

ISSN 2618-3854
Noviembre 2025

Magister

REVISTA DE
EDUCACIÓN

#9



INSTITUTO
CASTAÑEDA



2025



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.



INSTITUTO
CASTAÑEDA

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

Delegado Episcopal para la Educación: Prof. Mg. Martín Pascual
Apoderado Legal: Dr. Fabián Jerkovich
Directora: Prof. Mg. María Verónica Sejas
Regente: Prof. Osmar Eduardo Vessi

Magister. Revista de Educación: Número 9

ISSN 2618-3854

Coordinación General: Prof. Mg María Verónica Sejas

Colaboración: Prof. Natalia Vanesa Villalba

Revisión de artículos: Prof. Cielo Sanessi

Diseño de tapa, logo y diseño interior: Prof. Neri Martinez

Escriben en este número:

Actis, María Mónica
Aranda, Pablo
Blasi, Silvia GUadalupe
Bossel, Natalia
Cavallero, Pedro
Coscio, Ricardo
Gallo, Dharma

Gómez, Florencia
Gonzalez, Carmen Beatriz
Massoni, Tania Selene
Medei, José Antonio
Pascual, Emilse
Pieroni, Isabel
Sangoi, Sebastian Ariel

Seghesso, Ma. Margarita
Sejas, María Verónica
Taborda, Melisa
Vandenbergher. Maximiliano
Villagra, María Belén
Villalba, Natalia Vanesa
Yost, María José

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

Web: www.institutocastaneda.com.ar

Teléfono: 0342- 4554048

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

ÍNDICE

5 **Prólogo**

7 **Presentación**

Artículos

A LA LUZ DE LA FE

9 **Pacto Educativo Global: Propuesta - Apuesta- Desafío**
Por Sebastián Ariel Sangoi

23 **El amor, esa cosa seria**
Por José Antonio Medei

40 **Educación y espiritualidad ecológica**
Por Ricardo Coscio

EL AULA Y SUS UNIVERSOS

52 **Pensando el sistema educativo. Una reflexión en dos tiempos**
Por Carmen González

71 **La evaluación de las prácticas como instancia privilegiada para incentivar la reflexión**
Por Emilse Pascual

90 **Docentes y conocimiento: la alegría de descubrir y compartir**
Por María Verónica Sejas

HISTORIA E HISTORIAS

107 **Angela Teresa Vigetti: entre la caridad y la asistencia social**
Por Natalia Villalba

121 **Democracia y neoliberalismo en Argentina**
Por Maximiliano Vandenbergher

PONER LA LUPA

142 **La enseñanza de la ciencia en contextos no formales**
Por Natalia Bossel

154 **Más allá del aula**
Por Pedro Cavallero, María José Yost y María Belén Villagra

NOTAS SOBRE ALFABETIZACIÓN

175 **Entre nociones básicas y conceptos resignificados**
Por María Mónica Actis

186 **Alfabetización avanzada, un desafío transversal**
Por María Mónica Actis y María Margarita Seghesso

PALABRAS ANDANTES

197 **Aira: una criatura abigarrada**
Por Dharma Gallo

201 **Para no confundir las palabras con guantes**
Por Pablo Aranda

208 **Literatura hoy en clave de provocación**
Por Silvia Blasi, Florencia Gómez, Tania Massoni, Isabel Pieroni y Melisa Taborda

PRÓLOGO

Las Instituciones y las obras de la Iglesia continúan su marcha con la asistencia del Espíritu Santo a través de las personas que las integramos. En el caso del Instituto Superior N° 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda” tiene su historia, sus fundadores y quienes la llevan adelante hoy.

Respetando y considerando esta situación algunos, como es mi caso nos sumamos en esta etapa a la Comunidad Educativa con el fin de lograr siempre lo mejor, descubriendo en el signo de los tiempos lo que Dios nos pide en la enorme tarea del Instituto, que es formar profesores en Educación Primaria, Historia, Lengua y Literatura, Filosofía, Ciencias Sagradas, Biología y Geografía desde nuestra identidad católica.

Además, como toda la educación y en particular la educación terciaria enfrentamos nuevos desafíos:

- ➔ Brindar una educación de excelencia que responda al momento actual,
- ➔ Responder ante las novedades de nuestro tiempo (digitalización, crisis en la vocación docente, secularización, materialismo entre otros),
- ➔ En nuestro caso, por ser una Institución Católica mantener nuestra identidad en la renovación de la comunidad educativa y en nuestra tarea diaria.

Como nos lo dice S.S. el Papa León XIV en la reciente Carta Apostólica dirigida a los educadores, la estrella polar que puede guiar nuestra tarea está en los siete compromisos del Pacto Educativa Global : *“poner a la persona en el centro; escuchar a los niños y jóvenes; promover la dignidad y la plena participación de las mujeres; reconocer a la familia como primera educadora; abrirse a la acogida y la inclusión; renovar la economía y la política al servicio del ser humano; cuidar la casa común”* (León XIV, Diseñar nuevos mapas de esperanza, 10.1)

A esos siete compromisos el Papa suma tres prioridades que queremos hacer propias: *“La primera se refiere a la **vida interior**: los jóvenes piden profundidad; necesitan espacios de silencio, discernimiento, diálogo con la conciencia y con Dios. La segunda se refiere a **lo digital humano**: formemos en el uso sabio de las tecnologías y la IA, colocando a la persona antes que el algoritmo y armonizando las inteligencias técnica, emocional, social, espiritual y ecológica. La tercera se refiere a **la paz desarmada y desarmante**: educamos en lenguajes no violentos, en la reconciliación, en puentes y no en muros; «Bienaventurados los pacificadores» (Mt 5,9) se convierte en método y contenido del aprendizaje”* (León XIV, Diseñar nuevos mapas de esperanza, 10.3)

Bajo este marco y siguiendo las enseñanzas de nuestra Patrona Santa Teresa de Jesús, nos convocamos a renovar los compromisos que diariamente debemos ejercer en nuestra tarea educativa, cada uno desde su rol, pero sabiéndonos comunidad, parte de la aldea que educa, conscientes de la necesidad de nuestra formación permanente.

Por último, queremos agradecer a quienes con su aporte hacen posible este nuevo ejemplar de la Revista Magister, a las autoridades académicas y a toda la comunidad educativa y como nos pidiera nuestro Arzobispo a quienes somos apoderados legales, manifestar nuestra disposición para la escucha atenta y en lo que nos sea posible estar cercanos a su maravillosa tarea de educar.

Dr. Fabián Jerkovich

Apoderado Legal

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

PRESENTACIÓN

Nos enorgullece grandemente presentar un nuevo número de **Magister**, revista original de nuestra Casa, dedicada a temas educativos.

El primer motivo de orgullo consiste en que se trata del noveno número de esta publicación. Aparecida por primera vez en 1998, en otro formato, ha llegado hasta ahora gracias al esfuerzo sostenido de muchos colaboradores. Alumbrar una buena idea puede ser genial; pero sostener esa iniciativa a lo largo de los años, es una prueba de madurez y decisión.

El segundo motivo que nos llena de satisfacción es el gran número de colaboraciones recibidas. Docentes en ejercicio, profesores retirados, egresados recientes y estudiantes avanzados se han dado cita en este número, formando un rumor de voces de distintos tonos, timbres, volúmenes y ritmos, que reflexionan, proponen, discuten y provocan. Lo celebramos.

Por último, destacamos la alta calidad de todos los artículos recibidos. Son ensayos, informes de investigaciones en curso o ya concluidas, textos elaborados en el marco de una cátedra, profundizaciones en el pensamiento de un autor o en una obra...

Hemos nucleado los artículos según ejes temáticos compartidos, a los fines de proponer un ordenamiento para su lectura. Ordenamiento que no es más que una sugerencia, pudiendo el lector trazar su propio recorrido de lectura según le plazca.

Un primer núcleo - **A LA LUZ DE LA FE**- reúne los trabajos de Sebastià Sangoi (*Pacto Educativo Global: Propuesta - Apuesta- Desafío*), José Antonio Medei (*El amor, esa cosa seria*) y Ricardo Coscio (*Educación y espiritualidad ecológica*). Todos ellos nos invitan a pensar la realidad poniendo de relieve nuestro rasgo identitario más auténtico.

En un segundo grupo -**EL AULA Y SUS UNIVERSOS**- reunimos tres trabajos cuyo denominador común es la invitación a pensarnos como enseñantes y miembros de un sistema de enseñanza. Son los artículos de Carmen González (*Pensando el sistema educativo. Una reflexión en dos tiempos*) Emilse Pascual (*La evaluación de las prácticas como instancia privilegiada para incentivar la reflexión*) y María Verónica Sejas (*Docentes y conocimiento: la alegría de descubrir y compartir*)

El mundo social de ayer y de hoy es el tema que reúne los artículos de Natalia Villalba (*Angela Teresa Vigetti: entre la caridad y la asistencia social*) y Maximiliano Vandenbergher (*Democracia y neoliberalismo en Argentina*), en el núcleo que hemos denominado **HISTORIA E HISTORIAS**.

En **PONER LA LUPA**, los artículos de Natalia Bossel (*La enseñanza de la ciencia*

en contextos no formales) y el trabajo conjunto de Pedro Cavallero, Maria Josè Yost y Maria Belèn Villagra (*Màs allà del aula*) reafirman el valor pedagógico de los espacios no escolares como escenarios significativos para la construcción de conocimiento científico.

NOTAS SOBRE ALFABETIZACIÒN integra dos artículos que se leen complementariamente: el de Maria Mònica Actis (*Entre nociones bàsicas y conceptos resignificados*) y el de la misma autora junto a Maria Margarita Seghesso (*Alfabetizaciòn avanzada, un desafío transversal*)

Por último, **PALABRAS ANDANTES**. Dharma Gallo (*Aira: una criatura abigarrada*), Pablo Aranda (*Para no confundir las palabras con guantes*) y el colectivo formado por Silvia Blasi, Florencia Gòmez, Tania Massoni, Isabel Pieroni y Melisa Taborda (*Literatura hoy en clave de provocaciòn*) nos llevan a pensar en el poder de las palabras para disfrutar, cuestionar y movilizar.

Solo resta empezar a disfrutar de este banquete. Muchas gracias por su leal y atenta lectura.



PACTO EDUCATIVO GLOBAL

"PROPUESTA - APUESTA - DESAFÍO"

PACTO EDUCATIVO GLOBAL

"PROPUESTA - APUESTA - DESAFÍO"

Sebastian Sangoi

Abstract:

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el Pacto Educativo Global impulsado por el Papa Francisco, analizando su origen, fundamentos y proyección en el contexto de la crisis educativa contemporánea. Se destaca la relevancia del PEG como motor de cambio y como desafío para la práctica docente y la formación integral de las nuevas generaciones; se ofrece un listado de lecturas sistematizado y orientado.

Palabras clave: *Papa Francisco - Pacto Educativo Global- educación integral – crisis educativa-*

Introducción

El objetivo de este artículo es ofrecer el fruto de una investigación realizada en la Universidad Católica de Santa Fe cuya finalidad fue profundizar en las palabras y el espíritu de la propuesta del Papa Francisco respecto al Pacto educativo Global.

La intuición inicial que motivó dicha investigación fue el potencial que se advertía en los discursos y mensajes que Francisco exponía cuando, en diversas situaciones, hablaba de la educación.

En efecto, el Papa no escribió un documento oficial sobre este tema sino que más bien fue, desde el inicio de su pontificado, abriendo caminos hasta llegar a septiembre de 2019, prepandemia, para hablar explícitamente de esta propuesta.

De allí que al realizar el ejercicio de la lectura sistemática de sus textos pudimos adentrarnos en la riqueza profunda de esta propuesta, la cual es positivamente englobante pues no se reduce al solo ámbito eclesial, aunque lo incluye, sino que se extiende a todos los ámbitos de la compleja vida social/política del mundo actual.

De esa investigación ha surgido un texto que ha sido publicada en la revista *Educatio*¹. Pero, en diálogo con los directivos de nuestro instituto, hemos decidido ofrecer, de modo ordenado, textos en los cuales podemos encontrar los elementos que ayudan a pensar la educación actual. Los ponemos a disposición con el deseo de que se encienda la curiosidad de los docentes y alumnos, y así enriquecer no solo sus prácticas sino sobre todo esta bella y no fácil vocación/profesión que es la docencia, la cual constituye, en unión con la familia, un elemento fundamental de la dinámica educativa de las nuevas generaciones, por tanto del futuro de nuestras comunidades humanas.

En esta bibliografía se encontrará también con textos pertenecientes al Papa Benedicto XVI que durante su pontificado ha abordado lo que él llamó "Emergencia Educativa" y en cuyos escritos descubrimos una sintonía significativa con la propuesta de Francisco.

De esta manera podemos vislumbrar esa inquietud de la Iglesia por la cuestión educativa, cuestión en la cual se dan sita la razón y la fe, la ciencia, la cultura, la moral y la religión.

Despertando la curiosidad

De modo muy sintético quisiera compartirles lo que he encontrado en la lectura de estos textos y por qué, o no, recomendando su lectura; su utilización en nuestras clases, institutos, escuelas y familias, así como la difusión del mismo y

1 Cfr.: <https://revue-educatio.eu/2025/10/22/educar-es-humanizar1/>

el diálogo a la luz de esta propuesta para que no solo se repliquen las ideas, sino para que se abran nuevos caminos que nos ayuden a vivir de modo responsable nuestra misión educativa.

La propuesta del PEG nace en el contexto complejo de nuestro mundo, cuyas características son: la velocidad de los cambios y el vértigo de lo cotidiano; el nihilismo, la pérdida de sentido y la rotura del pacto formativo, de esa sana complicidad armónica, entre los responsables de la educación: familia, escuela, sociedad, estado. Esta situación se declina en cierto caos fragmentario en donde lo contradictorio lleva a la confusión en cuestiones fundamentales en la generaciones nuevas: ¿qué está bien y que está mal? ¿Qué criterios son válidos para la vida madura? ¿A quién escuchar y seguir? ¿Vale la pena la libertad, la responsabilidad? ¿Qué es ser humano? ¿Quiénes somos? ¿Quién soy? Y un sinfín de preguntas más que podríamos agregar.

Frente al caos, que puede llevar a la resignación y la desesperanza, el PEG nos provoca a no desesperar. Pues, siguiendo la lógica de la fe, Francisco afirma que lo bueno y bello Dios los saca del caos inicial (Gn 1).

Por ello, el PEG es una invitación a todos a pensar el futuro de lo que existe provocando un verdadero cambio, uno que no se da sin la educación, o mejor: un cambio cuyo motor es la Educación. Y para ello es necesario realizar una alianza local y global respecto al camino a seguir, sabiendo que la crisis es posibilidad de crecimiento. El Papa propone algunos principios básicos que iluminen el camino, principios en los cuales se vislumbra una síntesis de fe y razón ética: centralidad de la persona, cultura del cuidado, diálogo, escucha intergeneracional y generacional, participación activa de todos especialmente de niños y jóvenes, ecología integral y relacional. Y estos principios van acompañados de actitudes: arriesgar, centrar, acoger, escuchar, incluir. Todas palabras e intuiciones subyacentes que sirven como fundamento de cualquier teoría didáctica o pedagógica a futuro, de las leyes de los estados, de las costumbres, de las familias.

De esta mirada sobre la realidad podemos dar un tercer paso que es animarnos, y eso es lo que pretendí hacer en el escrito de la investigación, descubrir qué filosofía de la educación está en el espíritu de la propuesta. Es muy rico lo que se vislumbra sobre este tema en todos los textos; el lenguaje es muy positivo y alentador: educar es humanizar; humanizar es sostener caminos de belleza y esperanza, es apostar por la transformación desde la cercanía y el amor, es animar el deseo de ser, es alentar la curiosidad, es acompañar procesos en el sano equilibrio de autoridad y libertad. Educar es entrar en diálogo con la sabiduría de los pueblos y ancianos, con la novedad de las cosas que surgen en el presente. Educar es apuntar a lo esencial.

Esta filosofía educativa, amplia y dirigida a todos para que cada uno la asuma según su contexto y personalidad, facilita la creación de un nuevo humanismo fraterno que no tema al futuro, puesto que se dota de las herramientas necesarias para mantener viva la llama de la humanidad como el fuego que anima las culturas y sociedades.

Este cultivo de lo humano en el corazón de todos posibilita, en el ámbito político, la encarnación del espíritu de la democracia como forma de vida social. A nivel eclesial, esta dinámica ofrece varios resultados: orienta la evangelización como transmisión de la fe a las nuevas generaciones; proporciona herramientas para materializar una Iglesia sinodal de modo concreto y no solo intencional; genera un espacio relevante para abordar las palabras de la fe (Dios, Creación, Pecado, Salvación, Encarnación, Resurrección, Esperanza, Amor) de manera significativa, enriqueciendo el diálogo con la razón: inculturación.

Con la certeza de que hay mucha riqueza en la propuesta del PEG y, seguro de que cada uno con su lectura puede ampliar la mirada desde su formación y experiencia, dejo a disposición esta bibliografía para que les aproveche y enriquezca tanto como a mí.

Bibliografía sobre Pacto Educativo Global

Textos de Benedicto XVI

Benedicto XVI; Discurso a los participantes en la IV Asamblea Eclesial Nacional Italiana; 19 de octubre de 2006; [Visita pastoral a Verona: Discurso a los participantes en el IV Congreso Eclesial Nacional italiano \(19 de octubre de 2006\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Discurso a los participantes en el encuentro europeo de profesores universitarios; 23 de junio de 2007; [A los participantes en el Encuentro europeo de profesores universitarios \(23 de junio de 2007\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Mensaje a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación; 21 de enero de 2008; [Carta a la Diócesis y a la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación \(21 de enero de 2008\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Discurso a la Conferencia Episcopal Italiana; 28 de mayo de 2009; [A la Asamblea general de la Conferencia Episcopal Italiana \(28 de mayo de 2009\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Mensaje a los participantes en la 60ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana; 4 de noviembre de 2009; [Mensaje al Presidente de la Conferencia Episcopal Italiana \(4 de noviembre de 2009\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Discurso en el Encuentro con los Artistas; 21 de noviembre de 2009; [Encuentro con los artistas en la Capilla Sixtina \(21 de noviembre de 2009\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Discurso a obispos brasileños en visita ad limina; 5 de diciembre de 2009; [A los obispos brasileños de las Regiones Sur 3 y 4 en visita "ad Limina Apostolorum" \(5 de diciembre de 2009\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Discurso a la Plenaria del Episcopado italiano; 27 de mayo de 2010; [A la Asamblea general de la Conferencia Episcopal Italiana \(27 de mayo de 2010\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Saludo a los religiosos dedicados a la enseñanza LONDRES; 17 de septiembre de 2010; [Viaje apostólico al Reino Unido: Celebración de la educación católica en la capilla y en el campo de deportes del Colegio Universitario Santa María de Twickenham \(London Borough of Richmond, 17 de septiembre de 2010\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Discurso a la Congregación para la Educación Católica durante la audiencia

con motivo de la Asamblea Plenaria de este dicasterio; 7 de febrero de 2011; [A los participantes en la Plenaria de la Congregación para la Educación Católica \(7 de febrero de 2011\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Discurso agli studenti partecipanti all'incontro promosso dalla fondazione Sorella Natura; 28 novembre 2011; [Agli studenti partecipanti all'incontro promosso dalla Fondazione "Sorella Natura" \(28 novembre 2011\) | Benedetto XVI](#)

Benedicto XVI, Discurso a la curia romana con motivo de las felicitaciones de navidad; 22 de diciembre de 2011; [Discurso a la Curia Romana con motivo de las felicitaciones de Navidad \(22 de diciembre de 2011\) | Benedicto XVI](#)

Benedicto XVI; Audiencia 7 de noviembre de 2012; [Audiencia general del 7 de noviembre de 2012: El Año de la fe. El deseo de Dios | Benedicto XVI](#)

[Textos de Francisco](#)

Francisco; Mensaje en la clausura del congreso mundial educativo de Scholas occurrentes; 5 de febrero de 2015; [Clausura del Congreso Mundial Educativo de Scholas occurrentes \(5 de febrero de 2015\) | Francisco](#)

Francisco; Discurso a los miembros de la unión católica italiana de profesores, dirigentes, educadores y formadores (UCIIM); 14 de marzo de 2015; [A la Unión Católica Italiana de profesores, dirigentes, educadores y formadores \[UCIIM\] \(14 de marzo de 2015\) | Francisco](#)

Francisco; Discurso alla società Lazio; 7 maggio 2015; [Alla Società Sportiva Lazio \(7 maggio 2015\) | Francesco](#)

Francisco; Discurso alla federazione italiana tennis; 8 maggio 2015; [Alla Federazione Italiana Tennis \(8 maggio 2015\) | Francesco](#)

Francisco; Discurso ai partecipanti al congreso mondiale promosso dalla congregazione per l'educazione cattolica (degli istituti di studi); 21 novembre 2015; [Ai partecipanti al Congresso Mondiale promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica \(degli Istituti di Studi\) \(21 novembre 2015\) | Francesco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discurso a la asociación de padres de familias de las escuelas católicas de Italia (AGESC); 5 de diciembre de 2015; [A la Asociación de padres de familia de las escuelas católicas](#)

[italianas \[AGESC\] \(5 de diciembre de 2015\) | Francisco](#)

Francisco; Discurso a miembros del Movimiento Cristiano de Trabajadores; 16 de enero de 2016; [A los Miembros del Movimiento Cristiano de Trabajadores \(16 de enero de 2016\) | Francisco](#)

Francisco; Mensaje a la profesora Margaret Archer, presidenta de la academia pontificia de ciencias sociales con motivo de la sesión plenaria; 24 de abril de 2017; [A la Academia Pontificia de Ciencias Sociales con ocasión de la sesión plenaria \(24 de abril de 2017\) | Francisco](#)

Francisco, Educar en la Esperanza; Audiencia 20 de septiembre de 2017; [Audiencia general del 20 de septiembre de 2017 | Francisco](#)

Francisco; Discurso a los participantes en la Asamblea General de los miembros de la pontificia Academia para la Vida; 5 de octubre de 2017; [A los participantes en la Asamblea general de los miembros de la Pontificia Academia para la Vida \(5 de octubre de 2017\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discurso a la asociación italiana de maestros católicos; 5 de enero de 2018; [A la Asociación Italiana de Maestros Católicos \(5 de enero de 2018\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Lectio Divina Pontificia Università Lateranense; 26 marzo 2019; [Lectio Divina del Santo Padre alla Pontificia Università Lateranense \(26 marzo 2019\) | Francesco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discurso a los participantes en el seminario sobre Educación: el Pacto Mundial, organizado por la pontificia academia de ciencias sociales; [A los participantes en un seminario sobre "Educación: el pacto mundial" \(7 de febrero de 2020\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Mensaje al prepósito general de los escolapios con motivo del seminario online sobre el Pacto educativo global; 15 de octubre 2020; [Mensaje del Santo Padre al Prepósito General de los escolapios con motivo del seminario online sobre el Pacto educativo global \[12-14 de noviembre de 2020\] \(15 de octubre de 2020\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Videomensaje con ocasión del Encuentro promovido y organizado por la congregación para la educación católica: "Global compact on education. Together to look beyond"; 15 de octubre de 2020; [Videomensaje del Santo Padre con ocasión del Encuentro promovido y organizado por la Congregación para la Educación Católica: "Global Compact on Education.](#)

[Together to look beyond" \(15 de octubre de 2020\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Videomensaje para el lanzamiento de la misión 4.7 y el Pacto educativo; 16 de diciembre de 2020; [Videomensaje del Santo Padre para el lanzamiento de la misión 4.7 y el pacto educativo \(16 de diciembre de 2020\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo; 5 de octubre de 2021; [Encuentro sobre el Pacto Educativo Global \(5 de octubre de 2021\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Videomensaje para la clausura de la asamblea plenaria del consejo pontificio de la cultura; 23 de noviembre de 2021; [Videomensaje del Santo Padre con motivo de la clausura de la Asamblea Plenaria del Consejo Pontificio de la Cultura \(23 de noviembre de 2021\) | Francisco](#)

Francisco; Palabras a los participantes del Congreso Líneas de Desarrollo del Pacto Educativo Global; 1 de junio de 2022 [A los participantes en el Congreso: "Líneas de desarrollo del Pacto Educativo Global", organizado por la Congregación para la Educación Católica \(1 de junio de 2022\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Mensaje a los participantes en la EU Youth Conference; 6 de Julio de 2022; [Mensaje del Santo Padre a los participantes en la "EU Youth Conference" \[Praga, 11-13 de julio de 2022\] \(6 de julio de 2022\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Carta a los participantes en el congreso de la oficina internacional de la educación católica; 31 de agosto de 2022; [Carta del Santo Padre a los participantes en el Congreso Mundial de la Educación Católica \[Marsella, 1-3 de diciembre de 2022\] \(31 de agosto de 2022\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Mensaje a los participantes en el proyecto ursulino del Pacto Educativo Global; 21 de septiembre de 2022; [Mensaje del Santo Padre a los participantes en el proyecto Ursulino del Pacto Educativo Global \(21 de septiembre de 2022\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discurso en la Clausura del foro de Baréin para el Diálogo: oriente y occidente por la convivencia humana; 4 de noviembre de 2022; [Viaje apostólico a Baréin: Clausura del Foro de Baréin para el Diálogo: Oriente y Occidente por la Convivencia Humana \(Plaza Al-Fida' del complejo del "Sakhir Royal Palace" de Awali, 4 de noviembre de 2022\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discorso ai partecipanti all'assemblea generale dell'unione mondiale degli

insegnanti cattolici (UMEC-WUCT); 12 de noviembre de 2022; [Ai Partecipanti all'Assemblea Generale dell'Unione Mondiale degli Insegnanti Cattolici \(UMEC-WUCT\) \(12 novembre 2022\) | Francesco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discurso a las comunidades de las universidades e instituciones pontificias romanas; 25 de febrero de 2023; [A los rectores, profesores, estudiantes y personal de las Universidades e Instituciones pontificias romanas \(25 de febrero de 2023\) | Francisco](#)

Francisco; Discurso a los participantes en el congreso de la organización de universidades católicas América Latina y el Caribe (ODUCAL); 4 de mayo de 2023; [A los participantes en el Congreso de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe \(4 de mayo de 2023\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discurso a los miembros de la Fondation Internationale religions et sociétés; 1 de junio de 2023; [A los miembros de la "Fondation Internationale Religions et Sociétés" \(1 de junio de 2023\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discurso en el encuentro con las autoridades, la sociedad civil y el cuerpo diplomático de Portugal; 2 de agosto de 2023; [Viaje apostólico a Portugal: Encuentro con las autoridades, la sociedad civil y el Cuerpo Diplomático en el Centro Cultural de Belém \(Lisboa, 2 de agosto de 2023\) | Francisco](#)

Francisco; Discurso en el Encuentro con los jóvenes Universitarios; Lisboa, 3 de agosto de 2023; [Viaje apostólico a Portugal: Encuentro con los jóvenes universitarios - Actividades del Santo Padre Francisco | Vatican.va](#)

Francisco; Discurso a los participantes en la Asamblea General y conferencia de la European Parents' Association (EPA); 11 de noviembre de 2023; [A los participantes en al Asamblea General y Conferencia de la European Parents' Association \(EPA\) \(11 de noviembre de 2023\) | Francisco \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discurso a la delegación de la federación internacional de la Universidades católicas; 19 de enero de 2024; [A la delegación de la Federación Internacional de las Universidades Católicas \(FIUC\) \(19 de enero de 2024\) | Francisco](#)

Francisco; Saluto al presidente e al board of trustee della university of Notre Dame

(Indiana, U.S.A.); 1 febbraio 2024; [Udienza al Presidente e al Board of Trustees della "University of Notre Dame" \(Indiana – U.S.A.\) \(vatican.va\)](#)

Francisco; Discorso allá delegazione superiore "Merrimack College", in Massachusetts; 10 maggio 2024; [Alla Delegazione dell'Istituto di Educazione Superiore "Merrimack College", in Massachusetts \(10 maggio 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Messaggio ai partecipanti del congresso dell'APEL (Association des parents d'élèves de l'enseignement libre); 13 maggio 2024; [Messaggio del Santo Padre ai partecipanti del Congresso dell'APEL \(Association des Parents d'Élèves de l'Enseignement Libre\) \(13 maggio 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Discorso a una delegación de la Loyola University de Chicago; 20 de mayo de 2024; [A una delegación de la Loyola University de Chicago \(20 de mayo de 2024\) | Francisco](#)

Francisco; Discorso a los miembros de la comisión internacional del apostolado educativo de la compañía de Jesús; 24 de mayo de 2024; [A los miembros de la Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús \(24 de mayo de 2024\) | Francisco](#)

Francisco; Carta sobre el papel de la Literatura en la Formación; 17 de julio de 2024; [Carta del Santo Padre sobre el papel de la literatura en la formación \(17 de julio de 2024\) | Francisco](#)

Francisco; Discorso en el encuentro con docentes universitarios "Promotiezaal" della "Katholieke Universiteit Leuven"; Lovaina, 27 settembre 2024; [Viaggio Apostolico in Lussemburgo e Belgio: Incontro con i docenti universitari nella "Promotiezaal" della "Katholieke Universiteit Leuven" \(27 settembre 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Discorso ai partecipanti al congresso nazionale del movimento di impegno educativo di azione cattolica (MIEAC); 31 ottobre 2024; [Ai Membri del Movimento di Impegno Educativo di Azione Cattolica \(MIEAC\) \(31 ottobre 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Carta sobre la renovación del estudio de la historia de la Iglesia; 21 de noviembre de 2024; [Carta sobre la renovación del estudio de la historia de la Iglesia \(21 de noviembre de 2024\) | Francisco](#)

Francisco; Discorso nell'incontro con la comunità accademica della pontificia università gregoriana; 5 novembre 2024; [Incontro con la comunità accademica della Pontificia Università](#)

[Gregoriana \(5 novembre 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Discorso ai partecipanti al simposio universitario Service-Learning e patto educativo globale; 9 novembre 2024; [Ai Partecipanti al Simposio Universitario “Service-Learning e Patto Educativo Globale” \(9 novembre 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Discorso ai membri del consiglio nazionale dei giovani; 16 novembre 2024; [Alla Delegazione del Consiglio Nazionale dei Giovani \(16 novembre 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Discorso ai partecipanti al XII Colloquio del dicastero interreligioso con il Centro per il dialogo interreligioso e interculturale di Teheran; 20 novembre 2024; [Ai Partecipanti al Colloquio promosso dal Dicastero per il Dialogo Interreligioso \(20 novembre 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Discorso allá delegazione della casa editrice La Scuola di Brescia; 21 novembre 2024; [Alla Delegazione della Casa Editrice “La Scuola” \(21 novembre 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Discorso ai partecipanti alla prima assemblea plenaria del Dicastero per la cultura e l'educazione; 21 novembre 2024; [Ai Partecipanti alla Plenaria del Dicastero per la Cultura e l'Educazione \(21 novembre 2024\) | Francesco](#)

Francisco; Discorso all'unione cattolica insegnanti, dirigente, educatori, formatori (UCIIM); associazione italiana maestri cattolici (AIMC); associazione genitori scuole cattoliche (AGESC); 4 gennaio 2025; [All'Unione Cattolica Insegnanti, Dirigenti, Educatori, Formatori \(UCIIM\); Associazione Italiana Maestri Cattolici \(AIMC\); Associazione Genitori Scuole Cattoliche \(AGESC\) \(4 gennaio 2025\) | Francesco](#)

Francisco; Discurso a los miembros del cuerpo diplomático acreditado ante la santa sede; 9 de enero de 2025; [A los miembros del Cuerpo Diplomático acreditado ante la Santa Sede para la presentación de las felicitaciones de Año Nuevo \(9 de enero de 2025\) | Francisco](#)

Texto de Monseñor Bergoglio

Bergoglio, Jorge; Una reflexión a partir del Martín Fierro; [El Martín Fierro, según Bergoglio. - Identità Europea](#)



EL AMOR, ESA COSA SERIA

RESCATANDO DEL OLVIDO A 'DEUS CARITAS EST'

EL AMOR, ESA COSA SERIA

Rescatando del olvido a 'Deus Caritas est'

José Antonio Medei

Abstract:

Este artículo reflexiona sobre la vigencia y profundidad de la encíclica Deus Caritas est (2005) de Benedicto XVI, en el contexto de la crisis cultural y educativa que atraviesa la Iglesia contemporánea. A partir de una lectura crítica, se subraya la necesidad de recuperar la experiencia originaria del cristianismo como encuentro personal con Cristo, frente a las reducciones moralistas y ritualistas que han marcado la modernidad.

Palabras Claves: Benedicto XVI – Deus Caritas est – Amor cristiano – Fe y cultura- Teología del amor

El próximo 25 de diciembre del corriente año procederemos a celebrar (quienes aún lo recuerden) los 20 años de publicación de la encíclica *Deus Caritas Est* por parte del gran Papa Benedicto XVI. Uno de los tantos documentos olvidados por la desmemoria eclesial, expresión típica de la crisis terminal que vive la Iglesia de hoy; una crisis que es paradigmática, educativa y cultural. Crisis claramente enunciada por el teólogo Ratzinger allá por 1985 cuando, en el Informe sobre la Fe, hizo un crudo análisis de la autodestrucción posterior al Concilio Vaticano II; análisis que llevó al rasgado de vestiduras de gran parte del *establishment* eclesial, incapaz de situarse ante la tragedia y dejarse iluminar por los

signos de los tiempos para implementar las reformas que el momento histórico imponía.

No sorprende, por tanto, esta desmemoria. Ya lo han padecido, como víctimas, el mismo Concilio, como también tantos otros documentos papales que han sido faros en medio de las tinieblas del mundo moderno/posmoderno. Pensemos en el mismo Catecismo, el *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, las encíclicas *Fides et Ratio*, *Veritatis Splendor* (cuyo capítulo I pone los cimientos para el necesario cambio de paradigma conciliar) y otros más cuyo desconocimiento por parte de la feligresía católica no tiene lagunas.

El caso que nos ocupa sería uno de tantos si no fuese por el tema que aborda: el Amor cristiano. Es decir, aquello sin lo cual de nada vale el esfuerzo, hagamos lo que hagamos (san Pablo en 1 Cor 13 dixit), aquello sin lo cual nos quedamos afuera del Destino grande al que fuimos llamados (san Mateo 25 avisa). Y esto carga al tema con un elemento de escándalo que no nos atrevemos a mirar de frente: la llamada provocativa y paradójica a perder la propia vida para conservarla de manera plena. Frente a esto emerge el espíritu conservador que nos habita (signo de vejez y cansancio): ¡Es demasiado! ¿Quién podrá realizarlo? “Mejor vuelve otro día y te escucharemos”, le dijeron a Pablo en el Areópago de Atenas (Hch, 17). “Este lenguaje es muy duro. ¿Quién puede soportarlo?”, se quejaba la gente (Jn, 6). Y así siempre. Hoy también.

Pero... *Deus Caritas Est* (DCE en adelante) nos sale al encuentro (palabra clave) para ayudarnos a Ver lo auténtico, lo originario, lo esencial (que en el caso del cristianismo sí es visible a los ojos). Porque, siguiendo su tarea educativa de toda una vida dedicada a proponer lo Novedoso del cristianismo, el Papa Ratzinger, en DCE, vuelve a la carga con munición teológica de grueso calibre. Pero, sobre todo, con un corazón de padre, que no escatima esfuerzos en volver a insistir en la urgente tarea de una Reforma, es decir, Conversión, de la mente y

del corazón, para redescubrir la esencia del Hecho cristiano, su auténtica naturaleza, tal como aconteció al Principio de esta historia.

Digámoslo sin eufemismos: a partir del siglo XVI se fue produciendo, en la cultura de Occidente, un reduccionismo de lo cristiano que desembocó, en el siglo XIX, con una expresión cultural totalmente degradada, distorsionada por reductiva, víctima de una pérdida de identidad clara y definida. Si bien siempre el Espíritu suscitó un “resto” que mantuvo viva la experiencia auténtica, que renovó en su vivencia el camino de la Fe, sin embargo, la cultura dominante, lo general, la práctica (horrible palabra aquí) habitual desembocó en lo que Charles Péguy llamó proféticamente “cristianismo moderno”. Es decir, un cristianismo reducido a moral, a rito, a culto, a espiritualidad, a doctrina y, en el límite, para rematar la tragedia, reducido a “religión”. *R.I.P.*, dijeron Marx, Feuerbach, Nietzsche, Comte, Freud y un largo etc. de iluminados. A quienes deseen seguir la lógica de este proceso les recomiendo aproximarse a la lectura de *La Roca* (T.S. Eliot), *La conciencia religiosa del hombre moderno* (L. Giussani), *La esencia del cristianismo* (R. Guardini), *Los orígenes de la pretensión cristiana* (L. Giussani), *Introducción al Cristianismo* (J. Ratzinger), *El Dios en quien no creo* (J. Arias), o la estupenda trilogía de V. Messori: *Hipótesis sobre Jesús*, *¿Padeció bajo Poncio Pilato?* y dicen que ha resucitado.

El proceso de retorno a lo auténticamente cristiano, partiendo de ese Resto misterioso, comienza sobre todo con el gran Papa León XIII y desemboca en el Concilio Vaticano II (1962-1965), cuya onda expansiva de reforma paradigmática aún no nos ha impactado de lleno. Tuvimos Papas santos y geniales en estos 60 años, pero el daño es muy grande. El Espíritu ha suscitado y suscita Movimientos que van en esta línea, pero el estrepitoso fracaso de la predicación, la cateque-

sis y la educación católicas modernas (J. Ratzinger) ha sido tan devastador que aún no nos reponemos. Y ni siquiera el soplo impetuoso del Espíritu, desatando el vendaval Francisco, ha suscitado vientos de cambio, al menos en muchos y sobre todo en ciertos estamentos eclesiales. Preferimos seguir siendo herederos de Kant (la Moral como centro de la vida y medida de la estatura humana), o discípulos de Hegel (la doctrina como garantía de verdad y pertenencia). Por eso es frecuente en nuestros labios escuchar: “¡No tiene autoridad moral!” Lean la parábola del joven rico, y comprenderán la verdad de lo dicho por Péguy: “la moral es una costra que envuelve al hombre y lo torna impermeable para la Gracia”. Como también solemos decir: no discutimos personas sino Ideas (¡Oh Platón, Platón, qué grande sos!). Si creyéramos al Evangelio entenderíamos aquello de “no son los que dicen Señor, Señor...”. Ni hablar si analizamos el voto de los católicos cuando de política se trata. Entramos al cuarto oscuro dejando afuera la justicia, la solidaridad, el bien común, el destino universal de los bienes y la subsidiariedad. O sea, dejamos afuera la DSI, y ensobramos el manual del buen ciudadano ilustrado. Ya no es la Gracia la que salva sino la “coherencia” moral. En síntesis: somos Modernos, no cristianos. No todos, obvio, pero esta es la tónica dominante.

Entonces, hacer memoria de la provocación de los documentos papales es casi una cuestión de supervivencia frente a este demonio paradigmático, que se nos instaló en el sótano de la Casa, pero que hace sentir sus funestas consecuencias en la superficie.

Moraleja: hay que cambiar de mentalidad, convertirse. Y esto no es un problema moral (¡Adiós, viejo Kant, vade retro!), sino de cosmovisión, de comprensión. A eso apunta DCE, entre otras cosas.

Solo vamos a realizar algunas anotaciones de la Introducción y la Primera parte de DCE (1-18), anotaciones que nos ayuden en el objetivo buscado: romper la tranquilidad en la que estamos instalados y confortablemente adormecidos. “Jesucristo me dejó inquieto”, decía el P. Zezinho. DCE es el Espíritu que golpea a las puertas esperando que alguien se despierte y abra. ¡Ojalá esta contribución ayude en este llamado!

La provocación es fuerte ya desde la Introducción: “No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva” (DCE 1).

Las religiones son fruto de la constructividad humana en su deseo de alcanzar el Infinito. Aquí ocurre lo contrario: el Infinito viene a nuestro encuentro (en el mar, camino de Emaús o de Damasco, en el pozo de Sicar, etc.) y nos impacta de modo imprevisto e imprevisible; acontece de manera impensable, en circunstancias inéditas e inesperadas. Para este Encuentro no se requieren prerrogativas morales o intelectuales, solo se exige la sencillez del corazón que reconoce, dice *Sí*, y sigue. “Hemos reconocido el amor que Dios nos tiene y hemos creído en él”, “nosotros lo hemos dejado todo y te hemos seguido”, “Tú eres el Mesías, el Hijo de Dios vivo”, dirán los primeros en ser impactados por este Acontecimiento. Y DCE nos viene a decir que esto acontece HOY con la misma modalidad, con la misma dinámica. No en vano, al final de sus días, en su libro *La Luz del mundo*, el Papa Ratzinger dirá que lo primero es esto: la Fe. La moral viene después, con el tiempo, es algo segundo. Ya no hay más dicotomía lingüística: fe y vida, fe y cultura, propias de ese cristianismo moderno viciado de moralismo y disyunción existencial. Porque en la Fe ya se da todo, se incluye la totalidad de

la experiencia, no es necesaria ninguna aclaración: se es cristiano. Punto. Lo que se agregue de más, viene del Maligno.

