



MINISTERIO DE  
EDUCACIÓN, CULTURA,  
CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DE LA PROVINCIA DEL CHACO

# Experiencias Pedagógicas

CAIE del Instituto de Nivel Superior  
"Domingo Faustino Sarmiento"

Jorge Enrique Castillo, Nicolás Loizaga de Castro y Natalia Verónica Capovilla  
(Compiladores)



Instituto de Nivel Superior  
"Domingo Faustino Sarmiento"



**Gobernador del Pueblo de la Provincia del CHACO**  
C.P.N Jorge Milton **CAPITANICH**

**Vicegobernador de la provincia**  
Dr. Juan Carlos BACILEFF **IVANOFF**

**Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**  
Prof. Francisco Enrique Neri **ROMERO**

**Subsecretaria de Educación**  
Prof. Norma **PAPINUTTI**

**Dirección General de Niveles y Modalidades**  
Prof. Daniel **FARÍAS**

**Dirección de Educación Superior**  
Prof. Ester **GAUNA**

**Equipo Técnico Jurisdiccional**  
Lic. Cristina **CAMPESTRINI**

**Instituto de Nivel Superior “Domingo Faustino Sarmiento”**  
Rector  
Mgter. Psicólogo Jorge Enrique **CASTILLO**

Coordinadora CAIE  
Prof. Natalia **CAPOVILLA**



# Índice

---

|  |               |
|--|---------------|
| <b>Agradecimientos</b> .....   | <i>pág. 5</i> |
| <b>Prólogo</b> .....   | <i>pág. 7</i> |
| <b>Capítulo 1:</b> Instituto de Nivel Superior “Domingo Faustino Sarmiento: sus orígenes. <i>Mgter. Psicólogo Jorge Castillo.....</i>  | <i>pág.9</i>  |
| <b>Capítulo 2:</b> Breve historia del CAIE del Instituto de Nivel Superior “Domingo F. Sarmiento”. <i>Profesor Nicolás Loizaga de Castro .....</i>   | <i>pág.25</i> |
| <b>Capítulo 3:</b> Carta de estudiantes ingresantes 2010 al Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Nivel Superior “Domingo Faustino Sarmiento” .....   | <i>pág.31</i> |
| <b>Capítulo 4:</b> El títere como recurso didáctico en educación. <i>Arquitecto Martín Iturrioz.....</i>   | <i>pág.35</i> |
| <b>Capítulo 5:</b> La presencia. Escrito por Mikel Dufrenne. Un diálogo con el texto de Mikel Dufrenne desde la lógica de pregunta y respuesta. <i>Prof. Saúl Mauricio Niveyro Linares.....</i>                            | <i>pág.55</i> |
| <b>Capítulo 6:</b> La formación docente frente al discurso pedagógico dominante vs. <b>La inclusión de los pueblos originarios.</b> “Una experiencia en el impenetrable chaqueño”. <i>Prof. Favio René Alvarenga .....</i> | <i>pág.83</i> |



*In memoriam*

A los docentes que dedicaron gran parte de su tiempo para organizar las primeras carreras que configuraron nuestro instituto de formación docente.

**Agradecimientos**

Se agradece el apoyo del equipo jurisdiccional de CAIE (Centro de Actualización e Innovación Educativa) que hizo posible la impresión de este libro, y la contribución de colegas y estudiantes que aportaron ideas, reflexiones y trabajo para promover el registro e intercambio de experiencias.



Fachada de la vieja Escuela Normal, Edificio que nuestro Instituto Superior comparte con otros establecimientos escolares desde hace cuarenta años.



## **Prólogo**

---

Este libro es fruto del trabajo coordinado de un grupo de docentes del Instituto de Nivel Superior “Domingo Faustino Sarmiento”. Es la primera experiencia editorial colectiva que se realiza y como tal, constituye un mojón importante en nuestra historia institucional y una muestra del espíritu de colaboración que siempre debiera acompañar el accionar de quienes eligieron la docencia como manera de aportar experiencia y contribuir al progreso de las comunidades en las que actúan.

El aporte de colegas y alumnos que constituyen el contenido de este libro se inspira en primera instancia en las ganas de hacer y de comunicar las vivencias que surgen de la teoría y de la práctica. Incluye una lectura integral y comprometida del entorno, y por ende, da cuenta de un contexto social que impone un marco cultural determinado que condiciona dichas prácticas y así, alimenta la reflexión y la elaboración de nuevas teorías.

La cita de autores responde al marco teórico desde donde hablan quienes escribieron los diferentes artículos, por lo que son eco de distintas posiciones ideológicas y desde ese punto de vista también representan la riqueza de la diversidad cultural.

El libro no refleja, no obstante, la totalidad del espectro de saberes y prácticas que circulan en nuestra institución y que alienan otras realizaciones (investigaciones, experiencias, actividades académicas y solidarias) que en próximas publicaciones expondre-

mos. Es menester reconocer que lo editado ahora es una muestra significativa de aquellas experiencias, y como tal deben tomarse las contribuciones de quienes presentaron material, porque por un lado exponen resultados y reflexiones, y por otro, brindan la oportunidad de que otros docentes retomen los temas tratados e intenten desarrollarlos, a la vez que marcan la transición entre una práctica impregnada de teorizaciones y preconceptos que no siempre responden a factores locales y muchas veces, incluso, entran en colisión con valores y prácticas sub-culturales.

Como sabemos, pensar sobre lo existente y potenciar la reflexión sobre nuestras propias vivencias (que siempre se dan en un tiempo y un espacio determinados), es el verdadero motor de la construcción del conocimiento, porque enriquece nuestros encuadres teóricos y mejora nuestras prácticas al hacerlas más funcionales y comprometidas con el ambiente en que desarrollamos nuestras actividades. De esto se habla bastante en nuestro primer libro.

Mgter. Psicólogo Jorge Enrique Castillo  
Rector del Instituto de Nivel Superior  
"Domingo Faustino Sarmiento"

# CAPÍTULO 1

## Instituto de Nivel Superior "Domingo Faustino Sarmiento": sus orígenes

---



Mgter. Psicólogo Jorge Enrique Castillo

Para el presente trabajo se ha consultado el informe producido en marzo de 2008 por la Profesora Celina Yolanda Gando-la, quien fuese docente del Profesorado en Biología, del Instituto de Nivel Superior "Domingo F. Sarmiento", y también alumna de la Escuela Normal Mixta "Sarmiento" y docente del Profesorado para la Enseñanza Elemental.

La seriedad con que encaró la recopilación de datos permite hoy resumir por primera vez las vicisitudes del nivel Terciario de aquella Escuela Normal hoy desmembrada, pero siempre vital y presente en sus ex-alumnos y profesores, y entender por qué sostenemos que el Instituto de Nivel Superior "Domingo F. Sarmien-to" es heredero –en su carácter de formador de formadores- de aquella institución señera de la que el 11 de septiembre de 2010 celebramos su primer centenario.

Solamente quienes fuimos alumnos de aquella Escuela Normal de Resistencia comprendemos el verdadero significado que encierran estos cien años de vida que festejamos quienes pasamos por sus aulas.

No son solo edificios, de los que hubo de varios tipos y emplazados en diferentes lugares de la ciudad. Tampoco se trata de los compañeros de una contemporaneidad pasada, a quienes vemos a veces o no vimos nunca más después de egresados.

De alguna forma, sin embargo -según la manera en que cada uno de nosotros organizó su vida y ordenó sus recuerdos y afectos- aquellos jóvenes y nuestros profesores siguen viviendo en nosotros, ya sea en los gestos que todavía perduran; en las producciones de la comunidad educativa que podemos ver y tocar aún, o en aquellas que nos contaron, o que solamente han quedado como recuerdos en la legendaria revista “Albores” editada por profesores y estudiantes y en viejos programas de veladas estudiantiles, en que participaron nuestros padres o abuelos y sus profesores de entonces.

Siguen los ecos de alumnos dictando conferencias aún siendo adolescentes, estimulados por el profesor Alberto Roveda o Lino Torres desde el Centro “Patria y Cultura”, quienes después hicieron Chaco y lo contaron, como Guido Miranda, el santafesino que a fuerza de tesón y coherencia fue un chaqueño de fuste; sistematizador y relator magistral de los ciclos chaqueños; del movimiento cooperativista o de la acción de aquellos que “dejaron

a un lado –mejor dicho suspendieron- la producción de bienes intercambiables desde el punto de vista económico y se tomaron tiempo para el lucro cesante (...)", como el mismo Guido escribe en "Fulgor del Desierto Verde" (Región, 1985).

Los alumnos de la Escuela Normal –los del inicio y los de después, antes que se dieran a nivel nacional las severas alteraciones que torcieron malamente el rumbo original- fueron profesionales de valía; y ejercieron la docencia en pueblos perdidos del interior del Chaco, mientras preparaban su futuro como abogados, médicos, poetas, historiadores, sociólogos o artistas plásticos. Muchos llegaron a ocupar cargos políticos importantes, y como gobernadores, intendentes, diputados, ministros o senadores hicieron por el Chaco y el país lo que aprendimos (y vivimos) en las aulas de la Escuela Normal, y no solamente desde los libros, sino desde la palabra y el ejemplo diario; el contacto permanente y esa disposición personal derivada de una línea de acción institucional que se ha dado en llamar "normalismo", y no por lo normativo o por la rígida aceptación de preceptos o frases hechas, sino por el espíritu humanista, con vocación de Patria y de respeto al Otro, única estrategia de aproximación valedera y eficiente que hace viable el proceso educativo y le da sustentabilidad al asociarlo íntimamente con los afectos.

## El Instituto Superior

En 1970, el Centro de Profesores Diplomados de Resistencia solicitó a la Dirección de la Escuela Normal Mixta “Sarmiento”, a la sazón a cargo del Prof. Carlos Alberto Cicuta, la creación de un Instituto de Formación Docente a partir de la Escuela existente, que significó elevarla de categoría en base a condiciones innegables: larga y brillante tradición educativa en el Chaco, con un plantel de docentes jerarquizados y poseyendo ya un Departamento de Aplicación y Jardín de Infantes para la Observación y Práctica de la Enseñanza. El edificio ofrecía la capacidad suficiente para albergar las personas y las actividades necesarias para cumplir con ese propósito, poseyendo un elevado porcentaje de alumnos.

Se formó una Comisión Provisoria el 17 de abril de 1970, integrada por los profesores Dora Scoms, María Elisa Rodríguez de Carrió, Amalia Ávila de Aguiar, María Rosa Sanchís César Díaz y Carlos Alberto Cicuta. Tras una asamblea realizada el 7 de mayo del mismo año, que contó con la participación del personal de la Escuela Normal y representantes de instituciones docentes, profesionales y culturales, surgió la Comisión promotora Pro-Creación del Instituto Superior de Formación Docente, que estuvo compuesta por el Profesor Adriano Romero (Presidente); el docente y escritor Justo Morales y Profesor César Díaz (Secretarios de Relaciones y Coordinación, respectivamente); el Escribano Alfredo Rendina (Secretario de Actas) y las profesoras Nélida Sossio de Iturrioz, Ilda Género, Amalia Ávila de Aguiar y Mercedes Corsi, a cargo de sendas Secretarías Técnicas.

Merced a las gestiones de esta Comisión, se creó el Instituto Superior de Formación Docente el 20 de noviembre de 1970 (Resolución Ministerial Nº 2321/70), con la Carrera de Profesor de Nivel Elemental. Comenzó a funcionar el 21 de mayo de 1971, en horario vespertino y con un total de 130 alumnos distribuidos en seis divisiones de Primer año. El plan de estudios, de dos años de duración, comprendía doce asignaturas agrupadas en tres núcleos (Fundamentos del Proceso Educativo; Desarrollo del Currículo y Organización y Administración Escolar) y actividades optativas novedosas tales como seminarios, técnicas de evaluación, práctica para preparación de material didáctico audiovisual y bibliotecnológico y Foniatría e impostación de la voz.

Obviamente, el Director fue el mismo de la Escuela Normal, el prof. Carlos Alberto Cicuta; la Coordinadora la Prof. Amalia Ávila de Aguiar y el equipo docente estaba integrado de la siguiente manera: Profesores de Ciencias Sociales: Aída Melgarejo de González, Juana Dudiuk de Pérez, Nydia Hilda de Casso, María Picabea de García y Domingo Beveraggi. Profesores de Lengua y Literatura: María Pérez Winter de Tamburini, Norma Porto de Farías, María Rosa Marote y Lola Augusta Valdivia. Profesores de Psicología Evolutiva: María Elena Mangiatierra de Piñero, Amalia Avila de Aguiar, Graciela B. de Dri y María Elida Balado. Profesores de Filosofía: Marta Bardaro, María M. de Piñero, Adriana Haiquel y Ana María Gardella. Profesores de Teoría de la Educación: María Elida Balado, Ana Kuc, Yolanda García de Ojeda y César Díaz. Profesores de Teoría del Aprendizaje: Esther Aída Staroselsky de Jaraz, Lucrecia

Scornik de Schneider, Amalia A. de Aguiar, Marta Simons, Aguilar de Jiménez y César Díaz. La Sra. Gladis A. de Soler fue la Bedel y la Sr. Blanca Rodríguez la Preceptora.

