Esta revolución se inició a mediados del siglo XIX, pero adquirió entidad sobre todo en las dos producciones centrales de Einstein (a partir de 1905: la teoría de la relatividad y la teoría cuántica) que redefinen muchos de los principios de la física clásica, y se continúa a lo largo de todo el siglo XX a través de una serie de corrientes que abarcan tanto las disciplinas “duras” como las “blandas”. Michel Alhadeff (2008) sostiene que, a comienzos del siglo XX, hubo tres generaciones de teorías que avanzaron en dar forma a lo que hoy se llama

Teorías de la Complejidad. Sin profundizar demasiado en esto, resulta interesante pensar que si los docentes enseñan, transmiten, comunican un saber y por decirlo de otra forma “trabajan” con el conocimiento, este cambio de paradigma, este modelo epistemológico que se consolida a mediados y fines del siglo XX con los enfoques de la complejidad y el caos, asumen: la complejidad, el movimiento, la indiferenciación del mundo; asunción contrapuesta al conocimiento que distribuye la escuela donde esa realidad compleja está ordenada, clasificada, congelada y estandarizada (de hecho, hay materias que tienen más carga horaria que otras).

Se preguntará tal vez el lector, ¿por qué hablar del cambio de paradigma en orden al conocimiento? Y es que el conocimiento, el saber, es un criterio para pensar la autoridad pedagógica -sin dudarlo no es el único- pero, que un docente conozca muy bien lo que debe enseñar no es un tema menor y cabe explicitarlo. Si profundizamos apenas sobre esto, habrá que preguntarse también ¿qué concepción epistemológica estamos manejando los docentes para enseñar? Ya que de esto dependerán muchas cuestiones, varias de ellas también asociadas a la autoridad pedagógica que podrá evidenciar el docente o no.

Sin explayarme en las características de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje en relación al conocimiento escolar hoy, es necesario que manifieste que estos son temas de investigación de la didáctica. Feldman (2002), pedagogo argentino, sostiene que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza, el primero como proceso interactivo, cara a cara, artesanal, donde el docente se convierte en un artesano que elabora el conjunto de un posible resultado, donde la pregunta -clásica- de la didáctica es ¿cómo enseñar? Y, el segundo enfoque, como sistema institucional- industrial, donde el docente trabaja en una organización y es esta responsable del resultado, por lo que la pregunta didáctica es ¿cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales? Feldman afirma que los desarrollos didácticos han considerado la enseñanza como un asunto interactivo, como la tarea que resuelve un docente frente a sus alumnos, y han descuidado la producción de medios que permitan ayudar a enseñar en un sistema institucional. Considerar

la enseñanza como sistema institucional implicaría algo bien diferente: implicaría, por ejemplo, asumir la responsabilidad de producir medios que ayuden a los maestros a enseñar en las particulares condiciones.

Del análisis previo se puede inferir que no se puede transferir el problema de la falta de medios de enseñanza a los docentes: tiene que ser resuelto en otro nivel. La pregunta es entonces: ¿en qué nivel? Y es ante esta pregunta que sostenemos, junto con Terigi, que la enseñanza debe convertirse en un problema político.

Forma parte de las condiciones usuales de trabajo docente que la enseñanza haya sido tomada en general como problema doméstico, como problema que maestros y profesores deben resolver. Forma parte, entonces, de un replanteo de las condiciones de trabajo docente que la enseñanza sea tomada como un problema político (Terigi, 2004).

Ciertos cambios que pretendemos hoy en la enseñanza son ilusorios si las políticas educativas no asumen el profundo trabajo de producción de saber didáctico que hay que realizar para que esos cambios sean posibles. Así, por ejemplo, las estrategias para enseñar en el plurigrado no están producidas como conocimiento didáctico oficial. No se puede seguir pidiendo a los maestros y profesores que sean ellos, individualmente o en grupos, los que construyan las respuestas para aquello que el sistema no puede resolver como sistema. Si a modo de ejemplo también sumo a la política sobre inclusión educativa, (de la cual soy defensora, pero de ninguna manera en el procedimiento que se está llevando a cabo que es “todos adentro de la escuela aprendiendo”, reduciendo la inclusión educativa a la escolarización; y aunque este es un “gran tema” no lo es para este escrito) vale para mostrar, cómo se circunscribe la enseñanza y el “éxito” de esta a los docentes y no al sistema educativo. Es algo así como pedir soluciones biográficas a problemas estructurales.

La mejora de la enseñanza no puede reducirse a una combinación en dosis variables de responsabilidad, invención, voluntad, vocación o compromiso de los docentes, por un lado y recursos materiales provistos por el Estado, por el otro, tal como lo suponen, entre otros, los discursos “proautonomía”, los discursos “proinnovación” y los diagnósticos de “resistencia

al cambio". Todos estaremos de acuerdo en que, para que cualquiera de las expectativas que tenemos sobre la escuela alcance algún nivel de realización en las aulas, se requiere que los docentes dispongan de los medios didácticos necesarios, o bien de las condiciones para elaborar esos medios, en caso de no contar con ellos de manera inmediata (pienso en el desarrollo profesional docente sobre estas temáticas, no sólo en los medios como recursos que mejoren o favorezcan el aprendizaje). Siguiendo a Terigi (2004) sería ilegítimo definir nuevos propósitos para la escuela y dejar a los docentes a cargo de lograrlos, sin que ningún medio probado de alcanzarlos se haya puesto a su disposición, por lo tanto coincido con la autora, el problema de la enseñanza es también, un problema político, y en este sentido necesitamos políticas educativas que hagan de la enseñanza su asunto central; no cualquier clase de política educativa, sino aquellas advertidas de los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de los que disponen; políticas comprometidas en producir la clase de saber que se requiere para habilitar otras formas de la práctica, sin dejar de lado la responsabilidad y compromiso docente. Si esto ocurre, el Estado estaría asumiendo su rol, no sobre la educación (porque es algo de la que todos hablan y opinan y de la que muchos agentes son responsables), estaría asumiendo la responsabilidad sobre el conjunto de las instituciones creadas, inventadas y reguladas para tal fin -nada más ni nada menos-.

Volviendo al tema del conocimiento, del saber del docente como una de las condiciones de ser tal, vuelve a tensionar la autoridad pedagógica. Antes, un docente que sabía mucho, para algunos era reconocido con cierta autoridad en el tema. En el ámbito escolar no sólo fue importante que un docente "sepa", "domine la disciplina que enseña", sino también que sepa cómo enseñarla, y si avanzamos un poco más en el tiempo, no sólo debe conocer la disciplina que enseña, saber cómo enseñarla, sino lograr aprendizajes y que esos aprendizajes sean de calidad.

¿Podemos hoy pensar que el conocimiento de los docentes es una cualidad o característica de su autoridad pedagógica? ¿Será que también el modo de enseñar tiene que ver con la autoridad pedagógica?

Ranciere (2003) dice que el saber es una posición, establece quién está de un lado y del otro del mostrador, quién por eso tiene el poder y quiénes supuestamente no lo tienen. Es un régimen de visibilidad (e invisibilidad) si se quiere. "Dar clases" es manejarse en ese universo del saber, pero cuando irrumpe algo de otra lógica (y hoy en día esa irrupción es constante), podemos insistir en el "saber", en seguir sosteniendo ese sistema de roles y lugares fijos, o podemos correr de allí e inaugurar otra cosa que no se sabe qué es (porque justamente no es "saber", o no es el saber definido por el curriculum prescripto, ¿será el saber que están reclamando los jóvenes y la sociedad?).

Pensar en esta cuestión, parecería visibilizar una crisis de referencias, es

“no saber”, es correrse de LA posición del saber para pensar justamente, sobre un terreno de desorientación. Salir del repertorio que tenemos previsto (“dar clases es igual a explicar al que no sabe”) para inaugurar otros caminos insospechados. Sólo pueden transitarse otros caminos cuando hay un piso de confianza, de afecto; nadie se tira a una piletta si no ve agua abajo, aunque esto sea una operación inconsciente.

Correrse de LA posición inaugura entonces la posibilidad de otros intercambios. Armarse menos en defensa de LA posición y más en DIS de la misma; en “DISPOSICIÓN” que es leer las fuerzas, humores y energías del ambiente, más que en lo que “tenemos que hacer”.

En tiempos de agotamiento de la lógica disciplinar (del saber) a lo mejor ensayar menos posición y más dis-posición, es encontrar una manera de reinventar hoy un lugar posible. Agotamiento que no es tal si no hay otras apuestas, y convengamos que, aunque sepamos que está agotado este tipo de saber escolar y su sistema de posiciones y roles fijos, insistimos e insistimos en reponerlo una y otra vez. A lo mejor es hora de cambiar. De cambiar en serio...

Quizás, siguiendo las ideas de Duschatzky (2015) entrenando esa dis-posición, ese hacernos menos en defensa identitaria de “lo que debe ser” y más en la sensibilidad y vínculos que nos ofrecen las situaciones, sea una manera de pensarnos desde otras coordenadas más potentes en tiempos de declive de ciertas lógicas y prácticas que orientaban nuestro hacer.

Correrse de la posición, de ese lugar de saber, de esa estructura y concepción del saber disciplinar... para inaugurar algo distinto, ¿un diálogo sincero?, ¿diferente?, ¿un nuevo saber?, ¿con qué características? ¿Es posible inaugurar un nuevo saber en el formato actual de la escuela? ¿Un nuevo saber que proponga un conocimiento diferente? Tal vez, ¿una forma diferente de aprender? ¿Tiene algo de todo esto que ver con la autoridad pedagógica?

François Jullien (2013) dice que “disponibilidad” es una noción que permanece subdesarrollada en el pensamiento europeo: se la refiere a los bienes, posesiones y funciones, pero casi no tiene consistencia del lado de la persona o del sujeto. A lo sumo, es un término del escritor André Gide: “Toda novedad debe encontrarnos siempre enteramente disponibles” (retomado de Jullien). Dado que no pertenece al orden de la moral ni tampoco al de la psicología, no es prescriptiva (o, si lo es, no podríamos precisar de qué) ni tampoco explicativa; por lo tanto, no puede pensarse ni como virtud ni como facultad, que son los dos grandes pilares sobre los cuales hemos erigido nuestra concepción de la persona en occidente. La noción de disponibilidad queda en el estadio de la vaga exhortación, o se vierte en el subjetivismo y su emoción fácil, el mismo que mancha también la frase gideana. En suma, no ha ingresado en una construcción efectiva de nuestra interioridad. La posibilidad de que, a partir de ella, se elabore una categoría completa, ética y cognitiva a la vez, nunca se desarrolló.

En China, la disponibilidad está en el principio mismo del comportamiento del sabio: es anterior a todas las virtudes. Aunque es un principio que no es principio:

erigir la disponibilidad como principio la contradeciría, por la misma razón que la disponibilidad es una disposición sin disposición fija. En esto concuerdan, ya sea que la aborden desde una u otra perspectiva, todas las escuelas chinas desde la Antigüedad (lo que denominó un fondo de acuerdo del pensamiento). E incluso resumiría la enseñanza del pensamiento chino de la siguiente manera: es sabio quien sabe acceder a la disponibilidad; con eso basta.

La capacidad de conocimiento tiene como condición el vaciamiento de la mente: conocer no es hacerse una idea de algo, sino volverse disponible a algo (Jullien, 2013).

