

ISSN 1853-6425

REVISTA  
**trazos**  
UNIVERSITARIOS

Vol. 3 Núm. 1 (2013)  
(Agosto 2013)

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DEL ESTERO  
REPÚBLICA ARGENTINA



EDICIONES UCSE

REVISTA  
**trazos**  
UNIVERSITARIOS

ISSN 1853-6425

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Agosto 2013

**Los ingresantes universitarios  
y el problema de la interpretación**

**María Cecilia Azzolino**

[ceciazzo@hotmail.com](mailto:ceciazzo@hotmail.com)

**fce**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

  
**UCSE**  
Universidad Católica  
de Santiago del Estero  
*Scientia Deo Et Patriae Servire*

## Resumen

Este trabajo se presenta como un análisis y reflexión acerca de una preocupación que lo atraviesa: la de los límites de la interpretación. Se enfoca básicamente en dos tipos de prácticas de lectura que tienen lugar entre los estudiantes de primer año de las carreras Licenciatura en Comunicación Social y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, sin negar la multiplicidad de otras formas de relaciones que los estudiantes mantienen con los textos que leen. Para ello, pone en juego las voces de los alumnos a través de sus narrativas, así como la de diversos autores provenientes de diferentes disciplinas y perspectivas teóricas.

Por último, se intenta reflexionar acerca del trabajo intelectual y de los desafíos que plantea a los docentes la tarea de acompañar a los estudiantes en la búsqueda de formas de abordar sus prácticas de lectura que sean propias y de evaluar el grado de validez de sus métodos de conocimiento en cada situación particular.

**Palabras claves:** prácticas de lectura – interpretación – métodos

## Abstract

This paper presents an analysis and reflection on a concern that crosses: the limits of interpretation. It focuses mainly on two types of reading practices that take place among freshmen racing Bachelor Degree in Social Communication and Education Sciences, National University of Entre Ríos, without denying the many other forms of relationships that students have with the texts they read. To do this, put into play the voices of students through their narratives, as well as various authors from different disciplines and theoretical perspectives.

Finally, we try to reflect on the intellectual work and the challenges to the task of teachers accompany students in finding ways to address their reading practices that are specific and assess the degree of validity of their methods knowledge in a particular situation.

**Keywords:** reading practice - interpretation - methods

**María Cecilia Azzolino** es técnica en Comunicación. Becaria de investigación en el proyecto “Lecturas y lectores: una analítica de las experiencias de trabajo intelectual en las prácticas de formación universitaria” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente coordinadora del Curso de Capacitación docente “Leer, escribir, contar” en el marco del proyecto “Articulación Universidad / Sistema educativo entrerriano. Revisión de saberes y experiencia socioeducativas”. Docente en escuela media en Lengua y Literatura y otras asignaturas del campo de la comunicación.

## **Los ingresantes universitarios y el problema de la interpretación**

En la cátedra de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) proponemos a los ingresantes diversas prácticas de lectura y escritura e intentamos reflexionar, junto a ellos, acerca de las *experiencias* que cada una de estas propuestas, y otras que van surgiendo, conllevan y posibilitan. Algunas de esas propuestas se centran en el tratamiento de una problemática de actualidad, en cuestiones trabajadas en las actuales investigaciones del campo, o intentan abordar la lectura de un autor considerado fundante, otras procuran dar cuenta de los recorridos y experiencias de los estudiantes en relación a las prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de la universidad.

En cada una de estas instancias intentamos reconocer aquello que hace núcleo en el despliegue del trabajo intelectual: un problema, una problematización, una estrategia de análisis, de aprendizaje, un pensamiento “nuevo” en relación a las interrogaciones del campo, una interpelación personal que se da en la relación con un texto...

En este trabajo abordaré la preocupación por los límites de la interpretación a través del análisis de dos posicionamientos diferentes que observé en las prácticas de lectura de los estudiantes de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual. Quisiera señalar que elegí exponer estos dos tipos de prácticas basándome en que permiten evidenciar la multiplicidad de modos de relacionarse con los textos, ya que constituyen dos modos muy diferenciables dentro del amplio abanico de prácticas realizadas, y aclarando que de ninguna manera agotan la complejidad de las mismas.

Mientras en ocasiones algunos estudiantes expresan el deseo y la necesidad de que los docentes les den instrucciones precisas acerca de cómo leer los textos, en otras se muestra una impronta más personal y una actitud más activa.

A la hora de evaluar los logros y dificultades de cada uno de estos modos de abordaje, vemos que en el primero, que llamamos ‘modo escolarizado de relación con los textos’ las dificultades tienen que ver con el manejo del método, en especial en los primeros intentos, ya que a muchos de los alumnos les cuesta discriminar y seleccionar ideas principales, y terminan subrayando o memorizando prácticamente todo, sin establecer jerarquías ni planos de enunciación claros.

Estos estudiantes y los docentes de algunas de las cátedras que se cursan paralelamente a Métodos y Técnicas coinciden en que para superar esas dificultades es necesario y suficiente “aceitar” y ejercitar más el método, es decir conocer, aplicar y repetir al modo de una receta métodos y técnicas de lectura y aprendizaje que ya han mostrado su eficacia, hasta que se hayan interiorizado y puedan aplicarse mas “naturalmente” y con mayor éxito.

Si la aplicación de estas fórmulas no resulta, se cree que es necesario insistir en ellas, ejercitarlas más y mejor hasta que den el resultado esperado. No se cuestiona el valor de la aplicación de esa metodología para esa situación en particular ni las características o intereses de ese lector, ya que es pretendidamente universal.

Los logros de esta forma de abordaje tienen que ver con la buena adecuación que existe entre este tipo de relación con los textos y los modos de evaluación que plantean varias cátedras, ya que la aplicación de este método permite reducir el margen de error en la interpretación (debido a que hay muy poca o casi nula participación del estudiante, que se limita a reproducir lo más fielmente posible las palabras del autor, sin arriesgarse a “salirse” de los textos), y facilita la memorización de los contenidos y el respeto y reproducción de la organización textual del autor, lográndose generalmente una mayor claridad en la exposición.

En el segundo modo de abordaje, las dificultades tienen que ver con la posibilidad de que los estudiantes se arriesguen a establecer relaciones e inferencias que el pensamiento del autor no habilitaría, o que al buscar relaciones con otros textos, temas, problemas de actualidad o inquietudes personales, “pierdan” el hilo conductor del texto y deriven en otra cosa que no era el objetivo inicial de esa lectura en ese momento.

Como contraparte, los logros que conlleva este modo de relación con los textos tienen que ver con una actitud mucho más activa, más crítica, en la que los alumnos se habilitan a pensar más allá de lo que se les propone, a hacerle al texto preguntas desde sus propios intereses e inquietudes, que no necesariamente coincidan con las planteadas desde la cátedra. Permite un movimiento del trabajo intelectual en el que quizá la apropiación de conocimientos no sea tan amoldada a la perspectiva evaluativa de la cátedra, pero en la que los conocimientos se hacen propios y pueden ser aplicables de un modo flexible a distintas situaciones de la vida, y en el que lo que se pone en juego no es qué y cuánto se conoce, sino el ejercicio del pensar por sí mismos, aún cuando esto conlleve la posibilidad de realizar

interpretaciones menos ajustadas a las compartidas por la comunidad académica que tiene un dominio mayor del tema o la disciplina en cuestión.

Muchos pedagogos y estudiosos se han dedicado a tratar de explicar y desarrollar teorías acerca de la lectura y la interpretación. Y aún cuando los alumnos no siempre se den cuenta, en sus prácticas subyacen estas perspectivas teóricas.

Cercana a la línea propuesta por Paula Carlino, encontramos a los estudiantes que expresan la necesidad de que el docente les dé “directivas” claras acerca de qué hacer con el texto:

Esto se evidencia en los relatos de sus experiencias:

*“¿Y qué es lo que nos resultaba difícil a todos? Que no nos dijeran ‘hacé tal y tal cosa’, ‘escribí esto’, ‘estudiá así’... consignas [...] Entonces, tanta libertad te deja absolutamente desconcertada...”*

Esto aparece, tal vez, como lo que marca mayor diferencia entre el modo de realizar las actividades de lectura y escritura en la escuela secundaria, y la manera en que le proponemos lecturas desde la cátedra.

- *“No es lo mismo leer lo que tenés que estudiar para que después te pongan una nota, que leer lo que vos querés. Seguramente...no sé, por ahí pensás: ‘¿cómo le gustaría al profesor que yo le dijera esto? No como a mí me gustaría decirlo, sino cómo le gustaría al profesor”.*
- *“Pero para eso es súper importante que antes te digan qué es lo que quieren del texto. Porque vos agarrás un texto, más con los autores que tenemos nosotros en Sociología, que podés agarrarlos de cualquier lado. O sea... entonces te tienen que decir: ‘nosotros queremos que de este texto vos tengas la idea de tal concepto’. Entonces, no es lo mismo si vos leés un texto de la nada, que si vos estás asimilando tooodo lo que te dice el autor y estás asimilando todas las cositas que te dicen, que si vos vas con una guía puntual.”*

Es probable que sea justamente este desconcierto de los estudiantes, este asombro ante la falta de directivas sobre “cómo” leer, lo que tenemos que capitalizar, aprovechar en su justa

medida, para que se constituya en el punto de partida de una lectura atenta, lúcida, original, personal, y a la vez comprometida, compartida y plural.

Muchas veces las narrativas de las experiencias de los estudiantes retornan una y otra vez a las modalidades enunciativas que dan cuenta de formas habituales de resolver lo conflictivo. También a ellos les parece “natural” que el trabajo estudiantil se oriente a buscar las estrategias que permitan sobrellevar las tensiones señaladas hasta que éstas se aplaquen con la aprobación del docente. Y aquí, la relación con los textos se puebla de exterioridades.

Las prácticas de lectura se plantean básicamente como movimientos de aproximación a un texto que tienen que ser revisados hasta alcanzar la certeza de que se ha comprendido. Se trata de relecturas que no dan lugar a una dinámica multiplicante porque cuando se percibe que “no se tiene claro” lo que el texto plantea, o que se ha pasado por alto el hecho de que allí hay significados que no se entienden completamente, se requieren “concentraciones” que permitan corregir/ completar lo interpretado.

Paula Carlino atiende a esta necesidad que manifiestan algunos estudiantes de una guía de parte de los profesores a la hora de encarar un texto de una disciplina. Sostiene que la preocupación por lo poco que leen o lo mal que comprenden los estudiantes suele estar acompañada de una inactividad de los docentes, quienes esperan que leen y entiendan *de determinada forma* pero no suelen ocuparse de enseñarles que lo hagan.

Carlino explica por qué los universitarios aún necesitan el aporte de sus docentes cuando “les dan” para leer. Se pregunta ¿cómo funcionan los principios generales de la lectocomprensión en una clase universitaria de los primeros años, en la cual los alumnos leen “por encargo”, porque los textos les han sido dados por sus profesores? ¿Cómo jerarquiza y selecciona el estudiante-lector que sabe poco sobre el tema que aparece en la bibliografía? ¿Cómo focaliza unos contenidos en desmedro de otros para poder comprender aquel que no tiene los suficientes conocimientos previos porque carece aún del marco teórico que la asignatura que cursa ha de ayudarlo a forjar? ¿Sobre la base de qué criterios puede considerar importante una información o desecharla, si precisamente lee para aprender cuáles son las nociones centrales de una disciplina?

Considera que los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio –ya que se les da para leer- y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justo porque están tratando de elaborarlos. Sostiene que existen varias razones que justifican la necesidad de *planificar* las propuestas de lectura que cada

asignatura formula a sus estudiantes. Una de ellas es que “dado que carecen de conocimientos específicos sobre los textos y de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, los alumnos no saben qué buscar en la bibliografía y se ‘pierden’ en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir lo que es central para la materia de lo que resulta accesorio”<sup>1</sup>. Este desencuentro podría explicarse así: *Cuando los repertorios del lector y del texto no coinciden, ‘el lector es incapaz de interactuar significativamente [con el texto]’* (McCormick, 1996). Para ella los docentes, que disponen de ‘repertorios’ bibliográficos contruidos a lo largo de su formación, son quienes pueden aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar lo que, según su conocimiento de la disciplina, es importante en los textos.

Una segunda razón que esgrime para que en cualquier clase se trabaje con la lectura es que “muchos textos académicos dan por sabidas las líneas de pensamiento de un campo de estudio y sus polémicas, y dejan por tanto afuera a los alumnos (quienes, por ser recién llegados, las desconocen)”<sup>2</sup>.

Carlino nos cuenta:

“Recuerdo cuando yo misma ingresé a la universidad como alumna [...] cómo me costaba empezar a entender la lógica de esos otros textos, no destinados a estudiantes, en los que se discutían los temas de la academia y se polemizaba implícitamente con posturas que sola no podía vislumbrar. Me sentía perdida. Y esa desorientación no me estimulaba para seguir. Recuerdo, agradecida, cómo una auxiliar docente nos ayudó a desbrozar varios de estos libros, proporcionándonos algunas preguntas para cada uno de sus capítulos, que discutíamos en clase. Una ayuda simple para saber qué buscar, un punto de vista para enfocar la lectura, un tamiz para dejar ir detalles y poder comprender.”<sup>3</sup>

Para Carlino un lector independiente se forma primero siendo dependiente, gracias a una progresiva internalización activa de las normas de funcionamiento, inicialmente provistas por

---

<sup>1</sup> Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. Pág. 71.

<sup>2</sup> Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. Pág. 72.

<sup>3</sup> Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. Pág. 73.

quienes ya se manejan con ellas. Al principio el proceso es dirigido desde afuera: el alumno recibe orientación de su docente acerca de qué buscar en los textos y obtiene retroalimentación posterior para reducir la distancia entre lo que él interpreta y la interpretación esperada por una cátedra. Comparte con Chanock que lo que es representado habitualmente como independencia es adaptación a un (nuevo) rol académico convencional y que individualizarse es al mismo tiempo socializarse. “Cuando cada quien pueda empezar a autorregular su lectura, las guías externas serán dejadas de lado espontáneamente, en la medida en que se volverán innecesarias porque se habrán consolidado los recursos internos”<sup>4</sup>.

A esta perspectiva se le puede criticar que el modo de relación con los textos que propicia posee un valor instrumental para los alumnos, quienes están interesados en absorber datos para acreditar en una instancia posterior de evaluación. Escuchamos de nuevo la voz de los estudiantes: *“Este tipo de lectura me resultó muy útil ya que me permitió lograr los objetivos que con ella perseguía: conocer, comprender y memorizar el contenido del texto de modo tal que pudiera expresar todos los conocimientos adquiridos”*.

El lector/estudiante hace referencia a lo que pasa (a nivel de contenidos del texto), pero no a lo que *le* pasa, al decir de Larrosa. No se transforma en el espacio/tiempo de la lectura, ni transforma el texto. Si escribe algo a partir de lo leído, lo hace sin intentar dejar su marca, sino sólo como un modo de facilitar la aprehensión de conocimientos: *“al subrayar lo importante y escribir anotaciones al margen de lo que entendí en cada párrafo... las ideas logran organizarse esclareciendo lo que el autor está diciendo”*.

Los alumnos saben que los textos que poseen gran cantidad de información también ofrecen hilos que tejen la red de relaciones entre temas, pero, en tanto se sitúan en el lugar del “lector inexperto”, estos hilos hacen que lo escrito se observe como un conjunto de ideas enmarañadas que será preciso “desenredar”; desde esta mirada, la descomposición del todo en partes parece ser una salida sumamente operativa a la hora de enfrentarse con textos académicos que resultan abrumadores por su vocabulario o complejidad.

*“Me resultó muy complicado, y enredada su forma de escribir, mezcla un poco las ideas y algunos temas. Por ende, subrayando tiras de ideas me manejé más cómoda.*

---

<sup>4</sup> Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. Pág. 79.