En 1972 se abrieron tres divisiones de segundo año y se realizaron las prácticas de la enseñanza en la Escuela Normal, tal como fue el espíritu inicial del proyecto. Ya funcionaba el Concejo Consultivo, integrado por el Director Carlos Cicutta y las profesoras Amalia Aguiar, María Balado y Lucía de Pujalte. En diciembre de 1972 egresaron los primeros Profesores de Enseñanza Elemental. Paulatinamente iba definiendo su perfil de institución formadora de profesionales de la educación.

Dado el éxito de la experiencia, desde el Ministerio de Educación de la Nación se dispuso que los Institutos Superiores de Formación Docente realizaran también la formación de los maestros para la enseñanza pre-escolar. Así, se comenzó a impartir la enseñanza en cuarto y quinto años del Bachillerato con Orientación Pedagógica del nivel secundario, otorgándose el título de Bachiller Pedagógico, que los habilitaba para continuar los estudios de formación técnico-profesional en el Nivel Terciario, otorgándose el título de Profesor de Enseñanza Elemental.

Al personal que ya prestaba servicios, se agregaron otros profesores más de la Escuela Normal, como la Prof. Argene de Beveraggi (Secretaria), Eva Panellatti (Bedelía, cargo en el que fue reemplazada después por la Sra. Gladis de Soler). Los preceptores, que se encargaban de la asistencia y disciplina de los alumnos,

fueron Silvia Bertini de Sosa Dansey, Liliana Arzamendia y Héctor Paternosti. La primera de los nombrados sigue prestando servicio en el Nivel Secundario y el Sr. Paternosti en el Instituto Superior.

En 1972, igualmente, se creó el Profesorado para la Educación Preescolar en la Escuela Normal Nacional Superior "Sarmiento" (Resolución N° 495/72) que comenzó a funcionar en 1975, con el mismo horario y treinta y seis alumnos.

Los cambios se siguieron dando y generaron los primeros conflictos que con el correr de los años y nuevas alteraciones de los programas de estudio -ocurridos a partir de la promulgación de la Ley N° 24049/93- generaron algunos problemas de identidad institucional que hoy padecemos y que dificulta tanto integrar la vida y las realizaciones de quienes seguimos compartiendo el mismo edificio aunque separados en instituciones educativas independientes: Jardín de Infantes, Departamento de Aplicación-Escuela Primaria; Escuela Secundaria, con un ciclo básico unificado, y el Nivel Superior no universitario, a cargo de nuestro Instituto.

## **Nuevos cambios, más desconcierto**

Desde el año 2000 se produjeron otras modificaciones en los planes de estudio de los Instituto de Nivel Terciario –bajo la órbita del Ministerio de Educación del Chaco- suspendiéndose sin transición la formación de profesores de nivel elemental y pre-escolar, para pasar a formar docentes aptos para desempeñarse en

las nuevas estructuras establecidas por la Ley Federal: Profesores para el tercer Ciclo de la Educación General Básica y Profesores para la Educación Polimodal.

Dentro de las nuevas exigencias, nuestro Instituto constituyó diferentes equipos de profesores que se abocaron a elaborar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) para formar Profesores en Psicología y en Biología, lo que se concretó y constituye hasta el momento nuestra oferta académica, junto al profesorado en Química, creado en 2008 y el profesorado para la Enseñanza Primaria.

Cabe consignar –porque fue un hecho original e inédito en el resto del país- que un grupo de profesores, a instancia de la conducción del Instituto, nos constituimos para elaborar el programa de una Tecnicatura que denominamos “de Operador Ambiental”, con la intención de aportar soluciones concretas y técnicamente viables al creciente problema de contaminación del hábitat natural y los conflictos por transculturaciones y crisis de identidad en el ámbito comunitario, generados principalmente por la “globalización” y sus impactos ambientales.

Por carencia de especialistas en el Ministerio para evaluar dicha Tecnicatura, ésta no fue tenida en cuenta. Una de sus propuestas académicas, sin embargo –trabajar desde el encuadre de la Psicología Ambiental- fue incorporada a la carrera del Profesorado en Psicología y desde esa posición conceptual se han aportado tanto criterios de evaluación de determinados conflictos insti-

tucionales, como las estrategias posibles para modificarlos.

Así, se ha encarado desde la misma Rectoría el problema crónico de la deserción escolar a partir de un diagnóstico ambiental realizado en 2007; para intentar reforzar la identidad institucional y asumir el rol que le cabe al Instituto como formador de formadores y heredero de la vieja Escuela Normal en esa función.

Al mismo tiempo, se promueve la participación democrática del alumnado y del Centro de Estudiantes, y se estimula la acción en pos de objetivos institucionales comunes, que mencionaremos al final, pero que en términos generales se refieren al establecimiento de relaciones estables y solidarias dentro y fuera de la institución, con la puesta en valor del patrimonio local y provincial a partir de investigaciones en el medio y la propuesta de soluciones. Contamos para ello con el apoyo del Museo "Ichoalay" y la experiencia de los profesores.

La Carrera del Profesorado en Química, creada en 2008, satisfizo una demanda interesante no solamente de los jóvenes estudiantes recién recibidos de las Escuelas de Enseñanza Media, sino también de un numeroso grupo de profesionales de las ciencias de la salud, con la intención de agregar a su título profesional el de docentes, lo que les permitirá trabajar en el ámbito escolar con el título pertinente, que de acuerdo a las últimas iniciativas tomadas a nivel nacional, tiene validez en todo el territorio argentino, igual que el que se otorga al finalizar las otras carreras ya mencionadas-

Así, a los jóvenes bullangueros recién egresados de la enseñanza media, se suma la llamativa presencia en pasillos y aulas, de adultos que ya ostentan títulos universitarios como el de médicos, bioquímicos, kinesiólogos, técnicos radiólogos, ayudantes de laboratorios, Licenciados en Química, Ingenieros Agrónomos y otros.

También concurren maestros de enseñanza primaria y media, en busca de perfeccionar sus saberes y ampliar sus posibilidades laborales.

## **El Instituto hoy**

Quienes integramos el plantel de profesores, vivimos los cambios que se sucedieron de diferentes maneras. Hubo quienes no pudieron integrarse al trabajo conjunto y las nuevas propuestas pedagógicas y asumieron un perfil prescindente, referido a aspectos que más que integrarlos al trabajo institucional, los excluyeron del rol docente y seguramente sin proponérselo, dificultó la comunicación con sus propios colegas y con los estudiantes. En este caso, a esta situación conflictiva a nivel de la comunicación –que en algunos también contribuyó a alterar los procesos naturales que favorecen la identidad profesional- los estudiantes debieron enfrentarse además con los conflictos típicos del ingresante actual, carentes en muchos casos de la formación mínima para incluirse activamente en el sistema de enseñanza superior, inclu-

yendo los adultos que regresaban a las aulas después de muchos años de haber egresado del Secundario, y por ende con disponibilidades personales no siempre suficientes para ajustarse al nivel Terciario.



Pasillo de ingreso a las aulas.

En el otro extremo -especialmente los docentes que hacían sus primeras armas- no encontraron los límites necesarios para integrarse naturalmente a la institución, debido a un estado de transición (e inestabilidad) permanente que generaron los cambios, por lo general no consultados, y que fueron vividos por lo tanto como impuestos desde el poder central y cuestionados por muchos de los docentes con mayor antigüedad.

Este grupo, destinado a renovar a los profesores que aún dictan clases de aquel plantel original, se plantea cambios que muchos de los más veteranos se niegan a aceptar, confrontando -en algunos casos- prácticas y resultados. El riesgo sigue siendo que se esterilicen las buenas intenciones, nunca tan malas, en verdad, aunque siempre perfectibles, lo que impone un permanente

diálogo para controlar la situación.

Se da también el caso inverso, en que propuestas probablemente efectivas y superadoras, chocan con la indiferencia o las críticas a veces oportunas y necesarias; otras, simplemente opo-  
sitoras o relacionadas con la resistencia al cambio.

Entre estos extremos, hay un grupo de profesores amplia-  
mente identificados con las exigencias actuales y los desafíos de  
la Educación, plenamente asumidos con el hecho de que están  
preparando docentes para lo que queda del presente y conflictivo  
siglo XXI y los próximos –cuya intensidad en los cambios y los ries-  
gos concomitantes se pueden intuir- que de la mano de procesos  
educativos flexibles y atentos a los cambios permanentes que se  
esperan, tendrán que seguir siendo fieles intérpretes de la Cultura  
de su región y sus principales promotores.

## **La nueva infraestructura**

Dentro de aquellos condicionantes, se considera funda-  
mental la incorporación desde hace algunos años, de una muy bien  
equipada sala de informática, que fue inaugurada en noviembre  
de 2008 y que lleva el nombre del Profesor Carlos Alberto Cicu-  
ta, en justo reconocimiento a quien fuera director de muchos de  
nosotros y quien acompañara leal y firmemente los cambios que  
se hicieron para poner en marcha el Instituto de Formación Do-  
cente cuando comenzó la cruzada para rescatar a la vieja Escuela

Normal en su función eminentemente formativa de docentes que pudieran interpretar su época y su región.

El uso de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (las TICs, como se las denomina hoy), ha sido posible merced al reconocimiento de la existencia de una "informática" que viene del fondo de la historia de la humanidad, representada por aquellos jeroglíficos y pinturas rupestres dejadas por culturas antiquísimas; por los papiros y los libros de las culturas milenarias y por los mitos y leyendas de culturas ágrafas o con poco desarrollo de las mismas.

Quienes trabajamos con esos elementos de la Cultura e investigamos las vicisitudes de la sociedad en que vivimos, sabemos que solamente integrando esos aspectos del multifacético mundo que habitamos podremos aprehenderlos integralmente.

Por eso propiciamos el uso de la tecnología para reforzar la comprensión que se hace del mundo circundantes, lo que implica un fuerte compromiso con los proyectos de vida del pueblo y de sus realizaciones.

En este marco –que pretende constituirse con límites claros, firmes y coherentes, y que deseamos encuentre cada vez más adhesiones entre los integrantes de la comunidad educativa en forma voluntaria, no impuesta- son bienvenidas todas las innovaciones que se propongan, como así también la exhumación de viejas prácticas o estrategias pedagógicas que hayan demostra-

do ser superadoras y ofrezcan formas sustentables y efectivas de aprehender la problemática ambiental y las formas de mejorar la calidad de vida.

En este sentido, además, se maneja un concepto holístico del ambiente, al que entendemos como la conjunción permanente e interactuante de los aspectos biológicos (naturales, que son el soporte ineludible de toda vida sobre el planeta), y de los culturales, es decir las acciones antrópicas que para bien o para mal, marcan el destino de una comunidad y que por eso mismo es obligatorio orientar hacia prácticas y usos sustentables; básicamente reparadores.

El resultado de lo anterior, se ve reflejado actualmente en proyectos que llevan adelante profesores y alumnos, caracterizados por investigaciones del ambiente local; promoción de actividades tendientes a achicar las brechas producidas por la desigualdad económica; la discriminación de género o étnicas, a través de investigaciones guiadas por profesores; la realización de festivales o cruzadas solidarias y otras acciones participativas.

Desde 2008 funciona el Instituto como sede del CAIE (Centro de Actualización e Innovación Educativa) auspiciado conjuntamente por un Programa de la Nación y el Ministerio de Educación del Chaco, a través del cual se propicia el intercambio de experiencias en los distintos niveles de la enseñanza, y que puede llegar a constituirse en breve, en el aglutinador natural de aquellos objetivos compartidos por la antigua Escuela Normal, perdidos en la

historia reciente de cambios y desencuentros institucionales.

Otros tres proyectos recientes preanuncian una mayor toma de conciencia en la comunidad educativa: uno, es la firma de un convenio con la UTN, Delegación Resistencia, para sostener un programa radial que está dando cuenta de las acciones del Instituto y su accionar hacia la comunidad.

La idea es, más adelante, emitir desde el mismo Instituto, lo que permitiría un acercamiento más efectivo a la comunidad, similar al que a partir de 1980 alcanzamos en el nivel medio, con el Grupo de Documentación, un proyecto relacionado con la orientación Vocacional y el entrenamiento en el manejo de los medios de comunicación social, uno de los primeros que se conoce en el país, que contó con el apoyo decidido del Director de entonces, Carlos Alberto Cicuta.



Fotog. Izquierda: Estudiantes de la Escuela Normal revelando fotografías monocromas.

Fotog. Derecha: Grupo de remeros de la Escuela entrenado a orillas del histórico río Negro.