Si la disponibilidad está en el principio del comportamiento del sabio, lo primero parece ser la actitud con la que se establece la relación con el otro. En el caso de la relación pedagógica, tal vez como en cualquier otra, esto no es nada fácil. Y ¿por qué no es fácil? Porque en el fondo en esta brecha siempre imprevisible lo que se pone en juego es la libertad del otro, la libertad para hacer o no, decidir o no.

En el fondo, esta disponibilidad es la actitud de querer relacionarme con otro, mediante una escucha atenta que supone respetar y aceptar el ejercicio de la libertad del otro. En la relación didáctica no es fácil ya que el docente se dispone a escuchar a otro que, en palabras de Meirieu, tomará una decisión libre:

Aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que, por cuanto que es, realmente, una decisión, es totalmente imprevisible (Meirieu, 2003, p. 79).

Aprender es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo y en definitiva instaura una lógica diferente en el modo de aprender occidental, donde “se sabe de algo”, y no sobre la posibilidad de disponerse a alguien para comunicar algo.

No saber cómo transmitir un saber, y hacer la experiencia de que mi saber no aporta respuestas, ni siquiera más preguntas al saber diferente de los estudiantes, es un punto de inflexión, de crisis, y por lo menos creo que debería ser reflexionado por los docentes, ya que se experimenta más de lo que uno cree. Si la escucha intenta ser sincera y real al modo de estar disponible a algo, en definitiva, de disponerse a la novedad, con todo lo que implica, de aprender al mismo tiempo que se intenta enseñar.

Parece paradójico porque convertimos lo que decimos casi automáticamente en “saber” cuando de lo que estamos hablando tiene más que ver con una disposición, una disponibilidad a la escucha. Nos ganan esas formas “sabiondas” de decir y repetir cual saber que poseemos, y no como un pensamiento que se pone a trabajar sobre lo que no se sabe justamente. Si conocer es volvernos disponibles a algo, la disponibilidad es una conquista por sobre (o por debajo)

de nuestras imágenes, esas que nos “gobiernan” y nos hacen decir y hacer. Es un lograr vaciarnos para que otras voces e imágenes que tienen más que ver con las situaciones concretas nos vengan a hablar, sin tanta representación previa.

Es un trabajo de contra evidencia, de conquista de otras posiciones. Conquistar disponibilidades, ganarle al sistema de posiciones y roles fijos, abrirnos a lo que no conocemos, algo que nos cuesta bastante por ser hijos (y nietos) del sistema de roles y posiciones fijas que es la escuela, y que es la vida en occidente diría yo.

No es un nuevo saber sino en una sensibilidad que se “entrena” si se quiere cuando se conquistan dis-posiciones, y se defienden menos las supuestas posiciones a las que nos tiene acostumbrado el universo escolar.

La clave es la confianza, la apertura que se puede dar cuando hay lazos afectivos concretos, y cuando hay una lectura que hacen los chicos de que “hay con qué y con quién” (mucho más que los grandes, que con esa compulsión a saber y a imponer lo que “se tiene que hacer” solemos ver déficit y carencia, más que potencias y posibilidades).

Entonces: ¡basta, docentes, de tener el monopolio de la explicación! (expresión de Cristina Corea), es necesario repensar nuestros modos de enseñar, aunque sea como posibilidad y oportunidad de pensar en otras formas de autoridad pedagógica. **Dispongámonos confiadamente a la escucha.** Y al decir de Jean-Luc Nancy:

Estar a la escucha es siempre estar a orillas del sentido o en un sentido de borde y extremidad, y como si el sonido no fuese justamente otra cosa que ese borde, esa franja o ese margen. (...) ¿Qué es un ser entregado a la escucha, formado por ella o en ella, que escucha con todo su ser?" - (...) ¿qué es lo que resuena? - un cuerpo sonoro. -pero, ¿cuál? ¿Una cuerda, un metal, o bien mi propio cuerpo? - escucha: es una piel tensa sobre una cámara de eco, y que otro golpea o puntúa, haciéndote resonar, según tu timbre y a su ritmo. (...) esa piel tensa sobre su propia caverna sonora, ese vientre que se escucha y se extravía en sí mismo al escuchar el mundo y extraviarse en él en todos los sentidos, no son una "figura" para el timbre ritmado, sino su propia apariencia, mi cuerpo golpeado por su sentido de cuerpo, lo que antaño se llamaba su alma. (Nancy, 2015, p. 18)

Escuchar es probablemente la mejor forma que tenemos de prestar atención a los demás en la vida cotidiana, y muestra cuánto los valoramos. La escucha activa implica un esfuerzo disciplinado por silenciar toda conversación interna mientras tratamos de escuchar al otro, bloquear nuestro ruido, aunque sea por unos minutos, tratar de ver las cosas como el que habla las ve, tratar de sentir las cosas como el que habla las siente. Todos necesitamos ser escuchados así, nuestros estudiantes aún más, porque tienen que aprender el modo.

Entonces creo que sí hay (y seguramente hay muchas otras), una cualidad, una característica antropológica, permítaseme la expresión, que es necesario que podamos pensar: la disponibilidad, como principio de autoridad pedagógica.

¿Es una cuestión didáctica, entonces, la autoridad pedagógica? Si la autoridad pedagógica tiene que ver con la disponibilidad, con la formación del carácter que debemos entrenar en este sentido, tiene que ver más con lo que uno es, con lo que los otros por su reconocimiento pueden advertir, entonces es una cualidad antropológica, y será entonces una opción didáctica. No hay autoridad sin respeto al otro, sin una verdadera escucha; y pueden ser estas características decisiones del docente que intente enseñar de un modo determinado.

La escuela moderna, la formación de su estructura original, la puesta en marcha de los sistemas educativos nacionales, tuvieron en sus promotores y en sus responsables institucionales un atrevimiento admirable. Se atrevieron a crear lo que no existía, a dar a luz en medio de la oscuridad, a imaginar y poner en marcha nuevas condiciones ajenas a cualquier tipo de garantías y seguridades. El resultado de tanto atrevimiento son los siglos de presencia educativa y triunfante de la escuela moderna. Tal vez, las leyes, las reformas, las transformaciones – más allá de los siempre discutibles resultados en la implementación – han replicado el modelo original, corrigiendo aspectos marginales e insignificantes, permaneciendo demasiado limitados en sus formulaciones.

¿No será el momento de dar un salto verdaderamente cualitativo, innovador, creativo? ¿No es el tiempo oportuno – dado el indiscutido quiebre de la modernidad, con la multitud de designaciones que estos tiempos despiertan en sus hermeneutas – de recuperar ese impulso productivo que crea de la nada, que tiene la capacidad de procesar el caos para convertirlo en cosmos, en algo absolutamente nuevo, acorde a las condiciones y a las demandas de un mundo que ha cambiado sus códigos y nos obliga a bucear buscando las claves para su interpretación?

Los tiempos presentes y futuros exigen nuevas figuras y presencias educativas. Los docentes que se requieren son también los responsables de la escuela y de la educación necesarias, pero tales docentes no sólo deben ser formados según otro formato, o respondiendo a otros paradigmas, sino que necesitan además convencerse de que deberán comprometerse y trabajar en una realidad absolutamente nueva. No puede producirse un cambio en la educación y en las escuelas sin el cambio – profundo – de sus actores y docentes, en el ejercicio profesional y en su formación, pero tampoco puede producirse un cambio profundo y significativo en la formación de los docentes, sin la definición de un nuevo escenario para el ejercicio de una presencia y de prácticas innovadoras. En este sentido, la enseñanza es política.

Entonces, la autoridad pedagógica será una cuestión didáctica en tanto decisión ética del docente que quiera estar disponible y a la escucha. Pero también, de un Estado que asuma la enseñanza como un problema político al igual que las instituciones educativas, incluidas -claro- las de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. y Tiramonti, G. (2016). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Proyecto Educar 2050. Bs. As., Argentina.
- Alhadeff, M. (2008). *Three generations of Complexity Theories: nuances and ambiguities*. En: Mason, M.F. (ed): *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, Wiley-Blackwell, UK, 2008.
- Duschatzky, S. (2015). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Ed. Paidós, Bs. As. 1º edición, 4ta reimpresión.
- Feldman, D. (2002). *Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica*. En Gonçalves Rosa, D. E., y De Souza, V. C. (orgs.), *Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora Alternativa.
- Jullien, F. (2013). *Estar disponibles*. Artículo en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-218246-2013-04-18.html>
- Kessler, G. (2007). *Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 283-303.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Ed. Laertes, Barcelona.
- Nancy, J. (2015). *A la escucha*. Ed. Amorrortu. España.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Ed. Laertes, Barcelona, 1º edición.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestros, traductores y vanguardias*. Ed. Ariel, Bs. As.
- Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Ed. CLACSO, Bs. As.
- Terigi, F. (2004). Tres problemas para las políticas docentes. *Encuentro internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. OREALC, UNESCO. Recuperado de <http://unter.org.ar/imagenes/9116.pdf>
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press, Cambridge.

**POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN
DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SANTA FE.
UN ANÁLISIS EN TORNO DEL REGLAMENTO
ACADÉMICO MARCO**

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SANTA FE. UN ANÁLISIS EN TORNO DEL REGLAMENTO ACADÉMICO MARCO

María Verónica Sejas
tdverosejas@gmail.com

RESUMEN: Este trabajo aborda la relación entre Políticas de Inclusión y Formación Docente en la provincia de Santa Fe. Se intentará captar esta intersección en una herramienta de política pública, el Reglamento Académico Marco. Esta inquietud se justifica en virtud de un nuevo discurso sobre la educación superior que la redefine como derecho. Cada vez con mayor potencia, organismos internacionales instan a los estados a transformar el sistema de educación superior de manera tal que sus beneficios puedan ser gozados también por aquellos que tradicionalmente han sido excluidos. Interesa indagar qué eco encuentran los postulados de la Educación Superior Inclusiva en un sector específico del sistema educativo argentino: el sistema de Formación Docente No Universitario. Este ámbito ha sido objeto de profundas transformaciones en los últimos años, fundamentalmente a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Una de las transformaciones más decisivas es la renovación de los marcos normativos del nivel. Entre ellos, el Régimen Académico constituye una pieza central. En tanto instrumento regulador de las trayectorias de los estudiantes, el régimen académico se inscribe en un modelo educativo y pedagógico y en un proyecto político. Se constituye, por tanto, en un lugar privilegiado para captar un posicionamiento frente a la problemática de la inclusión. El desafío que nos trazamos en este trabajo será rastrear en el Reglamento Académico Marco de la jurisdicción Santa Fe, y en torno de él, las referencias a políticas de inclusión para la Formación Docente, intentando captar sus características.

Palabras clave:

Inclusión Educativa
Formación Docente
Nivel Superior
Reglamento Académico Marco
Políticas Educativas

INTRODUCCIÓN

Este artículo expone los resultados de una investigación cuya preocupación es indagar en la relación entre las Políticas de Inclusión y la Formación Docente en la provincia de Santa Fe¹. Y de una opción: intentar captar esta intersección en una herramienta de política pública, el Reglamento Académico Marco de la jurisdicción.

El interrogante que oficia de iniciador y al mismo tiempo hilo conductor es el siguiente: *¿Cómo se configuran las recientes políticas de inclusión para la Formación Docente Inicial en la provincia de Santa Fe, tomando como unidad de análisis el Reglamento Académico Marco (Decreto N° 4199,2015)?*

El supuesto inicial que orienta esta investigación estima que las políticas de inclusión para la formación docente inicial en la jurisdicción Santa Fe, tal como se revelan en el análisis del Reglamento Académico Marco (Decreto N° 4199,2015), se configuran en torno de una tensión entre dos polos: de un lado, una afirmación de principios a favor de la inclusión con alto nivel de consenso y fuerza declarativa; de otro, una cierta imprecisión y debilidad en las orientaciones más concretas, que acaban poniendo en duda lo primero.