Otro punto interesante es el relativo, precisamente, al lenguaje utilizado para referirse a las cosas de la Fe. Llegamos al punto de que las palabras cristianas dejaron de comprenderse en su sentido auténtico; un punto cuyo retorno puede iniciarse tanto con el Concilio Vaticano II como, sobre todo, con el Catecismo de la Iglesia Católica. Pues he aquí que ni así. Si hacemos un mapeo entre quienes se declaran creyentes, cristianos, no creyentes o agnósticos, pasando lista de toda una serie de palabras cristianas, veremos que comparten la comprensión en general. Comprensión “moderna”, alejada de todo sentido de fe. Y entre ellas está la palabra Caridad, asimilada a limosna, una especie de favor hecho hacia otro que es inferior, una acción signada por la lástima, y que da de lo que sobra, o no sirve, a un pobre en desgracia. Esto infecta las redes sociales, pero también la letra de muchas canciones o los textos de prominentes escritores. O lo que es peor, entender la Caridad como Amor desgajado del Eros, o sea, un amor que no corresponde a los deseos de satisfacción del corazón humano. Una especie de angelismo odioso, que hace que el sexo, por ejemplo, se vuelva algo extraño (cuando no, peligroso) para la experiencia de ese amor. En definitiva, un cambalache discepoliano.

Para DCE el Amor es otra cosa muy distinta, ya que el ser humano no es concebido al modo del dualismo platónico, cuerpo y alma, donde el cuerpo es el momento negativo y el alma es el momento noble. El ser humano es una unidad fundamental en la que Eros (pasión, fuerza y deseo de comunión) se entrelaza formando un todo unitario con Ágape (descubrimiento del otro, preocupación y ocupación por/en el otro, aspiración a lo definitivo y la exclusividad, para siem-

pre) (DCE 6, 7).

Muy bien lo vieron a esto, en relación con el deseo de infinito que habita el corazón humano, san Agustín y santo Tomás, cuando, al contrastar con la contingencia y la finitud propias del mismo, ampliaban el horizonte, no solo existencial sino también lingüístico, cuando escribieron: “Nos hiciste para Ti, Señor, y nuestro corazón estará inquieto hasta que repose en Ti” (Agustín). “La eternidad es la posesión, total y simultánea, de todos los bienes que satisfacen el deseo del corazón humano” (Tomás de Aquino, parafraseando a Boecio).

Si avanzamos, nos encontramos con la recuperación de la auténtica imagen de Dios y del hombre, algo esencial para poder penetrar en la comprensión del camino cristiano de manera lúcida. Brevemente nos ocuparemos del primer tema. Y este es un tema espinoso como pocos, un tema que ha sido muy mal tratado, mal enseñado y, como consecuencia, mal comprendido, por obra y gracia de aquellas fallidas predicación, catequesis y educación llamadas “católicas” en el período moderno. Vamos por partes.

Cuando pronunciamos la palabra Dios, ¿qué nos viene a la mente? Un Ser absoluto, todopoderoso, que ha hecho todo en un alarde de poder sin límites, y a quien se le pide que intervenga cuando el agua llega al cuello (o el avión se cae, o los estudios médicos son desalentadores, o cuando los señores de la guerra se cansan de matar, etc., etc.). “Sálvanos, Señor, manifiesta tu poder y ven a salvarnos”, decía el salmista. Merece párrafo aparte aquí el tema del sentido del Milagro y el de la Oración, ya que rezamos de la forma que creemos. El problema es en qué creemos. (el “Dios” en quien no creo, dice el periodista Juan Arias, compañero de viajes de Juan Pablo II). ¿A qué Dios invocamos cuando oramos? ¿A este Pantocrátor que todo lo puede y todo lo decide arbitrariamente y según

su voluntad santísima? ¿Al Gran Arquitecto del mundo, que lo hizo y lo dejó allí ordenado y sin necesidad de retoques? ¿Al Supremo Relojero que dio cuerda al mecanismo del mundo y lo dejó librado a su marcha? Encima, a veces no recibimos lo que pedimos, y allí se arma la rosca metafísica. Porque Jesús dijo que si pedimos, recibimos. Entonces, ¿cómo es la cosa?

DCE nos devuelve a la imagen cristiana de Dios, muy alejada, a años luz, de esa imagen que hemos forjado en nuestra mente como fruto de una educación fallida. Veamos.

La fe bíblica nos transmite una nueva imagen de Dios, ya en el AT, cuando el Señor emerge como el Único Dios frente a los dioses, hechura de manos humanas (la religión); ellos tienen boca y no hablan, tienen pies y no caminan, pero Yahvé emerge como aquel al que remite toda la realidad ya que ella es obra de sus manos (creación). Y este Señor no es el principio abstracto de un mono-teísmo difuso y anónimo, sino que se define por un amor apasionado hacia sus criaturas (por ende, personal), en especial hacia su pueblo escogido. “Él ama, y este amor suyo puede ser calificado sin duda como eros que, no obstante, es también totalmente ágape” (DCE 9). Él llega al hombre donándose en un amor de amistad (Moisés) o la figura del esposo amante que, a cambio de su amor, solo pide fidelidad a esa alianza. Aquí se puede comprender el lugar y el valor del Cantar de los Cantares, un libro que no habla directamente de Dios pero que, a través de sus versos, lo transpira por todos los poros. Y si miramos globalmente la revelación, vemos que este amor gratuito, donado sin prerequisites morales (“el Señor nos primerea”, decía el Papa Francisco) es tan grande que:

[...] pone a Dios contra sí mismo, su amor contra su justicia. El cristiano ve perfilarse ya en esto, veladamente, el misterio de la Cruz: Dios ama tanto al hombre que, haciéndose hombre él mismo, lo acompaña incluso en la muerte y, de este modo, reconcilia la justicia y el amor (DCE 10).

Decir esto es locura y escándalo. Bien le cabría al Papa Ratzinger aquello que le dijo a Pablo el gobernador Festo: “¡Tanto estudio te ha trastornado el cerebro!” (Hch 26, 25).

En conclusión: en la Biblia hallamos una imagen estrictamente metafísica de Dios ya que Él es en absoluto la fuente originaria de cada ser. Pero, a la vez, este Logos, este principio creador de todas las cosas, es al mismo tiempo un amante con toda la pasión de un verdadero amor. “Así, el eros es sumamente ennoblecido, pero también tan purificado que se funde con el ágape” (ib.).

Hasta aquí, una imagen de Dios muy lejana de aquella que mencionamos al principio y que hemos heredado de nuestra educación moderna. Y esto se terminará de evidenciar en el Nuevo Testamento.

Si bien tanto el Antiguo como el Nuevo Testamento conforman una sola Escritura, la novedad de este último es radical y original. Y tanto en uno como en otro sentido, no hablamos de nuevas ideas sino de un realismo inaudito en la figura misma de Cristo que, a través de este Acontecimiento, se revelará como el Infinito, el “Yo soy” revelado a Moisés, encontrable en un tiempo histórico factible de datar, en una geografía descriptiva, bajo un Imperio registrable, con actores históricos reconocibles, en la carne y la sangre de un individuo cuya vida se desarrolla según los cánones y avatares de la vida de cualquier ser humano venido a este mundo.

Ya no es imperativo buscar a Dios, imaginarlo, pensarlo, rendirle un culto fruto de una búsqueda siempre infructuosa y llena de errores (el camino de las religiones), porque Él ha salido al encuentro del hombre y lo ha alcanzado, mostrándosele y haciéndosele cercano. Con cierto cuidado, bien podríamos decir que, con este Acontecimiento, las religiones han llegado a su fin. Ha comenzado

lo Nuevo, lo que, esencialmente, es Otra cosa distinta (DCE 12-13).

Así, ahora Dios tiene un rostro, se hace visible, encarnado en Cristo, y atrayendo a todos hacia Él origina una comunión que se manifiesta en la vida de un Pueblo. Es justamente la vivencia de este pueblo, la pertenencia al mismo y la participación en su vida mediante las diversas obras (liturgia, sacramentos, misión, caritativa, educación, catequesis, obras sociales) lo que forma la fisonomía propia del ser y vivir como cristianos. Y es decisivo dejar en claro que esto:

[...] no es simplemente moral, que podría darse autónomamente, paralelamente a la fe en Cristo y a su actualización en el Sacramento: fe, culto y ethos se complementan recíprocamente como una única realidad, que se configura en el ágape de Dios. Así, la contraposición usual entre culto y ética simplemente desaparece. En el culto mismo, en la comunión eucarística, está incluido, a la vez, el ser amados y el amar a los otros (DCE 14).

Es decir, la primacía de la Gracia, la respuesta de la Fe y luego recién, sí, en el tiempo, según el camino personal de cada persona (homo viator, dice la teología), la Caridad, el amor como compromiso práctico, universal pero aquí y ahora. Sin pretensiones sobre la propia vida, sin esa asfixia perfeccionista falsa que solo perturba y quita la paz. “¿Quién podrá realizarlo?”, decían los Apóstoles. Y siempre la respuesta serena y certera de Jesús (o sea, de Dios): “Para los hombres esto es imposible. Pero para Dios todo es posible”.

Entonces, este Dios hecho uno de nosotros, que atraviesa todas las circunstancias de la vida humana, que se ha identificado hasta el fondo con el destino humano, ha unido de manera inseparable el reconocimiento y el seguimiento de Él con el amor al prójimo, en una inseparable relación al punto de que

amar a Dios es una mentira si el corazón se cierra al prójimo, porque este pasa a ser un camino para encontrar también a Dios. Cerrar los ojos ante el prójimo es volverse ciegos ante Dios.

Por ello, este Dios que revela Jesucristo (que es Padre, pero también Hijo en una efusión de Amor) ejerce su omnipotencia cuando perdona, acoge y es misericordioso. Su omnisciencia se identifica con el conocimiento, amoroso y personal hacia cada uno, penetrando nuestra historia desde la concepción, en el seno materno, hasta el Destino último de felicidad prometida. Su providencia es esa compañía llena de afecto y cuidado en cada circunstancia de nuestra vida, sobre todo en las más oscuras. Y así, si seguimos desarrollando los atributos divinos, iremos descubriendo una fisonomía de lo Divino que dista mucho de lo que descubrieron Platón (la Idea de Bien), Aristóteles (el Acto puro y Motor inmóvil), la filosofía Moderna y la Ilustración, que mencionamos al principio. Incluso esta imagen de Dios trasciende el monoteísmo, esa pobre descripción con la que los manuales liquidan la descripción del supuesto Dios cristiano. Nada que ver con todo eso. Como dijo Jesús: “aquí estamos en presencia de Algo mucho más grande que Salomón y Jonás”.

Entonces es comprensible lo que DCE va dejando en claro, en relación con esta nueva imagen de Dios y su nexo inescindible en la relación con el prójimo, cobrando así el Amor un sentido que no aparece en otras tradiciones al margen de la cristiana:

Si en mi vida falta completamente el contacto con Dios, podré ver siempre en el prójimo solamente al otro, sin conseguir reconocer en él la imagen divina. Por el contrario, si en mi vida omito del todo la atención al otro, queriendo ser sólo piadoso y cumplir con mis deberes religiosos, se marchita también la relación con Dios. Será únicamente una relación correcta, pero sin amor. Sólo mi disponibilidad para ayudar al prójimo, para

manifestarle amor, me hace sensible también ante Dios. (DCE 18)

Es evidente aquí que el Amor ya no es un “mandamiento”, algo externo al sujeto que lo obliga a una praxis coherente, sino más bien, y ante todo, una experiencia de amor nacida desde dentro, es decir, el corazón humano, y sus exigencias fundamentales, puestos en juego en la relación de Fe con Jesús la cual genera una experiencia que, por su propia naturaleza, se expande y es comunionalmente comunicado a otros. Dice DCE que “...el amor crece a través del amor. El amor es divino porque procede de Dios y a Dios nos une y, mediante este proceso unificador, nos transforma en un Nosotros...hasta que al final Dios sea todo para todos” (DCE 18).

En fin, volviendo al inicio de este trayecto, podemos decir que el Amor es cosa seria, por su origen, sus manifestaciones esenciales al corazón humano y su vocación final a lo Definitivo y consumado en el Corazón de Aquel que es Alfa y Omega, y que viene en las circunstancias de la vida provocando la necesidad de una respuesta ante su propuesta: ven y sígueme!.

En este Año jubilar de la Esperanza, virtud teologal gracias a la cual estamos en camino por la certeza que nos infunde la Fe (y por ende nada tiene que ver con el optimismo), somos llamados a redescubrir el auténtico rostro de Dios, para lo cual hemos de volver a la experiencia originaria y fundante de lo cristiano. Diríamos que es preciso deconstruir esa imagen perversa que nos han transmitido la catequesis, la predicación y la educación “católicas” modernas, y volver a la experiencia de la Fe bajo la modalidad de un encuentro con una Presencia personal, viva y atractiva frente a la cual tomar una decisión clave para la existencia. Nadie se mueve, seriamente, si no es por un gran amor que fascina y hace atractiva una propuesta. El Acontecimiento cristiano lo es. Hay que pedir poder encontrarlo, reconocerlo y seguirlo.

Deseo cerrar esta contribución con un texto, muy sugerente en relación

con todo lo dicho, sobre todo en relación con esa deconstrucción a realizar en torno a la imagen moderna que heredamos.

Arias (1970) comenta:

‘Muchos ateos, en lo que no creen es en un Dios en el que yo tampoco creo’. Sí, yo nunca creeré en: el Dios que ‘sorprenda’ al hombre en un pecado de debilidad, el Dios que condene la materia, el Dios incapaz de dar una respuesta a los problemas graves de un hombre sincero y honrado que dice llorando: ‘¡No puedo!’, el Dios que ame el dolor, el Dios que ponga luz roja a las alegrías humanas, el Dios que esterilice la razón del hombre, el Dios que bendiga a los nuevos Caínes de la humanidad, el Dios mago y hechicero, el Dios que se hace temer, el Dios que se haga monopolio de una Iglesia, de una raza, de una cultura, de una casta. El Dios que no necesita del hombre, el Dios árbitro que juzga sólo con el reglamento en la mano. El Dios solitario, el Dios incapaz de sonreír ante muchas trastadas de los hombres, el Dios que ‘juega’ a condenar. El Dios que ‘manda’ al infierno, el Dios que no sabe esperar, el Dios que exija siempre un diez en los exámenes, el Dios capaz de ser explicado por una filosofía, el Dios que adoren los que son capaces de condenar a un hombre, el Dios incapaz de amar lo que muchos desprecian, el Dios incapaz de perdonar lo que muchos hombres condenan, el Dios incapaz de redimir la miseria, el Dios incapaz de comprender que los niños deben mancharse y son olvidados, el Dios que impida al hombre crecer, conquistar, transformarse, superarse hasta hacerse casi un Dios, el Dios que exija al hombre, para creer, renunciar a ser hombre, el Dios que sólo pueden comprender los maduros, los sabios, los situados, el Dios a quien no temen los ricos a cuya puerta yace el hambre y la miseria. El Dios capaz de ser aceptado y comprendido por los que no aman, el Dios que adoran los que van a

misa y siguen robando y calumniando, el Dios que no supiese descubrir algo de su bondad, de su esencia, allí donde vibre un amor por equivocado que sea, el Dios a quien agrade la beneficencia de quien no practica la justicia, el Dios para quien fuese el mismo pecado complacerse con la vista de unas piernas bonitas y calumniar y robar al prójimo y abusar del poder para medrar o vengarse, el Dios que condene la sexualidad, el Dios que se arrepintiera alguna vez de haberle dado la libertad al hombre, el Dios que prefiera la injusticia al desorden, el Dios mudo e insensible en la historia ante los problemas angustiosos de la humanidad que sufre, el Dios a quien interesan las almas y no los hombres, el Dios morfina para la reforma de la tierra y sólo esperanza para la vida futura, el Dios que cree discípulos desertores de las tareas del mundo e indiferentes a la historia de sus hermanos, el Dios que defienden los que nunca se manchan las manos, los que nunca se asoman a la ventana, los que nunca se echan al agua, el Dios que les gusta a aquellos que dicen siempre: 'Todo va bien'. El Dios que ponga la ley por encima de la conciencia, el Dios que fundase una Iglesia estática, inmovilista, incapaz de purificarse, de perfeccionarse y de evolucionar, el Dios de los curas que tienen respuestas prefabricadas para todo. El Dios que negase al hombre la libertad de pecar, el Dios a quien le falte perdón para algún pecado, el Dios que 'cause' el cáncer o 'haga' estéril a la mujer, el Dios a quien sólo se le puede rezar de rodillas, a quien sólo se le puede encontrar en la Iglesia, el Dios que no salvase a quienes no le han conocido pero le han deseado y buscado, el Dios que no saliera al encuentro de quien le ha abandonado, el Dios incapaz de hacer nuevas todas las cosas, el Dios que nunca hubiera llorado por los hombres, el Dios que prefiera la pureza al amor, el Dios que destruyese la tierra y las cosas que el hombre ama en vez de transformarla, el Dios que no tuviera misterios, que no fuera más grande que nosotros, el Dios que

para hacernos felices nos ofreciera una felicidad divorciada de nuestra naturaleza humana, el Dios que aceptara por amigo a quien pasa por la tierra sin hacer feliz a nadie, el Dios que no fuese amor y que no supiera transformar en amor cuanto toca, el Dios que al abrazar al hombre ya aquí en la tierra no supiera comunicarle el gusto y la felicidad de todos los amores humanos juntos, el Dios incapaz de enamorar al hombre, el Dios que no se hubiera hecho verdadero hombre con todas sus consecuencias, el Dios que no hubiera nacido milagrosamente del vientre de una mujer, el Dios que no hubiese regalado a los hombres hasta su misma madre, el Dios en el que yo no pueda esperar contra toda esperanza.

Sí, mi Dios es el otro Dios". (pp. 251-257)

El mío...también!

Conclusión: en DCE el Papa Benedicto nos convoca a la conversión, a volver a la Fe de nuestros padres, a redescubrir el Hecho cristiano en su naturaleza más auténtica, y nos repropone una comprensión del Amor como aquello en base a lo cual se decide nuestro Destino. Por ello es preciso volver a mirar la seriedad de estas cuestiones, ya que nos interpelan de una manera existencialmente impostergable e intransferible. Aquí se juega todo, en las circunstancias, y a través de las opciones fundamentales que realizamos cada día.

Bibliografía

- Arias, J. (1970). *El Dios en quien no creo*. Salamanca. Sígueme.
- Benedicto XVI (2005). *Deus Caritas est*. Bs As. Paulinas.
- Elliot, T.S (2006). *Coros de La Roca* . Bs As. Charles Peguy.
- Giussani, L. (2000). *La conciencia religiosa del hombre moderno*. Madrid. Encuentro.
- Giussani, L. (2012). *Los orígenes de la pretensión cristiana* . Madrid. Encuentro.
- Guardini, R. (1977). *La esencia del cristianismo*. Madrid. Cristiandad.
- Juan Pablo II (1993). *Veritatis Splendor*. Bs As. Paulinas.
- Messori, V. (1987). *Hipótesis sobre Jesús*. Bs As. Don Bosco.
- Messori V. (1994). *¿Padeció bajo Poncio Pilato?* Madrid. Rialp.
- Messori, V. (2012). *Dicen que ha resucitado*. Madrid. Rialp.
- Ratzinger, J. (1971). *Introducción al Cristianismo*. Salamanca. Sígueme.



EDUCACIÓN Y ESPIRITUALIDAD ECOLÓGICA

**EL DESAFÍO CULTURAL, ESPIRITUAL Y EDUCATIVO A 10
AÑOS DE LA ENCÍCLICA LAUDATO SI**

EDUCACIÓN Y ESPIRITUALIDAD ECOLÓGICA

El desafío cultural, espiritual y educativo a 10 años de la encíclica Laudato Si

Ricardo Coscio

Abstract:

Quisiera presentar en esta exposición —a modo de homenaje al Papa Francisco— algunas consideraciones teológicas sobre el Capítulo VI de la encíclica Laudato Si' (LS), sobre la necesidad de seguir propiciando una Espiritualidad Ecológica integral y de que un cambio en los estilos de vida pueda ser una clave para la educación de hábitos, capaz de forjar una ética sólida, una cultura y una espiritualidad del cuidado que nos ayude a vivir en paz y gozo con toda la creación. Por eso la actualidad que tiene esta Carta Magna a diez años de su publicación.

Palabras clave: Espiritualidad Ecológica – Laudato Si' – Ecología Integral – Educación – Conversión Ecológica – Paradigma Tecnocrático – Cultura del Cuidado

Metodológicamente, voy a hacer un análisis de los puntos más importantes del Capítulo Sexto de la encíclica Laudato Si', que se inserta en la tradición del Magisterio social de la Iglesia, señalando su propósito fundamental desde el título: "El cuidado de la casa común". Lo haré con lecturas en segundo nivel que iré desarrollando en tres momentos interrelacionados y que están atravesados por la educación.

Un primer momento: pongo a consideración el escenario desafiante de

la situación actual del mundo —diez años atrás y hoy también, más marcado por el consumismo obsesivo¹— que “provoca una sensación de inestabilidad e inseguridad que a su vez favorece formas de egoísmo colectivo”² y que “nos pone ante la urgencia de avanzar en una valiente revolución cultural”³ para aminorar la marcha, para pensar y hacernos críticos de la realidad, para evaluar lo hecho y propiciar valores, apostando por otro estilo de vida.

Un segundo momento: me detengo en el valor de la educación, que sigue marcando nuevos rumbos hacia un cambio cultural, alentando y generando comportamientos que orientan al ser humano en sociedad hacia el cuidado de la Casa Común. Urge a la educación (como hace diez años) ser capaz de producir nuevos hábitos que nos ayuden a salir de un camino de autodestrucción y de exclusión, y seguir promocionando la Cultura del Cuidado. Este camino educativo —marcado por cambios sociopolíticos fluctuantes— tiene que estar marcado por un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza.⁴

Por último: pongo a consideración (como hace diez años) el llamado —urgente y necesario— a la conversión de nuestras prácticas y estilos de vida que dañan el ambiente y las relaciones humanas para seguir insistiendo en una espiritualidad ecológica integral como nota distintiva de todo ser humano que se sabe parte de la creación.

Sabemos muy bien que nunca podremos hacer frente a los desafíos sin cambios profundos que broten de una conversión del corazón que nos transforme en protectores de la obra de Dios, desde una perspectiva del cuidado y el testimonio de la virtud, “porque no será posible comprometerse en cosas grandes sólo con doctrinas sin una mística que nos anime, sin unos móviles

1 Cfr. LS 204.

2 Juan Pablo II, *Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz 1990*, citado en LS 204.

3 *Laudato Si* 114.

4 LS 15.

interiores que impulsan, motivan, alientan y dan sentido a la acción personal y comunitaria”⁵.

El escenario desafiante de la situación actual, marcado por el consumismo, es el punto de partida. En los capítulos precedentes, y siguiendo el esquema de ver, juzgar y actuar, el Papa hace un breve recorrido por distintos aspectos de la crisis ecológica, ilustrados por los mejores frutos de la investigación científica disponible⁶. Describe así lo que le está pasando a nuestra casa común, sin pretender tener una palabra definitiva y respetando la diversidad de opiniones.

La raíz humana de la crisis ecológica ha sido la globalización del paradigma tecnocrático que ha invadido rápidamente la cultura y que sigue dominando por sobre la economía y la política, colocando la razón técnica sobre la realidad y debilitando el valor que tiene el mundo en sí mismo. Este antropocentrismo moderno ha empoderado al ser humano, transformándolo en un dominador absoluto y despojándolo de todo desempeño de su papel de colaborador de Dios en la obra de la creación. “Cuando el ser humano se coloca a sí mismo en el centro, termina dando prioridad absoluta a sus conveniencias, y todo lo demás se vuelve relativo”⁷.

El Papa sintetiza la influencia de esta tecnocracia, hablando de los peligros del consumismo obsesivo que es el reflejo subjetivo del paradigma tecnoeconómico, generando una angustia que podemos bien llamar “crisis de sentido”. “Mientras más vacío está el corazón de la persona, más necesita objetos para comprar, poseer y consumir”⁸. Decía: necesitamos un nuevo comienzo, un nuevo despertar marcado por una nueva reverencia ante la vida⁹.

Francisco insistió en la urgencia de avanzar en una valiente revolución

5 *LS 216.*

6 *Cfr LS 15.*

7 *LS 122.*

8 *LS 204.*

9 *Cfr: Carta de la Tierra, La Haya 2000, citado en LS 207.*

cultural que implique poner a la persona en el centro como criatura de Dios y administrador responsable. “Nunca habrá una nueva relación con la naturaleza sin un nuevo ser humano. No hay ecología sin una adecuada antropología”¹⁰.

Ante este escenario, es necesario —hoy más que nunca— desacelerar un determinado ritmo de producción y de consumo para dar lugar a otro tipo de progreso y desarrollo, haciendo uso de los recursos de modo responsable y sostenible y lograr que cualquier inversión tecnológica no sea para mayor consumo sino para resolver problemas pendientes de la humanidad, ya que no habrá una verdadera ecología sin justicia social.

I. Recuperar el valor de la educación.

En una sociedad marcada por el consumismo, no es de extrañar que la educación sea una nota desvirtuada y poco valorada de nuestra cultura. Coincidimos en que la educación en general pasa por diversas crisis, y que la educación formal e informal debe aggiornarse a los desafíos de la inteligencia artificial y de muchos otros avances científicos. Pero por sobre todo esto, entendemos que la educación de niños y jóvenes —la educación dentro o fuera del ámbito familiar— sigue siendo el contexto propicio para el desarrollo integral de la criatura como “ser en relación” con los demás, llamado a vivir en armonía en esta Casa Común.

Esta certeza motivó a Francisco a proponer un camino educativo para el cambio, y luego insistió en ello cuando convocó a un Pacto Educativo Global que se concretó el 15 de octubre de 2020, donde recalcaba la necesidad de poner a la persona en el centro y afianzar la alianza entre la Escuela y la Familia, primera educadora.

Aunque los discursos esperanzadores siempre ponen a la educación en un rol protagónico a favor del verdadero desarrollo de los pueblos, se percibe

10 *LS 118.*

el abandono del Estado en cuanto a la inversión, el cuidado de los bienes, la protección y retribución justa de sus trabajadores y la adaptabilidad de políticas educativas pensadas para el sujeto actual de la educación.

Más lamentable es la conciencia social que muchos tienen sobre la Educación en general, solo valorando algún aspecto de ella, o despojándola de esa fuerza transformadora capaz de forjar personas virtuosas. La Familia-Escuela-Universidad con todos sus actores tiene que llegar a ser el motor del cambio profundo y verdadero al que debe apuntar el crecimiento de una sociedad donde todas las criaturas cuiden de esta Casa Común, puedan crecer en libertad y sepan proteger la fragilidad de los más vulnerables. Estamos ante un gran desafío educativo que nos compromete doblemente a quienes trabajamos en el ámbito educativo porque, por un lado, hay que reconstruir la credibilidad de la Educación en todas sus instituciones (como formadora de personas), y, en segundo lugar, en diez años pareciera que se hizo poco. Por lo tanto, urge un cambio cultural que solo podrá lograrse si ampliamos horizontes para atender esta crisis cultural y ecológica sin encerrarnos en particularismos.

Francisco nos decía en LS que la educación ecológica debe ser ética y estética. Por un lado, generadora de hábitos que modifiquen la cultura hacia el cuidado de la creación y, por otro, que nos haga descubrir su belleza para amarla, ayudándonos a salir de ese pragmatismo utilitarista¹¹. “Todo el universo material es un lenguaje del amor de Dios, de su desmesurado cariño hacia nosotros”¹².

Se trata no solo de educar centrados en la información científica y en la concientización y prevención de riesgos ambientales, sino de generar hábitos que nos ayuden a recuperar los distintos niveles de desequilibrio ecológico: el interno con uno mismo, el solidario con los demás, el natural con todos los seres

11 Cfr: LS 215.

12 LS 84.

vivos y el espiritual con Dios¹³. Esto es una educación personalizante, que sane esos vínculos y que genere conciencia pensando en el bien de toda la creación.

La educación es capaz de “trazar itinerarios pedagógicos de una ética ecológica que nos ayuden efectivamente a crecer en la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado basado en la compasión”¹⁴, entretejiendo la cultura del cuidado.

Tenemos que seguir trabajando por la escuela y por todo espacio marcado por la enseñanza (como la familia, los medios, la catequesis, las asociaciones, la Universidad, etc.), ya que tienen la capacidad de producir esos nuevos hábitos y comportamientos sociales que nos ayuden a salir “de la espiral de autodestrucción en la que estamos sumergiéndonos”¹⁵. Debemos tener en cuenta que “la educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza”¹⁶.

II. Un tercer momento: una profunda conversión ecológica.

Por último, Francisco propuso algunas líneas de la espiritualidad ecológica que reclaman hoy también una conversión profunda de prácticas y estilos de vida que siguen dañando el ambiente y que deben alimentar una pasión por el cuidado del mundo.

Se trata de evidenciar entre todos el llamado a la conversión e insistir en una espiritualidad integral que sea la nota distintiva de todo ser humano que se sabe parte de la creación. “La conversión ecológica implica dejar brotar las consecuencias de su encuentro con Jesucristo en las relaciones con el mundo que los rodea. Vivir la vocación de ser protectores de la obra de Dios es parte

13 Cfr. LS 210.

14 LS 210.

15 LS 163.

16 LS 215.

esencial de una existencia virtuosa; no consiste en algo opcional ni en un aspecto secundario de la experiencia cristiana”¹⁷.

Solo una conversión que adquiere dimensiones comunitarias puede llegar a crear un dinamismo de cambio duradero. Esta conversión —decía— supone diversas actitudes:

Gratitud y gratuidad: reconocer al mundo como don recibido del Padre¹⁸.

Conciencia amorosa de no estar desconectados de los demás¹⁹.

Desarrollo de talentos para resolver los dramas del mundo actual²⁰.

Saber que cada criatura refleja algo de Dios y que Él tiene un mensaje que enseñarnos mientras va llevando la creación a su consumación final²¹.

Poner a Cristo, que con su muerte y resurrección nos ha abierto las puertas del Paraíso perdido²².

Vivir en la simplicidad y la humildad para acentuar la sobriedad en el uso de los recursos naturales²³.

Buscar la paz consigo mismo²⁴.

Amor civil y político que acompañe la capacidad de convivencia y comunión²⁵, fomentando las convivencias pacíficas.

17 LS 217.

18 LS 220.

19 *idem*.

20 *idem*.

21 LS 221.

22 *idem*.

23 Cfr. LS 222 y 223.

24 LS 225.

25 LS 228.

Amor lleno de pequeños gestos de cuidado mutuo²⁶, ya que “una ecología integral también está hecha de simples gestos cotidianos donde rompemos la lógica de la violencia, del aprovechamiento, del egoísmo”²⁷.

Amor “social que nos mueve a pensar en grandes estrategias que detengan eficazmente la degradación ambiental y alienten una cultura del cuidado que impregne toda la sociedad”²⁸.

Respeto por el descanso para sanar las relaciones del ser humano con Dios, consigo mismo, con los demás y con el mundo, y para volver a ampliar la mirada que nos permita reconocer los derechos de los demás²⁹.

III. Algunas conclusiones teológicas y propuestas para seguir en diálogo.

Estamos comprometidos con un legado enriquecido con muchas otras expresiones magisteriales vinculadas entre sí, pero, sobre todo, por el testimonio de un humanista que amplió los horizontes de la razón en una pretensión de dialogar con el mundo y sus problemáticas urgentes, buscando caminos de liberación y apostando a la educación para provocar un cambio desde el desarrollo de la persona a partir de las virtudes y sus costumbres, al mejor estilo de “un jesuita”³⁰.

La espiritualidad ecológica propuesta viene a servir de complemento a tantos movimientos ecologistas en general (ecopacifistas y ecofeministas) que se quedaron, tal vez, en un solo aspecto de la problemática (ya sea el informativo, o el preventivo, o el romántico homologista). También ayuda a superar los

26 *LS 231.*

27 *LS 230.*

28 *LS 231.*

29 *Cfr. LS 237.*

30 *Cfr. LS 15 y 64.*

movimientos ambientalistas o naturalistas para redefinirlos desde una mirada más holística, viendo la totalidad que no es el resultado de las partes, sino de la interdependencia orgánica de todos los elementos³¹.

Esta visión holística del cosmos sitúa al ecologismo en un nivel más alto y profundo que el nivel biológico y el sociopolítico, para llegar a la preocupación por una cosmovisión interrelacional que comprende toda la realidad, desde el aspecto biológico hasta el cosmológico, filosófico, teológico, ético y espiritual.

La pretensión de Francisco ha sido mostrar que la espiritualidad puede aportar sabiduría a una problemática global y que, por sobre todo, puede enseñarle al ser humano de hoy —causante de la misma—: que lo creado no es solo materia, sino que está abierto a una trascendencia que lo vincula con el Otro y con todas las partes.

En el plano teológico, la espiritualidad ecológica supone un giro: de un antropocentrismo centrado en el señorío a un antropocentrismo del servicio donde el ser humano es administrador responsable, “el jardinero”, corrigiendo lo que tantas veces se ha promocionado: el hombre como dominador. Este nuevo paradigma busca incluir todas las formas de vida.

Por eso, la propuesta dio un salto, hundiendo sus raíces en la tradición judeocristiana al usar intencionalmente el concepto de “creación” por sobre el de “naturaleza”, para acentuar esa vinculación esencial con su Hacedor, de quien recibe el ser y es sostenida en el tiempo: “creación en vía de su perfección definitiva”.

Desde esta espiritualidad ecológica, el ser humano se vincula con su Creador, concibiéndolo de otra manera. No ya un Dios dominador, sino como relación, como comunión solidaria con todo y con todos, desde su misma esencia trinitaria. Dios es amor: Padre, Hijo y Espíritu Santo. Pero, además, como un Dios presente en la Tierra/Creación —sin caer en un panteísmo—, desde donde el ser

31 BOFF, *Ecología*, pp. 60.

humano puede acceder para un encuentro, conocerle y amarle³².

El Papa puso como modelos de esta espiritualidad a los santos, por su amor a la creación a Francisco de Asís³³ —quien inspiró este documento— y al místico Juan de la Cruz³⁴; por su testimonio de simples gestos cotidianos a Teresa de Lisieux³⁵; la mirada de María³⁶, y el cuidado de José.

Por último y no menos importante: la espiritualidad ecológica siempre, y con insistencia, se debe traducir en una solicitud por la defensa de los más débiles de esta humanidad de desequilibrios insultantes. En un mundo al que no le faltan los medios para solucionar los problemas vitales, hoy existen muchos excluidos que sufren de un modo escandaloso la pobreza, la guerra y la indiferencia. No hay una ecología integral si se excluye la justicia social.

Diez años de *Laudato Si'*. Diez años de Espiritualidad Ecológica. Diez años de Humanismo cristiano y Doctrina Social de la Iglesia.

32 *LS 238-240*

33 *LS 10-12, 218*

34 *LS 234*

35 *LS 230*

36 *LS 241*

BIBLIOGRAFÍA

Boff, Leonardo. Ecología. Grito de la tierra, grito de los pobres. Madrid: Trotta, 1996
Francisco PP. Carta encíclica Laudato Si. Sobre el cuidado de la casa común. 2015.
Grupo Farrell, Laudato Si'. Lecturas desde América Latina. Buenos Aires: Ed Ciccus, 2017.

Manzanera, Juan. "Ecología y espiritualidad." En *Ecología y cristianismo*. XV Congreso de Teología, En *Ecología y cristianismo*. XV Congreso de Teología, 63-66. Madrid: Evangelio y Liberación, 1996.

Pérez, Victorino. Espiritualidad Ecológica: una nueva manera de acercarse a Dios desde el mundo. Theologica Xaveriana, vol 60, núm.169 enero-junio, 2010, pp. 191-214. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Podestá, Agustín. Educación y espiritualidad ecológicas para la superación de la crisis de sentido y la construcción de una fraternidad universal. USAL.

Vargas Herrera, Francisco y Moya Marchant, Loreto. La espiritualidad como fortaleza humana y su relación con la construcción del sentido vital. Algunas notas específicas para el campo educativo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Verdugo, Fernando SJ. Perspectivas teológicas de la Encíclica Laudato Si, contribución a la IV semana Teológica en la UCN, 2015.

XV Congreso de Teología. "Mensaje final." En *Ecología y cristianismo*. XV Congreso de Teología, 199-200. Madrid: Evangelio y Liberación, 1996.

The background is a dark, textured collage of various educational and scientific elements. It includes mathematical formulas such as $\int_a^b f(x)dx = 0$, $y=f(x+a)$, $P(A) = \sum P(\omega)$, $\int \frac{dx}{x} = \ln|x| + C$, $S = 2\pi RH$, and $V = \pi R^2 H$. It also features a graph of a sine wave, a chemical structure of cyclohexane, the chemical formula H_2SO_4 , a DNA double helix, a microscope, a stack of books, a calculator, and a pencil holder with pencils. The text is overlaid on this collage in a bold, white, sans-serif font.

PENSANDO EL SISTEMA EDUCATIVO COMO SISTEMA.

UNA REFLEXIÓN EN DOS TIEMPOS

PENSANDO EL SISTEMA EDUCATIVO COMO SISTEMA.

UNA REFLEXIÓN EN DOS TIEMPOS¹

Carmen Gonzalez

Abstract:

El presente artículo es resultado de un trabajo de investigación mas amplio sobre la educación y sus fines. En el marco de un debate más o menos explícito acerca de si el rol de la educación es ser funcional a la sociedad o si debe de la herramienta para transformarla, se toman dos textos antitéticos para tensar desde allí la discusión sobre los fines de la educación y los desafíos que asumimos quienes nos dedicamos a educar. El marco teórico desde donde se analizan ambas líneas de interpretación es una mirada personalista de la educación, entendida como acto de amor que supone el compromiso con el desarrollo pleno de la persona y, en consecuencia, el desarrollo de escenarios que sean propicios para la plenitud de las personas.

Palabras clave: Socialización – legitimación – desarrollo – transformación - personas

Introducción

Estamos acostumbrados a reconocer la validez de las opiniones sobre educación cuando son expresadas por especialistas en el área. Casi de modo incuestionable, desechamos las opiniones del lego que expresa su juicio a partir de lo que experimenta. Claro, no es especialista.

¹ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Resignificación del acto de educar en el escenario epocal del siglo XXI” que dirijo en la Universidad Católica de Santa Fe.

Sin embargo, una de las ciencias aplicadas a la educación —y, por ende, uno de los campos especializados en el tema— es la Sociología de la Educación y, aun así, tampoco es habitual atender las opiniones de los sociólogos sobre el tema. Por esta y otras razones más o menos conscientes he postergado durante unos años la lectura de un libro cuyo autor me regaló en el año 2016. Pero he comprobado, a lo largo de algunos años de producción escrita vinculada al ámbito académico, que los textos llegan a uno en el momento justo. Ni antes ni después. En la circunstancia justa en la que puede ser apreciado en todo su valor. Así, justo ahora, el libro de Osvaldo Dallera, *Sociología del sistema educativo o crítica de la educación cínica*, vuelve a mí para ofrecerme un costado nuevo desde donde mirar el escenario en el que nos movemos: el sistema educativo o, concretamente, el ámbito educativo como “sistema”.

Debo confesar, desde el inicio, que me ha costado mucho aceptar la interpretación sociológica de que la función social del sistema educativo “consiste en seleccionar quiénes siguen en carrera para integrarse a los demás sistemas de la sociedad y quiénes se quedan afuera” (Dallera, 2010: 21), cuando la mayoría de los docentes hemos sido formados bajo el ideal de que educar es promover el desarrollo o mejoramiento de los estudiantes. Insiste el autor en que: “También los funcionarios y pedagogos sostienen que uno de los fines de la educación es lograr el mejoramiento de la sociedad. Sin embargo, estas no son funciones sociales del sistema educativo”.

Superado el primer golpe asestado por la sociología, animémonos a tomar dicha perspectiva para ver si es posible superar cierta endogamia de la mirada y encontrar un punto intermedio entre la autonomía reflexiva de los especialistas en educación y la heteronomía impuesta por los demás sistemas sociales para descubrir de qué otro modo podemos pensar nuestra tarea en un escenario diverso al que ha dado origen al sistema escolar.

En un segundo momento, intentaremos emprender esta tarea objetiva

de la mano de un Filósofo de la Educación británico que defiende los ideales de la educación sin desvincularse de las necesidades de la sociedad; este segundo texto —que también ha llegado a mí en el momento justo— es Una filosofía de la educación políticamente incómoda de Richard Pring.

En una lectura e interpretación en dos tiempos, me propongo compartir este texto que se supone puede ser una voz más, entre otras, sobre lo que nos toca vivir a quienes habitamos el sistema educativo en el primer cuarto del siglo XXI.

Primer momento: educar con fines inmediatos

“Desde una perspectiva sociológica, la relevancia de la educación no está en el desarrollo que cada persona pueda lograr mientras pasa por el sistema educativo, porque el interés social no está centrado en la función que cumple la educación para las personas. Mas bien lo que le interesa [...] es explicar la función social que el sistema cumple para la sociedad” (Dallera, 2010: 33). ¿Qué es, entonces, lo que el sistema educativo ofrece a la sociedad? Adaptabilidad o —para decirlo en términos que nos pueden resultar más agresivos— selección.

Hagamos un poco de historia. Hasta bien avanzada la modernidad (siglo XVIII) la sociedad diferenciaba muy bien los estratos sociales; pertenecer a la nobleza o al campesinado o al clero otorgaba determinadas obligaciones y prerrogativas no intercambiables entre sí. En ese contexto, las relaciones sociales eran exclusivamente endogámicas con lo cual la salida ascendente de un estrato a otro más privilegiado no era una posibilidad imaginable. Sin embargo, a partir de los movimientos socioculturales que dieron lugar a las revoluciones francesas o del norte de América y en consecuencia el debilitamiento de la nobleza en tanto élite, la cuestión de la estratificación social comienza a rediseñarse. Sostiene Dallera que, desde entonces, la diferenciación dentro de las sociedades tiene que ver con el rol que las personas ocupan en los diversos sistemas sociales que se forman a partir de ese momento.