Los otros dos proyectos son motorizados por el Centro de Estudiantes y el Concejo Directivo del Instituto en su conjunto: la creación de un Jardín Maternal para hijos pequeños de estudiantes y docentes, y el de un espacio para el debate y la reflexión a partir del arte, a través de un Cine Club, para asegurar egresados en particular, pero también una cine-audiencia extra institucional, con formación crítica y reflexiva, capaz de hacer un uso creativo y continuo de los recursos culturales con que se cuenta.



Tales recursos, como no podría ser de otra manera si pretendemos rescatar aquellos valores positivos del “normalismo” que tanto aportó a las Ciencias y al Arte de Resistencia, son y seguirán siendo compartidos con las instituciones que funcionan en el mismo edificio –patrimonio histórico del Chaco- y con el resto de la comunidad.

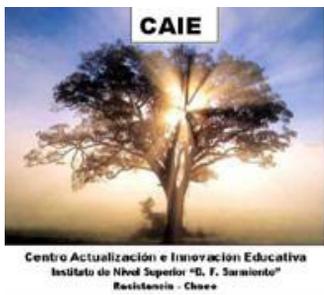
## CAPÍTULO 2

# Una breve historia del CAIE (Centro de Actualización e Innovación Educativa) del Instituto de Nivel Superior "Domingo F. Sarmiento"

---



Prof. Nicolás Loizaga de Castro



Todo comenzó en el año 2007, cuando desde el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo PROMSE, coordinado por el Ing. Juan Domingo Schahovskoy, se llamó a concurso para cubrir cargos de Coordinadores CAIE. Yo me postulé para coordinar el CAIE del I. N.S. "D. F. SARMIENTO" de la ciudad de Resistencia, Chaco, para lo cual tuve que acreditar antecedentes y presentar un proyecto. Semanas más tarde, me comunicaron que mi propuesta fue aceptada y que sería el Coordinador CAIE para el I. N. S. "D. F. SARMIENTO".



El inicio fue arduo y trabajoso dado que no contaba con un espacio físico adecuado. Se complicó aún más cuando empezaron a llegar los equipos de computación y los muebles enviados desde el Ministerio de Educación de la Nación.

El primer lugar que las autoridades del Instituto pudieron facilitar para la instalación del CAIE fue un salón-depósito, en el lado oeste del edificio sobre calle Moreno, detrás del actual mástil. Y el trabajo comenzó con viento en popa.



Improvisé un cartel hecho de goma eva con las siglas del CAIE y su significado para comenzar la difusión de qué era y dónde se encontraba funcionando. Este cartel de identificación ayudaría a hacer conocer esta sigla no solo en el Instituto sino en todas las

instituciones que alberga la manzana de la antigua Escuela Normal de Resistencia (Escuela Primaria, Escuela Secundaria, Biblioteca Nicolás Avellaneda y el Jardín de Infantes).

El 26 de noviembre de 2008 fue una fecha crucial y muy significativa, ya que a una empresa constructora chaqueña se le

adjudicó la construcción del salón para el CAIE del instituto, previas licitaciones N° 26/08 y N° 27/08.



La Unidad Ejecutora Jurisdiccional del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE) llevó a cabo las licitaciones en el salón de reuniones del Ministerio de Educación del Chaco. En esa memorable

reunión estuvieron presentes el subsecretario de Infraestructura Escolar, el coordinador de Gestión de la Subsecretaria de Infraestructura Escolar, el coordinador general del PROMSE, Ing. Juan Domingo Schahovskoy, el contador Fermín Rosso de la Contaduría General de la Provincial, la responsable pedagógica de la UEJ,

Gladys Rosalía Figueroa, los integrantes de la comisión evaluadora de ofertas integrada por la contadora Patricia Andino y técnicos del Área de Infraestructura Escolar, el Rector del Instituto Mgter. Psicólogo Jorge Castillo, empresarios oferentes y público en general.



Fue muy importante que se construyera el salón del CAIE ya que todas las actividades planificadas tanto en el plan jurisdiccional como institucional se podrían empezar a efectuar en un espacio físico adecuado y óptimo.

En el inicio del año lectivo 2009, el salón estaba casi listo. Se inauguró el 31 de agosto de ese mismo año con la presencia del Sr. Gobernador del Chaco, Cr. Jorge Milton Capitanich, autoridades del M. E. C. C. y T. y del Instituto, profesores, bedeles y estudiantes. El nuevo salón del CAIE equipado con su mobiliario, aire acondicionado y ventiladores, los equipos tecnológicos (computadoras, impresoras, proyector multimedia, pantalla, proyector de filmas, equipo de música, cámara fotográfica, filmadora), más los libros, documentales en formato DVD recibidos desde el Ministerio de Educación de la Nación y desde el Instituto Nacional de Formación Docente han dado nueva vida a nuestro instituto, un cambio cualitativo en pos de la mejora de la educación en el Nivel Superior.

Desde sus comienzos, en nuestro CAIE ha primado el cultivo de valores como la democracia, la renovación pedagógica, la innovación, la apertura a la comunidad, la creatividad, la memoria histórica, la honestidad, la transparencia y el trabajo colaborativo entre colegas, especialistas convocados para dictado de talleres y cursos de capacitación y estudiantes de nuestro Instituto. Estos valores no han dejado de estar en vigencia, y creo que nunca caerán en la inmediatez del olvido de la docencia y del estudian-

tado. El tesón y los deseos fervientes de mejorar la educación en nuestro Instituto se han acrecentado gracias a la colaboración de toda la comunidad educativa, del PROMSE, y de todos los que han echado su granito de arena para que el CAIE sea una realidad.

**iiii Gracias a todos y todas !!!!**



## CAPÍTULO 3

### Carta de estudiantes ingresantes 2010 al Profesorado de Educación Primaria al Instituto de Nivel Superior “Domingo F. Sarmiento”

---



**Alumnos:** Pigoni, Juan Manuel – Molinari, Gabriela – González Fabián – Delvalle, Sara – Sanguina, Ángela – Domínguez, Daiana – Jara, Alicia – Díaz Juárez, Paola

Esta carta fue escrita en forma conjunta por los estudiantes de las comisiones 1° y 2° del Profesorado para la Educación Primaria, en carácter de producción final del taller de ingreso 2010. Durante el taller, estuvieron a cargo de dichas comisiones los Profesores: Sandra de Uria, Iris Rojo y Favio Alvarenga, entre otros colegas del instituto.

## ¿La leemos juntos?

Esta es una carta abierta para todos, para nadie... para los que quieran escuchar y también para los que no.

Todos en algún momento de nuestra vida nos hemos sentido excluidos, rechazados. Tuvimos miedo de no encajar; nos sentimos perdidos...

¿Quién no ha pasado por una situación así? No hace falta ser aborígen, ni ser de diferente color, ni pobre. En cualquier ámbito, en todo el mundo, en cada lugar existen día a día situaciones reales de esta naturaleza. Porque todos somos diferentes; pero así como somos diferentes todos somos iguales en las cosas importantes. Todos nacemos indefensos, todos aprendemos, nos gusta reír y divertirnos, todos queremos amigos que nos quieran y todos nos despedimos para siempre algún día.

Mediante esta carta queremos motivarlos a reflexionar, iniciarlos en este proceso que llamamos tolerancia.

Se ha dicho que la tolerancia es fácil de aprender, difícil de practicar y más difícil de explicar; pero si abriéramos los ojos y viéramos que no todo lo diferente es malo, que podemos incluir, aceptar, aprender a convivir con todas esas personas que por diferentes motivos no tienen las mismas oportunidades.

Si sólo nos despojáramos de los prejuicios, si en vez de darles la espalda lográramos un intercambio, si utilizáramos el

respeto, el diálogo para evitar los conflictos; y reconociéramos la diversidad existente. Si nuestra premisa fuera la aceptación, si pudiéramos favorecer la integración y la convivencia sin discriminar.

Si cada uno de nosotros pusiera su granito de arena del lado correcto de la balanza ya no sería una utopía la realidad soñada.

Estas reflexiones nos hacen valorar aún más nuestra vocación de formar parte en el campo educativo.

**“Un capacitador, un verdadero maestro moviliza; ayuda a despertar; permite darse cuenta”.**

En la actualidad ya no basta con aprender conceptos, es necesario “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a hacer con otros”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”. Quizá resulte complejo incorporar estos conceptos al arte de enseñar. Pero es necesario hacerlo. Los cambios socio-históricos, requieren que el docente esté a la altura de la evolución que se va produciendo, adaptándose a ellos y previendo cambios futuros, por lo que es responsabilidad de los formadores la constante adaptación dentro del campo educativo.

Nuestras propias vivencias nos permitieron valorar más la carrera del Profesorado de Educación Primaria, así como también

el rol del docente ante el aula y su participación con la sociedad.

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en formación y/o en servicio, debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación, para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como también la constante búsqueda de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.

Como conclusión queremos destacar que la actividad docente implica un compromiso emocional muy intenso, ya que su situación laboral se da en una institución, la escuela, con sus peculiaridades y estilos de relación y comunicación, en un determinado contexto y, además, un ámbito específico, el aula, con muchas individualidades demandantes, expectantes de las actitudes y respuestas del docente, con sus aciertos y errores.

La pregunta es: *¿Estamos preparados para asumir la gran responsabilidad de educar, en un país en pleno desarrollo con sus problemas y falencias sociales y económicas?*

La respuesta a este interrogante existencial, se encuentra en cada uno de nosotros y se irá puliendo en nuestra continua formación y capacitación”.

## CAPÍTULO 4

### El títere como recurso didáctico en la educación.



Arquitecto Martín Iturrioz

#### **Fundamentación**

El títere es un medio audiovisual muy efectivo y poderoso, aún más que la televisión, no solo porque traslada a los espectadores a un mundo diferente, sino porque permite el intercambio, la comunicación a viva voz entre el títere y el público. La utilización del títere en educación tiene un amplio uso tanto para niños, como para adultos, en diferentes áreas del conocimiento. Su utilización en escuelas, hospitales, campañas sanitarias y de educación vial, en diferentes lugares del mundo y épocas, ha tenido una amplia aceptación y efectividad de incalculable valor.

El uso de este recurso está inserto en una enseñanza que se plantea fundamentalmente como comunicación.

Lester B. Sands, Profesor norteamericano, señala que la enseñanza “surge como un proceso compartido, bidireccional,

como intercomunicación. Es, al mismo tiempo, reacción o interacción. Es un proceso recíproco mediante el cual se hacen, dentro de las clases, ajustes continuos entre el profesor y los alumnos”.

El uso del títere corresponde a las actividades propias de las experiencias dramatizadas, diferentes de los medios audiovisuales directos y abstractos. Cuando se representa algo de la realidad, la dramatización tiene ventajas sobre hechos reales, ya que elimina aquellos elementos que únicamente distraen la atención del espectador.



Los muñecos en movimiento, creando situaciones dramáticas o cómicas son muy apropiados para llegar tanto a los niveles conscientes como inconscientes del alumno en forma más profunda e imborrable, ya que las palabras simplemente leídas o habladas, particularmente en este momento en que los medios de comunicación nos saturan con información repetida, gastada, obvia, lo que transforma el mensaje en ineficaz.

El hecho teatral de los títeres debe cumplir con algunos requisitos tales como:

1. Debe ser claro
2. Debe ser movilizador
3. Debe ser directo
4. Debe ser breve

El títere es un elemento recreativo y didáctico que transmite ideas a través de:

1. La palabra
2. El sonido
3. La imagen

Las fases del conocimiento del títere:

1. La didáctica
2. La práctica
3. La aplicación

| <b>La didáctica</b>     | <b>La práctica</b>          | <b>La aplicación</b>                                      |
|-------------------------|-----------------------------|---|
| • Estudia la historia.  | • ¿Cómo hacer el títere?    | • Lo creativo, que tiene que ver con LA EXPRESIÓN TEATRAL |
| • Ubicación en el arte. | • ¿Con qué hacer el títere? |   |
| • La pedagogía.         |                             |   |
| • Sistemas y técnicas.  |                             |   |

Lo importante del títere es que viva en la mano del titiritero y trascienda al público.

El titiritero debe:

1. Superar la vergüenza
2. Meterse en el títere.
3. Conquistar al público.

La transmutación:

Se produce entre el personaje y el titiritero, el muñeco y personaje.

## El títere en la educación

La escuela es el lugar donde el futuro hombre aprende a vivir con los demás y a personalizarse entre ellos. A situarse, a diferenciarse, a incorporarse y a distinguirse.

El tiempo de las actividades libres, de los momentos de expresión, el tiempo perdido con el fin de buscar y buscarse, saca a los maestros de la rutina y del aburrimiento, descubriendo, tanto uno como otros, zonas de *“activación personal”* que les permite familiarizarse con temas áridos o fastidiosos.

La utilización del teatro de títeres como apoyo a estos temas de estudio o a tareas demasiado ordenadas, cambia el clima de estudio, enriqueciendo y fijando ideas, con observaciones minuciosas, reflexiones maduras y anécdotas significativas.