*Luego titulando párrafos y haciendo un breve resumen de ellos, separando temas y enfocándome en cada uno por separado fue más explícito y aprendí mucho más”.*

*“Tuve que leer capítulo por capítulo, subrayar las ideas principales, y luego razonar cada palabra utilizada por el autor, para comprender qué era lo que quería decir en cada oración [...] Luego el docente debe corregir errores [...] tiene que intentar que cada lector descubra lo que en realidad el texto quiere decir o transmitir y lo que el profesor mismo ya sabe”.*

Ciertamente, este trabajo de descomposición del texto va disgregando también la relación de lectura. Cuando el lector opera una serie de mecanismos para reapropiar paso a paso sus resultados, el sentido de su movimiento se va fragmentando. Este “dominio del método” no significa autonomía de recorrido, porque la validez de sus resultados depende de una autorización externa. Pero se trata de una dependencia consentida, en tanto el conformarse con alcanzar las metas previstas en la consigna propuesta por el docente redundaba en una cierta economía de fuerzas. Este es uno de los rasgos de lo que en el área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual denominamos “modo de subjetivación de un sujeto de conocimiento escolarizado”: en su disposición a leer prefiere ajustarse a una consigna y apela a los recursos que faciliten un recorrido seguro.<sup>5</sup>

Ahora bien, mi principal preocupación respecto de esta posición teórica tiene que ver con los límites de la interpretación. ¿Hasta qué punto es fructífero exigirle a un estudiante que domine una disciplina o un campo antes de poder arriesgarse a ensayar una lectura autónoma? Paula Carlino dice que un lector independiente se forma primero siendo dependiente, pero ¿esa dependencia originaria, ese proceso dirigido, esa retroalimentación que intenta “reducir la distancia entre la interpretación de un lector y la interpretación esperada por una cátedra”, contribuyen realmente a fomentar el trabajo intelectual de los lectores? Es cierto que en un experimento en el que se controlan la mayor cantidad de factores posibles hay un margen

---

<sup>5</sup> Ahora bien, aún cuando no se ponga en duda la eficiencia de esta pragmática, en la narrativa de las experiencias y prácticas de los estudiantes también aparecen reflexiones acerca de sus límites, manifestando que cuando el lector escolarizado se sitúa como correlato eficiente de un docente “encargado de transmitir conocimientos (no de permitir que cada alumno tenga su propia experiencia con los diferentes textos o con la realidad) se reduce la posibilidad de que el estudiante se forme con el texto e imagine posibilidades a través de él” (Palabras de una alumna).

menor de error, pero, ¿sirve realmente a los estudiantes que su educación sea orientada al modo de un experimento, en lugar de dejarlos hacer su propia experiencia<sup>6</sup>?

¿Cuál es el límite de una “buena interpretación” y quienes serían las personas adecuadas para fijar esos límites? ¿Cuándo es el momento en que finalmente se puede considerar que una persona puede hacerse cargo de su propia lectura, sin una guía externa que se considere más autorizada?

Por otra parte, no cualquier cosa puede decirse de un texto, un autor o una obra, ya que los significados y conocimientos deben poder ser socialmente compartidos. La “libre interpretación” no puede ser aceptada sin más en los ámbitos académicos, es decir, sin que se ajuste a ciertos criterios de validez.

En cuanto a los métodos, parecería sobradamente razonable que para lograr aprendizajes se aplicaran aquellos que han mostrado ser eficaces, pero cabría interrogarse si aprender es agregar conocimientos o es hacerlos propios, tal vez modificándolos, recreándolos. Son diversos los modos y niveles de esta apropiación, porque somos diversas las personas y la naturaleza de las cosas que necesitamos conocer.

Pasemos a analizar ahora el segundo modo de abordaje de los textos al que nos referíamos en un principio al decir que mostraba una impronta más personal y una actitud más activa de los estudiantes/lectores.

El lugar del margen no es sólo el de una transcripción de las ideas principales encontradas en un párrafo, el de una reproducción lo más fiel, concisa y ordenada posible de “lo que el autor está diciendo”. El margen es también el espacio de interacción con los textos. En esos márgenes también se construye, posiciona y habilita la propia subjetividad, y el lector genera y produce a partir de lo leído.

---

<sup>6</sup> Aquí me refiero a la distinción que Jorge Larrosa (1996) realiza entre experiencia y experimento, y explica que “Gadamer dice muy bien que dos personas, aunque enfrenten el mismo conocimiento, no hacen la misma experiencia. Y dice también que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, nadie puede aprender de la experiencia de otro. (...) Es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, una forma humana singular. (...) La ciencia moderna, que alcanza su formulación más elaborada en Descartes, desconfía de la experiencia, y trata de convertirla en un elemento del *método*, es decir, del camino seguro de la ciencia. (...) Pero ahí la experiencia se ha convertido en experimento, es decir en una etapa en el camino seguro y predecible que lleva a la ciencia. La experiencia ya no es lo que nos pasa y el modo como le atribuimos un sentido, sino el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas. A partir de ahí el conocimiento ya no es un *páthei máthos*, un aprendizaje en la prueba y por la prueba, con toda la incertidumbre que eso implica, sino un *mathema*, una acumulación progresiva de verdades objetivas que, sin embargo, permanecerán externas al hombre.”. Págs. 24 y 25.

*“Tomé notas de todo lo que la lectura me sugería, ya sean acotaciones, opiniones personales, o cosas en las que no concordaba con el autor, resalté disparadores que podrían ayudarme en el desarrollo de mi posterior labor (realizar un texto nuevo a partir del original), y tuve una experiencia realmente enriquecedora. (...)Ahora descubría una nueva manera de estudiar, o de cuestionarle al texto, me abría un nuevo método de abordarlo, y de participar en él quizás ya no de una forma tan pasiva, sino casi teniendo un diálogo de par a par con los fragmentos que se presentaban ante mí, pude advertir que tenía derecho a comentarlo, y también a no coincidir y objetar lo que tenía para decirme... Me dispuse a escuchar el texto, de otra manera no hubiese podido cuestionarlo, ni ampliarlo ni criticarlo”.*

*“Una técnica que siempre he utilizado al realizar mis lecturas – y que hago desde niña, no porque alguien me lo haya enseñado, sino porque es mi manera auténtica de conversación con el texto- es, no sólo realizar notas al margen comentando lo que pienso respecto del tema, sino también tomo frases o párrafos que me gustan o significan algo para mí, y las escribo en un papel con letra grande, que después pego en las paredes de mi habitación. De esta manera, permanentemente siento que los libros están diciéndome algo”.*

En esta última narrativa de la experiencia resuena la voz de Michel Petit cuando se refiere al papel constitutivo de subjetividades de la lectura en su estudio acerca de los jóvenes y su relación con ésta. Pero en ambos relatos se hace presente otra voz, la de la auto-autorización, la de los propios estudiantes, que se sienten en el derecho y ante la ineludibilidad de que la lectura de otros sea a la vez escritura de lo propio.

Además, los ingresantes se animan a realizar lecturas que podríamos llamar “multilineales”, ya que deciden su modo de entrar y moverse en el juego, autorizándose a realizar trayectos de lectura singulares, mediante la elección de distintos recorridos que no sean necesariamente los propuestos por el autor, el docente, o cualquier otra “autoridad” externa, habilitando nuevas posibilidades:

*“La lectura ofrece un viaje de formación y de transformación al lector [...] Cada viaje tiene diferentes rutas entre las cuales el lector va a tener que elegir una que le*

*permitirá vivenciar una experiencia única, que cambiará el destino de su viaje [...] Considero que cada uno es dueño de sí y por lo tanto es dueño de abrirse e ir más allá de lo habitual”.*

Se puede decir, en términos de Barthes, que en este modo de subjetivación lectora el lector no se sitúa como consumidor del texto sino como productor:

“A partir de una lectura vamos creando nuestro propio texto [...] El conocimiento no tiene límites establecidos, y la capacidad de preguntar da lugar a una cantidad de posibilidades de respuesta [...] Esta situación nos lleva a la investigación, a buscar las diferentes posibilidades dentro del conocimiento, lo cual nos conduce, ineludiblemente, a un ejercicio del trabajo intelectual”.

Pierre Bourdieu, en su breve texto “*¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault*” trata sobre las condiciones de recepción de una obra, realizando una exhortación a la duda sobre la posibilidad de recibir realmente una obra, duda que es la condición de una recepción –según él- no demasiado mala, activa, práctica, no fetichista, destinada no a una suerte de encantamiento cultural en torno al autor sino a un uso activo del autor.

Tratando de establecer un paralelismo, el tipo de lecturas que propone Carlino para los estudiantes nóveles de una disciplina sería lo que Bourdieu llama *lecturas directas pero encuadradas*. Para él, el papel del sistema escolar es desde este punto de vista capital; los profesores son un filtro o una pantalla entre lo que los investigadores buscan decir y lo que los estudiantes reciben. Bourdieu dice que “hay que establecer una relación desfetichizada con los autores, lo que no quiere decir una relación ‘no respetuosa’. Al contrario. Pienso que no se respeta suficientemente el esfuerzo de pensar cuando se fetichiza a los pensadores. Lo que es importante es el esfuerzo de pensar”.

Distingue entre los *lectores*, los comentaristas, que leen para hablar en seguida de lo que han leído; y los que leen para hacer alguna cosa, para hacer avanzar el conocimiento, los *auctores*. ¿Cómo hacer una lectura de *auctor*, que quizá sea infiel a la letra de un autor, pero fiel a su espíritu?

En una línea más cercana a las lecturas de *auctores*, y alejada de la de Carlino, se encuentran María del Pilar Britos, Mónica Ugalde y Silvina Baudino, quienes realizan un acercamiento a la problemática de la lectura en la universidad desde la concepción de juego y el reconocimiento de la multiplicidad de movimientos implicada en las prácticas de trabajo intelectual.

Criticando la lectura de las acciones posibles en la labor intelectual que

“desde cierta imagen previa de lo que se pretende como resultado de la labor, va a pensar un ordenamiento de la acción, va a seleccionar, definir y disponer las acciones convenientes para alcanzar esta meta. La meta aparece identificada con el conocimiento científico; el método, su intermediario, se estructura como aproximación a este nivel de producción y comunicación de conocimientos. El trabajo intelectual mismo se sitúa en un espacio de acciones u operaciones posibles y convenientes para alcanzar instancias de producción precisas”<sup>7</sup>.

El saber del método –criticando– se constituye en primer término como un

“saber de los medios o recursos para el desarrollo del conocimiento, un saber instrumental cuya productividad es evaluable en términos de eficacia, economía de tiempo y calidad de producción. En este marco, se habla de los métodos y técnicas del trabajo intelectual como si se tratara de una conjunción de elementos nivelables. Por otra parte, esta idea de un saber de los medios se vincula a la idea de un saber de las normas: aunque en muchos casos no se enfatizan aspectos relativos a la rectitud del trabajo intelectual, existe la convicción de que es preciso seguir determinadas pautas y reglas. El trabajo intelectual se lee entonces como una acción orientada por objetivos que guardan correspondencia con los parámetros de evaluación de lo producido”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Britos, María del Pilar y otras (2002). *Método y juego. Experiencias del trabajo intelectual*. Cuadernos Proyecto Editorial. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Paraná. Pág 37.

<sup>8</sup> Britos, María del Pilar y otras (2002). *Método y juego. Experiencias del trabajo intelectual*. Cuadernos Proyecto Editorial. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Paraná. Pág 38.

La hermenéutica gadameriana ofrece claves interesantes para un abordaje de las prácticas de lectura capaces de exceder los márgenes del tratamiento metódico de la interpretación. Mientras el cuidado de una interpretación metódica de los textos pretende “salvar la distancia” entre lector y autor para evitar que la lectura/ traducción distorsione los significados del texto, la conciencia hermenéutica cuestiona esta pretensión de objetividad y apuesta más bien a una lectura en la cual la distancia entre el intérprete y el autor resulta productiva porque lo que se valora no es la aproximación reproductiva de lo ya dicho sino la posibilidad de prestarle un nuevo alcance significativo.

No se trata entonces de “actualizar” lo que el texto encierra sino de reinstaurar su acto de habla, de constituirlo en interlocutor. El intérprete se dispone a una producción de sentido que afecta su propio saber.

Lo que acontece en el trato con el texto es un movimiento que no encuentra su mayor densidad a nivel de la “apropiación de conocimientos”. Ahora bien, el diálogo forma parte de la experiencia histórica y lingüística de una tradición a la que ambos, autor y lector, pertenecen. Pero esta pertenencia no se mantiene como una inclusión en una comunidad de saberes sino como vinculación originaria a un modo de interrogar.

Si la pregunta fuese, en el campo del trabajo intelectual, no acerca de cómo se puede comprender y aprender de un texto, sino cómo se puede *pensar* sobre tal o cual tema (o sobre ninguno en particular y sobre todos), las recomendaciones podrían ser muy diversas, o, mejor aún, el papel del docente no sería el de proporcionar recomendaciones sino el de una escucha atenta a los modos en que sus estudiantes van encontrando sobre la marcha formas de abordar sus prácticas de lectura y escritura de un modo singular, propio, que los lleve, mediante el ensayo y error en la propia experiencia -condición *sine qua non* de la autonomía- a analizar y reconocer el valor y la validez de sus métodos de conocimiento (no universales ni “recetados”) para cada situación en particular.

Encontrar el equilibrio entre guiar a los estudiantes y dejarlos atravesar sus propias experiencias sin convertirlas en un experimento, es un gran desafío para los docentes, pero vale la pena intentarlo.

## **Bibliografía consultada**

- Azzolino, María Cecilia (2010). “Otros modos de relación con los textos. Prácticas y experiencias de lectura no tradicionales”. Ponencia presentada en las *Jornadas de Recuperación e Intercambio de Experiencias de Lectura y escritura*. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (Traducido por Isabel Jiménez). 2° Ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Britos, María del Pilar y otras (2002). *Método y juego. Experiencias del trabajo intelectual*. Cuadernos Proyecto Editorial. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Larrosa, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ed. Laertes, Barcelona.
- Petit, Michel (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE. México.

REVISTA  
**trazos**  
UNIVERSITARIOS

ISSN 1853-6425

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Agosto 2013

**El conflicto israelí-palestino. Su dimensión ideológica e identitaria**  
**Una mirada desde el psicoanálisis político**

**Virginia Tomassini y José Vicente Vezzosi**

[tomassinivirginia@hotmail.com](mailto:tomassinivirginia@hotmail.com)   [josevezzosi@gmail.com](mailto:josevezzosi@gmail.com)

**fce**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

  
**UCSE**  
Universidad Católica  
de Santiago del Estero  
*Scientia Deo Et Patriae Servire*

## Resumen

El conflicto palestino israelí parece no tener solución, las periódicas escaladas bélicas –como la que presenciamos la primera mitad del último noviembre- son sólo la manifestación de una realidad atravesada por múltiples dimensiones (lo económico, lo político, lo religioso, lo cultural, lo internacional). En el siguiente trabajo proponemos una mirada a partir de los aportes del psicoanálisis al análisis político, más específicamente a través de algunas conceptualizaciones de Slavoj Žižek, con la intención de abrir algunas reflexiones que conduzcan a comprender las facetas ideológica e identitaria como elementos claves en el conflicto. En primer lugar tendremos en cuenta algunas cuestiones acerca su origen histórico y de las principales características del nacionalismo judío y del nacionalismo árabe. En una segunda instancia plantearemos algunos elementos teóricos del psicoanálisis y del pensamiento de Žižek en particular; lo que posibilitará, en un tercer momento, dar espacio a algunas incipientes reflexiones acerca de la constitución de la identidad judía sionista –y de gran parte del Occidente- a partir de la construcción del árabe como el Otro demonizado.

**Palabras claves:** Palestina – Israel – Psicoanálisis Político

## Abstract

The Israeli-Palestinian conflict seems to have no solution, the periodic escalations of war as we witness the first half of last november are only the manifestation of a reality crossed by multiple dimensions (economic, political, religious, cultural, international) . In this paper we propose a gaze from the contributions of psychoanalysis to political analysis more specifically through some conceptualizations of Slavoj Žižek with the intention of opening some thoughts that lead to understanding and identity ideological facets as key elements in the conflict. First we will consider some questions about its historical origin and major characteristics of Jewish nationalism and Arab nationalism. In a second instance will raise some theoretical elements of psychoanalysis and Žižek's thought in particular, which will guarantee, in a third stage, make room for some emerging thoughts on the constitution of the Jewish-Zionist identity and much of the West-a from the construction of Arabic as the demonized Other.

