

# 30º Aniversario 1988 - 2018



NÚMERO  
VII

# MAGISTER *Digital*



INSTITUTO SUPERIOR PART. INC. N° 4031  
"FRAY FRANCISCO DE PAULA CASTAÑEDA"  
- Santa Fe de la Vera Cruz -

# MAGISTER

Número VII - Año 2018

30° Aniversario



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

Santa Fe de la Vera Cruz  
- Argentina -

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

**DELEGADO EPISCOPAL PARA LA EDUCACIÓN:**

Pbro. Prof. José Luis Ayala

**REPRESENTANTE LEGAL:**

Prof. Teresita del Niño Jesús Mariani

**DIRECTOR:**

Prof. José Antonio Medei

**REGENTE:**

Prof. María Verónica Sejas

**AYUDANTE TÉCNICO- DOCENTE:**

Prof. María Mónica Actis

**COORDINADORES DE CARRERA:**

Prof. ACTIS, María Carolina

Prof. ACTIS, María Mónica

Pbro. AGÜERA, Ernesto Carlos

Prof. CANDIOTI, María Noel

Prof. DE FRUTOS, María Paula

Prof. RAPONI, Rosana

**Colaboran en esta edición:**

Prof. Mirta Inés Delfina Freije

Karla Gabriela Lorenzón

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

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

**Correspondencia y Canje a:**

Alfonso Durán 3649 (3000) Santa Fe - TE: 0342-4554048/4561181  
E-mail: [ispi\\_4031@colegiosjose.arnetbiz.com.ar](mailto:ispi_4031@colegiosjose.arnetbiz.com.ar) - Web: [www.institutocastaneda.com.ar](http://www.institutocastaneda.com.ar)

***Agradecimientos***

*A todas las personas que en estos 30 años pasaron por  
nuestra Casa y nos enriquecieron con sus dones.*

***En Memoria***

*.....de todos aquellos Amigos de nuestra Comunidad  
educativa que nos han precedido en la Casa del Padre.  
Que sus testimonios y oraciones nos ayuden a seguir caminando.*

## PRÓLOGO

“Es un momento oportuno para que la Iglesia promueva la renovación de la propia escuela católica y clarifique, a su vez, el servicio educativo que con ello aporta a la sociedad. El trabajo que en este aspecto se está realizando en la escuela católica es grande y son muchas las esperanzas que la sociedad y la Iglesia deposita siempre en la acción educativa de la Iglesia.”<sup>1</sup>

Presentar este número de la revista *Magister* en la celebración de los 30 años de la fundación del Instituto “Fray Francisco de Paula Castañeda” es celebrar la obra de la Iglesia que peregrina en esta diócesis de Santa Fe de la Vera Cruz, que apostó y apuesta a la formación de docentes como una “estrategia identitaria” para manifestar que Cristo es *Lumen Gentium*, porque “nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en su corazón”.<sup>2</sup>

La tarea docente exige hoy, más que nunca, claras convicciones que nos permitan a todos los involucrados en el proceso educativo (padres, alumnos, docentes, etc.) saber hacia dónde nos encaminamos para no transformar el aula en un laboratorio de “pruebas y ensayos”, sino convertirla en un espacio de encuentro que posibilite el acompañamiento de nuestros “chicos” para que puedan desarrollar plenamente su identidad, decodificar la realidad a través de su pensamiento crítico transformándose en auténticas personas libres que se inserten efectivamente en el quehacer social y político.

Presentar, entonces, estos trabajos de investigación habla del compromiso del Instituto y de nuestros docentes por la capacitación y la consecuente apuesta a la “recreación” de las prácticas pedagógicas de nuestros alumnos y egresados para hacer fecundo el quehacer áulico.

Recorrer la historia de nuestro Instituto, proponer una mirada crítica sobre nuestra inserción como casa de formación docente en la pastoral diocesana, considerar algunos aspectos de la educación a través de la Doctrina Social de la Iglesia, pensar estrategias para la integración en el aula, entre otros temas, serán los aportes de esta revista.

---

<sup>1</sup> Junta Arquidiocesana de Educación. Ideario Educativo Arquidiocesano. pág. 7 y 8

<sup>2</sup> Constitución Pastoral. *Gaudium et spes*. Sobre la Iglesia en el mundo actual. n° 1

No me queda más que agradecer a los docentes que han querido compartir sus artículos e invitar a toda nuestra comunidad educativa a insistir “en nuestra propuesta de reconocer al otro, de sanar las heridas, de construir puentes, de estrechar lazos y de ayudarnos «mutuamente a llevar las cargas» (Ga 6,2)”<sup>3</sup> como lo venimos haciendo desde hace tres décadas.

P. José Luis Ayala

Delegado Episcopal para la Educación

---

<sup>3</sup> Papa Francisco. Exhortación Apostólica. Evangelii Gaudium. n° 67

***A 30 años de la creación del Instituto de Formación Docente “Fray Francisco de Paula Castañeda”. Memoria y desafíos.***

***Prof. María Carolina Actis***

*“Nada nuevo nos debe atemorizar  
ni nada antiguo nos debe atar,  
solo en la libertad  
de los hijos de Dios,  
discípulos de la verdad y  
servidores del bien  
para la edificación de todos”.*  
(P.Mario Grassi)

En el presente trabajo, pretendemos hacer memoria de los 30 años del Instituto de Formación Docente “Fray Francisco de Paula Castañeda”, desde el momento de su creación, en 1988, hasta la actualidad.

“El Castañeda”, como popularmente se lo nombra, es el primer Instituto de Formación Docente perteneciente a la Arquidiócesis de Santa Fe de la Vera Cruz, y ha logrado posicionarse en el ámbito educativo de la ciudad y de su zona de influencia, como una institución formadora de formadores tanto para el nivel primario, como para el secundario, y de capacitación de docentes en ejercicio. Ambas líneas de acción han sido las guías permanentes de su actividad a lo largo de los años, junto con otras que surgieron respondiendo a las coyunturas históricas y sociales.

Proponemos realizar este breve recorrido desde la perspectiva de la *historia institucional* planteada entre otros por Lidia M. Fernández<sup>1</sup>, lo que nos permitirá articular algunos elementos de análisis teórico con la experiencia particular de la fundación y consolidación del Instituto Castañeda en el espacio educativo santafesino.

También tenemos el propósito de que este trabajo sea el inicio de la sistematización de la historia institucional, reuniendo documentación dispersa, y la palabra de sus protagonistas.

---

<sup>1</sup> Seguimos en este análisis a Lidia M. Fernández. *El análisis Institucional de la escuela*. OEA. 1987. Material de cátedra.

## De lo vivido a lo escrito

La palabra *historia*, en su carácter polisémico, nos ayuda a dar cuenta de las diversas dimensiones que nombra el concepto: la misma realidad histórica, en su devenir; el relato (científico o no) de ese acontecer, y la historiografía como análisis de esos relatos.

Las Instituciones educativas, como todas las instituciones de la sociedad, se van conformando históricamente en este devenir cotidiano a partir de la acción colectiva de hombres y mujeres. Detenerse a pensar las instituciones, para conocer, interpretar y comprender ese accionar, y pasar de lo “vivido a lo escrito”, es un trabajo arduo, pero sumamente necesario. Y se hace más arduo en cuanto los que intentamos hacer este pasaje somos integrantes de esas comunidades educativas, somos parte de esa historia.

El “extrañamiento” solicitado por muchos al historiador, aquí quedará suspendido en la medida en que somos testigos y protagonistas de buena parte de la historia vivida en el “Instituto Castañeda”, aunque consideramos que nuestra subjetividad (como la de cualquier historiador) no obsta para hacer un relato académico basado en los hechos acaecidos.

Los 30 años de la institución nos dan la posibilidad de realizar el ejercicio colectivo de *pensar históricamente* –como diría Pierre Vilar- lo instituido durante todos estos años, partiendo de lo que ya hay escrito en documentos elaborados con fines pedagógicos, y recuperando la voz de muchos de los protagonistas institucionales, que puedan aportar sus *memorias* y miradas para seguir pensando en futuros posibles.

En este sentido, citamos a Lidia Fernández (1987):

“El análisis de los “hitos” históricos de un establecimiento será doblemente significativo. Por una parte nos dará datos sobre el tipo de contenido que se moviliza en cada crisis. Por otra, nos permitirá acercarnos al conocimiento del “modo” típico en que la institución resuelve sus problemas [...]”<sup>2</sup>.

## La historia institucional como pieza clave del análisis institucional

La autora Fernández nos ayuda a pensar sobre los orígenes de las instituciones educativas:

---

<sup>2</sup> Lidia M. Fernández op. cit



“El acto fundacional de un establecimiento educativo parece contener siempre la conjugación de un doble mandado que expresa aspectos generales de la problemática socio histórica y más profundamente algunas contradicciones que parecen constitutivas de la educación misma.”

En todo acto de creación de una escuela, de algún modo hay pues, una contradicción entre las “exigencias utópicas” y los mandatos sociales que caen sobre la escuela como institución derivados directos de la historia social general. Cito al Pbro. Mario Grassi al cumplirse los 10 años del Instituto:

“(…) Los que estamos en el comienzo y desde antes, aún, del nacimiento del Castañeda no tenemos dudas acerca de que más allá de todo análisis de su necesidad y conveniencia vivimos aquellos momentos desde la fe y al mismo tiempo nos preguntábamos lo mismo que los testigos del nacimiento de Juan Bautista: ¿Qué llegará a ser esta creatura que estamos engendrando? [...] Aún así perdura la pregunta [...]”<sup>3</sup>

En base al derecho universal a la educación, como un derecho inalienable de la persona, la educación cristiana se propone como un derecho para los cristianos y como obligación de los Obispos de disponerlo todo de forma que los fieles disfruten de la educación cristiana y en primer lugar los jóvenes. La Iglesia Católica (entre otras Iglesias y confesiones) ha de ser reconocida, en este sentido, como sociedad humana capaz de educar, a través de la Escuela. Así lo expresa el Documento *Gravissimum Educationis*<sup>4</sup> en su N° 8:

“Siendo, pues, la escuela católica tan útil para cumplir la misión del pueblo de Dios y para promover el diálogo entre la Iglesia y la sociedad humana en beneficio de ambas, conserva su importancia trascendental también en los momentos actuales”.

Por lo cual, este Sagrado Concilio proclama de nuevo el derecho de la Iglesia a establecer y dirigir libremente escuelas de cualquier orden y grado, declarado ya en muchísimos documentos del Magisterio, recordando al propio tiempo que el ejercicio de este derecho contribuye grandemente a la libertad de conciencia, a la protección de los derechos de los padres y al progreso de la misma cultura”.

Y en el número 9 agrega:

<sup>3</sup> Grassi, Mario Eugenio. Revista Conmemorativa de los 10 años del Instituto Castañeda.

<sup>4</sup> *Gravissimum Educationis*. (GE) Declaración sobre la educación cristiana es la declaración del Concilio Vaticano II respecto a la educación. 28 de octubre de 1965

“ [...] Por lo demás, en la fundación y ordenación de las escuelas católicas, hay que atender a las necesidades de los progresos de nuestro tiempo. Por ello, mientras hay que favorecer las escuelas de enseñanza primaria y media, que constituyen el fundamento de la educación, también hay que tener muy en cuenta las requeridas por las condiciones actuales, como las escuelas profesionales, las técnicas, los institutos para la formación de adultos, para asistencia social, para subnormales y *la escuela en que se preparan los maestros para la educación religiosa y para otras formas de educación*<sup>5</sup>.

El Santo Concilio exhorta encarecidamente a los pastores de la Iglesia y a todos los fieles a que ayuden, sin escatimar sacrificios, a las escuelas católicas en el mejor y progresivo cumplimiento de su cometido y, ante todo, en atender a las necesidades de los pobres, a los que se ven privados de la ayuda y del afecto de la familia o que no participan del don de la fe”.

De este modo, consciente de ser parte de la misión evangelizadora de la Iglesia el Instituto Superior de Formación Docente fue creado por la Junta Arquidiocesana de Educación Católica, por decreto N° 89/87 del 30.11.1987 firmado por el entonces Arzobispo de Santa Fe<sup>6</sup>, Monseñor Edgardo Gabriel Storni, quien designó como Representante legal al Pbro. Mario Eugenio Grassi (quien era Vicario Episcopal para la Educación). Desde su fundación, el Instituto Superior Particular Incorporado N° 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda” dependió del Servicio Provincial de Enseñanza Privada, siendo regido por la Ley n° 6427/67.

Si bien tanto la elección del nombre de Francisco de Paula Castañeda como el patronazgo bajo Santa Teresa de Ávila, deben ser atribuidos al propio deseo de Monseñor Storni, -como refirieron muchos de los consultados-, podríamos decir que el Padre Mario Grassi es a quien podríamos identificar con el mismo instituto desde sus orígenes.

Al respecto de los fundadores de las instituciones la autora nos ilustra:

“Las figuras fundacionales persisten con el poder de la leyenda y conforman con sus rasgos una nueva versión del mandato social que tiene que ver con la conservación de un estilo que funciona como “marca” del “apellido paterno”.

<sup>5</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>6</sup> La Arquidiócesis recuperará la denominación “de la Vera Cruz” a partir de 1992 por disposición de SS Juan Pablo II.

Dice Fernández que *“cuando la fundación se produce en circunstancias sociales adversa, el origen queda impregnado más fuertemente de elementos heroicos”*. Esto podríamos decir del Castañeda. Comenzó a funcionar en edificio “prestado” (edificio del Colegio “San José de Varones” y en 1993 se produjo el traslado al actual edificio, compartido con el Colegio San José Arquidiocesano) y prácticamente sin fondos económicos. Cuando en abril de 1988 comenzaron las actividades del Profesorado para la Enseñanza Primaria, según el Plan N° 0830/86 había un total de 70 alumnos en dos divisiones. Las horas para el funcionamiento del plantel docente recién fueron incorporadas a mediados de 1989 por lo cual, desde el comienzo, la obra estuvo sostenida económicamente por una treintena de colaboradores que mensualmente subsidiaron la tarea educativa.

“En general en el estilo de los fundadores encontramos alguna forma de resolución de la contradicción constitutiva y de las diferencias iniciales. Es posible pensar que el haber encontrado cómo dar sentido de desafío a esas contradicciones y haber dirigido el período de consolidación constituye el mérito y la fuerza de las figuras fundacionales.”

Esta etapa inicial, se buscó “construir primero una comunidad de educadores” y ofrecer “una propuesta educativa culturalmente potente: coherente en los marcos teóricos; sólida epistemológicamente y con una existencialidad vivenciada del Evangelio”<sup>7</sup>, según palabras del primer Director, el Dr. Carlos Cantero.

Esta impronta de la primera época estuvo dada por un ideario no escrito pero que apuntaba a formar docentes:

- Que vivieran la realidad con admiración
- Que se pudieran apropiarse de la tradición cultural y recrearla
- Que fueran protagonistas de una educación de calidad para todos

Explícitamente en su Ideario redactado en 1996, el Instituto Castañeda se visualiza como:

- Un espacio en el que se aprenda a pensar, reflexionar, encontrar razones; no solamente a adquirir conocimientos sino a saber evaluar, a descubrir paulatinamente el sentido de la vida, a descubrir el valor de la verdad y la belleza del bien.
- Un lugar en el que sea posible encarnar la Fe en Jesucristo. La fe no es sólo un dato, una doctrina religiosa; es, fundamentalmente, una respuesta a la revelación que Dios nos hace

---

<sup>7</sup> Charla del Dr. Carlos Cantero a la comunidad docente. 28 de junio de 2018.

sobre Sí mismo y también sobre el propio sentido de la existencia, lo que es el hombre y lo que son las cosas. A través de esta concepción de educación, la persona de Cristo aparece como el eje principal que ilumina toda la realidad.

- Un ámbito evangelizador, es decir, una escuela misionera, proyectada hacia la familia, hacia la solidaridad, donde se procure que el alumnado egrese con una cosmovisión cristiana que le permita ser un ciudadano comprometido con la realidad.
- “Se tratará que la formación docente ofrecida en el Instituto, se realice en una relación vital con la realidad, a fin de que como futuro educador, la conozca, discierna los grandes problemas, las profundas transformaciones y desafíos de la época y se capacite para asumirla y conducirla, con atención constante a los signos de los tiempos”.<sup>8</sup>

La dimensión comunitaria es esencial en la vida del Instituto, no sólo como una simple categoría sociológica sino que es sobre todo teológica, porque:

“Su proyecto tiende a la adhesión a Cristo, en la fe. Pero la fe se asimila, sobre todo, a través del contacto con personas que viven cotidianamente la realidad: la fe cristiana nace y crece en el seno de la comunidad”. (EC N°53)

Esta dimensión comunitaria no ha dejado de manifestarse a través de los años en las convivencias de alumnos y docentes, campamentos educativos, viajes de estudio, actividades benéficas, colectas para alumnos/docentes con alguna necesidad específica, el patrocinio para alumnos en situación de vulnerabilidad, retiros espirituales para alumnos y docentes, misas semanales, encuentros de camaradería, entre otras.

## **Las etapas de la historia institucional**

Una de las formas posibles de periodizar la historia institucional es a través de las diferentes etapas de la gestión según los equipos directivos del Instituto, por lo que definiríamos cuatro etapas:

1/ *Carlos Cantero (1988-1994)*- Secretaria: María Inés Lorenzón de Feck – Regente desde septiembre de 1990. Representante Legal: Pbro. Mario Eugenio Grassi.

2/ *María Susana Mendoza de Actis (1995-2002)*- Regente: María Inés Lorenzón de Feck. Representante Legal: Pbro. Mario Eugenio Grassi.

---

<sup>8</sup> Diagnóstico Institucional, Diciembre de 1996

3/ *María Inés Lorenzón de Feck (2002- 2013)*- Regente: Norma Verde de Lioi/Ma. Verónica Sejas. Representante Legal: Pfra. Teresita Mariani.

