

## Gobernar obedeciendo

**Disrupciones necesarias  
para la Nueva Formación Docente**  
Hoja de ruta de una experiencia

**Una escuela en clave  
pastoral, un ministerio**

**La escuela que queremos**  
La incorporación de la perspectiva de género  
para acompañar las decisiones vitales  
como posibilidad

# Gobernar obedeciendo

H. Santiago Rodríguez Mancini  
Director **asociados**

El 1 de octubre pasado, un nuevo Hermano ha comenzado el servicio de la autoridad en el Distrito como Visitador. No es un relevo más. Quien deja este puesto (no para descansar sino para seguir contribuyendo a la misión que sostenemos entre todos desde otro puesto) ha sido Visitador durante cinco períodos de los ocho que tiene nuestro Distrito Argentina-Paraguay.

“Mandar obedeciendo” es la hermosa consigna zapatista de profunda inspiración evangélica. Podemos decir que el ministerio del H. Martín ha hecho carne ese estilo de autoridad, sobre el que alguna vez escribió un artículo junto al H. Patricio Bolton. Aquellos principios revolucionarios, tan bellamente formulados, encontraron un eco en estas tierras:

- Obedecer, no mandar.
- Representar, no suplantar.
- Bajar, no subir.
- Servir, no servirse.
- Convencer, no vencer.
- Construir, no destruir.
- Proponer, no imponer.

Con un corazón trabajosamente empeñado en obedecer lo que Capítulos y Asambleas determinaron como caminos para el conjunto, Martín nos ha llevado mucho más allá de donde pensábamos ir. Y, como sabemos bien, esa gracia viene de mucho más allá de él. Es Dios mismo el que nos ha llevado a Malvinas Argentinas o a Katueté; es él quien nos llevó a Tintina y que abrió nuestra red a Bahía Blanca, a Guleguaychú, a Colonia Hinojo, a Luján y a la Red DAC (Buenos Aires-San Miguel); es él quien no dejó de insistir en la salida del IPA hacia las periferias. Es él quien impulsó la nueva comprensión de la formación que nos trajo el Horizonte Distrital de la Formación y las formas prácticas del Horizonte Distrital de la Economía de Asociación. Es él quien ha buscado las formas de crear y recrear nuestra cultura distrital para que se manifieste cada vez

mejor que “juntos y por asociación” sostenemos estas escuelas al servicio de los pobres. Bajo su presidencia, la Fundación La Salle tomó con determinación un camino al servicio de la educación popular. Tozudamente ha llamado y vuelto a llamar nuestra atención para que la evangelización y la catequesis estuvieran en el centro de la atención de los directivos y de los educadores.

Y, por supuesto, suya fue la idea del nacimiento de esta revista.

Martín nos deja, también, un distrito profundamente inserto en la RELAL, una colaboración activa en la creación del nuevo noviciado interdistrital de Porto Alegre y una participación en las distintas redes de animación de la región. Fue él también el principal actor de la creación de la FAERA y su primer presidente.

Muchas otras cosas podríamos añadir. Pero Martín no ha terminado de prestar servicios. “Como agua corriente es el corazón del rey en manos de Yavé: él lo lleva adonde quiere” (Proverbios 21,1).

Damos gracias a Dios que ha sabido guiar el corazón de Martín. Y a él, porque ha sabido ser él mismo entregándose a Dios para que haga su voluntad.

Rezamos por el nuevo Visitador. Que pueda ser fiel al Dios Fiel.

# Editorial

Mónica Campo - Presidenta de la AEA

## Comunidades zonales de socios y socias seculares que germinan

***Puesto que Dios les ha concedido  
la gracia de llamarlos a vivir en comunidad,  
no hay nada que deban pedirle con mayor insistencia  
que esta unión de espíritu y de corazón con sus Hermanos;  
pues solo a través de esta unión alcanzarán  
la paz que debe constituir toda la dicha de su vida.***

MD 39,3,2

¿Cuál es el lugar de los socios y socias en la Asociación? Con insistencia ha resonado esta pregunta a lo largo del tiempo. Pregunta que hemos sostenido al interpellarnos cada vez que somos convocados para participar de la asamblea anual de la Asociación en la que aprobamos una serie de cuestiones legales; o bien, cuando somos invitados a participar de las Asambleas Distritales y colaborar en el discernimiento de la elaboración de los nuevos documentos; otras veces presentando candidatos para sumarse a la Asociación, y muchas veces para participar de las celebraciones. Así enunciado, pareciera que a estas participaciones se reduce la actividad de los asociados en nuestro distrito.

### En los inicios

Cuando en 2019 la actual Comisión Directiva comenzaba su servicio, nos sentimos llamados a iniciar algún proceso que diera respuesta a las palabras que fueron escritas en la última Asamblea Distrital. En los fundamentos, que son el corazón de nuestra misión educativa, nos dijimos: “Escuchar la acción del espíritu que nos llama a construir comunidades intencionales de fe, en torno a la Palabra y en fidelidad al carisma lasallano, discerniendo fraternalmente la vida y la tarea como ministerio en la constitución de comunidades de fe”. (1)

Hacia fines de aquel año nació un primer documento: [Los socios y socias constituyendo comunidades de fe para animar la misión educativa](#). En febrero del 2020 anunciamos la conformación de las distintas comunidades en las tres zonas: Buenos Aires, Litoral y Córdoba, siete comunidades integradas por socios y socias de distintas obras, con distintas edades y funciones dentro de la Asociación. Su gestación nació vinculada a tres fechas clave para nuestra vida distrital:

- ✦ En las primeras semanas de marzo, al dar inicio al ciclo lectivo
- ✦ En la semana del 15 de mayo, “Para celebrar la pertenencia a La Salle en el mes del Fundador”.
- ✦ El 7 de junio: “Signos de esperanza: fortalecemos la asociación formando comunidades de fe”

Pero apenas iniciado el mes de marzo la pandemia vino a dar un giro insospechado a este proyecto. Habíamos soñado los tres encuentros como encuentros comunitarios presenciales, y la pandemia ya no los hacía posible. La incertidumbre y las preguntas se adueñaron de muchas reuniones de la comisión: ¿podíamos invitar a los socios y a las socias a reunirse en la virtualidad? ¿Podrían germinar las comunidades sin la posibilidad del encuentro presencial para conocernos, compartir la vida y rezar juntos?

Nos dijimos que sí y empezamos a caminar una experiencia inédita en la cual las distancias geográficas no fueron un impedimento para el encuentro virtual en torno a las grandes celebraciones distritales que animó el Equipo de Animación Distrital. Cada comunidad fue dando sus pasos, convocada por algunos miembros de la Comisión Directiva que, tras compartir y celebrar estas conmemoraciones, asumió la animación de un trayecto formativo diseñado por la Comisión de Formación, la cual nos invitó a reflexionar y hacer foco en dos conceptos propios de estos tiempos: *incertidumbre y complejidad*.

Los encuentros virtuales tuvieron una calidez que trascendió las pantallas de nuestras computadoras porque podíamos vernos más allá de la distancia física. La vida misma, con sus alegrías y sus momentos de profunda tristeza, hicieron de estos encuentros espacios de crecimiento personal y comunitario únicos en tiempos de una profunda crisis que nos atraviesa humanamente. Así llegamos a la celebración de fin de año: nos encontramos el 28 de diciembre con la alegría de habernos sostenido juntos en la fuerza que da la comunidad.

### Sumar más voces

Iniciamos 2021 con la convicción de que era necesario escuchar las voces de otros/as socios/as que habían participado de los encuentros del año anterior. Nos reunimos en torno a dos preguntas que abrieron el diálogo: ¿cómo habían vivido esos encuentros, y cómo soñaban los del presente año? Las ideas que resonaron con más fuerza fueron:

- ✦ El centro vital de cada reunión de socios giró en torno al “encuentro, la celebración y la vida”.
- ✦ El nacimiento de las comunidades siempre es un proceso que no se puede apurar. Germinar lleva tiempo.
- ✦ Para vivir la comunidad hay que centrarse en dos claves: “la fe y el

discernimiento”. Ambos son las chispas para encender la vida comunitaria.

- ✦ No es conveniente identificar la comunidad con la obra. Es necesario que lo comunitario exceda el ámbito meramente local.
- ✦ Una convocatoria desde la Comisión Directiva da unidad al proceso de gestación de las comunidades. Los encuentros propuestos desde fuera de cada comunidad zonal traccionan al encuentro hacia dentro y no anulan la iniciativa local.
- ✦ La propuesta debe tener ejes comunes y semanas establecidas de reuniones porque se genera un espíritu compartido en la fuerza de la oración y la reflexión. Es una fortaleza saber que vamos transitando esta construcción juntos, aunque cada comunidad lo haga a su manera, con su propio ritmo. La institución estabiliza las comunidades. No hay comunidad sin orden, previsión ni programación.
- ✦ También es valioso que cada comunidad vaya encontrando sus animadores, sus tiempos, sus formas. La palabra y la animación comunitaria deben circular en estos momentos iniciales.

Sumamos voces y también sumamos otras experiencias, porque buscamos ver más allá de nuestros propios recorridos e inspirarnos en otras comunidades que llevan largo tiempo de constitución. Un diálogo extenso y fraterno con el Director de la Comunidad Shemá de Valladolid y Palencia, Carlos Herrero, nos adentró en las distintas formas que tienen muchos lasallanos comprometidos en España de vivir la asociación, con sus propios proyectos y distintos modelos comunitarios: [https://drive.google.com/file/d/1B6qdPd\\_A12nGa9qM-ukMRax8QaucmzRs/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1B6qdPd_A12nGa9qM-ukMRax8QaucmzRs/view?usp=sharing)

La suma de voces y experiencias es un material rico para compartirlo este año con las incipientes comunidades que queremos hacer germinar.

### Y así seguimos caminando en el 2021

La Comisión Directiva ha elaborado una propuesta de instancias de encuentro para la segunda mitad del año que da unidad al proceso de constitución comunitaria y respeta lo propio de cada una.

Este año nos inspiramos en las intuiciones y acentuaciones de las primeras comunidades cristianas, para ensayar modelos eclesiales primitivos que dieran estabilidad y fidelidad al seguimiento de Jesús. Para ello, nos apoyamos en las descripciones de Raymond Brown de *Las iglesias que los apóstoles nos dejaron*.

Hemos planificado cuatro encuentros que han sido diseñados por cada comunidad y una celebración navideña cercana al cierre del año.

Soñamos con que la parábola (2) de Jesús se haga realidad entre nosotros y estas primeras reuniones sean “como el grano de mostaza que un hombre sembró en su campo”. Que, siendo la más pequeña de las semillas, “cuando crece es la más grande de las hortalizas y se convierte en un arbusto, de tal manera que los pájaros del cielo van a cobijarse en sus ramas”. Como en el La Salle Árbol que gustaba pintar el H. Fermín: que podamos encontrar refugio, paz y fraternidad bajo el amparo de estas comunidades laicales.

(1) Oriundo IX Capítulo Distrital VII Asamblea Distrital de la Misión 2018/2019 . n° 22

(2) Mt 13,31

## Seminario Internacional “Pedagogías de la Memoria”

El 22 de septiembre participamos del Seminario Internacional “Pedagogías de la Memoria”, organizado por la Comisión Provincial de la Memoria, donde tuvimos la oportunidad de presentar los avances de la investigación que realizamos de forma conjunta la Fundación La Salle Argentina y la Haute École Bruxelles-Brabant hace tres años. El seminario se propone responder a la pregunta: ¿Cuáles podrían ser los aportes de la educación popular y la práctica filosófica con niñas, niños y jóvenes en el desarrollo de propuestas educativas sobre la memoria histórica que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos capaces de constituir sociedades más justas, equitativas, democráticas y solidarias?

En la presentación pudimos desplegar el posicionamiento desde el cual desarrollamos el proyecto que sostiene a la filosofía como un acto propio de toda vida humana. Consideramos que cuestionarse filosóficamente el mundo significa indagar sobre el porqué de la

realidad presente y profundizar sobre las cosmovisiones implicadas en dicho devenir histórico. Este ejercicio supone que la realidad no es producto de una naturaleza inmutable espontánea y no-intencional, lo que nos impulsa a considerar otras formas posibles de pensar nuestro presente y futuro, experiencia fundante para niñas/os y jóvenes. En particular, sostenemos que es un deber ético de la escuela dar tiempo para detenerse a observar, pensar y preguntarse, garantizar un clima afectivo de reconocimiento y respeto, promover estrategias de argumentación, ofrecer fuentes de información confiables y acompañar el camino de la toma de la palabra auténtica.

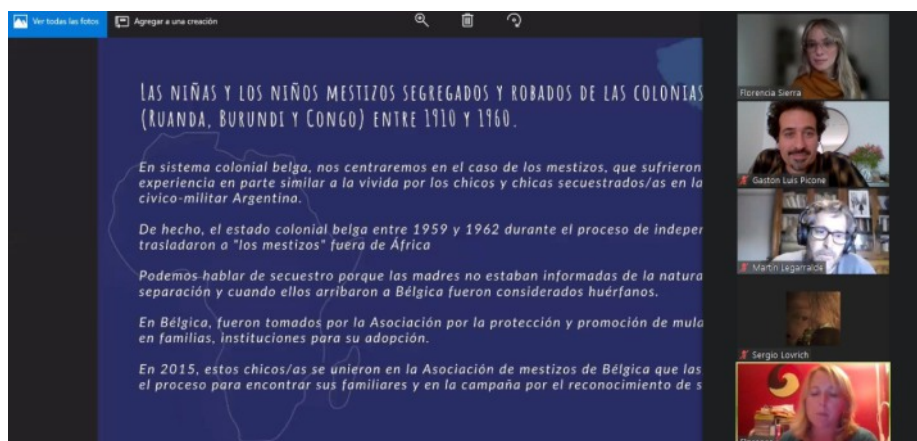
Durante el 2020 y el 2021 comenzamos a trabajar en la elaboración del proyecto pedagógico. Decidimos centrarnos en dos contextos históricos: el de la dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) y el de las colonias belgas en el Congo (1885-1960). Buscamos identificar cuestiones filosóficas presentes en las memorias locales y vincularlas con asuntos de la experiencia ciudadana.

Las cuatro temáticas elegidas para trabajar son: 1. la construcción “del

otro” como enemigo y la descripción de “nosotros” como civilizados que nos permite profundizar la reflexión en los procesos de deshumanización; 2. el impacto de la propuesta económica que se impuso en ambos territorios; 3. las figuras de resistencia, especialmente la de las mujeres, donde recuperamos el proceso de las Abuelas de Plaza de Mayo; y 4. las repercusiones de estos períodos históricos en el presente. Para iniciar la secuencia didáctica, decidimos tomar el caso de los niños y las niñas secuestrados/as bajo la dictadura cívico-militar argentina y los niños mestizos segregados y robados de las colonias belgas.

En 2019, el primer ministro belga, Charles Michel, se disculpó con los niños mestizos nacidos durante la colonización de un padre belga y una madre africana. De esta forma, Bélgica se compromete a reparar, por medios morales y administrativos, las secuelas de la discriminación que sufren los mestizos “desplazados”, como la ausencia de documentos de estado civil. Este accionar abre la esperanza de promover el ejemplo de las Madres y Abuelas y de los organismos de derechos humanos en otros países.

Trabajar estos asuntos con las y los estudiantes permite ponernos en situación de compromiso con el presente y con la creación de nuevas formas de habitar el mundo. Nos encontramos en la búsqueda de construir una propuesta pedagógica que, a partir de la memoria histórica de un pasado tan tremendo, ofrezca una experiencia educativa que sea emancipatoria y humanizadora.



## II Asamblea Internacional de Hermanos Jóvenes

Las asambleas internacionales de Hermanos Jóvenes nacen como propuesta del 44° Capítulo General celebrado en el año 2007. A partir de esa propuesta es que en 2013 se celebró la I Asamblea Internacional de Hermanos Jóvenes, previa al 45° Capítulo General.

En aquella oportunidad, los jóvenes Hermanos compartieron en el Capítulo General sus inquietudes, bajo el título "Yo he venido para que tengan vida y la tengan en abundancia", y elaboraron una propuesta para cada uno de los temas y seis declaraciones de compromiso.

Esos compromisos nos siguen desafiando como Hermanos Jóvenes, como Hermanos sin distinción de edad, y nos desafían a todos los lasallanos y lasallanas a:

- ✿ Testimoniar la actualidad del Evangelio y el seguimiento de Jesús en el servicio de los jóvenes, especialmente aquellos con mayores dificultades, de forma creativa, visible y comunitaria.
- ✿ Ser verdaderos profetas que anuncien la esperanza y la contagien al asumir una convicción a todos los niveles (personal-distrital-regional) que sea creativa, arriesgada y que responda a los desafíos que emergen de las realidades actuales.
- ✿ Vivir como hombres consagrados en la fe y profundizar nuestra relación personal con Jesucristo en la oración personal y comunitaria, la fidelidad a nuestro carisma y consagración y por medio del trabajo diligente en el apostolado educativo.
- ✿ Promover generosamente las vocaciones lasalianas, en



especial la del Hermano, y estar preparados para ir más allá de nuestras fronteras en espíritu de abandono a la Divina Providencia.