En tanto política pública, el Decreto N° 4199,2015 ofrece un marco muy potente para favorecer la inclusión de los estudiantes de carreras de Formación Docente, siendo condición para avanzar en este sentido, un fuerte y lúcido trabajo de análisis, valoración y toma de decisiones frente a las situaciones concretas y específicas donde la inclusión se juega, a la luz de los principios que el Reglamento Académico Marco postula, a nivel jurisdiccional e institucional.

¹ El presente artículo expone la investigación realizada por la autora como trabajo final en la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, UNL, bajo la dirección de la Dra. Gracia Clerico.

Son objetivos de esta indagación:

Objetivo General:

- Analizar la configuración de las recientes políticas de inclusión para la formación docente inicial en la provincia de Santa Fe, tomando como unidad de análisis el Reglamento Académico Marco² (Decreto N° 4199,2015)

Objetivos Específicos:

- Indagar el posicionamiento a nivel nacional que fundamenta la adopción de políticas de inclusión en la formación docente, y su impacto en el RAM de la jurisdicción Santa Fe.
- Describir el proceso de elaboración del RAM en la jurisdicción, detectando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones.
- Examinar el contenido del RAM detectando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones.
- Reconocer sentidos y significados atribuidos por los actores implicados en la elaboración jurisdiccional y la puesta en marcha institucional de RAM.

² En adelante, utilizaremos la sigla RAM para referirnos al Reglamento Académico Marco Decreto N° 4199,2015 de la Provincia de Santa Fe

LOS INICIOS DE LA BÚSQUEDA

La pregunta elegida requiere algunas explicaciones que abonan la decisión de dedicarnos a ella y que contribuyen a captar plenamente su sentido. Podemos hablar de diferentes piezas de un puzzle que, en su conjunto, devuelven la imagen del problema que nos proponemos investigar.

Primera pieza del puzzle: es de índole teórico y declarativa. Lo constituye el postulado que afirma que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano y universal, y un deber de los estados tal como se lo señala en la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (UNESCO, 2018). Este imperativo justifica la aparición de políticas públicas de educación superior inclusiva.

Segunda pieza del puzzle: la situación de la formación docente en Argentina. Existe coincidencia en señalar que en las últimas décadas la formación inicial de maestros y profesores en Argentina se deterioró significativamente. El sistema de formación presenta debilidades, convenientemente documentadas. (Mezzadra y Veleda, 2014) Una de las preocupaciones más importantes de la Formación Docente se refiere al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes; en la conceptualización que ha decantado en los últimos tiempos, este es el tema de las trayectorias.

¿Qué políticas públicas dan sentido y orientación a los esfuerzos de las instituciones de Formación Docente por lograr que sus estudiantes desarrollen trayectorias más satisfactorias? Hacia allí se encamina nuestra exploración.

Tercera pieza del puzzle: situaciones que se vivencian diariamente al interior de los Institutos de Formación Docente, generadoras de múltiples interrogantes.

Cuando hablamos de incluir ¿a quién nos referimos? ¿Se trata de favorecer el acceso a los estudios de los estudiantes menos favorecidos en términos económicos, sociales y culturales? ¿Se trata de favorecer el acceso a los estudiantes con alguna discapacidad? ¿A los integrantes de algunos colectivos minoritarios (por ejemplo: pueblos originarios)?

¿Qué relación existe entre la inclusión de estudiantes de algunos colectivos en la Formación Docente y los posteriores requisitos para el ejercicio de la profesión?

¿Cuáles son las aristas éticas, pedagógicas y profesionales de la inclusión en la Formación Docente?

¿Habrán que pensar en adaptaciones curriculares para los estudiantes de la Formación Docente, que posibiliten recorridos más satisfactorios y con mejores logros? ¿Sería desacertado pensar en ofertas diferenciadas en función del alumnado?

¿Es viable pensar, en nuestro contexto, en la introducción de algunos requisitos selectivos para el ingreso a las carreras de Formación Docente? ¿Una acción de tal naturaleza es contraria al precepto de la inclusión en el Nivel Superior?

¿Pueden los esfuerzos del conjunto de la comunidad educativa de los Institutos de Formación Docente revertir los efectos devastadores de la desigualdad educativa?

¿Cómo se afrontan a diario los desafíos de preparar para la docencia a jóvenes que no lograron dominar las habilidades lingüísticas, matemáticas y los conocimientos generales para transitar con éxito la educación superior?

¿Alcanza con la buena voluntad y el deseo de todos?

La flexibilización de condiciones de cursado y acreditación ¿favorece la permanencia y egreso de los estudiantes? ¿O los deja más librados a sus propios recursos?

Habida cuenta de la mayoría de edad de los estudiantes que transitan la Formación Docente ¿puede darse algún tipo de intervención/ solicitud a otros adultos (padres u otros)?

¿Puede institucionalizarse algún tipo de vínculo entre la escuela secundaria de origen y el Instituto Formador, que permita desde el ingreso un conocimiento con más detalle del estudiante?

¿Qué tipo de legalidad poseen los compromisos que se establecen entre el Instituto formador y los estudiantes, en orden a procurar un mejor tránsito por la carrera?

¿Con qué recursos humanos cuentan los institutos para realizar un seguimiento más atento de las trayectorias de los alumnos? ¿Y recursos materiales?

Estos interrogantes -y otros que podrían seguir formulándose en torno de estas cuestiones - no son disquisiciones sofisticadas. Por el contrario, en estos términos u otros, forman parte de la vida cotidiana en las Instituciones de Formación Docente.

Muchas veces se pide a los Institutos que afronten y resuelvan situaciones para las cuales no existen antecedentes, ni orientaciones, ni marcos legales ni normativos.

Afirmamos la necesidad de contar con políticas orientadoras a nivel de la Jurisdicción. ¿Es el Reglamento Académico Marco un instrumento de ayuda en este sentido? Esta es nuestra inquietud, que toma cuerpo y se concreta en la pregunta elegida para este estudio.

La lectura de investigaciones y otros antecedentes realizadas sobre el tema nos permite afirmar:

1.Existe una profusa producción sobre Inclusión en los niveles obligatorios de la escolaridad (Tenti Fanfani ,2009) que contrasta con la (escasa) cantidad de producciones sobre Inclusión en el sistema de Formación Docente.

2.Existe una producción muy interesante de investigaciones empíricas que tratan acerca de la Inclusión en el Nivel Superior Universitario; muchas realizadas en Argentina. (González Ocampo,2014; Juarros,2006; García de Fanelli 2014; Chiroleu, 2009; Morresi y otros, 2017; Zandomeni y Canale, 2010)

3.Las investigaciones que abordan de manera específica la relación entre Formación Docente y Políticas de Inclusión son muy incipientes. Podemos decir que se hallan en estado inaugural. Estas investigaciones van de la mano con acciones de otro tipo, y en su conjunto hablan de la aparición de un tema en la agenda de las políticas públicas educativas.

Los conceptos más relevantes que ofician como marco de este trabajo se conjugan en una trama.

Inclusión es una de las palabras estelares del mundo educativo actual; su instalación masiva torna políticamente incorrecto su negación o contradicción. En tensión con este énfasis, el concepto adolece de imprecisión. El paradigma que lo sostiene tiene bordes difusos. (González Ocampo, 2014)

Hablar de inclusión en educación es hablar de una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las dificultades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural. (Narodowski, 2008)

En las últimas décadas se transformó, por su centralidad y dimensiones, en una categoría ordenadora de las políticas públicas, en particular de los criterios nacionales y provinciales de la educación. El vasto conjunto de programas comprendidos bajo el común denominador de inclusión educativa se propone grandes objetivos: mejorar los índices de ingreso, permanencia, atención de las diferencias, y egreso de los alumnos.

Las políticas de inclusión en el marco de la educación superior resultan mucho más difíciles de identificar que las referidas a los niveles de escolaridad obligatoria. Sintetizamos nuestras apreciaciones sobre el tema:

a.) El tema *inclusión* comienza a ganar espacio en las agendas del nivel superior; nos aventuramos a afirmar que tiene

una presencia más nítida en el nivel superior universitario, y más difusa en el nivel superior no universitario.

El asunto abre un fértil intercambio donde intervienen algunas nociones que han sido pilares conceptuales del Nivel, junto a otros que van ganando espacio: “excelencia”, “mérito”, “masividad”, “selectividad”, “cantidad”, “calidad”, “igualdad formal de oportunidades”, “igualdad real” y otros, debate que hasta ahora ha tenido más cabida en el nivel superior universitario y menos en el no universitario, donde se ubica la Formación Docente que aquí abordamos.

b.) Durante mucho tiempo, preponderó la idea de que la democratización en el acceso constituía el rasgo central de la inclusión en el nivel universitario. (Chiroleau, 2009) El ingreso directo, con el diploma de estudios secundarios como único requisito, unido a la gratuidad de las instituciones universitarias estatales, se consideran políticas de inclusión en sentido amplio. No obstante, esta concepción muestra su insuficiencia, y se advierte la necesidad de mirar más allá del ingreso para garantizar recorridos más satisfactorios y mejores resultados. Nos ha resultado muy interesante el concepto de *exclusión incluyente*. Refiere a las nuevas fisonomías de la exclusión en el contexto de desarrollo de políticas de inclusión universitaria. Para muchos sectores, lograr el acceso a la universidad no significa inclusión; o más bien, es una caricatura de la inclusión, aparente e injusta: acceso sin generación de condiciones de permanencia y egreso, acceso y permanencia difusa en los primeros años, y acceso con permanencia hasta el último tramo de formación sin egreso por incorporación al mundo del trabajo. (Paparini y Ozollo, 2015)

c) Un giro en la mirada de la inclusión en el nivel superior en las últimas dos décadas lo constituye la incorporación del concepto de *trayectorias*. El concepto de trayectoria, también en este ámbito, da cuenta de la diversidad del estudiantado y permite precisar dificultades y visualizar ayudas posibles.

En relación a la *Formación Docente*, en los últimos años, el debate acerca de la inclusión se configura en torno del concepto de *acompañamiento a las trayectorias estudiantiles*. Las políticas de inclusión adquieren esta forma también.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El *nivel de esta investigación* es exploratorio – descriptivo. El carácter exploratorio deriva de la relativa novedad del objeto abordado. El carácter descriptivo refiere a los objetivos planteados en términos de conocer y caracterizar el objeto de estudio.

En relación a la *delimitación temporal* diremos que se trata de un estudio longitudinal. Tomamos un hecho acontecido en 2015 (la aprobación del Decreto N° 4199/15), atendiendo a los procesos previos y posteriores a su ocurrencia. Ponemos un punto de inicio en el año 2006 (momento de la sanción de la Ley Nacional N° 26.206) y un punto de cierre en 2019. La *delimitación espacial* lo circunscribe a la jurisdicción Santa Fe; también apelamos al material producido a nivel nacional en la medida en que constituye un marco para las decisiones provinciales.

En cuanto a la *delimitación temática*, nos concentramos en un período específico de la Formación Docente: la Formación Docente Inicial; dentro de ella, la que es ofrecida por los Institutos No Universitarios. Excluimos la Formación Docente Inicial brindada por universidades e institutos universitarios.