4/ *José Antonio Medei (2013- ...)*- Regente: María Verónica Sejas. Representante Legal: Pfra. Teresita Mariani/ Pbro. José Luis Ayala.

Sin embargo, para no caer en un trabajo puramente descriptivo de cada una de las etapas, proponemos seguir con la autora Lidia Fernández otras categorías de análisis que nos ayuden a pensar la Institución Castañeda desde otras perspectivas. Por ejemplo, periodizar la vida institucional desde *momentos críticos o cruciales* dentro de las instituciones educativas.

La autora propone 3 tipos de momentos críticos:

1. Los momentos críticos “naturales”.
2. Los momentos críticos “especiales”.
3. Los momentos críticos “singulares”.

1. Los momentos críticos “naturales”. Dentro de este tipo podríamos incluir:

- *las crisis que ponen en cuestionamiento y llevan a reformular los principios y fines originales (en los primeros cinco años aparentemente)*. Por ejemplo, si bien el Instituto fue creado para atender a la formación y al perfeccionamiento del personal docente de las escuelas católicas de la Arquidiócesis, abrió sus puertas a todos los docentes de las escuelas públicas, tanto de gestión oficial como privada -confesional o laica-. En total hubo 12 promociones con un total de 1000 egresados, que desarrollaron luego sus tareas tanto en el ámbito privado como oficial.

- *las relacionadas con crecimiento cuantitativo de la población pues estos exigen revisar y reajustar los sistemas de organización*. En los primeros años se pasó de una planta docente cercana a las 25 personas hasta llegar en la actualidad a más de 100. Esto genera el desafío de trasladar a las nuevas generaciones de docente el “espíritu fundacional”. Del mismo modo, hubo que adecuar los espacios para las nuevas comisiones que se iban creando y se debió cambiar de edificio para poder desarrollar las actividades académicas.

- *aquellas desencadenadas por los primeros egresados*. Muchos de los egresados de las diferentes carreras se incorporaron a la tarea docente dentro del mismo instituto, o fueron designados directivos de las escuelas en donde los alumnos de los diferentes profesorados realizan sus prácticas docentes y desarrollan sus primeros trabajos.

- *las que acompañan la muerte o despedida de los fundadores o sus representantes/continuadores*. Si bien el Prof. Cantero dejó la dirección del Instituto a fines de 1994 para acceder a la función de Supervisor del nivel Superior del Servicio Provincial de

Enseñanza Privada del Ministerio de Educación de la Provincia, continuó ligado al Instituto como palabra autorizada y necesaria ante diferentes consultas. El Padre Mario Grassi falleció en 2014 alejado de la vida institucional y dedicado a tareas pastorales fuera de la ciudad. La mayoría de los alumnos cursantes en ese momento, así como muchos profesores no lo conocían. El reconocimiento a su obra vino acompañado por una placa con su imagen en un lugar bien visible del patio del Instituto.

2. Los momentos críticos “especiales”. Dentro de este tipo parecen ubicarse los relacionados con el impacto de diferentes momentos sociopolíticos.

En este apartado podríamos mencionar a nuestro juicio, tres momentos que han generado más impacto en la vida institucional:

- El primero, la sanción de La Ley Federal de Educación N° 24.195 (abril de 1993) y su implementación en Santa Fe. Movilizados por las transformaciones que exigió la vigencia de la nueva Ley, la Vicaría de Educación y junto a ella el Instituto respondieron con la creación de nuevas carreras para el 3er. Ciclo de la Enseñanza General Básica (E.G.B.), Profesorados en Ciencias Sociales para el Tercer ciclo de la Educación General Básica y Polimodal, en Lengua y Literatura y en Filosofía, respectivamente. Lo cual demandó, además la incorporación de una nueva figura en el Equipo de Conducción: el cargo de Coordinador de Carrera, a partir de 1998.

En cuanto a las actividades de Perfeccionamiento Docente, desde 1998 el Instituto Castañeda participó activamente en la propuesta y ejecución de Proyectos de Capacitación docente en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua y de la Red Provincial de Formación Docente Continua, en las que muchos de sus docentes integraron equipos ministeriales de capacitación, logrando posicionar a la Institución como uno de los pioneros en la oferta educativa, no sólo de la ciudad, sino de la provincia.

Los años 1996, 1997 y 1998 estuvieron marcados por los inicios de los Profesorados en Ciencias Sociales para el Tercer ciclo de la Educación General Básica y Polimodal, en Lengua y Literatura y en Filosofía, respectivamente.

El año 1998 también comenzó con un nuevo plan de Estudios para la E.G.B. 1 y 2, transformando el tradicional profesorado de primaria en el de E.G.B. y alargando su duración en un año con respecto a aquél. Ese mismo año se modificó el Profesorado de Ciencias Sociales en Profesorado de Historia, con especialización en Ciencias Políticas, ofreciendo también el Profesorado de Geografía con especialización en Economía (esto último, sólo por

una cohorte). Esto se debió a un cambio en la implementación del 3er. Ciclo de la E.G.B. que en un primer momento se pensó por áreas integradas y que luego viró hacia el dictado disciplinar. Sobre la marcha hubo pues que modificar el plan y ofrecerles a los alumnos que estaban cursando la posibilidad de egresar con el título con validez para el ejercicio docente.

Con motivo de los 10 años del Instituto, en su discurso la Directora Actis expresaba:

“Sí considero adecuado enfatizar que nos encontramos en pleno proceso de transformación educativa realizando grandes esfuerzos para adaptarnos a los cambios y desempeñar el papel protagónico que la misma exige, en un mundo donde la crisis de sentido, la ausencia de fundamento, la fragmentación de opiniones y el relativismo caracterizan la cultura vigente.

Ante esta realidad signada por modificaciones y versatilidad, la opción que ofrece el Instituto es una propuesta educativa fundada en la excelencia científica y pedagógica que conduzca al reconocimiento de la verdad cristiana como plenitud del saber y la formación de docentes competentes para este fin de siglo que asuman conscientemente su misión en el mundo: la evangelización de la cultura. [...]”<sup>9</sup>.

- El segundo momento de crisis que impactó en el instituto estuvo marcado por hechos muy fuertes para la Iglesia local santafesina, lo que significó - entre otras cosas- el alejamiento del “alma mater” del Instituto, el Padre Mario Grassi de la tarea de la representación legal.

- El tercero, la inundación de la ciudad de Santa Fe en el 2003 que nos obligó a reacondicionar las instalaciones del Instituto para ser centro de recepción y distribución de donaciones de ropa y calzado para las familias inundadas; además de que un gran porcentaje de la población de los alumnos se vio afectado directamente por el agua. Luego de reanudadas las tareas educativas, hubo cambio de horarios y necesarios ajustes en los programas y en el dictado de clases. La contención post-inundación fue clave para hacer posible que los alumnos no dejaran el cursado.

3. Los momentos críticos “singulares”. Tienen que ver en general con la manera idiosincrática con que cada establecimiento singular ha respondido a las problemáticas de la puesta en marcha, la exploración inicial el afianzamiento, consolidación y expansión (momentos naturales) en la situación histórica –política vivida.

---

<sup>9</sup> Pfra. María Susana Mendoza de Actis Brú. Discurso del Acto de colación de grados en el 10º Aniversario del Instituto (1998).

- Desde 2002 fue la “salida del Castañeda” hacia otras localidades: desde 2002 y hasta el 2013 se sucedieron en la ciudad de Gálvez los profesorados de Filosofía (2002-2005); Lengua y Literatura (2006 –2009); Historia (2010-2013) en cohortes únicas, desarrollados en convenio con el ISPI N°4062 “Nuestra Señora del Calvario”. Asimismo, se abrió una cohorte de Profesorado para 1er. y 2do. Ciclo de la E.G.B. en Monte Vera en cohorte única del 2005 al 2008. En el mismo sentido, en 2017 se abrió un aula de Profesorado de Educación Primaria en el Distrito “Alto Verde”, en relación con la Fundación “Manos Abiertas”, con más de 60 inscriptos.

- La sanción de la Ley de Educación nacional N° 26.206 en diciembre de 2006 modificó nuevamente la estructura del sistema educativo argentino, restaurando la educación primaria y secundaria, tornándola a esta última, obligatoria. Todo esto llevó a implementar Nuevo plan de Educación Primaria (2009) La ampliación de la oferta educativa para la Educación Secundaria con nuevas carreras Profesorado de Ciencias Sagradas (2012). Nuevas Carreras: Profesorado en Biología (2013). Nuevos Planes para la Educación Secundaria: de Biología (2016), de Filosofía (2017), de Historia (2018), de Lengua y Literatura (2018). Esto generó y sigue generando la convivencia de diferentes planes de estudio en las mismas carreras, la lucha por el reconocimiento ministerial de las horas académicas, etc.

Se podría objetar por qué estos cambios no generaron “crisis especial”. A nuestro criterio – totalmente discutible, por cierto-, la estructura montada como respuesta a la crisis anterior sirvió de base para asumir no sin conflictos, las nuevas modalidades y las nuevas políticas educativas. En este sentido afirmamos con la autora Fernández que:

“Cada punto crítico institucional nos permitirá reconstruir la representación, la imagen del establecimiento que se está jugando en cada crisis [...]. La solución que sirvió en una situación adquiere “autoridad” y pasa a conformar además el conjunto de argumentos que pueden utilizarse para resistir los cambios”<sup>10</sup>.

- También podríamos marcar como momentos críticos singulares el logro de la Conformación del 1er. Centro de Estudiantes en 2013 y su mantenimiento; la institucionalización del Centro de Estudios Filosóficos “Lectio”, del grupo “altaVoz”, del Centro de Estudios históricos y sociales “Padre Mugica”.

---

<sup>10</sup> Lidia M. Fernández op. cit



Tanto la profesora María Susana Mendoza de Actis como la Dra. María Inés Lorenzón de Feck dejaron la dirección del Instituto al acogerse al beneficio de la jubilación. Ambas siguieron vinculadas a la vida del Instituto desde las propuestas de capacitación desde la Junta de Educación Católica para directivos de las escuelas católicas, así como con el asesoramiento a docentes en ejercicio.

“Las formas de respuesta [a las crisis] están afectadas por las características de la ubicación geográfica, socio histórica e institucional del establecimiento; por las características del mandato y la utopía social que participan de sus fines, sus objetivos y su proyecto; por los rasgos personales de los individuos; por las características del estilo de funcionamiento y la cultura institucional”<sup>11</sup>.

Podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que ambas directoras definieron un estilo de cultura institucional marcado por el *trabajo colaborativo* dentro del Equipo directivo, y generando espacios de participación tanto de docentes como del alumnado. Muchos de estos espacios han propiciado propuestas de jornadas académicas, congresos, teatro, clases alusivas, cátedras compartidas, disertaciones, convenios con instituciones (Museos; Universidad Católica de Santa Fe), entre otros tantos.

La gestión del Prof. Medei ha hecho más evidente esta fortaleza del trabajo en equipo por el aumento de los coordinadores de carrera al número de seis, que junto a la Regente, deliberan sobre cuestiones académicas, y administrativas, haciendo de nexo entre los alumnos y los docentes.

Cada estilo de gestión ha sido diferente y cada época ha aportado a la vida institucional prácticas de funcionamiento, formas de liderazgo, tensiones y formas de solucionar conflictos, formas de relacionarse con el conocimiento, también diferentes. En definitiva, formas de ser comunidad educativa cristiana respondiendo a los desafíos de la hora de modos particulares, pero sin dejar de expresar la esencia del “Castañeda”.

### **A modo de reflexión final**

Las instituciones tienen su historia, procesos que las definen y hechos que las marcan. Esta presentación de ningún modo es exhaustiva, ya que hemos puesto el foco en la gestión, y en algunos momentos que hemos vislumbrados como “críticos”. Queda por recoger el testimonio

---

<sup>11</sup> Lidia M. Fernández op. cit

de muchos miembros de la institución: docentes, no docentes, alumnos, exalumnos, graduados, exdocentes. Este trabajo es sólo una parte de lo que hemos podido visualizar al intentar mirar la historia de una institución cercana y a la que pertenecemos, “con ojos de historiador”, como diría Marc Bloch.

Sin pretender parecer pretenciosos en nuestra tarea, hacer historia escrita nos exige este trabajo de querer explicar y comprender los procesos históricos de los que además de tener la osadía de pasar al papel, nos tiene como protagonistas.

A pesar del tiempo transcurrido, podemos decir que el mandato fundacional sigue vigente: la formación integral de docentes para la escuela primaria y secundaria, y las propuestas de Formación Continua, que en este último tiempo se organizan en tres líneas de acción: Cursos de Capacitación (Alfabetización, para Preceptores, etc); Programa de Acompañamiento en Procesos de Mejora Institucional; Estudiantes Visitantes.

Entre los desafíos para el futuro cercano están la modificación del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional); la necesidad de volver a plantear el mandato fundacional ante el recambio generacional de los docentes y la Inserción de los graduados en la institución, materia aún pendiente como es el Centro de Exalumnos.

Los 30 años nos atraviesan invitándonos a pensar en la educación de hombres y mujeres reales del siglo XXI, y a renovar la PROPUESTA educativa clara, fuerte, atractiva y razonable para las nuevas generaciones.

Tal vez sea tiempo de caminar hacia un Castañeda como “Atrio de los gentiles”, como gusta decir el Profesor Medei, como un camino de apertura a nuevas formas de vida institucional:

“A partir de estas palabras es posible entender por qué el Castañeda se convirtió en una *Casa habitable* para todos a lo largo del tiempo, una casa donde las personas han sido acogidas en su diversidad de circunstancias, pero en su deseo fundamental de encontrar un lugar donde conviven la calidad académica con la calidez humana y la amistad. Un lugar donde la apertura de la Razón y el ejercicio de la libertad son esenciales para alcanzar este clima institucional; donde los conflictos y problemas son vistos como posibilidades de encuentro y madurez; donde la libertad académica se conjuga con la identidad católica de esta

experiencia despertando la necesidad de un diálogo y profundización permanente de tal identidad”.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Prof. José Antonio Medei- Director- Discurso del Acto de los 25 años del Instituto (2013)

## ***Educar juntos: una misión compartida.***

***Pbro. Prof. José Luis Ayala***

“La escuela es [...] encrucijada sensible de las problemáticas que agitan este inquieto ...tramo (del) milenio”<sup>1</sup> porque “la educación se presenta hoy como una tarea compleja, desafiada por rápidos cambios sociales, económicos y culturales.”<sup>2</sup>

En medio de esta situación tenemos un desafío eclesial que es el desafío de la COMUNIÓN: hoy la escuela, como ámbito pastoral, no puede ser entendida de forma aislada ni separada de la misión de la Iglesia Universal. Sabemos que la pastoral educativa es un área de la pastoral eclesial y que es necesario vivirla y experimentarla como lo que es: “lugar de experiencia eclesial, de la que la comunidad cristiana es la matriz.”<sup>3</sup>

### ***1 - ALGUNOS ELEMENTOS BÍBLICOS***

#### ***La mirada desde Dios***

“*Que todos sean uno*” (Jn 17,21) es lo que Jesús le pide a su Padre del Cielo; y de forma muy idealizada está plasmado en el libro de los Hechos de los Apóstoles (4,32-35):

*“La multitud de los creyentes tenía un solo corazón y una sola alma. Nadie consideraba sus bienes como propios, sino que todo era común entre ellos. Los Apóstoles daban testimonio con mucho poder de la resurrección del Señor Jesús y*

<sup>1</sup> *La Escuela Católica en los Umbrales del Tercer Milenio*, Congregación para la Educación Católica, 1997, Nº 6

<sup>2</sup> *Carta circular a los Eminentísimos y Excelentísimos presidentes de las Conferencias Episcopales sobre la Enseñanza de la Religión en la Escuela*, Congregación para la Educación Católica, 2009, Nº 1

<sup>3</sup> *La Escuela Católica en los Umbrales del Tercer Milenio*, op. cit., Nº 12

*gozaban de gran estima. Ninguno padecía necesidad, porque todos los que poseían tierras o casas las vendían y ponían el dinero a disposición de los Apóstoles, para que se distribuyera a cada uno según sus necesidades.”*

Obviamente, que en toda realidad eclesial, a la vivencia concreta del evangelio y las predisposiciones de los creyentes a la fidelidad, hay que sumar la realidad del pecado, que todos tenemos y padecemos.

Ahora bien ¿nuestras instituciones tienen pecado? ¿Se puede decir que una escuela tiene elementos pecaminosos? Consecuentemente ¿de quién es la culpa: de la institución o de las personas que la integran?

Es interesante recurrir a la Sagrada Escritura para hacer nuestro análisis y no caer ni en reduccionismos ni en exageraciones que desfiguran la realidad.

El Vidente de Patmos, en el libro del Apocalipsis, escribe cartas a las siete Iglesias y allí reconoce las cosas buenas que tienen pero también les llama la atención sobre sus pecados:

A la Iglesia de Éfeso le dice: *“conozco tus obras, tus trabajos y tu constancia. Sé que no puedes tolerar a los perversos [...] Sé que tienes constancia y que has sufrido mucho por mi nombre sin desfallecer. Pero debo reprocharte que hayas dejado enfriar el amor que tenías al comienzo”* (Ap. 2,2-4).

Como escuelas hacemos un enorme esfuerzo por ser fieles a nuestro mandato fundacional, queremos ser constantes. Sufrimos muchos embates de la sociedad, de los padres, etc. Pero también es cierto que estamos muy obnubilados por todo lo moderno: ¿Cuánto tiempo le dedicamos al estudio y aplicación de teorías y experiencias ajenas pasatistas que nos limitan en el tiempo y los recursos a perseverar en el camino de Cristo?

A la de Esmirna le escribe: *“Conozco tu tribulación y tu pobreza, aunque eres rica [...] No temas por lo que tendrás que padece [...]”* (Ap. 2,9-10).