- ✿ Ser promotores de la misión lasaliana y buscar nuevas formas de hacer la educación humana y cristiana accesible e inclusiva para los pobres, ya sea llevando nuestras escuelas a los pobres o haciendo que nuestro apostolado tradicional sea más accesible (económica y culturalmente) para ellos.
- ✿ Desarrollar cada vez más los procesos de formación en la tradición, la espiritualidad y la actividad profesional lasalianas de Hermanos y Seglares, tanto los ya existentes como otros nuevos, y vivir la asociación desde los valores del evangelio, para brindar una presencia llena de sentido a los que nos rodean.

Estas palabras resuenan en la memoria y en el corazón de quienes estamos participando como delegados de los Distritos en esta II Asamblea.

La comisión preparatoria de la Asamblea está compuesta por cinco Hermanos Jóvenes, uno por cada una de las regiones del Instituto, el Secretario de la Formación del Instituto y el Consejo General de Familia y Vocaciones Lasallanas. Estamos participando más de treinta

Hermanos en representación de cada uno de los Distritos bajo el lema "Testigos Apasionados de la Fraternidad". Durante este año, los delegados nos hemos reunido virtualmente en dos oportunidades para elaborar las palabras que les queremos hacer llegar al conjunto de los Hermanos que participarán del próximo Capítulo General.

En el primer encuentro compartimos experiencias significativas que habíamos tenido como Hermanos, además de algunas preguntas que favorecieron la reflexión y el debate: ¿qué es lo que más valoras de ti, de tu ministerio y del Instituto?, ¿cuáles son los factores centrales que dan vida al Instituto?

A partir de estas preguntas tuvimos un tiempo por grupos lingüísticos para dialogar, compartir sueños, anhelos e imaginar el Instituto dentro de diez años. Nos interpelamos sobre lo que será diferente y cómo podríamos contribuir a alentar ese Instituto posible. Estos sueños y anhelos fueron compartidos en la plenaria y enviadas a la comisión preparatoria.

Como preparación para el segundo encuentro virtual nos invitaron a tomar un tiempo para leer algunos documentos del Instituto, como la *Declaración sobre la misión educativa lasaliana*, la Circular N° 475 *De la esperanza al compromiso*:



Luego nos volveremos a encontrar en enero y marzo del 2022 para continuar con la redacción del documento que enviaremos previo a la realización del Capítulo General, que será durante el mes de mayo. Finalmente, en octubre, se llevará a cabo una reunión presencial, después del Capítulo, que se centrará en discernir la respuesta de los Hermanos Jóvenes a los Documentos del Capítulo y desarrollar iniciativas, proyectos y caminos para una fidelidad creativa.

H. Mario Oronales

vocaciones lasallistas en camino y algunos textos del Magisterio del Papa Francisco, como *Christus Vivit* y *Fratelli Tutti*. Todos ellos resultaron fuentes inspiracionales para nuestra reflexión.

Con motivo de este segundo encuentro decidimos juntarnos los Hermanos Jóvenes del Distrito a compartir nuestras experiencias, nuestras vivencias, nuestra fe y nuestros sueños. Nos reconocemos como partes del conjunto Distrital, llamados y desafiados a:

- ✿ Hacer explícita la experiencia de Jesús, el ser signo entre nosotros, con los educadores, los estudiantes y las familias.
- ✿ Sustener una Pastoral Vocacional apoyada en la centralidad de la persona de Jesucristo, fraterna y servicial.
- ✿ Habitar la escuela como lugar de sacramento, lugar de discernimiento, de posibilidad, de crecimiento, abierta al contexto, que trascienda las responsabilidades administrativas y organizativas.
- ✿ Vivir en la comunidad experiencias de búsqueda y discernimiento común, donde nos reconozcamos como hijos e hijas de Dios, donde podamos crecer, realizarnos y ser felices.

Con las palabras de los Hermanos Jóvenes del Distrito nos encontramos en el segundo encuentro virtual preparatorio para compartir las reflexiones que habíamos elaborado en el período inter-sesión. Fue una gran alegría reconocer que las preocupaciones, inquietudes y búsquedas que tenemos coinciden, más allá de los matices y las particularidades, con las de los de Hermanos de las distintas regiones del Instituto.

Por delante nos quedan aún tres encuentros virtuales. Uno previsto para el mes de noviembre, donde discerniremos en torno a una de estas cinco preguntas: ¿cómo nos llama el espíritu misionero de nuestro Instituto, individual y corporativamente?, ¿cómo construiremos vidas espirituales llenas de pasión que continuarán animándonos, alimentándonos y enviándonos?, ¿cómo desarrollar una comunidad dinámica que dé testimonio de la fraternidad universal?, ¿cómo podemos invitar a una cultura de vocación, una cultura de entregar su vida a Dios y abrazar la diversidad de llamadas entre nosotros, nuestros estudiantes y nuestros educadores?, ¿cómo leeremos los signos de los tiempos para asegurar una fidelidad creativa a nuestra misión de satisfacer las necesidades apremiantes del mundo?

## ¡Un santo entre nosotros!

Iniciamos el año escolar con la vuelta a la presencialidad y la hermosa noticia de que nos preparábamos para celebrar como comunidad el centenario del nacimiento del Venerable Siervo de Dios Enrique Shaw. Elegimos el mes de agosto para darle lugar en nuestro calendario y fue así que el viernes 27 de agosto, día de su pascua, pudimos vivir una cálida y profunda celebración.

Enrique Ernesto Shaw nació en 1921 y fue un aplicado estudiante en nuestro querido Colegio La Salle de Buenos Aires entre los años 1930 y 1935, años en que concluyó la primaria e inició la educación secun-





daría. Luego de su paso entre nosotros, ingresó a la Escuela Naval Militar. Años más tarde, ya casado y siendo padre de una numerosa familia, e inspirado por la enseñanza social de la Iglesia, decide hacerse cargo de las empresas familiares. Entendía a los trabajadores como una comunidad a la que cuidar y hacer crecer. Fiel al evangelio y a la historia, se comprometió con muchas instituciones y en acciones para la transformación humana y social. La Iglesia ve en él a un discípulo de Jesús que puede despertar nuevos modelos de santidad en el siglo XXI: sería el primer empresario en camino a la beatificación.

Durante algunas semanas, en nuestras aulas de Nivel Secundario, estudiantes, profesores y catequistas hicimos memoria de la vida, de las palabras y de los gestos de Enrique y caímos en la cuenta de que fueron en nuestro patio, en nuestra capilla y



en nuestras aulas donde conoció y se nutrió de la espiritualidad lasallana, profundamente comunitaria y cristiana. También hicimos presentes a su comunidad de compañeros de curso y a los Hermanos de las Escuelas Cristianas, maestros, profesores y directores que fueron sus educadores y acompañaron su crecimiento en la fe.

En la celebración central contamos con la presencia de la sra. Sara Shaw de Critto, una de sus hijas, la sra. Ana Pico, directora ejecutiva de la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresas que el señor Shaw fundó junto a otros empresarios, el sr. Fernán de Elizalde, postulador de la causa de beatificación, el sr. Luis María Gonzalez Day, escritor de una biografía de Enrique Shaw, y el sr. Matías Bauso, presidente de la Asociación de Exalumnos de La Salle Buenos Aires.

Ese viernes 27, en el patio de la escuela, también su patio, con la presencia de todo el secundario vivimos una mañana llena de emociones, relatos e historias compartidas con un hombre de nuestro tiempo, que vivió vocacionalmente el ser estudiante, marino, esposo, padre, empresario pero, sobre todo, hijo de Dios,





discípulo de Jesús y devotísimo de la Virgen María.

Una hermosa costumbre en la Iglesia es rezar pidiendo gracias por la intercesión de quienes están en camino a la santidad. Le pedimos al lasallano Enrique Shaw que rece con y por nosotros.

*Oh Dios, tu siervo Enrique nos dio un alegre ejemplo de vida cristiana a través de su quehacer cotidiano, en la familia, el trabajo, la empresa y la sociedad. Ayúdanos a seguir sus pasos con una profunda vida de unión contigo y de apostolado cristiano. Dígnate glorificarlo y concédenos por su intercesión el favor que te pedimos. Por Jesucristo Nuestro Señor. Amén.*

Ligia del Pueyo  
Coord. Pastoral Nivel Secundario  
Colegio La Salle Buenos Aires

## Jorge Ojea (1950-2021)

El 28 de septiembre pasado falleció el prof. Jorge Ojea. Pilar de la fundación de la Escuela San Martín de Porres, fue también maestro y profesor en el Colegio De La Salle y en el San José de Flores.

Era sobrino del H. Isidoro Sommer y fue alumno del Colegio De La Salle, compañero de clase del Lic. Eduardo Panaia y del H. Carlos Callaba. Junto a ellos ingresó al aspirantado de Florida en su adolescencia. Más tarde, movido por su deseo de servicio y su fe, pasó, junto a esos compañeros suyos, al noviciado, del que se retiró al optar por la vida seglar.

En aquella década de 1970, además de trabajar y estudiar el profesorado de historia y geografía, empezó a militar y a recorrer Villa Hidalgo junto al P. Baqué. Con un

grupo de exalumnos de la Escuela Normal de San Isidro, fundaron el Porres, liderados por el lourdista, hace algo más de cincuenta años. Mucho de su vida y sus bienes están allí. Fue él también uno de los principales impulsores de la integración del Porres a la Red La Salle en la década de 1990.

En 2002 ese apoyo se transformó en un convenio formal renovado varias veces. Hoy, la Asociación Educativa Argentina ha incorporado definitivamente al Porres y el Distrito ha comprado un terreno para edificar el nuevo secundario. Los ejes son siempre los mismos: la vida leída desde el Evangelio, y el Evangelio hecho educación para que el Reino se implante en la vida.

### Un testimonio entre tantos

Hoy me enteré de que mi Maestro se fue con Dios. Me dio mucha tristeza por el gran cariño que siempre le tuve, sin embargo, tuve la fortuna de haber sido su alumno dos años consecutivos. Muchos años después lo volví a ver y me sorprendió que recordara no solo mi nombre, sino también el de mis compañeros y amigos.

Gracias, Maestro, por enseñarme a hacer cuentas mentales, por las Crónicas Marcianas de Bradbury y por Los cuentos de la selva de Quiroga. Gracias por enseñarme la historia con una mirada distinta y por hacer feliz mi infancia. Gracias, porque me enseñaste que haciendo "auto-críticas" aprendíamos más que con la sanción. Gracias por enseñarme los conceptos de solidaridad y compromiso. Y me lo enseñaste con el ejemplo, porque vi cómo te entregabas a tu proyecto de Porres y dejabas la comodidad de Flores. A esa linda escuela en la que entregaste tu vida y la cual nos llevaste a conocer, aún en el día en que te



casaste. Gracias por habernos hablado del compromiso y la santidad de Mons. Angelelli al poco tiempo de su asesinato, a pesar de lo pesado del momento. Gracias, porque sin darme cuenta, vos me formaste como cristiano y lasallano, pero también porque me llevabas a mí y a mis compañeros en una parte de tu corazón, aún 45 años después.

Luego de mucho tiempo, decidí ser docente, y en esa elección te reconocí el rostro, el de ese muchacho Maestro de 24 o 25 años que estaba formando a pibes de 11, pero no solo a resolver difíciles cuentas mentales: los estaba haciendo a imagen del Jesús verdadero.

Gracias, Maestro.

Ahora Jesús te sirve a vos.

Marcelo Adra

11 de septiembre  
2001 - 2021

# Veinte años del comienzo de la comunidad de Hermanos y postulantes en Malvinas Argentinas, Córdoba

H. Patricio Bolton  
Director General del Colegio  
La Salle Rosario



En estos días, la comunidad de Malvinas Argentinas, los Hermanos Ulises, Rubén Oronales y Rubén Darío, y los postulantes Dante, Einar y Héctor celebraban los veinte años de vida de su comunidad. Hacía veinte años, en ese mismo comedor, teníamos nuestra primera cena los Hermanos Luis Combes y Patricio, y los postulantes Cristian Tolaba, Juan Mamaní y Alejandro Bruni.

Me gustaría compartir este testimonio que tiene un poco de recuerdo/anécdota, otro poco de memoria/sentidos y, por último, de anhelos/deseos/horizontes. Para evitar el divague, me gustaría compartir estos cinco puntos.

**1. Aterrizar ahí fue una decisión colectiva. Estar ahí (y en todos los ahí) sigue siendo una decisión colectiva. Lo que viene hacia adelante requiere de decisiones colectivas.**

Muchas conversaciones fraternas se fueron tejiendo para enunciar conceptos como formación inserta, comunidad inserta, educación popular, escuela y transformación social, escuela laboratorio de prácticas nuevas, formación conjunta, acción y reflexión, lectura popular de la Biblia...

Antes de este 11 de septiembre de 2001, hubo muchos encuentros cálidos y reflexivos, apasionados e "inquietamente satisfechos" que, al ir atando historias antiguas, coyunturas nuevas, deseos presentes, fueron articulando sentidos en torno a sueños y querer en torno a decisiones. Al hacer memoria del nacimiento de esta comunidad y del naci-



miento de esta escuela, luego, me viene a la memoria esto: conversaciones fraternas que habilitaron decisiones colectivas que juntaron y armaron sueños comunes. La primera cena la recuerdo con mucho cariño, pero aún más, las muchas cenas, mates, caminatas, encuentros en donde se tejían los sentidos que luego permitieron esa primera cena. Me late más en el corazón la fraternidad que alimentó luego esa cena fraterna a la que se llegó y con la que se recomenzó.

Esa dinámica sostuvo el encuentro con el Obispo de Córdoba para compartirle estos sueños. Esto estuvo la base de Hermanos al momento de recorrer barrios y debatir en el consejo de Distrito los pro y los contra de cada uno de los barrios. Con esa dinámica que latía, se fueron generando encuentros con párrocos, funcionarios, vecinos de barrios, maestros y directivos de otras escuelas, universitarios, distintos estamentos del Distrito y

del Instituto, pedagogos argentinos y brasileros, experiencias similares de RELAL y de otras congregaciones.

“Sueño que sueñas solo, solo se queda. Sueño que sueñas con otro, se hace realidad”. Así decía el proyecto comunitario que armábamos por aquellos años. Esa era nuestra convicción y nuestra experiencia.

## 2. Llegamos todos con un “pan bajo el brazo”.

Cuando nace un niño o una niña en los barrios populares, se suele decir esta expresión: “Que ese niño traiga un pan bajo el brazo”, que alude a que el que nace venga con prosperidad para todos porque ha sido esperado, cuidado, acompañado, protegido, parido por todos.

Seguramente, muchos hermanos y seglares que están leyendo recordarán que cuando se abrieron distintas obras educativas o proyectos nuevos o comunidades nuevas, en esta clave de sueños colectivos amasados fraternalmente, trajeron “prosperidad” para muchos y muchas. Nuevos sentires, sentidos, ideas, fe, experiencias, personas, vínculos, saberes, mayor crecimiento fueron los frutos de cada una de estas siembras generosas. Pienso en los relatos que venimos leyendo gracias a la revista *Asociados*, en torno a la creación por ejemplo de Pozo Colorado, Betania, Jujuy, Asunción, etc.

Malvinas ha sido y sigue siendo así. Lo será Malvinas y lo será cada obra en la medida que quienes continuamos cada espacio, cada ahí, sigamos alimentando el sueño colectivo que lo creó fraternalmente. Todos sabemos que velocidad, burocratización, personalismos, individualismos, disputas de poder, y dinámicas parecidas, matan lo colectivo, matan el sueño, matan la vida. Por eso, no hay sueños sin vigilancia, sin conversión, sin mirada atenta, sin discernimiento crítico

permanente. Hay tanta creación en el primer día como en el último. Porque garantizar que siga habiendo pan para muchos requiere de esta generosidad permanente.

## 3. Ese lugar fue la decisión de una larga búsqueda y de un proceso sistemático.

En la década de 1990, el secretario del Instituto y el entonces director del Postulantado recorrían barrios en González Catán en busca de un lugar para una comunidad formativa inserta. Al comienzo de la década de 2000, otros formadores hacían lo mismo por Córdoba. Muchos educadores y educadoras, de distintas obras populares del Distrito, en la desoladora década de 1990 para las escuelas, seguían amasando preguntas en torno a los sentidos de la escuela en los sectores empobrecidos y su relación con los procesos de transformación social. Hermanos y jóvenes que se acercaban con preguntas vocacionales entretejían y balbuceaban palabras y sentidos en torno a los nuevos horizontes para una vida de seguimiento de Jesús, de seglares o Hermanos, en comunidades asociadas al servicio educativo de los pobres.

La apertura de la comunidad de Malvinas fue el cruce de todas esas voces, palabras, sentidos y reflexiones, donde se fueron conjugando las búsquedas comunes con definiciones personales e institucionales, con etapas y procesos, con acuerdos y consensos, con un paso y el siguiente. Hubo planos, calendarios, fondos, cuentas, escrituras, lecturas, formación, acuerdos, trámites, pasos, etapas, decisiones. Obviamente, hubo errores y límites, pero, sobre todo, la decisión firme del horizonte por el que caminar y, sobre todo, de aquellos por los cuales no hacerlo.