Es necesario tomar conciencia de esta posibilidad de enseñar, muy a menudo considerada como marginada, tomando la responsabilidad como maestros de hacer las cosas lo mejor posible.

Recordando siempre que el gran valor de las sensibilizaciones artísticas reside en lo siguiente: por medio de la diversión, se llega al conocimiento, a través de eficaces comentarios.

Pero no debemos olvidar el realismo infantil, que a veces nos asombra, porque contradice la riqueza de su imaginación. Lo que nos puede hacer suponer, un deseo en el niño; el no ser pue-

ril.

Un espectáculo de títeres bien pensado, es un ejercicio lleno de supuestos didácticos.

- El niño se recrea, si, pero internaliza ideas.
- Es necesario dejar que el niño recree la imagen. No acosarlo con preguntas.

Dejar que los comentarios surjan solos. El espectáculo de títeres proporciona vivencias, particularmente excitantes, que son la base para que el niño hable, se exprese, realizando así una especie de “lectura del espectáculo”, que supone una captación del mismo y de su significado.

## **El títere y las etapas del niño**

Primera infancia: (desde el nacimiento hasta los tres años).

En esta etapa el títere tiene una acción muy limitada, debido que los centros receptores de los niños se están desarrollando, y sus respuestas, a los estímulos externos, son en su mayoría motoras.

Su desbordamiento afectivo y motor puede ser neutralizado parcialmente con el movimiento de muñecos, con la finalidad

de ir acentuando, su capacidad de adaptación al medio.

Segunda infancia: (va de los tres años a los siete años, en especial los niños del Jardín).

La concepción global que posee el niño del mundo que lo rodea tiene mucha importancia en el trabajo. Por esta razón no le interesan aquellas obras donde exista una notoria caracterización de personajes.

Las obras deben ser simples, con pocos elementos; de argumentos sencillos y directos, breves en su duración, con diálogos reducidos y de mucho movimiento. Los mismos muñecos no deben tener detalles de construcción.

El teatro de títeres debe acentuar en el niño valores sociales, por este motivo deben estimular en todo momento su participación en el mundo social y cultural que lo rodea.

Tercera infancia: (de siete años a once años)

Se trata de personas que aprende, además de lo esencial, lo accesorio de un objeto. Esta en condición de hacer abstracciones (va de lo total a lo singular). Se caracterizan por una conducta competitiva.

Provisto de los elementos que le permiten incorporarse al medio social, el teatro de títeres entra a formar parte de un proce-

so que se da fundamentalmente en la escuela. Como se produce un desequilibrio afectivo en el niño, esta técnica puede estabilizar sus estados afectivos contribuyendo a consolidar sus relaciones socioeducativas.

Adolescencia: (de once años a dieciocho años).

En el adolescente se produce el nacimiento de la intimidad, aparecen tendencias sin objetivo definido y la manifestación reflexiva y crítica de su propio pensamiento.



El desarrollo de su capacidad para percibir relaciones, para formar un sistema coherente, favorecerá la penetración en el pensamiento y la deducción del adolescente. Muchas materias de los programas de estudio proporcionan diversos elementos en donde predomina la abstracción: por ejemplo leyes, principios, conceptos, etc.

Las obras de títeres adecuadas a este período pueden constituirse en material abundante en ideas que pueden ser desarrollados por el pensamiento del joven.

Una obra de títeres puede tener mucho éxito, si interesa

al adolescente. Como tiene algo de niño y adulto, generalmente se presentan obras con temas demasiados complicados, ya que se debería encontrar su lugar en los programas escolares.

### **La conducta del alumno espectador en relación al teatro de títeres**

La atención y el interés vinculados dan una estimulación valorativa que son determinantes en el éxito de una función de títeres.

Un público indiferente no interesado en el espectáculo no favorece.

La atención:

Es el aspecto activo de la percepción (que inicialmente selecciona aquellos estímulos que provocan)

El interés:

Factor activo que determinan la atención y la mantiene dirigida hacia un objeto primario, sin necesidad de fuerza de voluntad.

Cuando la atención disminuye, los niños comienzan a dirigirla hacia elementos ajenos al tema, como:

- Cortinas.
- Telón de fondo.
- Decorados.

Factores estimulantes:

- Forma o tamaño de un objeto.
- Visibilidad de un estímulo.
- La posición.
- El movimiento.
- El contraste.
- La intensidad.
- El color.
- La novedad o rareza de algo.



Factores individuales:

- El aprendizaje.
- La experiencia.
- El interés.
- La motivación.

*Tener cuidado para no dispersar la atención, con:*

- Empleo de colores muy fuertes.
- Telones con muchos detalles.
- Exageración del movimiento de los muñecos, etc.

La memoria:

Como facultad para recordar (se refiere a los cambios aprendidos en la conducta). En los niños están vinculados a sus propias necesidades e intereses.

Los hábitos:

Los hábitos se forman con facilidad cuanto mejor sea la

disposición de la persona: la voluntad estimula su formación.

Se puede presentar muchas obras de títeres que contribuyan a la formación de hábitos:

- De puntualidad.
- De higiene.
- De estudio.
- De responsabilidad, etc.



La educación consiste en afianzar en los escolares los buenos hábitos, pero esto se consigue partiendo de hábitos simples. Su logro puede estimular al niño a adquirir otros más complicados.

## **Elementos necesarios por tener en cuenta al hacer una obra de títeres**

El espacio:

Es el lugar donde sucede una acción.

El tiempo:

Duración: desajuste producido entre:

1. *El tiempo dado*
2. *Una acción cuya duración: excede o no se completa*

Época:

Momento en que sucede la acción (¿qué se puede hacer en una determinada época o momento?)

La fijación de la época implicará con frecuencia un espacio.

La acción puede tener un encaje:

- Lógico: histórico
- Disparatado: anacrónico

El argumento:

Conjunto de elementos que conforman la acción (historia).

- Personajes

- Conflictos
- Espacio
- Tiempo

Los argumentos tienen que responder al nivel de los alumnos y deben ser breves.

El tema:

Significado último del argumento.

Ejemplos:

**a.** Un nene se ve rechazado por ser feo → argumento.

**b.** para indicar la dureza de corazón → tema.

**a.** una niña olvida sus libros en su casa → argumento.

**b.** para indicar la falta de atención y previsión → tema.

El conflicto:

Se produce por una acción. Es suponer un personaje frente a su oponente:

¿Qué sucede entre ambos? indica la relación que se establece entre los dos personajes o más.

Se compone de tres fases:

- Planteamiento: presentación de las partes que intervienen en el hecho.
- Nudo: es el mismo hecho que se desarrolla, ocupado por lo fundamental del argumento.
- Desenlace: consiste como termina el hecho. Aparece claro el tema.

Ejemplo:

- Planteamiento: un payaso, un mago y un vecino en la calle.
- Nudo: Se pelean el payaso y el mago con el vecino.
- Desenlace: el vecino los hecha al mago y al payaso y se va dormir.
- Conflicto: falta de tranquilidad

## **Preguntas para realizar una obra de títeres**

Planteamiento:

1. ¿Quiénes son los personajes?
2. ¿Cómo son los personajes?
3. ¿Dónde están los personajes?
4. ¿Cuándo se encuentran los personajes, en qué momento?

Nudo....acción conflicto:

5. ¿Qué sucede entre ellos?
6. ¿Por qué y cómo pasa?

El desenlace:

7. ¿Cómo termina?

## **Consejos útiles**

1. La mejor posición de los dedos para el manejo correcto del títere de guante, es la siguiente:
  - El dedo índice en la cabeza.

- El dedo mayor en uno de los brazos del muñeco
  - El dedo pulgar en el otro brazo.
2. El personaje debe siempre mantener la misma altura, en toda la obra y estar perpendicular al suelo (el brazo del titiritero debe mantenerse vertical).
  3. Recordar que el títere no es “epiléptico”. Moverlo con precisión, estudiando sus movimientos. Estos deben ser limpios y correctos.
  4. Colocar los movimientos adecuados en el títere, reflexionar sobre su carácter: triste, alegre, viejo; tose, estornuda, llora, etc.
  5. Más de tres títeres en escena no es aconsejable, salvo en el caso de un desfile de personajes, que entran y salen (lo ideal y aconsejable en el jardín de infantes es dos títeres en escena por vez).
  6. Es conveniente repetir situaciones:
    - Un personaje se va y vuelve para dar una recomendación, varias veces.
    - Un personaje se desmaya y se reanima 2 o 3 veces.
    - Un personaje le quita un elemento a otro, lo esconde, aparece, etc.

Toda situación que se repite le da al niño un cierto sentimiento de

seguridad. Este tipo de recursos son los que dan dinamismo a la obra.

**7.** Pasar al títere el espíritu del titiritero, para que este viva, que transmita sus sentimientos, que lo ame.

**8.** El títere entra y sale por los costados, no debe desaparecer y aparecer por abajo (solo en caso de subir o bajar una escalera imaginaria).

**9.** Los personajes mágicos pueden entrar y salir por cualquier parte de la escena.

**10.** Cuando el títere se aleja de la boca de escena, debe mantenerse más alto, que el que queda cerca de los espectadores, por razones de visual.

**11.** Recordar que el títere es una síntesis de voz, color y movimiento. La obra debe ser un continuo desarrollo de acciones, no perder el tiempo en largas explicaciones o descripciones.

**12.** Los diálogos deben ser breves y directos. La obra de títeres debe estar armada sobre elementos simples, familiares para el niño.

**13.** La base de una buena voz depende de una eficaz respiración.

**14.** Tratar de que las voces de los títeres no sean tensas.

**15.** En la confección de los títeres todo material es aconsejable. Su construcción debe ser lo menos compleja posible. Debe ser perfectamente “legible” de lejos.

**16.** Recordar siempre una frase de Paul Claudel:

**“El títere no es un actor que habla, es una palabra que se agita”.**

### **Bibliografía:**

- CERDA, H. y E. Cerda. (1989) EL teatro de títeres en la educación. Santiago de Chile. Andrés Bello.
- HOLOVATUCK, J. y D. ASTROSKY. (2001) Manual de juegos y ejercicios teatrales. Hacia una pedagogía de lo teatral. Buenos Aires. Atuel.
- MANÉ, B. (1977) Teatro, creación y técnica del espectáculo infantil. Buenos Aires. Edición Latina.
- MANÉ, B. y S. BIANCHI. (1977) Títeres y educación. Buenos Aires. Edición Latina.
- ROJAS BERMÚDEZ, J. G. (1975) Títeres y psicodrama. Buenos Aires. Genitor.



## CAPÍTULO 5

### La presencia. Escrito por Mikel Dufrenne

---

#### Un diálogo con el texto de Mikel Dufrenne desde la lógica de pregunta y respuesta



Prof. Saúl Mauricio Niveyro Linares<sup>1</sup>

#### Presentación

Este artículo fue presentado en el marco del Doctorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Nordeste, Carrera que se dicta en la modalidad personalizada y ofrece, cursos de diversas temáticas, en función del interés de los doctorandos.

El curso de posgrado “La Hermenéutica Filosófica: teoría y práctica de la comprensión de textos (filosóficos, literarios y filmicos)” fue uno de esos tantos ofrecimientos. La profesora a cargo del curso, fue la Doctora María José Rossi, quien cuenta con un reconocido prestigio en el tratamiento del tema y tuvo el privilegio de Doctorarse con la dirección de Gianni Vattimo.

---

<sup>1</sup> Profesor en Filosofía. -UNNE- y alumno regular del Doctorado en Filosofía de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

La propuesta de la Doctora para este curso, fue la de aplicar el método hermenéutico a textos filosóficos, literarios o filmicos. Tal aplicación requiere de ejercicio. En este caso, se decidió trabajar con un texto filosófico de Mikel Dufrenne<sup>2</sup>.

El objetivo general planteado fue clarificar los supuestos hermenéuticos con los que se analizaría el texto. Para lograrlo, se dividió el ejercicio de teoría y práctica de la comprensión de textos filosóficos como se describe a continuación: presentación, primera y segunda parte y conclusión.

El presente trabajo resulta del ejercicio mencionado y fue organizado de la siguiente manera: tanto la presentación como la primera parte del artículo, tienen como objetivo específico, presentar elementos de la Hermenéutica Filosófica y los supuestos teóricos del enfoque elegido. La segunda parte pretende interpretar el texto, es decir que, pone en la práctica, los supuestos teóricos de los cuales se parte.

Para llevar adelante el ejercicio, se requiere tanto de conocimientos previos, como así también de un trabajo artístico al estilo de los pintores renacentistas. Este modo de trabajar hará que la interpretación sea cualitativamente transparente, en función de los supuestos clarificados. Se intentará además, ser concientes de cómo ellos operan (en la conciencia hermenéutica) a la hora de interpretar. Por tal razón, en esta presentación el propósito es responder a los siguientes interrogantes:

---

<sup>2</sup> DUFRENNE Mikel. *Fenomenología de la Experiencia Estética. La percepción Estética*. Valencia-España, Fernando Torres- Editor, 1983, vol. II, capítulo I.