Nos olvidamos de que el sufrimiento es un elemento inherente a la condición humana y que debemos prepararnos para él: no hay muchas opciones para ello, aferrarnos a Cristo con la oración, la conversión y la vida sacramental. No podemos dormirnos en los laureles que supimos conseguir.

A la de Pérgamo le señala: *“A pesar de todo permaneces fiel a mi Nombre y no has renegado de tu fe en mí [...] Sin embargo, debo reprocharte algo, y es que tienes adictos a la*

*doctrina de Balaam [...] Tienes además partidarios de la doctrina de los nicolaítas” (Ap. 2,13b.14-15).*

Es cierto que seguimos enseñando pero muchas veces comerciamos, transamos con el mensaje de salvación y permitimos elementos que no son de la sana tradición de la Iglesia (pienso en todo el variopinto mundo de las meditaciones orientales, las tendencias pseudohumanistas y pseudoambientalistas que tienden a la fagocitación de la persona detrás de una universalidad impersonal).

A la de Tiatira le expresa: *“Conozco tus obras, tu amor, tu fe, tu servicio y tu constancia [...] Pero, debo reprocharte que toleras a Jezabel, esa mujer que pretender ser profetisa, la que engaña a todos mis servidores [...]” (Ap. 2,19-20).*

A la de Sardes le denuncia: *“Conozco tus obras: aparentemente vives, pero en realidad estás muerto. Permanece alerta y reanima lo que todavía puedes rescatar [...]” (Ap. 3,1b-2).*

Se nos invita a cuestionarnos constantemente sobre nuestra esencia: somos escuela y no otra cosa.

A la de Filadelfia la anima: *“Ya que has cumplido mi consigna de ser constante, yo también te preservaré en la hora de la tribulación [...] Conserva firmemente lo que ya posees [...]” (Ap. 3,10-11).*

A la de Laodicea la conmina: *“¡Ojalá fueras frío o caliente! [...] porque eres tibio [...]” (Ap. 3,15).*

No podemos negociar nuestra condición de educadores: la escuela está para educar, para realizar una “ [...] praxis que humaniza y personaliza al hombre orientándolo eficazmente hacia su fin último que trasciende la finitud esencial de su humanidad; en ello, logra que él desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolo fructificar en hábitos de comprensión y en iniciativas de comunión con la totalidad del orden real, por la que humaniza el mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia.”<sup>4</sup>

Sin caer en un fundamentalismo, este simple recorrido nos ayuda a dilucidar muchas de las dificultades que tienen nuestras escuelas, pero también muchas de las fortalezas que nos animan a seguir el camino.

---

<sup>4</sup> Ideario Educativo Arquidiocesano para las escuelas católicas de la Arquidiócesis de Santa Fe de la Vera Cruz, 2009.

## 2 - ALGUNOS ASPECTOS DE LA REALIDAD

### *La mirada desde nosotros*

Esto nos hace caer en la cuenta de que nuestras instituciones, de alguna manera, son hijas de su tiempo y que están inmersas en una realidad que no debemos denostar sino transformar. En definitiva:

“Se trata de fenómenos ampliamente difusos, como el desinterés por las verdades fundamentales de la vida humana, el individualismo, el relativismo moral y el utilitarismo, que permean sobre todo las sociedades ricas y desarrolladas. A ellos se suman los rápidos cambios estructurales, la globalización y la aplicación de las nuevas tecnologías en el campo de la información que inciden, cada vez más, en la vida cotidiana y en los itinerarios formativos. Además, con el proceso de desarrollo, crece la diferencia entre países ricos y países pobres y aumenta el fenómeno de las migraciones, acentuándose la diversidad de las identidades culturales en el mismo territorio con las subsiguientes consecuencias relativas a la integración. En una sociedad global y diversificada al mismo tiempo, local y planetaria, que alberga modos diversos y contrastantes de interpretar el mundo y la vida, los jóvenes se encuentran ante diferentes propuestas de valores y contravalores cada vez más estimulantes, pero también cada vez menos compartidos. A esto, se añaden las dificultades derivadas de los problemas de estabilidad de la familia, o bien de situaciones de malestar y pobreza, que crean un sentido difuso de desorientación a nivel existencial y afectivo en un período delicado de su crecimiento y maduración, exponiéndoles al peligro de ser «sacudidos por las olas y llevados aquí y allá por cualquier viento de doctrina» (Ef 4, 14).”<sup>5</sup>

Muchos afirman que la escuela está en crisis. Y LO ESTÁ. ¿Por qué? Porque la sociedad está en crisis; y nuestras instituciones están en medio de la sociedad, es más: la sociedad tiene como herramienta propia la escuela para afianzarse, crecer y fomentar el desarrollo de las

---

<sup>5</sup> *Educación juntos en la Escuela Católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*, Congregación para la Educación Católica, 2007, Nº 1

personas. La sociedad pone su mirada en la escuela y trata desde ella proyectar su crecimiento y afianzar su supervivencia.

Tampoco podemos olvidarnos que hoy, incluso en algunas miradas pedagógicas, socializantes, políticas y economicistas, la escuela es vista como un simple ámbito en el que hay que asistir en lugar de enseñar, un ámbito en el que hay que informar en lugar de conocer.<sup>6</sup> Frases ambivalentes como “escuela contenedora”, sugieren múltiples interpretaciones y aplicaciones que oscilan según los intereses del momento.

Desde esta perspectiva, la escuela aparece como un espejo: crisis de identidad, crisis de autoridad, crisis de valores, crisis de roles, crisis de organización, crisis de objetivos, crisis de límites, etc., no son sino sólo algunos de los aspectos que nuestras escuelas deben afrontar. Pero es aquí donde tenemos que agregar un elemento más: los docentes somos también parte de este mundo, de esta cultura, de esta realidad.

Entonces surge la gran pregunta: ¿cómo hacemos? ¿Qué hacemos?

### **3 - CAMINOS POSIBLES**

#### ***¿Qué hacemos?***

Tenemos que poner las cosas en su lugar. ¡Qué fácil decirlo! Pero es así.

En primer lugar, debemos recordar que todos hemos sido LLAMADOS: el Señor nos ha convocado a ser sus testigos. Testigos de la Vida Nueva que brota de la resurrección y que es capaz de transformar todos los corazones porque es la novedad absoluta: Cristo es el único que padeció y murió, fue sepultado, resucitó, se apareció a los apóstoles y subió a los cielos para darnos una esperanza inaudita, totalmente original que nosotros ni sospechábamos y que nunca podríamos haber tenido.

Urge entonces centrarnos en CRISTO: Él no es una excusa, ni un momento específico y solitario del día, ni un bastón psicológico, ni siquiera un contenido. Es nada más ni nada menos que la razón por la que vivimos, la razón por la que somos cristianos y creyentes. Es LUMEN GENTIUM, luz de las gentes, que quiere iluminar a todo hombre con su claridad.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Cf. GRAZIANO, Nora, *La crisis de la escuela: una reflexión en torno al problema de su especificidad*, en [www.herramienta.com.ar](http://www.herramienta.com.ar)

<sup>7</sup> Cf. *Constitución Lumen Gentium*, Concilio Vaticano II, N° 1



Centrados en Cristo y dispuestos a vivir el llamado que nos hace, necesitamos hacer una PROFUNDA EXPERIENCIA DE IGLESIA: debemos vivir nuestro concreto llamado docente como expresión de nuestro ser eclesial, es decir comunal y relacional: “[...] la presencia y la vida de una comunidad educativa en la que todos los miembros son partícipes de una comunión fraterna, nutrida por la relación vital con Cristo y con la Iglesia, es lo que hace de la escuela católica un ámbito propicio para una experiencia auténticamente eclesial.”<sup>8</sup>

Por tanto la COMUNIÓN es una realidad querida por el Señor, comunión que brota de la misma realidad divina: Dios es uno y trino, comunión de personas y, consecuentemente, unidad en la diversidad. La Iglesia, y también la escuela, son así portadoras de un mensaje y proyecto de comunión para todos los hombres: el hombre es un ser creado desde una comunión que tiende a la comunión en tanto que la lleva inscrita en su ser.

Desde aquí debemos plantear nuestra mirada crística, comunal y relacional a la escuela y esto se llama IDENTIDAD.

“De la identidad católica, en efecto, nacen los rasgos peculiares de la escuela católica, que se «estructura» como sujeto eclesial, lugar de auténtica y específica acción pastoral. Ella comparte la misión evangelizadora de la Iglesia, y es lugar privilegiado en el que se realiza la educación cristiana. En este sentido, «las escuelas católicas son al mismo tiempo lugares de evangelización, de educación integral, de inculturación y de aprendizaje de un diálogo vital entre jóvenes de religiones y de ambientes sociales diferentes». La eclesialidad de la escuela católica está, pues, escrita en el corazón mismo de su identidad de institución escolar. Ella es verdadero y propio sujeto eclesial en razón de su acción escolar, «en la que se funden armónicamente fe, cultura y vida». Es preciso, por tanto, reafirmar con fuerza que la dimensión eclesial no constituye una característica yuxtapuesta, sino que es cualidad propia y específica, carácter distintivo que impregna y anima cada momento de su acción educativa, parte fundamental de su misma identidad y punto central de su misión. La promoción de tal dimensión es el objetivo de cada uno de los elementos que integran la comunidad educativa.”<sup>9</sup>

#### **4 – ASPECTOS PASTORALES**

<sup>8</sup> *Educación juntos en la Escuela Católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*, op. cit., Nº 34

<sup>9</sup> *La Escuela Católica en los Umbrales del Tercer Milenio*, op. cit., Nº 11

### *Inserción en la pastoral orgánica*

Entendida así, la escuela es un poderoso instrumento para la Iglesia: en ella no solamente se presenta el misterio fontal de nuestra fe, sino que además se atiende a la persona en tanto que cada uno debe descubrir la Verdad para así ser protagonista de la propia existencia y comunicar la novedad que ha conocido.

En este sentido

“de la naturaleza de la escuela católica deriva también uno de los elementos más expresivos de la originalidad de su proyecto educativo: la síntesis entre cultura y fe. En efecto, el saber, considerado en la perspectiva de la fe, llega a ser sabiduría y visión de vida. El esfuerzo para conjugar razón y fe, llegado a ser el alma de cada una de las disciplinas, las unifica, articula y coordina, haciendo emerger en el interior mismo del saber escolar, la visión cristiana del mundo y de la vida, de la cultura y de la historia. En el proyecto educativo de la escuela católica no existe, por tanto, separación entre momentos de aprendizaje y momentos de educación, entre momentos del concepto y momentos de la sabiduría.”<sup>10</sup>

Es claro que no sólo tenemos que pensar que somos parte de la pastoral orgánica de la diócesis y de la Iglesia, sino que además estamos llamados a insertarnos efectiva y afectivamente en las estructuras pastorales existentes, para reconocernos integrantes de un cuerpo que reclama unidad, comunión y sentido de pertenencia.

Aquí, seguramente empezamos a pensar en las particularidades de cada una de nuestras comunidades y empezamos a hacer perfiles parroquiales, clericales, episcopales y religiosos. Cosas que en definitiva no pueden empañar lo que somos y que estamos llamados a vivir concretamente.

“En virtud, pues, de su identidad la escuela católica es lugar de experiencia eclesial, de la que la comunidad cristiana es la matriz. En este contexto se recuerda que ella realiza la propia vocación de ser experiencia verdadera de Iglesia sólo si se

---

<sup>10</sup> Ibidem, Nº 14

sitúa dentro de una pastoral orgánica de la comunidad cristiana. De modo muy particular la escuela católica permite encontrar a los jóvenes en un ambiente favorable a la formación cristiana. No obstante, es preciso señalar que, en ciertos casos, la escuela católica no es sentida como parte integrante de la realidad pastoral: a veces, se la considera extraña, o casi, a la comunidad. Es urgente, por tanto, promover una nueva sensibilidad en las comunidades parroquiales y diocesanas para que se sientan llamadas en primera persona, a responsabilizarse de la educación y de la escuela.”<sup>11</sup>

Paradójicamente, parece que no nos pueden comprender y estamos en el tapete de la crítica, pero cuando hay que “llevar” gente, empiezan a presionar a las instituciones para que “arrien”.

Los ejemplos que podemos plantear aquí son muchos. Muchas veces hemos escuchado en comunidades parroquiales y por boca de algunos sacristanes y secretarios, aunque también de boca de algún que otro clérigo, “y [...] que querés [...] son los de la escuela [...] hacen desastres cada vez que vienen [...] desarreglan y ensucian todo y después uno es el que tiene que acomodar [...]” Y desde las escuelas, los equipos de pastoral o de liturgia, cuando hay que hacer algunas actividades en conjunto con la parroquia, escuchamos: “ [...] estas viejas que no nos quieren [...] siempre le llenan la cabeza al cura [...] nos cierran todo [...] no encontramos nada [...] y después el cura nos reta”.

Hay otras situaciones, si nos ubicamos desde las áreas pastorales diocesanas, en las que se percibe una mentalidad invasiva: si las jornadas tienen o no éxito numérico se debe a que participaron o no los alumnos, los padres o los docentes; si hay que distribuir folletería la escuela lo tiene que hacer; si hay charlas las escuelas tienen que ir; etc.

O también la existencia de actividades, jornadas o estructuras paralelas: via crucis, colectas para destinos distintos (siendo que los participantes están en la parroquia y en la escuela), jornadas espirituales diferenciadas, incomunicación entre Cáritas parroquial y escolar, grupos de jóvenes parroquiales y escolares, “misas exclusivas”, etc.

Estas situaciones crean, muchas veces, mutuos anticuerpos de rechazo, mal predisposición y una mentalidad obstaculizadora, basadas en la no comprensión de la idiosincrasia de cada uno de los actores que hemos mencionado.

---

<sup>11</sup> Idem, Nº 12

Pero es necesario buscar los elementos que nos unen y no los que nos separan: tanto las parroquias, las escuelas como los movimientos necesitan estabilidad y mínimas seguridades. Las estructuras parroquiales tanto como las escolares muchas veces no están lo suficientemente aceitadas para permear dinamismos que les permitan interactuar sin renunciar a lo esencial: la escuela no reemplaza la parroquia ni la parroquia reemplaza la escuela.

La multiplicidad de actores, docentes, alumnos, padres, personal administrativo y de servicio, necesitan ser educados en una mentalidad de comunión, donde las diferentes miradas nos acercan porque nos hacen ver las carencias propias y/o institucionales.

## **5 - CORAZÓN COMUNIONAL**

### ***Una necesidad***

Es por eso que quiero detenerme en la COMUNIÓN ECLESIAL. El papa Juan Pablo II en la Carta Apostólica *Novo Milenio Ineunte*, considera que cuatro son los elementos que hacen a la espiritualidad de comunión:

- 1 – una mirada de corazón
- 2 – capacidad de sentir al hermano de fe
- 3 – ver lo positivo que hay en el otro
- 4 – dar espacio al hermano.<sup>12</sup>

El programa parece sencillo. A simple vista son elementos que todos “conocemos” y que supuestamente vive la Iglesia desde sus orígenes. Pero la perspectiva ha cambiado: después de dos mil años de cristianismo, la Iglesia, nosotros, nuestras escuelas parece que “[...] *hemos trabajado la noche entera y no hemos sacado nada*” (Lc 5,5) como le dice Pedro al Señor. Las comunidades educativas parecen agotadas, paralizadas, desorientadas, como los apóstoles que no saben qué hacer y quieren volver a su antigua vida de pescadores porque es lo que conocen, se sienten seguros, es lo que han hecho toda su vida.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Cf. Juan Pablo II, *Novo Milenio Ineunte*, N° 43

<sup>13</sup> Cf. Jn 21,1-8

Pero la voz del Señor es imperativa: *“Navega mar adentro, y echen las redes”* (Lc 5,4). Como discípulos no podemos hacer oídos sordos: el Señor llama, el Señor manda y como Pedro tenemos que contestarle *“[...] si tú lo dices, echaré las redes”* (Lc 5,5).

Esta decisión de navegar mar adentro, a pesar de todo, para nuestras escuelas, no es otra que tener una mirada de corazón, es decir, una mirada desde lo más profundo de lo que soy – persona llamada a vivir en comunión-; mirada al misterio de Dios que no sólo se me patentiza a mí en las diferentes bendiciones recibidas, sino también en el otro, en el hermano que me reclama comunión y en la concreta institución en la que soy docente.

Navegar mar adentro es la capacidad de sentir al hermano de fe para compartir una vida, que no es meramente externa sino que, fundamentalmente, es una comunión desde el ser.

Navegar mar a dentro es ver lo positivo que hay en el otro porque desde la comunión nos aceptamos con nuestras luces y nuestras sombras para así marchar a la plenitud de vida, ya desde este mundo, y a la unión definitiva en la eternidad.

Navegar mar adentro es dar espacio al hermano para que me interpele y me empuje a la donación generosa de sí mismo, en donde encuentro la realización de todos mis anhelos personales y eclesiales.

En fin, navegar mar adentro es contemplar el rostro de Cristo, retomar desde Él el camino de la santidad testimoniando el amor.