## 4. De lo que se trataba era de encarnar la esperanza.

Repetíamos mucho esa expresión mientras íbamos tomando la opción distrital (abril de 2001), construyendo las casas y la escuela (mayo 2001), caminando el barrio (agosto 2001), o cuando empezamos a vivir ahí (11 de septiembre de 2001). La seguimos repitiendo mucho mientras se acercaba alguien más a vivir, a preguntarse, a conocer. La volvíamos a decir o a sentir cuando diseñábamos cada rito, cada gesto, cada propuesta. Porque aquello tenía mucho de eso: en medio de una situación en donde el hambre, la miseria y la desesperanza hacía mella en todos los sentidos sociales y el tejido humano, este grupo de personas habilitaba relaciones y propuestas para que la esperanza pudiera ser lo que es: ventana de posibilidad en medio de la noche oscura, experiencia de lo inédito viable, oportunidad de volver a generar el sueño que mantiene vivas a las personas y a los pueblos, las relaciones y las instituciones.

## Felicitaciones

Felices veinte años para los que están ahí sosteniendo, alimentando, reinventando, recreando ese sueño de muchísimos. Felices veinte años para todas las comunidades que hoy alberga ese Centro Educativo. Felices veinte años para quienes siguen construyendo decisiones colectivas que traen prosperidad para todos, en procesos sistemáticos de búsqueda, al encarnar la esperanza para los más empobrecidos. De eso se trata juntos y por asociación, al servicio educativo de los pobres. Felices veinte años.

# Un discernimiento de los signos de los tiempos

H. Alejandro Bruni  
Coordinador de Espacios de  
Explicitación del Evangelio

Una de las muchas y variadas novedades que hubo en nuestro Distrito al iniciar el año 2001 fue la nueva configuración de la comunidad del Postulantado. Para contextualizar al conjunto de lectores, el Postulantado es, según el punto 91 de la Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, la “primera experiencia de la vida consagrada, comunitaria y apostólica del Instituto” y “ofrece al candidato los medios para avanzar en su proceso de maduración personal y para enriquecer su fe, para discernir la autenticidad de su vocación a la vida de Hermano”.

Serían muchos los detalles a dar respecto a las opciones maduras con el tiempo en el seno de los Hermanos, junto a las coyunturas del momento que derivaron, de algún modo, en una nueva estructura de esa primera instancia de la formación inicial que nos damos las comunidades religiosas. Extender la duración de la experiencia (se pasó de dos a cuatro años de duración aproximada), mudar la locación de la comunidad y la consecuente reelaboración del Plan para esa etapa son solo unos ejemplos de aquello.

Dado este marco, específico un poco más. En febrero de 2001 ingresamos tres postulantes: Christian Tolaba, Juan Mamani (ambos provenientes de la provincia de Jujuy) y yo. Completaban la comunidad el H. Luis Combes y el H. Patricio Bolton, como director de esa experiencia. Nuestra primera residencia fue junto a los miembros de la entonces comunidad de Argüello, en la Ciudad de Córdoba, y los HH. León Curie y Jorge Chappuis, que estaban, al igual que nosotros, de manera transitoria. Sabíamos, pues, que nuestro tiempo allí sería acotado, porque la decisión del H. Visitador y su Consejo fue la de la apertura de una escuela inserta en un barrio empobrecido de esa provincia, junto al emplazamiento de las comunidades religiosas para la formación inicial.

Fue así que los Hermanos, en diálogo con el Arzobispo de Córdoba, eligieron la localidad de Malvinas Argentinas, ubicada a unos 12 km de la capital. La sensación vivida entre nosotros era la de construir una experiencia, un estilo, una presencia, un modo de ser y hacer comunidad desde sus cimientos mismos. Y es casi literal esto, ya que lo que se había adquirido eran tres lotes: uno para la escuela y dos para casas de la comunidad. La opción por habitar en casas y no en el mismo edificio escolar, práctica de la que ya había antecedentes, tenía que ver con ser una presencia vecina, con acercar las formas de vida a las de las personas del lugar, a poder distinguir entre los roles institucionales y la cotidianidad doméstica de la comunidad. Por la cantidad de personas que se preveía que podían alojarse allí (ya sea de manera estable, temporal u ocasional), por la intención de alentar pasos formativos que impliquen determinadas mudanzas (como puede ser el pasaje de un lugar de residencia a otro, pero, sobre todo, el de comprensiones y motivaciones cada vez más profundas y en sintonía con este estilo particular de vida consagrada), y para evitar construcciones excesivamente grandes que en nada tuvieran que ver con las condiciones habitacionales del barrio es que se pensó en dos viviendas distintas.

Esos fueron algunos de los criterios que primaron al momento de pensar el cómo encarar la inserción de la comunidad lasallana en aquel territorio. Y quizás esto cobra mayor sentido ante la negativa por parte de los Hermanos hacia el Intendente y su deseo de que nos instalemos cerca de la Municipalidad, de la única calle asfaltada y de la zona donde estaban concentrados los servicios y comercios. Pese a las insistencias, la opción fue la de ir y quedarse en la zona más despoblada y empobrecida, con calles de tierra y luz eléctrica intermitente, entre baldíos, construcciones precarias y ausencia total tanto de una propuesta educativa formal como de presencia eclesial estable: la Tercera Sección de Malvinas Argentinas.

Para nosotros, jóvenes que recién habíamos ingresado para iniciar nuestro modo de vivir al estilo de los Hermanos lasallanos, formar parte de este proyecto distrital era sumamente desafiante y conmovedor. Estando aún en Argüello, como comunidad del Postulantado, nos reuníamos a rezar, dialogar, estudiar y discernir acerca de las implicancias de la inculturación y de los deseos de ser signo y testimonio evangélico entre los pobres. De la reflexión realizada en estos espacios pudimos decidir –entre distintas ideas y proyectos– que la comunidad que íbamos a conformar se llamaría “Mons. Enrique Angelelli”, ya que al igual que él queríamos tener “un oído en el pueblo y otro en el Evangelio”, y ese año estábamos conmemorando el 25° aniversario de su martirio. Además, entregamos un bosquejo a la constructora, con la lógica y la distribución de los distintos ambientes de las casas, según el proyecto comunitario que estábamos formando. A su vez, los Hermanos iban periódicamente a dialogar con los vecinos respecto de qué tipo de escuela soñaban, cuáles eran sus necesidades, anhelos y esperanzas.



Pasada la primera mitad del año, las ganas de mudarse de inmediato al barrio aumentaban, al igual que la ansiedad e incertidumbre por todo lo que pensábamos que podría pasar allí. Eso derivó en decidir ir a vivir al barrio aún cuando no estaba terminada la casa en la que residiríamos. La decisión estaba tomada. Aprovechamos el feriado por el Día del Maestro en la Argentina. Temprano, el martes 11 de septiembre, llegó un transporte de mudanzas al Colegio de Argüello que cargamos entre postulantes, Hermanos y personal de la escuela. Camino a Malvinas en el camión, mientras transitábamos por la Circunvalación, escuchábamos por la radio las primeras novedades que llegaban desde Estados Unidos respecto de las Torres Gemelas. No entendíamos nada. Pese a todos los recaudos y la formación previa respecto de insertarse en el barrio de manera sencilla y humilde, nuestra llegada se hizo notar: a medida que el camión avanzaba por las calles de la Tercera Sección, su altura iba cortando los cables de luz que la gente había tendido para colgarse del alumbrado público. No sabíamos dónde meternos.

Luis, Patricio, Christian, Juan y yo, al comienzo. Poco después, Jorge, León y Matías. Luego más Hermanos, postulantes, voluntarios, educadores, familiares, amigos, vecinos y allegados que en el transcurso de estos veinte años estuvieron presentes. Y, no sin dificultades, como Distrito seguimos buscando y aprendiendo los modos de ser una comunidad que sea signo de la presencia de Dios en medio de ese pueblo.

Queda muchísimo más por narrar. Hasta aquí, solo una breve lectura personal del tiempo previo a la llegada de la comunidad lasallana a la Tercera Sección de Malvinas Argentinas.





# Tintina

Leila Rebesberger

Vicedirectora EPB Escuela San Martín de Porres

Emiliano Quirós

A mediados del año 2001 teníamos decidido casarnos y ejercer nuestra profesión docente en alguna escuela rural del interior del país. Con Santiago del Estero nos vinculaba la escuela albergue de Santos Lugares, San Benito, que habíamos conocido en varias oportunidades con la pastoral juvenil y el grupo solidario del La Salle San Martín.

Recién casados y con tan sólo 21 y 24 años, en septiembre del 2001, le pedimos una reunión al entonces Visitador H. Martín Digilio. "Queremos ir a trabajar a una escuela rural del monte santiagueño, queremos ir donde más se necesite nuestra presencia", le dijimos, temerosos pero entusiasmados y muy confiados. Enseguida nos hizo la propuesta y la aceptamos.

En febrero del 2002, con el país patas para arriba, nos fuimos desde el conurbano bonaerense hacia Campo Gallo, Santiago del Estero. Al mismo tiempo, desde el barrio Malvinas de San Salvador de Jujuy, David y Angélica se dirigían hacia la localidad de Tintina, a 60 km de nuestro destino. Mariano y Huerto, desde Campo Gallo a Jujuy y Charly y Vero, desde la ciudad de Córdoba, también con destino Jujuy. Formábamos parte de un proyecto distrital de matrimonios insertos en obras educativas populares. Por distintas cuestiones, nuestra experiencia en Campo Gallo fue breve. Intensa, con muchos aprendizajes, inolvidable, pero breve.

La escuela de Santa Rita, en Tintina, con David de director, necesitaba que nos sumemos al proyecto, organizar la cuestión administrativa y principalmente, profundizar un modelo pedagógico lasallano y popular.

Esa experiencia nos transformó la vida.

Tintina, en aquellos años, era un pueblo de aproximadamente 2500 habitantes, con algunos barrios periféricos que se iban adentrando en el monte. En unos de esos barrios, se encuentra la escuela. Santa Rita atendía a los más empobrecidos, por la ubicación y por indicación de su creador y párroco de la localidad.

Fundada por el Padre Ítalo hacía pocos años, la escuela tenía paredes, tenía los chicos con guardapolvos que venían descalzos, a caballo, en zorra, caminando desde el

monte todas las mañanas, tenía docentes con muchas ganas de enseñar, tenía algunas cosas pendientes en la organización y mucha necesidad de construir un proyecto educativo pedagógico pastoral. Para ello, el Obispado de Añatuya le pidió ayuda a la congregación de Hermanos Lasallanos, y allí estábamos, dos de los matrimonios pertenecientes a la comunidad de matrimonios del Distrito.

David como director, Angélica y nosotros, junto a cuatro maestras más, atendíamos a los seis grupos de 1° a 6° grado y la sala de 5 años, de lunes a viernes de 8 a 12 hs. Y de a poco fuimos enriqueciendo la propuesta. Incorporamos personal de maestranza y abrimos la sala de 4 años.

En aquel primer año en Tintina, y para poder comenzar a enriquecer la propuesta, no solo fue importante el aporte económico del Distrito (en aquellos años, la región NOA del Distrito Argentina-Paraguay) sino la comunidad del colegio La Salle Florida. En aquel colegio Emiliano había ejercido hasta antes de viajar a Santiago como maestro de primaria. Su viaje al monte santiagueño sensibilizó a un grupo de familias, que crearon la Red de ayuda Nuestra Señora de Huachana.

Envíos de camiones enteros llegaban a Santa Rita con donaciones para los desayunos de los chicos, elementos escolares y mucha ropa. Con ella hacíamos roperos populares, con ventas a un valor simbólico, que permitieron recaudar dinero para proveer a la escuela de equipos de audio y video, una biblioteca, materiales didácticos, etc.

De a poco la escuela fue teniendo talleres extraprogramáticos a contraturno (huerta, enseñanza de quechua, tejido, computación, teatro, fútbol) y materiales de educación física y artística (materias especiales que brindábamos los mismos maestros de clase).

Nos fuimos abriendo a la comunidad. Primero armando grupos de padres voluntarios que colaboraban con el desayuno, ofrecían sus conocimientos para los talleres, colaboraban con las mejoras edilicias. Luego, vinculándonos con espacios del pueblo: la salita de salud y el hospital, con campañas de vacunación, con el

Movimiento Campesino de Santiago del Estero, con los clubes deportivos y grupos juveniles del La Salle de Campo Gallo. Una hermosa comunidad se fue construyendo alrededor de la Escuela Santa Rita. De a poco también fuimos saliendo de Tintina. En dos oportunidades logramos llevar a los grupos que finalizaban su escuela primaria a Santiago Capital. Una experiencia, para muchos de ellos, única e irrepetible.

También comenzamos a participar con el personal docente de los encuentros de Educación Popular organizados por la región NOA. Algunos de ellos en el Noviciado y en Valle Hermoso.

Luego de unos años y por distintas cuestiones personales, decidimos volver a Buenos Aires. Recordamos la salida de Tintina con mucha nostalgia, pero con la certeza de haber vivido una hermosa experiencia que nos marcó para el resto de nuestras vidas. Incluso aún hoy seguimos en contacto no solo con los docentes que nos acompañaron en aquellos años, con muchas familias y alumnos, sino también con algunos de los matrimonios de la comunidad distrital.

Hace quince años que la escuela Santa Rita de Tintina dejó de pertenecer a la red de escuelas de La Salle. Sin embargo, fue tan fuerte la experiencia, la formación y el acompañamiento que se brindó desde el Distrito, que hoy, sabemos, la escuela ha crecido mucho desde aquellos años, con aquellos docentes. Se ha formado una comunidad que en su esencia refleja lo que nos dice el Horizonte Pedagógico Pastoral: “una escuela donde los distintos actores educativos se encuentren inquietamente satisfechos a la vida, abiertos al futuro, buscando la esperanza, fieles a la propia tierra y a la propia historia, ocupados de los más pobres, sujetos de los cambios necesarios”.

Tintina siempre estará en nuestros corazones.





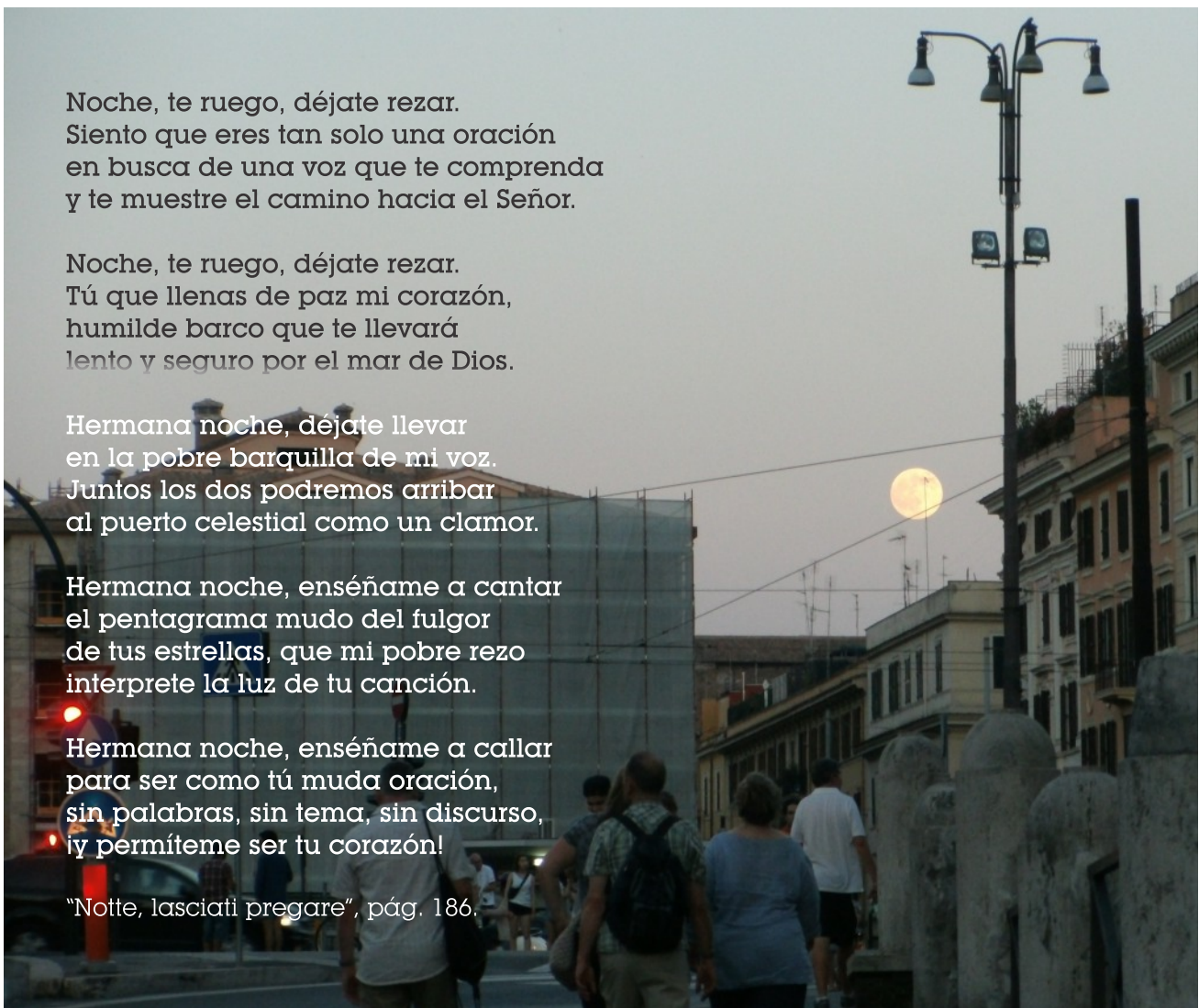
# Noche, déjate rezar

## (Himno para la noche)

H. Santiago Rodríguez Mancini  
Director **asociados**

Cuando regresó de Roma para reinsertarse en el Distrito, el H. Genaro Sáenz de Ugarte le regaló un libro al H. Fermín del P. Aldo Marchesini, scj, misionero en Mozambique. El libro: *Kalani Murima, Siediti, cuore mio. Avventure di contemplazione* (EDB, 1981). Es un texto de memorias y experiencias en aquel país africano. Memoria y experiencia de Dios.