**Keywords:** Palestine - Israel - Political Psychoanalysis

**Virginia Tomassini** es licenciada en Ciencias Políticas y magíster en Política y Gestión del Desarrollo Local por la Universidad Nacional de Villa María. Es doctoranda en Ciencias Políticas del CEA-UNC. Docente en la Licenciatura en Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Villa María.

**José Vezzosi** es licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Católica de Santiago del Estero. Becario Conicet-Indes/Uncse. Doctorando en Ciencias Políticas del CEA-UNC. Docente en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales en la Universidad Católica de Santiago del Estero.

## **El conflicto israelí-palestino. Su dimensión ideológica e identitaria. Una mirada desde el psicoanálisis político<sup>1</sup>**

### **Introducción**

Durante noviembre de 2012, el llamado conflicto árabe-israelí volvió a concentrar la atención de los medios de comunicación y de la comunidad internacional. El 29 de noviembre (a 65 años de la resolución 181 que particionó el territorio palestina) la Asamblea de las Naciones Unidas reconoció a la Autoridad Nacional Palestina (ANP) como un estado observador no miembro, un paso importantísimo hacia la conformación del Estado Palestino (y que ya generó reacciones y respuestas del Estado de Israel, acrecentó los asentamiento y confiscó los fondos de la ANP). Un par de semanas antes la región también fue el centro de interés debido a una nueva escalada de violencia entre Hamas y el Estado de Israel (asesinatos, bombardeos, atentados... desastre humanitario sobre la Franja de Gaza), algo que se veía venir y que a esta altura de los acontecimientos es difícil sostener que se podría haber evitado.

Específicamente la zona de la Franja de Gaza, allende las décadas de conflicto, se ha transformado en un particular escenario de lucha y enfrentamiento desde que en el año 2006 Israel bloqueó y sancionó ferozmente a los palestinos allí residentes, por haber elegido en elecciones democráticas a la organización islamista Hamas<sup>2</sup>. Los residente de Gaza desde entonces viven en el fuego cruzado entre la milicianos de Hamas y la tremenda capacidad militar del ejército israelí, los atentados sobre objetivos civiles que comete Hamas son respondidos con bombardeos supuestamente selectivos de parte de Israel, llegando a puntos particularmente críticos justamente en 2006 (con el secuestro del soldado israelí Shalit y la invasión de Israel sobre Gaza) y en 2008 con la llamada Operación Plomo Fundido.

El 27 de diciembre de 2008, el gobierno Israelí, en supuesta respuesta a los ataques del Movimiento de Resistencia Islámica (Hamas), dio inicio a una ofensiva militar sobre la Franja

---

<sup>1</sup> Una primera versión de este trabajo fue presentada y aprobada con nota de 9 (nueve) en el curso Teoría Política Contemporánea dictado por el Dr. Alejandro Groppo en el Doctorado en Ciencias Políticas-CEA/UNC.

<sup>2</sup> Considerada terrorista por Estados Unidos, y que explícitamente desconoce el derecho a existir del Estado de Israel.

de Gaza. Luego de 22 días de ataque, 1200 palestinos muertos (se calcula que la mitad de ellos civiles), 20 soldados Israelíes, y la destrucción de escuelas, refugios y centros humanitarios, Israel declaró una “tregua unilateral”<sup>3</sup>. Situación que se asemeja mucho a la actual, denominada “Columna de Humo” por los altos mandos militares Israelíes.

La *operación* Israelí volvió a poner a consideración de la comunidad internacional la aparente perpetuidad del conflicto en Medio Oriente. Situación que es atribuida a la constitutiva complejidad del caso más que a la incompetencia, irresponsabilidad y complicidad de las potencias occidentales (auto-asumidas como responsables de la paz y seguridad planetaria); cuyos líderes –en sus acciones y declaraciones- parecen asumir el destino trágico del pueblo palestino, y el rol de victimario que al Estado de Israel le toca desempeñar en esa situación. Postura que refleja una línea de continuidad con la posición que el mundo occidental<sup>4</sup> ha tenido para con la región a lo largo de la historia.

Resulta difícil exponer un planteo sobre el -occidentalmente llamado- Oriente Medio sin caer en reduccionismos, malas interpretaciones o etnocentrismos. El propio concepto de “medio oriente” implica una concepción profundamente eurocéntrica de esta región tan importante en el desarrollo de la humanidad puesto que la asume como una región de paso entre el occidente civilizado y el oriente exótico.

En el Oriente medio se conjugan la cultura árabe y la religión del Islam; el desarrollo civilizatorio iniciado a orillas de los Ríos Tigris y Éufrates junto con el legado ideológico y espiritual del Profeta Mahoma<sup>5</sup>. A raíz de esto, la región se estructura en torno a sentimientos comunitarios muy importantes vinculados al concepto de “comunidad árabe”, y, a la vez, en torno a la ligazón comunitaria-religiosa de la *Umma* islámica.

---

<sup>3</sup> RAÑA, Carlos: *Con el Odio en las Venas* en PIGNA, Felipe (Dir.) *Revista Caras y Caretas*, N° 2231, Buenos Aires, febrero de 2009.

<sup>4</sup> Hablaremos de Occidente y el Mundo Occidental, sin desconocer que no existen posturas únicas ni homogéneas que representen cultural y políticamente a los pueblos contenidos geográfica y económicamente en él; sino que utilizaremos dichos términos en alusión a las construcciones discursivas, posturas políticas, económicas y culturales hegemónicas que desde allí se realizaron, y que pretendieron (con gran poder de eficacia en muchos casos) imponerse en el mundo entero. En efecto partimos de la hipótesis heurística de que es posible detectar cierto hilo conductor en la conducta de las potencias nor-occidentales para con la región, siempre vinculada con ideas colonialistas, imperialistas y de explotación.

<sup>5</sup> Cabe aclarar que el mundo árabe no es sinónimo de mundo musulmán: hay países árabes que no son musulmanes y países musulmanes que no son árabes.

Desde sus orígenes el Islam ha sido siempre interpretado por occidente a partir de sus propias perspectivas<sup>6</sup>; la tradición judeo-cristiana ha menospreciado y rechazado al musulmán proponiendo una suerte de oposición entre los pueblos civilizados, occidentales, europeos, que presentaban religiones escritas e institucionalizadas frente a los “árabes salvajes”, “Janiff” (“paganos infieles”), cuya tradición religiosa se transmite principalmente vía oral y cuya organización religiosa era escasa o inexistente<sup>7</sup>.

Este modo en el que occidente eligió relacionarse con el mundo árabe e islámico (desde sus propias concepciones de los fenómenos políticos, sociales, culturales y religiosos<sup>8</sup>) condujo hacia un tipo de relación signada por las rispideces religiosas, culturales e identitarias que perduran hasta nuestros días y que se puso de manifiesto en el reciente ataque Israelí sobre Gaza.

En función de lo expuesto, proponemos en el siguiente trabajo centrarnos en el análisis del conflicto israelí-palestino a partir de los aportes del psicoanálisis al análisis político más específicamente a través de algunas conceptualizaciones de Slavoj Zizek. Sin desconocer que se han realizado muchos estudios sobre la cuestión -y desde diferentes perspectivas- no intentaremos un análisis acabado de un conflicto en el que entran en juego múltiples dimensiones, nuestra intención es abrir algunas reflexiones acerca del mismo.

## **El origen del conflicto israelí-palestino**

Si bien dijimos que en la región se conjugan generosamente las tradiciones árabe y musulmán, debemos aclarar que no se trata de la misma cosa. Por ejemplo el lenguaje comunitario-religioso del islamismo difiere sustancialmente del lenguaje comunitario-nacional-*laico* (en algún momento dominante) del mundo árabe. El Islam no pretende una

---

<sup>6</sup> En efecto hasta bien entrado el siglo XX se habla de Mahometanismo, como si Mahoma hubiera sido un mesías – tal como es considerado Cristo-, lo correcto es hablar de Islam, Mahoma es considerado un profeta, no un mesías.

<sup>7</sup> La propia interpretación de Mahoma como mesías y no como profeta constituye una muestra clara del etnocentrismo europeo cristiano a la hora de analizar la región.

<sup>8</sup> Una clara muestra del etnocentrismo desde el cual occidente piensa al mundo árabe-musulmán es en la idea de Jihad, interpretada –de manera reduccionista- como “Guerra Santa”, mas en realidad, Jihad implica fundamentalmente el combate por la difusión del Islam: lo que implica una dimensión individual (por ejemplo resistir gobiernos no musulmanes) a la vez que una dimensión popular-colectiva que permite grandes movilizaciones de creyentes para librar batallas en el campo espiritual. La simplificación producida discursivamente del concepto (reducción exclusiva al plano bélico) produjo la demonización del concepto.

“unificación nacional”, de hecho rechaza la concepción de “lo nacional” buscando la unificación de la Umma islámica, puesto que no reconoce de diferencias de pueblos, culturas, Estados; el musulmán considera que el concepto de Nación es una construcción discursiva hegemónica del occidente europeo. Para los árabes en cambio, la construcción de la Gran Nación Árabe sí constituyó una meta importante a lo largo de la historia, pero chocaron siempre con las constantes ocupaciones<sup>9</sup>.

Signada desde la antigüedad por conflictos entre Occidente-Oriente,

“el área geohistórica del Medio Oriente pasó al primer plano de la historia mundial en los años de la primera Gran Guerra, y desde entonces constituye uno de los centros de la actualidad internacional, por ser foco en el cual confluyen y se enfrentan una compleja serie de intereses regionales y mundiales”<sup>10</sup> (entre ellos el descubrimiento del primer pozo de petróleo en la región en 1908).

Tributario de este contexto regional, el caso Palestino aparece con ciertas particularidades: un pueblo que se identifica con el mundo árabe, pero cuya integridad e identidad se han visto menoscabadas por las decisiones de las potencias occidentales que articularon discursivamente una imagen demonizada de su cultura e idiosincrasia y prácticamente los despojaron de su territorio.

El debilitamiento y posterior desaparición del Imperio Otomano<sup>11</sup> en el marco de su derrota en la Primera Guerra Mundial, dejará a la región a merced de los intereses de las potencias vencedoras que se la reparten: Inglaterra (Irak, Jordania y Palestina) y Francia (Siria, el Líbano y el norte de África)<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> ARACIL, R.; OLIVER, J.; SEGURA, A.: *El mundo actual: de la Segunda Guerra Mundial a nuestros días*. (Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona, 1998). Págs. 561-589

<sup>10</sup> WEBHE, Pablo: *Origen del Problema Árabe-Israelí*. (Córdoba, Ed. Comité, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, 2000). Pág. 30

<sup>11</sup> “*La Revolución Turca (1919-1925) fue, ante todo, un movimiento de liberación nacional populista y antiimperialista. También un esfuerzo de modernización cultural y política que realizaron las elites militares e intelectuales otomanas, procedentes en su mayoría de las clases bajas urbanas y las clases medias provinciales. Supuso además una serie de ajustes territoriales y una voluntad de adaptación sociopolítica que marcaron el fin de la monarquía del Imperio Otomano y la transición a la República*”. WEBHE, Pablo. *Op. Cit.* Pág. 4. En definitiva, una lucha de liberación nacional, que condujo a la conformación de un Estado-Nación que llevará el nombre étnico de la mayoría de la población: turcos.

<sup>12</sup> WEBHE, Pablo. *Op. Cit.* Pág. 28.

A este escenario debemos sumar el flujo de inmigración judía a la zona desde fines del siglo XIX. Proceso que se acentuará considerablemente a partir de la declaración Balfour efectuada por el gobierno británico en 1917:

“los británicos ven con agrado la formación de un hogar nacional judío en ese territorio”. Este compromiso adoptado por la potencia que gobernaba la región, “chocaba con las promesas hechas al mismo tiempo y casi de forma paralela, al nacionalismo árabe y con las esperanzas de amplios sectores de su población que consideraban Palestina como tierra propia que integraría la futura gran nación árabe, unida e independiente”<sup>13</sup>.

Sionismo y nacionalismo árabe parecían destinados a enfrentarse en y por Palestina.

## **La cuestión judía – el sionismo**

Al igual que la árabe-musulmana, la *cuestión judía* -su identidad, integridad e idiosincrasia- no es un tema sencillo, de hecho no existe la homogeneidad en el judaísmo, sino diferentes posturas, ideologías y ortodoxias<sup>14</sup>. No obstante, nuestro análisis se centrará en la vertiente sionista en tanto movimiento que dio a luz al Estado de Israel.

El sionismo, movimiento mundial judío que perseguía la construcción de una patria nacional judía en la Palestina, “toma su nombre del hebreo *Sión*, colina de la parte noreste de Jerusalén sobre la que fue construida la ciudad y donde se levantaba el templo de Salomón, que llegó a ser símbolo de la misma”<sup>15</sup>. Surgido en el siglo XIX en Europa occidental, se identifica con un objetivo claro: devolver (o establecer) el estatus de *ciudadanía* a la población judía, intentando poner fin a la persecución que durante siglos su identidad había sufrido en casi todo el mundo. Consideran que esta situación no sería resuelta por los Estados europeos existentes, sino que, “el antisemitismo, forma de odio racial, no puede eliminarse

---

<sup>13</sup> WEBHE, Pablo: *Op. Cit.* Pág. 42.

<sup>14</sup> En efecto el actual movimiento pacifista judío que marchó en las calles de Tel Aviv para pronunciarse en contra de la Operación Plomo Fundido logró convocar a miles de manifestantes.

<sup>15</sup> WEBHE, Pablo: *Op. Cit.* Pág. 32

más que por la reorganización de los judíos en un centro autónomo, el Estado propio, en Palestina”<sup>16</sup>.

A pesar de los debates respecto del emplazamiento del nuevo Estado (se barajaron como opciones Uganda y la Patagonia Argentina) el concepto “No hay sionismo sin Sión” prevaleció, y se optó por la zona histórica Palestina.

De modo que en los años anteriores a la Primera Guerra Mundial el sionismo se había transformado en “la expresión política de un firme nacionalismo judío que dispone de estructuras políticas y de órganos financieros y económicos, y que se dirige con clara decisión hacia lo que consideraba su territorio histórico”<sup>17</sup>; claro que ese territorio histórico no era una zona deshabitada, y está aquí el punto de inflexión y de inicio del conflicto contemporáneo entre palestinos y sionistas.

A partir del lema “Un pueblo sin tierra, para una tierra sin pueblo”, el sionismo articuló un discurso que presuponía la inexistencia del pueblo palestino. Más allá de las políticas demográficas llevadas a cabo (intentando revertir el desequilibrio demográfico que favorecía a los palestinos) y de las presiones efectuadas a la comunidad internacional para lograr su reconocimiento, el trabajo sionista pareció apuntar fundamentalmente a la construcción de la identidad de ese Estado por nacer. Por ejemplo se recurrirá a la utilización del hebreo como idioma bíblico y unificador, al concepto judío de Ha-Aretz, que es sinónimo de redención de la Tierra, la tierra prometida, delegada, recibida de Dios como atracción y propaganda hacia los judíos diseminados por el mundo, entre otras cuestiones.

Este escenario sumado al impacto que en la comunidad internacional provocó el holocausto sufrido por el pueblo judío de parte de la Alemania Nazi, dará lugar a que hacia el fin de la Segunda Guerra mundial, la ONU emita la resolución 181 en 1947 que particiona la Palestina en dos territorios (57% para el sionismo y 43% para el pueblo palestino), planteando de este modo la creación de dos Estado: un árabe y un judío.

## **La lucha palestina**

---

<sup>16</sup> Declaración de Teodore Herzl, uno de los principales representantes del sionismo político. WEBHE, Pablo: *Op. Cit.* Pág. 35

<sup>17</sup> WEBHE, Pablo: *Op. Cit.* Pág. 36

Aunque no sin conflictos, la convivencia en la región entre árabes y judíos se remonta a tiempos inmemoriales. Será la “concepción de Estado Puro”<sup>18</sup> del sionismo la chispa que detone la beligerancia contemporánea de la región. En sus inicios, el conflicto no se presenta como esencialmente religioso, sino laico, nacional, entre el sionismo y el arabismo, mas no entre la religión de Yahvé y la de Alá; que luego se esgriman argumentos religiosos es una consecuencia. Como sostiene Webhe

“Al mismo tiempo y de forma paralela al nacionalismo judío, se configura y desarrolla el nacionalismo árabe. Se trata de fenómenos curiosa y paradójicamente concomitantes. (...) ambos nacionalismos despiertan a fines del Siglo XIX, y los dos encuentran su realización con ocasión de un mismo acontecimiento histórico: el hundimiento del Imperio Otomano”<sup>19</sup>.