Los obispos en Navega Mar Adentro afirman que

“Desde el umbral del tercer milenio, el Papa nos invita a hacer de la Iglesia «casa y escuela de comunión». Por tanto, el gran desafío de nuestras diócesis consiste en abrir espacios de encuentro, reflexión y fiesta, en generar un ambiente cálido donde todos los bautizados puedan vivir los diversos carismas con verdadero y fecundo espíritu de caridad, de verdad y de unidad en la diversidad, en plena comunión con el obispo que preside. Esto significa, en concreto, recrear los espacios eclesiales habituales para hacerlos suficientemente acogedores y atractivos: familias, comunidades parroquiales, instituciones educativas, comunidades de consagradas y consagrados, asociaciones, pequeñas comunidades y movimientos. Al mismo tiempo es necesario que todos se sientan llamados e impulsados a participar armónicamente en la misión de cada Iglesia diocesana. Solo así la Esposa de Jesucristo resucitado, con el cautivante aroma de su testimonio de santidad comunitaria, será un signo vivo y creíble en medio de

nuestra sociedad, y prenda alegre y humilde de reconciliación, diálogo y encuentro.”<sup>14</sup>

Esto que los obispos afirmaron en el año 2003 es todo un plan de acción: son las coordenadas de trabajo para todos los bautizados, coordenadas que deben ser repensadas, asimiladas y vividas en el contexto de una humanidad en crisis que muchas veces no se anima a dar el paso decisivo del encuentro con Cristo porque no quiere cambiar.

En la Carta Pastoral de los Obispos Argentinos con Ocasión de la Misión Continental nos dicen que

“La Iglesia ha ido acentuando esta característica pastoral. Con la llegada del Tercer Milenio, Juan Pablo II sorprende a todos convocando a la Iglesia a un “camino programático pastoral” sostenido por una espiritualidad de comunión que lleva a la santidad. El modelo está en las relaciones trinitarias que fundamentan una eclesiología de comunión. En ella el prójimo “es un don para mí”, ya que me transmite el resplandor de amor trinitario que esconde su corazón. La riqueza del hermano enriquece al evangelizador. Por eso en esta etapa evangelizadora más que hablar de “destinatarios” de la misión, tenemos que pensar en “interlocutores” con los cuales encontrarnos para testimoniar a Cristo en un diálogo e intercambio enriquecedor.

“La pastoral, entonces, parece desarrollarse en lo vincular, en las relaciones, para que los programas pastorales no terminen siendo “máscaras de comunión”. Aquí importa en primer lugar lo que es previo a cualquier programa o acción. Antes de la organización de tareas, importa el “cómo” las voy a hacer, el modo, la actitud, el estilo. Así entonces las tareas son herramientas de un estilo comunal, cordial, discipular, que transmite lo fundamental: la bondad de Dios.”<sup>15</sup>

Esta espiritualidad, entonces, es encarnar a Cristo: ese Cristo que me interpela constantemente ofreciéndome su amor y su salvación, ayudándome a reconocerme pecador para acoger la salvación, sintiéndome y siendo Iglesia en plena comunión con el Espíritu Santo.

---

<sup>14</sup> Conferencia Episcopal Argentina, *Navega Mar Adentro*, 2003, Nº 83

<sup>15</sup> Conferencia Episcopal Argentina, *Carta Pastoral de los Obispos Argentinos con Ocasión de la Misión Continental*, 2009, Nº 16 y 17

“Asimismo, se recomienda que la comunidad educativa, (directivos, maestros, personal administrativa, alumnos, padres de familia, etc.) en cuanto auténtica comunidad eclesial y centro de evangelización, asuma su rol de formadora de discípulos y misioneros en todos sus estamentos. Que, desde allí, en comunión con la comunidad cristiana, que es su matriz, promueva un servicio pastoral en el sector en que se inserta, especialmente de los jóvenes, la familia, la catequesis y promoción humana de los más pobres. Estos objetivos son esenciales en los procesos de admisión de alumnos, sus familias y la contratación de los docentes.”

<sup>16</sup>

De esto se trata: *re-crear*, en nuestras escuelas, lo esencial de la vida cristiana. Mirar a la Iglesia y a Cristo para desde allí *des-cubrir* nuestro ser comunal. Éste se expande en la medida en que lo vivo; y lo experimento como elemento esencialmente propio, en la medida en que lo aprehendo.

---

<sup>16</sup> Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Aparecida, documento conclusivo, Conferencia Episcopal Argentina, 2007, Nº 338

## *El sentido de los sentidos.*

*Prof. Silvina Ereira*

### **Abstract**

Gabriel tiene TEA, Trastorno del Espectro Autista; le cuesta comunicarse, pero no suele engañar. No comprende las sutilezas sociales, pero tampoco participa de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Su vida puede ser satisfactoria si es simple, ordenada y tranquila. Si no se le pide constantemente y sólo aquello que más le cuesta. Vale la pena compartir su vida. Puede darnos tantas satisfacciones como otras personas, aunque no sean las mismas. Puede llegar un momento en la vida en que él, con autismo, sea la mejor compañía. Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal. Su vida como niño con autismo puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya “normal”. En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias.

Entrando en tu silencio, acomodarme despacio sin molestar, sin invadirte...

Desde el suelo, respetando tu postura, tus seguridades, tus momentos...buscando ser percibida en los eternos intentos del encuentro...

Aprendiendo que manitos compañeras, tan pequeñas como las tuyas, son capaces de rescatarte de la soledad, del encierro...

Silenciando los ruidos para no inquietarte.

Descubriendo tu corazón con caricias lejanas que no te agiten...

Y en algún momento, de a poco, de a pasitos, el desierto inmenso, blanco, vacío... nos encontró mirándonos...

La maravilla de tus ojitos reconociéndome y empezar a sentir que estabas ahí y que el milagro de la presencia sucedía...

Y el abrazo ya no fue negado, y mi nombre en tus labios se hizo canto...

Seño Silvi... tu vocecita afinada, pequeña y tan grande...el regalo más esperado... empezar a ser, empezar a formar parte de tu caminar...

Gabriel tiene TEA, Trastorno del Espectro Autista. Dicho así suena tan lejano, tan ajeno a la propia vida.



El TEA es una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo, especialmente en lo que se refiere a la interacción social, la comunicación y la presencia de conductas atípicas estereotipadas, impropias para la edad del desarrollo. Los síntomas centrales son los trastornos sociales, de comunicación y las acciones repetitivas, ritualistas. Los síntomas asociados son la hipersensibilidad a ruidos, olores y texturas, las alteraciones del estado de ánimo y del afecto.

El autismo es una condición neurológica que afecta el comportamiento de una persona, su comunicación y aprendizaje. Se llama "Trastorno del Espectro" porque se reconoce un abanico de síntomas distintos, tan distintos como las personas que lo tienen.

Hasta aquí una parte de Gabi, esa que lo hace ver el mundo de un modo diferente a mí, o a vos, esa que lo hace necesitar de rutinas claras a las que aferrarse para no desorganizarse, esa en la que los ruidos no son bienvenidos y que determina características peculiares que son necesarias comprender para *“saber a Gabi...”*

Formarme, estudiar, ir a todos los cursos y charlas posibles, leer mucho, conocer el síndrome, me llenaron de información útil pero no me acercaron a Gabi.

Cuando lo conocí solo tenía tres años.

Al comienzo, en las clases de Educación Física, Gabriel permanecía junto a sus compañeros asumiendo, casi siempre, una postura decúbito ventral en el suelo, pudiendo permanecer de esa manera eternamente si no lo estimulaba a ponerse de pie de alguna forma. Cuando lograba que se parase, comenzaba a deambular, muchas veces corriendo sin detenerse, emitiendo sonidos extraños. No me registraba, no era significativa para él, no pertenecía a su mundo. Tampoco lo eran los otros niños, esos que insistentemente y con la sabiduría que sólo ellos suelen tener, lo atraían una y otra vez a las actividades.

Gabi presentaba muchas dificultades en lo referente a su dominio motor, sobre todo en movimientos amplios con gran despliegue, esto hacía que sólo pudiera lograr mínimas respuestas motrices armónicas.

*“Saber a Gabi”* significó para mí un proceso de revisión de mi propia práctica. Me permitió adentrarme en su mundo procurando un entorno significativo en el que él estuviera presente. Pensar las clases para un grupo en el que hay un nene con TEA me obligó a buscar formas nuevas en las que pudiera disminuir las barreras para dar paso primero a la presencia y luego a los aprendizajes.

En sala de cuatro, Gabi respondía a breves situaciones comunicativas que siempre debían ser realizadas sólo para él, mirándolo a los ojos, nombrándolo, tomándolo de la mano para conducirlo, volviéndole a poner en sus manos el objeto con el que se estaba trabajando las veces que fueran necesarias. La atención era efímera y rápidamente volvía a deambular o tirarse al suelo (acción que repetía insistentemente). Me pregunté mil veces cuáles eran las mejores estrategias, hice cambios de horario para favorecer su permanencia en la clase y volví a recurrir a los que mejor lo conocían, los peques de la sala. Siempre ellos como los grandes hacedores. Descubrí las maravillas de la sabiduría y la generosidad a flor de piel en un envase de tan solo cinco años...

Para ellos sólo era Gabi... y para mí era Gabi con TEA, ahí residía la diferencia... Todo cambia cuando miramos al otro y cuando lo empecé a mirar con ojos

nuevos, empecé a verlo. No vi más el TEA, con sus infinitas complicaciones, vi a Gabi con su gran potencial.

Gabi de panza en el piso y yo muchas veces de panza con él. El piso, el piso y sus múltiples rayitas, puntitos, las baldosas, las marcas hechas con cinta de papel que quedaron de algún acto, las pelusas... de panza en el piso, a la altura de sus ojos descubrí que el mundo desde allí abajo se veía diferente, demasiado grande, a veces amenazante...y desde allí empecé a hablarle, sin respuesta al principio, pero compartiendo su mirada...

Me di cuenta de que mis obstáculos para enseñarle no tenían que ver con sus barreras para aprender. Que pequeños cambios que lo organizaran, que lo ordenaran ayudaban a que se sintiera mejor en las clases. Que sus sentidos eran más agudos, por eso los ruidos le resultaban insoportables. Que bajando mi voz y hablándole despacito se mostraba más cómodo y no se alejaba de mí. Que la mano le era agradable en tanto y en cuanto respetara sus tiempos. Que le costaba entender las emociones de los demás y las suyas propias por eso si quería saber algo debía decírselo con palabras, porque no entendía el lenguaje no verbal. Que anticipar rutinas y no cambiarlas lo relajaba. Que decirle claramente lo que esperaba de él lo ubicaba y podía dar respuestas cada vez más adecuadas. Que sólo su manera de percibir las cosas y procesar la información eran diferentes y que allí estaba mi rol de educadora para saber decir, y que él pudiera hacer. Que si le expresaba con mis gestos faciales, mi voz y mi lenguaje corporal que sabía lo que le pasaba, lo ayudaba a expresar sus emociones. Que la empatía lo llevaban a desear cooperar, y los lazos afectivos facilitaban el desarrollo. Que la exploración motora placentera dependía del cálido contacto con los objetos, con ese espacio y con los otros.

A veces los adultos pensamos que para conectar debemos hacer cosas extraordinarias, y los niños nos enseñan el verdadero sentido de los sentidos... maestros.

La soledad y el silencio en el que él se encontraba cautivo, comenzaron a desmentirse bajo el calor de la conexión que nacía. Empecé a verlo simplemente como a un niño con el alma abierta, encerrado en sus palabritas, deseoso de ser escuchado, y sólo debía inclinar mi cabeza sobre su corazón para oírlo ¡Cuánta maravilla encerrada!

Buscar puntos fuertes en él fueron la llave. Junto con pequeños momentos de encuentro se fue gestando el vínculo. No voy a negar que amo a ese pequeño, y estoy convencida de que haberlo llegado a querer liberó en mí toda la carga de los “no se cómo, o los no puedo” y los transformaron en aprendizaje y en búsqueda.

Victorias pequeñas, pequeños triunfos.

Gabi hoy tiene 8 años, es un nene brillante, tiene una sonrisa encantadora, sigue siendo compañero de esos mismos pequeños que lo ayudaron a crecer. Aprende y enseña con cada gesto. No es más mi alumno desde que salió del nivel inicial, pero a veces lo cruzo en el patio del colegio y me llena el alma sentirme nombrada: ¡Seño Silvi!

En mi caminar como profe, por infinitas razones, algunos más que otros quedan en la memoria del corazón. Gabi, sin dudas, tiene uno de esos lugares privilegiados, que guardamos sólo para algunos pocos... esos que nos hicieron mejores...

## Bibliografía

LARROSA, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Ensayos sobre literatura y formación*, Barcelona, Amazon.

PERRENOUD, P (2001) *Desarrollar la práctica reflexiva. El oficio de enseñar*, Paris, GRAO.

ASOCIACIÓN ESTADOUNIDENSE DE PSIQUIATRÍA (2016). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales. Quinta edición*. American Psychiatric Association (APA), Masson.

*Se hace camino al andar...juntos.*

*Relato de una experiencia en la Cátedra “Ciencias Naturales y su Didáctica I”*

*Prof. Natalia E. Haesler*

*“Conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre.” (Edgar Morin)*

*Dialogar con la incertidumbre...* cuánta profundidad y sentido de aventura contiene esta frase del gran filósofo. Se precisa coraje y una cuota de valentía para dejarse provocar por la realidad, para captar el desafío que implica este diálogo y, en definitiva, aceptar revisar una y otra vez nuestras propias prácticas pedagógicas. Es sabido que enseñar Ciencias Naturales implica poder articular el modo en que pensamos la ciencia con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero me parece importante partir de un primer presupuesto antes de compartir este itinerario. Siempre es refrescante rescatarnos de la obviedad en la que caemos continuamente cuando estamos inmersos en el sistema educativo y dejamos de hacernos preguntas...

Este artículo tiene como única pretensión compartir el camino que venimos recorriendo dentro de la cátedra Cs. Naturales y su Didáctica I del Profesorado de Primaria del Instituto N° 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda” de la ciudad de Santa Fe. Es, simplemente, un ejercicio de “pensar en voz alta” y luego plasmarlo por escrito ya que resulta muy potente en nuestros propios aprendizajes como docentes, escribir y reflexionar sobre nuestras experiencias educativas. Sin dudas, son un momento privilegiado para ordenar nuestras ideas, para explicitar lo que sabemos, para buscar argumentos y ordenarlos de tal manera que la comunicación, ese vínculo mágico y misterioso entre quien relata y quien lee, vuelva a suceder una vez más.

**¿Por qué enseñar Ciencias Naturales en la escuela primaria?**

Muchos autores coinciden en que en la etapa de escolarización inicial y luego primaria se colocan los primeros ladrillos de la formación en ciencias, los primeros conceptos, procedimientos y herramientas del pensamiento científico, un proceso que continúa en el tiempo en los siguientes niveles educativos y que se ha dado en llamar *alfabetización científica*. No podemos desconocer que en “el último siglo el desarrollo de la ciencia ha influido en el modo en que nos comunicamos, viajamos, nos curamos, hacemos guerras, nos concebimos como especie y pensamos nuestro mundo. En este sentido, pensamos que desconocer tanto los aportes de la ciencia como su forma de producir conocimiento, implica quedarse afuera de una parte central de la cultura contemporánea.” (Furman y Zysman, 2001: 17)

Ahora bien, enseñar Ciencias Naturales va mucho más allá de que los alumnos aprendan conceptos que luego puedan reproducir exitosamente. Estoy convencida de que la enseñanza de las Ciencias Naturales es un aporte fundamental para formar individuos críticos, que les otorga herramientas para comprender y cuestionar el mundo en el que viven, para tener una cierta inteligencia sobre su entorno. Se trata de fomentar un rol activo de los chicos, estimulando de manera sostenida dos capacidades importantísimas como son la curiosidad y la creatividad y así puedan tomar sin miedo y sin paralizarse el desafío de responder a nuevas situaciones.

También se afirma, desde los autores antes mencionados, y en esto existe un amplio consenso, que el conocimiento define el *grado de inclusión* de los sujetos a la vida pública y colectiva. La escuela sería así la encargada de la democratización del conocimiento, fundamental a la hora de formar individuos que sean capaces de tomar decisiones conscientes respecto del uso de nuevos descubrimientos, tecnologías y las políticas a seguir en esos ámbitos.

### **A hacer se aprende haciendo...pero que sea un “hacer pensado”.**

“La ciencia es a nuestro entender, un modo de conocer la realidad”, por lo tanto lo característico de la ciencia, “*no es tanto qué se sabe, sino cómo lo sabemos*”. En este sentido, podemos afirmar que aprender Ciencias Naturales es una tarea compleja, donde el docente se convierte en un guía indispensable. De esta manera, las actividades y enfoques propuestos por el mismo, constituyen una manera de

ver y entender la actividad científica y los saberes que este hacer genera. (Furman y Zysman, 2001: 9)

Volviendo a la clase de ciencias en la escuela, sería interesante para lograr el cambio conceptual asociado al aprendizaje, ofrecer a los alumnos situaciones donde no basten las explicaciones que poseen, y que los lleven a un “desequilibrio” que haga necesaria una búsqueda de nuevas formas de entender lo que sucede. Se trata pues de un proceso donde se intenta construir conocimiento sólido acorde con las explicaciones científicas, un espacio donde aprender a hacerse preguntas, diseñar experimentos e interpretar información. Aquí no podemos ser ingenuos, todo esto no se da espontáneamente. Tampoco se trata de un hacer desenfadado de experimentos donde los alumnos siguen “instrucciones” sino todo lo contrario; es necesario que los estudiantes puedan reelaborar sus ideas, asumiendo un rol intelectualmente activo.