De este modo, el lugar que ocupa una persona en la sociedad no es algo fijo ni estático, sino que depende del rol complementario que vaya cumpliendo en los diferentes sistemas por los que pasa. Por ejemplo, una misma persona es paciente del sistema de salud, pero agente en el sistema jurídico o deudor en el sistema económico y votante en el sistema cívico. Es decir, la educación permitirá adquirir habilidades que nos permitan asumir esos roles con cierto respaldo que las legitime. La institución o sistema educativo será quien certifique las habilidades que le permiten a todo hombre ejercer un rol determinado en un sistema social puntual.

Así, la educación pasa de ser la oportunidad para adquirir conocimientos a ser un mecanismo de inclusión y asume inevitablemente la función social de selección: “[...] el sistema educativo selecciona a los sujetos que pasan por él dividiéndolos en mejores y peores, para ofrecérselos luego a otros sistemas sociales (por ejemplo, al sistema económico o al mercado laboral).” (Dallera, 2010: 44)

Insisto sobre la idea inicial de que se trata de afirmaciones bastante disruptivas respecto de lo que tradicionalmente pensamos como fines de la educación. Pero ya Dewey en *Democracia y educación* se refiere a funciones sociales de la educación por las cuales se “asegura la dirección y el desarrollo de las personas aún inmaduras a través de su participación en la vida del grupo al que pertenecen” (Pring, 2016: 42). Y, si bien en Dewey hay supuestos otros deseos de máxima, bien podríamos ver aquí la función de inclusión que el sistema educativo favorece. Volveremos luego sobre la ampliación de estos fines.

También Richard Pring —en el texto que comentaremos en el segundo momento de este artículo— hace referencia a una experiencia británica por la cual esta función de selección/inclusión estuvo en la base de algunas decisiones de política educativa en su país. Hasta la primera mitad de la década del ‘70, los

niños de 11 años debían realizar un examen que determinaba el ingreso —según los resultados obtenidos— a la educación liberal (bachillerato) o a la educación vocacional (orientaciones técnico-profesionales):

La selección de los alumnos se hacía a partir de los resultados de unos *test* que tan solo una minoría superaba. A éstos se los consideraba aptos para comenzar una educación secundaria de tipo académico; el resto era derivado a los institutos que proporcionaban formación vocacional técnica (Pring, 2016: 40).

En síntesis, el análisis sociológico de la educación pone en evidencia que junto a otros fines más antropológicos y de máxima aspiración coexisten desde siempre intereses más pragmáticos en los actos educativos. La selección de las personas para ingresar —o no— a determinados sistemas sociales o poder —o no— asumir determinados roles en ellos. De esto se trata la función social del sistema educativo —según la sociología—: la selección pedagógica en reemplazo de la selección natural o de estratos.

Surge como necesario detenernos a pensar en los fines de la educación y juzgar hasta qué punto la lectura sociológica nos puede ayudar en su redefinición. Como consecuencia de lo dicho hasta aquí está claro que la relación sociedad-educación es intrínseca: la sociedad se sirve de la educación para ubicar a quienes pasan de un sistema a otro e incluso para excluir a quienes en el trayecto escolar no logran adquirir las habilidades; al mismo tiempo se alimenta de los resultados y certificaciones de inclusión o exclusión que el sistema educativo provee. Ahora bien, ¿alguien puede aceptar, sin más, que quienes nos dedicamos a la docencia nos contentamos con ejercer este rol legitimante de las desigualdades? Y, al mismo tiempo, ¿es posible que busquemos otra cosa con el compromiso en educación?

Volvamos al texto de Dallera para buscar una posible respuesta. El sociólogo acepta la afirmación de base de que la escuela (moderna) nace con la “creencia

de que la educación es el medio adecuado para que los individuos alcancen una determinada meta y para que la sociedad mejore su funcionamiento” (Dallera, 2010: 57); ahora bien, es la misma sociedad, en cada momento particular, quien va definiendo lo que se espera de los individuos.

Así, la primera meta o ideal —en la Modernidad— fue el del perfeccionamiento de los sujetos; dicho perfeccionamiento suponía el desarrollo de las capacidades propias del sujeto en orden a lo que el propio sector social, del cual proviniera, esperaba de este. La perfección para el hijo de un obrero no consistía en el mismo ideal de perfección que el del hijo del funcionario público o para aquel que haría carrera eclesiástica. Vemos aquí claramente cómo el sistema educativo sirve a la selección social.

Luego, en el siglo XIX se reformulan los ideales del sistema educativo hacia el logro de sujetos formados, es decir, que el sistema educativo se vuelve el medio adecuado para transmitir conocimientos a los efectos de dar forma a los sujetos que llegan en bruto y de manera deforme. La escuela es el lugar en el que el conjunto de conocimientos científicos —verdaderos— permitían la realización de los hombres y el docente era quien mediaba entre los individuos y el saber. De esta manera servía a la sociedad permitiendo a quienes ingresaban al sistema educativo el reconocimiento social antes destinado a una clase o sector de élite.

Ahora bien, en el siglo XX —por no hablar de nuestro siglo XXI— el acceso a la información se democratiza de modo tal que el ideal o fin de la educación deberá ser redefinido.

Dallera (2010) explica:

Si bien no se abandona la búsqueda del progreso que caracteriza a la modernidad [...] se trata de que los educandos ‘aprendan a aprender’.

[...] Ahora el aprendizaje no consiste en acumular conocimientos sino en adquirir una capacidad que le permita a cada individuo utilizar lo que lleva aprendido para seguir aprendiendo (pp.60-61).

El vínculo sociedad-educación termina reforzando la idea de no previsibilidad, incertidumbre y contingencia que adquiere el mundo y, frente a este estado de cosas, lo mejor es haber aprendido a aprender, es decir, a adaptarse a los cambios.

Un nuevo golpe parece sentirse: no es el contenido, no es una tradición cultural la que se transmite ni es la figura del docente como mediador —roles y valores que sostenemos aún como axiomas indiscutibles— lo que articula la relación educativa. A la luz de la sociología, el sistema educativo sirve a la sociedad del siglo XXI despojándose de los ideales de máxima para convertirse pragmáticamente en la herramienta que les permitirá a los individuos adaptarse a los cambios. ¿Es esta una correcta interpretación de la realidad? Tal vez lo sea, pero si es solo la interpretación de lo que sucede, ¿queda inhabilitado de por sí un trabajo de transformación crítica del status quo?

Este estado de cosas se explica, según Dallera, por el hecho de que hemos llegado al siglo XXI arrastrando concepciones propias de la modernidad, con las que la escuela se diseñó y vivió durante mucho tiempo. Pero —a juicio del autor— el principal problema que enfrenta el sistema educativo actual es que sigue actuando como si aquellas afirmaciones fueran válidas. Veamos a qué se refiere con afirmaciones que se presentan hoy como vacías de sentido:

La escuela moderna surge con la convicción de que hay una realidad ontológicamente dada con independencia de los sujetos; ella revela su sentido a través del conocimiento científico, por tanto, la institución educativa es el escenario legítimo en el que se transmite la verdad.

La acumulación del conocimiento otorga autoridad al docente, quien se convierte en el transmisor de la verdad.

La verdad alojada en el mundo empírico da lugar a una multiplicidad de discursos, disciplinas o asignaturas disciplinares que, fragmentándose unas de otras, permite un mejor acceso a ella.

El conocimiento adquiere valor de redención: si se mira hacia atrás, redime de la ignorancia y si se mira hacia adelante promete el mejoramiento de los individuos.

El sistema educativo, a través de los docentes, media entre el saber científico y las necesidades de la sociedad y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, no hay educación fuera del sistema.

El sistema educativo planifica racionalmente los procesos educativos de modo tal que puedan asegurar el éxito. Si irrumpe algún factor no previsto, se revisa el diseño planificado y se vuelve a confiar en el logro de los resultados deseados.

Se confía en el ideal de progreso: si enseñamos bien, los alumnos aprenden bien. El progreso en los trayectos educativos supone que los alumnos apliquen las estrategias de aprendizaje y los docentes perfeccionen las suyas para que la enseñanza sea exitosa.

Se sigue pensando que la escuela es la institución por excelencia en la que el estado puede construir ciudadanía y la sociedad enseña los valores que cree necesarios.

En muchos de nosotros van surgiendo ya objeciones a cada uno de estos puntos, pero atendamos ahora a lo que la Teoría de los Sistemas Sociales señala. El punto inicial para este análisis es que deberíamos abandonar la confianza en que, también en educación, todo funciona de manera causal (en el sentido de la causalidad física): si los efectos esperados no se logran, se corrige el diseño de acción, es decir, las planificaciones, diseños curriculares, estrategias didácticas, etc. “La teoría de sistemas sociales busca romper con estos presupuestos porque los considera poco útiles para poder explicar los problemas que surgen entre la sociedad y el sistema educativo actual” (Dallera, 2012: 66). Entonces, deberíamos poder asumir que:

La realidad no se revela tal como es, sino que el punto de vista de los

observadores recorta y selecciona el aspecto de la realidad que puede comprender, descartando aquello que se nos escapa.

Si la autoridad docente se funda en el dominio del conocimiento, habrá que reconocer que la misma ciencia pone en entredicho su validez y se propone con grados de probabilidad y falsación, con lo cual habrá que hacer descansar la autoridad en otro criterio.

La dinámica de la relación docente-alumno se apoya en el reconocimiento de lo mucho que ignoramos y no de lo que creemos saber.

No será un ideal de “redención” lo que nos mueva, en tanto vamos todos a tientas entre lo que creemos aceptar con un valor que ya ha perdido su pretensión de universalidad.

Los estudiantes y sus familias acuden a buscar en el sistema educativo aquello que les sirve para transitar la vida según sus preferencias.

La revisión de lo planificado ya no puede hacerse endogámicamente, sino que exige al sistema educativo estar abierto al impacto del entorno sociocultural en la dinámica educativa.

El sistema educativo ya no se vincula con el ideal de progreso: no está para “mejorar” nada, sino que se transforma porque la sociedad se va transformando y exige consideraciones nuevas.

Finalmente, surge la evidencia de que el sistema educativo tiene que ver cómo se mueve en un mundo del que poco sabe. Surgió para diseñar qué hacer con lo que sabían los docentes y ahora debe pensar qué hace con todo lo que no se sabe, de la realidad, del mundo infanto-juvenil, de un futuro que se muestra cada vez menos previsible.

Arribamos así, por otro camino, a la evidencia de un sistema que está en crisis: en nuestro siglo ya no importa quién dice qué, ya que las tecnologías de la información cada vez más ágiles y más adecuadas a los intereses de las personas compiten con los emisores tradicionales del sistema educativo; ni

importa qué dice quién puesto que los contenidos seleccionados en los diseños curriculares ya no se identifican con la información valiosa para los ciudadanos, ni tampoco importa a quién se dice en tanto comprobamos constantemente que los receptores tradicionales “se han fugado del aula hace tiempo” (Dallera, 2010: 84).

Modificar o renunciar a los ideales que impulsaron el surgimiento de la institución escolar es, a la luz de la sociología, renunciar a ser otra cosa más que una herramienta legitimante de un inevitable proceso de inclusión o exclusión de los individuos en la sociedad. No más que eso.

Segundo momento: el horizonte mediato de la educación

Este segundo momento de reflexión proviene del encuentro con un texto cuyo autor ha sido catedrático de Filosofía de la Educación en Oxford hasta el año 2003. Proveniente de la Filosofía —que estudió en la Universidad Gregoriana de Roma—, tal vez también sea una voz “no especializada” al no ser un pedagogo de formación, aunque sí de acción. Tal vez porque quien escribe esto tiene el mismo recorrido de formación y desempeño docente, es que he encontrado aquí un ángulo diverso al de la sociología que, sin negar aquel, haga posible aspirar a algo más con nuestra tarea.

En Una filosofía de la educación políticamente incómoda, Pring sostiene que del positivismo lógico y del nominalismo proviene la tendencia a transformar el lenguaje de los valores en algo medible. Como consecuencia, pensar que los fines de la educación tienen que ver con mejorar, perfeccionar o hacer buenas a las personas no deja de ser una declaración de principios imposibles de verificar. Más bien convendría pensar a la educación como:

[...] una suma de medios para alcanzar fines ulteriores no estrictamente educativos -tener buenas calificaciones, conseguir un empleo mejor, cumplir las expectativas del mercado [...]. Tras ese cambio que se ha producido en el lenguaje de la educación, queda poco espacio

para considerar la educación como un factor de transformación de las personas [...] (Pring, 2016:15)

La consideración de la educación con el uso de este nuevo lenguaje modifica la naturaleza de las relaciones de enseñanza ya aprendizaje:

Así, educar se equipara a dispensar el currículo y no asumir el compromiso con otras mentes; ese currículo se convierte en mercancía que vender y comprar, no una gama de actividades en las que los alumnos se implican en función de sus distintos planes de futuro; el valor de esa mercancía reside en su popularidad entre los clientes [...] Por tanto, en vez de proponerse dar respuesta a las necesidades personales del alumno, la educación se conforma con garantizar ciertos resultados a costa de que aquel se pliegue a estos. (Pring, 2016:31)

Ahora bien, sin ignorar el hecho de que el paso de los individuos por las instituciones educativas busca que adquieran herramientas que permitan una mejor inserción en la sociedad, tampoco puede ser desconocido que ese carácter social forma parte, junto con otros aspectos, de la dignidad misma del educando. En otras palabras: si la función social de la educación es servir a la sociedad tal y como va funcionando en cada circunstancia, se olvida el sentido más primario que es la oportunidad de hacer que toda persona logre ser quien puede ser y, tal vez, quien pueda transformar ese sistema social que lo reclama con determinadas habilidades e invalidando otras.

Cuando Dewey, a comienzos del siglo XX, afirmaba el carácter social de la educación no estaba viendo más que el hecho indiscutible de que cada individuo llega a la institución con ciertos hábitos moldeados por su entorno de origen, y aun cuando rechazara un fin último y universal de la educación, reconoce que todo proceso educativo “siempre está orientado al presente que constituye su medio social”; sin embargo, este proceso se orienta a ofrecer herramientas de madurez a cada individuo a los efectos de transformar su entorno si fuera

necesario.

Todo ambiente es causal en lo que concierne a su efecto educativo por lo que puede afirmarse que la escuela tiene tres funciones suficientemente específicas. La primera es ofrecer un ambiente simplificado seleccionando los rasgos que son más fundamentales y capaces de hacer reaccionar a los jóvenes [...] La segunda es eliminar, hasta donde sea posible los aspectos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales que el niño está adquiriendo. Consecuentemente, la tercera función del ambiente escolar es contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar que cada individuo tenga la oportunidad de librarse de las limitaciones del medio social en que ha nacido [...] (Ballesteros, 2017: 38)

Estamos aquí frente a una tensión importante que exige una toma de partido previa a cualquier acto educativo de nuestra parte: ¿educamos para la inserción eficiente de las personas en los sistemas sociales o nos comprometemos con el desarrollo de sus habilidades personales para hacerlo de modo crítico y transformador? En otras palabras, ¿nos doblegamos a las demandas, estándares y criterios impuestos por la política y el mercado o nos comprometemos con el desarrollo de las habilidades humanas para una inserción en lo social más comprometida y responsable?

"[...] la educación —por contraste a la *formación en competencias para el desempeño de un trabajo*— consiste en la introducción a un estilo de vida que se considera valioso, en consonancia con la dignidad de la persona." (Pring, 2016: 49). Una vez más, es importante reafirmar un principio que puede ser iluminador en este diálogo que se pretende con la sociología: si bien no hay individuo sin sociedad, la primacía ontológica es de la persona por sobre cualquier estructura social que se pueda construir y legitimar.

Siguiendo a Pring entonces, me atrevo a insistir en la urgente recuperación

de los fines de la educación que deben buscarse en el desarrollo de la persona y no en el servicio al status quo social. En la perspectiva de la filosofía se suelen mirar de modo más amplio los fenómenos y no abandonar la pregunta que nos retrotrae siempre al origen que da sentido a las cosas; de allí que en Filosofía de la Educación nos preocupe habitualmente clarificar el sentido —o esencia, para los más tradicionales— de los actos. Así, toda esta lectura, en ambos momentos, me lleva a recuperar ese interés y preguntarme: ¿qué es educar? ¿Cuál es su sentido —si lo tiene— más allá de lo que los contextos sociales y culturales vayan proponiendo? ¿No está la sociología identificando instrucción con educación? ¿No sigue siendo para muchos de nosotros un compromiso con la realización de la persona que son nuestros estudiantes?

Desde esta perspectiva, creo que es un deber reproponer fines más mediatos que la necesaria inserción o asunción de roles en los sistemas sociales en los que estamos; volver a pensar lo posible y urgente de una concepción integral de los sujetos que educamos y entonces superar el pragmatismo o la intromisión de criterios con los que juzgamos nuestras prácticas y vidas institucionales. Pero, escuchar otras voces colabora siempre con esa mirada más amplia del fenómeno educativo.

Hacia una síntesis de los dos momentos

Dallera (2010) nos plantea una mirada funcional del sistema educativo y, aun cuando sabemos que este es uno de los sistemas que constituyen a la sociedad cuya función —según el texto trabajado— es la selección pedagógica por la cual los individuos se insertan dónde y cómo pueden luego en los otros sistemas, no hay en su funcionamiento una apertura dialógica hacia y con los demás sistemas. De hecho, cada uno funciona de manera autónoma y con total independencia de correlación entre funciones, fines y medios. De esta manera, el sociólogo nos señala que la pedagogía surge como espacio de reflexión sobre el hacer educativo pero una reflexión que brota e impacta solo en el mismo

sistema, es decir, como una endogámica reflexión que no alcanza a ser crítica con los resultados hacia fuera del sistema.

En sus palabras, “la pedagogía trata al sistema educativo como si él mismo tuviera que ser educado (...) se programa a sí misma como teoría reflexiva que procura con su propia práctica que el sistema educativo sea mejor” (Dallera, 2010: 56), con lo cual esta dimensión reflexiva aplica al sistema observado los mismos criterios de selección/evaluación con los que la práctica educativa se sostiene.

Podría decirse que la descripción que hace el texto Sociología del sistema educativo está hecha desde un afuera muy extranjero de la práctica misma de la educación, pero también podría decirse que esa endogamia reflexiva de la pedagogía no logra ver más allá de lo que el propio sistema valida. Podríamos también decir, desde el texto mismo, que —una por exceso y otra por defecto— sociología y pedagogía no logran una reflexión completa y comprometida con lo que todos esperamos de las instituciones educativas. Una porque declara abiertamente no buscar esclarecer los fines de máxima de la educación sino solo advertir que, en tanto sistema, debe reformular los supuestos modernos que ya no son significantes; la otra, porque parece no advertir que sin esa reformulación de los supuestos con los que nació la institucionalización de la educación no haría más que reforzar lo que ya no funciona.

Sería necesaria una tercera mirada entonces, que es la que Pring ofrece desde la Filosofía de la Educación; con él podemos aceptar la idea de una necesaria instancia abierta de reflexión sobre fines, medios y sujetos de la tarea de educar. Claro está que suponer la institución escolar y a los docentes como los únicos actores legítimos que garantizan el acceso al conocimiento ya no es algo que podamos seguir afirmando. También es claro que los niños y jóvenes actores-pacientes de la acción educativa ya no tienen las mismas características ni evolutivas ni socioculturales que en otros tiempos legitimaban la autoridad

indiscutida de los docentes. Lo que no termina de ser claro, ni en la pedagogía ni en la sociología, es la mirada crítica de los fines de la educación.

La institución educativa no puede pensarse como un ambiente desvinculado del mundo real; ya no puede sostenerse dentro de los muros que la aíslan para que allí suceda un descubrir de sí mismos sin prisa y sin presiones ajenas. El espacio cerrado ideado para que acontezca el encuentro de quienes aún no saben y los que, ya sabiendo, conducen a los otros ha visto permear sus muros por la información continua y acrítica que llega a manos —y al corazón— de los alumnos. En muchas ocasiones son estos últimos quienes parecen saber más del mundo que los propios docentes.

El mundo —y los teóricos descriptivos de su funcionamiento— suele hacernos pensar que es una realidad que nos antecede y nos sobrepasa; desde ese supuesto, parece obvio que, desde que llegamos a él, solo necesitamos desarrollar habilidades para insertarnos o para sobrevivir a los cambios. En ese marco, la educación no tiene otro fin que idear métodos efectivos para la sobrevivencia y, parece ser cierto lo que Dallera dice: el sistema educativo que busca darnos elementos para evitar la selección natural, también se vuelve selectivo y artificialmente nos cataloga de más o menos aptos.

Pero, en realidad, el mundo no es más que espacio ocupado por nosotros y su sentido, finalidad y carácter está dado por lo que nosotros hacemos entre nosotros y en él. No hay precedencia, no hay prioridad del sistema por sobre las personas. Somos nosotros los que nos insertamos activamente en los sistemas y para ello la educación es irrenunciable. De la misma manera que lo es el docente: tener información no es lo mismo que estar educado; ningún algoritmo podrá ver en nosotros lo que nosotros mismos no vemos, por tanto, el conocimiento, pero también la curiosidad y el deseo de transformar lo dado más allá de lo simplemente dado por otro, solo puede despertarlo ese otro. Son los padres en los inicios de la vida, pero luego es la comunidad educativa y no el sistema

quienes mejor preparados están para provocar eso en los recién llegados.

Analizar la realidad a partir de la información recolectada, detectar lo que merece ser transformado, argumentar la necesidad de los cambios, idear alternativas más justas en relación con experiencias anteriores, sopesar lo que realmente está a nuestro alcance realizar y encarar los cambios en la sociedad no parece ser una actividad que pueda hacerse en solitario o con herramientas que ofrece una Inteligencia Artificial. Se necesita de una comunidad de personas que pretende el mejoramiento de cada uno para el logro del mejoramiento de la sociedad. Los sistemas funcionan de acuerdo con el interés y los mecanismos validados por los individuos; si estos se juzgan en comunidad, más garantías de justicia habrá. Para eso, y no para legitimar mecanismos de selección, está la educación. Aun siendo un sistema.

Tal vez, siga siendo válido afirmar que la Filosofía —y específicamente la Filosofía de la Educación— tiene la mirada y el hábito reflexivo más amplio y de aspiraciones más mediatas y que, en diálogo con la sociología y las ciencias de la educación, será posible aspirar a cambios y reformas sin renunciar a aspiraciones de máxima tanto para las personas mismas como, en consecuencia, para los grupos sociales.

Notas

- i El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Resignificación del acto de educar en el escenario epocal del siglo XXI” que dirijo en la Universidad Católica de Santa Fe.
- ii Digo de manera general “la sociología” para referirme a la mirada que desde esta disciplina expone el autor del texto trabajado.
- iii Nominalismo y Positivismo lógico son movimientos filosóficos que comparten la convicción de que no hay esencias universales y abstractas y que nuestro pensamiento debe atenerse a lo concreto y observable
- iv Para una mayor profundización en el pensamiento de Dewey, recomiendo

-entre otros- el capítulo I de “Corrientes pedagógicas contemporáneas” de J. C.P. Ballesteros

v También dicho de modo genérico, pero expresando una posición personal sobre la Filosofía de la educación que no es la única pero que tiene algunos rasgos disciplinares indiscutibles.

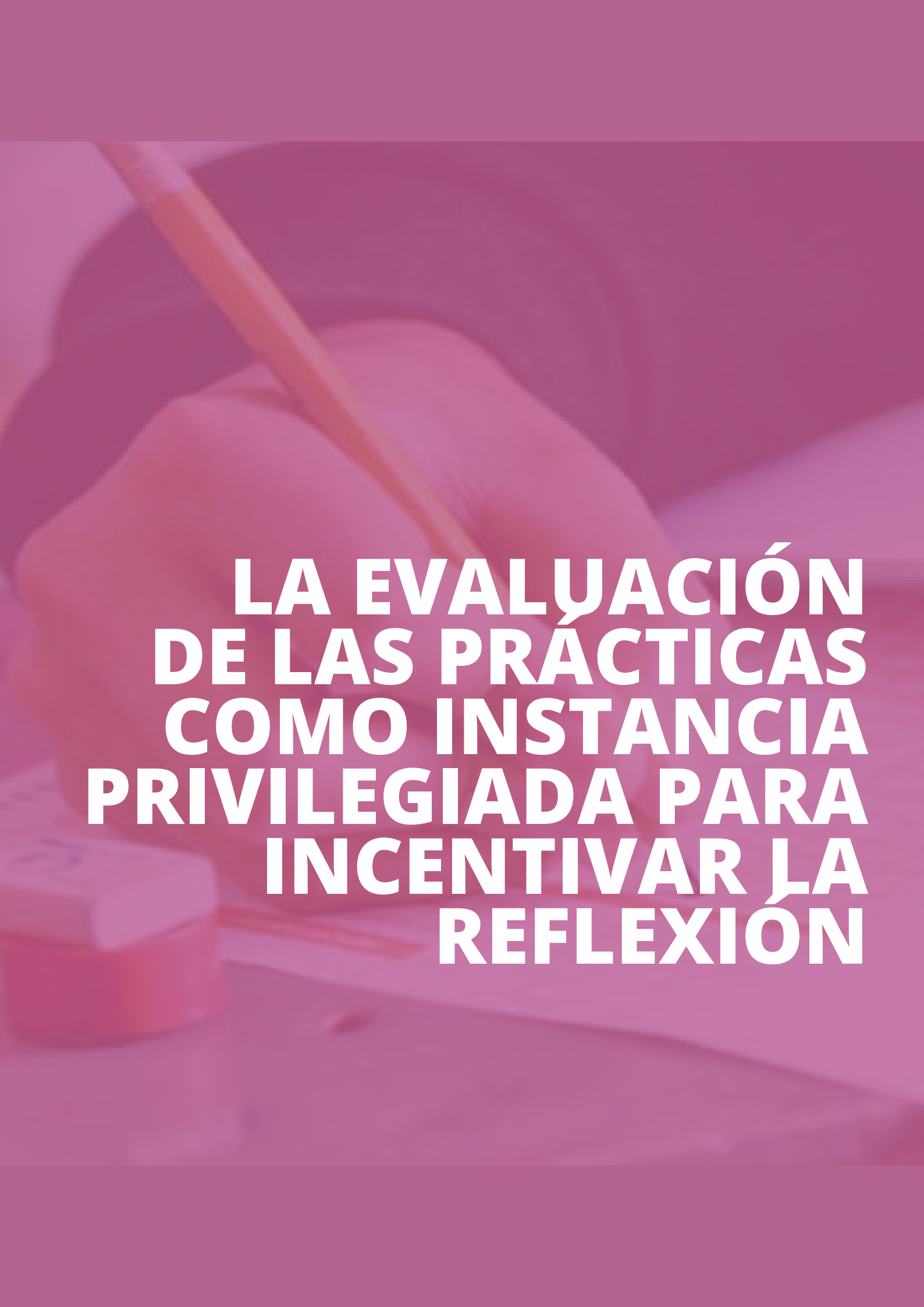
vi Para utilizar una expresión aristotélica que retoma muchas veces Hannah Arendt para referirse a los estudiantes que nos son dados en toda relación educativa.

Bibliografía

BALLESTEROS, J.C.P., (2017), *Corrientes pedagógicas contemporáneas*, Santa Fe, Editorial Universidad Católica de Santa Fe

DALLERA, O., *Sociología del sistema educativo o crítica de la educación cínica*, (2010), Buenos Aires, Editorial Biblos

PRING, R., *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*, (2016), Madrid, Narcea S.A.



LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMO INSTANCIA PRIVILEGIADA PARA INCENTIVAR LA REFLEXIÓN

LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMO INSTANCIA PRIVILEGIADA PARA INCENTIVAR LA REFLEXIÓN

Emilse Celina Pascual

Abstract:

Este artículo constituye el trabajo evaluativo final del Seminario “Evaluación de la Prácticas”, en el marco de la “Diplomatura en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación”- Universidad Nacional de Rosario

Introducción

Este artículo se organiza en varios apartados; a cada uno lo introduciré con una historieta de Mafalda de Quino (Joaquín Salvador Lavado), como disparador de la temática a abordar. A mi entender, estas historietas ayudarán a ilustrar el camino a recorrer. Si bien no reflejan exactamente situaciones de docentes practicantes, permiten visualizar comportamientos que se suscitan en momentos evaluativos, bajo la lupa del humor. A su vez, cada apartado terminará con preguntas o inquietudes que se fueron suscitando en mi persona al terminar los encuentros o bien, al ir realizando el presente trabajo.

Siguiendo con la consigna que propone pensar todo el recorrido realizado en el seminario como una serie con diferentes apartados o temáticas intrínsecamente relacionadas, voy a partir del tema sobre el que rondó el primer

encuentro: ¿cómo concebimos la evaluación? ¿qué concepciones subyacen aún? ¿cómo se posiciona el docente a la hora de evaluar?

En el segundo episodio me centraré en la importancia del establecimiento de criterios a la hora de evaluar y a su repercusión en la autovaloración del estudiante. En el tercer y cuarto episodio abordaré las cuestiones relativas a la retroalimentación de las prácticas y al concepto de “comunidades de prácticas”, como lugares propicios para suscitar la reflexión sobre las mismas.

Todo el trabajo será escrito en primera persona del singular, debido a la interpelación que me ha provocado esta temática particularmente durante mi carrera universitaria y que me sigue provocando en la actualidad como docente.

Episodio uno: nuevos vocablos, viejas prácticas



Abstract

En este primer apartado abordaré el arraigo de concepciones de evaluación centradas en la medición y en la repetición de patrones o formas de actuación, que resisten a pesar de la evolución de estudios e investigaciones relativos a la temática.

Palabras clave: evaluación - medición - resistencia al cambio - posicionamientos docentes.

“La evaluación ha demostrado ser una práctica pegajosa, resistente al cambio e inmune a la innovación” (Mc Arthur, 2019, p.12). Escogí esta frase

extremadamente ilustrativa del tema que nos ocupa, para iniciar el trabajo de este seminario, debido a un cuestionamiento que atraviesa mis prácticas docentes y que inevitablemente atravesó el recorrido del cursado de esta diplomatura y específicamente, de este módulo.

Una pregunta que siempre me ha suscitado la evaluación y que resurgió en estas clases es: ¿por qué uno de los componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje como lo es la evaluación, es el más resistente al cambio? ¿por qué aún se sigue considerando el “apéndice” del proceso y no un elemento fundamental que debería atravesar al mismo? Quizás podemos encontrar algunos inicios de respuesta en la misma historia de la evaluación.

Alcaraz Salarirche (2015), en el recorrido histórico que realiza sobre este componente, distingue diversas etapas en la evolución del mismo. Es altamente significativo que la primera de dichas etapas, en la que la evaluación aparece fuertemente centrada en la medición y en la aplicación de técnicas, se prolongue por más de cuatro mil años. Cuestión esta última que me ayuda a entender el porqué del arraigo de esta concepción hasta nuestros días. A esta idea puede sumarse la cuestión de los posicionamientos personales del profesor a la hora de evaluar, que están influidos por diversas causas que generan errores, tal como lo expresa Camilloni (1989), en “Las apreciaciones personales del profesor”. Entre estas causas podemos señalar la información insuficiente, la primacía de la primera o última impresión, la proyección, entre otras.

Por lo anteriormente dicho, en este primer episodio, desearía centrarme en la capacidad del evaluador para poder concebir al proceso de evaluación como un proceso de investigación que arroja datos e información para mejorar las prácticas, sin caer en el extremo de una evaluación desprovista de criterios o en un “como sí” que obviamente no contribuye al proceso de aprendizaje de los alumnos ni a su propia formación como docente.

En el caso de la historieta con la que elijo comenzar este apartado, se

puede observar a una docente empeñada en que la estudiante pueda repetir la respuesta por ella esperada, y que no parte de los conocimientos previos para evaluar el aprendizaje realizado. Rescato una frase de Camilloni que me parece significativa en este punto: “Un buen evaluador no se improvisa. La experiencia docente le ayuda a afinar sus juicios y a distinguir lo que hay de original en las expresiones de cada estudiante” (Camilloni, 1989, p. 14).

En el momento de anotar aquellas expectativas iniciales, este primer encuentro me había suscitado la idea de cuestionar mis propias prácticas. Por lo que, ya concluyendo el primer episodio, retomo dos preguntas que realizó la profesora Placci en el encuentro sincrónico y que me interpellaron a pensar en mi propia práctica evaluativa:

¿Por qué miedo al error, si el error es fuente de aprendizaje? ¿Evaluamos la construcción del conocimiento o la declamación? (N. Placci, comunicación personal, 03 de septiembre de 2024) Rescato estas preguntas, realizando en primer lugar un proceso de introspección, debido a que en numerosas oportunidades me encuentro evaluando lo que como docente propuse en las clases y dejo poco margen a la elaboración personal que hacen los estudiantes a partir de ello. En cuanto a la evaluación de las prácticas docentes, que nos ocupan en esta diplomatura, las preguntas que me interpellan al terminar este primer episodio son: ¿qué “tipo” de docente espero ver en mis alumnos practicantes cuando los evalúo? ¿Realmente estoy buscando que desarrollen sus propias potencialidades o busco que repitan patrones de lo que considero está “bien” o de lo “que se espera” de un docente? ¿Propicio la creatividad solo verbalmente o realizo aportes a sus prácticas que los ayude a desplegarla?

Culmino este apartado y doy pie al próximo, con una cita de Brown y Glasner (2003):

Quizás uno de los cambios más significativos cuando se piensa en la evaluación es el reconocimiento de la necesidad de ser cuidadosos con

la forma en que se ejerce. Si se ejerce de modo que inhibe al individuo de realizar juicios sobre su propia actuación o si se ejerce de modo que lesione el sentido personal de autoplenuitud, entonces no es probable que los alumnos desarrollen la habilidad de pensar por sí mismos, o desarrollen confianza en su habilidad de aprender y en su habilidad de valorar lo que aprenden y que continúen aprendiendo cuando concluyen sus días de formación (p.78).

Ligado a lo anteriormente dicho, el próximo episodio se centrará en la figura del alumno y en cómo el proceso evaluativo influye en su percepción y autoestima.

Episodio dos: los criterios de evaluación y la autoevaluación del alumno, un vínculo en ocasiones olvidado



Abstract

En este apartado me centraré en la importancia del establecimiento de criterios a la hora de evaluar y en la repercusión de los mismos en la autovaloración que realizan los estudiantes en su proceso.

Palabra Clave: criterios de evaluación - orientación - autovaloración - autoestima

¿Qué criterios toma la docente de la historieta a la hora de evaluar? Es evidente que privilegia un conocimiento memorístico repetitivo. Y su valoración, al felicitar al alumno que logró repetir tal cual la lección, repercute sin duda en la autoestima de Felipe, como lo refleja Quino tan creativamente en su dibujo.

En este episodio, por lo tanto, voy a centrarme en primer lugar, en una temática que se trabajó en el segundo encuentro como lo es la necesidad de establecer pautas que orienten el proceso evaluativo, y, en segundo lugar, en el impacto de la evaluación en la autoestima de los estudiantes. Podemos vincular a ambos, debido a que, si establecemos criterios claros y precisos, tal como lo permiten las rúbricas o cualquier otro instrumento que los explicita, el impacto en la autovaloración del alumno y en su reflexión sobre sus logros y dificultades, va a ser positivo en el sentido de que lo va a invitar a revisar su propia actuación.

En el material “Evaluación basada en criterios: rúbricas y dianas” (2023) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se retoman los conceptos de Anijovich y González (2001), que expresan que la evaluación basada en criterios consiste en establecer ciertos parámetros preestablecidos para la valoración de un trabajo, desempeño o logro. A su vez, se mencionan los aportes de Camilloni (2004) que alude a la importancia de la claridad y precisión en la explicitación de estos criterios, detallando diversos niveles y calidades de desempeño que anticipan a los estudiantes lo que se espera de ellos. A su vez, dichos criterios se presentan en forma de diversos instrumentos, como puede ser, por ejemplo, una rúbrica.

El establecimiento de criterios permite a los docentes lograr una mayor profundidad en el análisis de los logros alcanzados por los estudiantes, y a los alumnos les brinda herramientas para que puedan valorar su propio proceso proporcionándoles “puntos de apoyo” en los cuales posicionarse para analizar en profundidad su desempeño.

En cuanto al segundo punto a abordar en este episodio ligado con el primero, me pareció interesante un aporte de McArthur (2019) que retoma una

cita de Boud (2014), que considero sumamente significativa para centrarme en los efectos que la evaluación provoca en los estudiantes: “la evaluación es probablemente la instancia modeladora más poderosa de lo que los estudiantes hacen y de cómo se ven a sí mismos” (p. 24). Y luego, retomando a Sambell et al (2013), hace hincapié en la estrecha relación entre evaluación y aprendizaje: evaluamos lo que valoramos en el aprendizaje. Si bien la temática de este episodio puede seguir ahondándose, dado la necesidad de continuar con este trabajo, culminaré con los interrogantes que me suscitó la clase en la que abordamos estas temáticas: al trabajar en la formación de futuros docentes, ¿qué tan explícitamente trabajo los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta en las prácticas? ¿Logro concretizar estos criterios en indicadores claros para que los estudiantes sepan con anticipación lo que se espera de ellos?

Episodio tres: la repercusión de la retroalimentación y sus alcances inesperados



Abstract:

El tercer apartado girará en torno al concepto de retroalimentación como parte fundamental del proceso evaluativo y a la importancia moral de este proceso debido a la incidencia en la autoestima de los alumnos.

Palabras clave: retroalimentación - implicancia moral de la evaluación - autoestima.

¿Cuál es el punto central en el que confluyen la figura del docente y del alumno en el proceso evaluativo? Sin duda, es el feedback. Sin embargo, este proceso de retroalimentación, en cuantiosas oportunidades no surte el efecto deseado, tal como podemos evidenciar en la historieta que se coloca al inicio de este episodio.

Cuando se piensa en la retroalimentación, retomando las ideas de Jolly y Boud (2015), generalmente se suele centrar la atención en la figura del docente, y el feedback tal como expresan los autores citados, se vuelve “unidireccional”, con un sentido único y que en la mayoría de los casos no produce la implicación del alumno ni da la oportunidad de realizar nuevamente la tarea. “La tarea no se realizará de nuevo, cuentan con una única bala en la recámara y tras el disparo se les asignará una calificación”, (Jolly y Boud, 2015, p. 17). A esto se suma, que, si la calificación es negativa y si se utiliza un “lenguaje concluyente”, como expresan los mismos autores, deja al alumno “a la deriva”:

En otra parte llamamos la atención sobre la idea de que, con excesiva frecuencia, la información se redacta de forma que emplea un lenguaje “concluyente” o sentencioso y por lo tanto deja al sujeto de aprendizaje, efectivamente, sin ningún lugar adónde ir (Boud, 1995). Ese “vocabulario concluyente” (Rorty, 1989), describirá al trabajo como “bueno” o “malo” o usará frases como “No has entendido la idea” o “¡Excelente, bien hecho!” (Jolly y Boud, 2015, p. 34).

Ante esto, una de las ideas fuerza que me suscitó esta clase fue el hecho de movilizarme a pensar cómo el estudiante debería adquirir protagonismo en el momento de la retroalimentación. En palabras de la profesora Placci, “buscar cómo implicar a los estudiantes, que el estudiante se haga cargo de su propio proceso de aprendizaje” (N. Placci, comunicación personal, 17 de septiembre de 2024).

Siguiendo las ideas de la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson, presentada, podemos cuestionar qué es lo que ocurre cuando un estudiante recibe una devolución tan escueta como se ve en la historieta, por ejemplo, como “bien”, mal” o incluso, sin ninguna valoración, como el tan conocido “visto”. Si volvemos a la historieta disparadora que ilustra una experiencia tan común de los estudiantes: ¿qué descripción recibe Manolito de su trabajo? ¿todo habrá sido negativo no hay nada que valorar? ¿qué propuestas se podrían haber realizado para que el niño mejore su producción? Sin duda que la devolución recibida en este caso evidencia un ejercicio de poder arbitrario sobre otra persona que cuenta con menos poder, retomando ideas de Jolly y Boud (2015).

Todo lo anteriormente dicho se puede vincular con el concepto abordado por McArthur de evaluación y justicia social:

La evaluación puede moldear o hacer añicos el sentido de autoestima de una persona y su lugar permanente en la sociedad.

¿Promueve la evaluación una sana autoestima, o denigra y disminuye el sentido del valor de las personas? ¿Establece equitativamente a todos los estudiantes que merecen tener carreras exitosas y los hace miembros de la sociedad? Las respuestas a estas preguntas son complejas y comprometidas (McArthur, 2019, p.22).

Para concluir con el análisis de este episodio, continuaré ahondando en las ideas de McArthur (2019) sobre la implicancia moral de la evaluación. El proceso evaluativo no tiene efectos solo en el presente, sino que su repercusión llega a elecciones futuras de los estudiantes. McArthur (2019) escoge una cita sumamente significativa de Boud (1995): “los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de la enseñanza deficiente, pero no pueden (por definición, si quieren graduarse) escapar de los efectos de una evaluación deficiente” (p. 35)

En definitiva, este episodio me hace replantear la toma de conciencia de los efectos que puede producir la evaluación. La cuestión moral que implica la

misma, es algo que muchas veces los educadores pasamos por alto pero que, sin embargo, es la consecuencia que perdura en el tiempo y que puede socavar la autoestima de una persona e incluso influir en sus decisiones académicas y laborales.

Vinculando todo lo anterior con mi lugar como docente de prácticas, puedo advertir que cuando estoy evaluando, también estoy enseñando a evaluar. Por lo tanto, debo ser cuidadosa en los modos de evaluación que presento a los estudiantes, futuros docentes que también serán evaluadores en un futuro no tan lejano.