El *objeto de estudio* de este trabajo lo constituye la relación entre Políticas de Inclusión y Formación Docente Inicial. La *unidad de análisis* escogida es el RAM (Decreto N°. 4199/ 15) para los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe. *Las fuentes de información* son fuentes documentales, según se detallan en Tabla 1. La *técnica de recolección de datos* privilegiada es la investigación documental.

Tabla 1**Fuentes documentales consultadas**

NIVEL NACIONAL	NIVEL JURISDICCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Ley N° 26 206 de Educación Nacional Año 2006 • Ley N° 26877 de Centros de Estudiantes Año 2013 • Resolución CFE N° 23/07 Año 2007 • Resolución CFE N° 72/08 Año 2008 • Resolución CFE N° 140/ 11 Año 2011 • Resolución CFE N° 188/12 Año 2012 • Resolución CFE N° 286/16 Plan Nacional de Formación Docente 2016/2021 Año 2016 • Secretaría de Educación – Resolución N° 546 Año 2009 • Ministerio de Educación – INFD Documento Marco Políticas Estudiantiles Año 2009 • Ministerio de Educación – INFD Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional Año 2009 • Ministerio de Educación – INFD Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional Año 2013 • INFD El Régimen Académico en el sistema formador. Análisis y aportes para su difusión, Año 2012 • INFD Dispositivo de acompañamiento a las trayectorias formativas Año 2017 	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto N° 4199 Año 2015 de la Provincia de Santa Fe y su anexo (RAM) • Ministerio de Educación: Orientaciones para la construcción, elaboración y redacción de los reglamentos institucionales Año 2017 • Dirección Provincial de Educación Superior- Documento “Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles” Año 2017 • Dirección Provincial de Educación Superior- Documento “Acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de nivel superior” Año 2019 • Borradores de RAM e Instructivos elaborados por Ministerio de Educación para tratamiento RAM en los Institutos • Circulares firmadas por DP Educación Superior, DP Educación Privada, DP Educación Artística y Equipo de Desarrollo Normativo: Circular 2016 RAM y Circular 2 • Notas de la Dirección Provincial de Educación Superior y/o Equipo de Desarrollo Normativo y/o Dirección Provincial de Educación Privada a los Institutos de Educación Superior: Octubre 2013, marzo 2014, junio 2016, • Síntesis y Registros de reuniones entre Institutos Superiores y Ministerio de Educación / Equipo de Desarrollo Normativo.

La lógica de investigación en la que se inscribe este trabajo es la perspectiva cualitativa.

La elección del RAM como unidad de análisis requiere algunas explicaciones. En el ámbito que nos interesa lo definimos como la norma que regula las prácticas de docentes y estudiantes en lo que respecta al ingreso, la cursada y el egreso de los futuros docentes. Se trata de un "componente sustantivo para la regulación del Sistema Formador en tanto dispositivo institucional capaz de acompañar y sostener en su complejidad y especificidad la trayectoria formativa de los estudiantes" (Consejo Federal de Educación, 2008) Junto con los diseños curriculares, se constituye en una pieza clave del proceso de renovación normativa del sector, iniciado luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206. Se inscribe en un modelo educativo y pedagógico, y en un proyecto político.

El Reglamento Académico al que nos referimos en este trabajo es el Decreto N° 4199, vigente desde el año 2015 en la provincia de Santa Fe. Cuenta con una Resolución Aprobatoria y un Anexo, que es el RAM ppdd. Consta de 73 artículos reunidos en seis Títulos: "Sobre el Régimen Académico Marco", "Sobre la Autoridad de Aplicación", "Ingreso", "Trayectoria Formativa", "Permanencia y Promoción" y "Formación Continua de los Egresados".

Conforme la delimitación temática de nuestro trabajo, son aquí objeto de análisis los Títulos I a V.

HALLAZGOS. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

a. El marco nacional

El análisis de los documentos de nivel nacional nos permite afirmar que el concepto de *inclusión* ocupa un lugar de centralidad en el concierto de las políticas públicas nacionales y provinciales, de la mano de opciones de corte político- ideológico de gran alcance dentro de las cuales las políticas de inclusión cobran sentido.

Las políticas públicas de inclusión educativa impulsadas desde el nivel nacional se concentran en los niveles obligatorios de la escolaridad. Sin embargo, queda abierta la posibilidad de diseñar e implementar este tipo de políticas en los restantes niveles del sistema educativo. Uno de los hallazgos de este trabajo reside en la constatación de un interés promovido por los niveles más altos de la política educativa nacional por la inclusión en el ámbito de la formación docente, traducida en la preocupación acerca del ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en carreras de formación docente inicial.

Hemos detectado una serie de rasgos que singularizan las políticas de inclusión en el ámbito de la formación docente:

- La preocupación por la inclusión en el ámbito de la formación docente se fundamenta tanto en la necesidad del sistema educativo de contar con cantidad necesaria de docentes titulados como en el derecho del sujeto a acceder a la educación superior. Es el imperativo de garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida para poder enseñar lo que lleva a poner en marcha políticas para atraer más jóvenes hacia las carreras docentes, y procurar su permanencia y egreso.
- Se visualiza un profundo cambio en los marcos teóricos que fundamentan las ideas de inclusión de los estudiantes, favoreciendo su ingreso, permanencia y egreso de la formación docente. Algunos elementos de corte meritocrático, presentes en un momento inicial, quedan luego diluidos. Así, encontramos en forma casi inmediatamente posterior a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, una resolución del CFE que expresa la necesidad de incentivar la elección y permanencia en la carrera docente de los alumnos *que evidencien un buen rendimiento académico y compromiso en el desarrollo de los estudios*. (Consejo Federal de Educación, 2007) Conceptos de este tenor no volverán a aparecer en tiempos posteriores.
- No se identifican grupos específicos de destinatarios de las políticas de inclusión: todos los estudiantes de la Formación Docente lo son. El único colectivo que aparece recortado es el que corresponde a Pueblos Originarios. Fuera de eso, el único rasgo de diferenciación entre los sujetos destinatarios de las políticas de inclusión es el económico. Para favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes con menores posibilidades económicas se les

provee de ayudas consistentes en diferentes líneas de becas.

- Este apoyo monetario a los estudiantes más carentes de recursos, revela poca presencia de otras políticas que lo acompañen. Esto atenta contra la integralidad que reclaman estas intervenciones, tal como lo ponen de manifiesto las investigaciones sobre el tema.
- Con el correr del tiempo se evidencia en los documentos nacionales una modificación en cuanto al momento en que deben implementarse los mayores sostenes: desde la focalización en el ingreso a la atención a toda la trayectoria de los estudiantes.
- Desde el nivel nacional se aboga por un nuevo reparto de responsabilidades por el proceso formativo de los estudiantes, que pone mucho más de relieve las actuaciones de los formadores (los sujetos y las instituciones) junto a la responsabilidad del estudiante. Esto implica una novedad para el nivel superior, menos habituado que el resto de los niveles del sistema educativo a la revisión de sus prácticas.

b. El nivel jurisdiccional

La elaboración y aprobación del RAM tiene lugar durante la gestión del Frente Progresista Cívico y Social que estuvo a cargo del gobierno de la provincia de Santa Fe durante el período 2007 -2019.

El primer hallazgo de nuestra indagación muestra que las ideas centrales de la política educativa provincial del momento resultan muy favorecedoras de una perspectiva inclusiva, también en el nivel superior. *Inclusión socioeducativa* es uno de los tres conceptos que la política santafesina escogió para sintetizar su gestión en materia educativa, junto a *la escuela como institución social* y *calidad educativa*. (Portal de la Provincia de Santa Fe, 2020)

En la definición de inclusión educativa adoptada desde el nivel oficial se subrayan varios aspectos que luego aparecen en el RAM ya formando parte de la normativa:

- Las grandes ideas que sustentan la opción por la inclusión son la solidaridad, emancipación y justicia curricular. Los planteos sobre inclusión educativa deben sopesarse a la luz de estas nociones mayores.
- La opción por la inclusión obliga a ir más allá de la prescripción y velar por su efectiva traducción en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre escuelas y otras organizaciones.
- El modelo institucional - escolar debe ser repensado conforme a esta nueva mirada.
- Tanto en el eje curricular como en las prácticas institucionales, se sostiene que debe hacerse efectivo el respeto a las diferencias, el juego entre lo común y lo diferente y la oposición a todas las ideas que supongan algún tipo de selección jerárquica.

La atención al proceso global del RAM en la jurisdicción nos condujo a diferen-

ciar tres momentos.

Primer momento: comprende las elaboraciones realizadas desde octubre 2013 hasta noviembre de 2015; abarca el proceso de elaboración del RAM llevado adelante por el Ministerio de Educación provincial y los institutos superiores. Se realizaron reuniones y consultas a diferentes actores institucionales, con instrumentos elaborados por el Ministerio de Educación provincial, y se elaboraron sucesivos borradores que luego se sometieron a discusión.

Tras el análisis documental efectuado, realizamos dos afirmaciones sobre esta instancia: una relacionada con la *forma* y otra con el *contenido*.

En relación a la *forma*, detectamos un gran interés del actor estatal por poner de relieve las notas de construcción consensuada, participación, trabajo colaborativo.

En relación al *contenido*, los temas que se abordan son, en sí mismos, cuestiones directamente vinculadas con la inclusión. Esto no es de sorprender, ya que se trata del contenido específico de este instrumento. Lo que resulta más interesante como hallazgo es que la perspectiva adoptada busca favorecer el ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes, o al menos, de la mayor cantidad posible.

Sin embargo, otros descubrimientos tensionan lo anterior. Algunos temas se revelan como problemáticos en este momento, y mantendrán esa característica hasta la aprobación del Decreto y después también. Es el caso de los requisitos para el ingreso, por ejemplo, que -aún después de la aprobación del RAM - sigue suscitando dudas y planteos problemáticos. Esto habilita el interrogante acerca de la pertinencia de su tratamiento durante la etapa de elaboración: ¿se tuvieron en cuenta las reales preocupaciones de los institutos relacionadas con el ingreso de los estudiantes?

Es llamativa la ausencia de tratamiento de *otros* temas vinculados al ingreso, trayectoria y egreso, por fuera de los planteados en los instrumentos provistos por el actor ministerial para la consulta. Muchas de las cuestiones que se viven cotidianamente en estas instituciones - reveladoras de la problemática de la inclusión en su faz más auténtica- no tuvieron eco en esta instancia. Por ejemplo, cómo favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes menos favorecidos, de los que presentan alguna discapacidad, de los que pertenecen a colectivos minoritarios; el debate acerca de las adaptaciones curriculares en el nivel superior; la relación con el posterior ejercicio de la profesión..., entre otras temáticas.

El análisis efectuado nos conduce a sostener que el trabajo previo

a la aprobación del RAM aparece muy marcado por una agenda ya “armada” desde el Ministerio, con poco espacio a la emergencia de otras cuestiones por fuera de las previstas.

Segundo momento: focaliza en el Decreto N° 4199, aprobado por el Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe el 25 de noviembre de 2015. Procuramos un examen en detalle, detectando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones.

El espíritu de esta norma se expresado en su artículo 4° es una declaración a favor de la inclusión. Resulta de máxima importancia que una normativa de tal jerarquía destaque la inclusión entre los principios que la orientan y rigen. Esto marca el tono a todas las decisiones y acciones que desde allí se deriven.

Sin embargo, la claridad de los principios tensiona con el abordaje de los tópicos sobre lo que el mismo RAM se expide, los cuales constituyen, de algún modo, una primera concreción de tales principios. Veamos con más detalle algunos de estos aspectos.