Más allá de los movimientos, luchas, negociaciones y reivindicaciones entre arabistas, sionistas y británicos<sup>20</sup>, recién en 1948 y ante la mencionada partición del territorio llevada a cabo por la ONU -que dará lugar a la creación del Estado de Israel- se produce el primer enfrentamiento militar directo, a partir de la declaración de guerra de parte de los estados árabes de la región<sup>21</sup> contra el Estado recién creado.

En estas circunstancias, nace un estado judío más no un estado árabe. Estado judío en cuyo territorio residía numerosa población Palestina que se ha visto forzada a emigrar a los

---

<sup>18</sup> Sobre este concepto se volverá más adelante.

<sup>19</sup> WEBHE, Pablo: *Op. Cit.* Pág. 37

<sup>20</sup> En 1936 por ejemplo se produce una revuelta armada en la que el movimiento palestino enfrenta por las armas a sionistas y británicos, siendo derrotado luego de tres años. Las organizaciones palestinas que lideran la lucha antibritánica y antisionista, exigen cinco puntos en su lucha anticolonial. En primer lugar, la abolición de la Declaración Balfour; En segundo lugar, el cese del mandato; En tercer lugar, el cese de la inmigración judía; En cuarto lugar, la prohibición de las ventas: no hay que venderles tierras a los judíos; Y en quinto lugar, la proclamación inmediata de Palestina como un Estado árabe palestino

<sup>21</sup> No pretenderemos ahondar en los acontecimientos históricos pero sí cabe aclarar algunos puntos. Hacia mediados de 1947 los británicos cansados de la gran conflictividad existente en la zona, deciden renunciar al mandato sobre la palestina y llevan la cuestión al ámbito de la ONU. Luego de numerosas negociaciones, trabajo en comisión y propuestas, la Asamblea General emite la Resolución 181 por la que se decide partir el territorio en dos (57% para el futuro Estado Judío y 43% para el Palestino) que provoca la satisfacción del sionismo y la ira de todos los países árabes. Ante la retirada de las autoridades británicas, el 14 de Mayo de 1948 el sionismo declara unilateralmente la creación del Estado de Israel, frente a lo cual el mundo árabe reacciona y todos los estados árabes de la región le declaran la guerra al flamante estado. Guerra que culminará con una humillante derrota para los países árabes y que permitirá a Israel ocupar zonas que habían sido establecidas como territorio palestino por la ONU. ARACIL, R.; OLIVER, J.; SEGURA, A.: *Op. Cit.*

países árabes limítrofes<sup>22</sup>. En este conjunto de acontecimientos se forjará el espíritu combativo y de resistencia del pueblo árabe en general y del palestino en particular.

A partir de entonces, y no sin la participación económica y militar de las grandes potencias mundiales, se sucederán una serie de guerras, que permitirán a Israel ampliar su poder regional y ocupar cada vez más territorios, a pesar de la condena de la ONU (bastante tibia por cierto). Esta situación debilitará la posición de los países árabes de la región (principalmente Egipto, Siria y Líbano).

Lo que no se debilitará es la lucha palestina. Hacia mediados de los 60 el surgimiento de la OLP permitirá al pueblo palestino identificarse y reconocerse como tal, lo que junto con la derrota en la guerra de 1967 (en la que Israel anexa Gaza y Cisjordania), posicionará al pueblo palestino en el centro de la escena internacional (uno de los objetivos siempre declarados de la OLP) a partir de un manifiesto cambio en su orientación política. Hasta entonces (1967) el pueblo palestino depositaba en los ejércitos árabes las esperanzas de su liberación, pero ante los varios fracasos<sup>23</sup> viene un cambio de estrategia: la “etapa de la independencia palestina”. Ya no se dependerá de los estados árabes en la lucha por la liberación, será el propio pueblo palestino el encargado de su independencia, adoptando como táctica la guerra de guerrillas. Si bien la reconquista estuvo lejos de conseguirse, este cambio de postura logró situar a la OLP como interlocutor y actor internacional clave frente al conflicto: en 1974 se dará un hito clave para el pueblo palestino, Arafat, el líder de la OLP habla en la Asamblea de la ONU como representante del pueblo palestino.

Hacia 1987 se desata la Intifada liderada por “nuevos palestinos”, es decir la generación de palestinos que no habían sufrido en carne propia la humillación de la derrota en las sucesivas guerras, y que, viviendo en Cisjordania y Gaza, se reconocían palestinos sufrientes de la ocupación. El objetivo de la Intifada no es expulsar al ocupante: los palestinos de Cisjordania y Gaza saben que la relación de fuerzas no les permiten expulsar al ocupante. El objetivo es lograr un cambio global en la arena política regional y lograr un apoyo

---

<sup>22</sup> El historiador judío Ian Pappé, en su reciente libro “La Limpieza étnica de Palestina” considera que a partir de 1948 se produce uno de los procesos de limpieza étnica más amplios y dramáticos en la historia de la humanidad, a cargo del Estado de Israel. Cerca de un millón de palestinos fueron obligados a emigrar a punta de fusil (abandonando tierra, bienes y hogares). Pueblos enteros han sido exterminados a sangre fría, *pero los israelíes han podido mantener en secreto este inmenso crimen de lesa humanidad.*

<sup>23</sup> En 1948 la “Guerra por la Independencia” judía, que finaliza con una sorpresiva victoria del ejército israelí, en 1956 la “Guerra del Canal de Suez” en el que intervienen fuertemente Francia e Inglaterra, pero de la que el Egipto nasserista sale fortalecido y la “Guerra de los siete días” en la que Israel ocupa la Franja de Gaza, para abandonarla recién en 2005.

internacional a su lucha, y a su vez, dividir a la sociedad israelí y demostrarle que la ocupación también corrompe al ocupante.

La situación conflictiva jamás llegó a su fin a pesar de las numerosas treguas. La construcción discursiva y la institucionalización que la OLP había logrado –lo que le permitía negociar a partir de ciertas condiciones de dignidad- parecieron desaparecer junto con la muerte de Arafat. Este contexto dará lugar a la hegemonización de la lucha por parte de grupos más radicalizados (como Hezbollah y Hamas), y mantendrá la situación en un estado de beligerancia casi permanente durante toda la década del 90 y principios del siglo XXI. Ante este escenario, la coyuntura del 11-S (fenómeno no vinculado estrictamente con las reivindicaciones palestinas) aparecerá como una circunstancia que adiciona un elemento de distinción maniquea. Para el mundo occidental, el palestino forma parte del mundo árabe y como tal, terrorista.

La mencionada operación “Plomo Fundido”, se enmarca en este contexto histórico. En 1967 Israel había ocupado la Franja de Gaza luego de la Guerra de los siete días, poniendo fin a su ocupación recién en 2005. Ante el fin de la ocupación, en todo el territorio palestino (Cisjordania y Gaza), se convocaron a elecciones libres en las que se impuso con el 65% de los votos el Movimiento de Resistencia Islámica (Hamas), obteniendo 76 de los 132 cargos legislativos, y por ende la jefatura de gobierno<sup>24</sup>. La reacción de Estados Unidos, Israel y Europa no se hizo esperar, y decidieron desconocer la voluntad popular y profundizar el bloqueo económico sobre la Franja (permitiendo el ingreso de sólo 19 productos básicos para la población).

Esta situación desembocó en una crisis humanitaria que hacia 2007 ya era insostenible, frente a lo cual Israel respondió con bombardeos y la detención de ministros y legisladores de Hamas. Mas la resistencia palestina continuó con atentados y bombardeos aislados sobre algunas ciudades israelíes, la excusa perfecta para que a fines de 2008, y frente a un contexto político interno que así lo demandaba, el primer ministro Israelí Olmert decidió poner en marcha la *operación Plomo Fundido*<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> RAÑA, Carlos: *Op. Cit.* Pág. 61

<sup>25</sup> De cara a las elecciones legislativas de febrero de 2009, se daba un panorama político complicado, con un electorado sensibilizado ante cuestiones de seguridad y de corrupción del gobierno de Olmert y que de algún modo demandaba algún tipo de acción contra el pueblo Palestino. Previo a las ofensiva las encuestas favorables al derechista Netanyahu, pero que luego de la misma dieron la victoria a la canciller del partido gobernante Kadima, la centrista Livni. No estamos afirmando que las elecciones fueron ganadas por haber efectuado la operación, sino

Operación que, como ya mencionamos, dejó a Gaza en ruinas, acrecentando aún más la crisis humanitaria en la que se encuentra. Sostuvo en un comunicado la Cruz Roja Internacional “El conflicto en la Franja de Gaza ha sido una crisis lamentable, muy grave e intolerable y la situación humanitaria ahora es insostenible por las reiteradas violaciones de Israel a todo tipo de acuerdo internacional”<sup>26</sup>.

A mediados de noviembre de 2012, en un contexto marcado por las elecciones norteamericanas y la proximidad de las elecciones en el propio Estado de Israel, y ante el anuncio del líder palestino Abbas de que se presentarían ante la Asamblea de la ONU a solicitar su incorporación como estado observador<sup>27</sup>, las hostilidades se recrudecieron en la Franja, con el siempre terrible saldo de centenares de víctimas fatales –varias de ellas niños y adolescentes, la mayoría civiles-, y la profundización del desastre humanitario que vive la población palestina en la zona.

Ahora bien, frente a este conflicto que parece no tener fin, propondremos una perspectiva de análisis que nos permitirá sostener que el trasfondo de este conflicto está íntimamente vinculado con lo ideológico identitario conforme al planteo de Slavoj Žižek. Mas antes de fundamentar la cuestión, resulta conveniente pasar revista a algunos elementos del pensamiento de Žižek que serán claves para entender lo propuesto.

## Elementos conceptuales

Analizar un fenómeno social, político o cultural desde la perspectiva lacaniana-psicoanalítica, implica asumir el compromiso de dicha perspectiva como “una ontología abierta e incompleta de lo social”<sup>28</sup>; las relaciones sociales son pensadas a partir de lo que las hacen *imposibles*, “comprender la sociedad es equivalente a mostrar lo que imposibilita a la

---

que sostenemos que la operación fue llevada a cabo teniendo en cuenta el panorama político interno y la proximidad del acto electoral.

<sup>26</sup> RAÑA, Carlos: *Op. Cit.* Pág. 61

<sup>27</sup> Hecho que finalmente sucedió, tal como mencionamos, y que a pesar de contar con la oposición de los Estados Unidos, fue aprobado por la Asamblea de la ONU.

<sup>28</sup> GROppo, Alejandro: *Psicoanálisis y Negatividad*, (Documento del Instituto de Investigaciones: UNVM, 2005). Pág.1

sociedad ser (lo que la previene de ser un orden social total, clausurado en sí mismo, homogéneo, cerrado y sin fisuras)”<sup>29</sup>.

Proponiendo “una nueva ontología de lo social”, el psicoanálisis lacaniano se estructura en torno a ciertos puntos principales (sobre algunos de los cuales haremos una breve referencia a continuación): lo contingente como constitutivo de todo proceso de significación; la imposibilidad de representación completa de “lo real”; la composición mediante “significantes vacíos” –con los que los sujetos se identifican- del campo ideológico-político<sup>30</sup>.

Por el momento nos interesa detenernos en la contingencia mencionada, sobre todo en relación al planteo psicoanalítico respecto de la crítica a la ideología (en la que la *contingencia* jugará un rol central). De hecho para el psicoanálisis lo ideológico no consiste en “la falsa representación de una esencia positiva”, sino en no reconocer “el carácter precario de toda positividad, en la imposibilidad de toda sutura final”.<sup>31</sup>

En esta dirección, Zizek sostendrá que toda sociedad está atravesada por una escisión antagónica que no se puede integrar al orden simbólico. Todo “orden” es amenazado por un exterior, por un afuera que a su vez es constitutivo del mismo. Al respecto Mouffe señala “la condición de existencia de toda identidad es la afirmación de una diferencia, la determinación de otro que le servirá de exterior permite comprender la permanencia del antagonismo y sus condiciones de emergencia”<sup>32</sup>.

Toda identidad queda definida a partir de lo que permanece fuera de su propio campo. La clave del concepto de identidad para Zizek es que “implica la presencia del orden simbólico: para que un objeto coincida con su lugar vacío, debemos previamente abstraerlo de su lugar; solo de este modo podemos percibir el lugar sin el objeto. En otras palabras, la

---

<sup>29</sup> GROPPPO, *Op. Cit.* Pág.1

<sup>30</sup> GROPPPO, *Op. Cit.* Pág. 1 y 2

<sup>31</sup> LACLAU, Ernesto: *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. (Barcelona, Nueva Visión, 1991), p. 106. en Gropo *Op. Cit.* Pág. 2. Las críticas que desde el psicoanálisis se hicieron al marxismo clásico, pasaron por la consideración de la ideología como “falsa conciencia”; lo que implica asumir a lo social como algo objetivo y cerrado, asunción que de por sí es *ideológica*, en la medida en que no repara “en el carácter contingente de lo social”.

<sup>32</sup> MOUFFE, Chantal en REANO, Ariadna: *Democracia, ciudadanía y exclusión*. (Villa María: UNVM. Noviembre de 2003).

ausencia del objeto puede percibirse como tal solo en el seno de un orden diferencial en el cual la ausencia adquiere un valor positivo”<sup>33</sup>.

De modo que nuestra identidad está construida por la presencia de algún otro que la amenaza, es la presencia de una fuerza antagónica; en definitiva es ese “otro” lo que nos permite diferenciarnos, adquiriendo una identidad en un “nosotros” que introduce una contradicción dentro del orden simbólico mismo. La existencia de este exterior, este afuera, este otro como una amenaza es lo que permite la existencia de un sistema, ya que lo que está afuera del campo es lo que lo constituye como tal, por ende la exclusión se constituye en la condición de posibilidad del sistema, la eliminación de ese otro, la exclusión del mismo que amenaza el orden y por lo tanto la posibilidad de alcanzar una identidad homogénea.

Pero esta homogeneidad, esta identidad como esencial, como pura es una fantasía ya que, como mencionamos anteriormente, la sociedad siempre se encuentra atravesada por antagonismos ¿cuál es entonces la función de la fantasía? Tal como lo afirma Zizek “Construir una imagen de sociedad que no esté escindida por una división antagónica, una sociedad en la que la relación entre sus partes sea orgánica, complementaria”<sup>34</sup>. En definitiva la fantasía implica creer en la posibilidad de un mundo sin fisuras y “(...) encubre el hecho de que el otro, el orden simbólico está estructurado en torno a alguna imposibilidad traumática, en torno a algo que no puede ser simbolizado. (...) Es el medio que tiene la ideología de tener en cuenta de antemano su propia falla”<sup>35</sup> es el modo como trata de ocultarse o disimularse el antagonismo.

En efecto el orden ideológico (lo Otro del orden simbólico) presenta una falla constitutiva, “En Lacan el registro de lo “real”, cumple la función de imposibilitar pensar la realidad subjetiva y la realidad objetiva como completas”<sup>36</sup>. La presencia de “lo real” impide al sujeto “conquistar la totalidad” a partir del quiebre de lo simbólico; el orden simbólico se erige en función de un vacío estructural, un trauma básico. La imposibilidad de simbolizar en su totalidad a lo real (que en última instancia es lo que precede al lenguaje) provoca una falta “como lo real no puede ser indexicalmente referenciado o simbolizado per se, solo se muestra en (a través) el fracaso de todo intento de simbolizarlo”<sup>37</sup>.