*

Episodio cuatro: las comunidades de prácticas como lugares propicios para la reflexión



Abstract:

El último apartado tratará de las comunidades de prácticas como lugares significativos para realizar una autoevaluación y evaluación de la práctica de compañeros, de forma reflexiva y asumiendo una actitud comprometida con el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: comunidades de prácticas - negociación de significados - identidad de participación

El último encuentro del presente seminario giró en torno a los diferentes dispositivos para evaluar la práctica, distinguiendo aquellos basados en las narraciones de aquellos basados en la interacción. En relación con la finalidad de este trabajo, no es mi intención aquí referirme específicamente a cada uno, pero sí me gustaría centrarme en el concepto “comunidades de prácticas” ya que considero que me ha aportado algunas orientaciones interesantes para trabajar con mis alumnos de talleres de docencia.

Wenger (2001) concibe a las comunidades de prácticas como aquellas resultantes de un aprendizaje colectivo que reflejan la búsqueda de un logro, pero al mismo tiempo, ciertas relaciones sociales que se van generando en esa

búsqueda.

El concepto de «práctica» connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social (Wenger, 2001, p.71).

Wenger (2001), resalta también la importancia de que los estudiantes puedan participar en prácticas que sean realmente significativas y que dicha participación dé lugar a contribuciones en los mismos lugares que están valorando.

En el devenir de las prácticas docentes muchas veces, puedo percibir o análisis puramente descriptivos o juicios de valor bastante marcados, generalmente negativos, sin ningún sustento teórico o conocimiento profundo de la situación. Ligado a esto, Brew (2003) refiere a la importancia de que los estudiantes puedan identificar los criterios con los que se los evalúa para poder formular juicios basados en esos criterios. Además, alude al proceso de evaluación entre compañeros como una ayuda para centrarse en el proceso de aprendizaje y para que puedan implicarse en la discusión sobre las habilidades y competencias que son fundamentales en la docencia. Todo esto considero que puede propiciarse en una comunidad de prácticas.

Además, es importante señalar todos los elementos implícitos y explícitos que según Wenger (2001) confluyen en una práctica (lenguaje, instrumentos, documentos, lo que se dice y lo que se calla, los criterios que se especifican, entre otros). Resalto esta cuestión en la que se detiene el autor, debido a la complejidad que supone una situación de práctica, en la que deberíamos introducir a nuestros practicantes, para que puedan ir captando diferentes sentidos y significados que superen lo descriptivo. Agrego en relación con esto, una frase que me quedó resonando de esta lectura, debido a que muchas veces

atribuimos como docentes de prácticas, ciertos comportamientos de nuestros alumnos a la falta de sentido común. “El sentido común es sentido común sólo porque es un sentido que se tiene en común. Las comunidades de práctica son el contexto fundamental en el que podemos alcanzar un sentido común mediante el compromiso mutuo” (Wenger, 2001, p. 71).

Continuando con el desarrollo que hace Wenger (2001) es importante rescatar su idea de que si bien las prácticas en nuestro caso, prácticas docentes, poseen ciertas pautas ya establecidas, resignificar esas prácticas da lugar a una “experiencia de significado”, tal como lo plantea el autor. Y es ahí donde con la evaluación y la autoevaluación podemos propiciar que nuestros practicantes logren tal resignificación.

Emplearé el concepto de «negociación de significado» de una manera muy general para caracterizar el proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo (Wenger, 2001, p. 77).

Esta negociación de significados, según el autor, si bien es constante en nuestra vida, se vuelve más manifiesto en actividades que nos interesan o que suponen un reto. “El significado no es preexistente, pero tampoco es simplemente inventado. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único” (Wenger, 2001, p. 78). En esta construcción de significado, se pone en juego, la participación, entendida por Wenger (2001) como una afiliación a determinadas comunidades y que implica al mismo tiempo, un reconocimiento mutuo con otros miembros de esas comunidades, conformando una identidad compartida, una “identidad de participación”, como la denomina el autor. Y, por otro lado, la cosificación, a la que el autor define de la siguiente manera:

Emplearé el concepto de «cosificación» de una manera muy general para referirme al proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una «cosa». Con ello creamos puntos de

enfoque en torno a los cuales se organiza la negociación de significado (Wenger, 2001, p.84).

Toda comunidad de práctica, según Wenger (2001), materializa instrumentos, símbolos, relatos, entre otros, “cosificando” de este modo algo de la práctica y a su vez, va modificando la propia experiencia en esa comunidad.

Por lo tanto, ya culminando este “episodio”, deseo detenerme en lo que generó en mí el ahondar en el significado de “comunidades de práctica”. Es importante hacer explícito lo que esperamos como docentes de prácticas y porqué lo esperamos, pero al mismo tiempo, construir ciertos significados con los estudiantes, para también impulsar la reflexión. Pensando por ejemplo en instrumentos elaborados por ellos como informes de observaciones, planillas de autovaloración de prácticas, narrativas pedagógicas, todos instrumentos que bien utilizados pueden resignificar la experiencia de prácticas principalmente en el momento de la evaluación de las mismas.

Elegí la historieta del inicio de este episodio ya que la protagonista alude, en forma graciosa, a la “soledad” de la docente. Lo traslado, en otro sentido, a la soledad en la que muchas veces nos sumimos los docentes por no compartir nuestras experiencias con otros colegas. Por lo tanto, mis interrogantes al culminar este episodio son: ¿cómo propicio que mis estudiantes reflexionen sobre sus prácticas, pero no en soledad, sino negociando significados con sus docentes de taller, sus co formadores y sus propios compañeros de prácticas para que la reflexión sobre las mismas supere lo meramente descriptivo y se constituyan verdaderas comunidades de aprendizaje?

*

Epílogo

Para comenzar con este apartado del trabajo, me parece importante aclarar que lo trabajado durante el seminario y lo sintetizado en esta entrega final, me ha suscitado diversos aspectos en los cuales seguir ahondando como docente de prácticas.

Como primer punto rescato la toma de conciencia de la importancia de no quedarme estancada en un mismo lugar, de estar atenta a no caer en una evaluación que se centre en esperar de los practicantes exactamente una copia fiel de lo que yo espero que sean, sino considerar sus aptitudes y competencias, pero teniendo siempre criterios de evaluación claros que los orienten y que también propicien desde mi lugar como docente de práctica, una evaluación lo más justa posible.

En relación con los criterios de evaluación antes mencionados, si bien en el instituto en el que me desempeño como docente de taller, acostumbramos a explicitar dichos criterios en los programas y en el reglamento de prácticas, el cursado de este seminario me permitió cuestionarme el trabajo que tanto yo como mis colegas hacemos de los mismos, dando por supuesto muchas veces que los practicantes tienen claridad sobre lo que se espera de ellos o bien, pueden vincular dichos criterios a situaciones de la práctica concreta. En relación con esto, fue un aporte interesante lo aludido por Wenger (2001) acerca del sentido común y de los significados que se van negociando en las comunidades de prácticas.

Para culminar, deseo aclarar, que si bien no fue una temática a la que aludí en este trabajo, las entregas realizadas en los seminarios cursados con anterioridad en la diplomatura habían girado en torno a la figura del co formador. Es inevitable no hacer un vínculo con esta figura que me interpela ya que considero que es clave en las prácticas docentes. Considero que atendiendo al concepto de Wenger (2001) de comunidades de prácticas, es fundamental pensar

el modo y arbitrar modalidades para que los coformadores puedan implicarse con seriedad en la evaluación de los practicantes recibiendo por supuesto las orientaciones necesarias por parte de los docentes del taller, para de este modo contribuir al desarrollo de prácticas verdaderamente reflexivas. Es mi intención centrarme en esta temática durante el cursado de la especialización que acabo de comenzar, tomando como insumo y punto de partida todo lo recabado y reflexionado en la diplomatura.

Bibliografía

- Brew, A. (2003). "La autoevaluación y la evaluación por los compañeros." En Brown y Glasner (Edit.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 179-191). Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, Á. (edit.). (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Camilloni, A. (1989). *Las apreciaciones personales del profesor*. PFDC-Curso de Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes (inédito).
- Camilloni, A. (2017). La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*. 4,4, 19-32.
- GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento. Gerencia Operativa de Currículum (2022). *Evaluación basada en criterios: rúbricas y dianas*. CABA: Ministerio de Educación.
- Jolly, B. y Boud, D. (2015). "El feedback por escrito. Para qué sirve y cómo podemos hacerlo bien." En Boud y Molloy (Coords.), *El feedback en educación superior y tradicional. Comprenderlo y hacerlo bien*. (pp. 131-152). España: Narcea Ediciones.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea Ediciones.
- Roig, H. (2013) "Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad". En M. Catalina Nosiglia (Comp.), *La evaluación universitaria*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Salariche, N. A. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8 (1), 11-25.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

The background of the entire page is a warm, orange-toned image. It features a globe resting on a stack of several books. The globe is positioned to the left of the main text, and the books are stacked in the foreground, with some pages visible. The overall aesthetic is educational and scholarly.

DOCENTES Y CONOCIMIENTO:

LA ALEGRÍA DE DESCUBRIR Y COMPARTIR

DOCENTES Y CONOCIMIENTO:

LA ALEGRÍA DE DESCUBRIR Y COMPARTIR

María Verónica Sejas

Abstract:

Este artículo trata sobre la relación de los docentes con el conocimiento. Específicamente, con el saber objeto de su enseñanza. Adopta la forma de brevísimo ensayo, en el cual se articulan varias ideas sobre el tema que conjugan el aporte de diversos autores y la experiencia lograda a lo largo de varios años de ejercicio de la docencia. Por la extensión y características de este trabajo, los planteos que se presentan quedan abiertos, a manera de invitaciones, a ser profundizados posteriormente con la lectura de especialistas.

En el primer apartado daremos cuenta de por qué la relación con el conocimiento es constitutiva, medular, esencial a los docentes. Luego, la inscribiremos en un marco mayor: la función asignada a la institución escolar. En siguientes apartados nos serviremos de los aportes de varios autores para categorizar y caracterizar esta relación, valorando algunas formas por sobre otras. Finalmente, como culminación del derrotero realizado, procuraremos extraer algunas consecuencias que nos tocan de cerca a todos los que participamos de procesos de formación docente inicial.

Palabras Claves: *Función Social de la Escuela - Enseñanza - Enfoques de la Enseñanza - Relación con el Saber- Estudio.*

1. La enseñanza como función que distingue a los profesores

¿Qué es un profesor? Un profesor es esencialmente alguien que enseña. Vale decir: la función específica, característica y distintiva de los profesores es la enseñanza.

¿Es enseñar la única tarea de los profesores? No, sin dudas. ¿Son los únicos que enseñan los profesores? Otra vez la respuesta es negativa. Pero, aunque no sea su única tarea, ni sean los únicos que la realizan, la nota que define a los profesores es la enseñanza. De un profesor esperamos que enseñe, y que lo haga bien, además.

Este planteo no es inocente, ni neutral. Expresa un posicionamiento frente a la manera de entender la tarea de la escuela y de los profesores. Expresa una reivindicación de la enseñanza como tarea de la escuela y de los profesores, en tiempos en que esto se ve amenazado.

Corresponde entonces inquirir por la enseñanza. De las muchísimas y diversas definiciones de enseñar, hay una que prefiero por la potencia que esconde su poética expresión: Enseñar es compartir con los demás la alegría de nuestros propios descubrimientos. Corresponde al pedagogo francés Philippe Meirieu, quien la incluye en su libro “Cartas a un joven profesor” (Meirieu, 2006).

Me gusta porque señala muy bien dos momentos del enseñar, que podemos traducir en los dos trabajos principales que tiene un profesor. En primer lugar, se trata de experimentar la alegría de descubrir. Alude directamente a la relación del docente con el conocimiento. “Descubrimientos” y “alegría”... ¡qué palabras tan poderosas en el punto de arranque de la enseñanza! El segundo momento y tarea alude a compartir este conocimiento con los demás, con los niños y adolescentes de las escuelas primarias y secundarias en las cuales se ejercerá el oficio de profesor. Compartir, comunicar, transmitir —¡Palabra incomprensiblemente maltratada en el ámbito pedagógico-didáctico!—. Eso es enseñar.

Si el primer momento no es serio, el segundo momento será muy pobre. La razón es sencilla: nadie puede dar lo que no tiene. Como miembros de una institución dedicada a la formación de docentes, gran parte de nuestros esfuerzos están dirigidos a cultivar una relación adecuada (entiéndase: rigurosa,

comprometida, gozosa, placentera, inteligente...) de los futuros docentes con el conocimiento que han de transmitir. Por ello, me propongo, en las páginas que siguen, profundizar un poco más en la relación entre los docentes y el conocimiento.

Se imponen algunas aclaraciones. La primera de ellas es que el conocimiento al cual me referiré es casi exclusivamente el saber que es objeto de transmisión, sin ignorar que existe un cúmulo de otros saberes que se ponen en juego cuando el docente enseña.

Otra aclaración es que la perspectiva que se adopta en este texto es una posible entre varias. Me interesa destacar el posicionamiento del sujeto (docente, docente en formación) frente a la tarea de apropiarse del objeto de enseñanza. El abordaje de la relación docente-conocimiento en tanto problemática curricular es otra rica posibilidad, por ejemplo. Hay abundante bibliografía que profundiza en el papel de los docentes como agentes activos en la configuración del currículum ofrecido a los alumnos (Cfr. Gimeno Sacristán, 2010; Terigi, 1999).

2. La escuela y la transmisión de la cultura como marco de la relación docente-conocimiento

Una de las grandes funciones asignadas a la institución escolar es la transmisión de la herencia cultural. Lo propio y distintivo de la experiencia escolar tiene que ver con este pasar a otros una herencia que toma la forma de saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes. Como se insinuó más arriba, hoy más que nunca caben las preguntas acerca de la vigencia de la escuela como lugar de transmisión. No es la única agencia de transmisión (hay otros competidores, con apariencia más seductora o la promesa de mayor eficiencia) ni es esta su única misión. Sin embargo, coincidimos con Romero (2025): "¿Podría accederse a los aprendizajes fundamentales fuera de la escuela? Es probable que sí para algunos grupos, pero la escuela tiene el mandato social y legal de ser la institución

que garantice los aprendizajes fundamentales” (pp.37).

No debe afirmarse esta función de la escuela como una obviedad. En ocasiones, las palabras transmisión, herencia, cultura... han sido objeto de sospecha. En este sentido, es auspicioso que pensadores de fuste, del ámbito global y local, retomen la noción de transmisión como un elemento central para la relación entre el pasado y el futuro de las sociedades, para el enlace entre herencia y herederos. La transmisión no implica repetición o reproducción sino también la posibilidad de creación de algo nuevo, distinto. Los mismos autores señalan a la escuela como uno de los instrumentos que inventó la sociedad (no el único) para llevar a cabo este proceso (Cfr. Morandi, 2022; Frigerio y Diker, 2017).

La transmisión de la cultura, como función de la escuela, se ha convertido en un tópico que suscita multiplicidad de debates, problematizaciones y posicionamientos. Apasionante discusión, sin dudas. Hace algunos años, un autor de nuestra tierra, expresaba su preocupación por el debilitamiento de la función de transmisión de la escuela:

Hoy parecería ser que el sistema educativo se ha fijado como objetivo el de entretener a los jóvenes, haciéndoles más fácil, más liviano, más irresponsable, el tránsito por esa etapa de la vida. Como se suele decir, la educación busca “contenerlos”. Seguramente habrán advertido el predominio de esta concepción de contener a los jóvenes en la escuela, en detrimento del énfasis previo en la educación. Esto encierra un grave peligro: la escuela está dejando de ser un lugar de educación para transformarse en un sitio de entretenimiento entre las personas más favorecidas y de asistencia social entre aquellos más necesitados (Jaim Etcheverry, 2004: 3).

En otras latitudes, el académico George Steiner y la profesora Cecile Ladjali, en una obra preciosa titulada Elogio de la transmisión, apuntaban, en referencia al caso francés:

Trabajar de manera que nuestros alumnos tengan acceso a una cul-

tura elevada –la que nos fue transmitida- forma parte de esa pequeña y apasionante revolución que mis compañeros y yo llevamos a cabo a diario. Pero dicha causa no suscita unanimidad de opiniones, precisamente (Steiner y Ladjali, 2005: 36).

En consonancia con las ideas anteriores, en su ya clásico trabajo, Tedesco y Tenti (2002) compartían no sin asombro sus hallazgos tras un extenso estudio realizado con docentes latinoamericanos. Advertían con preocupación una desvalorización de la idea de la educación como apropiación de conocimientos y capital cultural en general, posiblemente asociada al peso de ciertas corrientes pedagógicas reactivas a la llamada “educación tradicional”. Además, alertaban elocuentemente sobre las consecuencias negativas de adoptar tal posición:

[...] la preferencia exclusiva por “la creatividad y las capacidades críticas” puede quedar en buenas intenciones cuando se separa y opone a la idea de educación como apropiación de los frutos de la cultura y la civilización humanas. Salvo que se conciba a la creatividad como una cualidad casi mágica, es decir, como una capacidad de hacer algo con nada (al igual que una capacidad divina), ésta no es más que una simple expresión de deseos si no va acompañada por un fuerte énfasis en la apropiación de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de su historia (Tedesco y Tenti, 2002: 18).

En función de lo anterior, resulta sumamente conveniente encontrar en documentos de la política educativa del más alto nivel, una solicitud explícita a la institución escolar de conservar su función de transmisión de la cultura:

Sin poner en duda la obligación de dar continuidad, por ejemplo, a la atención de las necesidades básicas de los niños, es hoy un deber reafirmar la función enseñante de la escuela y de los docentes. La institución escolar debe hacerse cargo fundamentalmente de la distribución social

del conocimiento y de la recreación de la cultura; el modo de construir igualdad es restituir el lugar de lo común y lo compartido, a través de la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural de nuestro país, de los pueblos que lo integran y de la humanidad (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2008: 16).

¿Qué interés revisten estas consideraciones sobre la función transmisora de la escuela para el tema central de este artículo (el vínculo docente-conocimiento)? Sostenemos que es el marco donde se inserta este vínculo, y que contribuye en buena medida a configurarlo. Una institución que tenga en alta estima el saber y su transmisión, que prioriza la enseñanza por sobre otras funciones, estimula un determinado estilo de relación de los profesores con el conocimiento. Huelga decirlo, que en este particular estilo no solo confluyen condicionantes del sistema educativo, de la institución escolar, de cada escuela en particular, e incluso del macro contexto que los contiene a todos: las opciones personales e individuales de cada profesor siempre tienen un peso propio muy importante.

3. Tres categorías para pensar los modos de relación de los docentes con el conocimiento:

Elena Achilli (Achilli, 2008) refiere diferentes modos posibles de relación de los docentes con el conocimiento. No deben entenderse como situaciones en las que “clasificar” a los docentes particulares; más bien son tendencias, o construcciones clave que acentúan ciertos aspectos de una problemática compleja.

Un primer modo de relación docente-conocimiento es llamado por la autora dialéctico/complejo. Se refiere a las situaciones en que los docentes participan tanto en la producción/generación de un campo de conocimientos a través de procesos de investigación, como en la circulación de esos conocimientos me-

diante los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en el contexto áulico. Por ejemplo, la docencia de un historiador que ha construido un determinado conocimiento que, a su vez, lo despliega en circunstancias de aprendizajes. El ejemplo puede extenderse a otros “oficios”: los de geógrafos, físicos, sociólogos, antropólogos, científicos de la educación, matemáticos, biólogos que, además, “enseñan” los conocimientos generados. Es destacable mencionar que, en las interacciones que tienen lugar en ocasión de la enseñanza, se produce una transformación del conocimiento que circula, y aun del mismo sujeto investigador.

Un segundo modo relacional es el de la apropiación dialéctica del conocimiento. Refiere a las situaciones que podríamos considerar como las más generalizadas en las prácticas docentes. La mayor parte del conocimiento que circula en el aula es resultado de procesos de apropiación por parte de los docentes. Se trata de una apropiación crítica, que no evade ni omite el trabajo de juzgar. El docente se involucra activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. Implica un trabajo reflexivo que incorpora el conocimiento a partir de entender su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones. Un trabajo de contrastación crítica del conocimiento acumulado como base para decidir qué recortes hacer, cómo, por qué. En ese proceso, sujeto y objeto resultan transformados y reconstruidos.

El tercer y último modo de relación de los docentes con el conocimiento es el modo que Achilli denomina enajenado. Se trata de una práctica docente disociada del conocimiento. Supone una relación de exterioridad con los conocimientos generados. Un contacto con determinado campo de conocimientos obligado por los requerimientos de la práctica pedagógica. En este sentido, se construye una práctica reducida a mera reproducción, a un trabajo de ejecución de un conocimiento externo al docente. Una práctica limitada a la circulación de un conocimiento ajeno, no perteneciente ni incorporado a la propia experiencia de trabajo. Es decir, una práctica docente alienada en la medida que se trabaja

con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y resignificándolo en el proceso pedagógico.

El trabajo con estudiantes en procesos de formación docente nos permite afirmar que estos ubican sin dificultad a los profesores de todo su recorrido escolar en las categorías presentadas. No dudan en afirmar su preferencia por aquellos docentes que ofrecían un saber hecho propio, vivificado, juzgado y ofrecido con riqueza. Hacia ellos hay gratitud. En los casos contrarios, predomina un sentir de cierta injusticia.

4. Un enfoque que pone de relieve la relación del docente con el saber

En la obra *Enfoques de la Enseñanza*, Gary Fenstermacher y Jonas Soltis (Fenstermacher y Soltis, 1998) exploran diferentes estilos teórico-prácticos de concebir y realizar la enseñanza, que cristalizan en el postulado de tres grandes enfoques: el enfoque del ejecutivo, el enfoque del cultivador y el enfoque del liberador.

La relación del docente con el conocimiento a enseñar puede analizarse en todos los enfoques; en cada uno de ellos adquiere tintes propios. Pero es en el enfoque denominado del liberador que esta relación cobra un relieve singular, constituyéndose en el rasgo que lo distingue frente a los otros estilos. Ofrece, además, muchas y muy valiosas consideraciones para pensar sobre el tema central de este artículo. Exploremos.

A diferencia de los enfoques del ejecutivo (que destaca las habilidades docentes específicas), y del cultivador (que centra su atención en el estado emocional de los alumnos), el enfoque del liberador enfatiza el contenido. Pero no a la manera enciclopédica, acumulativa. Aquí el conocimiento que el docente enseña tiene por finalidad liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia, de la trivialidad, la convención, el estereotipo. Se trata, en

definitiva, de enseñar a pensar críticamente, a juzgar.

Para que ello pueda ocurrir, el propio docente debe vivir una relación de tales características con la disciplina que es objeto de su enseñanza. Debemos pensar en un docente totalmente compenetrado con su disciplina, que lee el mundo con la mirada y las categorías propias de su saber, y lo pone de manifiesto cuando enseña.

Uno de los aportes más atractivos y osados de los autores, a mi entender, lo constituye la noción de modelo, la cual trae a primer plano la relación del docente con el conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza:

Usted es el profesor que debe servir como modelo para los estudiantes. Si usted desea que ellos se conviertan en investigadores críticos, como lo exige la naturaleza de su disciplina, deben observarlo a usted haciendo una indagación crítica. Para actuar como modelo, usted frecuentemente debe hacer ciencia en su salón de clases, de modo tal que sus alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia como investigadores críticos. Sería disparatado que usted esperara que sus alumnos tuvieran una conducta crítica y cuestionadora sobre los fenómenos del mundo si la persona que les enseña la materia no actúa de ese modo (Fenstermacher y Soltis, 1998: 83).

Lo propio del modelo es la posesión de una serie de maneras (otro concepto que aportan los autores) o principios de procedimiento, característicos de cada campo disciplinario. Son disposiciones relativamente estables para actuar de un determinado modo, coherentes con la naturaleza del saber que se enseña. Hay maneras específicas de cada campo del saber, y hay maneras generales, aplicables a todos los campos. Los autores las agrupan bajo el título de virtudes morales e intelectuales. Se refieren, entre otros rasgos, a: amplitud de espíritu, valoración de las pruebas, racionalidad, curiosidad, honestidad. La manera, sostienen los autores, es parte del contenido:

La manera es una parte del contenido de la enseñanza porque mientras usted comunica el contenido de algún tema a sus alumnos, también les enseña la manera en que usted enfoca y trata ese contenido. Los estudiantes aprenden no solo de lo que usted dice y lo que les asigna hacer; aprenden del modo en que usted lo hace. Es normal que usted no piense demasiado en esta faceta de la docencia (es parte de una noción que se conoce como *curriculum oculto*) pero para el liberador, es una parte vital de la enseñanza. El liberador desea que el estudiante adquiriera la manera (general y especial) tanto como el contenido, porque el contenido sin la manera no será liberador (Fenstermacher y Soltis, 1998: 87).

Las maneras —como puede inferirse a partir de las expresiones precedentes— se enseñan con el ejemplo y el modelo, no por medio de la enseñanza directa.

Los aportes de Fenstermacher y Soltis en relación con el enfoque del liberador nos resultan sumamente útiles para recordarnos que los alumnos aprenden más del modo en que el docente hace las cosas, que de lo que el docente dice. Este modo de hacer es fruto de la relación que vive el docente con el saber que enseña. Para que la enseñanza conduzca a liberar la mente del alumno, la relación del docente con su disciplina debe ser profunda, seria, rigurosa. En otras palabras, apasionada.

5. Pasión por el saber, aprendizajes de los alumnos... y condicionantes que limitan

La pasión es un concepto recurrente al momento de describir y explicar una práctica de enseñanza. Con bordes difusos en el intento de definirlo, y probablemente impulsado por la mayor legitimidad conseguida por el mundo de las emociones, la pasión es un concepto que ha ganado presencia en los últimos años.

En su libro *Pasión por enseñar*, Christopher Day (Day, 2016) nos ofrece una descripción de la pasión:

El diccionario define la pasión como un sentimiento muy intenso. Es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante (la determinación de alcanzar una meta profundamente deseada), pero también puede limitar una visión más amplia (...) (Day, 2016).

El mismo autor realiza una advertencia fundamental: la pasión no se refiere solo a un entusiasmo inicial intenso. También es llevarlo a la práctica de manera inteligente.

¿Cuál es el enlace entre pasión y enseñanza? ¿En qué contribuye para enriquecer nuestra mirada sobre la relación entre el docente y el conocimiento? Day afirma que existe una clara conexión entre la enseñanza apasionada y la calidad de los aprendizajes de los alumnos. La enseñanza apasionada, en su visión, involucra tres vectores: la pasión del docente por sus alumnos, el convencimiento de los profesores acerca del poder de la enseñanza (otro nombre de la esperanza) y la pasión de los profesores por su asignatura.

Hay páginas maravillosas que nos ofrecen ejemplos de estudiantes impresionados al ver a sus docentes apasionados por el conocimiento que enseñaban. En *Mal de escuela* Daniel Pennac expresaba sobre su profesor de matemáticas en el bachillerato:

Nos esperaba sentado a su mesa, nos saludaba amablemente y, desde sus primeras palabras, nos adentrábamos en las matemáticas. ¿Con qué estaba hecha aquella hora que tanto nos retenía? Esencialmente con la materia que el señor Bal enseñaba y que parecía habitarle, lo que

le convertía en un ser curiosamente vivo, tranquilo y bueno. Extraña bondad, nacida del propio conocimiento, deseo natural de compartir con nosotros la «materia» que arrobaba su espíritu y de la que no podía concebir que nos resultara repulsiva o, sencillamente, ajena. Bal estaba amasado con su materia y sus alumnos (Pennac, 2007: 219).

Llegados a este punto, no podemos evitar una consideración que introduce nuevas variables en este panorama, y genera una fuerte tensión con lo que venimos diciendo. Seguimos en el planteo a Achilli. Postula la autora que, siendo la relación entre el docente y el conocimiento tan medular a la enseñanza, existen no obstante varias fuerzas que en su accionar tienen como efecto un corrimiento, una descentración o alejamiento del docente en relación al conocimiento:

En otras palabras, las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales -en el sentido de transformar al docente en mero “transmisor” o “ejecutor” de lo que diseñan o generan otros-, son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto “intelectual”. Es decir, que lo “alejan” del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento (Achilli, 2008: 24).

Excede largamente los límites de este artículo la posibilidad de entrar en el atrapante debate acerca de las transformaciones de la profesión docente y de las condiciones del puesto de trabajo docente. Basta saber que la forma en que se configura actualmente la preparación de los docentes, las tareas y funciones que se asignan a los maestros y profesores en las instituciones, y las características laborales de la docencia, al menos en estas latitudes, propician una relación de los docentes con el saber objeto de su enseñanza que dista mucho de ser óptima, o siquiera adecuada.

Sin embargo, esto no resta nada de valor a los postulados que afirmamos

más arriba: la centralidad de la relación docente-conocimiento, y el impacto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos cuando esta relación es seria, integral, totalizadora y apasionada. Más aún, arriesgaremos sin ingenuidad que la alegría, el gozo y aun el placer que pueda experimentar el docente al descubrir, apropiarse y enriquecerse con los conocimientos, pueden ser un elemento motivador para la enseñanza, en escenarios donde muchas condiciones parecen atentar contra ella.

6. Una tarea ineludible y un tiempo precioso

¿Cómo se logra un compromiso auténtico con el saber? ¿Qué fórmula convierte a un profesor en un apasionado por su ciencia? En cierta medida, esto es imposible de explicar. Como sugieren los expertos: quizás lo más esencial de la formación es imposible de ser enseñado... Los caminos son singulares. Las biografías de cada docente comprometido, crítico y entusiasta de su disciplina, pueden dar cuenta de la multitud de circunstancias y sujetos que se conjugaron para hacer nacer y cultivar un afecto singular por su objeto.

Pero hay una actividad común e ineludible: el estudio. Llegados a este punto, la reflexión nos interpela en primera persona. ¿Qué características debe tener el estudio, para favorecer una relación apasionada, crítica, viva con el saber?

En su libro *Los jóvenes y el ideal*, Giussani (1996) propone que la primera tarea a la cual ha de aplicarse un profesor (cabe también para los profesores en formación) es un compromiso auténtico con el objeto de su enseñanza. Con lealtad, con pasión y con atención. Debe indagar en lo específico sin absolutizarlo, cultivando la conciencia de que la parte pertenece al todo:

La primera coordenada se refiere directamente al profesor. Explique lo que explique, el modo en que afronta el objeto y en que comunica esta relación refleja —más cuanto más madura es— el amor que tiene

por la verdad, no como realidad abstracta, no como valor abstracto, sino como contenido de su destino, como contenido del horizonte para el que está hecha su vida (Giussani, 1996: 206).

Contra el imperio de lo instantáneo que caracteriza nuestra época, un punto notable en la caracterización que nos ofrece Giussani es el que se refiere a la maduración de la relación docente-conocimiento que se logra con el tiempo. ¡Habría que ser paciente con los propios procesos!

Algo más. Agrega el autor: “La forma religiosa en que uno vive incide en el modo en que se enfrenta con la realidad de la que se debe tratar, sobre la que se trata en clase” (Giussani, 1996: 206). No puedo evitar pensar en cuántos esfuerzos realizamos a nivel del conjunto de las escuelas confesionales para lograr que el currículum escolar exprese la fe que queremos compartir, en una síntesis fe y saber cada vez más logradas. Esfuerzos loables, necesarios, y que debemos perfeccionar cada vez más. Pero la observación de Giussani nos coloca en el meollo del asunto: es en la relación del docente con su objeto de enseñanza que se pone en juego (o no) una forma religiosa de mirar la realidad.

Un profesor que se posiciona de esta manera frente al objeto de su enseñanza, está en condiciones de ofrecer una respuesta auténtica, convincente a los cuestionamientos de los alumnos acerca del sentido, porque él mismo se implica en la pregunta y en la respuesta: “¿Por qué enseño esto, por qué deben aprenderlo mis alumnos? ¿Qué tiene que ver esto con mi vida y la vida de estos chicos?”

Como se ha dicho más arriba: el estudio es un camino inexcusable para los docentes y los docentes en formación.

Muchos docentes dedicados a la formación de futuros docentes vemos con preocupación el debilitamiento del estudio en nuestros estudiantes y el consecuente empobrecimiento de los aprendizajes auténticos. En este sentido, herramientas fabulosas como la IA y otras tecnologías pueden ser espléndidas

aliadas del estudio, o significar su derrota.

Estudio es una palabra ligada a sentidos y significados que la cultura dominante no valora. Estudiar es una elección, un compromiso, un trabajo; puede llegar a ser un sacrificio. Exige energía cognitiva y afectiva. Su valor no se percibe claramente; el sacrificio radica en esto, precisamente: dedicarle tiempo y energía a algo que no es tan estimulante como la satisfacción inmediata de una apetencia

Hay un tiempo privilegiado para estudiar: el tiempo de la formación inicial. ¡No podemos desaprovecharlo! No nos cansemos de proponer a los maestros y profesores que estamos formando el camino exigente y hermoso del estudio. Breguemos para que encuentren placer y gozo al aprender; para que puedan asombrarse, maravillarse al leer un texto, escuchar a un experto, realizar una experiencia, recorrer un libro, preparar un buen examen... y tantas otras ocasiones en que somos convidados al festín del saber. Cultivemos la conciencia de que hay que estudiar para enseñar: bien podría ser esta una síntesis del cometido de la formación inicial.

Por último, un deseo. Que nunca dejemos de experimentar la alegría que provoca el conocer. Que nunca dejemos de compartir con otros nuestros descubrimientos. Que nunca dejemos de enseñar y de aprender.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2008) "Investigación y Formación Docente" Rosario, Laborde,
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998) "Enfoques de la enseñanza" Buenos Aires, Amorrortu
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2017) "La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción" Buenos Aires, Noveduc
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2010) "Saberes e incertidumbres sobre el curriculum" Madrid, Morata,
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2008) "Diseño Curricular para la Educación Primaria" Primer Ciclo
- JAIM ETCHEVERRY, G. (2004) "Discurso en la Jornada Académica realizada con motivo de la celebración del 90º Aniversario de la fundación del Partido Demócrata Progresista." Buenos Aires
- MEIRIEU, P. (2006) "Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy". Barcelona, Grao
- MORANDI, G. "Enseñanza y procesos de transmisión cultural: perspectivas conceptuales" en *Pensar La Formación En Comunicación. Desafíos políticos- pedagógicos y prácticas de enseñanza*. Morandi, G., Ros, M y Iotti, A (2022) La Plata, EDULP
- ROMERO, C. (2025) "Liderazgo educativo. Para mejorar las escuelas" Buenos Aires, Aique,
- STEINER, G. y LADJALI, C. (2005) "Elogio de la transmisión. Maestro y alumno" Madrid, Siruela
- TEDESCO, J. y TENTI FANFANI, E. (2002) "Nuevos tiempos y nuevos docentes" Buenos Aires, IIPE,
- Terigi, Flavia (1999) "Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio" Buenos Aires, Santillana
- DAY, C. (2016) "Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores" Madrid, Narcea
- PENNAC, D. (2008) "Mal de Escuela" Buenos Aires, Mondadori
- GIUSSANI, L. (1996) "Los jóvenes y el ideal. El desafío de la realidad" Madrid, Encuentro



ÁNGELA TERESA VIGETTI:

ENTRE LA CARIDAD Y LA ASISTENCIA SOCIAL

ÁNGELA TERESA VIGETTI:

ENTRE LA CARIDAD Y LA ASISTENCIA SOCIAL

Natalia Vanesa Villalba

Abstract:

La primera mitad del siglo XX estuvo signada por un período de transición que fue desde la caridad organizada por las instituciones de la sociedad civil a la gerencia de un Estado interventor dispuesto a asumir y afrontar las problemáticas sociales de un país en expansión. La Escuela de Trabajo Social se presenta como una institución y carrera emblemática en este sentido: las asistentes sociales encontraron en esta actividad un ámbito de caridad y profesionalización para las mujeres, en el que combinar asistencia y compromiso social, a su vez que la posibilidad de una carrera para ellas. Tal fue el caso de la santafesina Angela Teresa Vigetti.

Palabras clave: caridad – asistencia - trabajo social.

Introducción

En la ciudad de Santa Fe existe una calle que se llama Ángela Teresa Vigetti, la Escuela de Trabajo Social dependiente de la Universidad Nacional del Litoral también lleva ese nombre y, por si esto fuera poco, esta misma mujer fue declarada “persona ilustre” en 1996, lo que evidencia ser un personaje destacado en la comunidad.

En principio, lo que de primera mano se sabe de ella es que fue una de las primeras trabajadoras sociales de la ciudad.

En esta ponencia se presenta la biografía de Ángela Teresa Vigetti en el marco de un trabajo mayor que pretende tomar su vida y obra como reflejo

del cambio de época acontecido en el siglo XX, en el que el Estado Liberal progresivamente fue asumiendo la responsabilidad de atender asuntos sociales. Esta transición comenzó a principios del siglo XX, mediante la asistencia estatal a las instituciones de la sociedad civil que se encargaban de afrontar las principales manifestaciones de la cuestión social, como había sido el caso de la Sociedad de Beneficencia, para luego crear instituciones específicas, ampliando así los márgenes de injerencia, todo lo que devino en la progresiva consolidación del Estado de Bienestar.

Una institución que refleja dicha evolución es la Escuela de Servicio Social de la ciudad de Santa Fe, creada en 1943 al calor de los cambios sociales y políticos de la época, visibilizando una novedad en lo que a políticas sociales se refiere pero una continuidad en cuanto a los protagonistas de la asistencia, las que siguieron siendo mujeres, como en la etapa anterior. En este escenario, una de sus primeras graduadas y docentes fue Ángela Teresa Vigetti, quien es objeto central de esta indagación, tratando de sondear los principios y valores que la llevaron a la elección de dicha carrera, su formación profesional y la trascendencia de su obra y legado. Interesa, en el marco de esta presentación, acercarnos a los principales hitos de su vida y, con ella, comprender una época de la historia santafesina.

Vivir en la Santa Fe de principios de siglo (1900-1943)

Resulta interesante vincular su primera infancia y la elección de su futura carrera con el contexto epocal. Santa Fe de principios del siglo XX era una ciudad pequeña, cuya radicación poblacional se extendía desde el barrio sur (incluyendo el Centenario recientemente fundado en 1910) hasta el barrio Candioti y las nuevas periferias del oeste (pasando muy escasamente la actual Avenida Freyre). Con un promedio de 40.000 habitantes, era una ciudad en expansión. Esta expansión estaba dada por dos fenómenos que se complementaban: la llegada masiva de

inmigrantes y la instalación, en pleno centro, de un puerto de ultramar. Para 1930 era una ciudad que se parecía bastante a las grandes ciudades argentinas, por su fisonomía (se realizaron modernas obras de arquitectura e ingeniería) y por sus problemas: fue la época de la emergencia de la cuestión social santafesina. Vagabundos, minoridad en riesgo y propagación de enfermedades dieron paso a la formación de una veintena de instituciones abocadas a la caridad social, la mayoría de ellas inspiradas por los preceptos de la iglesia católica, en cuyo centro estuvo la Sociedad de Beneficencia. Hogares para mendigos, pobres vergonzantes, niños y hospitales fueron intuiciones modelo que se abocaron a asumir las principales manifestaciones de la cuestión social (Villalba, 2020).

La Sociedad de Beneficencia había regentado viejos hospitales que luego, en 1908, se unificarían en una gran obra: el nuevo Hospital de Caridad. En el mencionado nosocomio la congregación religiosa Hermanas de la Caridad brindaban asistencia en calidad de enfermeras, institución que se convirtió en un emblema de la caridad organizada en la época. En este marco, se fue conformando un particular sistema que, teniendo como base los principios de la caridad cristiana, el Estado Liberal delegaba la atención a los problemas de la cuestión social a una pléyade de instituciones civiles, la que, a su vez, recibían del mismo una serie de subsidios y subvenciones que gestionaban discrecionalmente (Villalba, 2017).

La década de 1930 y las consecuencias de la crisis del capitalismo de 1929 generaron un impacto notable en la ciudad y en el mundo. En ese marco, a nivel estatal, se fueron conformando ciertas instituciones con el objetivo de afrontar las crecientes problemáticas sociales. Al problema del hacinamiento, la indigencia, la mendicidad y la minoridad en riesgo se le sumaban la desocupación y el deterioro general de las condiciones de vida producto de la coyuntura económica.

Por su parte, la ciudad creció considerablemente, contando en el año 1938, 165.736 habitantes. Este fenómeno se relacionó fundamentalmente a dos

coyunturas: en primer término, a la centralidad que fue adquiriendo en el norte-centro de la provincia la ciudad capital, resultado de la instalación del puerto de ultramar en 1911, lo que la convertía en un polo de atracción poblacional y, en segundo lugar, la llegada de sectores procedentes de los lugares más empobrecidos del interior provincial que entendían a la ciudad como una vía de escape a la pobreza y al impacto de la crisis de 1930. La ciudad fue adquiriendo una nueva fisonomía al calor del surgimiento de periferias urbanas y de barriadas populares en las que las asociaciones vecinales fueron adquiriendo un rol protagónico en tanto espacio de visibilización de los nuevos problemas sociales (Genolet, 2004, 44-45).

Ante esta coyuntura, el Estado Nacional y Provincial fue realizando una serie de avances que, en materia social, serían la base sobre la que se cimentarían las principales políticas sociales de la época. Especialmente en las gestiones conservadoras de Manuel María de Iriondo (1937-1941) y Joaquín Argonz (1941-1943), se implementaron modalidades de intervención estatal que significaron el quiebre del consenso liberal de los tiempos pretéritos.