A cambio, si se quiere, Fermín le retribuyó con unos poemas que podían servir de himnos para la oración de la comunidad de Hermanos en la que Genaro era director, la de Buenos Aires. Allí, nuestro Hermano estaba queriendo renovar la oración comunitaria con algunos nuevos textos. Fermín le entregó tres a partir de este libro. Y varios otros, fruto de su propia oración a partir de un libro francés que también le trajo Genaro.



Noche, te ruego, déjate rezar.  
Siento que eres tan solo una oración  
en busca de una voz que te comprenda  
y te muestre el camino hacia el Señor.

Noche, te ruego, déjate rezar.  
Tú que llenas de paz mi corazón,  
humilde barco que te llevará  
lento y seguro por el mar de Dios.

Hermana noche, déjate llevar  
en la pobre barquilla de mi voz.  
Juntos los dos podremos arribar  
al puerto celestial como un clamor.

Hermana noche, enséñame a cantar  
el pentagrama mudo del fulgor  
de tus estrellas, que mi pobre rezo  
interprete la luz de tu canción.

Hermana noche, enséñame a callar  
para ser como tú muda oración,  
sin palabras, sin tema, sin discurso,  
¡y permíteme ser tu corazón!

"Notte, lasciati pregare", pág. 186.

María Belén Elía

Coordinadora DEF  
Colegio La Salle Argüello

## Una escuela en clave pastoral, un ministerio

En una escuela en clave pastoral necesitamos pensarnos y reconocernos desde la clave: "Tú eres una misión-identidad". Es un mandato que nos toca de cerca: "Yo soy siempre una misión"; tú eres siempre una misión; toda persona bautizada es una misión... Son expresiones e invitaciones del Papa Francisco para nuestra tarea. En estas primeras líneas podemos decir que desde siempre somos invitados a vivir en la escuela nuestro ministerio de bautizados, asumiendo nuestra vocación de educadores.

La propuesta de vivir la escuela como ministerio ahonda sus raíces en una historia muy presente en la historia de salvación, sin embargo, el Papa Francisco escribe una carta sobre el ministerio del catequista bajo el nombre *Antiquum ministerium*, que significa "antiguo ministerio". Ustedes dirán que si ministerio es una expresión antigua y se encuentra en las raíces del cristianismo, ¿por qué el Papa Francisco vuelve sobre "esa expresión"? ¿Por qué la retoma? Porque necesitamos volver a las fuentes de nuestro discipulado y profundizar en un itinerario de formación que nos invita a la conversión de nuestras prácticas individuales y comunitarias. La

conversión-renovación pastoral no es opcional: es indispensable e impositergable. Sin la conversión de los discípulos, no puede haber misioneros, ni tampoco habrá misión. La misión de una escuela vivida como ministerio y en clave pastoral, tiene su misión en la transformación del contexto.

La *Evangelii Gaudium* se sitúa en continuidad de la *Evangelii Nuntiandi*, del

Papa Pablo VI, para el anuncio del Evangelio en el mundo actual. Por lo tanto, se decide abrir las puertas e ir a las raíces de la fe para renovar a la Iglesia; entonces, los bautizados fortalecen la oportunidad de escuchar la voz del Espíritu, para responder al "Ven y sígueme" de Jesús. Esa respuesta requiere estar dispuestos a un cambio radical, estar dispuestos a vivir la escuela como un ministerio, un servicio.

El Papa Francisco en la carta apostólica en forma de *motu proprio Antiquum ministerium* explicita el ministerio del catequista apoyado en la historia de la ministerialidad que encontramos en los puntos 1, 2 y 3, lo cual denota un constante estar en salida de los laicos para anunciar el Evangelio, acompañar procesos y tejer vínculos. En esa historia observamos a un catequista testigo y mistagogo, un comunicador inserto en el transitar de la humanidad, lo cual visibiliza que: "El apostolado laical posee un valor secular indiscutible, que pide tratar de obtener el reino de Dios gestionando los asuntos temporales y ordenándolos según

Dios" (MP 6). Este reto nos interpela a no vincular exclusivamente al catequista con los sacramentos, sino que somos interpelados a presentar la imagen del Dios de Jesús haciendo presente el reino.

El cristianismo del siglo XXI está llamado a ser un humanismo de espiritualidad integral a partir de las situaciones vitales de los creyentes, por eso, en una escuela en clave pastoral, los equipos de animación y gestión se desafían a vivirla como ministerio y servicio y a acompañar en la iniciación a la fe a su comunidad. La fe se incultura en el presente al tener una actitud conciliadora con el pluralismo reinante, pluralismo que no va en desmedro de una explicitación clara del evangelio, sino que es capaz de dialogar con esa diversidad. No se trata de reinventar la fe o de refundarla, sino de recrearla para que esté siempre viva y vigente en los dispositivos y rutinas escolares de modo transversal.

Ese pluralismo e iniciación que acompaña a la escuela necesita ser permeable a las preguntas que nos ayudarán a comprender el contexto de un nuevo tiempo para las escuelas en clave pastoral. Esas preguntas deben focalizarse en tres dimensiones para ser más humanistas y menos funcionarias de una determinada doctrina. Esas dimensiones las propone el nuevo Directorio de la Catequesis en el IV 135-141: a) ser y saber ser con otros: humanidad y misión; b) saber: biblia, teología, persona, sociedad; c) saber hacer: pedagogía y metodología, con el fin de poder lograr una formación con criterios integrales y no como parches, con los siguientes ejes, según el DC 134: a) espiritualidad misionera, b) formación integral, c) estilo de acompañamiento, y d) aprender haciendo. Este recorrido nos propone volver a recuperar la centralidad del catequista desde un nuevo paradigma que repiensa su pertenencia e identidad en el caminar escolar y en el encuentro con la comunidad de comunidades que se entrecruzan en la escuela.

La escuela es espacio de transformación, lugar de construcción de identidad personal y social, lugar de encuentro y de diálogo, lugar de relación-relaciones. Entender que lo relacional es lo central en la vida de la escuela nos coloca frente al encuentro del armado comunitario, como eje de la tarea de animación de la vida escolar. Entonces, las preguntas son parte del quehacer de una escuela en clave del Evangelio y buscarán el sentido de qué hacer, cómo hacerlo, desde dónde resolverlo entre otros. Una escuela creyente asume organizar su proyecto encarnando y anunciando a un Dios vivo que ama entrañablemente al ser humano, a la humanidad. La afirmación clarifica que en nuestra escuela nadie aprende solo, sino que en una misión comunitaria hacemos escuela. Para lo cual necesitamos revitalizar procesos comunitarios en nuestras escuelas que nos capacite sobre algunos ejes: ¿qué significa ser educador cristiano?, ¿qué sentido tiene "esta cosa" – saber – espacio curricular-propuesta pedagógica entre otros? "Pensar la educación en términos cristianos es pensar cómo es que Dios y el hombre colaboran mutuamente en el acto educativo. O, dicho de otro modo, cómo es que se relacionan la fe y la cultura en la tarea de estarnos educando" (Mancini, 2015: 10). Pensarnos como educadores cristianos es rumiar la relación educativa en donde lo cultural y lo religioso se encuentran se encuentran vinculados del mismo modo que lo divino y lo humano en Jesús (expresado en el Concilio de Calcedonia año 451). En la carta en forma de *motu proprio*, en su punto 5, nos dice: "Despertar el entusiasmo personal de cada bautizado y reavivar la conciencia de estar llamado a realizar la propia misión en la comunidad requiere escuchar la voz del Espíritu que nunca deja de estar presente de manera fecunda".

Para despertar ese entusiasmo, se hace urgente y necesario que los equipos de animación y gestión de una escuela en clave pastoral se desafíen cotidianamente a revisar el rol de animadores

LA FE SE INCULTURA EN EL PRESENTE AL TENER UNA ACTITUD CONCILIADORA CON EL PLURALISMO REINANTE, PLURALISMO QUE NO VA EN DESMEDRO DE UNA EXPLICITACIÓN CLARA DEL EVANGELIO, SINO QUE ES CAPAZ DE DIALOGAR CON ESA DIVERSIDAD.



CUANDO HABLAMOS DE  
 MODELOS, SERÁ OPORTUNO  
 TENER PRESENTE QUE  
 NINGUNO ES "EL  
 CORRECTO" Y NINGUNO ES  
 "MEJOR O PEOR QUE  
 OTRO", SOLO OPTAR POR  
 UNO U OTRO DE ELLOS  
 "DEBE" PERMITIR LA TAREA  
 DE UNA ESCUELA: SÍNTESIS  
 FE—VIDA—CULTURA.



en relación con lo que se provoca en la comunidad. Para eso, se hace necesario, según Greco y Levaggi, la intervención como "un acto político porque colabora con los procesos educativos, acompañándolos y creando espacios posibles o interrumpiendo aspectos de sus dinámicas..." (2016: 2). Para lo cual los equipos de animación y gestión somos interpelados a misionar lo que accionamos y proponemos.

Misionar la gestión es un ministerio ya que su naturaleza es la Acción (con mayúscula porque es la acción de Dios en la historia), la Relación (con mayúscula porque es la Relación que el mismo Dios establece en las relaciones humanas). La gestión de la misión debe ser eficiente para que la tarea sea humana. La misión de la gestión debe ser eficaz para que la tarea humana se revele como don de Dios. (1)

Misionar la escuela implica decisiones pedagógicas y epistemológicas que habiliten la tarea, la síntesis fe-cultura-vida. Ante esa síntesis, se hace imprescindible tener presente que:

"Cuando decimos pastoral, queremos entender la praxis de la comunidad eclesial que, siguiendo la praxis de Jesús, busca la colaboración con la llegada del Reino de Dios a la sociedad por la implantación de la iglesia en estado de comunidades. Lo que nos interesa pensar es en qué medida lo escolar y sus contenidos pueden contribuir a esta llegada y a esta implantación" (Mancini, 2015).

Les propongo tener presente algunos convencimientos básicos con relación a la escuela:

1. Lo específico de la escuela es lo educativo y eso se concreta en los contenidos.
2. Lo específico de un plantel docente es su ciencia, su saber, su cultura.
3. Lo que buscan los que se aproximan a una escuela, aún a una católica, es saber.

4. Si la escuela quiere hacer una propuesta pastoral, tiene que ser una pastoral acerca del saber, una pastoral acerca de los saberes: si la pastoral que llamamos educativa no está en los currículos académicos, en las asignaturas, sencillamente no está.

5. La yuxtaposición (cuando no es simplemente irrupción o interrupción) no es el camino válido de la pastoral educativa.

6. La consideración crítica de las ciencias en este cambio epocal puede ser un camino para hacer posible esta pastoral.

7. Todo esto no se puede hacer si no hay un/unos cuerpo/s de educadores conscientes del cambio necesario. El principal actor del cambio institucional es el docente y el docente en grupos o comunidades conscientes y responsables.

8. Esto implica una iniciación o una reiniciación tanto religiosa como política de los educadores (Mancini, 2015: 2).

Estos convencimientos básicos nos permiten interrogarnos al interior de nuestras comunidades: ¿cómo vivimos el ministerio de nuestro ser docente al interior de la escuela? El Papa Francisco nos recuerda que el ministerio de la catequesis es un ministerio para vivir y testimoniar de modo constante, procesual y en comunidad. Para desafiarlos a vivir el ministerio del anuncio en nuestras escuelas, es oportuno que tengamos presente la propuesta de Bernard Lonergan, quien identifica dos procesos educativos, siguiendo a John Dewey:

Hay unos procesos de abajo hacia arriba, procesos de construcción desde las prácticas hacia las teorías. Pero hay también unos procesos de arriba hacia abajo. Llama creación a los primeros y curación a los segundos. El proceso descendente consiste en enamorarnos juntos de las mismas ideas y de enamorarnos juntos de la misión llevada entre todos. Es el amor el que nos llevará a optar juntos por un

proyecto valioso, a cambiar nuestros modos de juzgar la realidad, a cambiar nuestras comprensiones de las cosas y a convertir nuestras prácticas. Uno y otro son necesarios. Curar y crear; crear y curar. Son procesos que construimos siempre conscientes de la tensión existente entre la voluntad institucional y las libertades individuales. Ni los textos ni los dispositivos institucionales garantizan la conversión. Pero la conversión sin mediaciones institucionalizadas es difícil de verificar (cf. Mancini, 2015: 6).

Continuando con lo antes dicho, ¿cómo animamos, proponemos y sostenemos los procesos de curar y crear; crear y curar (Lonergan) que nos fortalecen en nuestro ministerio? Los procesos de curar y crear se anclan en un plano de referencia, en la matriz de aprendizaje institucional que va configurando imaginarios sobre los modos de hacer las cosas y estos imaginarios construyen modelos. Cuando hablamos de modelos, será oportuno tener presente que ninguno es “el correcto” y ninguno es “mejor o peor que otro”, solo optar por uno u otro de ellos “debe” permitir la tarea de una escuela: síntesis fe-vida-cultura. Por lo que, según Mancini, el modelo pastoral es “una red metafórica que permite comprender más críticamente la acción y reflexión sobre los métodos a aplicar”. Ante esta afirmación reitero que:

Hablar de pastoral educativa es referirnos a una acción muy compleja, aunque profundamente unitaria. Lo que le da unidad es la tarea a la que todos los actores son convocados a la síntesis fe-vida-cultura. Esta es la tarea de fondo de la actividad educativa: conformar comunidades de creyentes que se encuentran en torno de los saberes culturales socialmente significativos para su recreación crítica a la luz de la fe, buscando la conversión personal y grupal. Esta es una tarea de todos los actores: directivos, docentes, auxiliares, alumnos, familias, religiosos y seglares. (...) La pastoral educativa piensa en clave misionera. Ya no hay cristiandades. Se trata de procesos de iniciación y reiniciación

permanente. Se trata de fundaciones y refundaciones de comunidades eclesiales, muchas veces provisionales. No podemos pretender escuelas de católicos, para católicos, conducidas por católicos. En el marco de la cristiandad, la escuela católica hacia una pastoral de mantenimiento. En nuestra sociedad secularizada se trata de iniciación. Religión, valores, moral son cuestiones abiertas y plurales en las escuelas. Se trata de buscar el diálogo, como Pablo en el Areópago, nuestro Dios, el Dios de Jesucristo, está aquí, aunque unos y otros lo ignoremos (Mancini 2015: 4).

Por lo tanto, ¿qué modelos de pastoral escolar nos acercan como equipo de animación y gestión a vivir nuestro rol como ministerio y servicio? Re-pensar esos modelos desde una perspectiva de pastoral vocacional, “Yo soy una misión”, nos permitirá acompañar procesos, decisiones y acciones en clave de Reino. “El sentido de nuestro ser y de nuestro actuar tiene un arraigo profundo en la vocación y desde allí el ‘ser para los demás’ se vuelve un horizonte dotado de sentido y razón de ser” (*Christus Vivit*: VIII). “Sin la sabiduría del discernimiento podemos convertirnos fácilmente en marionetas a merced de las tendencias del momento” (*Christus Vivit*: 279). Necesariamente nos preguntamos: ¿cómo hacer para que la acción escolar habilite caminos de la síntesis fe-vida-cultura?

Deseamos que estas líneas sean una ventana de oportunidad para seguir construyendo una escuela en clave de comunidad de comunidades donde el “despertar el entusiasmo personal de cada bautizado que reaviva la conciencia de estar llamado a realizar la propia misión en la comunidad, nunca deja de estar presente de manera fecunda” (cf. CIC c. 774). Eso posibilitará construir y sostener una experiencia del resucitado anclada en la síntesis fe-vida-cultura que estará en permanente diálogo con el contexto y los saberes para anunciar y transformar el entorno.

(1) Di Gregorio, Adrián. “Entre la gestión de la misión y la misión de la gestión: una perspectiva encarnacionista de la función directiva escolar”. Artículo no publicado.

#### Bibliografía consultada:

Bolton, Patricio (2013). *Educación y transformación social*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra.

Castagnola, Javier y Rodríguez Mancini S. (2019). *Para un proyecto curricular de inspiración cristiana*. Buenos Aires: Editorial Sendero.

Di Gregorio, Adrián (2019). *Otras preguntas posibles. Metodología de la planificación pastoral*. Buenos Aires: Editorial Don Bosco.

Rodríguez Mancini, S. (2015). *Teología de la educación para una pastoral educativa. Comprender y hacer la escuela desde Jesucristo*. Buenos Aires: Editorial Sendero.

Walenten, Mariano (2018). *Los directivos de una escuela en pastoral*. Buenos Aires: Editorial Sendero.