---

<sup>33</sup> ZIZEK Slavoj. *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*. (México: Paidós, 1993) Pág.190

<sup>34</sup> ZIZEK, Slavoj. *El Sublime objeto de la ideología*. (México: Siglo XXI, 1992). Pág. 173

<sup>35</sup> Ídem, Pág. 170

<sup>36</sup> GROPPPO: *Op. Cit.* Pág. 3

<sup>37</sup> GROPPPO: *Op. Cit.* Pág. 4

Lo que no puede ser simbolizado, debe ser excluido para no ver derrumbada la propia identidad. Todo sistema necesita de la existencia de un afuera para constituirse como tal, este otro externo se erige en un intruso ya que “(...) introduce desde fuera el desorden, la descomposición y la corrupción del edificio social-como si fuera una causa real exterior cuya eliminación haría posible la restauración del orden, la estabilidad y la identidad”<sup>38</sup>.

A diferencia de la “fantasía” de una sociedad homogénea, de un orden social suturado en sí mismo, podemos decir que lo antagonico siempre retorna en todo sistema social con el mismo núcleo traumático, lejos de ser la causa real del antagonismo el “otro” es la encarnación de un bloqueo. “Más allá de la fantasía encontramos solo pulsión, su pulsación en torno a un síntoma. Atravesar la fantasía es por lo tanto estrictamente correlativo a la identificación con un síntoma”<sup>39</sup>.

### **Acerca del concepto de significante vacío**

Afirma Zizek -en el capítulo tres del Sublime Objeto de la Ideología- que lo que crea y sostiene la identidad es el cúmulo de “significantes flotantes”, toda identidad no se encuentra unida a un significante fijo, sino que “el espacio ideológico está hecho de elementos sin ligar, sin amarrar, ‘significantes flotantes’, cuya identidad esta ‘abierta’, sobredeterminada por la articulación de los mismos en una cadena con otros elementos”<sup>40</sup>

Según Laclau los significantes vacíos, los “significantes sin significado”, deben poder desprenderse del contenido particular que lo distingue de otros discursos para poder llegar a convertirse en el medio de expresión de los mismos. “Este vaciamiento de un significante de aquello que lo liga a un significado diferencial y particular es lo que hace posible la emergencia de significantes vacíos como significantes de una falta, de una totalidad ausente”<sup>41</sup>

En efecto, a partir de la imposibilidad de sutura anteriormente mencionada, es que se torna necesaria la “regulación” de los procesos de sustitución simbólica de “lo real”, y es entonces cuando el “punto nodal” o “significante vacío” adquiere relevancia como “el punto

---

<sup>38</sup> ZIZEK, Slavoj: *El Sublime objeto de la ideología*. (México: Siglo XXI, 1992). Pág. 172

<sup>39</sup> Ídem. Pág. 170

<sup>40</sup> Ídem. Pág. 125

<sup>41</sup> LACLAU, Ernesto: *Emancipación y diferencia*. (Buenos Aires: Ariel, 1996). Pág.80

que fija el significado de una cadena de significantes determinada”<sup>42</sup>. Estos significantes vacíos son los que hacen posible la existencia del sistema en el que varios discursos intentarían “llenar el vacío” y constituirse en el discurso hegemónico, dejando afuera al otro. Dada la constitución antagónica de la sociedad, la mencionada hegemonía tendrá un carácter excluyente pero al ser contingente estará abierta a nuevas reformulaciones.

En otras palabras el significante vacío es el significante que nombra el trauma constitutivo de lo social que viene a aportar una sutura parcial a la falta. La fantasía ideológica implica entonces borrar, hacer invisible y mostrar la sustitución simbólica incompleta como algo natural.

### **La cuestión identitaria en el conflicto israelí-palestino**

Como se menciona en páginas anteriores, la identidad es constituida a partir de la presencia de un Otro. Si pensamos el conflicto árabe-israelí en esta clave, podemos ver cómo el antagonismo sobrepasa la cuestión netamente religiosa y llega a convertirse en un antagonismo que se extiende en términos de un mundo dividido en una especie de Oriente vs. Occidente. Ambos legitiman su “identidad”, sus derechos, a través de aspectos diferentes, como afirma Žižek “Israel, representante oficial de la modernidad liberal occidental en el área, se legitima a sí mismo en términos de su identidad étnico religiosa, mientras que los palestinos, desacreditados como ‘fundamentalistas’ pre-modernos, legitiman sus reclamos en términos de ciudadanía secular”<sup>43</sup>. Pero hay un aspecto central que los define a ambos, la intención de posesión de Tierra Santa en su totalidad como cuestión fundante de su identidad nacional.

Tanto israelíes como palestinos manifiestan en sus discursos la presencia de ese otro que viene a amenazar la “esencia identitaria”. En el caso de Israel definiendo a los palestinos como terroristas, como un enemigo al que hay que eliminar hasta por un mandato religioso:

“Persigo a mis enemigos, acabo con ellos y no vuelvo hasta haberlos acabado; los derribo y ya no pueden levantarse, caen y quedan bajo mis pies [...] Me obedecen

---

<sup>42</sup> GROPPA: *Op. Cit.* Pág. 5

<sup>43</sup> ŽIZEK, Slavoj: *La revolución Blanda*. (Buenos Aires: Atuel, 2004). Pág.84

pueblos desconocidos. Hijos de extranjeros me vienen a alabar, son todo oídos y me obedecen. Los hijos de extranjeros desfallecen y abandonan temblorosos sus refugios” (Cántico del rey David; 2 Sam 22, 38-39; 45-46).

También lo sostiene uno de sus principales líderes: “Los palestinos deben sufrir mucho más hasta que sepan que no obtendrán nada mediante el terrorismo. Si no sienten que han sido vencidos, no podremos regresar a la mesa de negociaciones” (Ariel Sharon ante el Parlamento, el 4 de marzo de 2002)<sup>44</sup>.

Por el otro lado los palestinos en su carta fundacional de Hamas también identifican a los judíos como ese otro que amenaza la propia identidad: “Israel, en virtud de su judaísmo y su población judía, desafía al Islam y a los musulmanes” (cap. 4, art. 28 carta fundacional)<sup>45</sup>. Si bien es cierto que ambos pueblos niegan mutuamente la existencia del otro “El problema subyacente no es solo que los árabes no aceptan realmente la existencia del Estado de Israel; los mismos israelíes tampoco aceptan realmente la presencia palestina en la franja de Gaza”<sup>46</sup>. En este punto conviene volver al concepto anteriormente de “Estado Puro”, punto nodal en la construcción ideológica-identitaria del Estado de Israel. Tal como sostiene en su reciente trabajo el historiador judío Ilan Pappé<sup>47</sup>, la expulsión de los palestinos de su propio territorio fue constitutiva de la ideología sionista a partir de la falacia de la “tierra vacía” que consideraba como única posibilidad la de crear un Estado judío de población únicamente judía. Esta limpieza étnica que –según sostiene Pappé- ha sido llevada a cabo sistemáticamente por el Estado de Israel, sería uno de los principales obstáculos a la hora de alcanzar la paz en la región.

Es interesante el modo de relacionarse que manifiesta la ideología dominante de occidente a través de su aliado Israel, intentando homogeneizar y excluir al otro, en este caso el palestino, que como mencionamos se han visto despojados sus derechos y sobre los cuales se ha intentado masificar una imagen demonizada de su cultura al punto de asemejar lo árabe a lo terrorista.

---

<sup>44</sup> Citas extraídas de DRI, Rubén: *Los Palestinos deben Sufrir* de. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-118908-2009-01-26.html>

<sup>45</sup> Ídem.

<sup>46</sup> ZIZEK, Slavoj: *La revolución Blanda*. (Buenos Aires: Atuel, 2004). Pág.85

<sup>47</sup> PAPPÉ, Ilán: *La Limpieza étnica de Palestina* (Barcelona: Ed. Crítica, 2008).

El árabe representa en este caso la imposibilidad (no solo para los judíos sino también para los intereses occidentales) de constituir un “orden”, un todo homogéneo. Se constituiría en algo que no puede ser simbolizado por el judío y que por ende debe ser excluido para alimentar la fantasía de este “mundo sin fisuras”. En este sentido el árabe representa el núcleo traumático, más no es por el árabe que los judíos no alcanzan su identidad sino que, en términos de Zizek, el árabe sería simplemente la encarnación de un bloqueo que impide a la sociedad alcanzar una identidad como un todo cerrado y homogéneo.

Por otro lado, estamos frente a un proceso ideológico, un caso de lo que Zizek denomina “mistificación ideológica”<sup>48</sup>. En efecto la ideología cumple la función de explicar ‘los orígenes del Mal’, objetivizar, externalizar su causa y de ese modo, llenar el vacío que la falta constitutiva genera.

“La Ideología es exactamente lo contrario de la internalización de la contingencia externa: reside en la externalización del resultado de una necesidad interna, y aquí la tarea de la crítica de la ideología es precisamente identificar la necesidad oculta en lo que aparece como una mera contingencia”<sup>49</sup>.

Esa mistificación ideológica puede ser observada en el tratamiento que los medios de comunicación dieron al reciente conflicto: por un lado la demonización permanente del árabe –y su vínculo casi sinonímico con el terrorismo. Por otro, las grandes alocuciones en término de complejidad religiosa y cultural que lleva justificar la inacción y la no-condena de parte de las potencias occidentales para con el accionar del ejército israelí, puesto que una de las formas más ingeniosas de mistificación ideológica es justamente la mención de la “complejidad de circunstancias” que permite a Occidente librarse de la responsabilidad de actuar, tal como sucedió en el conflicto de los Balcanes en la década del 90.

Como dijimos, en la cuestión identitaria-ideológica entran en juego los significantes vacíos que vienen a “nombrar el trauma” de ahí la equivalencia de lo árabe a lo terrorista, a lo fundamentalista, mostrándolo como una amenaza al resto del mundo se constituye el discurso homogéneo de occidente. En gran medida esa identificación de lo árabe y musulmán con lo

---

<sup>48</sup> ZIZEK, Slavoj (Comp.): *Ideología. Un mapa de la cuestión*. (Buenos Aires: FCE, 2008). Pág. 11

<sup>49</sup> Ídem Pág. 10

extremista juega como pivot en torno a la construcción discursiva de un Estados Unidos que a partir del 11-S salió a mostrarse a nivel global como la única y exclusiva potencia.

Otro punto identificable en términos de significativo vacío para el caso de Medio Oriente es el de Tierra Prometida, concepto que incluye la idea de “legado de Dios”, aquello por lo cual los judíos legitiman en su discurso la apropiación de la misma. Zizek plantea que hay una especie de nudo sintomático en este conflicto que impide la resolución del mismo “Hay algo como un síntoma neurótico en el conflicto de medio oriente: todos ven la manera de librarse del obstáculo, y sin embargo nadie quiere quitarlo de en medio, como si hubiera algún tipo de ganancia libidinal patológica insistiendo en la encerrona”<sup>50</sup>

La aspiración por alcanzar la totalidad de la Tierra Santa, de la tierra prometida, se convierte en términos lacanianos en un deseo de insatisfacción, en un deseo de mantener abierto el deseo. Por lo tanto aunque el conflicto podría resolverse con alguna voluntad de las partes se mantiene abierto. En definitiva, “dramatizando su posición, el sujeto pone de manifiesto lo que queda sin decir en ella, lo que debe seguir tácito para que esta posición conserve su consistencia”<sup>51</sup>

## Conclusión

En este trabajo hemos intentado proponer un análisis de un conflicto que presenta dimensiones identitarias, culturales, étnicas y religiosas desde la perspectiva del aporte del psicoanálisis al análisis político.

Lejos de haber explotado cada una de esas dimensiones y de haber dado respuestas respecto de las causas o las posibles soluciones a una situación que –en su faceta contemporánea- lleva más de 50 años de beligerancia, la intención ha sido mostrar la pertinencia de algunos conceptos del psicoanálisis para analizar este conflicto, a la vez que proponer una perspectiva de análisis que implique asumirlo como un escenario en el que se ponen en juego los discursos hegemónicos que desde el mundo occidental se esgrimen.

Más allá de las ineludibles vinculaciones históricas –que hemos expuesto en la primera parte-la perspectiva psicoanalítica nos permitió ver –sin desconocer otras

---

<sup>50</sup> ZIZEK, Slavoj: *La revolución Blanda*. (Buenos Aires: Atuel, 2004). Pág.83

<sup>51</sup> ZIZEK Slavoj: *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*. (México: Paidós, 1993). Pág.190

dimensiones como la económica por ejemplo- hasta qué punto las construcciones identitarias e ideológicas tornan a este conflicto de una resolución muy dificultosa.

Sostiene en su artículo ¿Réquiem por Israel? Boaventura De Sousa Santos:

“Una lectura atenta de los textos de los sionistas fundadores del Estado de Israel revela todo aquello que el Occidente hipócritamente todavía hoy finge desconocer: la creación de Israel es un acto de ocupación y como tal tendrá que enfrentar para siempre la resistencia de los ocupados; no habrá nunca paz, cualquier apaciguamiento será siempre aparente, una armadilla a ser desarmada (de ahí que a cada tratado de paz tenga que seguirle un acto de violación que lo desmienta); para consolidar la ocupación, el pueblo judío tiene que afirmarse como un pueblo superior condenado a vivir rodeado de pueblos racialmente inferiores, aunque eso contradiga la evidencia de que árabes y judíos son todos pueblos semitas; con razas inferiores sólo es posible una relación de tipo colonial, por lo que la solución de los dos Estados es impensable; en su lugar, la solución es la del apartheid, tanto en la región, como en el interior de Israel (de ahí los colonatos y el tratamiento de los árabes israelíes como ciudadanos de segunda clase); la guerra es infinita y la solución final podrá implicar el exterminio de una de las partes, ciertamente la más débil” .

Permítannos la extensión de esta cita pues ilustra –y tal vez resume- lo que se ha postulado en este trabajo: la identidad judía-israelí (y porqué no occidental) en gran parte es sostenida a partir de la oposición de la imagen del árabe demonizado. Una interesante construcción de mistificación ideológica articulada en torno a ciertos significantes vacíos, permitirán mantener cerrada la identidad occidental a partir de la identificación –maniquea- del árabe con “el otro”, el bárbaro, el terrorista.

## **Bibliografía**

ARACIL, R.; OLIVER, J.; SEGURA, A.: El mundo actual: de la Segunda Guerra Mundial a nuestros días. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona, 1998.

- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, ¿Réquiem por Israel? en <http://www.kaosenlared.net/noticia/requiem-por-israel>
- DRI, Rubén: Los Palestinos deben Sufrir en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-118908-2009-01-26.html>
- GROPPO, Alejandro: Psicoanálisis y Negatividad, Documento del Instituto de Investigaciones. UNVM, 2005
- LACLAU, Ernesto. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel, 1996.
- PAPPÉ, Ilán: La Limpieza étnica de Palestina. Barcelona: Ed. Crítica, 2008.
- RAÑA, Carlos Con el Odio en las Venas en PIGNA, Felipe (Dir.): Revista Caras y Caretas, N° 2231, Buenos Aires, febrero de 2009.
- REANO, Ariadna: Democracia, ciudadanía y exclusión. Villa María: UNVM, Noviembre de 2003
- ZIZEK, Slavoj. Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político. México: Paidós, 1993. ZIZEK, Slavoj. El Sublime objeto de la ideología. México: Siglo XXI, 1992.
- ZIZEK, Slavoj. La revolución Blanda. Buenos Aires: Atuel, 2004.
- ZIZEK, Slavoj (Comp.): Ideología. Un mapa de la cuestión. Buenos Aires: FCE, 2008.
- WEBHE, Pablo: Origen del Problema Árabe-Israelí. Ed. Comité. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. 2000.

REVISTA  
**trazos**  
UNIVERSITARIOS

ISSN 1853-6425

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Agosto 2013

**¿Qué es propiamente educación para los cristianos?  
Aportes para una comprensión cristiana de la educación  
en una época postcristiana**

**Sergio Daniel Conci Magris**

[sergioconci@hotmail.com](mailto:sergioconci@hotmail.com)

**fce**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

  
**UCSE**  
Universidad Católica  
de Santiago del Estero  
*Scientia Deo Et Patriae Servire*

## Resumen

Aquí se desarrolla como aproximación la discusión del valor, la legitimidad y la importancia de la pregunta por la comprensión del acto educativo desde la visión creyente cristiana. Así la teología educativa aparece como un aporte insustituible siendo por derecho rectora de todas las contribuciones que pueden concurrir a la Pedagogía o Ciencia de la Educación desde diferentes planos científicos. Busca al mismo tiempo desenmascarar algunas reflexiones que bajo el título de cristianas en realidad lo que hacen es someter al pensar cristiano al aparato teórico formulado desde una posición previa con supuestos filosófico asumidos o no. Así nos metemos de lleno en la discusión de la jerarquía e integración de los planos epistemológicos y de la configuración de la realidad antropológica en la que se inscribe la educación. Para terminar se enuncian brevemente los puntos de arranque de todo pensar cristiano sobre la educación que deberían iluminar a cualquier pedagogo o inteligencia que desee servir a Cristo y al mismo tiempo orientar sobre las prácticas pedagógicas y didácticas.