Dentro de las principales acciones sociales, encontramos la creación de ciertas reparticiones estatales o legislación abocadas a diagnosticar o afrontar parcialmente problemáticas sociales, tales como: la creación del Ministerio de Salud y Trabajo, la sanción del Código Bromatológico de la provincia, la Ley de Asistencia Social y Hospitalaria, la Comisión Provincial de la Vivienda Popular, el Instituto de la Vivienda Obrera, la Ley de la Vivienda Popular, la Dirección de Acción Social, la Junta de Jubilaciones y Pensiones, las Asignaciones Familiares para empleados de la Administración Pública y la Ley de Asistencia Social a la Vejez, y la Junta Central del Patronato de Menores, entre los más importantes. Además, se destacan medidas de intervención directa como la creación de la Clínica del Niño y, por intermedio de esta, brindar el suministro de la Gota de Leche a niños necesitados, la creación del Hospital Policlínico Iturraspe y

la realización de un censo en 1940 bajo la responsabilidad del Departamento Provincial del Trabajo, de cuyas conclusiones derivaron ciertas intervenciones gubernamentales para afrontar la desocupación (Genolet, 2004).

De este modo, el período conservador se presenta como una etapa de transición entre el decimonónico Estado Liberal y la gestación de un estado atento a las necesidades sociales, dando paso a una suerte de camino que fue desde la caridad de las élites a la asistencia social por parte del Estado.

Infancia y adolescencia accediendo a una educación de élite

Ángela Teresa Vigetti nació el 19 de octubre de 1919 en el seno de una familia de inmigrantes italianos, procedentes de la región de Sicilia, que, como resultado del proceso de movilidad social ascendente, fue adquiriendo el carácter de la moderna clase media. Su padre era comerciante, propietario de un almacén y vendedor de cereales, y su madre, ama de casa y profesora de piano. Ambos poseían un desarrollo intelectual complejo que ofreció a sus hijos el acceso temprano a la música, la lectura y las artes de la época.

Su casa se ubicaba en la zona céntrica de la ciudad, la que, al momento de su nacimiento, se caracterizaba por la convivencia de viviendas de la élite, habitaciones y conventillos para inmigrantes recién llegados y algunos ranchos de paja que la municipalidad se esforzaba por erradicar.

Tuvo el privilegio de acceder a una educación de élite. Su primera etapa de la escolaridad se desarrolló en el Colegio del Huerto, institución regentada por la congregación religiosa Hermanas de la Caridad y de matrícula exclusivamente femenina. Según indican los testimonios familiares, transitó con pesar hasta el quinto grado en esa institución, por no adaptarse a un riguroso régimen educativo, y finalizó su educación primaria en otra institución con similares características, como lo era el colegio El Calvario. Ambas escuelas eran de educación exclusivamente orientada a las mujeres y, por su impronta católica,

impulsaban el espíritu caritativo en sus alumnas mediante la enseñanza de los valores de la élite (Villalba, 2020).

Quizás por reacción y rechazo a los dogmas recibidos, su educación secundaria la cursó en la Escuela de Comercio “Domingo Silva”, la que, además de ubicarse a pocos pasos de la vivienda familiar, le presentaba una oferta educativa más llamativa de cara a sus intereses: la formación en las ciencias exactas. En su primera adolescencia, Ángela se inclinaba por un gusto personal hacia los números y la contabilidad como profesión para continuar en el futuro. Allí, además, conocería a quien sería su “mentor académico” en la Escuela de Trabajo Social, el profesor Emilio Sánchez Rizza.



*Foto: Ángela Teresa Vigetti dando un examen final en la escuela Domingo Silva
Fuente: A.P.F.V.*

Tras finalizar su educación secundaria en 1938 con el título de “Perito Mercantil”, realizó un curso de contadores que le permitió ingresar al Ministerio de Salud en la Dirección de Estadística de dicha institución. En el marco del trabajo allí desempeñado, Ángela comenzó a cruzar dos elementos que atravesarían su visión del mundo y la sociedad: la estadística y la salud, aprendiendo un oficio nuevo desde su peculiar perspectiva.

En este ámbito, en el que trabajó aproximadamente cinco años, recibió la noticia de la recientemente creada Escuela de Servicio Social y en 1943 comenzó a cursar la carrera. Allí dio comienzo a una nueva etapa de su vida que estaría signada por un fuerte trabajo intelectual y docente y que, atravesada por una coyuntura de avance del Estado sobre la atención social, marcaría el resto de su vida. Interesa en este punto referir a la elección de la carrera y sus primeros pasos en la misma.

Ser asistente social: una opción de profesionalización femenina

Existen diversos análisis teórico-metodológicos que plantean el surgimiento del trabajo social en Argentina. Algunos de ellos enfatizan en su origen como resultado de la acción de los médicos higienistas, otros como estrategia de control social por parte de las élites o como una consecuencia casi inevitable del advenimiento del Estado de Bienestar. Sin rechazar estas teorías, la historiadora santafesina Mariela Rubinza sugiere que la creación de escuelas por parte del Estado fue una estrategia, entre otras, para abordar los problemas sociales, y surgen una vez que fracasan otras instancias de intervención. En este sentido, destaca la matriz conflictiva que tuvo dicho fenómeno, teniendo en cuenta que la modernización en sí misma fue un proceso conflictivo y desigual dentro de un mismo espacio nacional. Su análisis profundiza en la coyuntura política y social santafesina, en donde la acción del Estado provincial en esferas anteriormente libradas a la iniciativa privada y la aparición de nuevos profesionales en el mercado laboral generaron tensiones y conflictos entre diferentes actores (Rubinza, 2016, p. 115).

La Escuela de Trabajo Social se conformó en 1943 por disposición del Honorable Consejo de Educación. La misma fue resultado de dos procesos que se dieron en simultáneo. El primero tuvo que ver con los antecedentes que sembraron primeramente el Museo Social Argentino y su Escuela de Servicio

Social, y el segundo, como resultado de la sanción de la Ley de Asistencia Social N° 3069, cuyos principales propósitos eran la protección de la maternidad e infancia a través de la familia, la acción social alimentaria, el aprendizaje de oficios y manualidades, los centros culturales de sanas diversiones y el turismo para familias obreras. La aplicación del plan general demandaba personal técnico, para lo cual se resolvió la creación de dicha institución.

La primera planta docente estaba integrada por el Dr. Roberto Lavagna (Economía Doméstica), Dr. Luis Bonsembiante (Psicología), Dr. Francisco Menchaca (Higiene y Puericultura), Dr. Francisco Magín Ferrer (Derecho Usual) y el Dr. Emilio Sánchez Rizza (Economía Política). En 1944 fueron incorporados el Dr. Mariano Tissembaum (Economía y Legislación Social), Dr. Héctor Coll (Higiene y Medicina Social), Dr. Gerardo Laprido (Infancia abandonada y delincuencia) y la Dra. Emma Guastavino Ureta (Servicio Social). Posteriormente se incorporaron a la misma las primeras graduadas, una de las cuales fue Teresa Vigetti (Rubinzal, 2016, 126).

Frente a la pregunta de la elección de la carrera, varias hipótesis se cruzan para intentar comprender la psicología de una mujer excepcional y, a la vez, prototípica de la época. En primer lugar, es entendible que una mujer con la formación intelectual y cultural de Ángela haya ponderado la posibilidad de seguir estudiando, incluso cuando ya se hallaba establecida profesionalmente, y esto se vincula con la progresiva ampliación de posibilidades que venían experimentando las mujeres al calor de los cambios (y las luchas feministas) de la época. Aunque aún tenía vedado el acceso al sufragio, progresivamente iban allanando el camino en el campo académico y laboral, con grandes avances y posibilidades.

En segundo lugar, la sensibilidad ante los problemas sociales habría sido una característica de su personalidad. Según nos lo indican las fuentes consultadas, los Vigetti eran una familia con un fuerte sentido social y una

mirada destacadamente humanista con relación a la pobreza, a la indigencia y al sufrimiento ajeno. Esta percepción y la visualización constante de los problemas sociales en una ciudad en crecimiento, pueden haberse entendido como una variable indispensable para comprender la elección de dicha carrera.

En tercer lugar, los conocimientos que se impartían en este ciclo de formación y la orientación manifiesta hacia la búsqueda de datos estadísticos y estudios sociales, fueron componentes fundamentales para desarrollar un atractivo en Teresa hacia la profesión de Trabajadora Social. Este aspecto se ratifica en la prolífera producción académica de Ángela que siempre se orientó en este sentido.



Foto: Ángela Teresa Vigetti junto a compañeras y docente en la Escuela de Servicio Social. Fuente: A.P.F.V.

Además, con la pretensión de anclar esta historia en un contexto mayor, resulta interesante poner en consideración la progresiva feminización que fue adquiriendo esta actividad y los supuestos que en la época pueden haber inclinado la balanza para que sean mujeres quienes se piensen como trabajadoras sociales.

En este aspecto, los presupuestos vinculados a la maternidad, la sensibilidad social y el “don natural” hacia las tareas de cuidado, motivaron la participación de mujeres en esta actividad que se presentaba como una alternativa para el crecimiento profesional de las mujeres. En muchos casos, la elección profesional se debía a la imposibilidad de estudiar carreras que estaban en otros lugares, porque era una tarea relacionada a la docencia pero con mayor prestigio social o por la ayuda al prójimo. En cualquier caso, eran las mujeres de clase media las que se inclinaban hacia esta labor (Genolet, p. 112-113).

Su actuación como estudiante en el marco de la carrera fue implicando que ella se destacara en ese contexto, primero participando de la creación del Centro de Estudiantes donde se desempeñó como secretaria de Hacienda y posteriormente como Presidenta, y luego como una de las impulsoras del boletín del Centro de Estudiantes de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe, denominado “Nuestra Voz”, el cual contenía notas de humor, de reflexión sobre la conformación del campo profesional e información general sobre las cátedras. Indican las entrevistas realizadas que comenzó a ejercer la docencia siendo estudiante, en carácter de adjunta en la cátedra Estadística Metodológica y luego fue Profesora de las cátedras Investigación Social y Estadística Metodológica. Fue de las primeras siete asistentes sociales que se insertaron en el Estado, asumiendo la coordinación de este primer grupo de profesionales.

Luego de esta experiencia, fue llamada para ocupar un cargo de la División de Estadística de la Provincia, en la que tuvo una primera participación en el marco del Censo Nacional de 1949, del cual ella aprendió importantes rudimentos en lo referente a la acción estatal a partir de la sistematización de datos obtenidos de la realidad.



Foto: Ángela Teresa Vigetti en su escritorio trabajando en la División de Estadísticas de la Provincia, en el marco del Censo Nacional de 1949. Fuente: A.P.F.V.

Comentaba ella a sus allegados que aquella experiencia le había permitido valorar la acción preventiva desempeñada por el entonces Ministro de Salud de la Nación, Ramón Carrillo y la importancia en el diagnóstico, el análisis sistemático y el trabajo basado en datos concretos para diseñar y materializar políticas sociales que sean significativas para dar respuesta a los problemas de la cuestión social. Anclada en una postura empirista y científicista del conocimiento social, fue forjando una peculiar manera de mirar la realidad y comprender el trabajo social, lo que quedó plasmado en su obra escrita.

La vemos, entonces, como una mujer de acción y reflexión dado que también ha escrito sus pensamientos y planteamientos epistemológicos en torno a su carrera ("Trascendencia del conocimiento sociológico para el trabajo social" e "Investigación en trabajo social" son dos de sus principales obras).

Consideraciones finales

Este trabajo se presenta como una primera aproximación a la exploración de la vida y obra de Ángela Teresa Vigetti en el contexto de una ciudad que

comenzaba a crecer al calor de nuevas problemáticas sociales. El contexto de la infancia, adolescencia y los primeros años de su vida adulta estuvo caracterizado por una transición entre un Estado Liberal que delegaba a las instituciones de la sociedad civil las problemáticas sociales, a un Estado que progresivamente iba conformando las primeras políticas sociales.

En este escenario, la Escuela de Trabajo Social se presentó como un ámbito en el que formar profesionales para las nuevas demandas que el Estado debía afrontar. Ángela, proveniente de una familia de clase media ilustrada e intelectual, fue desarrollando un peculiar interés por las estadísticas y los datos duros, a la par que una importante sensibilidad social, y encontró en esta profesión el ámbito en el que desplegar tales intereses.

En este marco, la carrera de Trabajadora Social se presenta como una posibilidad de profesionalización del género femenino, que encuentra una línea de continuidad con la etapa anterior en la que el Estado Liberal delegaba en las mujeres de la élite la atención social. En este nuevo contexto, el del Estado de Bienestar (o su gestación), también serían las mujeres quienes, por sus condiciones naturales, fueran las encargadas, ya no de la caridad, sino de la asistencia, al menos, esto en un plano profesional (Guy, 2011, p. 27).

Entendemos, entonces, que la progresiva feminización de la actividad, de la cual Ángela es un ejemplo, responde a un paradigma epocal en el que, como en las décadas precedentes, las mujeres se siguen presentando como el género destinado, por su propia naturaleza, a la asistencia social. Sin embargo, el enfoque cientificista y racional que la nombrada le impone a su labor parece otorgarle una nueva impronta que sentará las bases para la profesionalización de la tarea del trabajo social, menos maternalizado y más académico, asunto que excede las líneas de este trabajo.

Referencias bibliográficas:

- GENOLET, A. (2004), *La problemática de la asistencia social en un contexto de cambios (de la crisis de 1930 al fin de la guerra). La experiencia de la Escuela de Asistentes Sociales de Santa Fe y sus primeras egresadas*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- GUY, D.J. (2011) *Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar. Caridad y creación de derechos en Argentina*, Prometeo, Buenos Aires.
- RUBINZAL, M. (2014) *Historia de la Escuela de Servicio Social en Santa Fe*, Santa Fe, Ediciones de la U.N.L.
- RUBINZAL, M. “Volviendo a los orígenes del servicio social. El caso de la Escuela de asistentes sociales de Santa Fe”, *Avances del Cesor*, V. XIII, N° 15, Segundo semestre 2016, pp. 113-134.
- VILLALBA, N. V. (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.
- VILLALBA, N. V. (2020) *Al alivio de la humanidad doliente. Una historia social de la Sociedad de Beneficencia en Santa Fe: Hospital de Caridad y asistencia sanitaria (1902-1930)*, Tesis de grado. Córdoba. Universidad Católica de Córdoba.

Fuentes:

Archivo Privado de la Familia Vigetti (A.P.F.V.):

Fotografías privadas

Entrevista a su sobrino directo Enrique Moscatto



DEMOCRACIA Y NEOLIBERALISMO EN ARGENTINA

DEMOCRACIA Y NEOLIBERALISMO EN ARGENTINA

Maximiliano Vandenberghe

Abstract:

El presente artículo analizará históricamente el neoliberalismo en Argentina y propondrá una mirada crítica sobre el rol de la democracia en dicho fenómeno. Este abordaje resulta sumamente significativo para la actualidad, dado que es protagonista de discusiones públicas y se corresponde con la coyuntura política y económica vigente. En consecuencia, comprender los efectos del neoliberalismo en el pasado brindará una perspectiva más compleja y rica de la experiencia presente, así como mayores herramientas para proyectar el futuro.

Palabras Clave: Neoliberalismo – Democracia – Argentina – Deuda Externa – Privatizaciones – Crisis de Representatividad – Ajuste Económico

La Génesis del Neoliberalismo en Argentina: Martínez de Hoz y El Proceso de Reorganización Nacional

Si bien el Consenso de Washington marca los lineamientos básicos y fundamentales del neoliberalismo, la historia de este fenómeno en Argentina suele ubicarse unos años antes, con el comienzo del Proceso de Reorganización Nacional y la gestión de Martínez de Hoz como ministro de Economía. Proveniente de una familia de tradición oligárquica, el ministro estableció vínculos con el im-

perio norteamericano, siendo tan cercano a magnates como David Rockefeller, quien lo reconoció como un amigo íntimo. El perfil profesional y las relaciones personales de Martínez de Hoz sirven como prelude para comprender los giros que experimentó Argentina durante su gestión. En el marco de la Guerra Fría y la Doctrina de Seguridad Nacional, este acercamiento a los Estados Unidos implicó el asentamiento del imperialismo norteamericano en el país.

Galasso (2011) sostiene que el plan económico llevado a cabo por el ministro conllevó medidas como la derogación de la nacionalización de los depósitos bancarios; la eliminación de precios máximos; la modificación de tarifas de servicios; la liberación de tasas de interés y del tipo de cambio; la reducción notable de los aranceles de importación; y la prohibición del derecho a huelga, entre otras. Este conjunto de políticas evidencia el avance de la transnacionalización económica, el crecimiento de monopolios y oligopolios extranjeros en perjuicio de los productores locales, y el avance del capital sobre los derechos de los trabajadores. Entre los efectos inmediatos de estas medidas, se produjo un notable auge (*boom*) de las importaciones. La llegada masiva de productos foráneos provocó una considerable caída de la producción de las industrias nacionales y, por consiguiente, un crecimiento notable del desempleo. Otro punto relevante es que, dadas las políticas cambiarias, el país se encarecía, mientras que viajar al extranjero se hacía más accesible, lo que acarreó una gran pérdida para los sectores que dependían del turismo nacional. Mientras tanto, Argentina acrecentaba drásticamente su deuda externa.

Galasso (2011) afirma que:

Los indicadores económicos no dejan dudas respecto al carácter parasitario y elitista del modelo: la deuda externa bruta pasa de 9.738 millones de dólares en 1976 (...) a 19.034 en 1979, y la distribución del ingreso para los trabajadores decae notablemente de 38,8% en 1976 a

17,9% en 1978 (p. 513).

El neoliberalismo de la década de 1970 en Argentina propició el crecimiento de la deuda externa, un incremento de las importaciones en detrimento del desmantelamiento de la industria nacional, la caída de los salarios de los trabajadores y la consolidación de un modelo de especulación financiera, frustrando así el desarrollo industrial nacional.

En consecuencia, y en lo que respecta a la democracia sustantiva, la coyuntura neoliberal tuvo un impacto negativo, dado que facilitó la acumulación de capital, implicó desempleo, pérdida de poder adquisitivo para los trabajadores y generó ajuste y reducción del gasto público. Si bien unos pocos se enriquecieron, la mayoría resultó perjudicada.

Durante este período no se observó un Estado ausente, sino un Estado que seguía interviniendo, pero ya no en pos de políticas de pleno empleo, de una distribución justa de las ganancias ni en defensa de los intereses nacionales; por el contrario, facilitó la concentración de capital, empobreció a los trabajadores al otorgar libertades a la patronal, y promovió el enriquecimiento de empresas extranjeras en detrimento de la destrucción de las industrias locales, lo que redundó en desempleo y empobrecimiento generalizado.

Al poner en cuestión el impacto económico y social de la gestión de Martínez de Hoz como ministro de economía, uno podría preguntarse ¿Cómo fue posible? ¿Por qué el aparato político y sindical, o incluso la sociedad argentina en su conjunto no frenaron este modelo? Y aquí se encuentra un punto clave para comprender este fenómeno, no es casualidad que la llegada del neoliberalismo a la Argentina haya sido durante el Proceso de Reorganización Nacional, en el marco de un Terrorismo de Estado que exterminó a la militancia partidaria y sindical que, naturalmente, hubiese sido la que obstaculizaría, o incluso, impediría la aplicación de un modelo especulativo y elitista que venía a arrasar con los

logros de estos sectores.

Es decir, la llegada del neoliberalismo necesitó de un gobierno autoritario cómplice que discipline a los sectores sociales que se resistirían a este programa, llevando a cabo una violación sistemática de los Derechos Humanos de la población. Centrándonos en el concepto de democracia formal, el régimen violó la división de poderes, proscribió el sistema de partidos, suspendió los procesos electorales y criminalizó la libertad de expresión y toda manifestación popular. Por consiguiente, la primera experiencia neoliberal supuso una ruptura total con la democracia formal.

Si bien la Argentina ya venía atravesando un ciclo de extrema fragilidad del sistema democrático, con alternancias entre dictaduras y gobiernos semi-democráticos (concepto que empleamos dado que existían fuerzas políticas proscriptas y una constante tutela e intervención militar sobre los gobiernos), no se puede omitir que los impulsores de este modelo utilizaron —o incluso orquestaron— el Terrorismo de Estado. Esto ocurrió no solo para neutralizar a la disidencia política, sino también, para poder aplicar el programa neoliberal. En consecuencia, a la violación de la democracia formal, le siguió la degradación de la democracia sustantiva.

En relación con las dificultades que atraviesa la democracia argentina, Farres (2007) se centra en la cultura política de nuestra sociedad. El autor sostiene que en las décadas de 1950, 1960 y 1970, la tradición política excluyente —que lleva a entender la competencia política/electoral en términos de amigo-enemigo— se exacerbó por la constante intervención de las Fuerzas Armadas. Esta concepción resulta peligrosa, y obstaculiza la convivencia democrática que, llevada al extremo, puede tomar forma de discursos de odio que legitimen la eliminación de aquellos a quienes se instalan como enemigos. Este análisis es pertinente, pues los discursos de odio que reflejaban el antagonismo ideológico de

la Guerra Fría también sirvieron para sostener el programa neoliberal, criminalizando a la disidencia. Hoy también estamos frente a discursos oficialistas que se manejan con la misma lógica, teniendo como elemento central la demonización de partidos opositores, sindicalistas, movimientos sociales o incluso figuras públicas que se expresan contra el programa neoliberal, con la clara salvedad de que estamos en un Estado de derecho.

El retorno a la democracia ¿Se come, se cura y se educa con el neoliberalismo?

El fin de la dictadura cívico-militar trajo consigo una verdadera “primavera democrática”: la actividad política fue masiva, tanto en lo que respecta a las elecciones de 1983 como a los movimientos sociales que exigían justicia por lo acontecido durante el Proceso. La voluntad del gobierno de Alfonsín de llevar a juicio civil a los responsables del Terrorismo de Estado, su oratoria pacifista y la reivindicación de las banderas históricas del radicalismo, marcó el camino hacia la reconstrucción de consensos democráticos en la sociedad argentina. Los sectores de izquierda abandonaron las aspiraciones de liberación mediante el camino de la lucha armada y se sumaron a la oleada de paz y democracia. Si bien el juicio a la Junta trajo momentos de tensión, el fin de la dictadura dio inicio a un período donde la democracia formal volvió a establecerse. Como sostiene Fares (2007): “Existía una ilusión, y al mismo tiempo, una voluntad de expurgar todos los vestigios de autoritarismo de la dictadura militar, y recuperar el sentido original de la democracia: el de la libertad” (p. 371).

Lamentablemente, el retorno a la democracia no supuso el fin de los males desatados durante el Proceso, y las ilusiones que despertó se convirtieron rápidamente en decepciones. Faes (2007) sostiene que el Nunca Más se limitó al

cese de la persecución política, al no romper el pacto democrático y al eliminar la concepción del rival como enemigo ilegítimo. Sin embargo, otras formas de violencia se filtraron silenciosamente, principalmente la existencia de un Estado pasivo frente a la lógica del mercado, lo que legitimaba el abismo entre la realidad y un horizonte de equidad y justicia. El germen neoliberal ya se había instalado; la gigantesca deuda externa y el establecimiento de grupos de poder financiero en Argentina significarían desafíos mayúsculos para la gestión de Alfonsín.

Galasso (2011) sostiene que:

Alfonsín había prometido levantar la cortina de todas las fábricas, enjuiciar a los responsables de las torturas y muertes producidas durante la dictadura procesista, establecer plenamente el Estado de Derecho y en materia de deuda externa, diferenciar la legítima de la ilegítima, pagando solamente la primera de ellas (p.537).

Este programa implicaba hacer frente a las Fuerzas Armadas, a los consorcios financieros fortalecidos durante el Proceso, y a acreedores foráneos, entre ellos, el Fondo Monetario Internacional. La herencia era sumamente desafiante, y el propio programa anunciado por el presidente radical ya evidenció su fracaso y la subsiguiente decepción generalizada.

Respecto a la cuestión militar, Alfonsín alcanzó el punto más alto de popularidad con el inicio del juicio a la Junta en 1985. Sin embargo, lo que constituía la gran victoria de su gobierno sufrió un revés con los levantamientos de Aldo Rico y, especialmente, con la sanción de la Ley de Punto Final y la Ley de Obediencia Debida. Estos hechos representaron una victoria significativa de las Fuerzas Armadas (FF. AA.) sobre el gobierno radical, y provocaron enojo y frustración en la sociedad civil comprometida con las banderas de memoria, verdad y justicia.

Si el proceder del juicio a la junta culminó siendo un tema de desgaste del

gobierno de Alfonsín, ni que hablar de la economía, y es aquí donde retomamos el eje central de este trabajo.

Al inicio de su mandato, el Ministerio de Economía estuvo a cargo de Grinspun, quien, según Galasso (2011), expresaba los intereses de la pequeña y mediana industria, se mostraba crítico del neoliberalismo y se inclinaba a la protección de los intereses nacionales y al sofocamiento de la especulación financiera. El breve lapso de su gestión evidencia el poder que los intereses foráneos habían adquirido en Argentina. Las negociaciones con el Fondo fueron difíciles: Grinspun no aceptaba los intereses de deuda, a los cuales consideraba injustos e ilegítimos.

De hecho, el gobierno llevó a cabo una investigación de las condiciones de deuda tomadas con el Fondo durante el proceso, donde fue investigado incluso el hijo del ex ministro Martínez de Hoz, quien intentó escapar con valijas llenas de documentación que demostraban conspiraciones económicas entre el gobierno nacional y bancos acreedores. Aunque Alfonsín tuvo la oportunidad de desconocer la deuda externa (o parte de ella) debido a sus condiciones ilegítimas, el propio entorno del expresidente reconoció que continuar por esa vía era incompatible con el programa de gobierno. Grinspun comenzó a recibir “malas caras” de la “patria financiera”, la cual insistió ante el gobierno para remover al ministro, dado que lo consideraba un estorbo para la concreción de sus intereses. El intento inicial del gobierno de Alfonsín de oponerse a la corriente neoliberal fracasó; a fines de 1984, el presidente anticipó un cambio de rumbo en la economía, anunciando que el nuevo sendero sería aumentar las exportaciones y fomentar la inversión privada.

En febrero de 1985, asumió como ministro de Economía Sourrouille. La nueva política económica se centró en la reducción del gasto público, el aumento de impuestos, el apoyo crediticio al sector rural y el fomento de la inversión

extranjera.

A partir de aquí, podríamos decir que el gobierno se alineó con la agenda del Fondo Monetario Internacional, tomando la senda opuesta a lo que se propuso originalmente con Grinspun. Esto provocó decepción y desesperanza en quienes, hasta entonces, veían en Alfonsín una concreción de institucionalidad, justicia y equidad. Sourrouille llevó a cabo el Plan Austral, el cual fue aceptado por el FMI, aunque con ciertos “retoques”, como el alza de tarifas y precios, y el estancamiento de los salarios. El gobierno intentó defender el plan argumentando que es necesario del mismo para frenar la inflación. Si bien esta descendió durante los primeros meses, el déficit fiscal, la persistencia del endeudamiento (externo e interno) y los escasos ingresos fiscales provocaron la reanudación del proceso inflacionario. Para 1988, la situación era drástica, la política de endeudamiento se hizo insostenible y el gobierno suspendió el pago a los bancos acreedores. Ese año se lanzó el “Plan Primavera”, que buscó detener la inflación, pero atentó contra la industria nacional al facilitar el ingreso de productos foráneos. En la actualidad, el enorme problema de la deuda sigue presente y no hace más que empeorar.

A comienzos de 1989, el gobierno llevó a cabo una devaluación monetaria, que provocó saltos vertiginosos en la relación del austral con el dólar en tan solo semanas. La inflación se convirtió en “hiperinflación”. Mientras que los grandes grupos financieros se negaron a colaborar, el país atravesó días de saqueos y represión, la situación desbordó al presidente, quien adelantó las elecciones para mayo de 1989.

El gobierno que tanta esperanza e ilusión despertó, fracasó rotundamente. La batalla que lo llevó a su momento de mayor apoyo y popularidad, el Juicio a las Juntas, sufrió una gran derrota con la Ley de Obediencia Debida. Aquella célebre frase que decía que “con la democracia se come, se cura y se educa” no

pudo concretarse con la alarmante situación económica y social que caracterizó a la gestión.

El daño de los militares había sido enorme para la gestión de Alfonsín, no solo por la decepción que significó la resolución del Juicio a las Juntas, sino por la catástrofe económica que ocasionaron. El germen neoliberal creció, y se comió al gobierno del expresidente radical, que no logró mantenerse firme contra los consorcios financieros que comenzaron a manejar los hilos de la Argentina. La salida de Grinszpun del Ministerio de Economía fue un síntoma de debilidad y falta de rumbo en el gobierno; también fue la jugada que el FMI y las grandes corporaciones financieras e industriales foráneas necesitaron para continuar y profundizar el modelo neoliberal en la Argentina. ¿El resultado? El menemismo.

El menemismo: la estafa electoral y el neoliberalismo salvaje

La asunción de Carlos Menem como presidente de la nación argentina, implicó la adopción formal y absoluta de la Argentina al programa neoliberal, que ya se definía con el Consenso de Washington.

Lo que la sociedad argentina llamó posteriormente “la traición” de Menem, implica realizar una revisión de lo que representaba el riojano antes de la presidencia, y luego qué hizo con ella. Militante, peronista desde joven, candidato a diputado y a senador por su provincia, gobernador riojano, preso político durante la dictadura y luego reelegido como líder de su provincia; Menem se presentaba como el nuevo Facundo Quiroga, representante del federalismo, con un perfil antiliberal, tacto con los sectores populares, y también con mucho encanto personal, que le otorgaba facilidad para relacionarse con celebridades, grandes empresarios y políticos de carrera. Fares (2007) describe que “La campaña de Menem se había desarrollado con un tono caudillesco, capitalizando su origen riojano y su imagen facundina, que retomaba aspectos fundamentales de

la identidad peronista” (p.379).

El fracaso del gobierno de Alfonsín y el creciente caos económico y social adelantaron su asunción, asumiendo en julio del 89 la presidencia de la nación argentina.

Menem había prometido una “revolución productiva y un salarizado”, dicha consigna resultó ser la antítesis de la línea que tomaría inmediatamente su gobierno. ¿Cómo el caudillo riojano, cuya vida está atravesada por la militancia en el justicialismo, pudo abandonar la doctrina que defendió hasta el momento de sentarse en el sillón de Rivadavia y adoptar la agenda del imperialismo norteamericano y las nuevas oligarquías transnacionales? Galasso (2011) responde que hay que partir de la comprensión del peronismo como un movimiento policlasista con conducción bonapartista. El arbitraje de los conflictos entre los sectores que lo componen se licuan en un liderazgo, el de Perón.

Tras su muerte, se desató una lucha interna. La década de 1970 provocó que gran parte del empresariado, antes dedicado al mercado interno, se transnacionalizara, buscando al capital extranjero como socio e incluso dedicándose al mercado externo. Este fenómeno provocó que parte de esa burguesía industrial nacional, que componía el movimiento, mutara, haciendo que sea imposible esa comunidad organizada que anhelaba Perón. Este nuevo empresariado logró imponerse en el justicialismo, lo que demuestra que el neoliberalismo se filtró incluso en el movimiento político más popular de la Argentina. Adjudicar a Menem la culpa exclusiva de lo que realizó en sus gobiernos resulta una mirada simplista: fue gran parte del justicialismo el que cayó ante las tentaciones del *establishment*. Por convicción o inercia, el grueso del partido apoyó al presidente riojano y a los lineamientos políticos e ideológicos de sus gobiernos.

Durante este período, no solo se profundizaron las medidas económicas neoliberales iniciadas con Martínez de Hoz, sino que incluso la sociedad argen-

tina se vio cada vez más expuesta y cautivada por los papelitos de colores del primer mundo. La extravagancia, la opulencia y la frivolidad van a ser los rasgos distintivos de la política y de la cultura de los años noventa.

Galasso (2011) toma como elemento de análisis las memorias de Franco Macri para entender la relación de Menem con los grupos económicos concentrados de la Argentina. El empresario reconoce haber tenido, junto a su grupo de socios/amigos, influencia directa en la designación de ministros de Economía y los hombres de confianza del presidente, como Roig, Rapanelli y, posteriormente, Cavallo. La apertura y flexibilidad de Menem con los consorcios, le dieron su confianza y apoyo.

La política económica menemista comenzó con la Ley de Reforma del Estado, que apuntó a facilitar las privatizaciones, y la Ley de Emergencia Económica, la cual provocó la suspensión de subsidios y la liberalización de las inversiones extranjeras. La intención del gobierno era clara: lograr mayor equilibrio fiscal eliminando gastos del Estado y obteniendo fondos de la venta de empresas estatales.

La lista de empresas del Estado que se privatizaron es larga: en 1990, el Estado se deshizo de Aerolíneas Argentinas y ENTEL; se concesionaron miles de kilómetros de rutas nacionales, que pasaron a cobrar peaje; se desarticuló el sistema ferroviario, privatizando los ramales más rentables y ocasionando miles de despidos; y se disolvió la flota mercante, conocida tiempo atrás como una de las más importantes del mundo. En 1992 se privatizó Gas del Estado, incluso cuando generaba ganancias; ese mismo año lo mismo sucede con YPF, que fue vendida a un precio mucho menor que el que correspondía, y correo, que quedó en manos del grupo Macri. Estos procesos de privatización estuvieron plagados de casos de corrupción. Galasso (2011) concluye lo siguiente: “En esa primera época del gobierno ya se percibe que una banda se ha apoderado del Estado y

lucra desde las altas esferas, mientras Menem juega al fútbol, baila con una odalisca o bromea, con exultante cinismo (...)” (p.559).

La política económica de Cavallo continuó con las privatizaciones, pero incorporó la Ley de la Convertibilidad, la cual establecía paridad cambiaria con el dólar, con el objetivo de estabilizar los precios y frenar la inflación. A corto plazo, el gobierno logró este objetivo, si bien en detrimento del crecimiento de la deuda externa, la aceleración de las privatizaciones y el disciplinamiento del sector privado interno. A este último, le resultó cada vez más difícil competir con la marea de importaciones, lo que conllevó a un aumento del desempleo y de la pobreza. De todos modos, el estancamiento de la inflación provocó cierta sensación de estabilidad en los argentinos, permitiendo que la sociedad argentina hiciera caso omiso a la escandalosa corrupción e impunidad que habitaba “la rosada”. Incluso le darían la reelección al presidente riojano, que, de Facundo, ya no tenía absolutamente nada más que las patillas.

Durante los primeros años del menemismo, ya resultaba evidente el aumento del desempleo, fruto de las privatizaciones y de las dificultades del sector privado para competir con las importaciones. La brecha entre ricos, la clase media y baja se ensanchaba cada vez más. La burguesía transnacional que ahora dirigía el partido justicialista pisoteaba las bases del peronismo originario: los trabajadores.

Más que una comunidad organizada, el menemismo fue una élite organizada para los negocios de las nuevas oligarquías transnacionales, subordinada al “imperio del norte”, que destruyó lo que quedaba de la estructura estatal y productiva de la Argentina de Perón. Para los años 1993 y 1994, ya se registraban las primeras manifestaciones y revueltas contra el gobierno nacional.

Si bien el primer gobierno de Menem había logrado una estabilidad frágil al desacelerar significativamente la inflación, apoyándose en la indiscriminada

privatización, el recorte del gasto público, el disciplinamiento laboral y la profundización del endeudamiento externo, su segundo mandato empezó a demostrar los límites y las repercusiones de dicho programa. Una vez que el grueso de las empresas habían sido privatizadas, el gobierno ya no contó con esos ingresos y recurrió al ajuste en la administración central, lo que no hizo más que empeorar la creciente tasa de desempleo, que pasó de 9,9% en 1993 a 18,4% en 1995.

La flexibilización laboral y el crecimiento de la desocupación y el desempleo provocaron que, durante el comienzo de su segundo mandato –cuando Menem creía que se había consolidado como el líder del justicialismo–, las fracturas en el movimiento. No solo Duhalde y legisladores justicialistas intentaron desprenderse del presidente y de la impronta neoliberal (percibida ya como la causante del desastre), sino también líderes sindicales colaboracionistas del gobierno reconocen haberse equivocado y estar arrepentidos. Mientras que los sectores que desde el inicio se opusieron al programa menemista-camioneros, UTA y CTA intensificaron la agenda de lucha, logrando durante 1996 paros generales con alto acatamiento. Ese mismo año, Cavallo fue removido del Ministerio de Economía.

Hacia finales de los noventa, el derrumbe del gobierno era inminente, la deuda externa había llegado a niveles inauditos, el desempleo se había multiplicado, la pobreza había crecido y la imagen del gobierno se ha deteriorado frente a la creciente aparición de casos de corrupción, tales como las coimas y los sobrepagos por el contrato entre IBM y Banco Nación para informatizar el sistema financiero y la venta ilegal de armas, por nombrar algunos de los casos más populares.

Galasso (2011) expresa:

La década menemista ha llegado a su fin. Deja varios saldos: una reducida parte de la sociedad argentina se considera en el Primer Mun-

do porque utiliza telefonía celular, viaja al exterior o navega en Internet, mientras 14 millones de argentinos viven por debajo de la línea de pobreza, y más de 3 millones en la indigencia (p.572).

Los consorcios financieros extranjeros, sobre todo de origen norteamericano, encontraron en Menem y su entorno a un grupo de políticos y empresarios dispuestos a abrirle las puertas a sus ambiciones más rapaces.

El programa menemista puede resumirse en una apertura indiscriminada de las importaciones; crecimiento de la deuda externa, acompañado de negociaciones turbias que se realizaron con la misma; concesiones y facilidades a las inversiones extranjeras; privatización generalizada de empresas estatales en condiciones dignas de concebirse como estafas y flexibilización laboral. ¿El resultado? Un brutal crecimiento de la brecha entre ricos y pobres, se multiplicó el desempleo; creció la pobreza, la indigencia y el empleo no registrado. Además, el Estado se replegó de responsabilidades que históricamente le fueron propias, como educación y salud, ocasionando un deterioro en ambos sistemas. Se generalizó una sensación –fundada– de corrupción e impunidad jurídica en las altas esferas de la política, lo que provocó una crisis de legitimidad, basada en la escasa credibilidad de los funcionarios públicos y en la catástrofes económicas y sociales causadas por los últimos gobiernos.

De la Alianza al “que se vayan todos”

La creación de la Alianza y su llegada al poder respondieron al fuerte rechazo que amplios sectores de la sociedad argentina generaron hacia el menemismo. Sin embargo, cabe mencionar que no estaba clara la conformación de un proyecto económico alternativo en el nuevo espacio gobernante. La Alianza resultó de la unión del FREPASO y el Radicalismo, que postuló a uno de sus hombres de la derecha conservadora, Fernando de la Rúa, como candidato presiden-

cial. Aunque existían diferencias entre los integrantes de esta coalición, todos coincidían en el fuerte rechazo hacia el menemismo. No obstante, todos tenían los mismos motivos, y estas diferencias se harían evidentes cuando el gobierno mantuviera la política económica neoliberal y provocara quiebres con integrantes del FREPASO.

El nuevo gobierno intentó diferenciarse del menemismo en las formas, dejando atrás la mafia y el circo menemista, pero no hubo ningún giro en el rumbo económico. Galasso (2011) lo resume de esta manera:

Los poderosos consorcios surgidos de la dictadura genocida estaban en el poder, financiaban las campañas de los grandes partidos tradicionales y continuarían la misma política, arrojando al presidente saliente como limón exprimido, para lo cual rodearían cariñosamente al nuevo, quien seguramente procedería también a obedecer, pero guardando modales y formas más presentables (p.576).

El gobierno de la Alianza no demoró en dejar en claro que no había ninguna vocación transformadora, por el contrario, se caracterizó por un marcado conservadurismo, que implicó una fiel continuidad del modelo económico neoliberal. Ante las protestas por el creciente malestar social, la respuesta inmediata fue una feroz represión.

El primer punto de conflicto fue el intento del gobierno de sancionar una nueva ley laboral que profundizara la flexibilización laboral. Esto se debía a que era uno de los puntos señalados por el Fondo Monetario Internacional para seguir desembolsando créditos, lo que acrecentaba una deuda externa que se hacía cada vez más insostenible en un contexto de recesión. La aprobación del proyecto en la Cámara de Diputados generó la reacción de la CGT y la CTA, que respondieron con paros generales con gran adhesión de los trabajadores. La posterior aprobación de la ley en la cámara de senadores, provocó un gran daño

al gobierno de la Alianza, dado a que comienza a rumorear sobre la existencia de sobornos en el Senado. Si el presidente radical se jactaba de terminar con la corrupción menemista, este hecho lo dejó muy mal parado frente a una sociedad cada vez más escéptica y descreída.

Fernando de la Rúa continuó con la línea del programa del FMI, rebajando sueldos de empleados estatales y de seguridad. En marzo de 2001, designó como ministro a López Murphy, considerado un “liberal duro”, cuyo eje de gestión sería la continuidad de la política de ajuste. Su primer ataque fue contra el presupuesto educativo, generando la reacción de profesores y estudiantes, que volcaron sus reclamos en las calles. El malestar social y la acción sindical llevaron al ministro a renunciar a los pocos meses.

Si la “falta de luces” en el nuevo gobierno aún no era clara, la elección de Cavallo como ministro de economía no hizo más que ilustrar la continuidad del modelo menemista y el fracaso de la Alianza. Continuando con la política de ajuste, el ministro dio un manotazo de ahogado con el “Megacanje”, una refinanciación de los bonos de deudas que implicó enormes perjuicios a mediano y largo plazo. El fracaso de la Alianza en las elecciones legislativas y los índices oficiales de desempleo dieron cuenta de que el gobierno estaba terminado.