El ingreso a la educación superior

Es un Título extenso (artículos 6 al 16) Se abordan en capítulos diferentes la Inscripción y el Curso de Ingreso. Todo esto da cuenta de la importancia y complejidad del asunto.

El primer dato a hacer notar es que no hay restricciones al ingreso. Todo aquel que cumpla los requisitos exigidos, puede ingresar. Se trata de una política de ingreso directo, que suele ser considerada per se una política inclusiva.

Un segundo dato es que la exigencia a cumplimentar es *mínima*. Prácticamente, lo único que se solicita es haber finalizado el nivel secundario. Tampoco esto es una condición excluyente, pues el mismo Reglamento aclara más adelante que existe un tiempo (bastante prolongado, por cierto) para que aquellos ingresantes que al inicio del ciclo lectivo no cumplan este requisito, puedan cumplirlo durante el transcurso del primer año. E incluso: en determinadas circunstancias, ni siquiera es necesario haber realizado y/o finalizado el nivel medio.

Por los datos relevados acerca del proceso previo a la aprobación, sabemos que algunos de estos requisitos fueron objeto de controversia. El certificado médico a presentar, por ejemplo. La opción que finalmente quedó en el Reglamento es la menos exigente de todas: se trata de un certificado inespecífico, que sólo da fe de que el interesado “goza de buena salud”. No existe relación entre el certificado solicitado y los futuros requisitos (en cuanto a salud se refiere) para el ejercicio de la profesión.

Este análisis resulta revelador y estimulante de la reflexión. Nuevamente llaman la atención las presencias tanto como las ausencias.

Las presencias son importantísimas e imprescindibles: el ya mencionado artículo 4 resulta fundamental.

Las ausencias refieren a la consideración de situaciones y preocupaciones re-

feridas al ingreso, cada vez más recurrentes en los Institutos Superiores: los títulos de nivel secundario con adaptaciones curriculares, el acompañamiento específico para las personas con discapacidad que desean realizar una carrera de formación docente, el papel de los padres en el ingreso de un joven al Instituto Superior, la articulación con la escuela secundaria de procedencia, la necesidad en casos específicos de contar con información de profesionales del ámbito de la salud apropiada para pensar el trayecto del estudiante, entre otras.

Cabe también la incómoda pregunta: estos requisitos tan mínimos para el ingreso ¿colaboran con la inclusión? ¿No corremos el riesgo de otra versión de la "exclusión incluyente" (Paparini y Ozollo, 2015) de la que dan cuenta los estudios realizados en el ámbito universitario?

Por último, dejar planteada una cuestión que, a nuestro criterio, aún necesita mucha reflexión para ser abordada de manera no sesgada y respetuosa: el derecho a la educación superior... ¿admite algún tipo de condicionamiento referido a la elección de estudio superior a seguir, que podría operar en el ingreso mismo de la carrera? Varias tensiones recorren este cuestionamiento, lo cual sin duda reclama una óptica amplia para su tratamiento: tensión entre el deseo del individuo y las necesidades de la sociedad; tensión entre las aspiraciones individuales y las posibilidades que la sociedad ofrece; tensión entre lo que el sujeto desea y lo que efectivamente puede, entre otras. Cuestiones todas estas que se tornan más delicadas cuando hablamos de futuros docentes.

El curso introductorio

El *curso introductorio* ocupa un lugar destacado en el Decreto (arts. 13 a 16) Su carácter es obligatorio, no eliminatorio. La extensión temporal y la carga horaria no son determinadas por el RAM. Se realizan indicaciones acerca de su contenido.

La cuestión del ingreso a las carreras de formación docente en particular es un tema reiteradamente abordado por investigaciones de distinto tenor, preocupadas por el nivel poco satisfactorio en el desarrollo de competencias básicas que exhiben muchos de los ingresantes.

Las trayectorias formativas

En los artículos 17 a 19, el RAM trata sobre las *trayectorias formativas*, habilitando la *construcción de recorridos propios*.

En aras de profundizar la reflexión, nos preguntamos: ¿En qué medida el recorrido puede ser "propio", en el sentido de "diseño personal"? ¿Se trata de una especie de "menú a la carta"? Queda claro que tiene que sujetarse a las normas que imponen el propio RAM y los Diseños Curriculares. Entonces ¿qué es lo que se puede "construir" en ese trayecto?

Se postula la *flexibilidad de los recorridos*. Los *trayectos flexibles* también pueden interpretarse como una medida inclusiva. Flexibilidad pasa a integrar el vocabulario que se instala a partir del RAM. ¿Qué novedad reviste la idea de *flexibilidad en los trayectos*? Con la normativa anterior los estudiantes también avanzaban en la carrera cada uno conforme a sus posibilidades, siguiendo su propio ritmo. ¿Se trata de darle visibilidad a una situación?

Las referencias al contenido de la trayectoria tienen un sentido más bien horizontal: se habla de *intercambio de saberes y experiencias*. No aparecen referencias a *enseñanza, aprendizaje, estudio, adquisiciones*. No deja de ser preocupante el desplazamiento de la enseñanza – en el discurso o en los hechos – en una institución dedicada a la formación de docentes.

En forma consecuente con las decisiones adoptadas para el ingreso, la permanencia de los estudiantes en el Nivel Superior, es de *mínimos requisitos*.

Una vez más, creemos que es legítimo preguntarnos acerca del impacto real de estas posiciones en orden a la inclusión.

La flexibilidad

A lo largo de todo el RAM aparecen referencias a la *flexibilidad*, en diferentes aspectos. El primero de ellos se refiere al cursado (arts.26 a 31). Pueden detectarse varias dimensiones de este asunto: flexibilidad para cambiar la modalidad y condición de cursado; en la asistencia a clases; en la cantidad de materias libres; en la regularidad.

Nuestras reflexiones en torno de estos artículos nos llevan a preguntarnos por el valor de la asistencia del estudiante a clases y en forma más amplia, sobre la vida

institucional como un contenido de la formación. Resulta casi inevitable introducir la pregunta: ¿Cuál de las opciones colabora más a la inclusión? ¿La de mayor exigencia o la de mayor flexibilidad en relación a la asistencia a clases?

No podemos, sin embargo, no tener en cuenta en este planteo a los muchos estudiantes de los institutos que, al tiempo que realizan su carrera, trabajan y atienden su familia. Esto condiciona las posibilidades de asistencia y se vuelve una tensión para la formación. Quizás sea el momento de buscar alternativas creativas y originales; las nuevas tecnologías pueden ayudar en ese sentido.

Un segundo aspecto de la flexibilidad tiene que ver con la evaluación (arts.30, 33,34,40) También aquí señalaremos varias aristas: flexibilidad para recuperar flexibilidad en los exámenes libres; flexibilidad en la presentación a los exámenes.

Sin duda, esto significa abrir posibilidades para avanzar en pro de la inclusión en las instituciones de formación docente. Pero no podemos dejar de advertir otra posibilidad: recuperatorios multiplicados, mesas especiales de fácil acceso, ausencias a los exámenes sin ninguna consecuencia...llevan a pensar si esta flexibilidad no trae, junto con sus beneficios, el riesgo de una reducción de la importancia del momento evaluativo y con ella, del estudio y del esfuerzo en general.

Como cierre de este segundo momento, diremos que el análisis del contenido del RAM pone de relieve una perspectiva que, en principio, parece favorecedora del ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes. Pero varias controversias son posibles cuando se observan con mayor detalle. El posicionamiento respecto del ingreso, el curso introductorio, las trayectorias, el cursado, la evaluación, puede ser sometido a varios interrogantes, deja algunas dudas acerca del papel de marco orientador que posee el RAM, y habilita la pregunta acerca de su real contribución a la inclusión. Resalta la idea de flexibilidad como respuesta polivalente frente a variedad de situaciones. Tal idea admite y debe ser problematizada.

Tercer momento: se inicia con la recepción del Decreto en los institutos. Se inaugura el derrotero conducente a la elaboración del propio Reglamento Académico (RAI). La elaboración del RAI es exigida como una obligación, pero fundamentalmente una oportunidad de adecuación de la normativa a la realidad y contexto institucional.

Los documentos consultados recogen una discusión en torno del artículo 4 del RAM, el cual representa el espíritu de esta norma. No se trata de una discusión sobre el valor de los principios que allí se expresan (por el contrario: se los acepta de buen grado), sino sobre la factibilidad de implementación en los institutos.

Aparecen nuevamente tópicos de discusión como el ingreso y las condiciones materiales de los institutos, la necesidad de orientaciones más claras sobre las trayectorias de personas con discapacidad, se plantean dudas sobre el valor del curso propedéutico, se cuestiona la flexibilización de condiciones de cursado y de evaluación... confrontando la propuesta contenida en el RAM a la luz de las experiencias de las instituciones formadoras.

Este momento permite apreciar de manera más cercana el interjuego de los actores. La norma elaborada por el Estado, previo trabajo con distintos actores (los Institutos a través de sus directivos, docentes, estudiantes; los supervisores, los representantes del Equipo Legal, y otros...) llega al terreno donde debe ser implementada, y allí es objeto de una serie de acciones: se la cuestiona, se la interroga, se la pone en duda.

Las problemáticas ligadas a la Inclusión empiezan a tomar cuerpo, a hacerse más específicas. En ningún caso encontramos oposición a la inclusión como principio. No hay objeciones ni cuestionamientos al respecto. Los interrogantes se suscitan cuando el principio debe ser puesto en juego para atender a situaciones concretas. Allí las orientaciones para la actuación son menos claras.

CONCLUSIONES

Afirmamos que la hipótesis inicial pudo ser constatada en este trabajo, viéndose enriquecida con los descubrimientos de los que hemos dado cuenta a lo largo de estas páginas. Particularmente interesante ha resultado el reconocimiento de una serie de *tensiones*, que complejizan la contenida en la hipótesis del comienzo y que en su conjunto sugieren que el problema investigado, más que un puzzle dispuesto sobre la mesa, es un poliedro con múltiples caras que se vinculan entre sí de modo activo. Son tensiones de distinto alcance: la afirmación del derecho a la educación superior y selectividad característica del nivel superior; la inclusión como principio de la educación en el nivel superior y la no obligatoriedad del mismo; el deseo individual de los aspirantes a la carrera de formación docente y la necesidad/ posibilidad social, al momento de decidir un camino en el nivel superior; también entre los deseos y las posibilidades de los mismos sujetos. Tensión entre la no restricción en el ingreso a la educación superior y la naturalización del fracaso de los estudiantes menos favorecidos; entre la responsabilidad de los formadores y la responsabilidad de los estudiantes por los logros de aprendizaje. Tensión, finalmente, entre la aceptación de la inclusión como uno de los principios rectores de las prácticas en el ámbito de la formación docente inicial y su traducción en indicaciones situadas para la actuación cotidiana.

Queda claro que el marco provisto por el Decreto N° 4199,2015 debe ser puesto en diálogo con las situaciones concretas y reales que reclaman una mirada desde la perspectiva inclusiva, generando orientaciones y acciones tanto en el nivel jurisdiccional como institucional.

El desafío es generar políticas públicas para la formación docente que signifiquen un real acompañamiento a las instituciones en la gran tarea de transformar el principio de inclusión en el nivel superior en una realidad.

A la jurisdicción le toca generar las orientaciones, lineamientos, recursos para que las instituciones puedan responder justamente en los escenarios donde los problemas vinculados a la inclusión toman cuerpo.