### **Sin recetas...o cuando la planificación deja de ser una *dulce condena*...**

“ La enseñanza de la ciencia, en el contexto actual de los aportes de la didáctica específica, tiene como una de sus metas prioritarias favorecer los procesos de comprensión de los fenómenos naturales (...) Una planificación que tenga en cuenta ese proceso deberá contemplar diversidad de situaciones donde los alumnos puedan ir construyendo modelos explicativos cada vez más complejos e inclusivos”. (Veglia y Galfrascoli, 2018:11)

Cuando hablamos de planificación, coincidimos con los autores en que se trata de un verdadero desafío porque implica **poner en juego toda la creatividad** de la que disponemos para poder diseñar e implementar una propuesta de enseñanza de las ciencias con calidad, entendiendo por tal, aquella que mejor responda a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad de la que forman parte. (Veglia y Galfrascoli, 2018: 5)

Por otro lado, la actividad es la unidad de enseñanza –aprendizaje, y por tanto, una metodología se plasma en una determinada organización, secuenciación, y orientación de las actividades. (Porlan, 2000: 48). Ellas son tan determinantes y esenciales porque son el espacio donde el alumno lee, comprende, asimila, relaciona, expresa, observa, analiza, discute con los demás, aplica, compara, deduce, generaliza, transfiere, siente, razona, construye, produce. Y a través de todo esto, aprende de determinada manera. (Gvirtz y Palamidessi, 2008:196)

Se vuelve cada vez más una necesidad la búsqueda de una estrategia amplia, que permita múltiples puertas de acceso al conocimiento, que parta de los saberes de los estudiantes y les permita avanzar a sus propios ritmos, que no pierda de vista las metas de la educación científica y que acerque los modelos explicativos a todos ellos. (Veglia, Galfrascoli, 2018:66)

### **Ahora sí, hablemos de nuestro intento irónico...**

Es sabido que una cuestión medular ha sido cómo compaginar y secuenciar los contenidos de Didáctica con los específicos de Físico-Química y Biología dentro del dictado de este espacio curricular. Cuando ingresé como docente de esta cátedra, allá por el año 2011, la concepción desde la que el espacio curricular era diseñado y propuesto estructuraba tres módulos bien definidos y estancos entre sí, a saber: el de Didáctica específica, Biología y Físico-Química, abordados en ese preciso orden durante el año académico.

Luego de varios ensayos y diversas tentativas, hemos llegado a proponer la siguiente estructura y secuencia: en primer lugar, se aborda un módulo *transversal* de contenidos de Didáctica de las Ciencias Naturales, luego el de Físico-Química (a pedido de los alumnos por su extensión y dificultad), y por último, el correspondiente a los temas de Biología.

El hecho de que el módulo de Didáctica sea transversal permite volver una y otra vez durante el cursado estableciendo interacciones con los contenidos de los otros dos módulos antes mencionados. Los puntos de enlace para volver a retomar los aspectos didácticos son justamente experiencias adaptadas de la línea de trabajo de Furman que son utilizados con varios objetivos. El cursado inicia ya en la primera clase con dos experiencias: “*Burbujas inquietas*” y “*Solilíquido*” donde los alumnos se ven provocados a pensar, a intentar en pequeños grupos proponer hipótesis que den cuenta de los fenómenos que observan antes sus ojos. Por un lado, una sustancia que se comporta como sólido y líquido al mismo tiempo, por el otro, unas burbujas muy misteriosas que suben y bajan en un frasco colorido. Luego, el itinerario seguirá con la experiencia de la “*La bola misteriosa*”. (1) Allí la razón se ve provocada y la curiosidad es estimulada a niveles superlativos ya que ellos mismos deben dar cuenta de qué elementos conforman el contenido de ese misterioso frasco.

Así, por medio del uso de los distintos sentidos, pensando y debatiendo en grupo, discutiendo y descartando ideas van realizando un recorrido apasionante y divertido de la mano del docente que va formulando las preguntas precisas. Estos son solo ejemplos de

algunas de las experiencias más aglutinantes, ya que luego vendrá en las clases sucesivas el desarrollo teórico de los diferentes contenidos conceptuales, en este caso del área de la Físico-Química, pero ya no será una abstracción para los alumnos escuchar hablar de densidad, de fases, de mezclas homogéneas y heterogéneas, de los estados sólido o líquido de la materia.

Cada vez que realizamos las experiencias, el aula se transforma en un pequeña fiesta, donde los alumnos del profesorado se vuelven niños curiosos y les damos la bienvenida a un espacio donde la risa, el juego, la exploración, la creatividad son las protagonistas.

Digo que esta propuesta es nuestra y no mía solamente, porque considero que es fruto del diálogo en estos años con los alumnos del Profesorado de primaria, con otros colegas, de la lectura de bibliografía nueva, de la experiencia de los alumnos recursantes que sentían la confianza y la libertad para plantear inquietudes, dificultades e incluso sugerencias.

La experiencia ya ha comenzado a mostrar los beneficios pedagógicos del cambio facilitando, además, la comprensión de los temas de Biología que se ven en último término.

Queremos pensar, algún instrumento o dispositivo de evaluación que nos permita verificar esta hipótesis, constatar que estos cambios han facilitado aprendizajes significativos y que, en ese intercambio de argumentos, de ideas, de representaciones y de modelos mentales, nuestros alumnos han elaborado un conocimiento pedagógico de los contenidos vistas en la Cátedra, permitiendo que un grupo nutrido de ellos promocionara, por primera vez, la materia en el año 2017.

Finalizo este recorrido con un deseo para mí y cada docente: que nuestra creatividad no sea sepultada ni apagada por las reuniones interminables, por el papeleo, las infinitas correcciones que pueden ser tediosas... aunque necesarias. Deseo que nuestras clases sean un espacio donde vuelva a acontecer el acto educativo, ese que nos transforma, porque todo encuentro humano en el que existe una intencionalidad sincera de compartir bienes simbólicos, de producir pensamiento crítico que nos permite hacer una lectura del mundo más compleja, nos habilita a pensar nuevos mundos posibles, más justos y equitativos.

Que la rutina no se apodere de nuestras clases y nuestros corazones, porque siempre hay posibilidad de cambiar, aunque sea de forma mínima, de sorprendernos una vez más con el rostro de asombro de nuestros alumnos, de conmovernos ante una idea o un gesto de ellos. Deseo en definitiva, que nos animemos a entrar sin prejuicios en la zona misteriosa donde



nuestra libertad y la de cada uno de ellos *se encuentran, se re-conocen y ya nadie permanece igual.*

### Notas:

(1) Para ver el detalle de las experiencias de “Solilíquido”, “Burbujas inquietas” y “La bola misteriosa” remitirse a la ya citada obra de Furman y Zysman. (Furman y Zysman, 2001: 30-52)

### Bibliografía

GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2008) *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Bs As, Ed. Aique.

FURMAN, M; ZYSMAN, A. (2001) *Ciencias Naturales: aprender a investigar en la escuela*, Bs. As-México, Novedades Educativas.

PORLAN, R. (2000) “*Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por experimentación*”, en M. Kaufman y L. Fumagalli (comp.) *Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*, .Argentina, Paidós Educador.

VEGLIA, S. y GALFRASCOLI, A. (2018) *Enseñanza de las Ciencias Naturales: teoría y práctica*, Bs. As, Ed. Lugar.



*Alumnas realizando experiencia de Solilíquido*



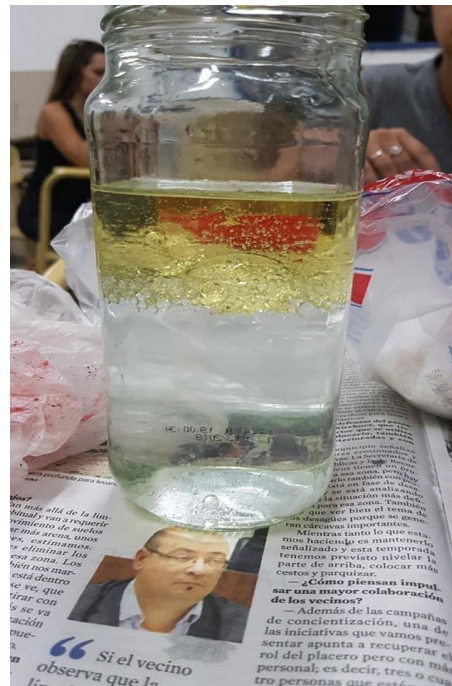
Experiencia de " La bola misteriosa"



Alumno jugando y experimentando con "Solilíquido"



Experiencia de las "Burbujas inquietas"



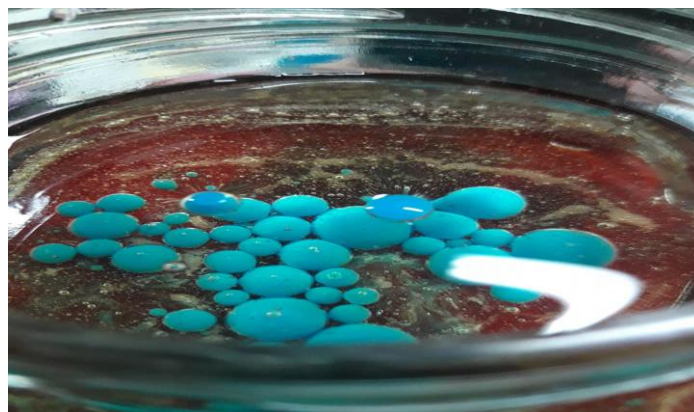
Mezcla heterogénea de agua y aceite (Burbujas inquietas)



*Clase de Ciencias Naturales realizando las experiencias en grupos*



*Alumnos mezclando almidón y agua (Solilíquido)*



*Detalle del colorante atrapado en la fase de aceite en la experiencia "Burbujas inquietas"*

## *Las leyes de la polis en Antígona.*

*Prof. Lic. Juan Ignacio Lioi Verde*

### **Introducción**

El trabajo de investigación tiene como objetivo partir de la obra teatral *Antígona* de Sófocles (Σοφοκλής), para establecer relaciones con el devenir político y cultural de la civilización griega. Así, la obra quedará enmarcada en su contexto histórico a través del análisis de su fundamento real, de la percepción de su mensaje político y de la relación de los acontecimientos presentados en el texto dramático con los datos historiográficos referidos a la sociedad helena del siglo V a.C.

El impulso inicial para desarrollar este trabajo está constituido por una pregunta relacionada con la actitud que la sociedad y la cultura helena consideraban justa: ¿Qué representaciones políticas busca representar la obra?

Se parte de la idea o hipótesis de que Antígona encierra mucho más que una mera tragedia griega; ella es una crítica brillante a un sistema político, la Tiranía (Τυραννία), que había gobernado Atenas y la mayoría de las polis entre los siglos VII y VI a.C. Al mismo tiempo, hacia el siglo V a.C., la Democracia -sistema político que se iba consolidando en Atenas y daba forma a su imperio era amenazada en toda Grecia por Esparta y la coalición de polis aritocráticas. En este sentido, podríamos afirmar que hay un intento del autor por dejar en evidencia las transgresiones propias de un sistema de gobierno no democrático, para lo cual todos los elementos argumentales son un símbolo de otros que están en el trasfondo y constituyen el verdadero motor de la obra de Sófocles. En otras palabras, lo que se ve en un primer análisis, por estar en la superficie de la obra, oculta otros aspectos que están en un plano más profundo, pero que, al fin y al cabo, son lo esencial de ella.

### **Antígona, y la esencia de la polis**

¿Cuáles son aquellos símbolos o hechos utilizados por Sófocles en *Antígona* para dejar en evidencia los peligros de la tiranía?

Para responder la pregunta, debemos establecer cuál es la premisa de la que partirá este análisis de Antígona y que constituirá su eje: la obra muestra el enfrentamiento entre la ley tradicional (culto a los muertos) que da origen y sobre la cual se forma la *poléis*, y la ley del soberano. En este sentido, cuando el soberano (Creonte) prohíbe las honras funerarias para el cuerpo de Polinices, está atentando contra una de las prácticas más antiguas de la cultura helena, y yendo contra la *Religión Doméstica* y el *Culto de los Muertos*, fundamentos ambos de la polis.

Pero, ¿qué es la polis? y ¿por qué la religión doméstica y el culto a los muertos se presentan como una ley fundamental para el griego?

En primer lugar, la polis era la coronación y cumbre de un ideal político. En su origen, “la ciudadela” representaba la vida cultural, comunal, política, moral y económica del ciudadano. La polis se presentaba como algo más profundo que una mera ciudad o Urbe; era un todo integrado al individuo cuyas acciones cobraban sentido en cuanto beneficiasen a la polis y esta, a su vez, debía garantizar todas las libertades del ciudadano. Esto se debe a que la polis se originó teniendo como base la familia, las *Gens*. Varias familias formaron la *Fatria* (tribu), y el conjunto de tribus la ciudad o polis, constituyéndose en sociedades semejantes; en consecuencia, la ciudad era una continuidad de la familia y transmitía las mismas instituciones que la familia había creado. La ciudad estaba obligada a respetar la independencia religiosa y civil de las *Fatrias* y de las *Gens*, constituyéndose así no como una asamblea de individuos, sino como una confederación de distintos grupos constituidos antes que ella.

Aquello que unía a los miembros de una familia era algo más fuerte que la sangre, el nacimiento o el sentimiento; era la religión del hogar y de los antepasados. En torno a este culto, la familia conformaba un cuerpo asociativo tanto en esta vida como en la otra. Cada *gens* –la unidad básica de la polis- poseía un culto especial. Estos dioses particulares y propios de cada familia, *Dii gentiles*, solo protegían a ella y solo ella los podía invocar, por lo que ningún extraño podía ser parte de las ceremonias privadas. Los miembros de una *gens* se reconocían porque sus miembros realizaban sacrificios comunes

Este culto debía perdurar de generación en generación, de ahí que fuera un deber dejar tras de sí hijos que lo continuaran. Esta tradición también se reflejó en la consecución del nombre de la *gens*, de manera que el nacimiento, la pertenencia a una familia y el culto se confirmaban por la unidad del nombre, el cual pasaba a la descendencia. Una vez conformada la polis gracias a la unión y confederación de estas *gens*, se cuidó la tradición de cada *gens*. Si bien el Estado organizó el culto público y dio forma a instituciones públicas de carácter administrativo, debió respetar, mantener y preservar el culto privado.

La polis era un producto de las familias, por lo que el gobierno ejercido en las polis, respetuoso de sus instituciones fundacionales, debía proteger el culto privado que era aquello que les había dado origen y fundamento. Así, el derecho privado era anterior a la polis que, cuando empezó a constituir sus leyes, encontró que este derecho, esta ley, ya pertenecía a las costumbres de los habitantes de las polis. La ciudad y el Estado solo pudieron aceptarla y respetarla. En este sentido, el derecho antiguo no fue obra de un legislador; al contrario, se impuso al legislador, pues era la familia la que había dado forma a ese cúmulo de tradiciones que se constituyó en sustento de las instituciones públicas y el derecho.

La diferencia que hace Creonte entre uno y otro hermano va contra esas leyes sagradas que cuando se refieren al culto de los muertos no establecen distinciones entre unos y otros; incluso Cicerón dice que estos muertos salidos de esta vida deben contarse “en el número de los dioses”.

Para Antígona esas leyes y ritos funerarios son justos e inviolables; no obstante esto se dirige a Ismena para invitarla y solicitar su ayuda sin obligarla a nada, en un gesto de claro sentido democrático.

“[...] *Piensa si vas a compartir mi esfuerzo y a colaborar conmigo* [...]”

Antígona permite que su hermana Ismene elija ayudarla o no, cumplir con el mandato familiar o cumplir con un decreto de Creonte.

La respuesta que da Ismene fija su postura a favor del acatamiento de la ley terrenal, la que dicta el soberano, la que tiene la autoridad del poderoso, la de “los que mandan”, la que tiene el peso de “los superiores”.

*"si [...] violando la ley, transgredimos el decreto y la autoridad del soberano. Hay que tener conciencia de que somos mujeres y no podemos luchar contra los hombres; y además que estamos bajo la autoridad de los superiores y debemos obedecerlos en esto, e incluso en cosas más dolorosas [...] que me perdonen los que están bajo tierra y voy a obedecer a los que mandan [...]"*

Antígona no lo acepta; está convencida de que la religión y el cumplimiento de las obligaciones familiares y el respeto al mandato de los dioses es lo más importante para las personas. Sabe que el incumplimiento de estos preceptos solo generará el repudio de los familiares muertos y el enfado de los dioses, que al fin y al cabo son los que rigen los hechos históricos.

Y así lo expresa el corifeo: los dos hermanos entraron en desgracia por no hacer sus ofrendas a Zeus; olvidaron la participación de los dioses en el devenir de las personas. Las palabras de corifeo manifiestan de manera indubitable que el obrar de los individuos y los acontecimientos históricos son manifestaciones de los dioses

*"[...] alineados uno frente a otro ante las siete puertas, dejaron todas sus armas como ofrenda a Zeus, dador de la victoria; todos los dos desgraciados [...] Creonte, el hijo de Meneceo, flamante jefe después de los nuevos acontecimientos dispuestos por los dioses [...]"*

Esto también es la demostración de que, como afirma Fustel de Coulanges la religión del hogar databa de épocas anteriores a la existencia del griego como tal, y provenía de las culturas indoeuropeas. Con el tiempo, en todos los actos religiosos siempre se dirigían las oraciones – tanto al inicio como al final- al hogar y luego a Zeus, quien era el rector de los dioses.

No hacerlo así, faltar a esas normas religiosas, era una falta grave para las creencias de los griegos. Por eso, el corifeo del texto dramático, sabe la amenaza que encierra ir contra el culto privado y familiar al atentar contra los muertos.

Estas obligaciones para con la familia, cuerpo de asociación natural según De Coulanges, así como lo que significa la misma, quedan claramente testimoniadas en el diálogo entre Hemón y Creonte en el que se enfatiza el sentido de pertenencia de los hijos al padre, así como los mandatos que los padres esperan que los hijos cumplan. La misma idea de *vengar a los enemigos y honrar a los amigos* que menciona Creonte, bien se aplica a la necesidad de realizar tareas luego de la ausencia del padre.

*"[...] HEMÓN: Padre, yo soy tuyo. Tú me guías con buenos consejos, que yo estoy dispuesto a seguir. Ningún casamiento es más importante para mí que tu valiosa guía."*

*CREONTE: [...] los hombres ruegan engendrar y tener en casa hijos obedientes, para que ellos los venguen del enemigo y honren a los amigos como el padre [...]"*

La palabra *pater*, (γ ε ν ν η τ η ρ), en el derecho griego y romano se aplicaba a todo hombre que no dependía de otro y ejercía autoridad sobre una familia y sobre un dominio. Ese dominio adquiría el nombre de *patria* (la tierra de los padres).