Faes (2007) explica que “El programa de la Alianza no contaba con que la crisis de las economías emergentes no eran una cuestión coyuntural, sino que su prolongación constituiría un callejón sin salida para el gobierno” (p.387). A mediados del 2001, la fuga de divisas y el retiro de depósitos pusieron en riesgo al sistema bancario. En noviembre del mismo año, Cavallo aplicó el famoso “Corralito”, limitando las extracciones semanales de los bancos. Podríamos decir que esta medida fue la gota que rebalsó el vaso, la clase media salió a las calles reclamando por sus ahorros, dándole origen a las jornadas conocidas como “el cacerolazo”.

El FMI y otros acreedores dejaron solo al frágil gobierno de la alianza, se negaron a dar nuevos desembolsos. Se contaba que las condiciones para los mismos implican continuar con el ajuste, recortando aguinaldo y sueldos públicos. Continuaron los paros generales y el estallido social se avecinaba. A partir del 15 de diciembre del mismo año, comenzaron los saqueos en el país. El 19 de diciembre, el presidente, que se había vendido como garante de la institucionalidad, declaró el estado de sitio. Este hecho detonó la paciencia de los argentinos, que inmediatamente respondieron con un cacerolazo masivo concentrado en Plaza de Mayo. A la renuncia del ministro Cavallo, siguió la huida del presidente en un helicóptero que aterrizó en la Casa Rosada, mientras en las manifestaciones sonaba un cántico que decía: "que se vayan todos, que no quede ni uno solo".

Las décadas de neoliberalismo en la Argentina condujeron a una profunda crisis económica, política y social que puso en riesgo, nuevamente, al sistema democrático mismo, generando una grave crisis de representatividad y legitimidad, y un estallido social que dejó decenas de muertos en el país.

Reflexiones finales

Las últimas décadas del siglo XX en Argentina fueron testigo de profundas transformaciones, económicas, sociales y culturales. El Proceso de Reorganización Nacional no solo se cobró a los treinta mil desaparecidos, sino que nos dejó el aparato productivo destruido, una gigantesca deuda externa, una tendencia creciente de desempleo y pobreza, y consorcios financieros e industriales transnacionales que adquirieron el poder suficiente para incidir directamente en las decisiones de gobierno.

Las décadas de 1980 y 1990 demostraron que el retorno a la democracia despertó tantas ilusiones, como luego, decepciones. La democracia política no

pudo corresponderse con estándares mínimos de equidad y justicia. El programa neoliberal desgarró a la sociedad argentina: provocó daños estructurales en las esferas económicas y sociales, como el desempleo y la pobreza estructural, el ensanchamiento de la brecha entre los que más tienen y el resto de la sociedad, y la vulgarización de la política, generando mayor escepticismo y rechazo de gran parte de la sociedad hacia los asuntos públicos. Estos daños representan un duro golpe para la democracia, que no solo se sirve de ciudadanos que asisten a los comicios, sino que se realiza y consolida cuando todos los sectores sociales tienen voz y logran que sus intereses sean representados. Durante las décadas neoliberales, fue avasallante la hegemonía de un pequeño grupo de empresarios, extranjeros y locales, cuyos intereses se volcaron en los programas oficiales de los gobiernos de estos períodos, que serviles y cómplices, los ejecutaron a costa del perjuicio de las mayorías. Una sociedad democrática no puede desentenderse del concepto de bien común, y el neoliberalismo constituyó un verdadero atentado contra dicho valor.

¿Puede el programa neoliberal ejecutarse en un marco democrático? La revisión histórica realizada en el presente artículo nos permite establecer una serie de puntos al respecto. En primer lugar, este modelo se inició en el marco de una dictadura, es decir, no fue un programa elegido por la población. Si bien se consolidó con gobiernos que llegaron mediante el voto popular, estos prometieron abandonar la receta neoliberal, como se vio en las promesas de campaña de Alfonsín y, sobre todo, en el primer gobierno de Menem. Por lo tanto, incluso en los gobiernos que asumen democráticamente, la voluntad popular no optó por dicho modelo. En el caso de Alfonsín, su gobierno no tuvo la fuerza o la voluntad para sostener un modelo de crecimiento de la industria nacional y expansión del consumo, y terminó cediendo a los intereses de los grandes consorcios; en el caso de Menem, se trató de una verdadera estafa electoral. Por lo tanto, en términos de representatividad, las casi tres décadas de

neoliberalismo no se constituyeron mediante la voluntad popular, sino mediante el autoritarismo, el debilitamiento institucional y las promesas incumplidas.


En segundo lugar, si volvemos a la célebre frase del expresidente radical “con la democracia se come, se cura y se educa”, que sintetiza los valores que el mundo occidental le ha otorgado a las democracias desde la segunda mitad del siglo XX, el neoliberalismo no ha sido más que una catástrofe para estos ideales. El brutal crecimiento de la pobreza y de la desigualdad, así como la pérdida de la calidad de la educación y la salud pública, fruto de su desfinanciamiento, y el morbosos crecimiento de la concentración del capital en grupos económicos que se enriquecieron a costa del deterioro del nivel de vida de las mayorías, dan cuenta que el programa neoliberal escupe sobre los conceptos de equidad y justicia. Por lo tanto, la historia argentina da cuentas de que este modelo debilita a la democracia. Si bien el presenta da cuentas de que la sociedad argentina ha optado nuevamente por este modelo, las consecuencias de su implementación las hemos experimentado durante las décadas analizadas, y comenzamos a percibir las nuevamente desde la presidencia de Mauricio Macri y el retorno al FMI, el descalabre financiero, la crisis del sector productivo local y el aumento de la pobreza.

Si bien este modelo puede funcionar bajo ciertos parámetros institucionales, limitando la idea de democracia a la formalidad institucional, inevitablemente va contra los conceptos de democracia económica y social, dado a que no considera, y de hecho atenta, contra el bien común, al ni siquiera garantizar el cumplimiento de derechos básicos para vastos sectores de la población, y Argentina, es tan sólo uno de los escenarios que dan cuenta de ello.

Bibliografía

Fares, María Celina, *Instituciones y cultura política. Un ensayo sobre las dificultades de la democracia en Argentina*, en la Universidad Nacional de Cuyo, 2007.

Galasso, Norberto, *Historia de la Argentina: desde los pueblos originarios hasta los Kirchner. Tomo II*, en Bs As, ed Colihue, 2011.



LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA EN CONTEXTOS NO FORMALES

**VISITA A LA RESERVA ECOLÓGICA DE LA CIUDAD
UNIVERSITARIA Y AL MUSEO PROVINCIAL DE CIENCIAS
NATURALES FLORENTINO AMEGHINO, DE LA CIUDAD DE
SANTA FE**

LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA EN CONTEXTOS NO FORMALES

VISITA A LA RESERVA ECOLÓGICA DE LA CIUDAD UNIVERSITARIA Y AL MUSEO PROVINCIAL DE CIENCIAS NATURALES FLORENTINO AMEGHINO, DE LA CIUDAD DE SANTA FE

Natalia Bossel

Abstract:

Este trabajo presenta una experiencia didáctica centrada en la enseñanza de las Ciencias Naturales en contextos no formales, a partir de visitas educativas a la Reserva Ecológica de la Ciudad Universitaria y al Museo Provincial de Ciencias Naturales Florentino Ameghino de la Ciudad de Santa Fe. Dirigida a estudiantes de segundo año del ciclo básico de escuela secundaria, la experiencia articula contenidos escolares con el estudio de la diversidad vegetal del litoral santafesino, promoviendo habilidades científicas y el reconocimiento del patrimonio natural y cultural. La experiencia reafirma el valor pedagógico de los espacios no escolares como escenarios significativos para la construcción de conocimiento y la formación de una ciudadanía crítica, sensible y comprometida con el cuidado del ambiente.

Palabras claves: Contextos no formales - Reserva ecológica - Museo de ciencias naturales - Diversidad vegetal - Litoral santafesino - Habilidades científicas - Patrimonio natural y cultural - Espacios no escolares.

Introducción

La aparición del concepto de educación no formal a principios de los 70'

cambió nuestra manera de comprender y valorar la educación. Se define como “proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidas, que no forma parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado, no otorga directamente ninguno de sus grados o titulaciones” (Zabala y Roura, 2006). Este enfoque dio lugar a una amplia y creciente variedad de experiencias y prácticas pedagógicas que se desarrollan “más allá de la escuela”, ofreciendo alternativas a las necesidades educativas y promoviendo la democratización del conocimiento (Sirvent, 2006).

Entre los escenarios de educación no formal, esenciales en los procesos de formación de estudiantes como ciudadanos críticos y responsables, se encuentran los museos (Laurino, 2022) como potenciales espacios para transmitir conocimiento científico complejo de manera eficiente (Pol y Asencio, 2016). Estos son definidos, según el ICOM (2022), como “una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.”

Otros de los escenarios que son protagonistas de la educación no formal y que son de gran utilidad para la educación formal son las reservas naturales educativas, definidas por el Sistema Nacional de Áreas Protegidas como “áreas que, por sus particularidades o por su ubicación contigua o cercana a las Reservas Naturales Estrictas o Silvestres, brinden oportunidades especiales de educación ambiental o de interpretación de la naturaleza”. Su categoría de conservación es

establecida por la Ley 22.351 de Parques Nacionales, Monumentos Naturales y Reservas Nacionales, donde dichos espacios no solo enriquecen y fortalecen el aprendizaje de los estudiantes en su relación con el entorno que los rodea, sino que además potencian el desarrollo de habilidades y actitudes de pensamiento científico.

En este sentido, la presente propuesta de trabajo se centra en las visitas a la “Reserva Ecológica de la Ciudad Universitaria” y al “Museo Provincial de Ciencias Naturales Florentino Ameghino” de la ciudad de Santa Fe, considerando estos espacios como una alternativa enriquecedora y complementaria a la enseñanza de las ciencias en el ámbito escolar.

La “Reserva Ecológica de la Ciudad Universitaria”, ubicada al norte de la Ciudad Universitaria, junto al Predio UNL-ATE y frente a la laguna Setúbal de la ciudad de Santa Fe, “es un espacio natural con una superficie aproximada de 12 hectáreas que preserva un paisaje propio del valle aluvial del río Paraná. Posee una flora autóctona y una importante diversidad de fauna adaptada a las condiciones del área y compuesta de una gran variedad de aves (incluso migratorias), mamíferos, reptiles, anfibios, peces y numerosas especies de invertebrados”. Asimismo, la reserva es un ámbito de esparcimiento, recreación y entretenimiento para quienes disfrutan de la naturaleza y las actividades al aire libre (Universidad Nacional del Litoral, 2025).

Por su parte, el “Museo Provincial de Ciencias Naturales Florentino Ameghino”, cuya sede se encuentra en el Complejo Educativo Sarmiento, ubicado entre las calles Primera Junta y Primero de Mayo, “exhibe en sus salas miles de piezas, desde minerales y rocas hasta diversos grupos taxonómicos (hongos, plantas y animales). Entre estas, sobresalen las incorporaciones de alto valor patrimonial como la correspondiente a la Herencia Jesuítica y la obra iconográfica del Padre Jesuita Florián Paucke (1719–1779), como uno de los registros más

notables y amplios de nuestro pasado colonial, donde se pueden apreciar las primeras ilustraciones de la flora y fauna santafesina (ingresada en 1974)". También se encuentran los laboratorios de Botánica, Zoología de Invertebrados y Zoología de Vertebrados, los cuales poseen depósitos con colecciones para estudios científicos (por ejemplo, la colección ictiológica del Instituto Nacional de Limnología, ingresada en 2011). Asimismo, el museo cuenta con una biblioteca y Centro de Documentación "Joaquín Frenguelli" que contiene más de 100.000 publicaciones periódicas y 3.000 libros; siendo, dentro del territorio provincial, una de las hemerotecas más destacadas debido a que el material que posee proviene de instituciones tanto nacionales como internacionales (Ministerio de Cultura de la Pcia de Santa Fe, 2025).

Las actividades propuestas se realizan en el marco del taller de Laboratorio de Ciencias Naturales correspondiente al segundo año de la escuela secundaria, dentro de la Unidad Curricular "Seres vivos" y el tema "Diversidad de plantas de la región".

Título del Proyecto: *Explorando la Diversidad Vegetal del Litoral.*

Objetivos

- ➔ Conocer la figura de Florentino Ameghino como uno de los más grandes naturalistas, reconocido por su contribución al conocimiento sobre diferentes disciplinas, principalmente la paleontología.
- ➔ Reconocer la diversidad de plantas de la región del litoral santafesino y sus características específicas. Comparar los ejemplares recogidos con las ilustraciones encontradas en la obra de F. Paucke como pionero en la realización de un catálogo de la región.

- ➔ Comprender las adaptaciones estructurales y fisiológicas que permiten a estas plantas sobrevivir en diferentes ambientes.
- ➔ Relacionar los conceptos teóricos con los ejemplares observados a campo y también los exhibidos en el museo.
- ➔ Fomentar habilidades de pensamiento científico como la observación, el análisis y la reflexión crítica.
- ➔ Conocer la historia de F. Paucke como fundador de la iconografía rioplatense y, en particular, santafesina, cuyas ilustraciones permitieron captar las particularidades de la vida aborígen y silvestre de los mocovíes de San Javier.

Actividades Previas a la Visita

Se coordinará con guías, ya sea de la Reserva Ecológica o del Museo, para que puedan proporcionar información clara y accesible, ya sea sobre los diferentes ambientes, flora y fauna del lugar en el caso de la Reserva, o sobre las colecciones de plantas representativas de la región en el caso del Museo. Asimismo, que puedan responder preguntas y brindar información adicional según las inquietudes de los alumnos, traduciendo dicha información a formatos más comprensibles y entretenidos sin perder rigor científico.

En el aula, se introducirá el tema explicando los tipos de ecosistemas presentes en la región del litoral santafesino, como son los humedales, bosques en galería y bosques xerofíticos, entre otros. Posteriormente, se trabajarán las adaptaciones de plantas a distintos ambientes, como por ejemplo: las plantas flotantes o semiacuáticas, las plantas que toleran la saturación de agua en el suelo y las plantas que toleran suelos compactados (como las que se encuentran en la ciudad o climas urbanos). También, las plantas con sistemas radiculares

extensos para aprovechar nutrientes del suelo o las plantas con hojas pequeñas o espinas para reducir la pérdida de agua. Se comunicará a los estudiantes sobre las visitas a realizar, por lo que se les solicitará investigar sobre quién fue Florentino Ameghino y por qué el Museo lleva su nombre. También, se les pedirá llevar material como cuadernos o carpetas para tomar nota de las características que observarán en el recorrido, además de la información relevante que puedan obtener de las explicaciones que brindan los guías. Los estudiantes estarán organizados en grupos, con roles asignados para observar, recolectar, tomar fotografías y realizar un registro.

Se prevé llevar primero a los alumnos a la Reserva Ecológica de la Ciudad Universitaria (Universidad Nacional del Litoral), cuya superficie protege una pequeña porción de los ambientes típicos de isla del valle aluvial del río Paraná en su tramo medio bajo, incluyendo humedales, selvas en galería con monte blanco y ambientes de transición acuático-terrestres.

Actividades Durante las Visitas

Se realizará un recorrido por el lugar, guiado por el personal correspondiente, donde los estudiantes puedan observar y registrar: en el caso de la reserva, la flora y fauna presentes que determinan las características de cada tipo de ambiente y poder recolectar algunas muestras de ejemplares (donde esté permitido hacerlo) o realizar ilustraciones que detallen cada espécimen con sus respectivas adaptaciones para su posterior comparación y determinación en el museo; respecto a la visita al Museo, que puedan observar los ejemplares vegetales presentes en las colecciones del museo (herbario) y comparar con los ejemplares recolectados o dibujados en la reserva, registrando tanto las adaptaciones morfológicas como tipos de raíces, tipos de tallos, hojas con cutícula gruesa, espinas, etc., como la información sobre los ambientes donde se desarrollan.

Como parte de la visita, el/la guía relatará brevemente los diversos aspectos documentados por Florián Paucke en su obra: “Hacia allá fuimos amenos y alegres, para acá volvimos amargados y entristecidos” (Paucke, 2010), donde se pueden visualizar numerosas ilustraciones en color sobre la flora y fauna, las costumbres, los trajes, los utensilios y las armas, junto a un relato exhaustivo de las tareas realizadas por él y los indígenas en la misión de San Javier, Santa Fe, en la época colonial (Actis, 2008), a fin de que los alumnos puedan retomar dicha información luego en el aula.

Como actividad adicional, se propone un juego donde los alumnos puedan buscar dentro del museo respuestas a preguntas como: ¿Qué planta presenta adaptaciones para la flotación? ¿Qué característica de la planta permite reducir la transpiración? ¿Qué características tienen las raíces de las plantas de ambientes secos para buscar agua en profundidad? ¿Qué planta muestra adaptaciones para dispersar sus semillas en el agua?

Actividades Posteriores a la Visita

Los alumnos deberán elaborar un informe, donde cada grupo incluya ejemplos de al menos seis plantas observadas, con sus adaptaciones específicas y las funciones que cumplen. Además, deberán realizar una reflexión sobre la relación entre ambiente y tipo de adaptación.

Para finalizar, deberán generar un *flyer* o lámina que muestre la diversidad vegetal de la región litoral, incluyendo dibujos hechos por ellos o por Paucke, fotos y descripciones de las adaptaciones. Asimismo, deberán incluir quiénes fueron Florián Paucke y Florentino Ameghino y describir los importantes aportes que realizaron a nuestra región. Otra posibilidad es ofrecerles diseñar en el laboratorio una maqueta por grupo que represente los diferentes ecosistemas que se pueden encontrar en esta región, destacando la diversidad de plantas y sus

adaptaciones estructurales y funcionales.

Luego de la presentación de *flyers* o maquetas y la puesta en común de los aprendizajes construidos, se propone una actividad metacognitiva para reflexionar sobre la actividad realizada, identificar fortalezas y dificultades y evaluar la experiencia formativa.

A continuación, se sugieren las siguientes preguntas:

➔ ¿Qué conocimientos previos tenías antes de realizar esta experiencia? Con esta pregunta, se busca que los estudiantes identifiquen qué conocían sobre ecosistemas, adaptaciones de plantas y figuras históricas como F. Ameghino y F. Paucke.

➔ ¿Qué aprendiste a partir de las visitas realizadas y el trabajo en clases? Esta pregunta invita a los estudiantes a identificar los conocimientos adquiridos a lo largo de la experiencia, tanto durante los recorridos por la reserva ecológica y el museo como en las actividades desarrolladas en el taller de laboratorio. Se espera que entre los aprendizajes se encuentren el reconocimiento de plantas y sus adaptaciones morfológicas y fisiológicas, la caracterización de distintos ambientes, la interpretación de ilustraciones científicas (a campo) y la comparación con colecciones museísticas.

➔ ¿Qué te sorprendió o emocionó? Con esta pregunta se indaga sobre el valor vivencial del aprendizaje en contextos no formales. Asimismo, se busca que el estudiante fortalezca el vínculo con el patrimonio cultural y natural, favoreciendo la toma de conciencia sobre la necesidad de formar parte de una ciudadanía crítica, sensible y comprometida con el cuidado del ambiente.

➔ ¿Qué dificultades encontraste al observar, registrar o interpretar? Esta pregunta propone que el estudiante reflexione críticamente sobre el proceso de observación a campo, el uso de instrumentos, la recolección y análisis de datos, así como sobre el trabajo colaborativo. Se busca que puedan identificar los obstáculos enfrentados durante la aplicación de estas habilidades y, de esta manera, pensar en posibles estrategias de mejora para futuras experiencias.

➔ ¿Qué te gustaría seguir explorando o conociendo? Esta última pregunta busca estimular la curiosidad científica y el pensamiento autónomo, promoviendo el deseo de continuar aprendiendo más allá de los límites del aula. Desde la perspectiva del aprendizaje por libre elección (*free choice learning*), desarrollada por John Falk (2001), se reconoce que la educación científica no se restringe al espacio escolar, sino que puede y debe extenderse a otros ámbitos como museos, centros culturales, reservas naturales y parques (nacionales, provinciales, etc.). En este marco, se alienta a los estudiantes a expresar sus intereses y motivaciones, permitiendo al docente ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje en contextos no formales que enriquezcan y diversifiquen su experiencia educativa..

Bibliografía

Actis, María C. (2008). *"Descubriendo al Padre Paucke: testigo y protagonista de la historia santafesina"* Revista Signos de Tiempo, 5 (23-26).

Aguirre, Claudia (2013). *"El museo y la escuela"*. Parque Explora. Disponible en: <http://www.redpop.org/wp-content/uploads/2015/07/Museo-Escuela-digital.pdf>

Alfageme González, M. B. y Martínez Valcárcel, N. (2007). *"Un Modelo Pedagógico en un Contexto No Formal: El Museo"*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (21). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Argentina.gob.ar. (2025). *"Categorías de Conservación. Reserva Natural Educativa"*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/interior/ambiente/parquesnacionales/conservacion/categorias>

Calvo, L.M. y Benzi, M (2019). *"Florián Paucke. Un austríaco en tierras mocovíes"*. Material del Museo Juan de Garay, Ministerio de Innovación y Cultura, provincia de Santa Fe. Disponible en <http://museojuandegaray.gob.ar/>

Falk JH, Brooks P, Amin R (2001) *"Investigating the role of free-choice science learning on public understanding of science: The California Science Center L.A.S.E.R. Project. In Falk JH (Ed) Free-choice science education: How we learn science outside of school"*. New York: Teachers College Press. pp. 93-114.

ICOM, Consejo Internacional de Museos (2022). *"Definición de Museo"*. Praga: Asamblea General Extraordinaria del ICOM.

Laurino, E. S. (2022). *"El museo: un escenario alternativo de formación para el profesorado de historia"*. Reseñas De Enseñanza De La Historia, (4). Disponible en <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3931>

Ministerio de Cultura de la Provincia de Santa Fe (2025). *"Museo Ameghino"*. Disponible en: <https://www.museoameghino.gob.ar/el-museo>

Paucke Florián (2010). *"Hacia allá y para acá"*. 1a ed. Santa Fe: Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

Pol. E.; Noguera, L. y Asensio. M. (2016). *"Conocimiento informal de la ciencia, o por qué los museos de ciencia son tan eficientes"*. Revista Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, Núm. 44.

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno C. (2006). *"Revisión del concepto de Educación No Formal"* Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal. Buenos Aires: OPFYL - Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Universidad Nacional del Litoral (2025). *"Reserva Ecológica"*. Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/institucional/reservas-ecologicas/>

Zabala, Mariela E. y Roura G., Isabel (2006). *"Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos"*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 11 (233-261).

The background of the entire page is a photograph of a laboratory setting, overlaid with a semi-transparent teal color. In the foreground, a large microscope is visible on the left, and several glass beakers and flasks containing liquids are on the right. The text is centered over this background.

MÁS ALLÁ DEL AULA:

UNA MIRADA DOCENTE SOBRE LAS SALIDAS DIDÁCTICAS EN CIENCIAS NATURALES EN SANTA FE

MÁS ALLÁ DEL AULA:

UNA MIRADA DOCENTE SOBRE LAS SALIDAS DIDÁCTICAS EN CIENCIAS NATURALES EN SANTA FE

María Belén Villagra

María José Yost

Pedro Cavallero

Abstract:

En el marco de un proyecto de extensión¹, se realizó un relevamiento a docentes de Ciencias Naturales del nivel secundario de la ciudad de Santa Fe y alrededores para conocer cómo conciben y organizan las salidas didácticas. El estudio revela el compromiso docente con estas experiencias, aunque también pone en evidencia los desafíos institucionales y administrativos que enfrentan. Este artículo se enmarca en un proyecto que busca visibilizar esas prácticas, reflexionar sobre su valor educativo y ofrecer herramientas que faciliten su planificación y puesta en marcha.

Palabras Clave: Salidas didácticas - Educación fuera del aula - Enseñanza de Ciencias Naturales - Educación secundaria - Prácticas docentes - Aprendizaje significativo - Santa Fe

Fundamentación

A lo largo del tiempo, la enseñanza estuvo aferrada a un escenario de niños/as y adolescentes dentro del aula de una escuela, en bancos organizados y lugares preestablecidos. Los docentes estaban configurados en este modelo y

¹ Este artículo es parte de un proyecto de extensión que se lleva adelante en el Seminario "Proyecto de Extensión" (Profesorado de Biología) denominado "Aprender fuera del aula: aportes pedagógicos y metodológicos para las salidas didácticas de Ciencias Naturales"

con la idealización de que el profesor era la autoridad indiscutible frente al nuevo conocimiento y los alumnos, en sus pupitres, eran quienes debían aprender.

Poder hacer a un lado esta concepción antigua trae consigo diferentes formas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el entorno físico donde se adquiere conocimiento aún no ha sido modificado, acompañado de un déficit en el contacto con la naturaleza y/o la realidad de los alumnos. No es suficiente tener y transmitir la información, sino que se requiere de un cambio en el que se ponga énfasis en la afectividad, la emocionalidad y la espiritualidad. Por lo tanto, es necesario tener experiencias directas con la naturaleza para romper las barreras del aula convencional (Sánchez Guzmán, 2016). Expandirse hacia el mundo natural implica enfrentarse a nuevos desafíos y cuestionamientos; se trata de relaciones que toman en cuenta no solo la mente de las personas, sino también sus acciones y sentimientos. Es un cambio en la forma en que los docentes perciben y comprenden a los estudiantes, aprovechando al máximo todos los espacios habitables.

Es importante considerar que el conocimiento se construye a partir de las necesidades e intereses tanto de los docentes como de los alumnos. Cambiar el paradigma de la educación tradicional debe ser el punto de partida para fomentar actitudes proactivas y despertar en los estudiantes el interés por la ciencia y la tecnología. Al tener en cuenta nuevos escenarios que favorezcan el aprendizaje, se les brinda a los alumnos la oportunidad de enfrentarse a la realidad en un contexto específico, interactuando con una cultura particular, pero sin dejar de considerar sus propias experiencias personales.

Podemos afirmar que el aprendizaje fuera del aula es: cualquier experiencia de aprendizaje que tiene lugar lejos del aula, ya sean juegos en el patio de la escuela, actividades por equipos, de aventura o de valoración y cuidado del medioambiente (Robertson, 2017), con la finalidad de mejorar la comprensión de los conceptos abstractos. A su vez, estas nuevas dinámicas permiten promover

nuevas habilidades, nuevos vínculos entre los grupos, y movilizar la curiosidad, la observación y el pensamiento crítico.

El aprendizaje fuera del aula es una estrategia educativa muy efectiva que puede tener un impacto positivo en el aprendizaje, el desarrollo y la vida de los estudiantes. Estas experiencias permiten que cada uno de ellos logre un aprendizaje significativo, ya que los nuevos entornos estimulan las relaciones que los alumnos establecen con el espacio físico. El docente juega un papel fundamental al crear las condiciones necesarias para motivar a los alumnos y garantizar que el aprendizaje sea relevante.

Trascender el aula hace más accesible la apropiación del conocimiento ya que se estarían evitando las prácticas educativas abstractas y memorísticas. Pensar en que las clases sean más estimulantes, y que puedan ser vivenciadas desde los cinco sentidos, moviliza no solo el intelecto de los jóvenes, sino que también despertará sus emociones y sentimientos, posibilitando un giro en la educación. Sin importar el lugar, creando experiencias de calidad y sacando el máximo partido a cualquier espacio, a sabiendas de que grandes escritores y artistas tuvieron en la naturaleza su inspiración.

Tomando en cuenta que este cambio en la forma de enseñanza se da de manera gradual y progresiva, es necesario considerar un periodo de adaptación a los nuevos espacios. Ese nuevo contexto proporcionará un gran número de experiencias que impacten a nivel emocional, cognitivo y social de docentes y alumnos. De esta manera, las ideas y conceptos generados durante estas vivencias serán la clave para que perduren en el tiempo, enriqueciendo no solo su intelecto, sino también teniendo un impacto positivo en su bienestar general y fortaleciendo sus habilidades.

En relación con los aportes de la incorporación y apropiación del conocimiento, así como con la adquisición de habilidades metodológicas y actitudinales que las salidas educativas brindan a las asignaturas, el presente

trabajo se enmarca en un proyecto de extensión que busca constituirse en una herramienta para los docentes de ciencias naturales al momento de planificar una salida didáctica y tiene como objetivo detallar los posibles lugares donde llevarlas a cabo, junto con sus correspondientes secuencias didácticas y las gestiones administrativas necesarias.

No obstante, antes de ello, resultó necesario realizar un relevamiento sobre las posturas de los docentes de Ciencias Naturales del nivel secundario de la ciudad de Santa Fe y alrededores respecto del trabajo fuera del aula. A continuación, se presentan los resultados obtenidos y su correspondiente análisis.

¿Qué expresan los docentes de las salidas didácticas?

Para llevar a cabo este estudio se realizó una encuesta mediante un formulario de Google (el detalle de las preguntas y los resultados se encuentran en los Anexos). Dicho formulario fue compartido de manera aleatoria a docentes de Ciencias Naturales de las escuelas secundarias orientadas, técnicas y para adultos, tanto de gestión estatal como privada que se encuentran dentro del departamento La Capital de la Provincia de Santa Fe (la cantidad de respuestas obtenidas al cerrar el formulario fue de 72).

Lo primero que se indagó fue el tipo de escuela en la que trabajaban, para conocer si era o no condicionante a la hora de realizar salidas didácticas. La mayoría de los encuestados respondieron que trabajaban en Escuelas de Educación Secundaria Orientada, y un porcentaje inferior dijo hacerlo en Escuelas de Educación Técnico-profesional, mientras que un mínimo pertenecía a Escuelas de Enseñanza Media para Adultos. De estos docentes se obtuvo un porcentaje similar en relación con el tipo de gestión de la escuela (52,8% estatales y el 47,2% privadas). Este resultado debe ser tenido en cuenta a lo largo de todo el análisis, en relación con el número de docentes que realizan las salidas y de los que no.

Si bien todos los docentes afirmaron que las salidas didácticas eran

importantes para la educación de los adolescentes (lo cual era esperable), es necesario mencionar una de las hipótesis que se propusieron al momento de plantear este proyecto: Hay reticencia en los docentes a realizar salidas didácticas. Sin embargo, esta quedó refutada, ya que la mayoría de los docentes encuestados, el 55%, manifestó llevarlas a cabo.

Ahora bien, dentro de los que sostienen que no las llevan a cabo, los encuestados de escuelas de gestión pública son más que los de las escuelas de gestión privada. Estos resultados pueden deberse a diferentes factores, dentro de los cuales podemos mencionar el económico, ya que en algunas de estas escuelas de gestión privada el poder adquisitivo de las familias permite afrontar los gastos de una salida, como lo son el transporte, entradas, materiales, comidas, estadía, entre otros. Además, en algunos casos también se usa parte de los aportes de las cuotas que usualmente cobran para cubrir algunos de estos gastos mencionados. En contraposición, las escuelas públicas puede que no realicen las salidas por falta de presupuesto, ya que en general la población estudiantil proviene de familias con diferentes poderes adquisitivos. Otro punto que podría inferirse es en relación con la matrícula de las escuelas; por lo general, las escuelas de gestión privadas no suelen ser establecimientos muy grandes y poseen un solo turno, mientras que las públicas, salvo algunas, son establecimientos con varias divisiones y dos turnos. Ante un número elevado de estudiantes puede que se dificulten algunos aspectos, como, por ejemplo, el consenso entre los distintos docentes, como así también la gestión de los proyectos de salidas educativas para un número de estudiantes tan elevado.

Por otra parte, otra variable que se tuvo en cuenta en las preguntas fue la antigüedad que tenían en la docencia. La mayoría respondió que está en la docencia hace 5 años o menos. En esta franja se concentra la mayor cantidad de respuestas negativas en cuanto a si realizaban salidas didácticas o no. Luego, entre la franja de 6 a 10 años, el 22% negó realizarlas, mientras que ningún

encuestado de los docentes de mayor antigüedad marcó que no realizaba salidas. En relación con estos porcentajes, podría decirse que la antigüedad es uno de los factores claves a la hora de tomar la decisión de realizar actividades fuera del aula. Esto puede deberse a que los docentes deben contar con cierta experiencia en el manejo del grupo, conocerlos bien, como así también saber en detalle de qué forma se realiza y gestiona un proyecto para una salida educativa. Estos supuestos acerca de los motivos por los cuales no se realizarían salidas vinculados a la antigüedad, se sustentan en la respuesta a la pregunta n.º 13, donde el 41% de encuestados que no realizan salidas, manifiestan que son reemplazantes, que tienen poco tiempo con el grupo y que se desconocen las gestiones necesarias para realizar un proyecto educativo que implique una salida.

Se indagó también sobre los factores determinantes de las salidas didácticas, ya sea la edad de los estudiantes o la asignatura que se imparte, siendo la proporción de las respuestas 20,4% y 79,6% respectivamente. Podemos mencionar que quienes optaron por la opción referida a la edad manifestaron dar clases en el ciclo básico, es decir 1.º y 2.º año. Puede que esto se justifique en relación con la etapa de la adolescencia en la que se encuentran, es decir, saliendo de una adolescencia temprana y entrando en una media. En esta etapa, generalmente en lo que refiere a desarrollo psicológico, existe cierta labilidad emocional, con rápidas y amplias fluctuaciones del ánimo y de las conductas; además, se empieza a poner a prueba la autoridad y se evidencia más resistencia a los límites (Gaete, 2015). Por lo cual, podría tratarse de un motivo por el cual haya cierta resistencia de los docentes a la hora de organizar una salida. Por otra parte, el resto que optó por indicar que depende de la asignatura quizás se relacione con las posibilidades de lugares a donde ir, lo cual se relaciona con las respuestas obtenidas respecto de los lugares a donde realizan las salidas.

En relación con los docentes que afirmaron que realizaban salidas

didácticas, es necesario distinguir que, aunque hubo una repetición de lugares en donde las llevaban a cabo, se notó que había diferencias en las opciones según los años en la docencia. Considerando solo a los profesores de la Orientación en Ciencias Naturales, aquellos que afirmaron que tienen menos o hasta 5 años en el ejercicio de la profesión, la mayoría dijo que va al Museo de Ciencias Naturales Florentino Ameghino de la Ciudad de Santa Fe, la Reserva Natural de la Universidad Nacional del Litoral, la planta de Aguas Santafesinas y el Botánico. Mientras que quienes tienen entre 6 y 10 años de antigüedad en la docencia fueron más variados: nombraron mayoritariamente que van al Museo Florentino Ameghino, pero también a laboratorios o instituciones de investigación. Por último, quienes seleccionaron la opción de 11 a 20 años dando clases (fueron un total de 20 profesores) hubo una marcada tendencia a mencionar la Reserva de la UNL y solo un docente marcó lugares de laboratorios o investigación. Estas diferencias pueden deberse a distintos factores, como ser el desconocimiento de nuevos lugares a los cuales poder concurrir, la inexperiencia a la hora de armar actividades que impliquen articular con una salida educativa, o también puede ser que no poseen la información suficiente de qué se puede hacer o no en determinados lugares.

Un aspecto a resaltar respecto a los lugares donde se llevan a cabo las salidas didácticas es que la mayoría son dentro de la Ciudad de Santa Fe y alrededores, lo cual puede deberse a cuestiones que tienen que ver con los costos que implican hacer visitas a lugares más lejanos, desconocimiento de las propuestas de otras localidades/provincias o bien, aun sabiendo dónde ir, es pertinente mencionar que las salidas fuera de la provincia implican gestiones administrativas más complejas que quizás se quieren evitar. Estas afirmaciones se deducen de las respuestas obtenidas, pero el análisis podría haber sido más exhaustivo si se consultaba, entre otras cosas, por qué asistían a esos lugares, si lo hacían todos los años o si han cambiado de lugares con frecuencia. Además,

se puede inferir que hay más posibilidades de salidas en la ciudad de Santa Fe vinculadas a las asignaturas de Biología y Laboratorio de Ciencias Naturales y Química, que de otras asignaturas como lo es la Física.

Aunque más adelante en el cuestionario, quienes afirmaron realizar salidas didácticas, se consultó por qué realizaban estas salidas y un gran porcentaje dijo hacerlo porque conocían lugares donde se podía complementar lo abordado en clases. Por otra parte, el 33,9% seleccionó la opción que decía: "Considero que a veces hay momentos donde es oportuno salir del contexto áulico". Solo el 14,3 % seleccionó la opción: "Es una buena forma de introducir/cerrar un contenido". En esta pregunta se habilitó la opción de que agregaran otros motivos, los cuales se vinculan con aspectos referidos a la incorporación de los contenidos conceptuales, metodológicos y actitudinales. Si bien en suma es mayor el número de docentes donde lo que refiere a un aprendizaje desde lo curricular estrictamente es llamativo el porcentaje referido a que es una oportunidad para salir del aula. En este sentido, se podría pensar que se toma el valor de la salida didáctica que apunta más al desarrollo de habilidades relacionadas con la convivencia como compartir y respetar normas en un espacio diferente al áulico, como así también promover nuevas formas de relacionarse con el docente.

Se investigó también acerca del formato que tomaba la actividad. De ello se desprende que el 48,2% dijo hacer actividades de tipo observación e interacción. El 30,4% de observación y recopilación de datos. Sin embargo, algunos docentes que optaron por la opción donde podían redactar, incluyen a la observación, sumado a otras cuestiones como lo lúdico o que depende de lo que proponga el lugar. Respecto a esto se destaca que la observación, vista desde una perspectiva epistemológica perceptual, es una de las actividades más relevantes de las salidas de campo (Cárdenas y Gargallo, 2011).

Por último, se consultó, tanto a aquellos que realizan salidas didácticas como a los que no, acerca de si utilizarían un material que les brinde información

necesaria para llevarlas a cabo, incluyendo secuencias didácticas y detalles sobre la gestión administrativa. El 61,1% respondieron que sí, y que consideraban que era de gran ayuda el material. El resto también respondió que sí, pero que, a pesar de contar con un detalle de propuestas didácticas, el docente elegiría armar sus propias propuestas. Estos porcentajes corroboran el supuesto de que los condicionamientos principales que plantean los docentes son: el insumo de tiempo extra para la elaboración, el desconocimiento de las gestiones administrativas necesarias para llevarlas a cabo, principalmente por la falta de experiencia o tiempo frente a un mismo grupo. No obstante, queda demostrado que todos se encuentran interesados en las salidas didácticas, ya que afirmaron que son importantes este tipo de actividades y que, además, consideran necesario y útil contar con un material que facilite el trabajo que implica la elaboración de este tipo de proyectos.

Finalizado este trabajo, quedan planteados una serie de interrogantes que quizás se podrían haber abordado, pero que pueden salvarse en futuras investigaciones:

- ➔ ¿Existe un momento óptimo dentro del ciclo lectivo para realizar una salida didáctica?
- ➔ ¿Es importante saber en qué etapa del programa el alumnado está preparado para enfrentar de mejor manera una salida?
- ➔ ¿Qué opinan los estudiantes en relación con las salidas didácticas: les aportan conocimientos? ¿Lo toman como un paseo? Luego de realizarla, ¿sirven de insumo pedagógico lo que experimentaron?

Conclusión

Luego del análisis de los resultados obtenidos podemos aseverar que:

A diferencia de la hipótesis que motivó la realización de esta investigación y si bien la muestra no fue la esperada, los docentes implementan las salidas didácticas. De forma general, se puede decir que consideran las salidas didácticas como un recurso que realiza un aporte relevante a la concreción de nuevos aprendizajes y que permiten además apropiarse y desarrollar las competencias que se proponen alcanzar en sus clases.

Si bien las salidas educativas demandan a las instituciones un esfuerzo organizativo extra que implica, a veces, resolver cuestiones que comprometen aspectos económicos, legales, etc., es importante que las instituciones ofrezcan a sus estudiantes estas oportunidades, debido al potencial educativo que estas experiencias ofrecen. Cabe destacar, además, otra cuestión: que la escuela es, para muchos adolescentes, el único espacio que brinda la posibilidad de conocer ámbitos distintos del propio.

En relación con esto, creemos que fue positivo el resultado de la encuesta, donde la mayoría reconoce que les sería útil un material que ofrezca posibles lugares para realizar las salidas, con secuencias didácticas y detalle de cómo hacer las gestiones administrativas. Cualquiera sea el objetivo y las intenciones pedagógicas y didácticas que movilicen a los docentes a realizar salidas educativas, es necesario tener en cuenta la forma en que estas se organizarán y planificarán para su puesta en marcha, así como el encuadre normativo que las estructura legalmente, ya que esto demanda tiempo extra para diseñarlo y conocimiento acerca de normativas, las cuales muchas veces se desconocen hasta llegado el momento de llevar a cabo la salida.

La confianza en la inteligencia, vocación y sabiduría de los docentes de Santa Fe es incuestionable. Sin embargo, el compromiso con la educación desencadenó la idea de generar diferentes alternativas que se podrían llevar a cabo en

espacios diferentes al aula. Tomando esto, en el capítulo siguiente se detallarán distintas propuestas pedagógicas que pueden desarrollar los profesores de algunas asignaturas de las Ciencias Naturales en diferentes espacios. Mientras que en el capítulo final encontrarán las normativas y/o reglamentación con la documentación y pasos necesarios para realizar las salidas didácticas dentro de la Provincia de Santa Fe.