#### Documentos eclesiales:

Exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*. [http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortation/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortation/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html)

Exhortación apostólica postsinodal *Christus Vivit*. [http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortation/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20190325\\_christus-vivit.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortation/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html)

Encíclica *Laudato Si'*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)

Exhortación apostólica *Gaudete et exsultate*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortation/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20180319\\_gaudete-et-exsultate.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortation/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20180319_gaudete-et-exsultate.html)

Directorio General para la Catequesis (nuevo). [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/clergy/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_17041998\\_directory-for-catechesis\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/clergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_sp.html)

Carta apostólica en forma de *motu proprio Antiquum ministerium* del sumo Pontífice Francisco, con la que se instituye el ministerio del catequista. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/motu\\_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio-20210510\\_antiquum-ministerium.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio-20210510_antiquum-ministerium.html)

Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC). Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva. <http://ciec.edu.co/documentos-de-la-iglesia/16-educar-hoy-y-manana-unapasion-que-se-renueva>

Esta nueva sección de la revista quiere llamar nuestra atención sobre algunos problemas globales que se vuelven particularmente crudos en nuestro país. Las inquietudes surgen de las muchas preguntas que puede suscitar la lectura de la Declaración sobre la misión lasallana en el siglo XXI.

En la medida de lo posible, articularemos un diálogo entre esta sección y las secciones “Magisterio del Papa Francisco” y “Nuestras prácticas lasallanas”.

H. Hernán Santos González, FSC

Director General IFD Diocesano  
de Capiibary

## Disrupciones necesarias para la Nueva Formación Docente

### Hoja de ruta de una experiencia

En el año 2019 se dio la renovación curricular de la formación docente en Paraguay. Entre las novedades del nuevo diseño se encuentran un renovado mecanismo de ingreso y egreso de los profesorados, el desarrollo de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera, el estudio por créditos que permita la articulación con carreras de grado afines a los profesorados y un acento importante en las prácticas que deben realizar los estudiantes desde el primer año. Acorde a estas innovaciones, el nuevo diseño curricular se fundamenta sobre los principios de articulación entre teoría y práctica, centrado en el aprendizaje del estudiante, que favorece el aprendizaje colaborativo, que trabaja las habilidades para la vida y que permite el aprendizaje exploratorio y experimental. Para lograr estas metas se propone un currículum abierto.

Por otra parte, sigue quedando el remanente de las culturas institucionales de los Institutos de Formación Docente (IFD), herederos de las Escuelas Normales, cuyos reflujos didácticos aún perviven en la vida cotidiana que las atraviesan. Es por ello que se hace necesario

plantear cuáles son las disrupciones necesarias para una implementación posibilista de la llamada Nueva Formación Docente.

Cuando hablamos de disrupción educativa nos referimos a un modo nuevo de enfocar las políticas educativas institucionales que deberán romper con el orden establecido para dar saltos cualitativos que conduzcan al mejoramiento de la calidad educativa.

En base a la experiencia implementada en el IFD Diocesano de Capiibary, Paraguay, en este artículo se presentan cinco disrupciones educativas necesarias para generar nuevas

prácticas en las instituciones formadoras de docentes. Las mismas son formuladas como una hoja de ruta por andar, en la que se utiliza la metáfora del paso: de un estado efectivo o actual a otro potencial, el buscado después de aplicar una disrupción.

### 1. De clases presenciales a un modelo híbrido

La pandemia generada por la COVID-19 trajo consigo un cambio de lógica que llevó a que las actividades realizadas habitualmente en las aulas de modo presencial se hicieran a distancia. Mediada por herramientas digitales, dicha lógica hizo que tanto docentes como estudiantes tuvieran que aprender, con mayor o menor éxito, en entornos de enseñanza-aprendizaje diferentes a las usuales. Sin embargo, mientras se continúa avanzando lentamente hacia la “nueva normalidad”, se hace necesaria la pregunta por lo aprendido en tiempos del confinamiento sanitario y cómo capitalizar dichos aprendizajes.

Tras realizar una serie de consultas a los estudiantes del IFD Diocesano respecto de las clases asincrónicas, hubo una mayoría que rescató como aprendizajes significativos lo que hace al desempeño en entornos educativos digitales, el avance hacia procesos más autónomos de aprendizaje, la posibilidad de investigar un determinado tema confrontando varias fuentes e intercambiar opiniones en un foro asincrónico, objetivar las capacidades desarrolladas en cada clase en producciones individuales, la racionalización de los tiempos de estudio y la disciplina requerida para organizarlos, etc. Mirando el conjunto, son demasiadas bondades para echarlas en sacos rotos. Pero, por otra parte, la presencialidad, por todo lo significativo que conlleva en cuanto a sus posibilidades ya conocidas, resulta un imperativo no negociable.

Por todo esto, se hace necesaria la implementación del modelo *B-Learning*

(*Blended Learning*) que hibrida ambas modalidades. Pero para que su implementación sea efectiva, requiere por parte de la comunidad de formadores una reflexión seria y sistemática sobre el currículum. Una reflexión que lleve a la toma de decisiones, no solo sobre los componentes curriculares que deberán desarrollarse en cada modalidad, sino sobre toda la sinergia necesaria entre ambos modelos.

En concreto, en el IFD Diocesano, en la modalidad asincrónica se trabaja el aspecto conceptual, mientras que en las clases presenciales, los aspectos procedimentales y actitudinales. De este modo, es posible diferenciar dos momentos en el proceso: las clases semanales asincrónicas y las clases mensuales de síntesis presenciales. En este punto se da la intervención de la lógica del aula invertida (*flipped classroom*) en la que en las clases de síntesis no solo se recapitulan los temas abordados en las clases asincrónicas, sino que, además, los estudiantes ponen en juego sus capacidades cognitivas, procedimentales y axiológicas para resolver

situaciones didácticas contextualizadas. Ahondando un poco más, en las clases de síntesis, los estudiantes son desafiados a buscar estrategias didácticas variadas y creativas para enseñar (1), encontrar el sentido práctico del aprendizaje y elaborar materiales didácticos concretos y digitales para efectivizarlos (2).

Ahora bien, si las clases presenciales de síntesis se dan una sola vez al mes, ¿en qué se invierte el tiempo restante de presencialidad? La respuesta a esta pregunta da lugar a la explicitación de las competencias transversales que la institución quiere formar en sus egresados. En el caso del IFD Diocesano, se refieren principalmente a las competencias blandas, artísticas y digitales, que se materializan en talleres que se dan a lo largo de la formación profesional. Es decir, tanto los talleres de arte, de TIC y de habilidades blandas tienen un tiempo específico en el horario semanal durante toda la carrera. La materialización de lo planteado puede observarse en el ejemplo de organización del tercer semestre del profesorado en EEB, que compartimos a continuación.

**CLASES PRESENCIALES: Turno Mañana** **Horario: 07:00 a 11:45 Hs.**

SEMANA 1 y 2				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE	EXPRESIÓN ORAL (Castellano y Guaraní)	PRÁCTICA BÁSICA I	EDU-MATIC	TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA Y EXPRESIVA
Talleres de crecimiento personal: autoaceptación u autoestima	Talleres de oratoria y retórica	Según lo establece el programa	Cuentos Viajeros (Digital)	(+) Talleres: +Coro + Danza + Cuentos Viajeros

SEMANA 3				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE	EXPRESIÓN ORAL (Castellano y Guaraní)	PRÁCTICA BÁSICA I	EDU-MATIC	CONVERSATORIO Y CICLO DE CONFERENCIAS
Talleres de crecimiento personal: autoaceptación u autoestima	Talleres de oratoria y retórica	Según lo establece el programa	Cuentos Viajeros (Digital)	Según Proyecto

SEMANA 4: SÍNTESIS				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
DIDÁCTICA DE LA I1	ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA	ENSEÑANZA DEL CUIDADO DEL CUERPO I	INGLÉS	TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL APRENDIZAJE

**CLASES A DISTANCIA** **Horario de publicación: 13.00 Hs.**

CLASES A DISTANCIA. Días de publicación. Horario de publicación: 13.00 Hs.				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
DIDÁCTICA DE LA I1	ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA	ENSEÑANZA DEL CUIDADO DEL CUERPO I	INGLÉS	TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL APRENDIZAJE



## 2. De procesos educativos masificados a procesos basados en diagnósticos

Un segundo proceso disruptivo que requiere la implementación de la Nueva Formación Docente es aceptar el desafío de las diferencias, aquellas que tienen que ver con las competencias que trae consigo cada estudiante, sus tiempos y modos de aprendizaje, sus necesidades, sus metas, su biografía escolar y una larga lista de etcéteras. Esto nos lleva a pensar que no todos necesitan las mismas propuestas, ni en las mismas dosis. Entonces, el conocimiento de cada estudiante como persona es un imperativo. Es por ello que, antes de desarrollar toda la propuesta, se establece un diagnóstico en las diferentes áreas en las que se enfatiza el currículum institucional. Es decir, en las propuestas transversales. Entonces, en función de dichos diagnósticos, es posible orientar y acompañar los procesos de un modo más personalizado. Esto permite realizar un seguimiento a aquellos estudiantes que requieren de acompañamiento para afianzar su rendimiento académico, mejorar su desempeño en competencias digitales o fortalecer aspectos que hacen a su personalidad, entre otras cosas.

## 3. De prácticas centradas en el actuar docente a prácticas centradas en el aprendizaje de los estudiantes

Un adagio utilizado recurrentemente en el IFD es la expresión "Que vos enseñes no implica necesariamente que tus alumnos aprendan"; lo cual nos lleva a generar una segunda disrupción en torno a una lógica muy centrada en la evaluación del desempeño del docente, sin considerar qué tanto aprenden los niños en dichas prácticas. Dicho de otro modo, para "medir" un buen desempeño del docente, se debe considerar poner el foco en el aprendizaje de los niños en una proporción mucho mayor que en el "despliegue" que realiza el futuro docente.

De lo anterior se desprenden al menos dos disrupciones necesarias en torno a las prácticas educativas: un cambio de lógica en torno a las actividades del aula y la evaluación de estas, y una diversificación de las prácticas profesionales.

En cuanto al primer punto, se hace necesario que el estudiante-maestro diseñe o planifique actividades que favorezcan el aprendizaje activo, en las cuales el protagonismo esté puesto intencionalmente en los niños y sus aprendizajes. Al mismo tiempo, al diseño le será inherente una serie de indicadores clave que ayuden a contar con información concreta y sincrónica sobre el aprendizaje de cada niño, a fin de que a partir de dichos datos se tomen decisiones para realizar las mejoras pertinentes. Entonces, esto conduce a un cambio de lógica en el sistema de evaluación de las prácticas profesionales de los futuros docentes, en la que la eficiencia deberá "medirse" por cuánto aprenden los niños más que por el despliegue que realiza el docente en el aula.

En lo que refiere a la diversificación de las prácticas profesionales, el futuro docente debería contar con experiencia en todos los ámbitos que contempla el régimen general del Sistema Educativo Nacional, establecidos en la Ley General de Educación 1264/1998. Es decir, en los ámbitos formal, no formal y de educación refleja (3). Si bien en los IFD hubo experiencias de prácticas en el ámbito no formal, las mismas no fueron planteadas como parte de un plan que las implementara intencionalmente como parte de la práctica profesional. Lo mismo sucede con la educación refleja, en la que los estudiantes produjeron algunos materiales audiovisuales como parte integrante de algún módulo referido a las TIC, pero no integrados a las pasantías.

De lo dicho anteriormente, surge la convicción de que las prácticas profe-



sionales del futuro docente deben transcurrir en ambientes de aprendizaje diversos, y no circunscribirse únicamente al aula. Una experiencia incipiente generada en el IFD Diocesano puede verse en: [https://youtu.be/y9-tuQoQG\\_w](https://youtu.be/y9-tuQoQG_w).

#### 4. De un modelo pedagógico-tutelar a un modelo andragógico-autónomo

Otra disrupción necesaria para pensar la Nueva Formación Docente es la que refiere a las culturas de los IFD, en las que las políticas institucionales hacen que su funcionamiento esté basado en modelos pedagógicos-tutelares para estudiantes de educación superior. El modelo pedagógico-tutelar es entendido como un ecosistema en el que el niño aprende bajo la supervisión de un adulto, mientras va ganando autonomía para gestionar sus propias competencias.

En contrapartida, para estudiantes mayores de edad, algunos de ellos padres o madres de familia, se hace necesario un modelo andragógico-autónomo, en el que ellos mismos gestionen sus tiempos y modos de aprendizaje, diseñen sus propios itinerarios profesionales en base a sus intereses, desarrollen ideas y proyectos junto a otros, aprendan a hacerse cargo progresivamente de los aprendizajes de sus futuros alumnos, etc.

En resumidas cuentas, la disrupción propuesta implica generar una ruptura del modelo tutelar y sus mecanismos de control, propios de los niveles educativos de primaria y secundaria, para dar lugar a procesos más autónomos y conscientes que ayuden a cimentar “desde adentro” el perfil profesional del futuro docente, es decir, desde sus motivaciones intrínsecas.

Lo señalado antes también implica dar un paso de lógicas individualistas-competitivas a otras que favorezcan las comunitarias-colaborativas. Y en esto juegan un papel fundamental las

comunidades de aprendizaje, como entornos intencionados de aprendizaje colaborativo, investigación, reflexión y trabajo compartido.

En la experiencia del IFD Diocesano, los estudiantes conforman comunidades de aprendizaje por semestre, en las que se reúnen fuera del horario prescrito para planificar sus prácticas, aprender Inglés, realizar trayectos formativos en TIC, trabajar en proyectos, etc. El hecho de haber realizado una disrupción en este aspecto ayudó a quebrar lógicas muy instaladas por el sistema educativo tradicional, que ensalza los logros individuales por sobre los comunitarios y la competición meritocrática por sobre la colaboración.

#### 5. De “consumidores” a “productores” de conocimiento

Una última disrupción necesaria que se puede referenciar en este punteo muy incompleto es la que se requiere para pasar de consumidores a productores de conocimiento. Es decir, abrir un abanico de experiencias que permita al futuro docente no solo elaborar sus propios materiales didácticos concretos y digitales, sino generar condiciones posibles para su uso didáctico en sus prácticas profesionales, y, a partir de ellas, generar una reflexión crítica y sistemática.

En este orden de ideas, el papel que juega la tecnología es fundamental, debido a que permite conjugar varios de estos elementos. En la experiencia reciente del IFD Diocesano, mediante la metodología STEAM (4) se han realizado varios proyectos que permiten a los estudiantes producir y compartir sus propios materiales didácticos concretos y digitales que posibilitan nuevas alternativas para el desarrollo de los aprendizajes y el conocimiento.

#### A modo de síntesis abierta

Repensar la formación docente inicial requiere realizar rupturas respecto de

un modelo largamente cimentado sobre prácticas naturalizadas en las instituciones formadoras de docentes. No obstante, las disrupciones requieren condiciones políticas, materiales y actitudinales para su puesta en marcha. Por una parte, exigen de una reorganización de las instituciones en todas sus áreas y, por otra, el convencimiento de toda una comunidad educativa dispuesta a dejar atrás un modelo para abrazar otro. Y todo esto porque contar con nuevos docentes preparados para afrontar los desafíos del siglo XXI que ya estamos transitando es urgente y necesario.

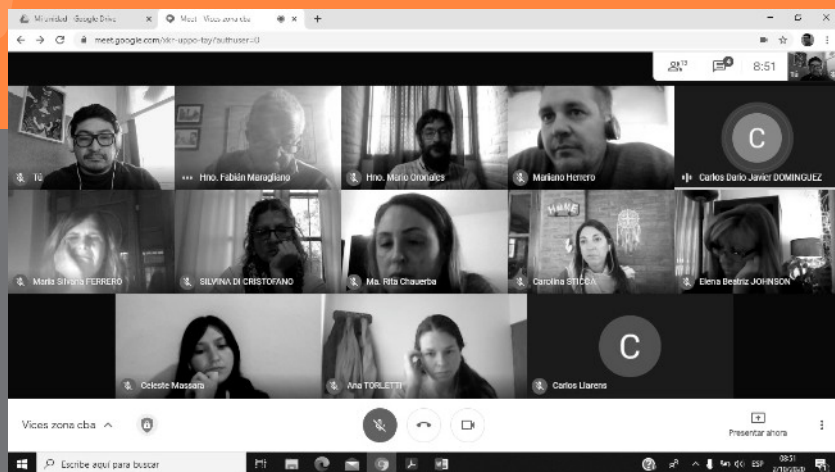
(1) “Enseñar” debe ser entendido en este contexto en términos de “ayudar a aprender”.

(2) Las clases de síntesis se articulan en torno de la discusión y reflexión sobre tres preguntas-clave: ¿cuál es la mejor manera de enseñar un tema en un determinado contexto?, ¿para qué sirve (hoy) lo que estoy aprendiendo?, ¿con qué materiales didácticos concretos puedo propiciar el aprendizaje de los estudiantes? La búsqueda de respuestas a estas preguntas se realiza en comunidades de aprendizaje conformadas por seis estudiantes que deben aportar en las clases de síntesis como mínimo cinco respuestas diferentes a la primera pregunta, en base a investigaciones realizadas o propuestas creativas.

(3) La educación refleja se da a través de los medios de información y comunicación social en los procesos de educación permanente y de difusión de la cultura de acuerdo con los principios y fines de la educación, sin perjuicio de la libertad de prensa y de la libertad de expresión (Ley General de Educación 1264/1988).

(4) De las siglas en inglés de *Science, Technology, Engineering, Arts & Maths*. Esta metodología aboga por el abordaje interdisciplinar del aprendizaje al combinar elementos de las matemáticas, la tecnología, la ingeniería y las ciencias.