“[...]ANTÍGONA: *Ciudadanos de mi tierra patria* [...] *¡Por los dioses paternos!*

*[...]porque cuando ustedes murieron, yo con mis propias manos los lavé, los amortajé y realicé las libaciones funerarias [...] porque si hubiera muerto mi esposo, podría tener otro; y si hubiera perdido un hijo, podría tenerlo de otro hombre; pero cuando el padre y la madre están en el Hades, ya no es posible que nazca otro hermano. Por esta razón, te honré especialmente, querido hermano mío [...]*”

Es tan fuerte esta tradición que Sófocles insiste en ella cerca del final de la obra cuando se perfila la victoria de la tradición sobre la ley civil. Hay tres momentos decisivos.

En primer lugar, el mensajero explica a Creonte que dieron sepultura a los restos de Polinices: “[...]yacía sin piedad el cuerpo de Polinices despedazado por los perros. Suplicamos a la diosa de los caminos y a Plutón –Hades- que aplacaran su cólera con benevolencia. Lavamos el cadáver con agua purificada, quemamos lo que quedaba de él con ramas recién cortadas y le levantamos un alto sepulcro con tierra de su patria [...]

Los verbos y el plural inclusivo -suplicamos, lavamos, quemamos, levantamos- van marcando los momentos de un rito que todos conocen y apoyan, porque, al fin de cuentas, por ser griegos entienden el sufrimiento de Antígona, saben que tiene un deber que cumplir en relación con su familia y son conscientes de la gran ofensa que representa para los dioses la falta de honras a un muerto.

En segundo lugar, el suicidio de Hemón da cuenta de la firme creencia en la continuidad de la vida tras la muerte, puesto que lleva adelante esta acción para permanecer con su amada y celebrar el casamiento con ella en el reino de Hades: “[...] *¡Desgraciado! Celebró su boda en la casa de Hade* [...]

En tercer lugar, Creonte, luego de observar las consecuencias de sus actos -la muerte de su hijo y de su esposa-, comprende que su decreto ha atraído la ira y la impiedad de los dioses: la desgracia se perpetuará en la familia por generaciones, la fatalidad avanzará sobre toda la estirpe. El castigo ha cambiado de destinatario; ha caído en la familia de Creonte, ya no en la de los Labdácidas.

## Conclusión

El impulso inicial para desarrollar este trabajo estuvo constituido, fundamentalmente, por tres preguntas nacidas de una lectura reiterada y atenta del texto griego: ¿Cuál era la actitud que la sociedad y la cultura helena consideraban justa: la de Ismene o la de Antígona? ¿Es la obra de Sófocles una crítica a la tiranía como régimen de gobierno? ¿Pretende Sófocles, acaso, realizar un juicio profundo a un sistema de gobierno que se encontraba en las antípodas del ideal ateniense en el s. V a.C.?

Los pasajes de la obra han sido elocuentes: Sófocles realiza una aguda crítica a los regímenes autoritarios que quieren instaurar sus propias leyes, muchas veces contrapuestas a lo considerado justo por la sociedad y alejadas de aquellos ordenamientos ligados a lo identitario y fundante que son los que respeta Antígona.

En este punto, el trabajo ha planteado un respetuoso disenso, con la afirmación de Margarita Garrido quien sostiene que lo socioculturalmente correcto es la acción de Ismene, no la de Antígona, y me he permitido dar a conocer mi desacuerdo a través de tres razones fundamentales: a) el culto a los muertos y la atención a los rituales familiares constituían una tradición anterior a la polis y, por ende, la polis se constituyó como agente defensor de estas acciones privadas previas a ella. b) las leyes e instituciones que poseían las polis eran un desprendimiento de las tradiciones privadas, preservadas y mantenidas en cada gens a través de los siglos. c) en distintos pasajes de la obra se ha observado que tanto Hemón como el pueblo (nombrado por Hemón), el Guardia, el Corifeo y Tiresias, le hacían ver a Creonte que lo correcto era lo que Antígona realiza.

Se afirma también en el mencionado ensayo que la acción de Antígona de agradar a los dioses procede de la propia y libre elección. Sin embargo, si tenemos en cuenta -siguiendo a Fustel de Coulanges- lo que las tradiciones históricas y jurídicas sostienen, podríamos asegurar que no es libre, puesto que la tradición de cada familia imponía estas acciones, más allá del sexo de quien las realizara. Cabe destacar que dentro de esta tradición la línea sucesoria masculina era la que tenía, prioritariamente, esta misión, pero cuando la familia no tenía descendientes varones, la tarea recaía en la mujer.

En realidad lo justo no era, para la polis, la ley arbitraria de Creonte –que desconoce aquella tradición que constituye a la polis y a sus leyes, arraigadas *ab aeterno* y *ab initio*-, sino aquello que Antígona realiza, puesto que va en comunión con lo que es correcto hacer para todos los ciudadanos. En tal sentido el propio Sócrates afirma: “[...] *hay que hacer esto porque es lo justo, y no hay que ser débil ni retroceder ni abandonar el puesto, sino que en la guerra, en el tribunal y en todas partes hay que hacer lo que la ciudad y la patria ordene, o persuadirla.*”

Porque, como sostiene Fustel, lo que constituye la ciudad y la patria no sería Creonte o el Rey, sino sus antepasados; por esto considera que Antígona busca **“obedecer a la patria en lo que es justo”**. La patria no es Creonte, sino la tierra de los padres; en este sentido se respeta, en primer lugar, la tradición familiar.

## Bibliografía

BENAVENTE URBINA A y CIRINO J, 2005, La democracia defraudada. Populismo revolucionario en América Latina, Buenos Aires, Grito Sagrado.

CROUZET M, 1977, Historia general de las civilizaciones, Barcelona, Destino.

De CUENCA, L.A, 2008, Tragedias, Buenos Aires, Biblioteca Edaf.



FUSTEL DE COULANGE, 1998, La Ciudad Antigua, Ciudad Argentina; Buenos Aires.

HACK de SMITH V, De qué estás hablando Antígona, en [http://www.academia.edu/1480247/De\\_que\\_estas\\_hablando\\_Antigona](http://www.academia.edu/1480247/De_que_estas_hablando_Antigona)

KITTO H, 2004, Los Griegos, Buenos Aires, Eudeba.

Mc NALL BURNS, E, 1968, Civilizaciones de occidente. Su historia y su cultura, Tomo I, 14ª Edición, Buenos Aires, Siglo Veinte.

RODRIGUEZ HERRANZ J, 2008, Cómo manipular la comunicación. La campaña electoral del 9 de Marzo de 2008, Madrid, Visión Libros.

RODRIGUEZ M, 1974, Vocabulario de derecho y ciencias sociales, Buenos Aires. Depalma.

SCOTT M, 2010, Un siglo decisivo. Del declive de Atenas al Auge de Alejandro Magno , Barcelona, Ediciones B.

SÓFOCLES, 2006, Edipo rey, Antígona,; Buenos Aires, Centro Editor de Cultura.

WISE BAUER S, 2008, Historia del mundo antiguo. Desde el origen de las civilizaciones hasta la caída de Roma", Madrid, Paidós.

## ***Educación y Doctrina Social de la Iglesia. Las razones de una intervención.***

***Prof. José Antonio Medei***

Vamos a partir de una doble precisión inicial para, luego, ir sacando algunas conclusiones provisionarias y siempre abiertas a nuevas hipótesis explicativas.

En primer lugar, la naturaleza específica y el sentido preciso de la DSI. Y en segundo, pero no menos importante lugar, abordaremos la pregunta: “¿por qué educa la Iglesia?”.

Frente a la primera cuestión podría pensarse en hallar la respuesta en alguno de los manuales de referencia o en el mismo Compendio de la DSI (CDSI). No sería el Método más aconsejable. Allí, sólo hallaríamos una definición, un concepto, por ende, una respuesta abstracta. Esto viene después. Lo primero es buscar en la “experiencia”, en las Obras (por ende en la Historia) que durante 2000 años han dado vida y sentido a aquellas definiciones conceptuales. Sin “la Obra” (particular, situada, histórica) no se puede, literalmente, comprender el significado y sentido de la “doctrina” (teórica, abstracta, universal). Aquí, también tiene validez el principio básico de la Revelación bíblica: “[...] se realiza por obras y palabras íntimamente trabadas entre sí, de modo que las obras realizadas en la Historia manifiestan y corroboran la doctrina; y las palabras proclaman las obras y esclarecen el Misterio en ellas contenido”. (Concilio Vaticano II .Dei Verbum n° 2)

Para aproximarnos al sentido que estamos buscando hagamos, ante todo, una primera observación: la DSI es *una experiencia que se hace Escuela*. Es decir, es la iniciativa de un grupo de cristianos que quieren expresar la riqueza y fecundidad del Encuentro con Cristo en medio de los desafíos, necesidades y contradicciones de la realidad social, política, cultural y económica en una época y en un lugar concretos.

Y esto ha dado lugar, en estos dos milenios, a lo largo y a lo ancho de todo el orbe, a la conformación de un “sujeto vivo”, un sujeto que es comunitario pero se sostiene en el Yo individual de los que lo integran. Por eso es que afirmamos que la DSI no consiste, principalmente, en lectura de textos, sino que es la experiencia de la Fe hecha Obra por un sujeto comunitario que (ahora sí, como segundo momento) utiliza la reflexión de la Iglesia para llevar adelante un movimiento de liberación de la sociedad y de la realidad.

Esto implica ponerse en la gran tradición del catolicismo social que, como ya señalamos al inicio, a lo largo de dos mil años ha generado obras para responder a las necesidades integrales de las personas. Y lo hacían apoyados en el principio de la Encarnación y en lo que el Papa Francisco, en *Gaudete et exultate* n° 95, ha llamado “el gran protocolo” que trae Mateo, protocolo sobre el cual seremos juzgados: “[...] *tuve hambre y me diste de comer, tuve sed y me diste de beber, fui forastero y me hospedaste, estuve desnudo y me vestiste, enfermo y me visitaste, en la cárcel y viniste a verme [...]*” (*Mateo 25, 31-46*). Por esta razón, ya decía san Agustín, que vivió entre los siglos IV y V, y asistió con dolor al derrumbe del Imperio romano en Occidente (paradigma de civilización): “[...] *en nuestras manos están los códigos, pero frente a nuestros ojos están los Hechos*”.

Porque la DSI, en última y decisiva instancia, se identifica con los “hechos”, o sea, personas concretas que, fundados en la Fe, acometen una Obra frente a una necesidad que la realidad sugiere. Si no fuese así, la DSI sería, apenas, un discurso socio-político sin eficacia operativa en vistas a la promoción de la dignidad de las personas y de sus derechos fundamentales. Un discurso más en el multiuniverso de discursos vacíos e inoperantes.

Frente a este hecho, surge de manera inevitable la pregunta: ¿por qué es posible este gesto?.

Sólo puede nacer, de modo auténtico y sin pretensiones instrumentales, cuando surge de un gran amor (Caritas) por el Destino del hombre, de cada uno en particular y de todos juntos en comunidad; y a la vez una pasión viva por la felicidad de cada uno de ellos. Sin exclusiones. Es decir, las obras surgen por amor al bien y a la felicidad de las personas que encontramos. Por lo que la pasión para con el destino de los otros y las obras en su favor vienen a identificarse, son la misma cosa ya que, una pasión, no se manifiesta con discursos sino con una atención concreta hacia la realidad que está delante nuestro.

Esta experiencia es fruto auténtico de una compañía de personas donde vive esta pasión y en la que, sobre todo, anida un gran deseo: que el Encuentro vivo con Cristo caracterice todos los aspectos de la vida. Es decir, no dejar nada fuera de esta pasión.

*“ Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo. **Nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en su corazón.** La comunidad cristiana está integrada por hombres que, reunidos en Cristo, son guiados por el Espíritu Santo en su peregrinar hacia el reino del Padre y han recibido la buena nueva de la salvación para comunicarla a todos. **La Iglesia por ello se siente***

*íntima y realmente solidaria del género humano y de su historia.”* (Concilio Vaticano II. Gaudium et Spes n° 1).

Nuestra segunda precisión nos demandaba una respuesta a la pregunta de por qué educa la Iglesia. Tal vez, en apariencia, esta cuestión no tenga ninguna conexión con la DSI y su problemática propia. Pero es sólo eso: una apariencia. En realidad, la pregunta opera como consecuencia obligada de lo dicho anteriormente acerca de la DSI, abriéndonos un interrogante acerca de las razones de educar en el marco de la Fe.

Hay dos afirmaciones de Benedicto XVI que nos ponen frente a la sustancia, al corazón del problema educativo. Y en el contexto de esta emergencia educativa global, y de modo especial para nuestro país, aparece también, en palabras del Papa emérito, el problema urgente de una educación “auténticamente” cristiana. Es decir, todo lo contrario de lo que se ha hecho hasta ahora bajo ese epíteto escurridizo.

La primera de dichas referencias aparece en Deus Caritas est n° 1: *“No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un Acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva”*.

La otra viene señalada en Caritas in Veritatis n° 6: *“[...] la ciudad del hombre no se promueve con relaciones de derechos y deberes sino, antes y más aún, con relaciones de gratuidad, de misericordia y de comunión”*.

Entonces si la Iglesia puso manos a la obra en la tarea educativa, en determinado momento de su historia, fue como expresión misionera, como deseo de comunicar la Vida que la anima en su Cuerpo, aquella Vida que la hace ser algo cualitativamente más rico y complejo que una mera “institución”. Por eso es que, ante todo y en primer lugar, la escuela católica es “comunidad eclesial”, de cuyo seno emerge, como necesaria consecuencia, la “escuela”.

Precisamente, una de las consecuencias de esta autoconciencia es el surgimiento de un nuevo y originario Método (en griego...Camino). Porque la conciencia de la naturaleza propia del Cristianismo que tenemos los cristianos determina el Método. Esta es la razón por la cual, si miramos la actual escuela llamada “católica”, vemos cómo la misma ha perdido el rumbo desde hace mucho, demasiado tiempo al punto de dar la impresión de que no hubiese acontecido el Concilio Vaticano II, por ejemplo. En su crudeza podemos observar una escuela “esencialmente” Moderna aunque artificialmente católica bajo el maquillaje de ciertos ritos y discursos vacíos a esta altura del siglo XXI. Su autoconciencia está más bien marcada por el “cristianismo moderno” (reducción de la Fe a moral, rito, culto, espiritualidad, valores, en definitiva ...a “religión”) y no por la gran Tradición del Acontecimiento cristiano que ha

vivificado y transformado la realidad histórica a base de obras. *Dejó de ser sal para transmutarse en opio*. La influencia liberal y protestante marcó y deformó esa conciencia a partir de la cual, tanto la DSI como la educación católica, pasaron a ser utopías inalcanzables.

Es verdad que esto es así porque la Escuela no es una isla y, en este caso particular, vive los mismos avatares de la Iglesia contemporánea. Y el problema aquí es que esta Iglesia no ha conseguido todavía dar un salto al presente; su voz procede aún del pasado, tal como muy acertadamente lo señala Benedicto XVI en su libro-entrevista *Luz del Mundo*.

En esta misma dirección ya había señalado en Friburgo, el 24 de setiembre de 2011, que “[...] hay un desfase entre las estructuras y el Espíritu; la verdadera crisis de la Iglesia en el mundo occidental es una crisis de Fe.” (*Luz del Mundo*, Benedicto XVI) Y esta es la razón profunda que lo llevó a proclamar el Año de la Fe entre el 11 de octubre de 2012 y el 24 de noviembre de 2013. En el documento que lo proclama, *Porta Fidei*, pone en evidencia que el problema no es una crisis de valores, ni siquiera el divorcio entre Fe y vida, sino la conciencia de la Fe, la autoconciencia de la propia identidad. Y la escuela llamada *católica* no sólo no está al margen sino que figura entre los grandes responsables de esta crisis.

Sorpresivamente, muy pocos tomaron nota de esto. La escuela, de hecho, miró hacia otro lado. Y si bien el pontificado de Benedicto culminó en medio de este vacío, abrió una senda por la cual muy pocos se atreven a transitar. Veamos.

El sentido de la tarea educativa que emprende la Iglesia es anunciar a Cristo. Sin esto, la existencia de la escuela católica es superflua e incluso perniciosa. Por ello, es decisivo detectar los factores constitutivos de una escuela según el espíritu y la letra del Evangelio. Esto significa, entre otras cosas, que el anuncio de Cristo atraviesa todos los saberes que imparte la escuela, pero también sus gestos y decisiones institucionales. Y esto no es una cuestión “moral” ya que, en esta escuela moderna travestida (muy mal travestida) de católica, la Moral ha operado como factor “ideológico”, es decir, encubridor y legitimador de las peores barbaridades allí cometidas tantas veces. Sí es, antes que nada, una cuestión “ontológica”, porque enraíza en el orden del ser.

Como consecuencia lógica, esto conlleva una crisis gnoseológica, es decir, un conocimiento defectuoso que llevó a una autoconciencia mal entrazada y peor definida: la Moral sustituyó a la Fe en el Hecho cristiano. Así, ya no es la Persona de Cristo sino el apego a una regla, a una norma moral quien determinó la conciencia y el método. Ganaron Descartes, Kant y Hegel. Perdieron los alumnos, víctimas inocentes de una estafa encubierta. Cristo es una idea, un valor, pero ya no vive allí.

Por ello es que la tarea, hoy, es reencontrar el punto de vista católico perdido. Esa especie de santo grial del siglo XXI en la educación y en la Fe. Nada mejor que regresar a Benedicto XVI en esta indagación.

Veamos su gran discurso a la Congregación para la Educación católica del 21 de enero de 2008 ya que en el mismo es posible hallar el hilo de Ariadna que nos permita reencontrar el sentido auténticamente cristiano de la educación católica.