Bibliografía

Cárdenas, S.A.M., y Gargallo, J.B. (2011). La Autogestión del aprendizaje fuera del aula. *Univest 2011: III Congreso Internacional "La autogestión del aprendizaje"*, 1960
Recuperado el 10 de febrero de 2024, de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3859>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436–443. Recuperado el 10 de febrero de 2024, de:

<https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Robertson, J. (2017). Educar fuera del aula: Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre. Ediciones SM España. Recuperado el 10 de febrero de 2024, de

https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2017/02/176670_interior_educar_fuera_aula.pdf

Sánchez Guzmán, L.A., y Galvis Martínez, L.P. (2016). *Fuera del aula: ambientes divertidos para un aprendizaje significativo*. Pregrado (Virtual y a Distancia). Recuperado el 10 de febrero de 2024, de:

https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/4777/1/TLPI_SanchezGuzmanLiliaAstrid_2015.pdf



Anexo

→ Preguntas y opciones de respuestas de la encuesta realizada por Google forms a docentes de Ciencias Naturales del departamento La Capital de la Provincia de Santa Fe:

PREGUNTAS

1. Tipo de escuela en la que trabaja
 - a. Escuela de educación técnico profesional.
 - b. Escuela de educación secundaria orientada.
 - c. Escuela de enseñanza media para adultos.
2. Tipo de gestión de la escuela en la que trabaja
 - a. Estatal.
 - b. Privada.
3. Antigüedad en la docencia
 - a. 5 años o menos.
 - b. Entre 6 y 10 años.
 - c. Entre 11 y 20 años.
4. Años (curso) en los que da clases
 - a. 1° año.
 - b. 2° año.
 - c. 3° año.
 - d. 4° año.
 - e. 5° año.
 - f. 6° año.
5. Modalidad
 - a. Ciclo Básico.
 - b. Orientación en Arte.
 - c. Orientación en Agro y Ambiente.
 - d. Orientación en Ciencias Naturales.
 - e. Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades.
 - f. Orientación en Comunicación.
 - g. Orientación en Economía y Administración.

- h. Orientación en Educación Física.
- i. Orientación en Informática.
- j. Orientación en Lenguas.
- k. Orientación en Turismo.

6. ¿Consideran que las salidas didácticas son importantes?

- a. Sí.
- b. No.

7. ¿Suele realizar salidas didácticas?

- a. Sí.
- b. No.

8. Las salidas son importantes, pero dependen:

- a. De la asignatura.
- b. De la edad de los estudiantes.

9. Realizo salidas didácticas porque:

- a. Conozco lugares de interés donde se puede complementar lo abordado en clases.
- b. La gestión ayuda y fomenta este tipo de actividades.
- c. Considero que a veces hay momentos donde es oportuno salir del contexto áulico.
- d. Es una buena forma de introducir/cerrar un contenido.
- e. Otro...

10. ¿Podrías mencionarnos en qué lugares suelen realizar las salidas didácticas?

11. En las salidas didácticas, las actividades que se realizan, son de tipo:

- a. Observación.
- b. Interacción.
- c. Observación e interacción.
- d. Observación y recopilación de datos.
- e. Lúdica.
- f. Propuestas por el lugar.
- g. Interpretación.

12- Si contara con un material que brinde información acerca de los lugares donde realizar las salidas, con secuencias didácticas vinculadas a ellos y el detalle de cómo realizar la gestión administrativa ¿lo utilizaría?

- a. Sí, considero que sería de gran ayuda.
- b. Sí, me serviría tener un detalle de posibles lugares, pero armaría mis propias secuencias didácticas.
- c. Sí, pero solo por el detalle de cómo realizar la gestión administrativa.
- d. No.

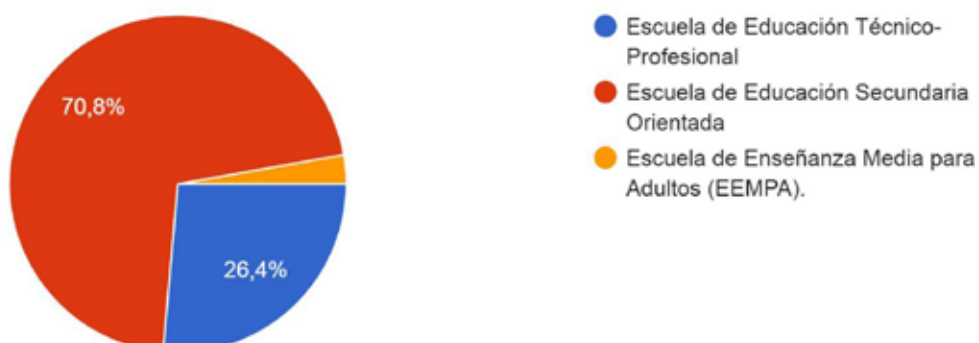
13. No realizo salidas didácticas porque:

- a. No lo creo necesario.
- b. Implica la elaboración de un proyecto que insume un tiempo de trabajo extra con el que a veces no se dispone.
- c. Desconozco las gestiones administrativas para llevarlas a cabo.
- d. Es necesario contar con recursos económicos con los que no siempre se dispone.
- e. No hay lugares donde desarrollar los contenidos trabajados.
- f. Desconozco lugares acordes para los contenidos desarrollados.
- g. La conducta de los estudiantes no contribuye.
- h. El equipo de gestión no promueve la implementación de este tipo de actividades.

→ Resultados de cada pregunta de la encuesta sobre un n=72.

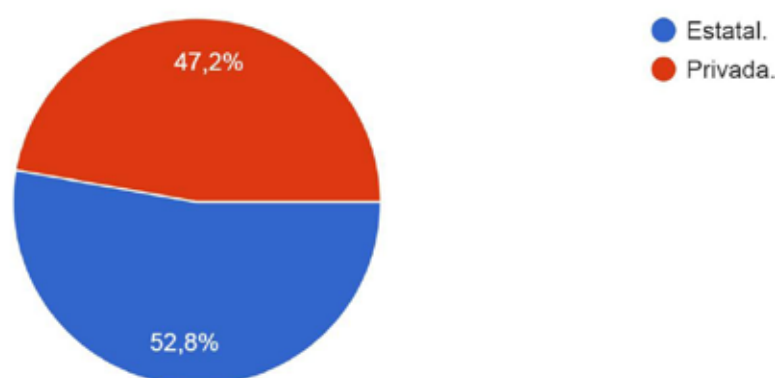
1. Tipo de escuela en la que trabaja

72 respuestas



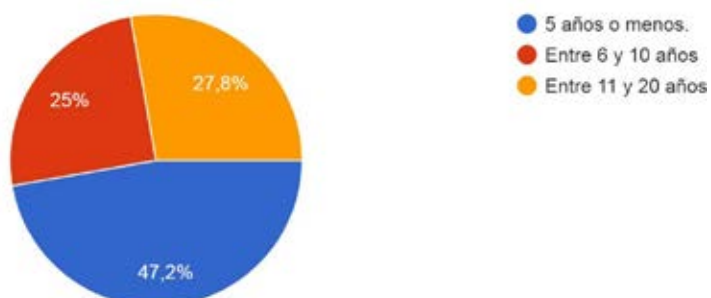
2. Tipo de gestión de la escuela en la que trabaja

72 respuestas



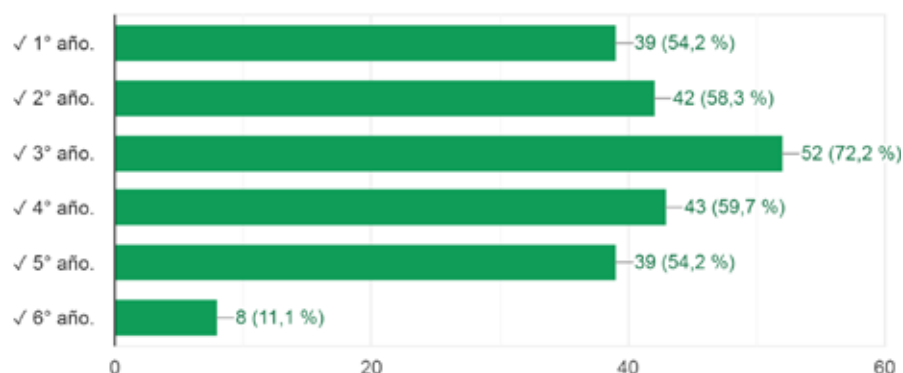
3. Antigüedad en la docencia

72 respuestas



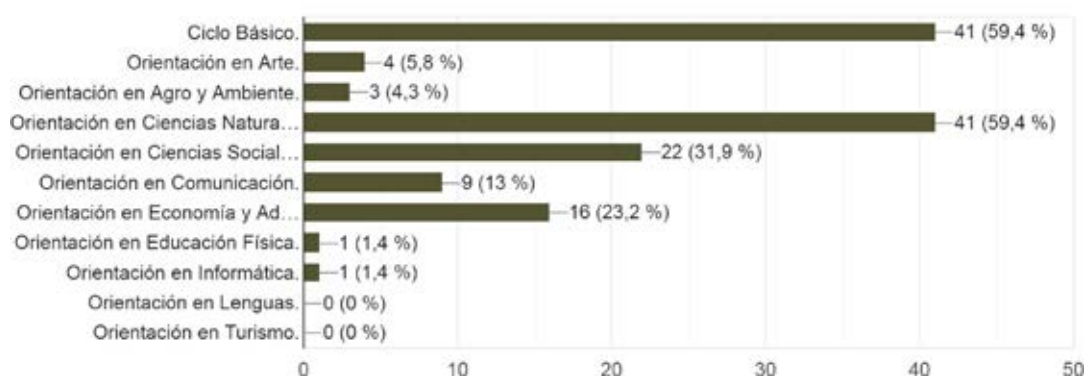
4. Años (curso) en los que da clases

2 de 72 respuestas correctas



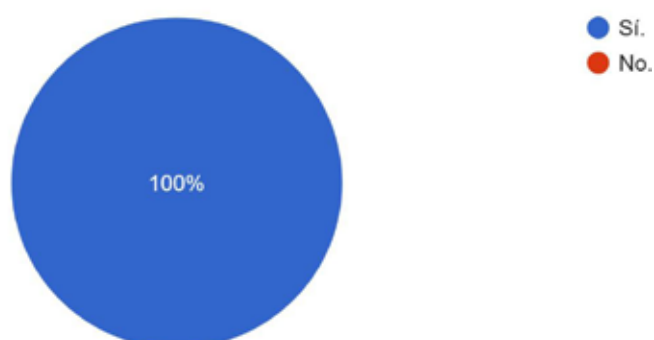
5. Modalidad

69 respuestas



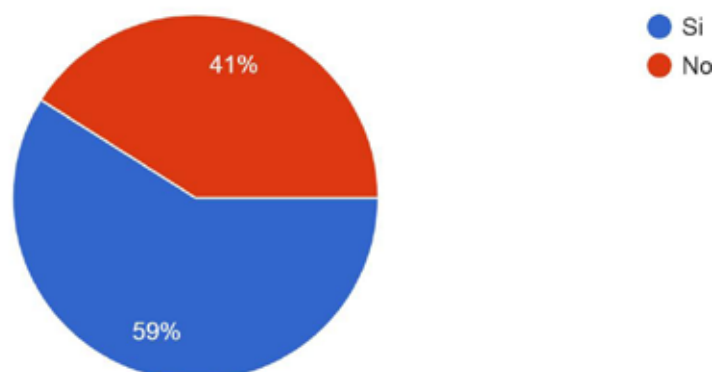
6. ¿Consideran que las salidas didácticas son importantes?

72 respuestas



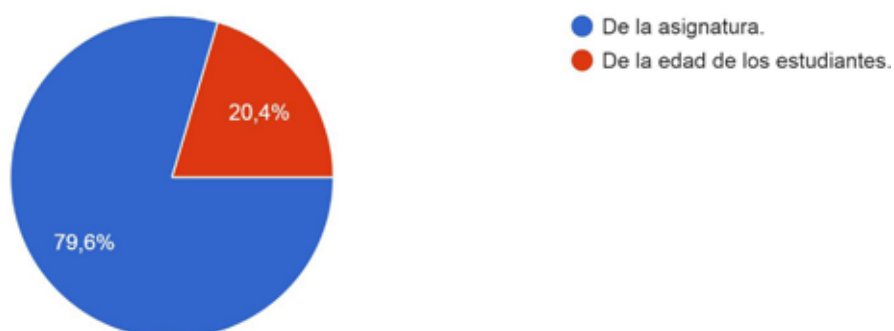
7.¿ Suele realizar salidas didácticas?

39 respuestas



8. Las salidas son importantes pero dependen

49 respuestas



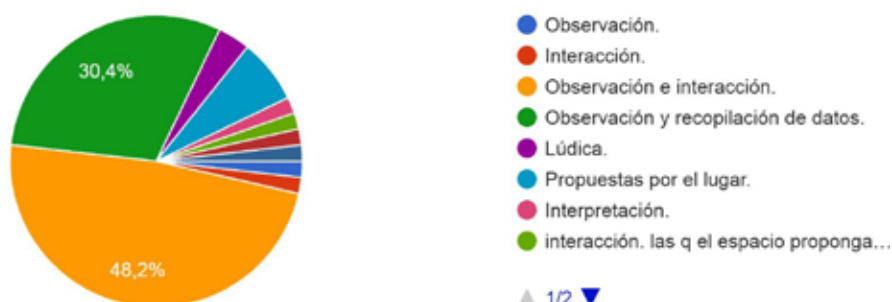
9. Realizo salidas didácticas porque:

56 respuestas



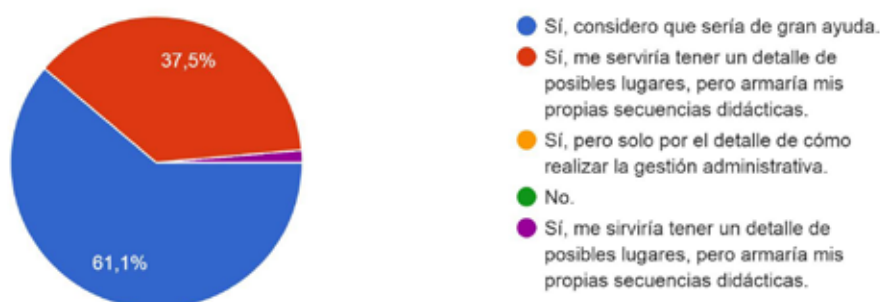
11. En las salidas didácticas, las actividades que se realizan, son de tipo:

56 respuestas



12- Si contara con un material que brinde información acerca de los lugares donde realizar las salidas, con secuencias didácticas vinculadas a ellos...o realizar la gestión administrativa ¿lo utilizaría?

72 respuestas



13. No realizo salidas didácticas porque

16 respuestas



NOTAS SOBRE ALFABETIZACIÓN I

**ENTRE NOCIONES BÁSICAS Y CONCEPTOS
RESIGNIFICADOS**

NOTAS SOBRE ALFABETIZACIÓN I

ENTRE NOCIONES BÁSICAS Y CONCEPTOS RESIGNIFICADOS

María Mónica Actis

Abstract:

Este texto tiene como intención retomar un tema que siempre es un desafío porque remite a cuestiones que se tienen que recuperar y volver a significar dado que en toda sociedad la Alfabetización es necesaria tanto por sí misma como por ser la base de otros conocimientos requeridos en la vida diaria. Por lo cual su tratamiento en el ámbito educativo es prioritario y, no pocas veces, se encuentran voces discordantes con los paradigmas vigentes en Lingüística y Didácticas de la Lengua y la Literatura.

En ese sentido se escriben estas notas: puñados de ideas recopiladas que no deberían perderse de vista según el criterio de lecturas realizadas a lo largo de la práctica docente en el área. No se encontrará aquí novedad alguna, sólo cuestiones básicas marcadas como imprescindibles, base firme y soporte acerca de una problemática vigente.

Palabras clave: alfabetización - alfabetización inicial - rol del docente - proceso alfabetizador - didáctica/s de la alfabetización

Recuperar el sentido primordial de la Alfabetización implica recordar que se incluye entre los derechos fundamentales de las personas ya que permite, en términos generales, el acceso a los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo en rápida evolución como el actual. Al decir de Delia Lerner (2001) "Leer y comprender es adentrarse en otros mundos

posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor. Es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura.”

Se ha definido -adecuada pero de forma incompleta- a la *alfabetización* como el aprendizaje de las *habilidades lingüísticas y cognitivas* necesarias para ingresar al mundo de los conocimientos de la ciencia, el arte, los lenguajes simbólicos y matemáticos. Esto implica el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, cálculo y numeración, para disponer de ellas según el contexto que las requiera, tales como el de la salud y la justicia, el trabajo y la educación. Se considera que al menos este proceso necesita de doce años de escolaridad.

Si, como fuese óptimo, se trabajara la *Alfabetización* como *proyecto institucional*, deberían considerarse diversas etapas en ella: *la emergente, la inicial y la avanzada*. La *alfabetización emergente* comprendería el proceso constituido por las conductas de lectura de escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego, evolucionan hacia ella. Así, este *Proyecto Alfabetizador* diferencia *una primera alfabetización*, que supone la secuenciación del proceso, extendido durante todo el primer ciclo de la escolaridad obligatoria que sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y para las habilidades de lectura y de escritura, de una *alfabetización avanzada*, que supone el dominio de los procesos de comprensión y de las formas de producción de los textos de circulación social. Ella favorece el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad como así también la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento.

De esta manera se amplía el concepto de alfabetización como *aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura*. Para ello es importante destacar que poner el acento en la *producción de sentido*, supone no olvidar en la *Alfabetización*

inicial que la construcción y apropiación del sistema de escritura demanda el análisis de regularidades y reglas, en sus diferentes segmentaciones: el texto, la oración, la palabra, la sílaba, la letra. La diferencia es que no se toman aisladas sino en remitencia constante a la comprensión y producción de textos que las *contengan*.

No se trata de un aprendizaje lineal y progresivo de las letras, sino que hay un ida y vuelta constante sobre las segmentaciones del texto, entre las que las letras y las sílabas no tienen significación propia, si se las toma como unidades aisladas.

Se necesita del soporte de la una primera lengua materna oral -en general- ya que es insoslayable la capacidad universal de los seres humanos para adquirir y aprender lenguas. Aquí se debe diferenciar entre la adquisición de la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita. Una lengua oral se adquiere a partir de la interacción comunicativa asistemática con los miembros de una comunidad hablante. La lengua escrita, por el contrario, es una creación cultural, y debe aprenderse. Aprender a leer y escribir no es un paso natural de la lengua oral a la lengua escrita, requiere una enseñanza planificada, sistemática, coherente y sostenida a lo largo de los años.

Al dar continuidad al *proceso de alfabetización* las competencias que deben desarrollarse son *la competencia lectora, la competencia escrita y la competencia alfabética*. La competencia lectora incluye, al inicio, estrategias cognitivas y lingüísticas para reconocer y comparar palabras, así como recuperar información de textos leídos. La competencia escrita abarca desde lo que parece más simple como la capacidad copiar -pero que implica conocer aspectos básicos de nuestro sistema de escritura como la direccionalidad de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, el trazado y distinción de las letras, transcribir sin omitir, agregar

ni transponer letras-, escribir con ayuda -del docente, con otros, entre todos- hasta escribir de manera creativa y autónoma. La competencia alfabética implica reconocer que el español escrito sigue un principio alfabético y tiene una ortografía determinada. Es decir, entender que la relación entre fonema y grafema no es paralela en nuestra lengua: hay fonemas con varios grafemas, grafemas con varios fonemas, grafemas sin fonemas, dos grafemas para un fonema.

Para poder significar el mundo y construir el sistema de escritura para que el aprendizaje a partir de la lengua escrita sea una empresa continua en la vida de las personas, es preciso que la alfabetización escolar construya cimientos sólidos. La enorme cantidad de analfabetos funcionales en nuestras sociedades empobrecidas y el creciente fenómeno del iletrismo en las sociedades ricas, son una alerta acerca de las condiciones de calidad y perdurabilidad que han de caracterizar la oferta alfabetizadora formal. Así pues, *la alfabetización escolar* tiene que ser *sistemática* ya que la escuela, responsable de garantizar este aprendizaje, ha de proponer contenidos y formas del hacer, de modo cuidadosamente secuenciado en el tiempo y precisamente articulado.

La alfabetización debería ser el desafío permanente de toda institución escolar, una función indelegable de la escuela. Sin embargo, el camino desde el ingreso de los niños al mundo de lo escrito hasta su inclusión como ciudadanos de una cultura letrada se constituye en un proceso complejo, atravesado por dificultades y obstáculos. Uno de los principales según Emilia Ferreiro (1999) es que “La escritura se ha transformado de objeto social en objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela porque es

importante fuera de ella, y no al revés”

La cuestión de la forma en que se enseña a leer y escribir desde el punto de vista epistemológico, metodológico y didáctico ha sido siempre un espacio de acuerdos y desacuerdos. Para generalizar y simplificar puede decirse que algunos especialistas consideran a la conciencia fonológica como punto de partida del método, otros optan por enfoques basados en la teoría piagetiana conocida como psicogenética o psicogénesis y una tercera línea que engloba a los enfoques equilibrados, textuales, sistemáticos y socioculturales.

Si bien el debate sobre los métodos y enfoques abriría múltiples caminos de reflexión, precisión y desarrollo teórico, en este caso se considera conveniente retomar algunas ideas que paradigmáticamente debería tener en cuenta quien lleve a cabo la tarea alfabetizadora:

Los estudiantes tienen que apropiarse de diferentes prácticas sociales del lenguaje: buscar información, escribir una nota, leer para estudiar, interactuar en ámbitos formales, comparar y contrastar información, registrarla, entre otras.

Las prácticas están sostenidas en un determinado sistema de escritura y que es indispensable que se enfatice en su conocimiento con el fin de que los niños conozcan el funcionamiento de ese sistema. Para ello, es necesario que tengan oportunidades de identificar, conocer y reconstruir los diferentes niveles lingüísticos: discursivo, pragmático, léxico, sintáctico, morfológico y fonológico/grafémico.

- ➔ El valor social y cultural de la lectura y la escritura.
- ➔ Las diferencias entre la oralidad y la escritura.

- ➔ El sistema de escritura.
- ➔ El conocimiento de la lengua como sistema.
- ➔ Los predictores de éxito:
 - Trabajar con el texto, ya que permite detenerse en las unidades (texto, oración, palabra, letra).
 - Ejercitar las habilidades cognitivas (analizar, comparar, clasificar, inferir, sintetizar...) y las habilidades cognitivo-lingüísticas (narrar, describir, definir, explicar, justificar, argumentar).
 - Respetar los procesos, cuyos pasos deben ser organizados, coordinados y realizados de manera sistemática. Trabajar con secuencias didácticas (como si fuesen fichas del puzle o rompecabezas)
 - Trabajar de manera equilibrada con las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir porque tienen una influencia recíproca.
- ➔ Lo que sí:
 - Un ambiente alfabetizador con textos que los niños entiendan y de los que puedan servirse para poder confrontar con sus propias escrituras o los ayuden para despejar dudas. Es decir, fuentes confiables que les permitan leer y escribir nuevos textos y, para ello, es necesario que los niños sean partícipes en la construcción de ese contexto alfabetizador. Lo dicho es distinto a plagar los espacios de textos que los niños no puedan utilizar, a ilustrar y a decorar con palabras.
 - Un ambiente alfabetizador que remite al conjunto de

situaciones de lectura y escritura planificadas por el docente, al interior de las cuales esos materiales cobran sentido y no únicamente al conjunto de materiales escritos dispuestos en el aula.

- Enfoques que incluyan prácticas que enseñen distinto tipo de conocimientos, organicen su enseñanza y determinen cuál es el mejor momento y modo de presentar los diferentes contenidos. Esto implica, por ejemplo: Enseñar las letras o combinaciones de letras, sus trazos en un trabajo sistemático, y contextualizado (conciencia gráfica). Enseñar las palabras presentadas en contexto con sentido: etiquetas, rótulos, listas, mapas, índices, poemas cortos, trabalenguas, retahílas, refranes, adivinanza, esquila, definición breve, etc. son todos textos de palabras muy sencillas que permiten recuperar la función social de estos textos (conciencia léxica, sintáctica, textual, pragmática). Evitar deletreo o decodificación sin sentido, completado de letras descontextualizado, dictado de palabras sueltas, dictado de palabras con *sonidos* (fonemas) alargados, exagerados o enfatizados sin reflexión en las relaciones plurívocas entre fonemas y grafemas (conciencia fonológica es base, pero una de las vías de acceso a la escritura).

Se reitera que para alfabetizar el rol del docente es superlativo y por eso es necesario todo aquello que haga que la práctica del docente sea segura, equilibrada, sustentada por conocimientos teóricos que le permitan llevar al aula propuestas serias, organizadas y sistemáticas; porque aprender a leer y escribir es complejo, es difícil y requiere, además, mucho tiempo.

En continuidad con lo expuesto, con el afán de finalizar y en coincidencia con la Dra. Virginia Zabala (2002), se sostiene que “no hay una manera esencial o <natural> de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos”. Por lo cual y ante la potencia de este concepto, son necesarios y prioritarios ámbitos de estudio, debate y acercamiento a la problemática alfabetizadora -tanto en el tramo inicial como en el avanzado- que deberían poner sobre la mesa las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, los aportes teóricos paradigmáticos de las distintas disciplinas implicadas en ella, los diferentes enfoques que durante el siglo XX y las primeras década del siglo XXI han dado cuenta de este proceso y las formas de planificarlo en acuerdo con los lineamientos curriculares, nacionales y jurisdiccionales.

Como aporte a estos ámbitos de estudio y apertura a debates requeridos, en estas líneas se priorizó recuperar generalidades sobre Alfabetización y Alfabetización inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- ALISEDO, G., MELGAR, S. y otros (1994), *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*, Bs. As. , Paidós.
- BIGAS, M. Y CORREIG, M. (2000), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*, Barcelona, Síntesis.
- BORZONE, A. Y GRAMIGNA. (1995) *Iniciación a la lectoescritura*, Bs. As, El Ateneo.
- BRASLAVSKY, B. (1997), "Distintas concepciones acerca de la alfabetización inicial" en *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*, Bs.As, Aique.
- (2008), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (1994), *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó.
- (2009), *Para ser letrados*, Barcelona, Paidós.
- (2006), *Tras las líneas*, Barcelona, Anagrama.
- CASTORINAJ., FERREIRO, E. y otros (1996), *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Bs. As., Paidós.
- FERREIRO, E. (1999), *Cultura escrita y educación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FONS ESTEVE, M. (2004), *Leer y escribir para vivir*, Barcelona, Graó.
- KAUFMAN, A. (1988), *La lecto escritura y la escuela*, Bs. As., Santillana.
- LERNER, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo imaginario*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- MELGAR, S Y ZAMERO M. (2006), *Todos pueden aprender*, UNICEF.
- RIESTRA, N. y otras (2014), *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*, Bs. As, Noveduc.
- SOLÉ, I. (2017), "Ceñir la lectura a un instrumental es limitador", blog.tiching.com
- TOLCHINSKY, L. Y SIMÓ, R. (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE-Horsori.
- ZAVALA, V. (2004), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Univ. del Pacífico/Pontificia Univ. Católica del Perú, Ed. Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Documentos o material de autoría del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación o del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.**
- Melgar, S. y Botte E.(2010), *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización Inicial en los I.F.D*, InFoD.
 - Ministerio de Educación. Gobierno de Santa Fe. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Inicial, Primer Ciclo. Segundo Ciclo. (1997).
 - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Documento sobre Alfabetización, Agosto de 2003.
 - Ministerio de Educación. Gobierno de Santa Fe.,Orientaciones Didácticas. Nivel Inicial. Primer Ciclo. Segundo Ciclo, (1997)

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Serie Cuadernos del Aula. Primer Ciclo Nivel Primario 1,2,3(2006)
- Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, El enfoque equilibrado integrador. Orientaciones para consolidar su implementación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, NAP. LENGUA Primer ciclo. (2006)
- INFOD (2010), La Formación Docente en la Alfabetización Inicial.
- INFOD (2015), La Formación de maestros que enseñen a leer y escribir: el desafío de la Formación Docente. El ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial 2009-2015.
- NUESTRA ESCUELA. Programa Nacional de Formación Docente (2015-2017), Alfabetización en la Unidad Pedagógica.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa FE, 1er.Conversatorio La Alfabetización como derecho 08/09/2020 <https://fb.watch/5HuWHQ63rU/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa FE, 3er.Conversatorio El derecho a la Alfabetización 27/10/2020 <https://fb.watch/5HvuBvYMGx/>

NOTAS SOBRE ALFABETIZACIÓN II

**ALFABETIZACIÓN AVANZADA, UN DESAFÍO
TRANSVERSAL**

NOTAS SOBRE ALFABETIZACIÓN II

ALFABETIZACIÓN AVANZADA, UN DESAFÍO TRANSVERSAL

María Mónica Actis

María Margarita Seghesso

Abstract:

El presente trabajo tiene como finalidad recuperar algunas ideas claves que fueron abordadas durante un Curso dictado desde el I.S.P.I 4031 con la colaboración de ACDI sobre un tema que no solo despierta interés en los docentes en ejercicio, sino que también demuestra el compromiso que estos asumen ante los inconvenientes del cotidiano escolar referidos a la Lectura y Escritura. La alfabetización como desafío transversal es ocupación de muchas instituciones y docentes que buscan distintas formas de revertir situaciones complejas. Así lo revela la respuesta ante la convocatoria a un lugar de encuentro, lectura, reflexión y socialización de prácticas.

Palabras clave: Alfabetización avanzada, desafío transversal, Lectura y Escritura, currículo, prácticas áulicas.

Como afirma Delia Lerner (2001) "Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores". Si es así, luego de la primera alfabetización -que consiste en la secuenciación del

proceso en el primer ciclo de la Escuela primaria que sienta las bases para la apropiación del Sistema de Escritura, las habilidades de Lectura y escritura, el inicio de la comprensión y producción de textos- en los otros ciclos y niveles de la escuela debemos ocuparnos de enseñar el dominio de los procesos de comprensión y de la producción de los textos de circulación social para el desempeño autónomo, eficaz y la posibilidad de acrecentamiento de los aprendizajes en los distintos campos de conocimiento.

Recordemos que estar alfabetizado posibilita el acceso a la cultura letrada como mundo del conocimiento, las artes, ciencias, lenguajes matemáticos y simbólicos e implica el poder otorgar sentido a un texto y pensar sobre su sentido, demanda los conocimientos sobre el sistema de escritura - es decir, la construcción y apropiación de este: reglas, regularidades, funcionamiento es sus diferentes segmentaciones (letra, sílaba, palabra, oración, texto) - y la comprensión y producción de dicho sentido.

Podemos afirmar que tomar la Alfabetización avanzada como un desafío transversal tiene como punto de partida lo que escuchamos con frecuencia de testimonios de docentes: “los docentes no tenemos formación específica”, “en primer año del nivel secundario estamos recibiendo estudiantes que no están alfabetizados”, “los estudiantes tienen falta de autonomía para la realización de consignas”, “los estudiantes tienen dificultades en la comprensión y con la complejidad textual en formatos diversos” , “los estudiantes tienen dificultad en la escritura de textos”, “los estudiantes presentan dificultad para resolver actividades de análisis y argumentación”; porque “existe una brecha entre la alfabetización inicial y la avanzada”, “ y “avanzan año tras año con contenidos mínimos” (Fuente: encuesta realizada a docentes en mayo de 2025 al iniciar el curso sobre el tema).

Este estado de situación nos exige una pronta respuesta que bien podría surgir de la revisión y reflexión acerca de saberes paradigmáticos relacionados con la comprensión lectora y producción escrita, tanto en el área específica de Lengua y Literatura, como en los distintos espacios curriculares, la revalorización del rol docente y de su trabajo en el aula.

Nuestra propuesta inicial consiste en poner en valor algunos conceptos y prácticas significativos para ayudar/nos a pensar la problemática que nos ocupa y abordarla no solo desde lo pedagógico sino desde cada espacio curricular.

Comenzamos este camino con algunas ideas recuperadas de documentos curriculares de la provincia de Santa Fe (borradores, febrero/2023, segundo ciclo) relacionadas con el proceso de alfabetización, que nos servirán de guía.

Al abordar este tema nos encontramos con algunos obstáculos: concepciones frágiles de alfabetización/concepciones metafóricas, confusión entre lenguas y lenguajes, dispersión de contenidos que se enseñan y evalúan, la subsistencia de metodologías inadecuadas. Por lo tanto, necesitamos resignificar algunas palabras claves que no solo darán marco a nuestra exposición, sino que se constituirán en su foco. Esto es: *lo básico* (en el sentido de cuáles son los elementos fundamentales, imprescindibles, base firme y soporte de construcciones superiores); *lo común* (aquello que es de todos y no privativo de algunos) y *lo prioritario* (cuáles cuestiones tienen que ser tratadas antes que cualquier otra).

Según la afirmación de Dubin (2024), sostenemos que “un proyecto educativo...relativo a la alfabetización...no puede nacer sino desde la escuela y desde las voces de los docentes”. Por ello y en continuidad con

lo que expresa dicho autor, apuntamos a volver a pensar las prácticas alfabetizadoras avanzadas desde el conocimiento de que en las últimas décadas ha habido una creciente academización -quizás por influencia de la construcción de los espacios disciplinares de las Didácticas Específicas-. Esto dio como resultado la producción de teoría a partir de retóricas, problemas y objetivos alejados de la actividad escolar.

Es decir que proponemos que las instituciones escolares tienen que ser los lugares en que se ensamble teoría y práctica para cambiar la perspectiva. Desde arriba y desde afuera, a desde abajo y desde dentro respecto de: el trabajo docente (relación vocación-profesión), el cotidiano escolar, el cotidiano de los alumnos (sus vidas, sus modos de vida, sus consensos culturales), las consignas escolares, las reappropriaciones del saber disciplinar que se producen efectivamente en las aulas (repetición, memorización, literalidad vs. paráfrasis, justificación, argumentación, juicio propio).

Si como venimos expresando, *el proceso de alfabetización implica el aprendizaje transversal de la lectura y la escritura en todos los niveles, en todos los años, en todas las áreas del sistema educativo, ¿cómo enseñamos y aprendemos a comprender y producir textos en diversas situaciones y contextos comunicativos?*

Para “que todas las áreas curriculares de la escuela...se ocupen de enseñar a leer y escribir a través del currículo” se define a la alfabetización “como la participación activa en la cultura escrita para ser parte de ella, para disfrutarla y acrecentarla” (Tolchinsky y Simó, 2001).

Leer y escribir en todas las áreas, en todos los años, en todos los ciclos, en todos los niveles: el enfoque transversal que proponemos consiste en considerar

las áreas curriculares como contextos apropiados para distintas maneras de leer y escribir.

Algunas razones que nos parecen destacables para justificar este enfoque transversal:

- Facilitar el acceso a los contenidos de las distintas áreas no lingüísticas: cuanto mejor se relacionen, los alumnos, con diferentes tipos de textos que se necesitan para estudiar diversas disciplinas, más fácilmente accederán a sus contenidos.
- Mejorar el entendimiento de los contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento: cuanto mayor sea el compromiso mental involucrado en el trabajo con los textos, mayor será el trabajo cognitivo y la comprensión del contenido.
- Contemplar el peso que tienen las habilidades de lectura y escritura en el rendimiento escolar: por ejemplo, las habilidades para resumir, subrayar, citar, definir, etc., muchas veces son evaluadas, pero se las aborda muy poco en cada espacio curricular.
- Reflexionar sobre las características de los distintos tipos de textos que los alumnos necesitan comprender y producir: en el contexto de un área no lingüística y con un objetivo específico de estudio, resumir, clasificar (por ejemplo), y hacer esta reflexión sobre las características de cada tipo de texto, adquieren sentido.
- Preservar el contenido específico de cada una de las áreas curriculares: cada docente se garantiza así, el cuidado del vocabulario específico, las diferentes organizaciones textuales, las maneras adecuadas de leer cada disciplina, etc.

Además, interpelar el concepto de Lengua como contenido transversal nos lleva a situarnos en un espacio que es (o debería ser) propio de la

escuela, a procesos que son responsabilidad de todos los que la habitamos y que implica que la comprensión y producción de textos de diferente materialidad desde la voz, la escucha, el cuerpo, los sonidos, la imagen, se produzca en todos los campos de conocimiento para diferentes situaciones comunicativas, con diferentes intencionalidades. Dice Cassany (2008) “Las prácticas letradas no están aisladas ni descontextualizadas. Se distribuyen y organizan en la comunidad según ámbitos sociales, instituciones y contextos de uso”.

También, en las áreas curriculares no lingüísticas se da una auténtica necesidad de comprender y redactar textos con distintos contenidos (temas de Historia, Geografía, Química, Biología, etc.) y diversas formas retóricas: cuestionario, argumentaciones, descripciones, definiciones, dictado, etc.

Esto se sostiene no sólo desde lo comunicativo-notacional, lo simbólico de los lenguajes, sino desde el conjunto de saberes que necesitan el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal).

Seguimos afirmando con Cassany “...saber Física, Historia, Matemáticas o Literatura es poder leer, comprender y usar los textos propios de estas disciplinas, que son particulares en cada caso. Por todo ello, resulta fundamental que los profesores de estas disciplinas enseñen a leer a sus alumnos los géneros y discursos propios de cada campo.”

Como lo que venimos desplegando -y a riesgo de ser reiterativas- ronda siempre en que *es necesario leer y escribir en todas las áreas, en todos los años, en todos los ciclos, en todos los niveles*, recuperamos y compartimos las ideas de Sara Melgar en las que sostiene el trabajo progresivo sobre las estrategias de autonomía en alfabetización avanzada para consolidar y desarrollar los conocimientos adquiridos.

En su libro de 2005 *Aprender a pensar* -cuya lectura recomendamos- esta autora sustenta que para aprender en el contexto escolar los estudiantes necesitan apropiarse de las formas lingüísticas y tipos y formatos de textos y discursos que sirven de expresión y soporte a los conceptos de cada campo y que todas las áreas del conocimiento escolar deben contribuir al desarrollo de las habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir, a través de la *planificación articulada* de responsabilidades y funciones.

Asimismo, indica que los dominios básicos en los que es necesario articular el trabajo de Lengua con todas las áreas son *vocabulario, lectura, escritura, y oralidad*.

Es en este sentido, y para poner en concreto que la tarea en las escuelas es desde adentro y desde abajo, nos *atreveremos a invitar a pensar las prácticas áulicas en proyectos institucionales desde estos dominios*, según lo plantea la especialista.

Para el *vocabulario*: establecer el vocabulario específico con un número determinado de palabras que los estudiantes no solo deben conocer sino emplear, usarlo con frecuencia, explicar el significado y sentido en los contextos específicos, supervisar que lo empleen con propiedad, pronunciación y escritura correctas, sistematizar en esferas y campos semánticos.

Para la *lectura*: seleccionar lecturas complementarias relacionadas con la disciplina/área con sus fuentes precisas; realizar actividades que tengan en cuenta la activación de conocimientos previos sobre el tema, búsqueda de palabras clave, comprensión de conexiones lógicas de oraciones y párrafos, reconocimiento de la información (supuesta, explícita, unidades de información), verificación de la comprensión lectora, elaboración de resúmenes y organizadores gráficos.

Para la *escritura*: establecer en la planificación los textos escritos que hará producir a los estudiantes y especificar qué tipos de textos; tener en cuenta y monitorear la adecuación del escrito al contexto en que se lo va a usar, la adecuación al modelo seleccionado, el empleo del vocabulario específico, la estructuración en párrafos, cada uno de los cuales desarrolle una idea; la coherencia, la corrección ortográfica, la presentación y prolijidad.

Para lo *oralidad*: desarrollar actividades que brinden oportunidades para que los estudiantes pregunten, expongan, debatan y argumenten; monitorear y supervisar en el discurso oral el ajuste al tipo de discurso elegido, el tono, fluidez y articulación, el empleo del vocabulario específico, la pertinencia disciplinar, la recuperación de información, la resolución de ambigüedades.

“Este trabajo colectivo y sostenido en el tiempo comienza siempre con la lectura y luego con la escritura andamiada, guiada por el docente de acuerdo con los tipos textuales privilegiados en su disciplina.”. (Petrosino, J. 2010)

Si bien el curso en cuestión no se agotó en los temas precedentes, consideramos pertinente dedicar algunos párrafos de esta presentación a la palabra que los propios docentes manifestaron al concluir los encuentros.

En síntesis, entre los desafíos que tienen que afrontar y resaltamos destacan la necesidad de superar la fragmentación tanto del objeto de enseñanza, de las etapas de enseñanza como por disciplinas como compartimentos estancos y lograr la integración de todas las áreas en todos los niveles y años para una Alfabetización Integral. También advierten que las decisiones institucionales están vinculadas con la necesidad de capacitación docente sobre el tema *Alfabetización* (nivel macro), espacios

de formación y de orientación para los docentes (nivel micro), espacios de apoyo para los estudiantes y elaboración de materiales didácticos acordes al nivel, las dificultades y logros deseables de los estudiantes. Por último, apreciamos que en sus palabras destacan la toma de conciencia de que la alfabetización es transversal, la comprensión de que no es suficiente con esfuerzos voluntaristas y aislados para que los estudiantes lean y comprendan y la necesidad de que se involucre a todo el cuerpo docente en la tarea alfabetizadora.

De tal manera que instamos a elaborar acciones didácticas que puedan ponerse en práctica y en particular profundizar en las que se realicen en relación con la Lectura y la Escritura y su enseñanza y seguimiento en la clase, según el proceso y a partir de habilidades cognitivas lingüísticas.

Las propuestas didácticas y proyectos institucionales puestos en marcha a partir del curso, serán motivo de próximas escrituras que se publicarán en relación con el desarrollo de dos temáticas tan importantes como Lectura y Escritura y que requieren un tratamiento particular.