- a)** ¿Cuál es el enfoque interpretativo desde dónde se comprende el texto de Dufrenne?
- b)** ¿Cuál es la lógica que se empleará? y ¿qué elementos de esa lógica se utilizarán?
- c)** ¿Cuál es la razón de ser de la hermenéutica?, ¿cuál es la tarea y actitud específica del hermeneuta?

Estas preguntas permitirán, discernir qué elementos se tienen como supuestos a la hora de interpretar.

En la primera parte se responderá con una cita de Gadamer, a la pregunta: ¿qué significa comprender? Luego se reflexionará sobre la escritura y la conciencia, como supuesto que une los horizontes del autor y del intérprete.

En la segunda parte se hará un diálogo con el texto, intentando en el ejercicio de la interpretación, ser lo más coherentes posible con los supuestos planteados. Para ello, se utilizarán como recurso, las constantes referencias al pie, para explicitar la permanente atención al texto.

Aquí, se responderán básicamente a cuatro preguntas:

- a)** ¿Cuáles son los presupuestos con los que trabaja Dufrenne?
- b)** ¿Cuáles son los otros presupuestos que se encuentran en la

teoría de este autor?

**c)** se comenzará a indagar sobre la pregunta a la que responde el texto comprendido, para luego cerrar esta segunda parte ensayando preguntas a la que responde el texto.

Por último, en la conclusión, se reflexionará sobre el texto.

El primer interrogante dice:

**a)** *¿Cuál es el enfoque interpretativo desde dónde se abordará el texto de Dufrenne?*

El enfoque interpretativo que se tomará para este ejercicio es la Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y desde este marco teórico se interpretará.

**b)** *¿Cuál es la lógica interpretativa que se empleará?*

La lógica que se empleará es la de la pregunta y la respuesta, porque como dice Gadamer: "... el fenómeno hermenéutico encierra en sí, el carácter original de la conversación y la estructura de pregunta y respuesta."<sup>3</sup>

A la lógica de la pregunta y la respuesta, se agregan elementos del texto de la Dra. María José Rossi y el resultado de mis propios pensamientos.<sup>4</sup>

Los elementos que se tomarán para el análisis son los siguientes:

**1.** Se irá al autor, a través del texto.

---

<sup>3</sup> GADAMER Hans-Georg. *Verdad y Método*. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca/España, Sígueme, 2005, vol. I, p. 447.

**2.** De allí, se comprenderá que toda ‘narración’ es un punto de vista propio del horizonte de sentido del autor, pero también se comprende, que como intérpretes de un texto, se arriba a él con elementos del horizonte de sentido en curso del lector, lo cual implica también, un punto de vista. Si se logra una síntesis ecuánime de ambos, entonces es probable, que el horizonte del lector se amplíe y es así, cuando la experiencia hermenéutica llega a su epifanía, en un momento dado.

**3.** Al tomar la lógica de la pregunta y de la respuesta como herramienta de trabajo en la interpretación, se tendrán presentes las siguientes operaciones:

**3.a-** se intentará entablar un diálogo con el texto y en ese diálogo

**3.b-** se intentará develar cuál es la pregunta a la que responde el texto.<sup>5</sup> Esta forma de articular la herramienta de interrogación lleva a preguntarse, también de un modo constante, ¿desde qué presupuestos previos lo está preguntando? Por lo tanto, a modo de ejercicio, también es atinente preguntarse: ¿qué es la escritura?

---

<sup>4</sup> Elaborados durante sus dos cursos de posgrado. Uno denominado *Arte, Estética y Hermenéutica. Enfoques interpretativos de productos artísticos*. Doctorado en Filosofía, UNNE, Resistencia, 2005. Y el otro denominado, *La Hermenéutica Filosófica: teoría y práctica de la comprensión de textos (filosóficos, literarios y filmicos)*. Doctorado en Filosofía, UNNE, Resistencia, 17 de diciembre de 2007.

<sup>5</sup> Se refiere en el presente caso al capítulo uno del libro DUFRENNE Mikel. *Fenomenología de la Experiencia Estética. La percepción Estética*. Valencia-España, Fernando Torres- Editor, 1983, vol. II.

Todos estos presupuestos, tal como se los presenta, se escapan en algún interrogante que no se haga o se escaparán, en el infinito campo de interpretaciones posibles. Pero este marco de posibilidades, es el que permitirá revivir permanentemente al texto, sus futuras y posibles interpretaciones. Es por ello que Gadamer dice:

“El que un texto transmitido se convierta en objeto de la interpretación, quiere decir para empezar, que plantea una pregunta al intérprete. La interpretación contiene, en esta medida, una referencia esencial constante a la pregunta que se le ha planteado”.

y agrega allí mismo:

(...)

“... el que quiere comprender tiene que retroceder con sus preguntas, más allá de lo dicho; tiene que entenderlo como una respuesta a una pregunta para la cual es respuesta. Retrocediendo así, más acá de lo dicho, se pregunta necesariamente más allá de ello. Un texto sólo es comprendido en su sentido, cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente, también otras respuestas posibles. En esta medida, el sentido de una frase es relativo a la pregunta para la que es respuesta, y esto significa, que va necesariamente más allá de lo que

se dice en ella. Como se muestra en esta reflexión, la lógica de las ciencias del espíritu, es una lógica de la pregunta.”<sup>6</sup>

**c) *¿Cuál es la razón de ser de la hermenéutica?***

Para responder a esta pregunta se utilizará el texto de la Dra. María José Rossi que dice:

“El lector se encuentra irrevocablemente separado en tiempo y espacio de aquél que habla a través de una marca, de un signo escrito. Difiriéndose en un signo y demorando su aprehensión (distancia temporal), el que escribe no necesita estar ahí, pues ya se ha deslocado, ubicándose estratégicamente en el lugar del lenguaje (distancia espacial). En la superación de esta doble distancia se encuentra precisamente, la razón de ser de la hermenéutica.”<sup>7</sup>

*Y ¿Cuál es la tarea y actitud específica del hermeneuta?*

“La tarea hermenéutica se convierte por sí misma en un planteamiento objetivo, y está siempre determinada en parte por éste. Con ello, la empresa hermenéutica gana un suelo firme bajo sus pies. El que quiere

---

<sup>6</sup> GADAMER Hans-Georg, op. cit, p. 447-448.

<sup>7</sup> *El Cine como Texto. Hacia una Hermenéutica de la Imagen-movimiento*. Bs. As. Topía Editorial, Colección fichas para el Siglo XXI, 2007, p. 37.

comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar lo más obstinada y consecuentemente posible la opinión del texto... hasta que éste finalmente, ya no pueda ser ignorado y dé al traste con su supuesta comprensión. El que quiere comprender un texto tiene que estar, en principio, dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente, tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni «neutralidad» frente a las cosas, ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así, la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas”.<sup>8</sup>

Una vez clarificados en la presentación, estos puntos esenciales, se pasará al desarrollo de la segunda parte, que profundiza los supuestos con los que se trabaja en la interpretación del texto.

---

<sup>8</sup> GADAMER Hans-Georg, op. cit., pp. 335-336.

## Primera Parte

### 1. Explicitación de los supuestos:

Explicitar los supuestos requiere de una tarea principal en el quehacer hermenéutico. Quien no lo hiciere, cometería más errores de los que se tendrían, aún haciéndolo.

Para nada debe desmotivarnos el ser conscientes de que, incluso tomando los recaudos metódicos, no estaremos exentos de malos entendidos, o que la literalidad del texto emerja con evidencia intelectual<sup>9</sup>, o que la experiencia del texto se exhiba en la evidencia sentimental.<sup>10</sup>

Este comienzo, si se quiere desalentador, no impide marcar el derrotero que se tomará.

#### 1.1. ¿Qué significa comprender?

Hans-Georg Gadamer, explicando el círculo hermenéutico de Heidegger, dice:

“La comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias. Por eso es importante que el intérprete no se dirija hacia los textos directamente, desde las opiniones previas que le subyacen, sino que examine tales opiniones en cuanto su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez.

---

<sup>9</sup> Cf. HUSSERL Edmundo. *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México, F.C.E., 1986, pp. 22-23.

<sup>10</sup> Cf. SCHLEIERMACHER Friedrich D. E. *Ermeneutica*. Milano, Rusconi, 1996.

Esta exigencia fundamental debe pensarse como la radicalización de un procedimiento, que en realidad siempre estamos desarrollando cuando comprendemos algo. Frente a todo texto, nuestra tarea es no introducir directa y acríticamente nuestros propios hábitos lingüísticos - o en el caso de las lenguas extranjeras, aquel que se nos haya hecho familiar a través de autores o de un ejercicio más o menos cotidiano - por el contrario, reconocemos como tarea nuestra, ganar la comprensión del texto, sólo desde el hábito lingüístico de su tiempo o de su autor.”<sup>11</sup>

**1.2.** *La escritura y la conciencia como supuesto que une los horizontes del autor y del intérprete.*

‘Conciencia’ es conciencia de; es intencionalidad. Y esto último es meta-conciencia. La mirada de la meta-conciencia sobre el fluir de las vivencias, es intuir el curso de la intencionalidad. Sin embargo, para explicitar el carácter reflexivo de la conciencia, se requiere de la escritura, que plasma en fragmentos la plenitud del curso de las vivencias, lo cual significa que la escritura es cadáver de la vivencia que fue. Sólo queda la referencia como testimonio de que uno fue consciente del curso de las vivencias.

A la vivencia se la conoce y se la comunica por la escritura, que nos trasciende y permite el puente hacia el otro.

Lo cierto es que: si bien la ‘escritura’ es cadáver de la vi-

---

<sup>11</sup> GADAMER Hans-Georg, op. cit., pp. 333-334.

vencia que ya no es, sólo se revive aquel momento por ella. El renovarla tiene como horizonte al del intérprete, quien hace reaparecer la experiencia, pero desde otra conciencia, por ende, desde el tiempo del otro. Y esta conciencia sólo aparece como escritura. De este modo 'el otro' es conciencia y en consecuencia, 'la conciencia' es escritura.

El resto de la vivencia expresada en la palabra, en la frase o en el discurso escrito permite traer al presente la vivencia de otro tiempo. Esa transferencia de un tiempo a otro, es posible gracias a que la conciencia se trasmite por la escritura. Y la conciencia interpretante sólo es, en virtud de la marca. Por lo tanto, cada vez que una conciencia se escribe y otra conciencia se lee, la escritura pasa a proceder de modo análogo a como lo hacía el ave fénix de los antiguos: renace de las cenizas del cadáver incinerado. Al respecto los interrogantes esenciales: ¿la conciencia precede a la escritura? o ¿la escritura es el rasgo distintivo de que somos seres conscientes y como tales somos conscientes ello?

Ante esas preguntas, se ensayan las siguientes respuestas. Esos interrogantes, más que ser un juego de palabras, explicitan el concepto mismo de conciencia.

De estas cuestiones, surge el antiguo dilema que plantea si se puede pensar sin palabras, o es la palabra la que explicita, no sólo la conciencia, sino también la conciencia de la conciencia. Y ante esta disyuntiva se abren dos campos de posibilidades: por un lado, 'pensar' es posible con palabras, aunque escritas en la

conciencia. Y por otro lado, ‘pensar’ es posible sin palabras, en el silencio, es decir, aquello que no se dice, ni se escribe. Si ‘conciencia’ es intencionalidad y los rastros del autor se explicitan en la escritura,<sup>12</sup> entonces la conciencia es, en tanto escrita y en tanto tal, es ausencia, es silencio. La conciencia calla al ser escrita e irrumpe como conciencia y como conciencia de la conciencia<sup>13</sup> al leer, describir o narrar la intencionalidad del movimiento de las vivencias del autor, en un pretérito. En ese sentido, la escritura es cristalización de aquel movimiento, como así también de aquella intencionalidad. Por lo tanto, como dice Gadamer: “Una comprensión llevada a cabo desde una conciencia metódica, intentará siempre no llevar a término directamente sus anticipaciones, sino más bien, hacerlas conscientes para poder controlarlas y ganar así, una comprensión correcta desde las cosas mismas.”<sup>14</sup>

Una vez explicitados los supuestos teóricos, se entablará el diálogo con el texto por interpretar, teniendo presentes los supuestos exhibidos.

## Segunda parte

### 2. Interpretación del texto de Dufrenne

#### 2.1. *¿Cuáles son los presupuestos con los que trabaja Dufrenne?*

Dufrenne, antes de desarrollar este segundo volumen,

<sup>12</sup> Cf. ROSSI María José, op. cit. p. 36.

<sup>13</sup> Es aquí el proceso en donde se explicita la intencionalidad de ella misma.