Las instituciones de formación docente no pueden eludir la inclusión como principio de sus actuaciones. Debe desplegarse un intenso trabajo para que las políticas emanadas de la jurisdicción se traduzcan en ayudas efectivas y adecuadas a todos los interesados en realizar una carrera de formación docente.

Así lo ordena el Reglamento Académico Marco, y también es un imperativo ético para todos los dedicados a la labor educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Capelari, M., Nápoli, F., & Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. Cuadernos de Educación N° 17. 99-108
- Chiroleu, A. (2009) Políticas Públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições.2, 141-166
- Consejo Federal de Educación. (2007). Resolución N° 23. Plan Nacional de Formación Docente. República Argentina.
- García de Fanelli, A. (2014) Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. Páginas de Educación. 2, 275-297
- González Ocampo, A. (2014) Los desafíos de la "Inclusión" en la Educación Superior Latinoamericana en el siglo XXI. Exposición realizada en Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- Juarros, M. (2006) ¿Educación superior como derecho o privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. Andamios.5, 69-90
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014) Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. Buenos Aires, Cippec
- Morresi, S., Ibañez Martín M., Arnaudo M. (2017) Inclusión educativa: ¿Las nuevas Universidades Nacionales colaboran en el proceso inclusivo? Trabajo presentado en VI Congreso Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación "Inclusión, Calidad y Equidad en Educación. Pasado, presente y futuro en perspectiva comparada" Buenos Aires.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE.2, 9-26.
- Paparini, C. y Ozollo, F. (2015) Calidad y Derecho a la Educación Superior. Integración y Conocimiento. 3, 102-111
- Provincia de Santa Fe, Decreto N° 4199, 2015 y su Anexo
- Provincia de Santa Fe, Portal de la Provincia de Santa Fe. Educación. Obtenido de Política Educativa. Ejes e implementación: Recuperado 22 de marzo de 2020
- Sejas, María Verónica (2020) Las políticas de Inclusión en la Formación Docente Inicial en la Provincia de Santa Fe. Un análisis en torno del Reglamento Académico Marco. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Maestría en Políticas Públicas para la Educación (trabajo final)
- Tenti Fanfani, E. (2009) Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario157, 44-49
- UNESCO. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Declaración. Córdoba, 2018
- Zandomeni, N. y Canale, S. (2010). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. Ciencias Económicas, 2(13), 59-65.

MUJERES CON VOZ PROPIA.
LAS DAMAS DE LA SOCIEDAD BENEFICENCIA
Y SUS ARCHIVOS INSTITUCIONALES COMO
INSTANCIAS DE DIFUSIÓN DE SUS PRÁCTICAS
ASISTENCIALES Y SUS CONCEPCIONES EN
TORNO DE LO SOCIAL (SANTA FE, 1862-1930)



MUJERES CON VOZ PROPIA.

LAS DAMAS DE LA SOCIEDAD BENEFICENCIA Y SUS ARCHIVOS INSTITUCIONALES COMO INSTANCIAS DE DIFUSIÓN DE SUS PRÁCTICAS ASISTENCIALES Y SUS CONCEPCIONES EN TORNO DE LO SOCIAL (SANTA FE, 1862-1930)

Natalia Vanesa Villalba
Taty_villalba@hotmail.com

Resumen: Los supuestos de la *Historia de la Cultura Escrita* invitan a revisar los textos escritos en función de tres aportes principales: su contenido, su contexto de producción y circulación, y los objetivos de su conservación. En este sentido, la Sociedad de Beneficencia de Santa Fe nos ha legado un corpus documental que nos abre las puertas a las racionalidades y prejuicios que subyacían a sus prácticas cotidianas, muchas de las cuales estaban atravesadas por rígidas concepciones de lo genérico y de la sociedad. El contexto de producción y difusión de sus documentos sirvió como una estrategia de propagación y circulación de los valores y principios de las clases dominantes, de las que estas mujeres eran una parte activa.

Palabras claves:

Cultura escrita
Mujeres de la elite
Documentos institucionales
Asistencia

Cultura escrita y archivos de la beneficencia

Recientes investigaciones y tendencias promueven el estudio de los textos escritos en particular y de la escritura en general, a partir de un análisis crítico que atienda a su integralidad y globalidad, en el marco de un proceso comunicativo que le sirve de contexto explicativo. Los paleógrafos más contemporáneos revisan el concepto de cultura escrita y promueven una serie de deslizamientos con relación a las viejas prácticas de la disciplina: en primer lugar, se proponen recuperar la relación entre historia y la grafía, y toman conciencia de la complejidad del acto escriturario. En segundo lugar, la apuesta es revalorizar el contexto de producción del texto, que incorpora la presencia del “público receptor” del documento como un interlocutor imprescindible para la comprensión del producto escriturario, y propulsa la interacción con los contextos sociales determinados y concretos que son los que les otorgan vida. En este punto, es competencia de la *historia de la cultura escrita* estudiar la historicidad de las prácticas relativas a la producción y uso de los textos. Y, en tercer lugar, cobra fuerza la idea de que la conservación de tales o cuales documentos no es producto del azar, sino de decisiones humanas, intentando legitimar algo, de modo que los archivos y bibliotecas aparecen ante nosotros como galerías de la memoria, como los espacios reservados para recordar y olvidar (Gimeno Blay, 1998).

En este sentido, actualmente los aportes de la *historia de la cultura escrita*, abandonan la vieja erudición practicada por las ciencias auxiliares de la Historia (la paleografía, la diplomática o la archivística) enfocando su análisis en las diferentes formas de producción, uso y conservación de la cultura escrita, de todos los textos que constituyen la memoria escrita de una sociedad dada (Gimeno Blay, 1999). Así, el universo textual no sólo se estudia por la información que transmite, sino que descubre usos de escritura dispares, diversos, resultado de la libertad individual, del azar y de la voluntad decidida de comunicar algo. El objetivo, en estos casos, es recuperar los textos en su dimensión comunicativa y contextualizada (Gimeno Blay, 1998, 14).

En consonancia con lo anterior, las nuevas tendencias abogan por la recuperación del archivo, pero ya no en su condición inerte, sino como reflejo de la particular relación de una sociedad con el pasado, expresada a partir de la memoria escrita; y como espacio intelectual, textual y físico, en el que una sociedad encuentra los principios nomológicos (donde confluyen estrategias de dominación

simbólica) y ontológicos (donde las cosas comienzan), que rigen los destinos de la comunidad de la que forma parte de manera indisoluble (Derrida, 1997, p.7).

Para tal deslizamiento fueron notables las influencias de la historia cultural de lo social que bregaron por recuperar la capacidad explicativa de las dimensiones materiales que intervienen en la producción simbólica y cultural, destacando la relación dialéctica entre las prácticas y las representaciones (Chartier, 1992).

En este contexto se recupera la noción de escritura como tecnología que permite la construcción de la memoria, creada en el pasado y reelaborada en el presente por el historiador, no cómo una realidad que existe en sí misma, sino como producción humana y, por tanto, trasvasada por múltiples instancias y realidades. El objetivo es volver al texto con una mirada renovada, la cual permita percibir al máximo sus variados matices (Gimeno Blay, 1998, 19). No es posible realizar estudios de la "cultura escrita" sin intentar comprender los contextos históricos en donde se producen los documentos, y, en este sentido, de acuerdo al tiempo y al espacio en el cual se desarrollaron los mismos.

En el contexto de la modernización finisecular del siglo XIX, diversos pueblos y ciudades del territorio argentino se poblaron de instituciones civiles abocadas al esparcimiento, el reforzamiento de las identidades inmigrantes y la acción caritativa que demandaba la creciente cuestión social. Estas asociaciones, las que actuaron según rígidas normas estatutarias, dejaron plasmada su obra en un repertorio de documentos escritos que circularon en el escenario público de la época, funcionando como propaganda de su accionar asociativo. Los balances de cuentas y las memorias de las diversas comisiones directivas, eran publicados en los principales medios gráficos de las localidades en las que desarrollaron su obra. De todas ellas, las entidades dedicadas a la asistencia social, que recibían subsidios y subvenciones estatales, eran las que con mayor frecuencia publicaban sus gestiones en la prensa local, para legitimar su accionar en el espacio público.

El panorama asociativo de la ciudad de Santa Fe era variado y las entidades

abocadas a la ayuda social, diversas. En este particular escenario hubo una entidad que se destacó entre las otras y fue la Sociedad de Beneficencia, integrada por las mujeres de la elite local (Villalba, 2017). Acercarse a las producciones escritas por las mujeres de la elite a partir del archivo de la Sociedad de Beneficencia, invita a revitalizar estas afirmaciones en tanto nos aportan indicios nuevos con los que acercarnos a sus singulares formas de auto-percibir su labor social. La Sociedad de Beneficencia de Santa Fe nos ha legado un corpus documental que nos abre las puertas a las racionalidades y prejuicios que subyacían a sus prácticas cotidianas, muchas de las cuales estaban atravesadas por rígidas concepciones de lo genérico y de la sociedad, las que quedaron escritas en los documentos que ellas mismas produjeron. Eran los altos estratos sociales quienes, poseedores de un capital económico y cultural específico ganado por su condición de clase dominante, podían contribuir en la reeducación de los despojados, siendo ellos mismos modelo de moralidad y civilidad.

El archivo de la Sociedad de Beneficencia de Santa Fe. Memorias y actas

Los documentos resultantes del funcionamiento natural de esta entidad fueron las Memorias de la Sociedad de Beneficencia y las Actas de Sesiones. El primero era un documento impreso que era presentado por la presidenta saliente al finalizar su mandato; en él se demostraba la obra realizada, las metas de la institución y el balance general de cuentas. Comenzaba con una sucinta presentación por parte de quién lo redactaba sobre las metas de su gestión, los objetivos cumplidos y los desafíos de cara al futuro. Finalizaba con un detallado resumen de cuentas, fechado y firmado por la presidenta que finalizaba su mandato. Éstas guardaban el rasgo particular de ser escritas íntegramente por la presidenta saliente y en cuya redacción la misma dejaba entrever la evaluación a la que sería expuesta su gestión:

“vengo á devolveros el cargo de presidenta de esta Sociedad, con que tuvisteis á bien honrarme, y á someter á vuestro recto é ilustrado juicio los actos que en el ejercicio del mandato que me cometisteis

Para realizar dicha evaluación el nuevo cuerpo directivo designaba a una comisión integrada por dos socias, las que tenían un tiempo estipulado para revisar cuentas y la gestión en su totalidad. La directiva de dejar constancia de lo actuado y el examen anual de la gestión, marcaba una impronta reguladora del actuar de las mujeres, atravesada por las dinámicas internas que paulatinamente se iban construyendo.

En este sentido, las Memorias de la Sociedad de Beneficencia se constituían en un texto que pretendía demostrar las gestiones realizadas por el consejo directivo saliente, no sólo “puertas adentro” sino “hacia afuera” dado que, con la publicación del mismo, la comisión saliente difundía la obra efectuada y los logros alcanzados.

El segundo tipo documental, el acta, daba cuenta de los temas, discusiones y problemas acontecidos en las reuniones de consejo directivo, realizadas con una frecuencia mensual, salvo algunas circunstancias en las que la situación ameritaba mayor cantidad de encuentros. La estructura documental consta de un protocolo situando: la fecha, el lugar² y la nómina de las socias presentes y ausentes. En el texto se procedía a la lectura y aprobación del acta anterior, la presentación de las notas entradas en secretaría y la discusión del orden del día. Finalizaba con la firma de la presidenta, la vice y la secretaria.