# Misceláneas pandepráxicas



Texto colectivo de la comunidad de vicedirectores de Córdoba: Ana Torletti, Carolina Sticca, Elena Johnson, Silvina Dicristófono, Mariano Herrero, Carlos Llarens, Rita Chauerba, Celeste Massara, Darío Domínguez, Silvana Ferrero y H. Mario Oronales.

No sería necesario explicar el título si el género fuese una novela. Una novela es una máquina para generar interpretaciones y el narrador escamotea aclaraciones, hasta en el título de la obra. En nuestro caso, el título es parte de la estrategia explicativa del artículo.

“Miscelánea” es una mezcla de cosas diferentes, pero esas cosas diferentes tienen que ver con la totalidad escolar. La palabra *pandepráxica*, un neologismo gracioso y grotesco —aunque generosa en significados—, cabalga con el prefijo *pan* que significa “totalidad”; no la totalidad como *suma de las partes*, sino al *holos* de holístico, que congrega lo continuo con lo discontinuo y reúne integrando. Al prefijo *pan* le sigue *de*. Es un guiño al lector. Obvia referencia a la pandemia. El remate de la palabra con cara de ornitorrinco termina en *práxico*. Es un tecnicismo que pertenece a los arrabales pedagógicos. *Praxis* remite a práctico.

En la totalidad de nuestras escuelas hay una mezcla de acciones humanas que a la sazón se manifiestan como

fruto de un saber práctico: contingente, histórico, epocal, circunstancial, siempre cambiante. A diario, tenemos que reflexionar para decidir el curso de la acción pedagógica. ¿De qué modo debemos obrar ante tales circunstancias que nos apremian? No hay recetas.

## Bienvenir, cuidar y acompañar - Argüello

La presencia, el cara a cara con el estudiante es lo que le da sustento a la realidad escolar. De pronto, esta realidad se desvaneció completamente.

A comienzos de 2020, la didáctica del enseñar y aprender se volvió imprevisible. Sin el contacto diario con sus profesores y compañeros, los estudiantes decayeron y se desmotivaron. Los equipos de docentes crujieron. Las familias muchas veces volcaron sus miedos e incertidumbres en la escuela. Y otras tantas veces fueron nuestros socios pedagógicos. La comunidad educativa toda fue garante y soporte del vínculo pedagógico que significa todo en la escuela.

En la cocina de la escuela se produjo una fisura de la estructura histórica en la que el docente se sentía cómodo enseñando y el estudiante aprendiendo. Las nuevas tecnologías fueron el punto de tensión y la clave de las resistencias.

En este contexto, con idas y vueltas, las comunidades de nuestras escuelas pudieron construir la hospitalidad del enseñar y aprender. Porque, en definitiva, *aula es un espacio intencionalmente planificado* (HPP). Un lugar en donde la comunidad narrativa pudo dar la bienvenida, cuidar y acompañar en tiempos de pandemia.

## Planificar, decidir y que suceda

*Tomar decisiones es siempre ingresar en la fragilidad de la contingencia, porque mientras actuamos, no sabemos qué hacemos. El sentido de una acción se nos revela cuando ya ha finalizado y podemos hacer un relato sobre ella a través de un recuerdo reflexivo.*

*Hannah Arendt, Labor, trabajo y acción (1957)*

Este texto nació de la experiencia colectiva de la comunidad de vicedirectoras y vicedirectores de la zona de Córdoba que durante el 2020, semanalmente, nos juntamos a pensar, reflexionar y sistematizar experiencias pedagógico-pastorales que nacieron en contexto de pandemia y en esta situación de

excepcionalidad. Queremos decir que estas “pandepaxis” vinieron para quedarse, porque además las consideramos valiosas, buenas prácticas, trascendentes.

Las reflexiones giraron en torno de tres grandes tópicos. Los vínculos comunitarios y las intersubjetividades que se iban poniendo en juego durante esos meses complejos. El trabajo de planificación, el abordaje de los contenidos y propuestas de enseñanza-aprendizaje cruzadas por las novedosas configuraciones. Y, abarcando todo, como un paraguas gigante, o el gancho de un gran interrogante, la evaluación.

### Mística en el acto de enseñar y aprender - Malvinas Argentinas

Pensar nuestra escuela en este contexto de pandemia y de aislamiento social, hacer memoria de lo realizado, de lo vivido y de lo sentido en este tiempo sin dudas moviliza y nos desafía a continuar creando nuevas posibilidades para sostenerla en esta nueva modalidad.

La pausa hizo explotar el sistema de lo seguro, lo conocido, lo sabido. Los escenarios han cambiado y nos vimos en el desafío de pensar y reinventar *la estructura*.

Fue necesario volver a nuestra “historia compartida”. Así, el vínculo pedagógico se manifestó como todo acontecimiento que sucede entre docentes, estudiantes y familias. No se trataba de “mandar actividades para entretener”, sino de proponer y compartir experiencias educativas que nos invitaran a *pensar el futuro, los sueños*. Sin dudas, hubo que pensar y reflexionar nuevamente en torno de tres grandes ejes:

#### 🌟 Realidad y educación: leemos la realidad

Cómo es nuestra relación con el entorno; de qué manera el barrio,

los estudiantes, las familias, tienen un lugar privilegiado en el desarrollo curricular en nuestra escuela; cómo ese acontecer va siendo signo de nuestro horizonte de transformación.

#### 🌟 Realidad, educación, educador: los educadores leemos el contexto

Cómo acompañarnos en este complejo escenario para volver a mirar el acto pedagógico desde la educación popular; cómo transitar esta pandemia, sosteniendo y sosteniéndose; cómo se sostendrá el vínculo entre pares, con las familias, con los estudiantes, con las necesidades de unos y otros que resuenan a diario hacia el interior de nuestra escuela.

Para quienes formamos parte de los equipos directivos, fue también un desafío pensar la formación docente, pensar modos de acompañamiento de las trayectorias docentes, sostener y acompañar sentires y emociones de los educadores, atender a la diversidad...

#### 🌟 Realidad, educación, currículum y didáctica: lo que hacemos con lo que leemos y proponemos desde esas opciones

Nuestro complejo temático nos desafía cada año a construir el currículum de nuestra escuela. En marzo, ante la gran incertidumbre presente, se instaló la gran pregunta: ¿cómo sostener los ejes del complejo temático, cómo mantener vivo este dispositivo/herramienta que ayuda a organizar, a reunir los saberes para que posibiliten en los estudiantes una experiencia transformadora? ¿Cómo hacerlo a la distancia, con una virtualidad a la que accedían muy pocos? ¿Qué propuestas pedagógicas de calidad podríamos proponer en este contexto? Respuestas que de a poco fuimos construyendo en el andar.



PENSAMOS, ENTONCES, UNA PROPUESTA QUE PERMITIERA AHONDAR Y PROFUNDIZAR EN LOS APRENDIZAJES SIN CAER EN LA TRAMPA DE LAS ACTIVIDADES SUELTAS. PARA ELLO FUE NECESARIO LLEVAR ADELANTE UNA PRIORIZACIÓN CURRICULAR: EN CANTIDAD, EN CALIDAD Y EN PRODUCCIÓN DE SENTIDO; EN BUSCA DE QUE LOS ESTUDIANTES PUDIERAN SENTIR QUE VALE LA PENA APRENDER.



Para esto fue necesario democratizar, en lo posible, el currículum, los objetivos, los saberes que se ponían en juego, la manera en que se iba a evaluar. Repensar las prácticas, las experiencias, resignificar las representaciones del mundo, diseñar propuestas que desafíen la brecha tecnológica en los sectores populares.

En el mes de mayo de 2020, evaluamos lo realizado hasta el momento. De esta evaluación surgió la propuesta de pensar un proyecto integrado que abarcara todo el nivel, que contemplara las posibilidades reales de las familias para acceder a lo que se ofrecía como propuesta educativa. Así nace el proyecto “La huerta en casa”. Su elaboración incluyó reuniones de capacitación docente con profesionales biólogos y coordinadores del proyecto “Cuenta la tierra”.

Las familias que ya tenían huerta en su casa nos ayudaron en la capacitación desde su experiencia, y asumieron así un rol de educadores y compartieron generosamente sus saberes.

Fue un tiempo donde se tornó necesario que los adultos nos asumamos como acompañantes en este nuevo camino del aprendizaje. De esta manera, el vínculo pedagógico se manifestó como “un acontecimiento que sucede entre docentes, estudiantes y familias”. Pudimos proponer y compartir experiencias educativas que invitan a pensar el futuro, los sueños.

### El trabajo docente en las propuestas integradas - Malvinas Argentinas

Reconocimos que la pandemia cerró las aulas presenciales y abrió todo tipo de interrogantes: qué hacer, con quiénes, para qué, por cuánto tiempo,

entre otras. Preguntas nuevas que fueron apareciendo y continúan apareciendo a medida que transitamos: ¿cuándo volvemos?, ¿quiénes vuelven?, ¿cómo evaluar? Con estas preguntas se fueron tomando decisiones y proponiendo itinerarios a los educadores, reflexionando con los compañeros docentes, soñando caminos posibles que nos permitan transitar esta singularidad.

Con estas preguntas compartidas, recordamos las Jornadas Interdisciplinarias de integración de saberes de 2019, en las que estudiantes y docentes elaboraron propuestas educativas en donde dialogaban aprendizajes y contenidos de distintos espacios curriculares, como el proyecto de la Pizza de Quinoa, por ejemplo, donde participaron los espacios curriculares de Historia, Geografía, Ciudadanía y Participación, Matemáticas, Lengua y Literatura, Tecnología, Taller Laboratorio y Biología. En este se trabajaron saberes y aprendizajes situados y contextualizados que se cruzaban entre sí y eran abordados con una misma intencionalidad pedagógica con diferentes perspectivas. Desde esta experiencia realizada en la presencialidad es que nos animamos a repensar nuestra propuesta educativa y atender a las particularidades que nos atravesaron y nos continúan atravesando en la pandemia.

Pensamos, entonces, una propuesta que permitiera ahondar y profundizar en los aprendizajes sin caer en la trampa de las actividades sueltas. Para ello fue necesario llevar adelante una priorización curricular: en cantidad, en calidad y en producción de sentido; en busca de que los estudiantes pudieran sentir que vale la pena aprender. Priorizar contenidos curriculares implica realizar una selección de lo nodal y conectarlo con lo más relevante de cada campo de conocimiento, y

generar instancias de síntesis, de análisis de temas o problemas relevantes.

Recordando el gran desafío de la escuela de formar para la vida, la vida en sociedad, nació la idea de trabajar interdisciplinariamente.

Optamos, así, por trabajar por proyectos, y realizamos previamente una selección curricular que tendiera a resaltar como preponderantes los diálogos interdisciplinarios. Para hacerlo posible creamos departamentos donde conviven espacios curriculares afines y diseñamos secuencias didácticas para los estudiantes. Fueron cuatro departamentos: Humanidades, Ciencias Naturales, Lenguajes y Específicas, que se reunieron semanalmente para dialogar, acordar criterios y prioridades para el diseño de las actividades. Juntos miramos la realidad y reconocimos cómo interpela al currículum, juntos elaboramos la propuesta didáctica. Juntos pensamos los criterios de evaluación, el cómo y el qué evaluar.

Fuimos haciendo camino durante el 2020 y continuamos en 2021, sabiendo que hay mucho por recorrer, con avances, retrocesos y errores por cometer, pero con la convicción de encontrarnos en el momento propicio para soñar.

### Vínculos posibles entre escuela y familias en Nivel Inicial - Argüello

Al transitar la escuela en pandemia durante el 2020, la modalidad de educación remota y la consecuente falta de presencialidad en la escuela nos demandó, como Nivel Inicial, tener que encontrar nuevas maneras de acoger, orientar, animar, acompañar a cada familia en su ingreso a nuestra comunidad educativa, y tomar decisiones diseñando nuevas estrategias pedagógicas y vinculares

para encontrarnos desde la virtualidad.

Para ello habilitamos nuevos canales de comunicación más directos, dimos orientaciones para acompañar a los niños en sus procesos de aprendizaje, favorecimos encuentros sincrónicos entre las familias y el Consejo de Nivel, promovimos reuniones sincrónicas del grupo de padres y las docentes de sala, como un espacio de formación.

El Nivel Inicial desata la puesta en juego del derecho a la educación formal de los niños. Cuando un niño ingresa al jardín, lo hace junto a su familia. La confianza entre la familia y la escuela resulta un factor determinante para el sostenimiento del trayecto de la educación inicial. Juntas comparten, ni más ni menos, la educación de sus hijos.

Lograr esta confianza requiere de un proceso de aprendizaje no solo para los niños, sino también para los adultos educadores de la familia y de la escuela. Como expresa Mariano Walenten, "los directivos estamos llamados a conducir animando, recreando continuamente el clima de relaciones, acompañando a las personas y los grupos, escuchando, interpretando las necesidades, respondiendo a los requerimientos, motivando los compromisos, encauzando las energías, advirtiéndolo inatendido y creando espacios para hacerlo".

Estamos llamados a ser escuela en comunidad, y las familias son parte constitutiva de ella. El vínculo que se reconstruyó con ellas durante la pandemia, incluyente, dialógico, transformador, participativo, comenzó a forjarse en el Nivel Inicial como una invitación a construir progresivamente un nuevo y dinámico sentido de pertenencia e identidad comunitaria.

FUIMOS HACIENDO CAMINO DURANTE EL 2020 Y CONTINUAMOS EN 2021, SABIENDO QUE HAY MUCHO POR RECORRER, CON AVANCES, RETROCESOS Y ERRORES POR COMETER, PERO CON LA CONVICCIÓN DE ENCONTRARNOS EN EL MOMENTO PROPICIO PARA SOÑAR.



### Prácticas quirúrgicas en el Nivel Primario - Argüello

*Los directivos tenemos el servicio del poder y de la autoridad, eso implica, el servicio de construir la DECISIÓN. Lo podemos hacer de modos más o menos democráticos, más en comunidad o más individualistas, pero es a partir de nuestras decisiones (o de la ausencia de ellas, que también es una decisión) como se van construyendo los sentidos en las instituciones educativas.*

Equipo del Programa de Formación de Directivos de la Red La Salle. Agosto de 2020

Concluyendo la primera parte del año 2020, antes del receso escolar y con la certeza de no regresar a las aulas, comenzamos a pensar en una propuesta superadora para la vuelta a clases luego del receso de invierno.

Definitivamente, el pulmón de tareas asincrónicas que significó el Portafolio Escolar, apoyado en dos encuentros sincrónicos a la semana, no permitía lo que Hill (1997) define como un entorno de aprendizaje:

Una de las metas al implementar un entorno de aprendizaje a distancia es el deseo de crear una comunidad de aprendices. Esto es diferente de establecer un entorno educativo. En un entorno educativo, los estudiantes pueden tener alguna interacción pero no le dan énfasis a la colaboración y el aprendizaje activo como en un entorno de aprendizaje. La creación de una comunidad virtual se sumará al apoyo necesario en un entorno de aprendizaje, para tornarse un entorno para el aprendizaje.

La idea de trasplantar el corazón de la propuesta definitivamente a los encuentros sincrónicos germinó para fortalecer los aprendizajes desde el vínculo, cada vez más estrecho y sistemático de docentes con su grupo de

alumnos. Buscando generar rutinas cotidianas que penetraran en los grupos con el sentido de la escuela. Intentando satisfacer la demanda de la comunidad de ir cada vez más hacia lo sincrónico. Y de paso, mostrando pulso institucional con una transformación sustantiva.

El proceso se desató con resistencias, incertidumbre, mucho estrés durante la fase de comunicación, planificación y preparación operativa. Paulatinamente, los docentes fueron resignificando su perspectiva al ver que la propuesta no demandaba más trabajo sino que demandaba otro enfoque. Los alumnos y sus familias inmediatamente se apropiaron de la propuesta y acompañaron con niveles de conectividad altísimos. El proceso pedagógico ganó significatividad desde la continuidad, la recursividad, el encuentro docente-alumnos-propuestas.

Al ser una transformación significativa y definitiva, generó certidumbre en el desarrollo de la propuesta hasta fin de año. Esto desinfló la sensación de cambio permanente. Proponer una lógica temporal lo más parecida a la presencialidad, acompañada de un discurso explícito y coherente, logró que los docentes organizaran más eficientemente su tarea y no tuvieran que estar trabajando excesivamente por encima de las posibilidades físicas, familiares y humanas. Podríamos decir que a partir del trasplante de corazón a la propuesta, jugamos el partido con pelota dominada.

En conclusión, un trasplante es una práctica riesgosa y traumatizante y, al mismo tiempo, una esperanza de vida, un renacer a algo nuevo. Trasplantar el corazón de la propuesta implicó decidir. Para nosotros decidir fue apropiarse de un horizonte común. De un plan para muchos. Comunicar, contagiar y ponerle trabajo. Esta deci-

sión y su implementación nació en equipo, se planificó en equipos y se desplegó en equipos.

### Propuesta de evaluación ¿en cuarentena? La bitácora - Villa del Rosario

En mayo del extraño 2020, y una vez que pudimos acomodarnos a un sistema de enseñanza mediado por dispositivos y mayormente diacrónico, comenzaron a surgir preguntas referentes a la enseñanza y la evaluación: ¿quién enseña en virtualidad?, ¿qué tiene que cambiar en nuestra construcción didáctica?, ¿qué evaluamos?, ¿a quién realmente evaluamos?, ¿cómo evaluamos?