<sup>14</sup> GADAMER Hans-Georg, op. cit., p. 336.

describe la Fenomenología del objeto estético que opera como presupuesto para la Fenomenología de la percepción estética. Tanto el objeto como la percepción, a su vez, presuponen la relación existente dentro de la Fenomenología de la experiencia estética. También Dufrenne presupone fuertemente, que se puede llegar a la autonomía del en-sí del objeto estético y por ello justifica el tratamiento por separado del mismo. Lo cual no significa que, para llegar a comprender el sentido profundo de lo que se está preguntando Dufrenne, el lector no deba conocer la totalidad de la obra.<sup>15</sup> El autor, dice, que con la descripción del objeto estético, prepara y presupone la descripción de la percepción estética. Aquí cabría suponer si en definitiva, no termina fundamentando el objeto estético en la percepción estética, ya que es en la percepción y sus sucesivos momentos en los que el objeto estético, se realiza.

## **2.2. *¿Cuáles son los otros presupuestos que se encuentran en la teoría de Dufrenne?***

En Dufrenne interactúan diferentes teorías: la teoría medular es la Fenomenología de Husserl y asociadas a ella, se encuentran la teoría general de la percepción y la teoría de Kant. También se encuentra especialmente, en el capítulo que se eligió interpretar la teoría Maurice Merleau-Ponty. Además, hace uso de la teoría del signo, tal como lo plantea Ferdinand de Saussure, si bien él sostiene con preponderancia, su postura fenomenológica.

---

<sup>15</sup> Está referido de modo acotado al vol I y II. Para la Hermenéutica de Scheiermacher es condición de la comprensión el conocimiento de toda la obra.

Como puede observarse, Dufrenne no escapa a su historicidad,<sup>16</sup> circunstancia un poco incómoda para su teoría medular<sup>17</sup>, ya que entre sus premisas metódicas fundamentales, tiene a la “epogé” fenomenológica. ¿Dufrenne se habrá percatado de este obstáculo esencial para la perspectiva que él estaba utilizando, para describir el fenómeno de la experiencia estética? Y si se dio cuenta ¿es por ello que lo sigue en su primer capítulo a Maurice Merleau-Ponty,<sup>18</sup> quien reconoce, que sin el cuerpo en definitiva la conciencia no podría intencionar al objeto estético?

### **2.3. *Hacia la pregunta que responde el capítulo de la Presencia de Mikel Dufrenne***

#### **2.3.1. *¿Qué nos dice el capítulo I la presencia de Mikel Dufrenne?***

Dufrenne usa el concepto de la percepción como punto de partida, como presupuesto gnoseológico, ya que toma a la ‘percepción’ como un modo de conocer válido. Además, agrega que es de suyo, una significación auténtica.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Se lo toma en el sentido de Dilthey.

<sup>17</sup> Se refiere a la Fenomenología de Husserl.

<sup>18</sup> Cf. MERLEAU-PONTY Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Trad. Jem Cabanes. Barcelona, Planeta-Agostini, 1993, pp. 165-170.

<sup>19</sup> Más adelante se dará una interpretación sobre la naturaleza de la significación auténtica.

Vista así, la percepción, dice Dufrenne, permite, ya sea introducirnos a la reflexión o bien, a la acción y de ese modo, se integra a la trama de la vida. Por ende, se puede afirmar que la ‘percepción’ es también un modo de integración a la trama de la vida. Aquí cabe preguntar al texto de Dufrenne: *¿Cuál es el modo de comprender el objeto estético en esta instancia de la presencia perceptiva?*

La percepción de la que habla el texto de Dufrenne está conformada por tres instancias: la presencia, la representación y la reflexión. Posteriormente afirma: que ella abre las puertas a la reflexión o a la acción, integrándose de manera profunda a la vida. Esa aseveración propone que la comprensión de la obra de arte y en especial del objeto estético, comienza en el percibir. Y la obra de arte, en tanto objeto estético, no se comprende en su sentido profundo, si no se integra a la trama de la vida. Es más, al intencionar la obra, emerge el objeto estético como proceso y resultado de la apoteosis de lo sensible. Es por esa razón, que comienza con el capítulo de la presencia, donde aparece el primer modo de comprensión, que es la vivida por el cuerpo que soy.<sup>20</sup> Además, Dufrenne toma a la ‘percepción’ como un conocimiento experiencial inicial.<sup>21</sup> Es así como concede al concepto de percepción el carácter de fundamental. Porque le confiere los atributos de co

---

<sup>20</sup> Aquí se nota diáfananamente como se distancia de la Fenomenología de Husserl.

<sup>21</sup> Digresión: Si se quiere obsérvese la sección N° 2.4. donde se explicita las preguntas a las que responde el texto, se darán cuenta que se está comprendiendo desde las preguntas “presuntamente originales del autor”. Para no caer en la arrogancia se estima que es aquí uno de los puntos de contacto que une con el autor. Siempre que se alcance el horizonte del preguntar, trabajo también arduo del hermeneuta.

nocer y descubrir.<sup>22</sup> Y porque enaltece a la percepción, como comprensión antes del aprendizaje de tipo asociacionista y antes del enlace mecánico del signo con la cosa significada. Luego, Dufrenne se pregunta: ¿Cuándo hay verdadera significación? Allí, él establece dos condiciones esenciales: la primera consiste en una unión intrínseca que resuena en el cuerpo y altera, porque conmueve.<sup>23</sup> El sentido requiere alteración por parte del cuerpo. La segunda condición es que el sentido sea captado inmediatamente en el signo. Y aquí es el lenguaje, el elemento unificador de la dualidad signo-sentido, permitiendo interrogar al signo, que no está mecánicamente unido a la cosa significada, sino que se funda en él, la experiencia de presencia que tiene todo objeto estético cuando es actualizada, recreada. Desde ese momento, es cuando aparece la verdadera significación, como así también, un grado de mayor inteligibilidad que es brindada por la vivencia del cuerpo. Cabe aquí la pregunta:

### 2.3.2. *¿Cómo descifrar esa significación?*

La respuesta es: comprendiendo el procedimiento que Dufrenne propone y se lo sintetiza del siguiente modo:

1. Tener en cuenta no sólo el concepto de percepción, sus momentos y sus conexiones con la reflexión y la acción, sino también, su profunda conexión con la vida.

---

<sup>22</sup> DUFRENNE Mikel. *Fenomenología de la Experiencia Estética. La percepción estética*. Trad. Carmen Senabre Llabata y Amparo Rovira Sánchez, Valencia, Fernando Torres Editor, 1983, vol.II, p. 11.

<sup>23</sup> Aquí puede observarse en el trasfondo su tradición cultural: Descartes y Merleau-Ponty.

2. Diferenciar la auténtica significación de aquella que no lo es.<sup>24</sup>
3. Tomar el cuerpo como medio orgánico y vivo, que se pone al nivel de lo presente percibido. De este modo, se puede comprender las cosas-en-el-mundo y entre ellas, la obra de arte como una cosa más, pero que requiere un tratamiento especial.
4. Esa percepción corporalmente vívida y vivida por el cuerpo, permitirá fundar la experiencia primera, sobre la que se basará la primera significación.
5. La experiencia corporal primera, se presenta ante el cuerpo como una evidencia con una significación auténtica.<sup>25</sup> Esa evidencia, al ser significativa, demanda una adecuada interpretación. Obsérvese que la evidencia es la nota de la tradición, sostenida tanto por Descartes, como por Husserl.

### *2.3.3. ¿Cómo se hace el descubrimiento del objeto estético?*

La respuesta hay que buscarla en el cuerpo, ya que es aquí, donde se siente la presencia. Porque el cuerpo se conmueve, resuena y se altera por el objeto estético. Por lo tanto, la evidencia en esta instancia es el placer estético.

---

<sup>24</sup> Más adelante interpretamos cómo Dufrenne diferencia la obra hecha con inspiración de aquella hecha por encargo.

<sup>25</sup> Cf. DUFRENNE Mikel, op. cit. p.12.

### *2.3.4. ¿Cuántos modos de conocer hay según el punto de vista de Dufrenne?*

Se puede decir que hay tres modos de conocer. Ellos son el modo corporal, el modo de la representación y el modo de la reflexión. Entonces, aquí la pregunta es:

*¿Cuáles son las notas que distinguen el modo de conocer corporal?*

Es una impresión de plenitud experimentada por el cuerpo; lo expresa por sí mismo, sin sugerencias a las representaciones. El objeto comunica a la inteligencia corporal. Todo ello se da sobre la base de un mundo, que también es interpretado por otros, quienes a su vez, dejan cosas en el mundo, como resultado de la interpretación que tienen sobre sus necesidades, capacidades, deseos y deberes.<sup>26</sup>

### *2.3.5. ¿Cuáles son las características del objeto estético percibido por el cuerpo?*

Primero, el objeto estético debe ser aceptado por el cuerpo; el objeto estético se presenta inicialmente al cuerpo y si es aceptado por él, lo lleva hacia el campo lúdico<sup>27</sup>, propio de todo arte. Lo sensible -la obra de arte y su objeto estético- si no convence al cuerpo, las instancias posteriores de la percepción estética,

---

<sup>26</sup> DUFRENNE Mikel, op. cit. p. 14.

<sup>27</sup> Cf. DUFRENNE Mikel, op. cit. p.15, donde explicita las características de la actitud estética.

no podrán seguir su curso. Es así como el ‘cuerpo’, es el medio entre los productos artísticos y es la posibilidad de la experiencia. Si el objeto estético no es aceptado por él, entonces tal objeto no tendrá la oportunidad de aparecer, ya que el ‘cuerpo’ es el soporte vital de la experiencia estética primigenia. De allí se desprende otra característica: el objeto estético debe, en cierta medida, su unidad a él, porque es el cuerpo, quien reúne la diversidad de los datos de los sentidos, en una experiencia común.<sup>28</sup> El objeto estético debe convencer al cuerpo, a través de intensidades de placer estético. Además, el objeto sólo aparece al cuerpo que se entrega. Se sabe que hay cuerpos que se resisten y otros que se niegan a sentir.<sup>29</sup>

Otra característica del objeto estético es que aparece en la inocencia, tanto del creador como del espectador de la obra. Ambos aciertan en estar contentos: uno al contemplarla y el otro al realizarla. He aquí la diferencia con el juego estratégico, que tiene al interés y la astucia como base. Aquí también cabe la pregunta: ¿Cuál es la diferencia entre las obras hechas con inspiración, de aquellas hechas por encargo? Se sabe que el encargo aniquila la inspiración que mueve a la creación. Así lo confirma Dufrenne

---

<sup>28</sup> Cf. DUFRENNE Mikel, op. cit. p. 15.

<sup>29</sup> Con razón dice Dufrenne en su texto que el cuerpo requiere de ciertos ejercicios de sensibilización Cf. DUFRENNE Mikel, op. cit. p. 18, ya que hay personas que no entran en la obra o en el texto, en un poema o en la trama de una película porque ponen distancia desde el inicio. Desde este enfoque es considerado un error metódico, porque para entrar en la obra de arte primero se necesita de la entrega para lograr la experiencia, sin ésta la comprensión no será basta, estará teñida de miedos y mezquindades y no se saldrá enriquecido de la experiencia. La angustia y la sensación de resistencia serán el resultado.

cuando dice:

“Rodin no se avergüenza de la marca de su pulgar, ni Cézanne de su pincel. Y ocurre lo mismo, incluso con el intérprete: el pianista conoce la obra con sus dedos, toda ella cabe dentro de su ámbito de movimiento: cada inflexión de la melodía despierta un eco en su cuerpo, y ni siquiera hay sutilezas de la armonía que no signifiquen primero algo tanto para sus manos como para su oído: comprende la obra con sus dedos. De la misma forma, el director de orquesta lo hace con su brazo y con todo su cuerpo, en el que la música se introduce y se convierte en danza. Igual que el director de escena con su mirada, puesto que todo se convierte para él en situación, encuentro, movimiento: espectáculo. Y ante el objeto estético todo espectador es, a su manera, intérprete.”<sup>30</sup>

En este párrafo, como se observará, Dufrenne no sólo diferencia la obra hecha con inspiración de aquella hecha por encargo, sino que también reafirma su dinámica del conocer, como acto cognoscitivo dentro del campo estético. Cuando uno interpreta, es porque ha comprendido y cada interpretación lleva a grados más profundos de comprensión, por ende, a grados más elevados de intelección. En este sentido, la Hermenéutica opera como un instrumento, como un método. Cómo bien lo dijera la Dra. María José Rossi: “Poder ponerse completamente a distancia en el acto

---

<sup>30</sup> Cf. DUFRENNE Mikel, op. cit. p. 16.

interpretativo, implica tomar a la hermenéutica como un método (...) la hermenéutica en este sentido sería un instrumento, un método”<sup>31</sup>

Ante el objeto estético ‘un espectador,’ es intérprete, y la ‘Hermenéutica’ es el método para comprenderlo. Tal comprensión, sólo beneficia al contemplador al salir enriquecido y transformado por la experiencia, tanto estética, como hermenéutica. El objeto quedará intacto esperando otro espectador, que lo interprete y renueve su brillo con su punto de vista. Esto es así porque, al intencionar la conciencia, comienza un proceso de reconstrucción por lo que al interpretarlo, inicia todo un proceso de comprensión y síntesis de dos horizontes.