Por medio de todos ellos hemos podido entrar a su universo asociativo y reconocer las racionalidades que subyacían a sus prácticas asistenciales, las concepciones y los presupuestos morales en torno a la asistencia.

Las concepciones y los supuestos morales en torno a la asistencia.

La beneficencia pública en los tiempos modernos suponía un conjunto de racionalidades que subyacían a las prácticas caritativas y que explicaban los modos en los que participaban los actores intervinientes. Esta construcción de sentido estaba interpelada por los preceptos sociales que regían las prácticas asistenciales de gran parte del período en cuestión y que se visibilizaban en cada memoria presentada en el período 1861-1930.

Todo el modelo asistencial santafesino se sostenía en los preceptos de la caridad cristiana. La asistencia era percibida por los asistentes como un gesto altruista, que no suponía un derecho sino que apelaba al sentimiento de dolor y compasión caritativa con las necesidades de los sectores populares. Los buenos cristianos debían poder sensibilizarse con el dolor del pobre y sus necesidades, y mostrar con su vida y su patrimonio la generosidad necesaria para alcanzar la salvación. Su componente básico era la ética, expresada en una acción humanitaria

¹ APSBSF, *Memorias de la Presidenta, Tomo I, Fortunata Sañudo de Comas, 1862, p.1*

² *Las primeras reuniones del Consejo Directivo se llevaban a cabo en la vivienda particular de la Presidenta, por no contar con un edificio propio en el cual convocarse. Esta situación se veía alterada sólo en las reuniones de renovación del Consejo Directivo que por disposición reglamentaria, se llevaban a cabo en el Cabildo de la ciudad de Santa Fe.*

(Moreyra, 2009, 103). En este punto la idea de la caridad se vinculaba de modo directo a la posibilidad de una salvación individual y al reconocimiento público de una virtud socialmente valorada. Donar dinero, bienes personales, tiempo y plegarias terminarían convirtiéndose en valores del buen cristiano.

Participar en la Sociedad de Beneficencia posibilitaba la articulación de acciones positivas en favor de la ayuda al desvalido y propiciaba la observancia social de tales prácticas, dotándolas de prestigio social. Por su parte, ser parte integrante de una asociación caritativa colocaba a las mujeres en un lugar de poder que reafirmaba las redes de sociabilidad y la condición de clase que ellas habían conformado por sus lazos parentales y matrimoniales. Por medio de ella las mujeres de la elite ocupaban efectivamente un lugar en la sociedad moderna, mostrando con ello su perfil caritativo. La publicidad que recibían por sus actos benéficos en los periódicos locales contribuía a tales fines:

“Por ese documento puede apreciarse la labor ímproba y perseverante de las damas que forman la institución, para poder realizar las obras que hicieron y que tienen en proyecto”³

El espacio concreto en que se experimentó la filantropía fue en el hospital. La obra del Hospital vino a patentizar un vínculo perdurable entre caridad pública y elite, dado que desde sus orígenes la alta sociedad santafesina se propuso “*ofrecer a los necesitados un hospital modelo*”⁴. Aquella obra estaba pensada para organizar la caridad y volverla efectiva, y se orientaba a aquellas personas que no disponían de recursos y para quiénes iba pensado el accionar de las damas de la beneficencia. Eran los necesitados de la ciudad y del interior los destinatarios de su práctica:

“Precioso y valioso Establecimiento, como hay pocos en la República; resultado magnífico del trabajo común; asilo amigo y generoso de todos los necesitados sin distinción; taller de la piedad cotidiana, en donde las matronas santafesinas van a saciar sus almas en las fecundas prácticas de la caridad cristiana, ejercitando las fuerzas de sus facultades en las regiones del dolor”⁵

La filantropía cristiana era la característica fundamental sobre la que se cimentaron los actos asistenciales de la Sociedad de Beneficencia:

3 Santa Fe, 16 de Octubre de 1919.

4 APSBSF, *Memorias de la Sociedad de Beneficencia 1902-1912, Presidencia de Josefa Molina de Echagüe (1906-1908)*, p. 6.

5 APSBSF, *Memorias de la Sociedad de Beneficencia 1876-, Presidencia de Rosa Galisteo de Rodríguez (1879-1880)*, p. 5.

“Que Dios, velando como siempre por la obra de la Sociedad, os permita realizarla santa, grande y fecunda, como el espíritu de caridad cristiana que la anima y vivifica”⁶

Sirviéndose de los aportes religiosos, las mujeres de la elite se vieron motivadas a practicar la caridad cristiana más allá de los pasillos de la iglesia, construyendo un imaginario social que sostenía que las clases mejor posicionadas debían comprometerse con la pobreza creciente de la ciudad, circunstancia que los volvería “cristianos compasivos”.

Este compromiso suponía el desarrollo de actividades y acciones tendientes a ayudar al desvalido. La cuestión social moderna no solamente implicaba la presencia de una pobreza material en algunos colectivos sociales sino también el descuido moral en las prácticas y en las formas de vida de los pobres urbanos. En este sentido, aquella doble pobreza, material y moral, implicaba una atención sistemática que tendiese a resolver integralmente esta situación y la acción desplegada por la Sociedad estuvo orientada hacia ese fin:

“¡cuán bien compensados quedan los sacrificios hechos en el bien de los desheredados! Bien sabe apreciarlos quien como Vd. no omite medios en aliviar su miseria velando también por su salud espiritual”⁷.

Los valores del cristianismo sintetizados en un sentimiento de compasión hacia el desvalido funcionaban como la matriz desde la cual las damas de la Sociedad regían sus acciones:

“seguir siempre aliviando al que sufre sin acobardarnos aunque tropezeis con ingratitudes, y encontrareis la recompensa al comprobar que habéis cumplido vuestros deberes de cristianas”⁸

La mano ejecutora de la imposición del catolicismo a los asistidos fue la congregación Hermanas de la Caridad que, fieles a sus compromisos como religiosas, asistían física y espiritualmente a los pacientes del Hospital y a las asiladas en el Buen Pastor.

Así la práctica asistencial tendiente al alivio de los enfermos era planteada en una doble condición. En principio los médicos daban tratamiento a los pacientes y las religiosas continuaban con la asistencia en curaciones,

⁶ APSBSF, *Memorias de la Sociedad de Beneficencia 1902-1912, Presidencia de Isaura Echagüe de Aldao (1900-1902)*, p. 14.

⁷ APSBSF, *Memorias de la Sociedad de Beneficencia 1912-1926, Presidencia de Eufemia Livi de Videla (1916-1918)*, p. 52.

⁸ APSBSF, *Memorias de la Sociedad de Beneficencia 1912-1926, Presidencia de Elena Cervera de Candiotti (1924-1926)*, p. 11.

alimento y abrigo. Además estas mismas se encargaban de rezar por su pronta recuperación, pidiendo alivio a su divinidad y dedicando un tiempo considerable a la catequización de los enfermos. Así era que rezaban junto al enfermo al pie de su lecho o los convocaban a periódicas visitas en la capilla para pedir por la reconversión de sus almas. Con las asiladas del Buen Pastor la cuestión era más sistemática ya que estaban en el lugar gran parte de su vida y esta circunstancia incluía una mirada mucho más cotidiana acerca de su comportamiento donde la meta de internalización de la moralidad cristiana tenía un peso notable. Con ellas las religiosas tenían un seguimiento intensivo pretendiendo moralizar todos los aspectos de sus vidas:

“Más que culpables, hay infelices criaturas que recogiendo los amargos frutos de viciosa educación, con nociones incompletas de moralidad y sin más consejeros que sus propios instintos, han llegado a imaginarse exentas de todo deber para con Dios, para la Sociedad en que viven y para consigo mismas. Redimidas de tan lamentable estado, haced que abran sus ojos a la luz y sus corazones a la esperanza por medio de la práctica de la virtud y del amor al trabajo, son los únicos fines, fines que no pueden ser más nobles, medios que no pueden ser más suaves. En ellos se busca la rehabilitación de la mujer caída por la persuasión, la dulzura y el cariño, haciendo de ella un ser útil y provechoso en el sentido de la caridad cristiana. Estos son pues los móviles que ha guiado a dar vida a este Establecimiento cuyos benéficos resultados se están ya produciendo en sentido físico y moral (...). En él se divide el tiempo sabiamente entre la oración, la enseñanza intelectual y toda clase de trabajos propios de la naturaleza de mujer, mereciendo singular cultivo las faenas domésticas”⁹

Todos estos actos culminaban con comuniones anuales a las que asistían autoridades eclesiales y políticas. Las mismas eran de carácter público y se difundían en la prensa.

El altruismo y la generosidad eran los principios sociales desde los cuáles se paraban las mujeres. La madre superiora María del Socorro Altamira decía:

“la desventura ajena ha sido la clarinada que ha repercutido en sus nobles corazones traduciendo en obras benéficas sus generosos sentimientos”¹⁰

⁹ APSBSF, *Memorias de la Sociedad de Beneficencia 1880...., Presidencia de Tránsito Zavalla de Aldao (1883-1884)*, p. 11.

¹⁰ APSBSF, *Memorias de la Sociedad de Beneficencia 1912-1926, Presidencia de Joaquina Parma de Iriondo (1920-1922)*, p. 9.

En este punto la nobleza de corazón era el motor que impulsaba la acción de las asistentes y las colocaba en una condición moral superior. Así, las “moralmente superiores” se colocaban por encima de “las otras” y les imponían sus principios y valores.

La meta de regeneración de la moral de los asistidos no era sólo para una salvación individual, sino que implicaba un bien para todos. Si los efectos negativos de la modernización habían generado un temor a la pérdida de control de las clases subalternas, con estas acciones individuales, institucionales y estatales, se atendía a este problema y, además, se recuperaba el proyecto de alcanzar el progreso de la civilización. Cuando el grueso de la sociedad lograra asumir las conductas socialmente deseables, el cuerpo social en su totalidad estaba a salvo de problemas.

De esta manera la caridad era percibida por la Sociedad como una “obra eminentemente civilizadora”¹¹ en el sentido de proponerse modificar, siempre que se pueda, la conducta de los asistentes y con ello contribuir al progreso social. No sólo asistirlos materialmente, sino lograr cambios socialmente deseables en sus formas de vida.

El deber ser: los premios a la Virtud

Esta obra civilizadora coincidía con el proyecto social de las elites gobernantes decimonónicas que pretendían moralizar las costumbres, encauzar los pensamientos y promover valores que hicieran posible alcanzar la condición de “honorabilidad cívica”, implantando un modelo de pedagogía social tendiente al progreso moral, la paz social y el orden político (Lionetti, 2005).

La idea de brindar una colaboración que no se limite simplemente a curar enfermos y a asilar mujeres, sino que intente rehabilitar en valores y

¹¹ APSBSF, *Memorias de la Sociedad de Beneficencia 1902-1912, Presidencia de Josefa Molina de Echagüe (1906-1908)*, p. 5.

pautas de vida a los asistidos, era una meta que coincidía con el proyecto modernizador de la clase dirigente y del que la Sociedad se había hecho cargo desde sus primeros tiempos y lo proyectaron hacia el exterior de la esfera pública local, reafirmando redes con otras mujeres actuantes en otras instituciones asistenciales. En la construcción de su espacio caritativo pudieron conformar una compleja articulación discursiva entre lo público y lo privado, en cuyo seno podían anidar los valores inherentes a la condición de género de las señoras de clase alta. El poder femenino también presupuso la imposición de un modelo de mujer socialmente deseable.