La comunidad docente, entonces, diseñó un recorrido de estudio y reflexión para luego poder construir respuestas a estas preguntas y acordar modos propios de evaluación. Allá por el mes de mayo, en distintos momentos de formación, de preguntas y repreguntas, comenzamos a definir algunas pistas que sirvieron de anclaje teórico y que dimos en llamar "puntos de partida": la evaluación debe servirnos para recopilar información acerca de los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos, sobre todo, en este tiempo de virtualidad. También debemos recopilar información de los aspectos positivos y negativos y las dificultades de nuestras propuestas didácticas. *No debemos confundirnos: nosotros estamos enseñando a través de los recorridos didácticos propuestos a los alumnos.* Las familias acompañan el aprendizaje de sus hijos. Por ello, debemos evaluar los dos procesos inherentes a lo dicho: nuestra enseñanza y el aprendizaje de los chicos. No podemos evaluar el acompañamiento familiar. Imaginar evaluaciones tradicionales será tomar un camino contradictorio a lo que venimos proponiendo. La evaluación es siempre *otra excusa para seguir enseñando.* En este tiempo, la evalua-

ción no está directamente relacionada con la acreditación (aprobado/desaprobado). Ya construiremos formas de acreditación, cuando sea menester.

Estos puntos de partida son también nuestra "toma de posición" didáctica, y a partir de aquí es que se entiende la decisión que se tomó luego. Compar-timos un fragmento del escrito que construimos comunitariamente:

### **La bitácora: una forma alternativa y formativa de evaluación**

Desde hace muchísimos años, los marineros que se hacían a la mar para explorar nuevas tierras debían llevar un registro de lo sucedido, aprendido y vivido en el mar. Incluso los piratas tenían esta forma de sistematizar la información de lo que ganaban y perdían en sus travesías. Este registro escrito, ordenado, sistematizado era entregado a los reyes y/o a las personas que solventaban estos viajes... ¡Y este escrito era tomado como prueba veraz de lo que había sucedido! A esta forma de registro se le llama bitácora. Resumimos entonces: una bitácora es un registro escrito y sistematizado de un camino recorrido.

Tenemos que dejar ciertas ideas de evaluación que hoy nos alejan de la

realidad. La evaluación no decanta solamente en una nota, hay mucha información valiosa sobre los procesos de construcción de aprendizaje de los estudiantes, de los recorridos imaginados por los docentes, de las intencionalidades pedagógicas, de las transversalidades. La bitácora es trabajo de todos los días; implica metacognición comunitaria, participación activa de los estudiantes, abre a la auto y a la co-evaluación, devuelve la palabra a los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje. Finalizamos con una invitación: ¿por qué no imaginar una escuela donde chicos y adultos construyamos, juntos, narrativas que den cuenta de lo soñado, lo hecho, lo aprendido, lo sentido, lo significado, lo transformado en nuestras aulas?

### **Conclusión**

Mirando el proceso vivido y reflexionando, estamos convencidos de que somos una red de escuelas que no solo enseña, sino que esencialmente aprende en contexto. Las decisiones que fuimos tomando fueron positivas y enriquecedoras. Abrieron oportunidades y nos permitieron dar soluciones. Asumimos que para arribar a ellas, fue necesario sostener un trabajo colaborativo con la comunidad docente lasallana, iluminarnos con el intercambio, la experiencia, la visión y el asesoramiento de otros.



# La escuela que queremos

## La incorporación de la perspectiva de género para acompañar las decisiones vitales como posibilidad

Equipo Fundación La Salle

asociados 30

La Fundación La Salle, junto a un grupo de docentes y directivos de la Escuela Secundaria Héctor Valdivielso, se encuentran desde el mes de julio andando (y desandando) un camino, con la propuesta de trabajar la incorporación de la perspectiva de género en sus prácticas docentes, sobre todo, a la hora de acompañar decisiones más libres de prejuicios y estereotipos por parte de las y los estudiantes. En esta propuesta hemos puesto el foco en dos momentos de toma de decisión por los que atraviesan las y los estudiantes de la escuela. En primer lugar, la elección de la modalidad técnica. Esta escuela propone dos orientaciones: técnico-alimentaria y electromecánica. Por otro lado, y en el marco de la proyección de las y los estudiantes, ponemos el foco en la conformación de proyectos de vida libres de estereotipos, prejuicios y mandatos, a la hora de elegir posibles espacios laborales o de formación profesional y superior.

### Marco del proyecto, comunidad e historia

Desde el año 2000 el trabajo realizado por la comunidad de Hermanos de La Salle, acompañado por la Fundación Proyde Proega y Fundación La Salle, tiene dentro de sus prioridades la creación y el funcionamiento de un centro educativo en la localidad de Malvinas Argentinas, provincia de Córdoba, Argentina, para garantizar la educación secundaria para adolescentes y jóvenes de esa comunidad. En esta localidad existen dos secundarios públicos, pero ninguno en la tercera sección, en donde se desarrolla este proyecto.

El Centro Educativo Héctor Valdivielso desarrolla varias propuestas educativas para la comunidad: cuenta con un nivel inicial, un nivel primario, un nivel secundario, un espacio socio-comunitario y una casa de las y los jóvenes. Se encuentra ubicado en la tercera sección del municipio de Malvinas Argentinas, en el extremo opuesto del sector céntrico de esta ciudad. Malvinas forma parte de la zona denominada conurbano de la capital de la provincia de Córdoba, y es uno de los municipios que conforman el departamento de Colón.

Durante el año 2001 se llevó adelante un trabajo de identificación de necesidades en la comunidad para elaborar un





proyecto educativo integral que respondiera a las demandas territoriales y que sirviera de eje vertebrador del tejido social y promoción integral de las familias, al priorizar la participación y protagonismo de las mujeres en el proceso. Esa primera fase concluyó con el inicio del Centro Educativo Héctor Valdivielso a partir de la consolidación de los dos primeros niveles, y la población empezó a preguntarse por el nivel secundario.

En la Argentina, en el año 2006, La Ley de Educación Nacional N° 26.206 propuso la homogeneización de todo el sistema educativo nacional y establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Esta ampliación de derechos tomó relevancia junto a la demanda de las vecinas y los vecinos, e hizo que las instituciones que venían acompañando el proyecto educativo se propongán dar respuesta a esa demanda, al diseñar un proyecto formativo para una escuela secundaria y una ampliación del edificio, y lograr así extender la obligatoriedad escolar hasta la culminación de la educación secundaria.

En 2011, la municipalidad de Malvinas Argentinas donó el terreno para construir el secundario. En ese momento se diseñaron los planos del establecimiento y se consideró realizar la construcción por etapas. Al año 2020, con la sexta etapa concluida, existen 8 aulas, 3 talleres y 2 aulas taller, patio, salón de usos múltiples, batería de baños, hall de entrada, 2 oficinas y una “casa de los jóvenes”.

Según el relato del equipo directivo del Centro, uno de los impactos que tuvo la construcción del edificio sobre la comunidad fue que, al estar inmerso en el sector con mayor déficit de infraestructura de servicios (calles de tierra, sin cloacas, sin desagües pluviales, sin veredas y escaso transporte público), el municipio tuvo que comenzar a preocuparse y a ocuparse de las demandas de vecinas y vecinos. Fue así que luego de cuatro años de demandas, hoy el sector cuenta con mejor transporte, mejor mantenimiento de calles, desmalezado de pasto frecuente y presencia preventiva de las fuerzas de seguridad.

Desde el 2009, la obra lasallana en Malvinas Argentinas cuenta con el espacio de la “Casa de los Jóvenes”. Cuando se fundó, tenía como objetivo ser un espacio alternativo a la educación formal, ya que no existían en la localidad instituciones educativas secundarias. Desde ese entonces la Casa ha funcionado en espacios verdes, en distintas viviendas del barrio y en el salón de ingreso de la escuela primaria. Esa itinerancia llega a su fin gracias al financiamiento del ayuntamiento de Eibar, y se logra la edificación dentro de los terrenos de Héctor Valdivielso. La casa cuenta hoy con aulas, baño, cocina, y alarma. La construcción permitió que exista un espacio propio y de calidad que funcione como centro de día con las comodidades necesarias para recibir a adolescentes y jóvenes de la comunidad.

Las educadoras y los educadores que llevan adelante la Casa trabajan desde la educación popular mediante talleres, plenarios y espacios de reflexión comunes. Realizan estas actividades con transversalidad de la inclusión, integración y perspectiva de género. A través de la recreación, la expresión artística y cultural, el deporte, la capacitación y formación para el mundo del trabajo y la participación juvenil, fortalecen las trayectorias de adolescentes que transitan por el espacio. Un 75 % de quienes participan de estas propuestas son estudiantes del secundario Héctor Valdivieso, el 25 % restante no está escolarizado.

Entre la secundaria y la Casa, hay un vínculo consolidado, un trabajo en común y solidaridad sobre el uso de los espacios y de los materiales deportivos y artísticos.

Esta historia recorrida en los párrafos anteriores destaca la importancia del ayuntamiento de Eibar, ya que desde el 2001, ha participado, financiado y apoyado activamente el crecimiento de este centro educativo, tanto en la construcción de la escuela primaria, en la secundaria y en la Casa de los Jóvenes, como así también en los programas formativos diseñados y ejecutados para adolescentes y jóvenes. El proyecto en el cual se enmarca esta propuesta da continuidad a los financiados por el ayuntamiento de Eibar y es la fase séptima de la construcción del secundario. No obstante, además de la construcción material del edificio, se ha propuesto llevar a cabo actividades para generar propuestas pedagógicas con enfoque de género y de participación juvenil.

El equipo de Fundación La Salle Argentina desde hace algunos años se ha encontrado en la reflexión y el trabajo en torno a la vinculación entre educación y trabajo. Es así que desde el año 2017, junto a otras organizaciones, ha puesto en marcha el Proyecto Noemí, iniciativa que abordó la relación entre educación y trabajo. Al ser esta una relación compleja, requiere debates que se tornan necesarios para avanzar en una construcción democrática y responsable de la misma. Es por esto que, desde el área de Pedagogías Críticas de la Fundación, se dedica el número 8 de la revista *Para Juanito* a la profundización teórica, con aportes de diversos especialistas sobre el vínculo entre educación y trabajo. A partir de estas experiencias, en el año 2020, con el objetivo de iniciar con un camino de reflexión, teorización y acción propio, se crea el área de Educación y Trabajo de la Fundación, desde la cual se han organizado charlas y webinarios y se le dio forma a un proyecto propio de Centro de Formación Profesional.

Por otro lado, la Fundación La Salle, en su compromiso de trabajar por los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, ha ido incorporando diferentes estrategias para llevar a cabo su compromiso de contribuir en la eliminación de las desigualdades entre mujeres y varones, al incorporar la perspectiva de género a nivel institucional.

RESULTA NECESARIO QUE LAS INSTITUCIONES SECUNDARIAS TÉCNICAS PUEDAN DAR PASOS PARA QUE LA MIRADA DE GÉNERO SE VAYA SUMANDO EN LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA, PERO ESTOS ESFUERZOS LOGRARÁN MEJORES RESULTADOS SI SE VEN TRADUCIDOS DE MANERA EXPLÍCITA EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES, PARA LOGRAR, POR EJEMPLO, LA RUPTURA DE ESAS SIGNIFICACIONES HEGEMÓNICAS ACERCA DE QUÉ ES Y CÓMO DEBE SER UNA MUJER Y QUÉ ES Y CÓMO DEBE SER UN HOMBRE.



A partir de la propuesta de generar espacios de encuentro y reflexión, el equipo de la Fundación ha asumido esta tarea, tomando todo el recorrido previo, y ha diseñado una serie de encuentros con las y los docentes de la Escuela Secundaria Héctor Valdivielso en los cuales se puede abordar la relación entre educación y trabajo en la escuela, a partir de promover la proyección de las y los estudiantes con perspectiva de género y la participación juvenil. Además, hemos trabajado en la construcción y diseño de un material que, en diálogo con esta experiencia, sirva para compartir con otras instituciones educativas que deseen llevar adelante este proceso.

### Punto de partida: ¿qué observamos en la Secundaria Héctor Valdivielso?

En Malvinas Argentinas, al igual que en el resto del país, la matrícula en escuelas secundarias técnicas no ha parado de crecer. Y lo ha hecho a un ritmo mayor que en las secundarias comunes. Sin embargo, siguen siendo un ámbito mayoritariamente masculino. En Argentina, el 32,9 % de quienes se inscriben en esta modalidad son mujeres. En Córdoba, y a pesar de que ha variado poco en los últimos años, el porcentaje es mayor: 37,4 %. En la Secundaria Técnica Héctor Valdivielso el 47 % de la matrícula de estudiantes son mujeres, y se observa una disminución de ese porcentaje en el 4to año, cuando pasa a ser de 40 %.

Las desigualdades de la secundaria técnica no solo impactan en la matrícula, en las dinámicas escolares o en los programas curriculares, sino también, una vez terminado el ciclo escolar, en las posibilidades que el mundo laboral ofrece a las egresadas. A pesar de obtener el mismo título y de obtener la misma capacitación, las oportunidades laborales se ven restringidas para las mujeres. Esta problemática pone de manifiesto una correspondencia entre la demanda laboral y los estereotipos culturales de género.

Los datos que comparten los directivos de la secundaria en relación con la elección de las y los estudiantes acerca de las orientaciones que la secundaria ofrece para la cursada de 5to, 6to y 7mo años muestran que la disparidad de género en las orientaciones es casi la regla. Se identifica cada orientación con los roles de género y las actividades que la sociedad adjudica para varones y para mujeres: la mayoría de las mujeres elige la orientación técnico-alimentaria y la mayoría de los varones, la orientación electromecánica. Los estereotipos limitan así las posibilidades y potencialidades de cada estudiante, y generan desigualdades que afectarán especialmente a las jóvenes.

### El trabajo y los estereotipos de género: ¿cómo abordamos ese vínculo en la escuela secundaria técnica?

Los estereotipos de género son un conjunto de características que la sociedad espera de un varón y de una mujer, que

determinan funciones a partir de las diferencias sexuales. Estos estereotipos han sido construidos, históricamente, por medio de discursos, representaciones sociales y mandatos que se construyen y reproducen en espacios diferenciados que vamos transitando a lo largo de nuestras vidas: las familias, las instituciones educativas y el mundo del trabajo. En las escuelas se suele actuar como reproductores de esos esquemas culturales. Naturalizamos formas de ser, de hacer y de sentir a partir de estos estereotipos: lo femenino es asociado al cuidado familiar, a lo sensible, a lo pasivo y a la esfera de lo privado; en cambio, lo varonil o masculino se asocia al poder, a lo racional, a lo agresivo y al ámbito público. Así como esta naturalización construye proyecciones de vida y expectativas sobre unas/os y otras/os, del mismo modo trae consecuencias directas en la construcción de las subjetividades en torno al trabajo. Por ello se propone problematizar esas construcciones sociales en la escuela secundaria, más precisamente, en la orientación técnico-profesional, donde los estereotipos de género se refuerzan y se reproducen con mayor frecuencia y tienen correlato en las decisiones y elecciones de las orientaciones profesionales por parte de las y los estudiantes y su posterior desarrollo en el mundo del trabajo.

Resulta necesario que las instituciones secundarias técnicas puedan dar pasos para que la mirada de género se vaya sumando en la vida cotidiana de la escuela, pero estos esfuerzos lograrán mejores resultados si se ven traducidos de manera explícita en los contenidos curriculares, para lograr, por ejemplo, la ruptura de esas significaciones hegemónicas acerca de qué es y cómo debe ser una mujer y qué es y cómo debe ser un hombre. Por ello será de gran importancia, para una educación de calidad e inclusiva, una formación de género en este sentido para docentes de esta comunidad educativa.

### ¿Cuál es la propuesta que llevamos a la Escuela Secundaria Héctor Valdivielso?

Con esta propuesta trataremos de incentivar la problematización de esta situación hacia adentro del cuerpo docente y equipo directivo. ¿Somos conscientes de que esto sucede en las escuelas técnicas? ¿Lo identificamos como un problema que debemos abordar? ¿Qué limitaciones encontramos en las instituciones educativas, en las aulas, en los talleres, en los diseños curriculares y en nuestras propuestas didácticas?

Nos proponemos que las y los docentes busquen, en primer lugar, sensibilizarse con la situación y, posteriormente, generen propuestas didácticas que estimulen la elección del proyecto de vida y vocacional de los y las estudiantes libre de estereotipos de género.

Metodológicamente proponemos seis momentos para llevar adelante este proceso hacia dentro de la institución educativa:

**1** Del tema al problema: problematizamos

**2** Nuestra propia biografía escolar: reflexión sobre nosotras/os mismas/os

**3** Nuestra comunidad: nos situamos

**4** Sumar, incorporar claves y aportes teóricos: nos enriquecemos

**5** Nuestras prácticas docentes: volver a la práctica para repensarla a partir de lo trabajado anteriormente

**6** Construimos herramientas colectivamente para nuestra comunidad educativa

#### 1. ¿Por qué problematizamos?

Problematizar es realizar un ejercicio que pone en tensión aquello que recogemos de la realidad y de las sensaciones que produce esa experiencia. Por ello, la problematización se relaciona de un modo distinto con la realidad: no lo hace desde la lógica de la explicación, sino desde una lógica de construcción. Esta construcción implica un proceso previo de de-construcción de aquello arraigado.