1.- El cristianismo concibe la educación como un com-padecerse con la humanidad del hombre necesitada de compañía para su crecimiento. Así, la educación católica se concibe como continuidad de la Encarnación, es decir, el Hecho por el cual Dios se acerca al hombre y camina con él. Justamente, la DSI hace operativa y eficaz esta cercanía. Le pone rostros, nombres, contenido.

2.- Esta educación católica es tal sólo si es un acto de Libertad: libertad para asumir lo humano en su condición real, y libertad para proponerle aquello que hemos encontrado y ha cambiado nuestra vida: Cristo.

3.- La educación católica es tal si y sólo si está abierta a la pluralidad y al multiculturalismo. Es misión en la medida en que se convierte en diálogo entre la ratio iluminada por la fides con lo que es diferente, lo “otro”. O sea que es católica sólo si es ecuménica y no un ghetto espiritual; sólo si está abierta a todo el hombre y a todos los hombres.

4.- Finalmente, es católica si sintoniza con las exigencias constitutivas del corazón humano. Por ello sus auténticos temas transversales son la Verdad, el Bien, la Justicia, la Vida, la Muerte, el Amor, la Felicidad.

Si atendemos a estas notas constitutivas podemos ver claramente cómo la DSI es profundamente educativa, y cómo la educación es concreción y actualización de la DSI entendida como *“experiencia que se hace escuela”*.

Vamos a precisar brevemente algunos aspectos de estas notas entendidas como expresión de una *educación verdadera*, es decir, adecuada a lo humano.

### **\* “Aquí estoy porque me has llamado”**

La cuestión educativa, y en este sentido también la Obra fruto de la DSI, se plantea en primera persona, y su desarrollo y plenitud se concentra en el Nosotros que hace la historia cotidiana de la escuela y de la ciudad.

Es decir, se constituye a partir de un sujeto personal que se erige en una presencia autorizada: aquí estoy. Y este constituirse es respuesta a la misión: me has llamado. Por ello, esta es la circunstancia que quiero para mi vida aquí, ahora, en este lugar y con estas personas. Y es a partir de este sujeto presente como se regenera el Nosotros, el sujeto comunitario. Podríamos decir, sin temor a exagerar, “*si Somos es porque, previamente, Soy*”. El Yo consciente y en acción se revela, de este modo, como el fundamento de la Obra. En este caso, la educación.

Esta es la razón por la que, en educación, no puede haber “*francotiradores*”, pero sí personas libres. Libres junto con otros que también están llamados a la misma libertad. Y es la razón por la que cuando decimos que el problema de la educación coincide con el problema del educador mismo, estamos sintetizando la cuestión del sujeto educativo.

Para evitar confusiones. Es verdad que también entran en juego factores contextuales: el sistema educativo y sus estructuras ya obsoletas y operativamente ineficaces; las normativas escolares carentes de la complejidad necesaria para atender el fenómeno complejo que es la escuela; los salarios docentes, clara expresión de gobiernos y sociedades a los que no les interesa de modo “real” la educación; las dirigencias, en sus diversas responsabilidades, mayormente incapaces de dar respuestas y propuestas novedosas al fenómeno; el contexto socio-político-cultural-familiar marcadamente adverso a la posibilidad de una educación verdadera; entre otros.

Todo ello configura las circunstancias en que se desarrolla el acontecer educativo. Y las mejoras siempre son necesarias y nunca serán suficientes. Sin embargo, a través y más allá de todo esto, el centro de la cuestión sigue siendo poder contar con verdaderos maestros, es decir, sujetos que puedan impartir una educación verdadera, adecuada a lo humano que vive en cada uno. Una educación de lo humano, de lo que es original en nosotros y que, en cada uno, se declina de manera diferente aunque el Corazón, sustancialmente, sea el mismo en todos. Así, vemos dentro de la diversidad de experiencias culturales y de biografías escolares que el Corazón es el mismo, la humanidad es idéntica.

Y este reconocimiento nos abre a una pregunta inevitable. Siendo así las cosas, ¿quién puede ser educador hoy?.

### **\* La necesidad impostergable de un “maestro”**

Sólo puede ser educador hoy quien pueda ofrecer la Tradición cultural como hipótesis explicativa, propia y unitaria de la realidad. Esto significa, entre sus consecuencias más

evidentes, ser portador del patrimonio de la humanidad; implica poner al alumno en contacto con esa herencia cultural; implica despertar las preguntas fundamentales de la existencia humana y sostener en el tiempo ese movimiento del preguntar; implica suscitar el compromiso personal e intransferible de verificar la propuesta educativa recibida; implica provocar la libertad del alumno a favor de su autonomía, es decir, para que actúe según sus propias convicciones (y esto es fruto de una irrenunciable educación en la “crítica”).

Nada más, y nada menos que eso. Un Maestro. Alguien con una conciencia tan rica en su nexo con la realidad que genera estupor y mueve provocativamente a plantearse la cuestión: ¿por qué?.

### **\* Hacer posible la Autoridad a favor de la autonomía**

El que vive la dinámica educativa antes mencionada, y como consecuencia existencial de la misma, puede erigirse en Autoridad, es decir, en una presencia que se hace compañía, que permite crecer. Porque la autoridad, si es tal, favorece y demanda la confrontación de la propuesta educativa con las exigencias constitutivas tanto de la razón como del corazón humanos. Por ello es que, sin esta autoridad, no son posibles ni el crecimiento ni la educación de la razón, la libertad y el afecto.

### **A modo de conclusión.**

La DSI es *“una experiencia que se hace escuela”*, y si esto es así, entonces el factor educativo no es un elemento periférico sino sustancial. El olvido de esta variable ha llevado al vacío de propuestas que abundan en nuestras prácticas educativas, y al dualismo Fe/Cultura que caracteriza a gran parte de la experiencia eclesial dominante.

Será entonces cuestión de volver a beber en las fuentes del Acontecimiento originario (Fons et Origo) como exigencia insoslayable de un nuevo Método para la Fe. El mismo que le dio inicio hace 2000 años.

### **Bibliografía**

AA VV. Concilio Vaticano II, (1966), Madrid, BAC.

BENEDICTO XVI, Deus caritas est, (2006), Buenos Aires, Paulinas.



BENEDICTO XVI, *Caritas in Veritate*, (2009), Buenos Aires, Paulinas.

BENEDICTO XVI, *Luz del mundo*, (2010), Barcelona, Herder

FRANCISCO, *Gaudete et Exultate*, (2018), Buenos Aires, San Pablo.

GIUSSANI, L, *El Riesgo Educativo* (2004), Buenos Aires, Ciudad Nueva.

## *De mujeres y beneficencia.*

### *Consideraciones teóricas y metodológicas en torno a la historia de las mujeres en los contornos liberales. Una mirada renovada.*

*Prof. Natalia Vanesa Villalba*

#### **Los cambios teórico-metodológicos de la segunda mitad del siglo XX. La historia social contemporánea**

La historiografía social hasta las décadas del 60 y 70 del siglo XX estuvo centrada en el estudio de los procesos económicos, demográficos y sociales de larga duración y priorizó las explicaciones de las estructuras macro sociales por sobre la acción transformadora de la agencia humana. Esta orientación estructuralista fue predominante hasta la introducción de las contribuciones del giro cultural en la historia, en los setenta.

La irrupción del giro cultural significó que las principales producciones historiográficas estudiaran las mentalidades, los modos de ver el mundo y los imaginarios de ciertos colectivos sociales. Fue así como la historia se humanizó en sentido antropológico y se dejaron de lado las grandes monografías económicas y demográficas de tendencia braudeliana, para enfatizar en el estudio de los aspectos culturales, las formas y estrategias de producción simbólica, considerando la cultura como el resultado de la activa construcción y representación de las experiencias y las relaciones sociales y las transformaciones en ellas suscitadas destacando, así, la capacidad de respuesta del individuo a las estructuras. En este punto, las contribuciones de la antropología y la etnología para el estudio de la historia fueron fundamentales.

El mencionado proceso de renovación transitado por la Historia Social contemporánea ha generado una serie de cambios en las perspectivas de análisis e interpretación en la historia de las instituciones, la beneficencia y el pauperismo. Inicialmente, las instituciones civiles eran abordadas como ámbitos independientes y descontextualizados, propiciándose una historia institucional carente de relaciones con los contornos políticos, económicos y culturales en los que se hallaban insertas. Los primeros estudios que pregonaron a las asociaciones civiles como

objetivos de indagación histórica estuvieron caracterizados por la centralidad otorgada a la historia de las mismas, presentando una narrativa hagiográfica centrada en el impulso individual y con un fuerte interés propagandístico, el que se proponía enarbolar las intenciones benéficas de los actores involucrados. La publicación de artículos y folletos que recuperaban las acciones de estas instituciones guardaban tras de sí el objetivo concreto de dar a conocer la obra benéfica desplegada por estas instituciones, destacando las actuaciones desarrolladas en el espacio social local por los actores involucrados reivindicando con ello los nombres individuales de las elites locales (Moreyra, 2015: pp. 24-29).

La penetración del giro cultural en el plano de la Historia propició importantes transformaciones (Fass, 2003). Estos nuevos abordajes se propusieron comprender cómo los hombres vivieron, transformaron y se apropiaron del mundo en los diferentes momentos históricos, pretendiendo construir y recrear una historia escrita desde la experiencia en la cual las asociaciones civiles fueron revisadas intentando encontrar en ellas formas de sujeción de las elites sobre las clases subalternas (Moreyra y Moretti, 2015). Primeramente, se revisó la mirada acerca de los objetivos que trasuntaban las dinámicas internas de los espacios asistenciales, develando las relaciones de poder que atravesaban las prácticas humanas. El foco del análisis seguía estando en el perfil del asistente, pero desde una perspectiva crítica, intentando dilucidar su identidad, sus razones y motivaciones, y las modalidades de su acción. Apoyándose en esa mirada sociocultural que atravesó la investigación del período, se comenzó a indagar acerca de las motivaciones que incentivaban a los asistentes a ocupar esos espacios, las relaciones de poder que se iban gestando al interior de las instituciones asistenciales, las pujas internas, los vínculos con el poder político y sus márgenes de acción en el plano de lo social, destacándose la agencia humana como un factor ineludible para la comprensión de los contextos sociales.

Así, un renovado viraje revisaba la historia de las instituciones con una lectura ciertamente más cultural y humanizante, en la que las asociaciones civiles eran abordadas en y con sus entornos, según la acción desplegada por sus actores, revisando los imaginarios y las representaciones, con un sensible interés por descubrir cómo los hombres y las mujeres vivieron, sufrieron, se resistieron y transformaron las estructuras epocales. Sin embargo, en estas indagaciones se priorizaban las explicaciones exclusivamente unidireccionales que enfatizaban los mecanismos de control social desplegados por las elites sobre las clases subalternas.

A su vez, como resultado de las conclusiones arribadas a partir del retorno a lo político desde una mirada renovada y como herramienta para el estudio de las realidades sociales, se pretendió conocer los vínculos asistenciales, las relaciones de poder y los espacios de construcción de ciudadanía gerenciados en la modernidad liberal. En esta línea, se comprendió

que en dichos ámbitos se fueron conformando pequeños intersticios de participación y poder, sobre todo para la clase alta, en cuyo centro se ubicaron las mujeres de la elite. Se permitió pensar cómo desde las asociaciones civiles se fundaron formas de ciudadanía para colectivos que tenían vedada la participación política en la arena oficial y, en contraposición, fueron espacios en los que se jalonaron las primeras iniciativas que serían el inicio de futuras políticas sociales. Con todo, se hizo necesario revisar las formas en las que se estudiaba a sus principales actores, a saber, las mujeres.

Por un lado, se comenzó a estudiar la red asistencial para descubrir en ella los trasfondos y estructuras imperantes de la sociedad en la que se hallaban insertas las instituciones. Se abandonó casi por completo el estudio meramente formal de las asociaciones y el análisis histórico se focalizó en la consideración previa del problema de la cuestión social que les daba origen y en los actores y los receptores de la asistencia produciéndose un deslizamiento hacia la comprensión de las relaciones del asistencialismo con la experiencia personal y social del hombre en particular donde las mujeres ocuparon un lugar nodal de actuación y gerencia. La pobreza y la asistencia comenzaron a ser estudiados, no como simples productos de un sistema sino también como efectos de la acción humana reconociendo la importancia de los factores subjetivos en la comprensión de los hechos y procesos sociales (Moreyra, 2015). La pobreza adquiría progresivamente visibilidad en lo que eran considerados los rostros de la exclusión y eran las mujeres quienes reconocían su presencia y ensayaban formas de intervención ante estas nuevas problemáticas.

Por otro lado, para el estudio de la asistencia social y las políticas sociales, se volvieron prioritarias las indagaciones desde una historia social con perspectiva de género. A partir de la incorporación al debate de la categoría de género, se pensó la femineidad como algo construido histórica y socialmente, sujeto al cambio y enfatizando la relación con los hombres. El género se presentó como un elemento constitutivo de las relaciones sociales y una forma de significar relaciones de poder, lo cual permite pensarlo como un campo en construcción, pautado por normas que no siempre se cumplen, atravesado por vínculos asimétricos y por resistencias a los discursos y prácticas dominantes.

La historia social de las mujeres ha contribuido a configurar visiones más complejas y ha introducido una mayor receptividad a las construcciones culturales de género, planteando la ruptura de las dicotomías entre el estudio de lo social y lo discursivo y abordando la interrelación de formas de vida, experiencia y construcción discursiva de la diferencia sexual. Recientes trabajos de la historiografía contemporánea comenzaron a interesarse por el análisis de los discursos sobre el lugar de las mujeres en las ciudadanías liberales, las formas de resistencia a la exclusión política y las distintas concepciones de la ciudadanía y de la

democracia desarrolladas por ellas. Por su parte, se incorporaron otras dimensiones más novedosas como la posición de las mujeres en la trama de sociabilidad política, las construcciones y conflictos identitarios o los desarrollos de culturas políticas propias; se encuentran investigaciones que son el punto de partida para una reflexión teórica acerca de la relación entre lo público y lo privado, y los paralelismos entre ideología de la domesticidad e identidad femenina burguesa que contribuyen a enriquecer los estudios sobre las mujeres, el género y la política (Borderías, 2009). En este concierto, pensar lo genérico como un elemento conceptual primordial para visibilizar el mundo de lo femenino y su singular forma de actuación en la construcción del Estado y de las primeras políticas sociales, abre un abanico de posibilidades conforme al cual las mujeres son estudiadas en relación a los hombres, por sus vínculos de clase y de género, en relación con otras mujeres y con las instituciones en las que participaron y contra las que lucharon.

### **Estudiar a las mujeres de la elite. La caridad como espacio de empoderamiento**

Estas innovaciones conceptuales amplían el campo analítico para estudiar los mecanismos, motivaciones y supuestos subyacentes en las formas de asistencia y de participación en el espacio público por parte de las mujeres en el período en cuestión. Rompiendo cualquier tipo de determinismo teórico o epocal, desde estos enfoques se pretende reconstruir el valor agencial de la mujer en cuanto reproductora de un modelo socio-cultural e ideológico, pero también como sujeto de cambio y de creación autogestionada. La documentación emanada por las instituciones de procedencia aporta importantes evidencias históricas acerca de la concepción de la mujer predominante en la modernidad y también sobre su capacidad de actuación, sus iniciativas y los conflictos afrontados por ellas. Esta nueva concepción produjo un cambio en el trabajo con las fuentes, que dejaron de ser abordadas desde una perspectiva neopositivista y descriptiva con un valor simplemente costumbrista o anecdótico, para ser puestas en discusión y analizadas como reflejo de indicios de cuestiones mucho más amplias, como lo son los procesos de institucionalización de los sistemas de protección social, las características y tipologías de las entidades integrantes, la composición y organización de las instituciones, los recursos, la vida interna, la formación de redes, el alcance y significación de las relaciones con el poder político, entre otras tantas (Moreyra, 2013).

Diversos avances en el campo de las Ciencias Sociales y, especialmente, de la Historia Social y Cultural de la Política, permitieron ampliar la concepción de lo político y observar el despliegue de un conjunto de estrategias que vinculaban a los actores con el poder, redefiniendo

y ampliando las concepciones de “lo político”. Se pudo observar cómo, en diferentes contextos históricos, los sujetos individuales y colectivos experimentaron formas singulares de poder y gestaron y confrontaron marcos de injerencia.

El fenómeno asociacionista de finales del siglo XIX permitió la participación pública de sujetos sociales diversos que pudieron hacerse visibles en virtud de sociabilidades diversas. En este marco asociativo, las asociaciones de mujeres tuvieron un lugar destacado y un mayor grado de visibilidad, a partir de la realización de una vasta obra caritativa. En este contexto que sólo reconocía como ciudadanos a los hombres adultos, nativos o naturalizados, y colocaba a diversos miembros en situación de “subalteridad” o de minoridad, estos optaron por vías alternativas para resistir, neutralizar la discrecionalidad y las prácticas arbitrarias de la dominación (Bonaudo, 2016: 82).

En el contexto de la modernidad, el estudio de las mujeres de elite dedicadas a la caridad puede ser abordado desde una perspectiva atenta a los modos en los que éstas actuaron en los espacios asistenciales, convirtiéndose en agentes de cambio social y político, en un momento en el que paulatinamente fueron saliendo del ámbito de la domesticidad para comenzar a adquirir visibilidad en el espacio público. En este sentido, la combinación de la historia social con una perspectiva atenta a lo político permite tomar como objeto de estudio al colectivo de las mujeres de la elite y las formas de empoderamiento desplegadas por éstas en tiempos de estados liberales.