Las presentaciones anuales de los “premios a la virtud” que había instaurado Bernardino Rivadavia en 1823 y que otorgaba dinero a un conjunto de mujeres pobres que se destacaban por su trabajo o su amor filial, eran una expresión de sus objetivos. En la mayoría de los casos estos eventos eran reproducidos y resignificados por los poderes públicos y por la prensa, destacando con ello el altruismo que demostraban las matronas en su trabajo benéfico (Pita, 2009, 75). Estos premios comenzaron a aparecer en Santa Fe en 1909 como pedido de la intendencia municipal, fruto de la ordenanza n° 837, en la que se les solicitó a la institución la organización de los mismos, indagando el nombre de las personas dignas de ser expuestas públicamente por sus virtudes¹².

Para llevar a cabo tal tarea, la presidenta sugirió en reunión del consejo directivo entablar una serie de relaciones con las señoras de San Vicente de Paul, de modo tal de que sean éstas quiénes les provean de la nómina de adjudicatarias de tales menciones.

La organización de los premios a la Virtud implicó el establecimiento de jerarquías, acciones y la conformación de un perfil, sustentando en determinados valores de la beneficiaria de la condecoración.

Las jerarquías vinieron dadas a partir de la raigambre que tenía la institución. La Sociedad de Beneficencia, pionera en la asistencia social al desvalido, había sido convocada directamente por el poder ejecutivo para hacerse cargo del proyecto. Esta decisión la colocaba en un lugar central en cuanto a las resoluciones más importantes. Posteriormente ésta había establecido las relaciones con las mujeres

¹² APSBSF, *Memorias de la Sociedad de Beneficencia 1902-1912*, Josefa Molina de Echague (1906-1908), p. 9.

vicentinas, solicitando su colaboración, la que, de suyo, estaría a merced de la Sociedad de Beneficencia.

La convocatoria de las mujeres vicentinas no era casual. Esta asociación, por las características de su labor, era la más apropiada para la selección de las mujeres que serían premiadas. Fundamentalmente su actividad consistía en el desarrollo de visitas periódicas a hogares pobres, el otorgamiento de ayuda (alimentos, ropas y abrigos) y la gestión de atenciones médicas para la población menesterosa de la ciudad. Resultado de estos recorridos y visitas, las señoras vicentinas conocían la realidad local, circunstancia de la que carecían las señoras de la Sociedad. Eran las vicentinas el nexo entre las mujeres de la Sociedad de Beneficencia y las mujeres pobres que potencialmente recibirían la mención.

A la Sociedad le compelmía recolectar los subsidios y donaciones para otorgar a las mujeres premiadas, y la organización del evento social que daría marco a la entrega de las distinciones, el que también era aprovechado como un momento en el que recaudar fondos para la entidad.

Para la elección de las candidatas las vicentinas elevaban una nómina de mujeres pobres que gozaban de algunos valores deseables por la alta sociedad santafesina, como el “amor paternal”, el “amor filial”, el “amor fraternal” y “la abnegación”. El premio constaba de un diploma y de la entrega de dinero en efectivo, el que era patrocinado por alguna institución o personalidad políticamente influyente, y era entregado en un importante evento social que se desarrollaba en el Teatro Municipal, con todas las pompas y formalismos.

La condición de pobreza extrema y de una entrega casi exclusiva a otra causa que no era la individual, eran de las virtudes constantes que sintetizaban estos premios. Generalmente eran mujeres que ocupaban sus roles naturales de madres, esposas e hijas, sacrificando toda su vida al sostenimiento de la célula básica de la sociedad, que era para entonces la familia. Mujeres que sin pesar aparente asumían la tragedia de su destino y sin resistirse al mismo, se responsabilizaban de otros, volviéndose así mujeres ejemplares para otras, por lo que merecían ser premiadas.

En actas de la Sociedad eran registrados del siguiente modo:

“Premio al amor maternal: instituido por la S[eño]ra Esmeralda Rodríguez Galisteo de Zapata, en memoria de su Señora madre D[oña] Rosa Galisteo de Rodríguez, a María Vidal de Mendoza, del vecino pueblo de Recreo de 86 años de edad, madre de quince hijos, a muchos de los cuáles atiende, y que ha visitado semanalmente trayendo ropa lavada y planchada por ella misma, a dos de sus hijos a quién la desgracia había llevado a la cárcel u otro recluido como demente en la policía de la Capital. Últimamente ha recogido un hijo paralítico y atendido personalmente en su casa (...).”¹³

13 APBSBF, Libro de Sesiones, Tomo III, 10 de Octubre de 1914.

Se observa la jerarquía que organizaba la premiación. Lo primero que se destacaba era el valor que pretendía reunir el premio, que notablemente respondía a los modelos de mujer y sus respectivos roles sostenidos por la clase dirigente. Luego se mencionaba a la persona que lo instituía y al familiar de esta que se deseaba honrar. Es decir que estos premios eran, en principio, una excusa para, por medio de una colaboración económica, honrar a una persona fallecida y sobre la que se deseaba rendir homenaje. En este caso, llama la atención la cantidad de premios adquiridos por la señora Rodríguez Galisteo de Zapata, que para la ocasión sobre un total de siete premios, tres eran para sus familiares fallecidos, los que habían tenido algún antecedente en la Sociedad de Beneficencia o en la política local.

En el último de los lugares se nombraba a la mujer portadora de la virtud aludida y las actitudes personales que avalaban esos dichos.

A su vez, otras instituciones tomaban las acciones de la Sociedad y la obra del hospital como demostraciones de la caridad social deseable. Ejemplo de ello eran frecuentes las visitas de alumnas de la Escuela Normal, sobre todo en ocasión de los aniversarios de la fundación de la escuela, en dónde, acompañadas de sus docentes, se buscaba *“entregar donaciones y acrecentar en ellas el espíritu caritativo¹⁴”* de las alumnas; o circunstancias en las que alumnos de las escuelas de oficios entregaban bancos y objetos varios para los asistidos, tomando como ejemplo la obra caritativa desplegada por la Sociedad. Estas visitas constituían una manera de abrir las puertas de la institución al espacio público, mostrando los alcances del proyecto caritativo y las trazas de modernidad que atravesaban su obra.

Los premios a la virtud y las visitas de niños y jóvenes, junto con los actos conmemorativos y las fiestas de caridad, eran momentos que permitían reforzar la obra desarrollada por la Sociedad de Beneficencia y la hegemonía de la misma en el espacio social santafesino. También era asunto de la civilización que las mujeres y los enfermos vivieran según sus normas y principios, por lo que fue también éste un fin que atravesó las racionalidades de las prácticas asistenciales de las mujeres caritativas.

14 APBSF, *Libro de sesiones, Tomo III, 25 de Julio de 1908.*

Algunas reflexiones finales

A lo largo de las páginas precedentes se ha intentado realizar un análisis contextual de los textos producidos por las mujeres de la elite en la Sociedad de Beneficencia de Santa Fe, con el objetivo de recuperar el proyecto civilizatorio que las mismas se arrogaron con su obra benéfica. Para ello, las producciones escritas que ellas han dejado, funcionaron como una puerta de entrada para su universo asociativo y el sistema de valores y creencias que quisieron transmitir. Los aportes teóricos de la *Historia de la Cultura escrita* permiten acercarse a este universo escriturario femenino para, en este caso, desentramar las ideas y valores subyacentes a las prácticas asistenciales de las mujeres de la elite, las que quedaron plasmadas en los textos institucionales de los cuales ellas fueron productoras.

La obra de la asistencia propició un espacio en el que ayudar, desde un lugar moralmente superior a los sectores subalternos y, con estas acciones, contribuir al progreso de la civilización. En la Sociedad las mujeres de las clases dominantes, portadoras del capital cultural deseable, ocupaban este espacio para continuar con el orden establecido e impartir hábitos y buenas costumbres a los sectores desprotegidos, mediante prácticas benéficas con un fuerte contenido moralizante. Mediante la asistencia espiritual a los/las asistidos/as en el Hospital y el Asilo, y con los premios a la Virtud se destacaban los valores deseables para todas las personas de la sociedad pero, sobre todo, para las mujeres de las clases subalternas las que serían históricamente las beneficiarias de la caridad de la elite y, por tanto, debían asumir sus preceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONAUDO, Marta (2016). Pero, ¿y las mujeres? ¿Qué sabemos de ellas? En VASALLO, Jaqueline, PAZ TRUEBA, Yolanda y CALDO, Paula (Coord.) *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos* (79-96). Córdoba: Editorial Brujas.
- CHARTIER, Roger (1992) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- DALLA CORTE, Gabriela y PIACENZA, Paola (2006) *A las puertas del Hogar. Madres, niños y Damas de caridad en el Hogar del Huérfano de Rosario (1870-1920)*. Prohistoria: Rosario.
- DERRIDA, Jacques (1997) *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- DE PAZ TRUEBA, Yolanda (2010) *Mujer y esfera pública. La campaña bonaerense entre 1880 y 1910*. Rosario: Prohistoria.
- GIMENO BLAY, Francisco M. (1998) "Scripta manent. Materiales para una Historia de la Cultura Escrita". *Arché, Seminari Internacional d'Estudis sobre la Cultura Escrita*, Valencia, 2, 1-23.
- GIMENO BLAY, Francisco M. (1999) "De las Ciencias Auxiliares a la Historia de la Cultura Escrita". *Arché, Seminari Internacional d'Estudis sobre la Cultura Escrita*, Valencia, 3, 1-31
- LIONETTI, Lucía (2009) "La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX". *Revista Republicana de Investigación Educativa*, número X, 1125-1259.
- MOREYRA, Beatriz (2009) "Los avances en la construcción del Estado Social en Córdoba (1914-1930). Legislación social y prácticas asistenciales". *Población y Sociedad*, N° 16, 73-116.
- MOREYRA, Beatriz y MORETTI, Nicolás (2015) "Cuestión social, prácticas culturales y modelo asistencial en la modernidad liberal. Córdoba, Argentina, 1900-1930". *Secuencia* [en línea] n° 93, pp. 106-136.
- PITA, Valeria (2009). Política, conflictos y consensos en torno al brazo asistencial del Estado. Buenos Aires, 1880-1910. En ERASO, Yolanda (Comp.) *Mujeres y asistencia social en Latinoamérica, Siglos XIX y XX. Argentina, Colombia, México, Perú y Uruguay* (pp. 58-80). Córdoba: Alción Editora.
- VILLALBA, Natalia Vanesa (2017) "La caridad organizada. El modelo benéfico asistencial en la ciudad de Santa Fe. 1900-1930". *De Historia e historias. Publicación digital del equipo de Investigación Histórica del I.S.P.I. N°4031 "Fray Francisco de Paula Castañeda"*, 1era edición, 83-101.

Fuentes:

Archivo Privado de la Sociedad de Beneficencia de Santa Fe:

Fuentes editas:

Memorias de la Sociedad de Beneficencia, Tomos I (1862-1886), II (1902-1912), III (1912-1926) y IV (1926-1936).

Fuentes inéditas:

Libros de Sesiones, Tomos I, II, III y IV.

Hemeroteca Digital "Fray Francisco de Paula Castañeda":

Nueva Época, serie 1889-1906

Santa Fe, serie 1912-1930

El orden, serie 1928-1930

Magister

REVISTA DE
EDUCACIÓN

1988 - 2023

“UN ABRAZO QUE
TRANSFORMA EL CORAZÓN”



INSTITUTO
CASTAÑEDA

**35 AÑOS DE COMUNIDAD EDUCATIVA
QUE ABRAZA Y TRANSFORMA**