**Palabras clave:** Teología de la educación – Pedagogía cristiana – Reflexión desde la fe cristiana sobre educación

## Abstract

This article discusses the worth, legitimacy and relevance of a Christian theory of education. Thus, theology of education becomes an irreplaceable means, rightfully being the guide to all contributions from any scientific point of view to educational science. At the same time, it unmasks some theories that, under a christian disguise, subdue christian thought to a theoretical apparatus formulated from a previous philosophical background, whether assumed or not. In this way, we come fully into the discussion about the hierarchy and integration of epistemological planes and the configuration of the anthropological reality on which education is inscribed. To conclude, the starting points of all christian thought on education, that should enlighten every teacher or intelligence who wishes to serve Christ and at the same time reflect on education, are mentioned.

**Keywords:** Theology of education – Christian pedagogy – educational reflection from the point of view of christian faith

**Sergio Conci** es sacerdote escolapio. Licenciado en Ciencias de la Educación y profesor en Filosofía. Se desempeña como Coordinador Académico de la Experticia y la Diplomatura en educación cristiana desde el carisma escolapio dictada por la Ucse en convenio con el ISFD Calasanz. Profesor de la cátedra Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Diplomatura en Educación Religiosa dictada por la Ucse. Es también asistente provincial en la Orden Religiosa Escolapia, superior de la Comunidad Religiosa, director del Nivel Inicial y Primario del Colegio Santo Tomás de Aquino de las Escuelas Pías de Córdoba, Argentina. Participa en el seminario de estudio en Pedagogía a cargo de la doctora Graciela Hernández de Lamas y coordina varios equipos de trabajo pedagógico y pastoral en las escuelas de la Orden Escolapia en Argentina.

**¿Qué es propiamente educación para los cristianos?  
Aportes para una comprensión cristiana de la educación  
en una época postcristiana**

**1. El por qué de la pregunta**

En el ámbito de la Universidad Católica de Santiago del Estero (Ucse) se ha desarrollado desde el año 2005 una diplomatura y experticia en educación cristiana. Entendemos que prácticamente es la única oferta universitaria en el país que se posiciona como trayecto formativo para cualificar a un educador que desea ser fiel a su fe ejerciendo la misión educativa. La especificación de cristiana que recibe en su título supone una comprensión concreta y una acción particular que le habilita erigirse como espacio diferente. Esta es la raíz del presente artículo.

No entraremos aquí a validar su propuesta en base a sus resultados o al análisis de sus trayectos formativos. Con sencillez nos detendremos a mostrar la necesidad para los cristianos de profundizar desde nuestra identidad y cosmovisión en las implicancias de reflexionar y actuar como hombres y mujeres dedicados a la educación.

El título de esta trayecto formativo nos puede llevar a pensar que en un ambiente plural donde prima el relativismo y el perspectivismo caben distintas posturas, que a priori son igualmente válidas: así podríamos hablar de educación cristiana como hablamos de educación inglesa, o educación comunista, o educación emocional. Es decir estamos en un campo dentro del campo general de la educación. ¿Es esta la perspectiva de esta propuesta? ¿Es adecuada esta postura dentro del pensar cristiano? ¿Es la única pregunta a hacerse la que pone en cuestión lo cristiano como calificativo?

Para entender la relevancia de este tema baste constatar la realidad palpable de muchos centros formativos llamados católicos que en verdad enseñan lo mismo y de la misma manera que los que no los son. Sus diferencias generalmente no hacen a lo específico de su ser, es decir, se contentan con ser elegidos por una cierta prolijidad o seguimiento de sus alumnos, o cierta exigencia y orden en las propuestas, tal vez a lo sumo por una serie de límites conductuales un poco más severos que los prácticamente inexistentes en otros ámbitos académicos.

En algunos casos parece mejorar esta situación con algo de devoción. Aunque en realidad es el mismo fondo con un boato un poco más sagrado: se reza, se hacen ciertos ritos y con eso parece que ya está asegurado el catolicismo de la propuesta. Así lo pastoral está escindido (si es que existe) de lo estrictamente académico o escolar. Encontrar educadores en cualquier nivel educativo que puedan sumarse a un proyecto escolar católico que integre fe-cultura y vida es cada vez más difícil, incluso para muchos ya prácticamente imposible.

Esto que se da en general en las propuestas educativas escolares llamadas católicas. Se percibe de manera más patética si miramos los centros de formación docente católicos y las llamadas Universidades Católicas donde tienen facultad de educación. No digamos nada de la situación de las ofertas de postgrado en todos los ámbitos académicos donde muchas veces para ser solventes o redituables se ofrece lo que ofrecen todos.

En momentos históricos donde se discute si los grupos políticos como La Cámpora deben o no ingresar a realizar proselitismo en Colegios de tradición católica, donde se distingue académicamente en universidades católicas a personas que no sólo no comulgan con la Fe cristiana sino que incluso la atacan, es necesario reflexionar sobre la esencia de la catolicidad de nuestros centros educativos. Primer paso para plantear cómo éstos responden desde su tradición e identidad a los desafíos de los niños y jóvenes de esta época.

Se trata de alguna manera en lo que Gerald Grace ha denominado la pérdida del “capital espiritual” de las escuelas católicas. Este sostiene “pasa a ser el factor crucial para la continuidad de la misión distintiva de la educación católica en el futuro”. Así lo explicita:

“Tal como queda demostrado en este estudio es poco probable que las generaciones futuras de líderes y docentes escolares de la educación católica puedan obtener su capital espiritual sobre la base de una matriz de situaciones similares. (...) Se trata de una gran contradicción en un sistema de escolarización cuya razón de ser otorga máxima prioridad a la alimentación de la espiritualidad y demuestra que el capital espiritual tradicional de los líderes las escuelas católicas es un recurso que está en disminución (...) todavía hay pocas evidencias de que se estén tomando todos los recaudos que son necesarios frente a las condiciones actuales.”

En palabras de Mons. Alfredo Zecca (2006) como Rector de la UCA:

“En nuestra época se está librando una verdadera batalla cultural no siempre del todo explícita entre quienes, reconociendo los valores auténticos del pluralismo y de la democracia, quieren, no obstante, insistir en la raíz y en la identidad cristianas y otros que, tal vez con buena voluntad, pero con ignorancia o ingenuidad, bajo la apariencia de un cierto progresismo y en nombre de la tolerancia no sólo renuncian a la identidad cristiana sino que ejercen un cierto totalitarismo: el totalitarismo de la tolerancia a cualquier precio... No hay consenso donde no hay diálogo ni diálogo donde no hay una verdad objetiva que lo antecede y lo funda”

## 1.2. Planteamos el asunto.

La realidad cultural atmosférica que se precia de ser postcristiana supone para los creyentes un cierto complejo de hablar desde lo que somos. Se nos ha hecho creer que no es digno de ciencia reflexionar desde nuestra propia identidad como si hubiera una posibilidad de reflexionar sin supuestos previos y sin identidad. Sin entrar en el análisis de la licitud o no de estos paradigmas, partimos del hecho de que mientras haya cristianos que se dedican a la educación debe existir el derecho y hasta la obligación de reflexionar desde su identidad y tradición sobre la realidad educativa.

Ya lo decía Etienne Gilson en la segunda mitad del siglo XX:

“Vivir como cristianos, sentir como cristianos, pensar como cristianos en una sociedad que no es cristiana, cuando no vemos, ni oímos ni leemos casi ninguna cosa que no ofenda al cristianismo o lo contradiga, y a menudo la caridad nos impone el deber de no romper lanzas contra las ideas y las costumbres que reprobamos, es algo difícil y apenas posible. Por ello también la tentación de disminuir o adaptar nuestra verdad nos asalta sin cesar, sea para disminuir la distancia que separa nuestras maneras de pensar de las del mundo, sea incluso –y a veces con toda sinceridad- con la esperanza de hacer el cristianismo más aceptable al mundo y secundar su tarea salvadora.”

En este artículo nos animamos a plantearnos, entonces, sobre el derecho y hasta la obligación que tenemos los cristianos que trabajamos en el ámbito del pensamiento

pedagógico de comprender el proceso educativo en el marco de nuestra fe cristiana y lo que ella supone como cosmovisión cabal.

Desarrollaremos, en discusión con algunos autores, la diferencia entre un preguntar por la educación a secas y un preguntar por la educación cristiana. En la primera, como cristianos, nos preguntamos sobre la educación auténtica y haciendo uso de nuestra razón en el marco de la revelación cristiana intentamos iluminar el ámbito teórico y práctico de la misma. En el caso de la segunda cuestión existe un preguntar por la educación cristiana desde la razón autónoma donde entra a posteriori la fe, si es que puede entrar de ese modo sin perderse como tal. Nos zambullimos así en la gran problemática de los órdenes del pensar y la relación entre Fe y Razón. Concluimos dejando abierto el problema de un pensar desde la fe el camino educativo dando algunos elementos sugerentes desde la tradición católica y el magisterio de la Iglesia.

## 1.2. A modo de yapa.

Un tema concomitante y de gran gravedad es la crisis epistemológica del ámbito educativo. Evitamos abordar el estudio del mismo por los límites del presente opúsculo pero no queremos dejar de enunciarlo por su importancia para el futuro de la educación en Argentina y en el mundo. La desaparición de la pedagogía como ciencia capaz de articular otras disciplinas auxiliares ha dejado a la educación como subsidiaria de otros ámbitos del pensar. Basta ver los programas universitarios en ciencias de la educación para constatar que no existe o apenas sobrevive pálidamente. La ciencia de la educación ha pasado a ser una variedad de la sociología o de la política luego de transitar bastante infructuosamente el ámbito psicológico.

No sólo se pone en duda el pensar pedagógico dentro de la Fe sino que está en crisis la posibilidad de pensar en la realidad educativa a secas en un ámbito validado como tal. Hay una mirada miope a corto plazo, sin todos los elementos, fragmentaria. Así lo pedagógico se vuelve propiamente y excluyentemente una didáctica sin horizonte de reflexión de fondo. En otro sentido en otros enfoques se llama hoy pedagogía a una crítica deconstructiva de la historia de la educación. La misma tiene como fin dejar en evidencia que estamos en una microfísica de poder con fines políticos evidentes cuando nos posicionamos en la arena de la escuela. Bastante infecundidad a nivel de pensamiento deja destruir las posiciones previas

que legitiman prácticas de normalización pedagógicas (así lo sostienen) ya que no tienen un nuevo “pensar” sino un pensar en o-posición a los anteriores.

Con esto queremos decir que no sólo no es posible hoy integrar la Fe con el ámbito de un pensar la educación sino que se ha disuelto ese ámbito de pensar. Es decir aun considerando la posibilidad de integrar o entrar en diálogo de estos ámbitos, aún tenemos el problema que hoy no se piensa la educación sino como derivación de la ciencia empírica, como subtema dentro de la sociología o la política. En todo caso las escuelas siguen ahí con pocos y confusos esfuerzos para salir de su crisis global.

Otra denuncia que no podemos desarrollar, pero queremos mencionarla por su implicancia en el tema que nos compete, es la secularización de la teología. O lo que algunos autores llamaron las teologías deicidas y otros la “Apostasía Inmanente” (Henri de Lubac citado por P. Alfredo Sáenz) lo que es peor su concreción en las prácticas eclesiales. Sin explayarnos en este tema baste reflexionar un poco en ciertos discursos que abundan en ámbitos eclesiales donde se dice expresamente que se trata de enseñar a Cristo sin Cristo, se trata solo de valores, se termina aboliendo el ámbito de la trascendencia y transformando a la visión de la fe en una postura antropomórfica más de tantas otras, es casi una ética o cuanto más una ideología elegida por iniciativa personal.

Así nos encontramos en una etapa donde están amenazadas las posibilidades del pensar en la educación y del pensar creyente. En ambos campos se nos coarta la posibilidad de libremente expresar sin miedo y con seguridad que desde la revelación nosotros entendemos esto. Le guste escucharlo o no a los demás.

Dejamos aquí esta temática tan desafiante para dedicarnos a la cuestión fundamental que nos propusimos desde el inicio.

## **2. La pregunta por la educación cristiana.**

Coincidimos con el autor Winfried Böhm sobre el contexto de arranque donde el preguntar por la educación cristiana “parece más bien dudoso y no pocas veces desacreditados científicamente, y en muchos casos dejados de lado como retrógrados”. Basta concurrir a una librería especializada en ciencias de la educación e intentar buscar autores o libros sobre el

tema. En el mismo sentido vale la experiencia de buscar en Internet literatura o artículos sobre ello.

El mismo autor debe explicitar ciertos prejuicios que descubre sobre su posibilidad de pensar la educación cristiana. Así dice:

“el fin de nuestras reflexiones no es solamente reflatar olvidadas ideas sobre educación cristiana, o reinsertar en el juego posturas que han quedado relegadas en la discusión de las ciencias de la educación; tampoco es nuestra intención el rehabilitar cualquier pedagogía confesional, o hasta instituir el intento de indoctrinación ideológica como derecho; por lo contrario...”

José Luis Corzo sostiene: “Todo el mundo piensa que son cosas obvias” y agrega “llevo muchos años preguntándome qué es eso” de educación cristiana. Continúa: “Bueno, si se trata de un adjetivo de posesión, pues es la escuela de los cristianos”, ahora bien, “Si quiere decir que es una escuela particular (...) porque sus contenidos sean otros, me pregunto exactamente lo mismo: ¿qué quiere decir?”.

También lo encontramos en el discurso de Böhm ya que él sostiene que preguntar por educación cristiana no es equivalente a preguntarse si hay efectivamente educadores cristianos, de hecho los hay; tampoco, si se puede estipular históricamente la tradición de una educación cristiana, entendemos que también la hay irrefutablemente; la pregunta hecha por este autor apunta a si existe la condición de posibilidad de plantearse una educación cristiana. Cabe preguntarse a estas alturas por la licitud y pertinencia de la pregunta misma. ¿Corresponde preguntar sobre la educación a secas? ¿No cabría mejor preguntarse qué significa educar cristianamente? Debemos precisar un poco más dónde está la disyuntiva.

De alguna manera, pensamos, hay en estos autores como en muchos otros, una noción previa de qué es educación y luego desde allí se analiza, confronta, integra (o lo que sea) el aporte de la revelación cristiana o la práctica educativa denominada “cristiana”. De alguna manera como el objeto de estudio se construye según una esquemática previa se está ensayando cuál sería el ámbito específico ideado. Así la revelación cristiana es sometida a una suerte de examen frente a la supuesta razón autónoma, que de superarlo se le puede reconocer como postura válida para sentarse a la mesa de un diálogo epistemológico. Es decir, si cabe epistemológicamente preguntarse sobre el tema educativo cristiano.

Mostremos de paso que, según Böhm, en el fondo “se trata aquí de preguntar por los principios antropológicos de una pedagogía cristiana, de plantear pedagógicamente muy importante pregunta acerca de la meta de la vida vivida cristianamente y, finalmente, brindar algunos puntos destacados para los métodos de la educación cristiana.” Los elementos que considera relevantes al preguntar sobre la educación son entonces: principios antropológicos, meta de la vida, puntos destacados para los métodos de educación.

Este preguntar por el hombre, por su fin y desde allí sacar luz para el camino concreto de la educación nos manifiesta que no estamos en el ámbito de la sociología o de la psicología y mucho menos de la política, esta es la patria perdida del universo pedagógico y de la filosofía de la educación. Pero al plantear la antropología cristiana y su meta vital estamos al mismo tiempo en el ámbito de la reflexión teológica. Con esto queremos reflejar que para un cristiano es imposible, sin asumir una posición esquizoide o de escisión entre fe y razón, plantearse estos temas fuera de la fe.