Así es que el estudio de la Sociedad de Beneficencia se presenta como un espacio interesante para el análisis de los procesos históricos de exclusión y de resistencia femenina, especialmente a partir de la politización de lo privado, destacando la experiencia individual y colectiva como generadora de las instituciones de ayuda social. El propio concepto de acción política hoy se formula de forma compleja, incluyendo la participación individual y colectiva en las instituciones, en los movimientos sociales o en los movimientos de mujeres, y también otras dimensiones más novedosas como la posición de las mujeres en las tramas de sociabilidad política, las construcciones y conflictos identitarios, y los desarrollos de culturas políticas propias (Borderías, 2009:12-13).

El ejercicio de la beneficencia, que más que un espacio de prestigio, resultó una práctica de fuerte impronta política, brindó a muchas mujeres una alternativa para salir de las fronteras del ámbito de lo doméstico, al ofrecerles la posibilidad de extender a la sociedad valores femeninos como la maternidad y la caridad, mientras que también les permitió ejercer un tipo de ciudadanía diferente a la entendida como participar del acto electoral, pero igualmente significativa desde el punto de vista político (Paz Trueba, 2010:82).

La constitución filantrópica no suponía inicialmente para las mujeres de la elite que los roles a desempeñar en el nuevo espacio estuvieran alejados de los clásicos de la domesticidad femenina como la educación, la caridad y la salud, pero, sin embargo el acercamiento a la vida interna de las entidades fue mostrando que se trataba de una experiencia poco usual a las desempeñadas por las mujeres, en la que aplicaban la lógica de contrato voluntario entre pares. A través de ese acto, se daba cuenta de la conformación de un nuevo vínculo social que fue modificando lentamente las perspectivas y las prácticas de las mujeres participantes. Desde allí, ellas proyectaron la asociación, reproduciendo aquellas prácticas que los varones notables ejercían en sus espacios asociativos, lo que significó la construcción de su propio espacio político (Bonaudo, 2016: pp. 86-87).

Para ellas, la caridad se convirtió en una experiencia de empoderamiento, dado que las mujeres casadas, particularmente limitadas por la autoridad patriarcal, encontraron en las actividades filantrópicas una opción aceptable de trabajo para mujeres de clase media y alta (Guy, 2011:31). Salir al espacio público por medio de la acción caritativa abría un abanico de posibilidades que ampliaba los márgenes de acción más allá de la domesticidad. Organizar una colecta o fiesta benéfica, conseguir presupuestos para alguna obra o asistir a las reuniones de consejo directivo de alguna institución, implicaba la adquisición de un lugar especial en el espacio público, siendo agentes capaces de resolver problemas sociales. Además, la lógica contractual sobre la que sustentaron sus prácticas permitió la conformación de un espacio original en la Sociedad de Beneficencia en donde ejercitar la democracia.

Así, si bien la mujer alcanzó derechos políticos a mediados del siglo XX el camino hacia la adquisición de su ciudadanía política se inició mucho tiempo antes, cuando mediante la participación en las instituciones de la sociedad civil, en particular las orientadas al ejercicio de la beneficencia y la salud, encontraron un medio fundamental que les permitió aparecer en el espacio público y ejercer ciudadanía, entendida ésta en forma amplia, como la pertenencia a una comunidad y el involucrarse en sus problemas (Paz Trueba, 2010:23).

### **Un balance provisorio**

Esta sucinta síntesis pretende ser una contribución respecto de los nuevos abordajes teóricos y metodológicos para el estudio de los espacios asistenciales en la modernidad liberal. Como se pudo apreciar, las contribuciones de la historia social contemporánea, atravesadas por el giro cultural y la politización de la realidad social, permiten reconocer en el objeto de estudio

“Sociedad de Beneficencia” un espacio de creación, reproducción y resistencia simbólica y de construcción política para las mujeres de la elite en un momento en el que tenían vedado el acceso a la política oficial.

Fue por medio de las asociaciones benéficas en donde las damas de la alta sociedad observaron la realidad social de su tiempo, ideando y gestionando verdaderos sistemas de asistencia social y supieron servirse del espacio asistencial como un singular ámbito en el que construir autoridad y empoderarse. Así, actualmente, el espacio asistencial ha dejado de ser estudiado como un mero lugar de “ayuda al desvalido” y por estos caminos nos llevan hoy las recientes producciones historiográficas.

## Bibliografía

BONAUDO, M., 2016, Pero, ¿y las mujeres? ¿Qué sabemos de ellas? en VASALLO, J., PAZ TRUEBA, Y. y CALDO, P. (Coord.) *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos*, Editorial Brujas.

BONAUDO, M. Cuándo las tuteladas tutelan y participan. La Sociedad Damas de Caridad (1869-1894) en *Signos Históricas*, UAM-I, núm. 15, enero-junio de 2006, México.

BORDERÍAS, C. 2009, La historia de las mujeres a las puertas del nuevo milenio: balance y perspectivas en BORDERÍAS, C. (Ed.) *La historia de las mujeres: perspectivas actuales*, Barcelona, Icaria Editorial.

CIAFARDO, E. 1990, Las Damas de Beneficencia y la participación social de la mujer en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1920 en *Anuario IEHS*, Tandil.

DALLA CORTE CABALLERO, G., ULLOQUE, M. y VACA, R. (2014) *La mano que da. 160 años de la Sociedad de Beneficencia de Rosario*, Rosario, Prohistoria.

FASS, P. Otoño de 2003, Historia Cultural/Historia Social: algunas reflexiones sobre un diálogo que continúa en *Journal Of Social History*.

FOLQUER, C. y FERNÁNDEZ, S. 2012, Sociabilidad y política en Rosario. El surgimiento del asilo Francisco Javier Correa, 1909, en CARETTA, G. y ZACCA, E. (Comp.) *Derroteros en la construcción de religiosidades. Sujetos, instituciones y poder en Sudamérica, siglos XVIII al XX*, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino Tucumán.

GUY, D. 2011, *Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar. Caridad y creación de*



*derechos en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.

MOREYRA, B. 2013, La cuestión social y las instituciones de protección social en la modernidad liberal: una relectura hermenéutica de las fuentes institucionales, en *II Encuentro de la Red Internacional de Historia Social*. Córdoba.

MOREYRA, B. y MORETTI, N. 2015, Cuestión social, prácticas culturales y modelo asistencial en la modernidad liberal. Córdoba, Argentina, 1900-1930 en *Secuencia* [online], nº 93.

MOREYRA, B. Cuestión social, modelo asistencial e historiografía en la modernidad liberal en *Academia Nacional de la Historia. Boletín digital*, segundo cuatrimestre de 2015.

PAZ TRUEBA, Y. 2010, *Mujeres y esfera pública. La campaña bonaerense entre 1880 y 1910*, Rosario, Prohistoria.

PITA, V. 2009, Política, conflictos y consensos en torno al brazo asistencial del Estado. Buenos Aires, 1880-1910, ERASO, Y. (comp.), *Mujeres y asistencia social en Latinoamérica, Siglos XIX y XX. Argentina, Córdoba, Alción Editora, Colombia, México, Perú y Uruguay*.

ULLOQUE, M. 2011, *Asilar a las niñas. La construcción de un espacio de género, (Rosario, 1935-1955)*, Rosario, Prohistoria.

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

**Delegado Episcopal para la Educación:**

Pbro. Prof. AYALA, José Luis

**Representante Legal:**

Prof. MARIANI, Teresita del Niño Jesús

**Director:**

Prof. MEDEI, José Antonio

**Regente:**

Prof. SEJAS, María Verónica

**Secretario:**

VIVAS, Marcelo Alberto

**Pro-secretarios:**

ASTRADA, Jorge Fabián

NOBILE, Mercedes Josefina

**Profesores:**

ACTIS, María Carolina  
 ACTIS, María Mónica  
 ALDERETE, Germán Pablo  
 AMBROSIO, Cristina Alejandra  
 ARANDA, Pablo Alejandro  
 BARREYRO, Celina  
 BEJARANO, Claudia Alejandra  
 BENVENUTI, Marina Isabel  
 BERTOLA, Juan Pablo  
 BIANCHI, Brian Ezequiel  
 BLASI, Silvia Guadalupe  
 BLED, Lorena Eliana  
 BORDOY, Ezequiel José Antonio  
 BOSSEL, Natalia Guadalupe  
 CABRERA, Valeria  
 CAGLIERI, María Fernanda  
 CANDIOTI, María Noel  
 CAPPELLETTI, María Cecilia  
 CARGNELLO, Daniela Guadalupe  
 CATTANEO, Pedro Francisco  
 CAVALLERO, Pedro Luis  
 CEBALLOS, Sandra Susana  
 CECCATO, Gustavo Daniel Amilcar  
 CHENA, María Victoria  
 CHIANALINO, María Viviana  
 CLERICO, Gracia María  
 COLL, Marta Graciela  
 COUGET, María Cecilia

**Ayudante Técnico-Docente:**

Prof. ACTIS, María Mónica

**Coordinadores de Carrera:**

Prof. ACTIS, María Carolina  
 Prof. ACTIS, María Mónica  
 Pbro. AGÜERA, Ernesto Carlos  
 Prof. CANDIOTI, María Noel  
 Prof. DE FRUTOS, María Paula  
 Prof. RAPONI, Rosana

**Asistentes Escolares:**

MARTINEZ, Neri Alexis  
 MENUTTI, Marcela Andrea  
 TABORDA, Marcelo Eduardo  
 TALARICO, Vanesa

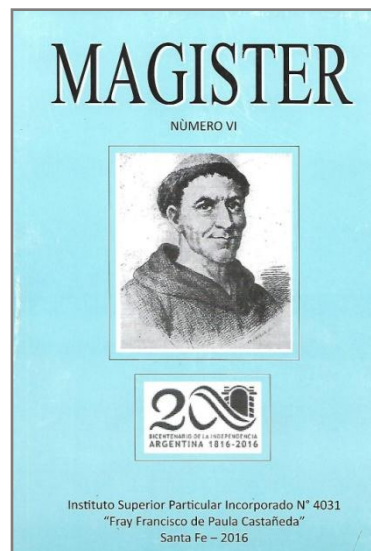
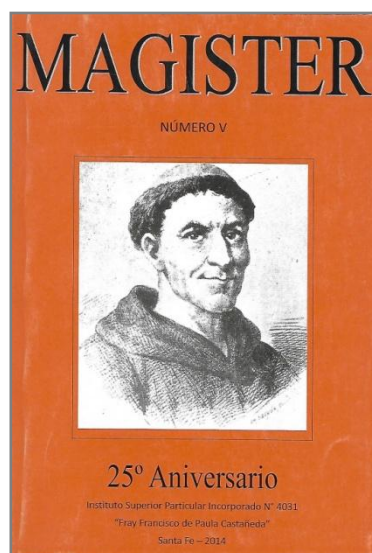
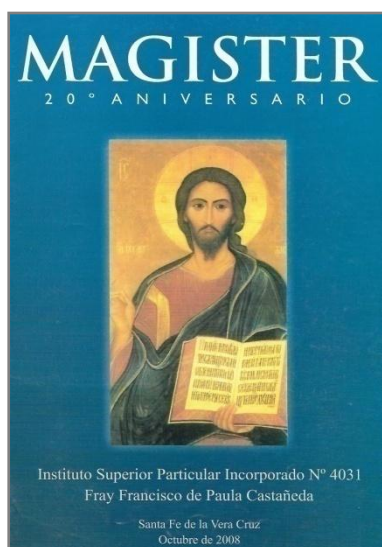
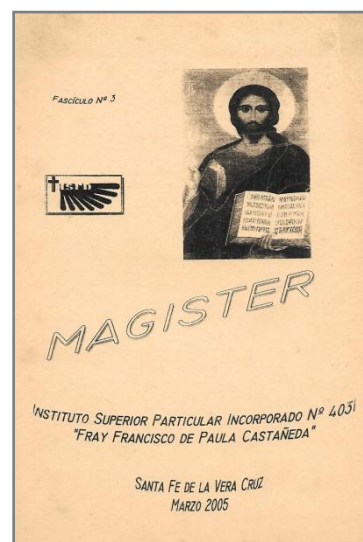
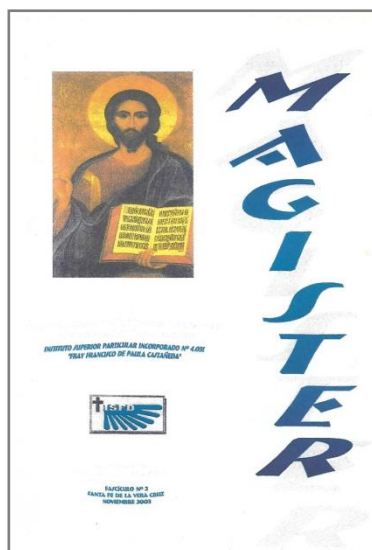
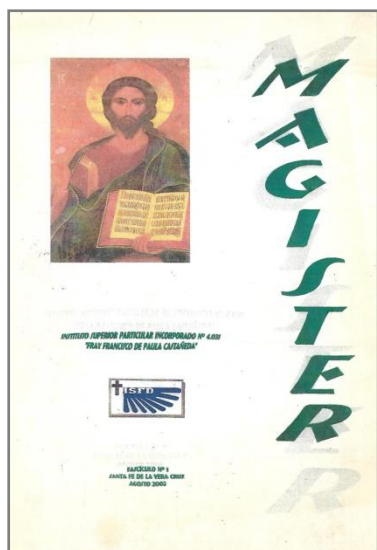
DE FRUTOS, María Paula  
 DEZZUTTO, Raquel Inés  
 DIANNO, Elvira María  
 EREIRA, Silvina Beatriz  
 FARIAS, Laura María Esther  
 FAVRE, Laura María  
 FECK, María Laura  
 FREIJE, Mirta Inés Delfina  
 FRUGONI ZAVALA, María Alejandra  
 GARCIA, Valeria Cristina  
 GERMAIN, María Luisa  
 GIAY, Paola Vanesa  
 GIMENEZ URIBE, Alfonso C.A.A.  
 GOMEZ, María Rocío  
 GONZALEZ, Carmen Beatriz  
 GREGORI, Marcos Fabián  
 HACK, Viviana Noemí  
 HAESLER, Angélica Susana  
 HAESLER, Natalia Elisabet  
 HALSALL, Viviana Patricia  
 IBAÑEZ, Eduardo Alejandro  
 ILCHISCHEN, Delia María del Carmen  
 JACOB, Antonio Francisco  
 LARES, Silvia Liliana  
 LEEUW, Romina Laura  
 LIOI, Juan Ignacio  
 LOMELLO, Alicia Teresa Guadalupe  
 LORENZON, Karla Gabriela

LUGLI, Juan Ignacio  
MADEO, Angela  
MARTIN, Mariana Guadalupe  
MARTINEZ, Alejandra Luz  
MARTINEZ, Silvia Noemí  
MEDEI, José Antonio  
OCAÑO, Efrain María  
PACIFICO, María Andrea  
PASCUAL, Emilse Celina  
PAULI, María Gabriela  
Pbro. AGÜERA, Ernesto Carlos  
Pbro. AYALA, José Luis  
Pbro. COSCIO, Ricardo Fabián  
Pbro. FERRATTO, Cristian Ariel  
Pbro. GAZZE, Cesar Daniel  
Pbro. GONZALEZ, Andrés Facundo  
Pbro. MORETTI, Germán Anibal  
Pbro. VECINO, Matías  
PERONE, Laura Rosana  
PETRUZZO, Gabriel Romano  
POGGI, Ayelen Jesica  
PORTA, Natalia Verónica

RAPONI, Rosana  
REBECHI, María Daniela  
REYES, Verónica María del Huerto  
ROSSI, Ignacio Nicolás  
RUDOLF, Tamara Gisel  
SANGOI, Pamela Belén  
SARQUIS, Juan Andrés  
SAURIN, Gisela Silvia  
SAVARINO, Mónica Anadel  
SEGHESSO, María Margarita  
SEJAS, María Verónica  
SINCOVICH, Melisa Ivana  
SPITZER, Priscila Lorena  
TARDIVO, Eliana Soledad  
TATULLI, María Guadalupe  
TONINI, Ricardo Antonio  
VASCHETTO, Daniel Luis  
VESSI, Osmar Eduardo  
VILLALBA, Natalia Vanesa  
WEIMER, Malvina Soledad  
YAYA, Claudia María Leonor  
YAYA, Marcela Alejandra

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b> .....	4
<i>A 30 años de la creación del Instituto de Formación Docente “Fray Francisco de Paula Castañeda”. Memoria y desafíos.</i>	
<i>Prof. María Carolina Actis</i> .....	6
<i>Educar juntos: una misión compartida.</i>	
<i>Pbro. Prof. José Luis Ayala</i> .....	19
<i>El sentido de los sentidos.</i>	
<i>Prof. Silvina Ereira</i> .....	31
<i>Se hace camino al andar...juntos. Relato de una experiencia en la Cátedra “Ciencias Naturales y su Didáctica I”.</i>	
<i>Prof. Natalia E. Haesler</i> .....	35
<i>Las leyes de la polis en Antígona.</i>	
<i>Prof. Lic. Juan Ignacio Lioi Verde</i> .....	43
<i>Educación y Doctrina Social de la Iglesia. Las razones de una intervención.</i>	
<i>Prof. José Antonio Medei</i> .....	49
<i>De mujeres y beneficencia. Consideraciones teóricas y metodológicas en torno a la historia de las mujeres en los contornos liberales. Una mirada renovada.</i>	
<i>Prof. Natalia Vanesa Villalba</i> .....	57
<b>PERSONAL DEL INSTITUTO</b> .....	65



Alfonso Durán 3649

(3000) Santa Fe de la Vera Cruz

Tel. (0342) 4554048 / Fax (0342) 4561181

[www.institutocastaneda.com.ar](http://www.institutocastaneda.com.ar)

[ispi\\_4031@colegiosjose.arnetbiz.com.ar](mailto:ispi_4031@colegiosjose.arnetbiz.com.ar)