El modo de interpretar, propio del cuerpo, es vivirlo en el aquí y ahora. Es la actitud de entrega la que abre la posibilidad de que el método acerque a la verdad de la obra. Y se llega a ella sólo si el cuerpo se deja llevar por el encanto del objeto. ‘Lo percibido,’ es lo dado al cuerpo, pero el cuerpo no logrará su placer, si él activamente no cede totalmente a lo dado. Si se trata de una auténtica obra, seguramente interpelará y el interrogante también pasará por el cuerpo. Entonces lo dado, será escrito y lo escrito, será metódicamente interpretado.

---

<sup>31</sup> ROSSI María José. *Arte, Estética y Hermenéutica. Enfoques Interpretativos de Productos Artísticos*. Curso de postgrado dictado en la UNNE, Facultad de Humanidades, Doctorado en Filosofía, Resistencia, grabación privada, 4 al 9 de octubre de 2004, ct.1, I A.

#### **2.4. *¿Cuáles son las preguntas a la que responde el texto?***

Para responder a la pregunta es necesario recordar que Dufrenne está escribiendo una Fenomenología de la experiencia estética. Lo cual lleva a pensar, que si entiende por ‘Fenomenología’ una ciencia fundamental de la Filosofía y si entiende, que la ‘Fenomenología’ aspira a ser ciencia con un fundamento estable, cuya tarea es dedicarse al análisis y la descripción de las esencias obtenidas en actitud fenomenológica, entonces se puede comprender, que el texto responde a las siguientes preguntas fundamentales:

- a)** ¿Cuáles son los caracteres esenciales de la experiencia estética?
- b)** ¿Cuáles son los elementos constitutivos, tanto del objeto, como de la percepción estética?
- c)** Dentro de la percepción estética: ¿Cuáles son los elementos estructurantes de ésta?
- d)** Y dentro de cada uno de los elementos estructurantes: ¿Qué características esenciales se pueden describir de cada uno de ellos? puntualmente, en el texto que se está analizando: ¿qué características esenciales pueden discernirse de la instancia de la presencia, como momento inicial de la percepción estética?
- e)** ¿Cómo se comprende el objeto estético en esta primera instancia?

## A modo de conclusión

Para cerrar, se retoma brevemente, el enfoque hermenéutico de Gadamer con tres preguntas claves: *¿qué se comprende?* La idealidad del sentido del texto y al hallarlo también, se comprende su verdad. *¿Cómo se comprende?* Dejándonos interpelar por el texto. En este caso, utilizando la lógica de pregunta y respuesta. No sólo atendiendo a la pregunta que responde el texto, sino también, a la que responde los interrogantes del intérprete. *¿A qué se llega?* Se llega a la apertura tanto del horizonte de quien interpreta, como del horizonte de sentido del autor. Se llega a la liberación, que no significa una interpretación azarosa, sino que, permite recrear y fusionarnos con el sentido del autor. Y esa fusión nos lleva a una conversión, resultado de la recreación puesta por parte del intérprete. Es por ello que con Gadamer se comprende que: a) sólo hay texto; b) no hay contexto y c) para que el texto sea texto, es necesario superar el obstáculo epistemológico, que impide tanto la liberación, como el dejarse guiar por el interrogante que opera como pre-juicio para la conversión.

**a) *Sólo hay texto.*** Se puede preguntar si esta afirmación no es una exacerbación. Sin embargo, la obviedad se impone, porque en virtud de esta afirmación se puede comprender la trama de significaciones, que remiten a la trama de significantes. Y lo curioso es que esa bi-condicionalidad referencial y esa mutua referencia a lo real, remite a un solo significante: el texto y a su intra-texto cargado de significaciones y referencias, ya que toda referencia a la que

alude el texto, es tan sólo otro texto. E incluso puede afirmarse más: los significantes que sugiere, son sólo -en este momento y en este espacio-, texto. Lo difícil de aceptar es que el significante no está, lo cual es grave para cierto sector de Filosofías,<sup>32</sup> pero se invita a pensar que al significante sólo entra a la conciencia,<sup>33</sup> a través del texto. Y desde allí, se remite al significante por el texto, comprendiéndolo por sus significaciones, que son solamente connotaciones de otro texto. La 'marca-huella' es el acceso a lo real, aunque lo real no está y esto sí que es un simulacro.<sup>34</sup> Y es un simulacro de tensión con aquello que no está.<sup>35</sup> Hasta Descartes mismo, se daría cuenta. Aún, el centro que interpreta el mundo debe expresarse en un texto, por ejemplo, escribiendo la palabra "yo". El 'texto', en el sentido que se está construyendo, es auto-referencial. Se remite a sí mismo e incluso, puede referirse a lo que es contexto, citando otros textos con referencias al pie o al final. Ambos tipos de referencia, son, en definitiva, ni más ni menos, que textos. Por favor, no nos hagamos la pregunta ¿Cuál es la realidad última? Porque la tensión va a crecer y el sin sentido, no saben cómo.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Las filosofías están escritas y por ende se las conoce por el texto.

<sup>33</sup> Aquí se sigue el concepto de la conciencia con el sentido de "darse cuenta de".

<sup>34</sup> Este es el carácter de cripta que tiene la escritura. Lo literal está dado al igual que la intencionalidad revivida por el lector o el intérprete sobre el cadáver de lo escrito. Lo cierto, es que el referente real ya no está. Es por ello que el texto es sólo texto sobre la nada de lo real al que frecuentemente te remite el texto.

<sup>35</sup> Cabe aquí la pregunta ¿dónde está aquello que remite el texto en este momento y este espacio?

<sup>36</sup> Sin embargo el filósofo debe preguntárselo y la pregunta no te olvides es un texto.

**b)** *No hay contexto.* La lógica del texto y del contexto, es análoga a la lógica del significante y el significado. Es decir: tienen elementos en común y las conexiones inferenciales, son igualmente análogas. El texto construye su contexto y el contexto no es sino, en virtud del texto que enuncia significados y significantes. El problema radical es que el contexto no está.<sup>37</sup> De modo similar, ocurre con el significado y el significante. El significado construye su significante, lo cual implica, que el significante está tan sólo como texto. Asimismo, dice que el significante remite a lo significado, a la cosa. Lo cierto es que la cosa, no está.<sup>38</sup> Es decir, hay ausencia de contexto. El contexto cobra vigencia porque el texto lo significa, lo que no quiere decir, que el contexto exista. El con-texto es la construcción de otro texto explicitado, signado, significado por otros textos. Aquí cabe la pregunta: ¿Qué realidad tiene ese contexto? Con este interrogante se cae nuevamente en el simulacro de tensión, que provoca el ser consciente de hablar de contexto ausente. En otras palabras, 'el contexto' es un texto producido y opera, en los términos que el texto lo enuncia. Es decir, que para comprender e interpretar el contexto, se debe remitir al texto que lo enuncia, que lo denuncia, que lo connota y que lo denota, que lo significa y que enuncia los significantes que cualifican en calidad de relevantes. Ni que hablar de que lo relevante, también, se declara ¿en qué? ¡En un texto!<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> ¡Oh, qué problema! en otros términos: se podría decir que no sólo es un tragedia ontológica sino también existencial.

<sup>38</sup> Es pertinente recordar que la cosa debería estar en el contexto.

<sup>39</sup> Este texto difracta no sólo a la substancialidad de lo real sino también difracta aunque en sesgos a la racionalidad, les dice a las dos posiciones: cuidado permiso, ¿puedo pasar?

c) *Para que el texto sea texto y aparezca como tal y se lo comprenda en cuanto tal, es necesario superar en el mayor grado posible, aquello que Gastón Bachelard llamaba obstáculo epistemológico.*<sup>40</sup>

Obstáculo que se da en el interior mismo del acto cognoscitivo. Y lo primero que hay que superar es la doxa (opinión). También se quejaron rotundamente de este punto, tanto Edmund Husserl,<sup>41</sup> como Ferdinand de Saussure.<sup>42</sup> Por eso, ‘de ser serios intelectualmente’, es estar obligados a explicitar los presupuestos teóricos desde dónde, se comprende. Y como se parte del supuesto de que Dufrenne es un Filósofo serio, también indagamos sus presupuestos. Tales indagaciones reducen, lo más posible, a los prejuicios, con el fin de entrar en el texto,<sup>43</sup> para luego quedarse solamente, con un prejuicio que ayude a interpretar. Este prejuicio puede provenir de la proto-experiencia,<sup>44</sup> cuya característica fundamental, es su inconmensurabilidad. Por lo tanto, se observa cómo fue necesario explicitar estos supuestos: la conciencia, la experiencia, la escritura. Esta forma de explicitar no es más que una “intento oblicua” de los prejuicios que acosan, pero que a nivel teórico,

---

<sup>40</sup> L. Cf. BACHELARD Gastón. *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México, siglo XXI, 2007, cap. I.

<sup>41</sup> Cf. en *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México, F.C.E., 1986, p. 54, § 22.

<sup>42</sup> Cf. la Carta de Ferdinand de Saussure a Antoine Meillet, 4-1-1894 citado por LINDE Carmen de la. *Algunas reflexiones sobre el lenguaje. De la lengua al discurso*. Red Federal Formación docente Continua, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, p. 25-26.

<sup>43</sup> ¿Será esto posible?

<sup>44</sup> Se refiriere a la experiencia originaria.

permiten tener un punto de vista, desde dónde interpretar.

### **Bibliografía:**

- BACHELARD Gastón. La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México, siglo XXI, 2007.
- DUFRENNE Mikel. Fenomenología de la Experiencia Estética. La percepción Estética. Valencia-España, Fernando Torres- Editor, 1983, vol. II.
- GADAMER Hans-Georg. Verdad y Método. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca/España, Sígueme, 2005, vol. I.
- HUSSERL Edmundo. Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica. México, F.C.E., 1986.
- MERLEAU-PONTY Maurice. Fenomenología de la percepción. Trad. Jem Cabanes. Barcelona, Planeta-Agostini, 1993, pp.165-170.
- ROSSI María José. Arte, Estética y Hermenéutica. Enfoques Interpretativos de Productos Artísticos. Curso de postgrado dictado en la UNNE, Facultad de Humanidades, Doctorado en Filosofía, Resistencia, grabación privada, 4 al 9 de octubre de 2004.

- ROSSI María José. El Cine como Texto. Hacia una Hermenéutica de la Imagen-movimiento. Bs. As., Topía Editorial, Colección fichas para el Siglo XXI, 2007.

## CAPÍTULO 6

### Reporte de experiencias. La formación docente frente al discurso pedagógico dominante vs. la inclusión de los pueblos originarios.

---

#### Una experiencia en el impenetrable chaqueño



Prof. Favio René Alvarenga

Palabras clave: Docentes – Noveles – Pedagogía – Inclusión – Pueblos originarios.

#### Resumen

El dilema docente entre el discurso en la formación de base del docente novel y la posibilidad de inclusión de las culturas originarias, nos lleva a proponernos articular el diálogo entre el discurso pedagógico y las culturas originarias, teniendo en cuenta que decir que los hombres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que ésta afirmación sea objetiva, es una farsa, ya que no hay palabra verdadera que no

sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. Es así que llevamos adelante la experiencia que se realiza en la Fundación Valdocco, ubicada en el Impenetrable Chaqueño; donde quienes participan de dicha experiencia son los alumnos del 4<sup>a</sup> año del profesorado en Psicología del Instituto de Nivel Superior “Domingo Faustino Sarmiento”. Se realizan trabajos de Alfabetización y Apoyo Escolar con los alumnos que asisten a la Fundación, y talleres de reflexión con los adultos de la cultura Wichi; el principal obstáculo presente es lograr una comunicación franca, abierta, inclusiva y sincera entre ambos, y la aceptación de reconocernos como excluidos; mientras que el estado de avance está dado por un programa de radio, experiencia bibliográfica para la preparación de materiales para el trabajo de campo, como también la creación de un espacio interactivo a través de un blog. El trabajo de campo relevará datos precisos para ser utilizados como insumo en el informe final.

---

En la construcción de la identidad docente, donde van surgiendo obstáculos epistemológicos que dificultan la inserción laboral, es que no propusimos generar un espacio de participación activa entre los docentes noveles y los alumnos Wichi de la Fundación Valdocco y acompañar en el proceso de inserción laboral de los futuros docentes.

Estos obstáculos epistemológicos y culturales que dificultan dicha

inserción, las dificultades del docente novel y la posibilidad de inclusión de las culturas originarias, dan origen al abordaje de esta experiencia.

### **Competencias Comunicativas en la Interculturalidad**

En cada circunstancia la comunicación intercultural tiene características distintas, de acuerdo con la proximidad o lejanía.