Es importante aquí subrayar, para ser fieles a la verdad, que en cualquier comprensión del hombre está subyacente con conciencia o sin ella una idea de Dios y del Mundo. Esto quiere decir que en toda posición que se asuma hay una cosmovisión implícita que la determina y hace coherente.

Volviendo al punto de arranque la cuestión no está en los puntos desarrollados o la conclusión sino en el inicio, en el preguntar. Lo que no es poca cosa. El inicio es justamente el qué y el cómo preguntar. Si se pregunta mal o, mejor dicho, si se pregunta en un sentido no se puede esperar otra respuesta que la posible desde la dirección de lo que se ha preguntado. Pareciera hasta aquí, que en toda pregunta donde lo cristiano aparece como subgénero de otro más abarcador, se antepone una posición previa y global sobre el ámbito concreto. Pongamos el ejemplo de la ciencia, la ciencia no es cristiana o no cristiana es simplemente ciencia. La hagan o no los cristianos sigue siendo ciencia. Podrá haber un modo de ejercerla con algunos atributos particulares pero sigue siendo por esencia ciencia. Cuando se pregunta por una educación cristiana lo que se enfatiza son algunos elementos que caracterizan un modo de educar propio de ese grupo. La educación ya está vista antes y globalmente y se analizan algunas particularidades propias.

Justamente porque es tan relevante este saber comenzar es que consideramos interesante no el desarrollar la respuesta en este artículo, sino el detenernos a saber qué preguntamos cuando preguntamos. Simplemente mostraremos a continuación las diferencias

de dos posiciones que nos darán claridad en este asunto central para definir la identidad de nuestros proyectos educativos titulados como cristianos.

### **3. Hay un preguntar legítimo por la educación que es cristiano por derecho**

Tenemos dos maneras de preguntar: la primera, sencillamente ¿Qué significa educar? para nosotros que somos creyentes y desde esta clara experiencia central, vital y configurante. Esto quiere decir que cuando hay educación real, la hay sí o sí, para cristianos o no cristianos, lo puedan reconocer o valorar o no. En todo caso lo que se da es una realidad que puede ser captada en distintas profundidades de acuerdo a la mirada que posee el sujeto. No es que sea otra la realidad es que no alcanza el no creyente a ver más allá de lo que su instrumental le permite ver.

La segunda, ¿qué significa educar cristianamente? A nuestro corto entender esta pregunta nos sitúa en la lógica de la modernidad: muchas ciencias, cada una “construye” su objeto propio que la valida como tal, entonces, ¿existe la posibilidad epistemológica de plantearse una reflexión sobre una educación cristiana? Es decir, en la segunda interrogación el cristianismo es un calificativo especificante, en todo caso, de un modo de educar entre muchos otros.

Entendemos en este sentido que hay una pregunta desde una posición realista y otra pregunta desde una posición moderna (idealista-racionalista-positivista). En la primera se parte de la realidad de que existe un actuar educativo de hecho y que no sólo se puede describir sino que corresponde abstraer desde esa experiencia real y concreta cual es la formalidad específica que hace a esa actividad sea educación y no otra cosa. Ese comprender desde la experiencia se articula en tanto real con la verdad emanada de la Revelación (que es una por cierto) que viene a iluminar, ampliar o corregir la posibilidad de conocer la verdad por la simple naturaleza humana.

Desde la posición moderna, en cambio, estamos en un construir el objeto de estudio propio de la ciencia educativa. En el marco de análisis que armamos vamos a la actividad como acto segundo para verificar si corresponde o no a ese marco interpretativo construido en un a priori del pensar. En todo caso el paradigma de ciencia somete a toda formalidad del ente bajo el prisma de su metodología positivista.

La ciencia sobre la educación, que pretende ser totalmente autónoma en su reflexión, puede preguntarse por la validez un modo de educar que es específico a un grupo o a un modo de concebir el mundo, al hombre y a Dios. No creemos errada la pregunta, ni mucho menos la respuesta, pero sostenemos que este preguntar es segundo, viene después de otro preguntar primero.

La primera pregunta, significa cuestionarse desde nuestra fe por el verdadero sentido del proceso o la realidad educativa. Aquí aparece una teología de la educación que debe iluminar a la metafísica de la educación y toda la filosofía de la educación. Es un preguntar a luz de la fe sin complejos por usar nuestro lenguaje y lo que Dios nos ha revelado y, a la vez, sin pretender que se diluya o desaparezca la reflexión propiamente pedagógica. De alguna manera en esta primera pregunta hay una pretensión de distinguir sin separar el orden diferente de Fe y Razón mientras que en la segunda ese orden se trastoca por una equiparación cuando no una subordinación de la fe a la razón.

#### **4. Dos ejemplos sobre una Fe subordinada a la Razón**

Veamos dos ejemplos claros sobre cómo la Fe se subordina a la razón: Winfried Böhm y José Luis Corso.

En el autor de Bohemia reconocemos el valor y significado del planteo moderno ya que él está tratando de validar una concepción de hombre libre y autónomo que no entre en contradicción con la realidad cristiana de la obediencia a Dios: ¿se puede educar para la autonomía y, a la vez, cristianamente? Lo que queremos mostrar es que en este autor hay una concepción previa de hombre y de educación y con eso en la cabeza va a estudiar o confrontar un ámbito cristiano. Hay un pensar (razón) que precede y juzga a la Fe y sus consecuencias. De alguna manera quiere validar que como cristiano puede ser personalista y moderno.

Por su parte el autor español está tratando de mostrar que la relación entre una educación netamente humana y una propuesta de fe no se resuelven entendiéndola como divergencia, suma o coincidencia sino como “implicación”. Desarrolla el autor cada una de estas ideas y se cuestiona preguntándose en qué se diferencia una escuela cuando se le denomina “escuela cristiana”, qué le agrega o qué especifica ese apelativo a cualquier escuela. Se ve claramente al reflexionar sobre ello que el modo de preguntar supone ya previamente

que la educación es algo humano (temporal) que le compete a los “pedagogos” y lo “cristiano” (supratemporal) a los que son creyentes o teólogos.

De hecho su proceder metodológico en el artículo mencionado es: primero, describir fenomenológicamente el hecho religioso, después qué es la educación y por último sacar consecuencias. El punto intermedio lo titula: “la perspectiva del pedagogo” y desarrolla básicamente que educar es “apertura” al mundo. Sin entrar a discutir sobre el contenido de las consecuencias enunciadas vemos esta organización epistemológica: lo que dice una ciencia (que por cierto es fenomenología), lo que dice la otra y concreciones. Tenemos la arquitectura moderna de los campos científicos cada uno construyendo su objeto de estudio. El del teólogo el hecho religioso, el del pedagogo el hecho educativo. Las consecuencias que hay que educar en un mundo visto como templo de Dios.

El autor sostiene como cierre:

“No me doy por satisfecho con que el hombre simplemente sea un cristiano anónimo y acepto que el educador cristiano aporte a esta realidad del crecimiento humano su propio anuncio de que, en Jesucristo, ha descubierto valioso el amor, por encima de la muerte (...) Es decir, no me parece que sean divergentes crecimiento y cristianismo o que dé igual el tipo de maduración de cada persona; tampoco me parece que se sumen; sino que difícilmente llegará a ser cristiano quien no encuentre en el interior de sus propias vivencias con el mundo actual, en el interior de su humanidad, esa luz del absoluto que se desvela en Cristo Jesús”.

Esta referencia al cristiano anónimo alude a las llamadas teologías desde abajo entre las que se destaca la del teólogo Alemán K. Rahner. Las mismas parten de la antropología para preguntarse por Dios. Con la consideración de que todo lo humano es divino desde la encarnación, mirando al hombre, miramos a Jesús y miramos a Dios. ¡Jesús es el mejor hombre! Lo trascendente está en peligro de quedar reducido o constreñido por lo inmanente. En este párrafo se puede comprender que lo educativo se asocia a crecimiento y que lo cristiano es un aporte a tal fin. Tomando distancia del autor podríamos decir que un crecimiento real y completo no se da sin concurso de la gracia. La podamos reconocer o no.

La implicación de la que habla el autor es clarificada. Se trata de facilitar la vivencia de la trascendencia en el medio de su vinculación con el mundo. Parece que el autor está

interesado por cuestiones más bien concretas y prácticas de cómo ayudar para que los alumnos lleguen a la fe. Ahora bien, de la inteligibilidad de lo educativo desde la revelación vemos poco y nada.

Nos podrían surgir claramente dudas de que estemos entendiendo bien al sacerdote escolapio dedicado por misión a la enseñanza de los niños en Piedad y Letras. Para superar esta posibilidad veamos el análisis que hace otro autor sobre el pensar de Corzo:

“En primer lugar y siguiendo del mencionado autor [Corzo] en el artículo Jesús Maestro, conviene puntualizar que salvación cristiana y educación no coinciden. Por tanto, hablando previamente de educación hemos de señalar con Groppo (Educación cristiana y catequesis) que desde el punto de vista teológico la educación es una actividad temporal, cuya finalidad propia se agota en el orden temporal. [...] ¿Por qué educación y salvación no coinciden? O con otras palabras, ¿por qué la fe y la educación no coinciden? Porque la fe no depende de mi esfuerzo sino más bien de mi entrega, de mi «fiat», la fe es un don de Dios, parte de Él, lo que parte de mí es la creencia (ya lo hemos escrito en esta misma revista), es gracias a la fe que yo puedo o no, creer en alguien o en algo.”

Cuesta reconocer una articulación consistente en la argumentación. Se dan sentencias lapidarias sin fundamentación consistente como por ejemplo “desde el punto de vista teológico la educación es una actividad temporal, cuya finalidad se agota en el orden temporal”. Si el fin propio del hombre es la salvación o bienaventuranza, ¿no le interesa o compete a la educación? Lo que importa verdaderamente al autor qué es... ¿es comprender el proceso por el cual una persona se va desarrollando como tal hacia su plenitud? o ¿definir para una racionalidad sesgada, como la moderna lo es, un campo científico que es competencia del orden temporal? Para este autor la fe es un don de Dios y el educar o la educación no lo es. ¿O sea que Dios no actúa propiamente en el proceso del no creyente? ¿Dios no obra en la realidad como creación en el plano natural? ¿No hay concurso de acción causal en el acto educativo?

La experiencia de docente de muchos de nosotros acredita seguramente otra cosa. Dios sí actúa en concurso del orden natural y sobrenatural. Claro está que para nosotros educar es más, mucho más que simplemente transmisión de contenidos.

Retomando, de alguna manera en ambos está esta vieja y nunca superada actitud modernista donde la fe es un problema frente a la razón y hay que pelear con los gurúes de la verdad científica para que nos permitan participar de su discurso científico aunque tengamos esta enfermedad que hay que poco más que ocultar.

## **5. Pensar la educación a luz de la Fe como reto ineludible**

Lamentablemente no podemos profundizar en estos postulados pero cabe aclarar que se puede mirar “sin fe” y “con fe” los mismos fenómenos o hechos, pero sin lugar a dudas que su interpretación será totalmente distinta.

Para entender bien la relación especialmente significativa en este año de la Fe convocado por el Papa Benedicto XVI citamos un texto de Gilson:

“No se puede poner la inteligencia al servicio de Dios sin respetar íntegramente los derechos de la inteligencia: de lo contrario, no sería ella la que se pondría a su servicio; pero tampoco se puede hacerlo sin respetar los derechos de Dios: de lo contrario, no sería a su servicio que se la estaría poniendo. [...] Creo que debo decir, entonces, en primer lugar, que uno de los más graves males de los cuales sufre el catolicismo hoy, es que los católicos ya no tienen suficiente orgullo de su fe. [...] A veces parece creerse que una filosofía que se confiese católica estaría desacreditada de antemano, y que, para hacer aceptar la verdad, lo más hábil es presentarla como si no tuviera nada que ver con el catolicismo. Me temo que ése no sea sino un error, incluso un error de táctica. Si nuestra filosofía tradicional no encuentra hoy la audiencia que desearíamos para ella, eso no se debe en absoluto a que se sospeche que está sostenida por una fe, sino más bien porque, estándolo, aparenta no estarlo...”

Esto que afirma Etienne Gilson sobre la filosofía cristiana es aplicable a la pedagogía cristiana o a la ciencia de la educación cultivada por cristianos. Si no encontramos la audiencia que buscamos es justamente porque debiendo ser claramente diversa a las otras por la fe que la sostienen, es más de lo mismo. Es igual a todos los demás centros de estudio,

incluso dando la palabra a autores que explícitamente se declaran contra la fe y la tradición cristiana.

Nadie le puede echar en cara a un no cristiano si no acepta que Dios sea actor protagónico de la escena educativa pero es igualmente reprochable que alguien que se llame a sí cristiano no lo pueda reconocer y secundar en esta acción.

Pongamos un ejemplo, otro del autor de Bohemia, que puede ilustrar esta diferencia entre el modo de entender de la razón y de la razón iluminada por la fe. El autor citado pondrá en el centro de la pedagogía cristiana el sacar desde dentro (educere) por sobre el poner desde fuera (educare). Eso es comprensible y discutible con cualquier otro creyente o no creyente y esto lo atestigua la historia de la educación. Ahora bien la comprensión de esta realidad a la luz de la fe es mucho más profunda. Afirmamos los cristianos la acción del Espíritu Santo en cada persona, que se expresa y cristaliza a través de las virtudes naturales e infusas. Por ende la importancia del discernimiento de conciencia para poder secundar esa fuerza-acción interior de Dios y no la del pecado. Ambas afirmaciones son necesarias, correctas y útiles pero, sin lugar a dudas, que para nosotros creyentes hay una fundante y primera que nos permite calibrar a la segunda y darle su verdadero significado.

Volvemos ahora a recurrir a Böhm para mostrar su contradicción discursiva y corroborar nuestra posición. Este afirma en uno de sus artículos: “¡Dime lo que piensas de la gracia y te diré qué educador eres!” y aclara: “No cabe duda que el término gracia pertenece al campo de la teología”. Por si esto fuera poco sostiene unas líneas más abajo: “Pero que el lector no se extrañe, cuando tratamos el término “educación” como si fuese un concepto teológico”. Si depende de qué entiendo por gracia lo que haga como educador es porque sostengo que la fe determina la concepción y el planteo educativo. Por tanto hay una lógica interna de subordinación entre educación y fe.

En todo caso aquellos pedagogos que no quieran mostrar su concepción de gracia (teológica) estarían encubriendo lo que en verdad piensan o diciendo sólo una parte. La gracia está claramente definida qué es y cómo se entiende en el dogma cristiano, y por tanto, un educador cristiano será quien actúe como educador en función de esa realidad (con conciencia o sin ella). Hay un educador cristiano en tanto hay un modo concreto de entender la gracia. Pero la gracia, más allá del modo de entenderla de cualquiera en particular, existe realmente y es lo que es. Accedemos a ella por la fe y atendiendo a la enseñanza del Magisterio de la Iglesia.

Para nosotros creyentes la revelación nos enseña la Verdad. Toda acción educativa que respete (con nombre o sin nombre de tal) la verdad revelada sobre la gracia será verdadera educación y aquella que no lo respete aún sea una acción educativa de escuela confesional no lo será.

Por tanto lo importante a discernir no es si es cristiana o no, sino si es verdadera o no. En todo caso se puede aceptar hablar de una pedagogía cristiana en tanto nace agradecida de estar al cobijo de la revelación pero no de una educación cristiana. La educación o es verdadera o es falsa, o es buena educación o es mala.

## **6. Primeros pasos de un camino de reflexión pedagógica creyente**

Esto llevaría a decir que ¿sólo “nosotros” por ser cristianos sabemos lo que es verdadera educación? Aunque suene doloroso al mundo relativista y fragmentado es así. Podemos y debemos dialogar pero saber desde dónde y qué es lo que sostenemos a la hora del diálogo.

Como lo afirma E. Gilson: “Sólo el catolicismo sabe exactamente lo que es la naturaleza, y lo que es el mundo, y lo que es la gracia, pero no lo sabe sino porque mantiene fijos sus ojos sobre la unión concreta de la naturaleza y de la gracia en el Redentor de la naturaleza: la persona de Jesucristo.”