Para terminar el presente trabajo, expresamos tanto nuestro deseo de continuidad en la escritura sobre estas temáticas como el de traspasar el discurso *teórico* y lograr el discurso *práctico*: *hacer, tender puentes para lograr concretar los desafíos propuestos al abordar la temática de Alfabetización Avanzada.*

BIBLIOGRAFÍA

- CASSANY, D. (2008), *Prácticas letradas contemporáneas*, México, Ed. Ríos de tinta.
- DUBIN, M. (Coord.), (2024), *Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura: Una mirada desde el cotidiano escolar y el trabajo docente*, La Plata, Edulp.
- LERNER, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo imaginario*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- MELGAR, S. (2005), *Aprender a pensar: las bases para una alfabetización avanzada*, Buenos Aires, Papers.
- PETROSINO, J. (2010), *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos - El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, p. 28. citado por Di Alessio y Destefanis, 2017 pág.12
- TOLCHINSKY, L. Y SIMÓ, R. (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE-Horsori.
- Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe, *Diseños curriculares 2do. ciclo* (versión borrador), febrero 2023.



AIRA:

UNA CRIATURA ABIGARRADA

AIRA:

UNA CRIATURA ABIGARRADA

Dharma Gallo

Abstract:

Esta reseña sobre El Crítico, La Prosopopeya de César Aira (Bulk Editores, 2022) es una producción de la autora para la cátedra "Lecturas críticas II", perteneciente al 3er año del Profesorado de Lengua y Literatura, a cargo del Prof. Pablo Aranda.

Palabras clave: César Aira - Reseña crítica - Literatura argentina - Prosopopeya

Cualquier temática que toque a la labor de la crítica —sin importar mucho el asunto criticado, pudiendo serlo todo— es una excusa para hacer una examinación de ella. Podría nombrarse como una especie de meta-crítica. En El crítico de César Aira, uno de los dos ensayos publicados en el año 2022 por Bulk Editores, encontramos una recolección de nociones sobre la tarea de la crítica, más específicamente, del mundo literario/artístico. Vemos que hay un ida y vuelta entre dos funciones típicas del crítico. Por un lado, la que juzga una obra y, por otro, la que examina las condiciones de producción de esta. Surge allí una complicación: ellas mismas se superponen y se contradicen en sus quehaceres.

A su vez, con palabras que parecen ser minuciosamente seleccionadas, el autor hace de la relación crítico-creador-lector una imagen expresiva. Los dos últimos se enlazan entre sí para colgarse a cada lado del crítico. Pero esta vinculación es aún más trascendental de lo que esperamos: conforma una "criatura abigarrada", en palabras de Aira. Se supone que el crítico debe separar las aguas de "las intrincadas mallas mágicas de la literatura" (2022: 11). Su tarea

será iluminar con la razón el mundo ficcional que tanto amamos. Sin embargo, se pierde en el camino porque está contaminado con el amor que lo movilizó hasta allí. ¿Acaso la pasión y el gusto por la literatura hacen imposible el ejercicio de la crítica? ¿O será la crítica el ejercicio de esa imposibilidad? Más hacia el final, después de un recorrido colmado de metáforas, se ve una revalorización de su rol, una reasignación de lugar. Se distingue la persistencia del Crítico, así, en mayúscula, como si se tratase de un ser único.

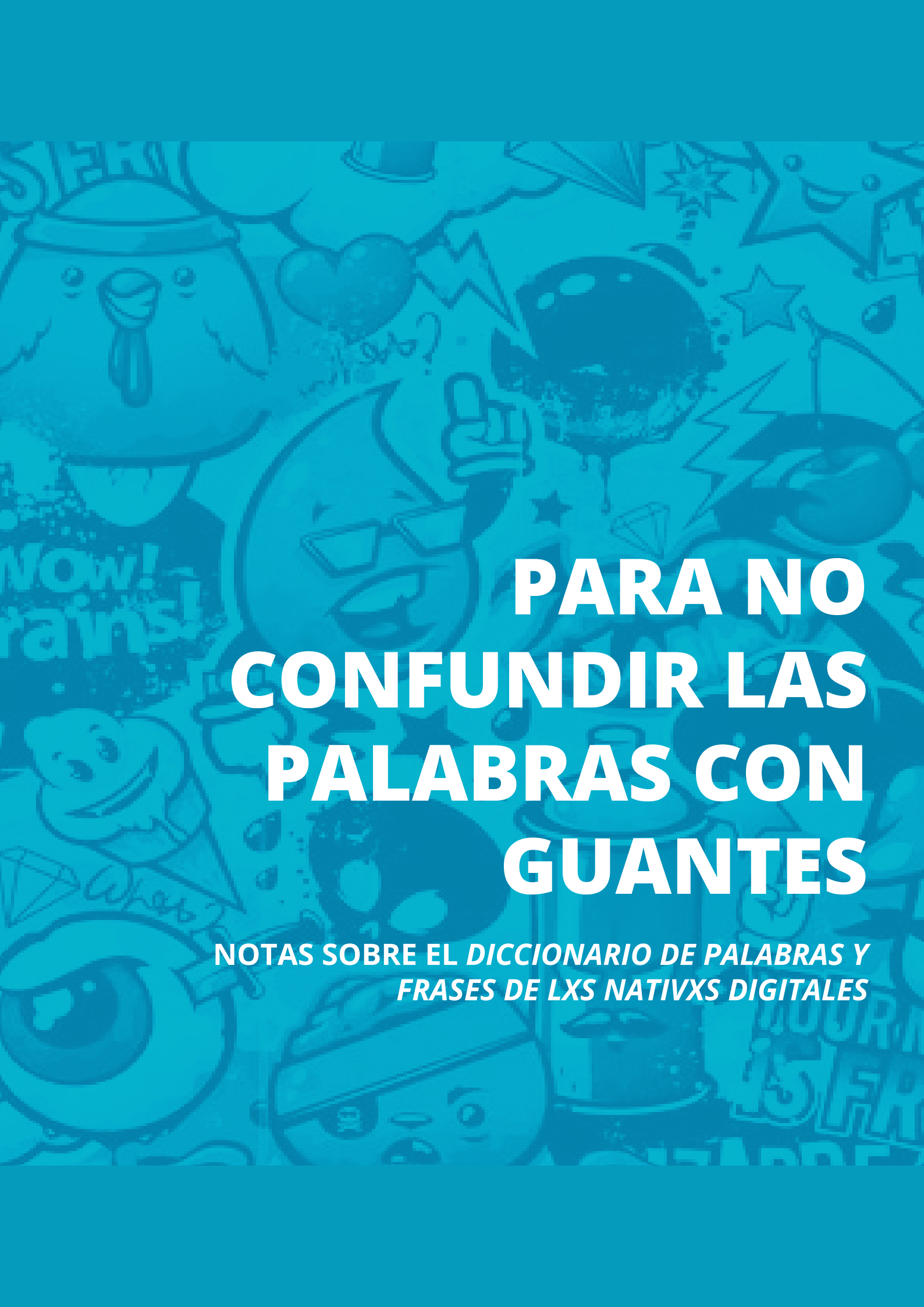
Por otro lado, en las páginas siguientes que acompañan a El Crítico —más bien diríamos que el primer texto acompaña al segundo, dadas las circunstancias de su presentación— Aira se dedica a explayarse en múltiples pensamientos, conceptualizaciones y digresiones alrededor de un recurso de la retórica, la prosopopeya. Esta consiste en la adjudicación del habla a un objeto inanimado o abstracto. Rápidamente, problematiza y sugiere que tal recurso es un tanto infantil: “la prosopopeya representaría simplemente a la obra de arte” (2022: 18), reduciéndose así a un mero objeto parlante. Quizás sin intenciones de desmerecer, sino hablando del mal uso que se le ha dado.

En una especie de descubrimiento, aliviado, consigue localizar y nombrar a un escritor que ha sabido encarnar la prosopopeya en sus obras: Denis Diderot. La prosopopeya solo logra imponerse verdaderamente cuando surge inclusive como una revelación. Debe haber una urgencia de la misma como recurso último —porque hay algo que es inminente comunicar— para que a ese hablante imposible no le quede otra opción más que hacer uso de una extraordinaria cualidad: el habla.

En un giro, Aira invita a la reflexión y a repensar el valor de este artificio vinculado con lo que llama la novela de género o popular, y la “novela obra de arte” (2022: 25). Para iluminar, utiliza como ejemplo la novela de Manuel Puig, haciendo referencia a sus dos primeras producciones, *La traición de Rita Hayworth* y *Boquitas Pintadas*. Con el objetivo de justificar qué hace a la

superioridad del autor, Aira teoriza que la prosopopeya es el mecanismo que funda la originalidad y el magnetismo de las obras. Establece que en ellas se plasma el verdadero buen uso del recurso, donde adquiere su valor profundo. Sin embargo, el éxito radica en la posesión de ciertas virtudes, como el despertar del “interés”, definido como una curiosidad intelectual y como implicación, junto a otros elementos conexos que también conforman el emblema de Puig: “la experiencia del secreto” y “la sed de justicia” (2022: 28).

En la dualidad, en lo intrincado, en las enumeraciones presentes en los análisis de Aira es que podemos ver el abigarramiento como factor distintivo e identitario. Revuelve toda idea primera que podamos elaborar someramente. Sin duda, parece darnos un listado —muy complejo— de cómo hacer prosopopeya de verdad; pero el libro del autor no solo es un disparador de interrogantes, sino que parece contener dentro de sí un mensaje por descubrir, algo que se disimula bajo todas esas capas de exploraciones.



PARA NO CONFUNDIR LAS PALABRAS CON GUANTES

NOTAS SOBRE EL *DICCIONARIO DE PALABRAS Y
FRASES DE LXS NATIVXS DIGITALES*

PARA NO CONFUNDIR LAS PALABRAS CON GUANTES

NOTAS SOBRE EL *DICCIONARIO DE PALABRAS Y FRASES DE LXS NATIVXS DIGITALES*

Pablo Alejandro Aranda

Abstract:

*El siguiente texto toma como punto de partida algunas ideas que aparecen en el libro *Diccionario de palabras y frases de lxs nativxs digitales* para avanzar hacia un ejercicio que busca explorar la escucha comprendida en el acto mismo de escritura a través de los «restos de clase» (Aranda, 2024). Se ensaya de esta manera un acercamiento a la noción de «estructura de sentimiento» (Williams, 1977) a partir de las notas que el autor recupera del trabajo de construcción del diccionario, lo que permite poner de manifiesto una escritura en movimiento que fija y desfija el lenguaje, pero que sobre todo lo cuestiona, destacando así una experiencia social que transcurre en el aún-presente.*

Palabras claves: *Diccionario - Nativxs digitales - Escritura - Escucha - Estructura de sentimiento*

Abro hilo

Escucho borroso. Aesthetic. Ankara Messi. Confite. Domado. En un cumple. Mildis. Pelo en pausa. Shippear.

Lo confieso: me he rendido a la escucha. Fenómeno que se me presentó puro ojo, pura boca, puro oído: monstruo hermoso. MonstruoEscucha. Nacido de y en mi experiencia como docente, de mi pasaje por distintas

escuelas de la ciudad de Santa Fe. En las aulas donde el MonstruoEscucha es anfitrión, lo descubrí, es decir, le quité lo que tenía encima. De modo que, desde hace años, entregado al MonstruoEscucha copio, copio, copio; después, pregunto, consulto, busco, despejo dudas o me las impongo. Pero ¿qué es el MonstruoEscucha? Podría abreviar que es la forma que encontré de nombrar, de volver sustantiva y singular la experiencia de la escucha a partir de los restos de clase. Llamo «restos de clase» a todo el conjunto de residuos orales y escritos, partes de modulaciones, de gestualidades, a su vez que a todas las sobras que no se descartan y quedan en el cuerpo docente luego de, por ejemplo, un día de clases (2024: 12). El MonstruoEscucha dispone nuestro cuerpo a los anzuelos del lenguaje, a esa suerte de quedar prendidos sin prender, sólo ofreciendo la oreja atenta. Las marcas que el MonstruoEscucha deja en el cuerpo docente se inscriben para no confundir las palabras con guantes y nos recuerdan que estamos hechos de restos, de pedazos de palabras y frases que otros han pronunciado.

Resultado del proceso anterior es el material lingüístico recogido en las páginas del *Diccionario de palabras y frases de lxs nativxs digitales*, con una especial atención sobre los usos del lenguaje en el universo virtual y las tecnologías digitales que inscriptas históricamente, con continuidades y rupturas, transforman la vida y los modos de leer/escribir, el aquí y ahora entre los vínculos y los cuerpos. Entendido de esta manera, el *Diccionario* pretende ser una obra de consulta, un puente, una invitación a inmigrantes y nativxs digitales;¹ una obra que explora el léxico emergente en el universo virtual, que pretende poner a disposición un material lingüístico y cultural de carácter mutable, breve como la amplitud de los propios dispositivos y

1 Recupero de Prensky (2001) la denominación inmigrantes digitales para personas que nacieron antes de los años ochenta, o después de la difusión de las tecnologías digitales, pero sin haber estado expuestas a ellas desde una edad temprana; y nativxs, a quienes han nacido y crecido en la era digital. El uso de la x en el término nativxs es una decisión personal, no del autor citado.

producto de la inmediatez, convirtiéndose en una lógica de interacción en crecimiento.

El libro recupera de mis trabajos anteriores (2015 y 2022) la siguiente idea-fuerza “el diccionario no se usa, se hace”, en tanto que asume la falta y así se ofrece como proyecto abierto, dado a su incompletitud. A la espera de las palabras y frases que vendrán, se presenta como *work in progress*, abierto a la escucha y, por ende, a la escritura.²

La lectura y la escritura del *Diccionario* exponen una constelación de notaciones que remiten a lo que Raymond Williams llamó «estructura de sentimiento»³ (1977) como una hipótesis cultural o, mejor aún, como una experiencia social en proceso. En las páginas del *Diccionario* se percibe una experiencia social que transcurre, me arriesgo a nombrar como, en el *aún*-presente y bajo dos movimientos: aquel que sentado sobre el presente huye hacia el futuro –con afán infecundo de marcar y negar–; y otro que se apoya en su fugacidad para deslizarse por medio de formas lingüísticas singulares y en desarrollo. En otras palabras, manifiesta lo que sucede en las aulas por experiencia directa, lo que se imprime sobre la escucha, sobre la disposición atenta durante la clase o sobre los restos de clase.

Ahora bien, ¿qué ofrece esta colección de palabras? ¿cómo se recogen las muestras?, ¿cuál es el gesto que intenta registrar, nombrar?, ¿qué es lo que se desprende del detenimiento en la escritura del *Diccionario*? A continuación voy a apuntar algunas observaciones que no buscan eludir todo equívoco sino, más bien, convocarlo. Resulta pertinente referirse al armado micro y macroestructural donde el trabajo cuenta con categorías gramaticales, préstamos de otras lenguas (inglés, portugués, francés, entre otros),

2 Para las futuras actualizaciones he decidido compartir un código QR donde podrán escribir, ampliar, agregar, tachar, disenter, discutir, etc. (En anexo de notas.)

3 Hago un uso operativo y restrictivo, no ortodoxo, de la noción de Raymond Williams.

neologismos, contracciones novedosas, frases lexicales, recursos no lexicales, símbolos, etc., que ofrecen en su trayectoria el momento de emergencia, porque, es necesario repetir de manera williamsiana que, donde con más potencia se pueden ver los cambios culturales es en el lenguaje. En el uso creativo que circula entre lxs nativxs digitales quedan expresadas sus creencias, sus consensos y disputas, sus sentires, sus alegrías y tristezas. A su vez, el *Diccionario* incluye ejemplos de uso que no fueron inventados a modo de relleno; sino dictados por el MonstruoEscucha, actualizando las definiciones, buscando dar respuestas rápidas, ágiles y, por qué no, divertidas. Tal como vemos en las siguientes entradas:⁴

PRIME: (del inglés) s. Cuyo significado es «principal». Utilizado para hacer referencia a que alguien, o vos mismo, está en su mejor momento o en su punto más alto; p. ej.: *este es el prime de tu vida*.

ES CINE: fr. Usada de manera sarcástica o para referirse a un hecho donde querés destacar que estás viendo algo de calidad.

NO ME QUEMÉ o NOMEQUEMÉ: fr. Proviene de un video que se hizo viral y se usa como sinónimo de “no me mandés al frente” o “no me delatés”.

STORYTIME: (del inglés) s. Utilizada, sobre todo en Instagram, cuando alguien cuenta un hecho que pasó en un determinado momento; p. ej.: ¿Amiga, te cuento *storytime* de lo que me pasó ayer?

SITUACIÓN DE ANDROID: fr. Usada, generalmente en Twitter, para señalar un momento o un estado de pobreza.

FOMO: abr. (del inglés Fear Of Missing Out: miedo a quedar afuera). Utilizada en las redes sociales cuando alguien queda afuera de un evento o suceso que ha sido relevante; p. ej.: alguien que no pudo ir a la tanda de

⁴ Las entradas consignadas forman parte de la nueva edición del diccionario aún en elaboración.

recitales de Taylor Swift tiene *fomo* porque no vivió esa experiencia y en las redes hay un constante recordatorio de no haber sido parte de eso.

Vale aclarar que no se busca indicar cómo debe, o no, usarse tal o cual término, sino extender una posibilidad a través de una captura nunca pretendida como autorizada ni autorizante, pero sí atenta al momento de aparición o de ejecución. Porque es allí donde se evidencia “el pensamiento tal como es sentido y el sentimiento tal como es pensado” (Williams, 1977: 175), para esto basta con ojear, scrolllear, revisar las formas en las que escribimos/leemos en *nuestras*⁵ redes sociales.

Cierro hilo

Love bombing. Shipp canon. Repetiste plato. Desarrollo de personaje. 2pa2. Evento canónico. Delulu.

Espero, quiero decir deseo, ser breve. El *Diccionario* en su materialidad, lingüística y física representa esa búsqueda. Una escritura en movimiento que fija y desfija el lenguaje, pero que sobre todo lo cuestiona. Así las cosas, el *Diccionario* es en tanto ordenación alfabética un hacer lugar; una escucha de hecho y de potencia, una escritura.

5 Destaco el posesivo para recuperar una frase que escuché durante una clase, alguien dijo: “la nube es la computadora de otro”.

Bibliografía

Aranda, P. ([2015] 2022) *Diccionario de palabras y frases de la costa santafesina*, Rosario, Ciudad Gótica.

..... (2023) *Diccionario de palabras y frases de lxs nativxs digitales*, Rosario, CGeditorial.

..... "Restos de clase: Diccionario de palabras y frases de lxs nativxs digitales", en *Dar a leer*, Universidad Nacional del Comahue, Vol. 6, Num. 12, 2024, pp. 11-21.

Prensky, M. (2001) "Nativos e Inmigrantes Digitales", en Cuadernos SEK 2.0.

Williams, R. ([1977] 2009) *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Editorial Las cuarenta.

Notas (anexo)





LITERATURA HOY EN CLAVE DE PROVOCACIÓN:

DES-APRENDAMOS A ENSEÑAR LITERATURA

LITERATURA HOY EN CLAVE DE PROVOCACIÓN:

des-aprendamos a enseñar literatura

Silvia Guadalupe Blasi

Florencia Gómez

Tania Selene Massoni

Isabel Pieroni

Melisa Taborda

Abstract:

La enseñanza de la Literatura como disciplina escolar se presenta hoy cargada de tensiones. A su vez, parece pendular entre una propuesta tradicional y una propuesta dialógica (Sarli, 2017). Entre las tensiones que pueden percibirse a la hora de enseñar Literatura en las aulas de secundaria hoy, nos surgen un sinnúmero de preguntas, más que respuestas cerradas, que buscan abrir la reflexión a los fines de abordar dichas tensiones. Desde las miradas sobre las propias prácticas y las que emergen de la convivencia institucional con colegas, de las intervenciones en grupos clases, la lectura de los trabajos de especialistas en la Didáctica de la Lengua y la Literatura y los Estudios Literarios, pretendemos poner aquí en juego reflexiones y propuesta que nos permitan pensar la enseñanza de la Literatura como una provocación, más que una imposición o prescripción. En este presente artículo transitaremos entre la propuesta tradicional y la dialógica, reflexionaremos acerca del problema del canon, los criterios de selección, la inclusión de los clásicos y la literatura juvenil, los modos de lectura dentro de la hegemonía de lo pensable (Angenot, 2010) la elección de textos literarios desde una perspectiva cultural, social e histórica (Eagleton, 1983), la apertura a otras expresiones artísticas o discursivas en comunión con el texto literario (Cuestas, 2011), la propuesta de lectura y el interés lector de los estudiantes.

Palabras claves: Literatura - tradición - canon - provocación - des-aprender - estudiantes/lectores

La enseñanza de la Literatura como disciplina escolar se presenta hoy cargada de tensiones. Entre los aspectos que nutren dichas tensiones se pueden mencionar los diversos abordajes del concepto de literatura, las propuestas del diseño curricular, la disponibilidad de textos y las vías de accesos de los estudiantes a las obras, los tiempos disciplinares y los marcos institucionales. Otras variables que alimentan la tensión las hallamos en la constitución de las subjetividades tan diversas de los estudiantes, sus contextos socioculturales enmarañados y en los cuales intentamos enseñar literatura, todas ellas enmarcadas, además, en un territorio y un momento histórico y político particular.

Las nuevas investigaciones [1] en el campo de la didáctica de la literatura enfocan su mirada sobre lo que puede acontecer y lo que realmente sucede en las aulas; el entramado complejo de la enseñanza se compone, entonces, de diversas resistencias y otras tantas elasticidades, que complejizan las decisiones didácticas de los profesores. De las lecturas sobre investigaciones que vienen sucediéndose en los últimos años, en las cuales estudios de casos dialogan con marcos pedagógicos y didácticos, a la vez que invitan al discurso de la crítica social y la teoría(s) literaria(s) a sumarse en este entramado de voces, surgen algunos puntos que comulgan con las apreciaciones surgidas de nuestras propias indagaciones, incipientes, por cierto, pero no menos valiosas, que nos interrogan y apremian desde la misma praxis y el intercambio con colegas en marcos institucionales situados. Nos atrevemos a enunciar algunos de ellos que nos interpelan y provocan cierta incomodidad, moviéndonos de la zona de confort que puede establecerse a partir de aferrarse a ciertas tradiciones arraigadas en la manera de enseñar literatura. A pesar de los cambios curriculares y la posibilidad de selección en relación a qué tipos de textos literarios leer, las nuevas miradas de las lecturas críticas, las nuevas producciones literarias destinadas a un público lector juvenil, entre otras variables; sigue imperando a menudo en

las aulas de secundaria repetir modelos ya desgastados de lectura y selección de corpus literarios que parecerían garantizar una supuesta apropiación de una literatura y un acceso a la cultura por parte de nuestros estudiantes.

Uno de los puntos emergentes de algunas de las investigaciones marcos de este trabajo, que convergen con nuestras indagaciones, refiere a una propuesta de enseñanza ideal concentrada en orientaciones didácticas para trabajar los textos literarios desde la mirada netamente historicista, en las cuales buscan transmitir conocimientos históricos, biografía del autor y contexto de enunciación, entre otras. En tal sentido nos parece importante traer la voz de Valentina Sardi (2017) que en el capítulo *Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria*, trabajo publicado en 2017 consigna lo siguiente:

La disciplina Lengua y Literatura se caracteriza por ciertos modos de intervenir didácticamente en los contextos de la práctica a lo largo del tiempo que son claramente reconocibles por estudiantes y docentes como, por ejemplo, la lectura de textos literarios en voz alta en la clase, la explicación oral, el dictado, la presentación de guías de lectura, las consignas de escritura, el abordaje de textos literarios desde la perspectiva historiográfica y/o biográfica, el análisis sintáctico, por nombrar solo algunas. (p. 82,83)

o bien emparentado con la didáctica de la lengua, entendiendo que el texto literario propicia la aprensión de las normativas del sistema de la lengua y las prácticas del lenguaje. Así, “la literatura sólo constituye un “eje” en la enseñanza de las prácticas del lenguaje” (Codaro:2014, p.3)

Es frecuente, además, observar en las aulas de secundaria ciertos modelos de enseñanza de la literatura que presupone una forma de incorporar al estudiante a la cultura escrita estudiando y reproduciendo sistemáticamente producciones orales y/o escritas, en las que se exponen los rasgos propios de los movimientos literarios y que les permiten, supuestamente, un análisis de obras

“canónicas” (el encomillado es nuestro) de autores reconocidos como referentes de la “buena literatura” y que, en definitiva, responden a las características de los movimientos presentados. Esta manera de incorporar la literatura en el aula conlleva en sí misma el objetivo, legítimo tal vez, de acercar a los estudiantes a textos que ofician como modelos del buen uso de la lengua, a autores que actúan de portavoces de cultura y que permite el acceso a cierto estatus social, al uso normativo de la lengua, a la denominada “riqueza léxica”. En sintonía con esto, el profesor se posiciona junto a la obra del canon escolar prescripto como los referentes culturales, de una cultura que en cierta forma es validada en relación a un cierto concepto que asocia la cultura con ciertos sectores sociales y con un perfil de sujeto estandarizado y hasta idealizado. Estos modelos que aún pueden observarse y que ciertamente perduran en las aulas, en los cuales el estudiante-lector no tiene necesidad más que de reproducir ideas y decires preexistentes sobre lo que está leyendo y que de alguna manera están prescriptos de antemano, nos apremian a pensar propuestas que puedan despertar iniciativa propia de lectura en nuestros estudiantes. Lejos está, a nuestro parecer, de una labor que les permita una lectura en conexión con la realidad que los rodea, que provoque un “extrañamiento” donde se vean interpelados en su realidad, poniendo en juego sus propios saberes, sus ignorancias, sus carencias, sus inquietudes, sus interrogantes, su propia subjetividad. Por esto, es importante señalar cómo la persistencia de estas prácticas y contenidos de larga data ponen en tensión la enseñanza de la disciplina literatura con los intereses y necesidades de los estudiantes de secundaria.

Es aquí donde entra en juego la necesidad de repensar el canon escolar. Desde una propuesta dialógica repensar el canon sugerido o prescripto, según sea el caso, implica, en primer lugar, examinar la relación que como docentes tenemos con las obras. Es necesario repensar, interpelar y discutir el canon. Revisar las obras seleccionadas en nuestros programas, las intenciones que

subyacen en tales elecciones, abrir el campo a nuevas propuestas, elegir obras que permitan lecturas desde la cercanía y el interés de los estudiantes. Rumiar la selección desde la interpelación y la provocación: qué tiene esta obra que puede interesar, movilizar, despertar interés y curiosidad en los adolescentes que transitan las aulas de secundaria, a la vez, que permita un abordaje disciplinar en tanto objeto cultural que construye subjetividades sociales. Entendemos aquí la provocación en tanto gesto pedagógico que invita a pensar de otro modo, a interpelar la realidad desde otro punto de vista, a internalizar nuevas representaciones del mundo circundante. Una elección basada en alguno de los aspectos aquí expuestos, nos interpelan también en la relación personal del docente con la obra, tal vez cabría preguntarnos si elijo por costumbre, porque así está prescrito, porque es parte del patrimonio cultural y así nos lo enseñaron en nuestra formación, porque consideramos como “sagradas” ciertas obras, etc. Estos cuestionamientos seguramente nos moverán de la zona de confort en las que venimos anclando nuestras propuestas de enseñanza. Ahora bien, en la medida que se elijan estos atajos para introducir otra manera de enseñar literatura, nos moviliza a nosotros como lectores, nos induce a investigar sobre nuevas obras que surgen, nuevos escritores, nuevas formas de escritura que incluso nos espabilan, pues no encontramos cómo encasillar en un determinado género literario, por ejemplo.

Remitirnos a indagar en los gustos e intereses de nuestros estudiantes nos pueden llevar a terrenos poco firmes. Es importante no tener miedo a lo desconocido, a las obras que no “leí”, a los supuestos que pueden caer y dejarnos sin una red de contención argumentativa y teórica. Conocerlas y buscarlas en el conjunto de bienes culturales a los que tienen acceso nuestros estudiantes, que respondan a sus intereses y gustos, que los constituyan como sujetos culturales y seres de memoria. En nuestro rol de docente- investigador debemos considerar indagar qué medios o plataformas son conocidas y habitadas por ellos, bucear

en ellas para así poder enseñar y abordar la lectura desmitificando y verificando la oferta que allí aparece. Para esto es necesario deshacernos de nuestros propios prejuicios y tradición de lo que entendemos como “buena literatura”, dando espacio a las expresiones populares y las nuevas formas de narración o expresiones poéticas. “En este sentido puede considerarse la literatura no tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras” (Eagleton: 1998,p.9)

En relación a la valoración de lo que podemos considerar “buena literatura” y que tiene relación con la hegemonía planteada por Angenot (2010), Eagleton (1998) añade:

Los juicios de valor son notoriamente variables, por eso se deduce de la definición de literatura como forma de escribir altamente apreciada que no es una entidad estable.(...) No hay ni obras ni tradiciones literarias valederas, por sí mismas, independientemente de lo que sobre ellas se haya dicho o se vaya a decir.(...) En esas circunstancias Shakespeare no valdría más que los letreros murales -graffiti- que hoy se estilan. (p.11)

A partir de lo expresado cabe señalar que introducir en el corpus obras contemporáneas puede motivar a nuestros jóvenes, porque la temática que abordan resulta más interesante para ellos, o bien porque el lenguaje que se utiliza les suena más familiar y accesible, o porque hay mayor disponibilidad en el mercado y promocionado en las redes sociales por ser novedad. Pero debemos considerar que no siempre puede resultar como pensamos. Provocar en el sentido que aquí lo entendemos-no siempre es cómodo: implica abrir un abanico de preguntas que no se responden fácilmente, o bien, habilitan tantas y tan diversas respuestas que no es posible una conclusión cerrada, nos dispone a aceptar silencios incómodos y arriesgarnos a que algunos estudiantes resistan a la propuesta o ésta caiga en rotundo fracaso; tal como lo muestran algunos estudios de casos y los insumos aportados desde nuestra propia praxis.

En relación a esto último nos animamos a compartir aquí algunos casos de nuestra propia práctica que ayuden a ilustrar lo mencionado hasta aquí.

Experiencia 1 Una docente que dicta la materia Lengua (no Literatura) en los primeros años de una escuela de gestión pública con orientación en la formación en Educación Técnico Profesional, ubicada en una localidad serrana y con un contexto socioeconómico con cierto grado de vulnerabilidad, señala que sus alumnos son lectores muy activos para la corta edad de once años. La docente manifestó que el hecho de incorporarse a un grupo de estudios sistemáticos sobre literaturas, convirtiéndose en docente- investigadora, la favoreció en su mirada crítica y en una mejora de sus prácticas, conformándola como sujeto cultural, profesional y lector en construcción. Sostiene, además, que las realidades áulicas la interpelan y la invitan a pensar otros modos de concebir la educación en general y la enseñanza de la Literatura en particular.

Esta construcción, para la docente, implica que como mediadora o facilitadora de textos literarios cuestione el cómo presentar las lecturas, cómo guiar a los alumnos y qué obras proponer en el plan de estudio. Por otro lado, manifiesta que su interés como docente y lector activo tiene los ojos puestos en aquellos intereses que presentan los alumnos en la búsqueda de nuevas lecturas. Esto implica un tiempo de calidad dedicado a la búsqueda de textos que primero, lee ella y que luego comparte con sus alumnos, fuera del diseño curricular, facilitándoles así el acceso a otras lecturas que respondan a sus gustos y preferencias particulares. Un dato a destacar de esta experiencia y que consideramos que no es un dato menor, es que la escuela cuenta con una biblioteca que se encuentra funcionando en los pasillos, así los alumnos tienen un acceso rápido y fácil a los libros. Es decir, que la Literatura circula de manera espontánea y accesible. El hecho de que los libros se encuentren en los pasillos de la escuela es circunstancial.

Experiencia 2 En una escuela de gestión privada, y confesional de la

ciudad de Santa Fe, en una zona periférica y población vulnerable, se propone en toda la secundaria un proyecto de lectura extensiva, que indica la lectura de tres novelas por año de primero a quinto. Los alumnos deben leer en cada cuatrimestre una, y a medida que leen, realizar un “diario de lectura” que luego defienden oralmente. En él sintetizan lo más importante de cada capítulo o grupo de capítulos (el itinerario de lectura lo deciden ellos) y reseñan cada segmento a medida que leen, incorporando apreciaciones personales, opiniones sensaciones y experiencias con la lectura.

Al ser una práctica institucionalizada, fluye en la comunidad educativa y los alumnos van adquiriendo experiencia con los años. Se ha podido observar desde la práctica que son trayectos enriquecedores, que los conectan con la idea de un camino lector, que recuerdan y ponen en relación las obras, que quieren incidir en la elección de dichas novelas. Algo interesante a rescatar es que con el trabajo consciente de “reseña”, hay muchas veces, una implicación emocional en la lectura y en su socialización en el momento de la defensa oral.

Experiencia 3 En 4° año de una escuela secundaria pública, se abordó la obra literaria Lazarillo de Tormes. Se leyó en voz alta desde diferentes soportes (libros, fotocopias, celulares) uno o dos tratados por clase, dependiendo las variabilidades del contexto áulico. Durante la lectura, se evaluaba la comprensión lectora a partir de preguntas básicas para verificar la atención y el entendimiento de lo leído, ya que, su escritura es en español arcaico. Los estudiantes pudieron captar la picaresca, la burla, la ironía y es posible verificarlo ya que reían ante las picardías de Lazarillo, expresaban su punto de vista sobre la violencia, las injusticias, la doble moral, el maltrato. Se pudo trabajar el concepto de intertextualidad entre la obra literaria con una obra pictórica “Sátira sobre la miseria” de Francisco de Goya, España, 1810. También se lo relaciona con las leyes vigentes que amparan los derechos de niños, niñas y adolescentes. De esta manera, a partir del texto literario, se disparan relaciones intertextuales con

otras artes y disciplinas. Todo esto depende del modo de lectura y enseñanza de la literatura de acuerdo a la impronta que el docente considere pertinente según el contexto social y áulico. En este escenario fue posible concretar la experiencia de lectura, comprensión lectora, relacionar el texto literario con otras disciplinas y expresiones artísticas de acuerdo a la predisposición de los estudiantes

Experiencia 4 En 4° año de una escuela pública en zona desfavorable se intentó abordar la lectura de la novela Como agua para chocolate de Laura Esquivel, pero sin resultado. La docente presentó la novela contextualizando y anticipando su temática. En cada clase, se realizó una lectura de manera oral, pero los estudiantes fueron reacios y antipáticos ante la propuesta. Durante toda la clase estuvieron utilizando el celular permanentemente y hablando entre ellos. Ahora bien, teniendo en cuenta este escenario donde ningún alumno se interesó: ¿Qué hacer en estos casos? ¿Cómo poder acercar la lectura de la literatura a jóvenes donde el foco está en otro ámbito como las redes sociales?

De estas experiencias surge la siguiente reflexión. Si pensamos en el objeto tradicional de circulación de la literatura es posible que lo primero que venga a nuestra mente sea un libro. En la actualidad y como consecuencia de las nuevas tecnologías, existen nuevas maneras de leer, compartir y disfrutar las obras literarias. Eso no quita la importancia del libro en el ámbito escolar. Para poder fomentar la lectura es necesario disponer de libros como recurso fundamental para la promoción de esta experiencia. Sin embargo, los estudiantes de secundaria de hoy dedican mucho tiempo a las redes sociales en las cuales se difunden obras que los lleva a otro tipo de atención y nuevas formas de narrar. En estos contextos la literatura a veces parece perder terreno ante Netflix, streaming, Tik Tok, Instagram, entre otras, que implican una transformación voraz. La pregunta es, ¿cómo podemos usar esto en favor de la literatura?

A modo de ejemplo y pensando en nuevas propuestas que nos permitan incorporar la apertura a otras expresiones artísticas o discursivas, en comunión

con el texto literario, traemos a consideración el siguiente ejemplo.

Tomemos un libro presente en el canon escolar: *Martin Fierro* de José Hernández. Pensemos una propuesta de enseñanza centrada en el gaucho en tanto representante de quien está fuera de lo socialmente convenido como buen ciudadano y que queda marginado. Podemos iniciar un camino de lectura desde la construcción de esta figura del marginal, fuera de lo socialmente aceptado con obras como la de *Juan Moreyra* (teatro, filme, radioteatro), *Las coplas del payador perseguido* de Yupanqui, las historietas de *Inodoro Pereyra* de Fontanarrosa, *Bandidos rurales* tema musical de León Gieco, *El Marginal* de La Mona Jiménez o la novela *Las aventuras de la china Iron* de Cabezón Cámara para acompañar el trayecto de lectura del libro de Hernández. La propuesta apunta a buscar similitudes de construcción discursiva, simbólica y metafórica que dé cuenta como socialmente se construye al marginal, al que queda fuera del sistema y contraponer a las construcciones que los propios estudiantes/lectores tienen en su imaginario y en su presupuesto cultural. Puede también buscarse dentro de la literatura juvenil, obras que proporcionen construcciones similares, que los provoque a pensar en quienes son los marginados y excluidos, los estigmatizados de la sociedad contemporánea.

Para lograr poner en juego nuevas propuestas creemos indispensable que los alumnos y, también, los docentes revisen no sólo lo que hacemos o dejamos de hacer cuando leemos literatura. Es importante centrar la atención en el estudiante/ lector, en cómo piensan, cómo reaccionan ante el texto, qué los moviliza y relaciona con su ser, y en qué les atribuye a pensarse como sujetos en construcción y lectores en construcción. El proceso no sólo es cognitivo, también es emocional y corporal. Se plantea un enfoque que trabaje en los aspectos mencionados y que en cada uno de ellos el concepto de 'desaprender' sea la idea fuerza. Una de las presunciones implícitas en la concepción del aprendizaje es su vinculación a la transferencia de información. Como ya señalamos las propuestas

de enseñanza de los textos literarios tienen mucha tradición en lo que a esto respecta: repetir argumentos, reconstruir la fábula, describir personajes, etc. Así, el aprendizaje de los contenidos de literatura es visto como un producto y no como un proceso. En consecuencia, es muy común sobredimensionar la importancia del conocimiento cognitivo en desmedro de otras dimensiones del aprendizaje y, por lo tanto, se deja de lado lo emocional y lo corporal, lo cultural, lo social. En esto estamos llamados a desaprender las formas de enseñar para aprender otras nuevas que involucren estas dimensiones.

A modo de reflexión final:

Enseñar literatura en clave de provocación es asumir que nuestra tarea no es impartir certezas, sino abrir puertas. Abrir puertas a lo nuevo y a lo viejo, en término de obras literarias. Crear caminos lectores acordes a las necesidades de nuestros alumnos. Estar dispuestos a interpelarnos y que nos interpelen. Convertirnos en docentes investigadores para habilitar la posibilidad de traer al aula propuestas novedosas y acordes, que inviten y contagien el deseo y el placer por la literatura. Reflexionar desde la práctica sobre qué implica “aprender” y cómo es que se “aprende” no está generalmente presente en la mirada sobre las prácticas de enseñanza de la literatura. El énfasis suele estar, más bien, en qué enseñar antes que en cómo enseñar. Sin pretender ser una guía sobre cómo implementar otras formas de enseñar literatura intentamos ponderar, juntos, modos de pensar y ensayar propuestas basadas en la importancia de entender cómo aprender y cómo enseñar. Dejamos como colofón estas palabras de la reconocida antropóloga Michèle Petit (2015).

Aunque los niños a los que ustedes leen historias no lleguen a ser lectores, ustedes no habrán perdido el tiempo. Les habrán llenado los bolsillos, colmado la maleta con un tesoro de palabras, relatos, imágenes, de las que podrán apropiarse para no sentirse desnudos, perdidos frente a lo que los

rodea, o para enfrentar sus propios demonios. Los habrán ayudado a fabricar recuerdos a los que volverán mucho tiempo después. Habrán abierto espacios propicios al juego, al sueño, al pensamiento, a la exploración de sí y del mundo, a los intercambios, que son esenciales para su desarrollo psíquico, intelectual, estético. Habrán contribuido a presentarles el mundo, a hacerlo un poco más habitable. En estos tiempos de gran brutalidad, ustedes habrán preservado momentos de transmisión poética que escapan a la obsesión de la evaluación cuantitativa y al ruido ambiente. Por todo ello, y por muchas otras cosas todavía, habrán hecho una obra más que “útil”.

Notas

[1] Nos referimos aquí a los trabajos de autores como Bombini, Cuestas, Gervaudou, Sardi, Codaro y Porfidio.

Bibliografía

Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo deseable*. Buenos Aires, Siglo veintiuno.

Bombini, G (2008) Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución del campo. *Signo & seña*. (19), pp.112-130

Codaro, L. (2020). La deconstrucción del canon literario escolar: estrategias y propuestas docentes hacia la subversión. EN: C. López-Andrada (Comp.). *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia*. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. pp. 63-78. En Memoria Académica. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5538/pm.5538.pdf>

Cuestas, C. (2011) *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

Eagleton, T. (1998) *Una introducción a la Teoría Literaria*. Argentina: Fondo de cultura económica.

Gerbaudo, A. (2020) Literatura y enseñanza. En M. Dalmaroni (Ed.) *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica* (pp.165-194), Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

Petit, M. (2015), *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, México, Fondo de Cultura Económica.

Porfirio, C. E. (2020) Teoría literaria: el canon escolar como lectura del mundo. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 122- 134.

Sardi, V (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. EN: Tiramonti, Guillermina; Ziegler, Sandra; Furman, Melina (eds.). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNICEF; FLACSO. pp. 81-121. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.691/pm.691.pdf>

Magister

REVISTA DE
EDUCACIÓN



INSTITUTO
CASTAÑEDA