Aunque no pretendamos dar una receta multiuso para cualquier situación intercultural, quizá sería útil tener en cuenta una serie de criterios para conseguir una comunicación intercultural más eficaz. Los seres humanos hemos sido socializados en una determinada comunidad lingüística en la que adquirimos unas competencias comunicativas. Si entramos en contacto con personas que hablan una lengua distinta deberemos establecer una lengua común para interactuar. Esta competencia lingüística es una condición necesaria, pero no suficiente para una óptima comunicación intercultural.

Es necesario, por un lado, una nueva competencia comunicativa y, por otro lado, un cierto conocimiento de la otra cultura.

La comunicación intercultural implica también una toma de conciencia de la propia cultura. Un requisito prácticamente imprescindible para la misma es que haya un cierto interés por culturas distintas de la propia. Este cambio de mirada hacia las culturas ajenas también se manifiesta hacia la propia.

No es fácil eliminar los estereotipos negativos que cada cultura tiene de la ajena. A lo largo de la historia los pueblos han des-

humanizado a los otros pueblos con el fin de crear un consenso social en contra de ellos.

La comunicación implica, también, ser capaz de compartir emociones. Es decir, hay que ser capaz de crear una relación de empatía. Sentir lo que él o ella siente hace que a través de las emociones aumente nuestra comprensión de los demás.

El encuentro de las culturas se convierte en un fenómeno cultural si existe aceptación y un proyecto común.

Por último, hay que decir que la comunicación intercultural no se produce de forma descontextualizada.

Las relaciones sociales son relaciones de poder, por ello en la comunicación también se manifiestan estas relaciones de poder. Los interlocutores no siempre están en un plano de igualdad. No siempre se trata de un desequilibrio amenazante, sino que actúa de una manera más implícita, por ejemplo estableciéndose quién es el forastero en la interacción.

Por todo esto, a la hora de iniciar una comunicación intercultural es necesario establecer las bases para el intercambio cultural. El diálogo intercultural debe realizarse dentro de la mayor igualdad que sea posible. Esto no significa ignorar la existencia de posiciones de poder distintas entre los interlocutores. Se trata de reconocerlas e intentar reequilibrarlas en lo posible. Téngase en cuenta que ni el paternalismo ni la victimización son actitudes adecuadas para el inicio de una comunicación intercultural.

Por ello Foucault dice: “El discurso no es solamente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; pues el discurso no es solo aquello que traduce las luchas o los sistemas

de dominación, sino aquello por lo que y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”. (Foucault, 1973, p. 15)

“El discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad que nace ante sus propios ojos; y cuando todo puede finalmente tomar forma del discurso, cuando todo puede decirse y cuando puede decirse el discurso a propósito de todo, es porque todas las cosas, habiendo manifestado e intercambiado sus sentidos, pueden volverse a la interioridad silenciosa de la conciencia de sí.

Pienso que es necesario limitarse a tres decisiones: replantearnos nuestra voluntad de verdad; restituir al discurso su carácter de acontecimiento; borrar finalmente la soberanía del significante”. (Foucault, 1973, p. 51)

El discurso verdadero, al que la necesidad de su forma exime el deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que lo atraviesa; y la voluntad de verdad que se nos ha impuesto hace mucho tiempo es tal que no puede dejar de desenmascarar la verdad que quiere.

Freire dice: “el rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la percibe esta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen.”(1990, p.75)

Es obvio que no puedo enseñar a menos que reconozca mi propia ignorancia, a menos que descubra lo que no sé, lo que no he

dominado. Por eso pensamos que los docentes noveles configuran un personaje propio que sigue en proceso de definición, de formación. Este personaje expresa sentimientos de temor, miedo, inseguridad, hacia la tarea que le toca desempeñar y percibe que su falta, puede dañar o perjudicar a aquellos con los que tiene que trabajar: los alumnos.

El mandato “educativo - civilizador”, originario de la profesión, exaltaba la tarea de los maestros por su contribución a la conformación de un nuevo orden social. Asumir este legado, tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. Siguiendo con las ideas antes expresadas con respecto a la experiencia del docente novel, lo vivido en el pasado se re-hace, se repiensa, se re-cuenta en función de quienes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos y a lo que la escuela nos da como construcción de un discurso pedagógico propio de la formación.

Es desde estas tensiones entre lo heterogéneo y lo semejante; la diferencia y la repetición; la singularidad y la regularidad; lo individual y lo social donde intentamos producir las reflexiones que surgen a continuación, o sea, la trama que fue adquiriendo nuestro propio relato.

Al llegar después de doce horas de viaje, nos recibieron con una cálida sonrisa en la Fundación Valdocco, que nos brindó un lugar para dormir, comer y para compartir momentos lindos con el gru-

po de estudio.

Dicha fundación fue creada teniendo en cuenta las necesidades del lugar. Sus objetivos son tres:

- Sanitario
- Educativo
- Productivo, en cuanto a la recreación, promoción de la dignidad.
- Escuela técnica secundaria mixta
- Escuela primaria para adultos.
- Centro recreativo educativo infantil (oratorio)
- Nivel terciario

Aquí se promueve el desarrollo humano y social de las comunidades más excluidas y marginadas.

Los chicos que van a la fundación pasan toda la semana allí, tuvimos la oportunidad de compartir cenas con ellos y observamos que se desenvuelven con respeto y simpatía.

Se fomenta la integración comunitaria, sin distinciones de raza, etnia, lengua o religión. La conducción del lugar está dada de forma horizontal, es decir, todos son iguales, todos tienen responsabilidades. Se organiza por medio de horarios establecidos para comer, para estudiar, para descansar, para dormir, etc.

Se genera también un espacio de formación y participación cultural en adolescentes y jóvenes a través de varias temáticas culturales como ser la música, el folclore, el canto las artesanías, la locución, etc. También se fomenta la interculturalidad y el bilingüismo, ya que los chicos que concurren son de diferentes pueblos, como ser: Wichi, Qom, criollos y de distintos parajes.

Tuvimos la oportunidad de recorrer la comunidad Wichí. Encontramos que allí la gente vive en una extrema pobreza y marginación pero a pesar de todo, nos enseñaron acerca de una mejor calidad de vida, sin necesidad de estar inmersos en la cultura consumista. Nos mostraron el verdadero estímulo, las verdaderas ganas de trabajar y estudiar para lograr ser seres dignos. De la experiencia en el barrio Medialuna, se observó mucho la “fe y esperanza” y la buena disposición hacia nosotros, como seres capaces de poder ayudar a sus hijos y a sus familias a través de la “enseñanza” y la “formación” que podemos darles.

El viaje se concretó a través de un proyecto educativo llamado “Docentes Solidarios”. Este fue un trabajo en equipo y que trajo consigo muchas expectativas que fueron armadas y trabajadas con la mejor predisposición a fin de lograr un acompañamiento a los docentes noveles en su primer trabajo, ya que en la Fundación existen actualmente dos ex alumnos egresados de nuestra institución trabajando y con posibilidad de que otros compañeros también formen parte del plantel docente de la misma.

El proyecto incluye también la recolección de donaciones, el armado de los programas de radio, las planificaciones para la alfabetización, el apoyo escolar y la experiencia con adultos, tareas que demandaron tiempo, esfuerzo, dedicación y por sobre todo una actitud de compromiso por parte de todos.

Sin embargo, podemos decir que no se cumplieron los objetivos pedagógicos que nosotros planteamos debido a que no contamos con el tiempo necesario ni con las personas con las que teníamos que trabajar, ya que llegamos en días de inactividad en la funda-

ción (fin de semana); no obstante, el objetivo principal fue cumplido ampliamente por experiencias que trascendieron lo educativo, debido a que más allá de los obstáculos primeros, la práctica solidaria se pudo concretar. Descubrimos también valores humanos en nosotros mismos gracias a las interacciones que se dieron, no solo con los integrantes de la fundación, sino también con la comunidad aborígen. En fin, una fundación en el medio de la nada nos enseñó lo que la escuela no nos enseña a diario en medio de la vida urbana. Un grupo de personas con distintas historias, nos recordaron que el carisma, la comprensión, pueden enseñarnos a ser mejores personas y profesionales comprometidos con la realidad.

Para las actividades programadas, nos dividimos en grupos, con el objeto de llevar a cabo actividades pedagógicas de apoyo escolar, un taller con niños y un taller de Educación Popular con los alumnos del nivel terciario. La primera tarea se llevó a cabo en los distintos cursos mientras se encontraban en clases y a la vez se realizaron actividades al aire libre a través de juegos en el predio de la fundación.

En lo que respecta al taller de Educación Popular se trabajó con los conceptos de público y popular.

En lo profesional se abrió una brecha más amplia teniendo en cuenta la edad de los que van a ser nuestros futuros alumnos.

A partir de esta experiencia, los miembros de la Fundación nos dejaron las puertas abiertas en lo laboral a través de una invitación explícita para formar parte de la misma como docentes comprometidos con una realidad muchas veces ignorada y que nosotros

elegimos conocer.

A partir de todo lo expuesto, aprendimos que la vocación docente va más allá de estar frente a un grupo de alumnos transmitiendo meros conocimientos conceptuales. Se trata de un verdadero compromiso diario en la que se pone en juego actitudes, valores y hasta la vida misma. No somos superiores solo porque sepamos más que nuestros alumnos, considerando que analfabeto no es aquel que no sabe escribir, es aquel que no sabe interpretar la realidad. De este modo es que nosotros buscamos no solo conocer, sino vivir e interpretar una realidad posible para nuestro futuro laboral, y además encontramos en ella un sin número de valores humanos que nos enriquecieron en lo profesional y personal. En fin, nos fuimos con el fin de “enseñar” y hemos sido educados por nuestros posibles futuros alumnos, dejando abiertas las puertas para las próximas generaciones de docentes.

Para concluir realizamos un debate que ronda en torno de dos líneas: por un lado, el discurso pedagógico y cómo la teoría de Paulo Freire nos permite repensar la realidad, el rol docente y el discurso de la clase dominante. Por el otro la inserción del docente novel en su primer trabajo, sobre la articulación interinstitucional de seguimiento de nuestros egresados en la fundación, en donde –como ya dijimos– trabajan dos egresados de nuestro Instituto desde hace dos años.

Con la Fundación Valocco hemos realizado un apoyo y seguimiento pedagógico y de contención afectiva. Los docentes noveles recurren constantemente para pedir ayuda en su planificación en bibliografía y en estrategias para su primer trabajo. Durante este

encuentro hemos trabajado mucho con los docentes principiantes y preparando a algunos nuevos docentes que pronto estarán trabajando en la fundación, las líneas de discusión que quedaron abiertas responden a las cuestiones que tienen que ver específicamente con carencia o déficits en la formación docente en los IFD, a saber:

- Técnicas y estrategias pedagógicas
- Adaptación conceptual de las teorías
- Contención afectiva

Estas líneas de debate nos abrieron nuevos interrogantes como insumo para la formación docente, como dice Alliaud: *“A nuestros maestros (novatos) les sobra “responsabilidad” a la vez que les falta confianza para enseñar, todo lo cual va en desmedro del sentido educador de su tarea.*

### **Bibliografía**

- ALLIAUD, A. (2004): Cuaderno de Pedagogía Nro.12 del Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Buenos Aires, Editorial Libros del Zorzal.
- DUSSEL I.; Pogre, P., (2.007): Formar docentes para la equidad: Reflexiones, Propuestas y Estrategias hacia la Inclusión Educativa, Buenos Aires, Editorial Propone 2007.
- ELLIOTT, J, (1991): Actuación Profesional y formación del profesorado. En cuadernos de Pedagogía N° 191, Barcelona, Editorial Wolters Kluwer.-
- FREIRE, P., (1970): Pedagogía del Oprimido, Buenos Aires, Siglo

XXI Argentina Editores, [2006].-

- FREIRE, P., (1969): Educación como practica de la libertad, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores, [1973]
- FREIRE, P.,(1990): La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación. México, Editorial Paidós. P. 75.
- FOUCAULT, M., (1973): El Orden del Discurso. Buenos Aires, Editorial Tusquets [2005], pp. 15, 51.
- MARAGA, R., ÁVILA, G., RODRIGUEZ, S., JUAREZ, B.,(2009):Un caso de la práctica: Somos todos nuevos, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- MONGE, Z., PEIRETTI, L., ALESSI, M., ORLANDA, M., (2009): Primeros pasos en las escuelas urbanas, Buenos Aires, Ministerio de Educación.



# Experiencias Pedagógicas

En articulación con el **Centro de Actualización e Innovación Educativa** -CAIE- del Instituto de Nivel Superior "Domingo Faustino Sarmiento" de Resistencia (Chaco) alumnos y docentes del Instituto aportan como actores, sus relatos, sus vivencias, sus saberes y experiencias para fortalecer la identidad del docente chaqueño.

En concordancia con la Política Educativa de la Provincia del Chaco, este compilado ressignifica, en la Educación Superior, la importancia de concebir a la lectura y la escritura como prácticas pedagógicas y de inclusión social que no solo permiten el acceso a diversos campos del saber y del estudio, sino también posibilitan la construcción de ciudadanía en la formación inicial y continua.