Esta toma de posición, exige mucho del educador cristiano y del que pretenda reflexionar sobre su práctica sin perder su identidad de seguidor de Cristo. En nuestro caso nos buscamos buenos guías para el camino escuchando el Magisterio y la tradición cristiana, especialmente a San José de Calasanz.

Para él como para toda la tradición cristiana, el verdadero educador es Dios y, si esto es así, no podemos pensar en una educación fuera o sin Él. Sí es comprensible que otros que no son creyentes no acepten este postulado y que igualmente reconozcan que hay un proceso de educación determinado, pero igualmente aunque no lo vean nosotros sabemos en la inteligencia de nuestra fe que el que guía el proceso es Dios.

Entonces, es desde la Verdad con mayúsculas que debemos entender lo que significa educar. Es evidente para cualquiera de nosotros que educación supone algo más que el simple y natural crecimiento de una persona, más bien se trata de un proceso de crecimiento

“intencionado” y decimos intencionado porque no se da espontáneamente. La confusión, en el pensamiento ateo sobretodo, es creer que nosotros dirigimos este proceso cuando en realidad la “intención – camino” la guía Dios y, dicha intención, revelada en Jesús y por Jesús, es que lo conozcamos y conociéndolo tengamos su Vida.

Con esto no se pretende negar la importancia de la intención o fin del educador (causa segunda) y progresivamente del educando sino ponerla en su verdadero nivel. Desde esta perspectiva hablar de crecimiento humano es caminar hacia la santidad, la perfección del amor, la bienaventuranza. El proceso natural de todo hombre queda insertado e integrado en el proceso sobrenatural que sin anular el anterior lo plenifica. Este es el auténtico proceso educativo. Y este proceso es sumamente personal (des-cubrir, aceptar y obrar quién soy).

¿Evangelizar educando o educar desde el evangelio? se pregunta Botana y responde: “Si se trata de una disyuntiva está mal planteada, porque son dos expresiones reversibles. Al menos, deben serlo en la disposición y la intencionalidad del educador creyente, y han de estar reflejadas en la dinámica del proyecto educativo de la escuela católica.” El mismo autor explica que evangelización, remitiéndose al Concilio Vaticano II y a la Encíclica *Evangelii Nuntiandi*, es la misión misma de la Iglesia.

El hombre desde la culpa original ha permitido que el pecado desoriente, desintegre, desarmonice sus fuerzas naturales. A pesar de ello el hombre sigue siendo ontológicamente bueno, creado por Dios y en su ser natural-sobrenatural posee las fuerzas (virtus), asistido por la gracia, para llegar a la perfección de su ser.

Desde la experiencia cristiana la educación se entiende como proceso de divinización, de cristificación, de humanización plena:

“58. Fin propio e inmediato de la educación cristiana es cooperar con la Gracia divina a formar el verdadero y perfecto cristiano, es decir, al mismo Cristo, en los regenerados con el Bautismo, según la viva expresión del Apóstol: Hijitos míos, por quienes segunda vez padezco dolores de parto hasta formar a Cristo en vosotros. Ya que el verdadero cristiano debe vivir la vida sobrenatural en Cristo: Cristo, que es nuestra vida, y manifestarla en todas sus operaciones: para que la vida de Jesús se manifieste asimismo en nuestra carne mortal.” *Divini Illius Magistri* (Pío XII, 1929)

Se trata de llegar a tener los mismos sentimientos – pensamientos de Cristo Jesús, de que ya no vivamos para nosotros mismos sino como Él para el Padre, de que ya no seamos nosotros los que vivamos sino Cristo mismo que vive en nosotros.

Es la Trinidad misma la que obra esta preciosa obra de creación – redención – consumación. El hombre está siendo creado – redimido – escatologizado desde el momento mismo de su concepción pero ese proceso natural – sobrenatural escapa a nuestras posibilidades de dirigirlo. Solo Dios es protagonista de este camino y secundándolo cada uno de sus hijos.

## **7. A modo de conclusión: el desafío de ser cristianos comprometidos con la educación**

A lo largo de los puntos anteriores hemos clarificado qué quiere decir como católicos reflexionar y actuar en el campo de la educación. A la par, hemos resaltado un lenguaje equivoco en algunas posturas, que presentan lo católico con sesgos o supeditado a un esquema teórico previo y ajeno a la fe de la Iglesia. Por fin hemos abierto el juego a una serie de puntos de partida básicos para nuestro pensar dentro de la fe la educación.

Para concluir el relato estamos insistiendo en que debemos abrir sin miedo ni tapujos la riqueza que hemos recibido de la Revelación Divina para entender el proceso antropológico y desde allí iluminar la educación. El mundo en el que vivimos está ávido de recibirlo. De aquí el necesario desarrollo del campo de la teología de la educación como área rectora del aparato epistemológico de la ciencia de la educación que integra distintos niveles y ámbitos de estudio.

Debemos preguntarnos sobre la educación verdadera que atiende a la naturaleza real del ser humano revelada plenamente en Cristo verdadero Dios y verdadero hombre. No para hacer arqueología educativa o para repetir esquemas o prácticas solamente, sino para recrear con toda la riqueza de nuestra tradición y en docilidad al Espíritu que habla en el hoy del mundo y de la Iglesia la propuesta de un evangelio que se hace camino educativo donde se integran verdadera y cabalmente fe, vida y cultura.

Desde esa solidez de la roca que da la fe podrán integrarse en un saber sistemático claramente la filosofía de la educación, la pedagogía, la didáctica, el currículum, los aportes desde las ciencias auxiliares psicológicas, neurológicas, sociológicas, políticas, etc.

Esto supone que nuestras Universidades llamadas católicas, como también nuestros Institutos Superiores de Formación Docente sean capaces de dar luz al mundo bebiendo en nuestro propio pozo. Que no bastardeen el tesoro recibido licuando su contenido o desnaturalizándolo en busca de estar a la par o no desentonar de otros centros de estudios o universidades. Exige para los pensadores e investigadores de estos centros de altos estudios mayor formación, mayor dedicación, mayor humildad y sobre todo amor a la Verdad. Dice el evangelio que si la sal pierde su sabor más vale tirarla a los chanchos... Una luz no se enciende para colocarla debajo de la cama sino encima para que alumbre...

¿Alumbrará el mundo educativo la sabiduría que nos viene del corazón de Dios?  
¿Seremos capaces de asumir sin complejos la rica tradición de los santos educadores y de su magisterio? En ese camino debemos avanzar si queremos responder a la emergencia educativa que sufre nuestro mundo y que ha denunciado nuestro Santo Padre el Papa:

“Podemos añadir que se trata de una emergencia inevitable: en una sociedad y en una cultura que con demasiada frecuencia tienen el relativismo como su propio credo —el relativismo se ha convertido en una especie de dogma—, falta la luz de la verdad, más aún, se considera peligroso hablar de verdad, se considera "autoritario", y se acaba por dudar de la bondad de la vida —¿es un bien ser hombre?, ¿es un bien vivir?— y de la validez de las relaciones y de los compromisos que constituyen la vida.”

Agrega:

“Por eso, por lo general, la educación tiende a reducirse a la transmisión de determinadas habilidades o capacidades de hacer, mientras se busca satisfacer el deseo de felicidad de las nuevas generaciones colmándolas de objetos de consumo y de gratificaciones efímeras. Así, tanto los padres como los profesores sienten fácilmente la tentación de abdicar de sus tareas educativas y de no comprender ya ni siquiera cuál es su papel, o mejor, la misión que les ha sido encomendada. Pero precisamente así no ofrecemos a los jóvenes, a las nuevas generaciones, lo que tenemos obligación de transmitirles. Con respecto a ellos somos deudores también de los verdaderos valores que dan fundamento a la vida. Pero esta situación evidentemente no satisface, no puede satisfacer, porque deja de lado la finalidad esencial de la educación, que es la

formación de la persona a fin de capacitarla para vivir con plenitud y aportar su contribución al bien de la comunidad. Por eso, en muchas partes se plantea la exigencia de una educación auténtica y el redescubrimiento de la necesidad de educadores que lo sean realmente.” Discurso del Papa Benedicto XVI en la inauguración de la asamblea diocesana de Roma, 11 de junio de 2007, Ed. Vat.

## **Bibliografía**

- AA. VV, El Hombre y la educación hoy, EDBA, Bs. As., 1995.
- AVELLANEDA B., Meditación cristiano – metafísica, Ed. El Copista, Córdoba, 2009.
- BALTHASAR Von H. U., Católico. Aspectos del Misterio, Encuentro, Madrid, 1988, Pgs.21-37.
- BALTHASAR Von H. U., Epílogo, Encuentro, Madrid, 1998, Pgs. 81-102.
- BARBOZA Carlos, Problemática Epistemológica de la Pedagogía, en <http://topicoslacruz.com/post/PROBLEM%C3%81TICA%20EPISTEMOL%C3%93GICA%20DE%20LA%20PEDAGOG%C3%8DA.doc>
- BARRIO MAESTRE J., Elementos de Antropología Pedagógica, Rialp, Madrid, 1998.
- BENEDICTO XVI, Benedicto XVI, Discurso del Papa Benedicto XVI en la inauguración de la asamblea diocesana de Roma, 11 de junio de 2007, Ed. Vat.
- BÖHM W., La sabiduría de la Educación: historia y presente en Educar para ser persona, Ed. UCC, Córdoba, 2005.
- BÖHM Winfried, ¿Qué significa educar cristianamente?, EDUCC, Córdoba, 2002, Pág. 24.
- BÖHM Winfried, Educación de la Persona, Ed. Docencia, 1982, Págs. 25-34.
- BOJORGE H., Teologías Deicidas. El pensamiento de Juan Luis Segundo en su contexto, Ed. Encuentro, Madrid, 2000.
- BOTANA A., La escuela como proyecto evangélico, CCS – ICCE, Madrid, 2002, Pg. 10.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., La Reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza, Laia, Barcelona, 1979.
- CONCILIO VATICANO II, en [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/index\\_sp.htm](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_sp.htm)

- CONSEJO PONTIFICIO PARA LA CULTURA, Para una Pastoral de la Cultura, Vaticano, 1999.
- CORZO J. L., Una síntesis teológica para la educación en AA. VV., Escuchar el mundo, oír a Dios. Teólogos y educación, PPC, 1997, Pág. 79.
- DAROS W. R., Filosofía de una teoría curricular, UCEL, Rosario, 2001.
- DAWSON C., La religión y el origen de la cultura occidental, Ed. Encuentro, 2010.
- DE LAIRE, F. ¿Identidad Juvenil? La Insoportable Levedad del Ser: Aportes para Renovar el Marco Teórico de los Estudios sobre Juventud, Revista Mad. No. 4. Mayo 2001. Departamento de Antropología. Universidad de Chile \_ <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/04/paper02.htm>
- DEL BARCO J. L., La Civilización Fragmentaria, RIALP, Madrid, 1995.
- FERNANDEZ BURILLO Santiago, La Inspiración Filosófica. La filosofía en la Calle, en <http://www.arvo.net>
- FERREYRA H.-PEDRAZZI G., Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje, noveduc, Bs. As., 2007.
- GARCÍA VIEYRA A., Ensayos sobre Pedagogía (según la mente de Santo Tomás de Aquino), Folia Universitaria, Guadalajara, 20052.
- GILSON E. y MARITAIN J., Correspondance 1923-1971, Paris, Vrin, 1991.
- GILSON E., El difícil ateísmo, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1991.
- GILSON E., La Inteligencia al Servicio de Cristo Rey, en El Amor a la Sabiduría, Ed. Otium, Bs. As., 1979.
- GOMEZ ANTON F., Un mundo cambiante como marco de la acción educativa en AA. VV., Lo permanente y lo cambiante en la educación, EUNSA, Pamplona, 1991.
- GÓMEZ Héctor, Metafísica de la Educación, Folia Universitaria, Guadalajara, Méjico, 2006.
- GONZALEZ ALVAREZ A., Filosofía de la Educación, Troquel, Bs. As., 1963.
- GONZÁLEZ DE CARDEDAL O., Aprender a Conocer, Aprender a Ignorar, en AA. VV., Escuchar al mundo, oír a Dios. Teólogos y educación, PPC, Madrid, 1997.
- GONZÁLEZ DE CARDEDAL O., Educación y educadores. El primer problema moral de Europa, PPC, Madrid, 2005.

- GONZALEZ M., La Trinidad, corazón hermenéutico de la realidad cristiana. Esbozo del aporte de Balthasar a la sistemática trinitaria del siglo XX en Proyecto 30, CSE, Mayo-agosto de 1998.
- GONZALEZ Marcelo, El estado de situación de los estudios trinitarios en el umbral del tercer milenio. La conmoción, la explosión creativa y la consolidación de la sistemática trinitaria en la segunda mitad del S. XX, Bs. As.
- GONZALEZ-CARVAJAL, Evangelizar en un mundo postcristiano, Sal Terrae, Bilbao, 1993.
- GRACE G., Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas. Un estudio sociológico sobre educación católica, Santillana – Educa, 2007.
- HERNANDEZ DE LAMAS G., El estatuto epistemológico de la Filosofía de la Educación, en [http://www.viadialectica.com/filosofia\\_educ.html](http://www.viadialectica.com/filosofia_educ.html)
- JUAN PABLO II, Discurso ante la Asamblea General de la O. N. U., 5 de octubre de 1995.
- JUAN PABLO II, Encíclica Fides et Ratio.
- JUAN PABLO II, Novo Millenio Ineunte.
- JUAN PABLO II, Veritatis Splendor.
- LESAGA y Otros, Documentos Fundacionales de las Escuelas Pías, Ed. Calasancias, Salamanca, 1979.
- MARITAIN J., La Educación en este Momento Crucial, DDB, Bs. As., 1965.
- MARTÍN VELASCO J., Itinerarios del hombre contemporáneo hacia Dios, en Escuchar el Mundo...op. Cit.
- MÜLLER G. L., Dógmática, Teoría y Práctica de la Teología, Herder, Barcelona, 1998.
- MUSCARÁ Francisco, La Educación en la Historia. De la sabiduría a la incertidumbre, EDUCA, Bs. As., 2010.
- NARODOWSKY M., Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna, Aique, Bs. As., 1999.
- NAVAL DURÁN C. – ALTAREJOS MASOTA F., Filosofía de la Educación, EUNSA, Navarra, 2000.
- PASTOR J. M., Educar con Libertad, educar con Cristo. Julio de 2011, en <http://www.almudi.org/DesktopModules/DnnForge%20-%20NewsArticles/Print.aspx?tabid=475&tabmoduleid=2413&articleId=466&moduleId=1111&PortalID=0#>

PEREZ BUSTAMANTE L. F., Secularización interna y descristinización: hermanas de sangre, en

[http://infocatolica.com/blog/coradcor.php/secularizacion\\_interna\\_y\\_descristianizac](http://infocatolica.com/blog/coradcor.php/secularizacion_interna_y_descristianizac)

PÉREZ, José Ramón, Memoria, Amor y Verdad II, Ed. Alfa-Beta, Córdoba del Tucumán, 1993.

PERKINS D., La escuela inteligente, Gedisa, Barcelona, 2001.

QUELLE Constantino, Teología de la Educación, en Revista de la Hermandad del Valle de los Caídos N° 120 - Marzo de 2008.

RAHNER K, Voz Trinidad en Sacramentum Mundi. Enciclopedia Teológica, T. 6, Herder, Barcelona, 1976.

RAHNER K., El Dios Trino como principio y fundamento trascendente de la historia de la salvación en *Mysterium Salutis*. Manual de Teología como historia de la salvación, Vol... II, Cristiandad, Madrid, 19772.

RUPNIK M., En el Fuego de la zarza ardiente. Iniciación a la vida espiritual, Ed. PPC, Madrid, 1998.

SAN AGUSTÍN, El Maestro, Ed. R y C – AMICO, Bs. As., 2005.

SANTHA G., San José de Calasanz, obra pedagógica. BAC, Madrid, 1984.

SANTO TOMÁS DE AQUINO, El Maestro –De Magistro –, Agape, Bs. As., 2006.

WITTSCHIER Sturm-María, Antropología y Teología para una educación cristiana responsable, Sal Terrae, Santander, 1979.