#### 2. Nuestra propia biografía escolar: reflexión sobre nosotras/os mismas/os

Las experiencias personales en la escuela, familia, sociedad en general, nuestra historia en particular, nuestras características generacionales, nuestra identidad de género, nuestra orientación sexual nos marcan y tienen mucho que ver con cómo nos paramos, hoy y mañana, frente a las y los estudiantes en relación con las decisiones que nos toca acompañar como escuela y como docentes.

Es fundamental (re)conocernos como sujetos con atravesamientos culturales y construcciones de las cuales, muchas veces, no somos del todo conscientes. Llevar adelante este reconocimiento implica un proceso de mirada crítica de nuestra propia biografía. No es un proceso simple, y seguramente se nos presenten diversas tensiones y contradicciones. Así y todo, consideramos que es un proceso sumamente necesario ya que todo lo que se proponga a las y los estu-

EN EL CASO DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO, CONSIDERAMOS QUE EL PI DEBE INCORPORAR UNA MANERA DE VER LAS RELACIONES ENTRE LAS PERSONAS PARA DISTINGUIR CÓMO LA DIFERENCIA DE GÉNERO HABILITA O RESTRINGE MANERAS DE SER EN LA SOCIEDAD Y, EN NUESTRO CASO, EN LA ESCUELA TÉCNICA.



diantes pasa a través de nosotras/os mismos. Todo proceso educativo implica la transmisión de una visión del mundo conformada por valores, saberes, tradiciones, y en esos procesos se pueden dar continuidad o dar ruptura a lo establecido.

### **3. Nos situamos: ¿qué sabemos sobre nuestra comunidad educativa en relación al trabajo?**

En este punto proponemos conocer y re-conocer la comunidad educativa en la que se encuentra inserta la escuela, salir al encuentro de las representaciones y realidades existentes en ese territorio y entenderlo como un espacio dinámico de disputas, tensiones y complejidades que es sumamente

Este ejercicio resulta importante para poder diseñar propuestas didácticas que dialoguen e, incluso, pongan en tensión lo que allí sucede, recuperar la complejidad de la realidad social de la comunidad y problematizarla. En relación al trabajo, resultaría interesante dar con estadísticas que nos muestren las oportunidades de empleos en la zona, por ejemplo, si hay fábricas, industrias, empresas de servicios, comercios, etc. De la misma manera, poder indagar la inserción laboral de varones, mujeres y LGTBI+ en nuestra comunidad.

### **4. Incorporamos conceptos teóricos**

En este punto de la metodología propuesta, sugerimos trabajar y profundizar algunos conceptos teóricos que ayudarán a mejorar el foco de las lecturas que el equipo docente viene realizando sobre su propia biografía y la realidad de la comunidad educativa.

Por esto, proponemos que el equipo docente pueda conocer y profundizar sobre algunos conceptos que resultan claves para llevar adelante el proceso que estamos proponiendo, algunas definiciones que consideramos indispensables para poder incorporar la perspectiva de género.

Para esto, hemos diseñado un material que permitirá tener a mano estos conceptos y algunos recursos útiles para trabajarlos.

### **5. Nuestras prácticas docentes: volver a la práctica para repensar a partir de lo trabajado anteriormente**

En este punto, proponemos revisar y repensar las prácticas en función de todo lo trabajado en los puntos anteriores. Revisar lo que se viene haciendo, con la propuesta de mirar desde otra perspectiva, con nuevas herramientas, todo aquello que se trabaja con las y los estudiantes.

Para poder llevar a cabo esta parte, consideramos necesario atravesar el proceso anterior de de-construcción personal, de la comunidad y de la institución y poner a la luz de todo aquello, una nueva construcción de las propias prácticas, con espacios colectivos para poder pensarlas.

## 6. Construimos herramientas colectivamente para nuestra comunidad educativa

En este punto del trabajo, proponemos volver a mirar el Proyecto Institucional (PI) de la escuela y realizar una lectura en clave de todo lo trabajado.

En esta línea de ideas, es indispensable que podamos construir acciones encaminadas a la reformulación del PI de la escuela que incluya la perspectiva de género como un elemento fundamental. Tal reformulación permitirá impulsar propuestas que sensibilicen a la comunidad educativa con el objetivo de poder, en primer lugar, tensionar la reproducción de los estereotipos de género y, en segundo lugar, modificar las expectativas tradicionales que se tienen sobre las mujeres, los varones y personas LGTBI+.

El PI es una construcción donde se plantean los propósitos y la identidad de la escuela. Tal construcción siempre debe ser colectiva e involucrar a toda la comunidad educativa. En tal construcción, cuando hablamos de perspectiva nos referimos a posicionarnos desde una mirada donde observar al resto pero también observar cómo somos con otras/os. En el caso de la perspectiva de género, consideramos que el PI debe incorporar una manera de ver las relaciones entre las personas para distinguir cómo la diferencia de género habilita o restringe maneras de ser en la sociedad y, en nuestro caso, en la escuela técnica.

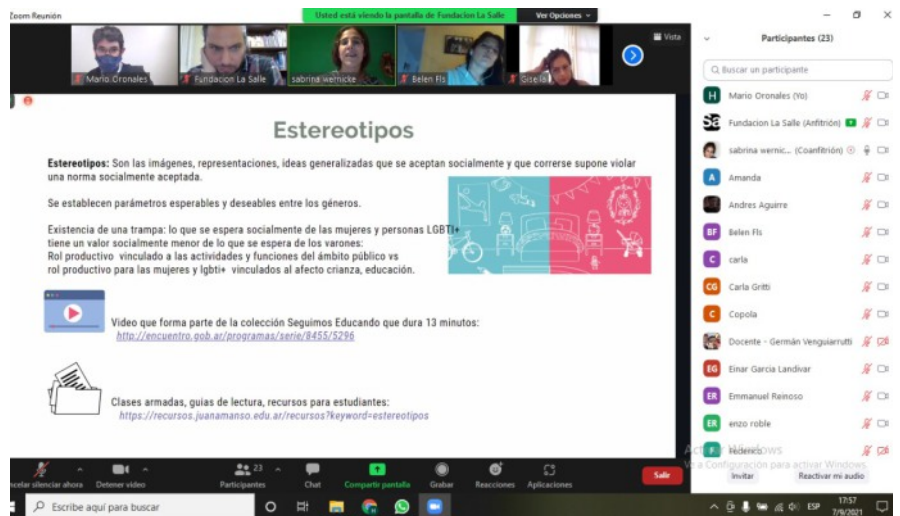
La perspectiva de género es una categoría de análisis, un par de anteojos que, si se incorporan al PI, nos permitirá visualizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y los estereotipos en el vínculo pedagógico: planificaciones de materias, talleres y clases, proyectos transversales, trabajos de investigación y de campo en la comunidad educativa, etc. La perspectiva de género posibilitará la creación de nuevas herramientas para problematizar las desigualdades y construir mejores opciones y proyecciones desde la igualdad.

Por último, y no por ello menos importante, incorporar la perspectiva de género en el PI de la escuela permitirá una escuela más inclusiva, justa y diversa.

### Conclusiones que abren el juego

A partir de la Ley de Educación Sexual Integral, el Estado comenzó a respaldar institucionalmente un proceso que se venía gestando desde colectivos docentes que buscaban darle visibilidad a determinadas situaciones de desigualdad en las escuelas. Sin embargo, a pesar de que el Estado garantiza el marco jurídico para la implementación de una ley que amplíe derechos, es necesario redoblar esfuerzos para que en la cotidianeidad de las instituciones educativas se puedan generar los cambios necesarios para una escuela más inclusiva, justa y diversa.

Esta propuesta se constituye como un punto de partida de un proceso hacia adentro de la institución educativa con el cuerpo docente. Es por ello que será importante que puedan trabajar en propuestas concretas de actividades para romper con los estereotipos de género en la decisión de la modalidad de ETP, como en general en todas las propuestas curriculares.



# Una pedagogía fraterna y cortés

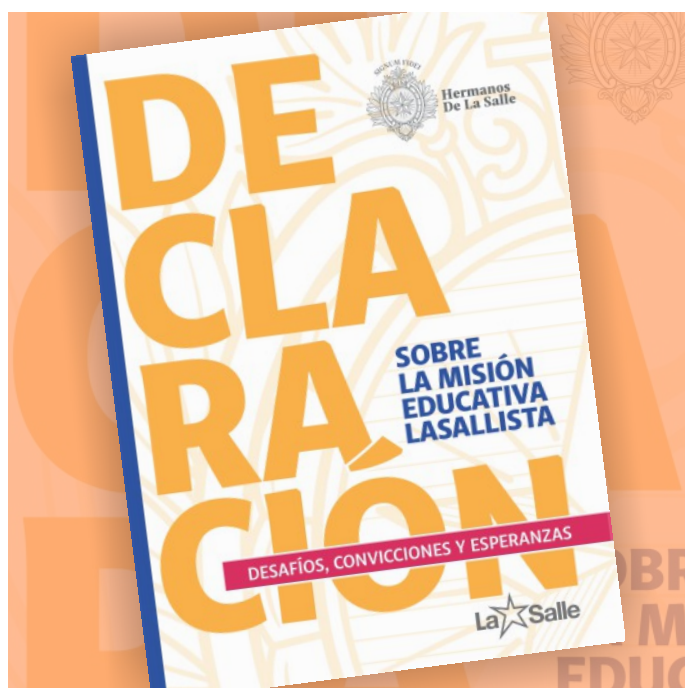
H. Santiago Rodríguez Mancini  
Director **asociados**

Cuando leí por primera vez la *Declaración sobre la misión educativa lasallana* (1), uno de los subtítulos llamó mucho mi atención. Entre los rasgos característicos de la herencia educativa lasallana se señala la Pedagogía de la Fraternidad, y de ella se ofrece una serie de contornos que la delinear:

- ✦ Pedagogía fraterna afectuosa
- ✦ Pedagogía fraterna y cortés
- ✦ Pedagogía fraterna ambiciosa
- ✦ Pedagogía fraterna solidaria
- ✦ Pedagogía fraterna universal

Lo que me sorprendió fue el “cortés”. No porque no creyera en eso, sino porque me pareció que es algo que no solemos tener en cuenta y que valoramos poco. Curioso como soy, pregunté enseguida a alguno de mis amigos que trabajaron en los borradores de este asunto, y me indicaron al H. León Lauraire como la fuente de este llamado de atención. Me dijeron, además, que pronto saldría un Cuaderno MEL en el que el mismo León daría una explicación. Y, en efecto, así lo ha hecho. Es el número 56 y tiene el título de *Desafío de la fraternidad. Reflexión y testimonio*. El cuaderno desarrolla varios temas que están presentes en la declaración. La segunda parte, “Desarrollo de la fraternidad”, se concentra sobre la “relación educativa” en un modo muy complementario con nuestro propio Horizonte Pedagógico Pastoral. En su corazón señala varios valores que están entre las prioridades educativas: fraternidad, paz, dignidad humana, justicia, solidaridad, espíritu crítico, interioridad, libertad, autonomía responsable. Es para esto que hace falta una “pedagogía de la fraternidad” en vistas a “construir una sociedad fraterna”. Y las características de la pedagogía que enumera León son:

- ✦ Una pedagogía del corazón
- ✦ Una pedagogía de la relación
- ✦ Una pedagogía del éxito
- ✦ Una pedagogía del comportamiento



- ✿ Una pedagogía de la interioridad
- ✿ Una pedagogía preventiva
- ✿ Una pedagogía de la urbanidad

Y ahí, al final, nos encontramos con una revalorización de un tema central en la pedagogía de las escuelas cristianas en su origen. Es claro que los siglos XVII-XVIII eran tiempos de reglas. Por eso, nuestro Padre escribió su tratado con un título que podríamos traducir como *Reglas de urbanidad y civilidad cristiana*. Como señala el H. Lauraire, estas reglas eran vividas por los Hermanos en su convivencia diaria y en la escuela, y los niños eran iniciados en ellas desde el primer día. Se trataba de ayudar a todos a vivir en la ciudad con la dignidad de los hijos de Dios:

Puesto que es de noble nacimiento, ya que pertenece a Jesucristo y es hijo de Dios, que es el Ser soberano, no debe tener ni manifestar en su exterior nada que sea bajo, y todo debe traslucir cierto aire de elevación y de grandeza, que guarde alguna relación con el poder y la majestad de Dios, a quien sirve, y que le dio el ser; pero que no proceda de la estima de sí mismo y de preferirse a los demás; pues todo cristiano, que debe guiarse según las reglas del Evangelio, debe rendir honra y respeto a todos los demás, y al considerarse como un hombre cargado de pecados debe, por ese motivo, humillarse constantemente y ponerse por debajo de todos (RB 10.1,21).

Este párrafo nos muestra claramente el tono del tratado. Se trata de educar a los hijos de los artesanos y los pobres para que se comporten con modales de nobles pero desde la perspectiva de la fe en su propia dignidad, igual a la de los demás, la que los hace hermanos entre sí.

En efecto, el libro comienza con un bellissimo prólogo en el que La Salle deja claro este asunto:

Es cosa llamativa que la mayoría de los cristianos solo consideran la urbanidad y la civilidad como una cualidad puramente humana y mundana, y no piensan en elevar su espíritu más arriba. No la consideran como virtud que guarda relación con Dios, con el prójimo y con nosotros mismos. Eso manifiesta claramente el poco sentido cristiano que hay en el mundo, y cuán pocas personas son las que viven en él y se guían según el Espíritu de Jesucristo.

Sin embargo, este Espíritu es el único que debe animar todas nuestras acciones para hacerlas santas y agradables a Dios. San Pablo nos advierte de esta obligación, cuando nos dice, en la persona de los primeros cristianos, que así como debemos vivir por el Espíritu de Jesucristo, igualmente debemos conducirnos en todo por ese mismo Espíritu (RB 0,0,1-2).

Vivimos hoy en una sociedad quizá tan desigual como la de nuestro Fundador y su primera comunidad. Desigual y violenta. Mucho más preponderantemente urbana que la suya. Así como ellos descubrieron que las escuelas cerradas sobre sus propias clases sociales no conducían a la unidad, la fraternidad y la paz, y por eso las renovaron desde la gratuidad para hacerlas abiertas a todos, comenzando desde los pobres, del mismo modo pensaron que era necesario brindar orientaciones y disciplina acerca de la convivencia basada en las reglas de urbanidad. Es que la ausencia de convenciones no lleva a la libertad autorregulada. Más bien deriva en el dominio de unos sobre otros, en la grosería, en la prepotencia.

Es necesario, como dice el Papa en *Fratelli Tutti* (222-224), recuperar la

amabilidad. “El individualismo consumista provoca mucho atropello” (222): solo importa la propia “tranquilidad placentera” todos los demás se vuelven medios u obstáculos.

Como señala Francisco, la amabilidad es fruto del Espíritu Santo (Gálatas 5,22): “un estado de ánimo suave, que sostiene y conforta” (223). “Es una manera de tratar a otros que se manifiesta en diversas formas: como amabilidad en el trato, como un cuidado para no herir con las palabras o gestos, como un intento de aliviar el peso de los demás”.

La amabilidad nos libera de la crueldad, de la ansiedad, de la urgencia distraída en el trato (224). No es una actitud burguesamente falsa de buen trato “de vendedor”, tan impersonal como eficiente. Es una auténtica preocupación por los demás con el deseo de hacer la vida mejor, de comunicarnos más claramente, pero sin violencia ni ofensas. Cuando la amabilidad “se hace cultura en una sociedad, transfigura profundamente el estilo de vida, las relaciones sociales, el modo de debatir y de confrontar ideas. Facilita la búsqueda de consensos y abre caminos donde la exasperación destruye todos los puentes” (224).

Tal vez nuestros pedagogos lasallanos quieran ayudarnos a movilizar nuestras fuerzas por una pedagogía fraterna y cortés.

(1) Disponible en: <https://www.lasalle.org/declaracion-sobre-la-mision-educativa-lasallista/?print=pdf>.

# Sobre la interrupción voluntaria del embarazo

## Parte IV

Desde hace décadas, en Argentina, el debate está sobre la mesa. Va y viene; pero en 2018 alcanzó media sanción y en 2020 ha vuelto para convertirse en ley. Entre ambas fechas, pedimos a dos teólogos moralistas católicos, docentes universitarios, que nos ayudaran con una reflexión sobre el asunto. Entre ellos no están enteramente de acuerdo, porque la fe tiene que ver con buscar y la teología con tratar de comprender esas búsquedas.

En las cuatro entregas de este año queremos publicar, por partes, ambos textos, con el fin de ofrecerles argumentos para discernir, para discutir, para enseñar, para corregir o para considerar mejor la situación. Porque la ley debe ser cumplida pero eso no evita el discernimiento ético para la creación de criterios.

Ellos son:

**Antonio Fidalgo:** nació en Santa Fe, Argentina, en 1964. Religioso misionero de la Congregación del Santísimo Redentor, doctor en Teología por la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma/Italia), actualmente docente en la Academia Alfonsiana (Roma), Instituto de Especialización en Teología moral, perteneciente a la Congregación del Santísimo Redentor y vinculado a la Pontificia Universidad Lateranense.

**Juan Masiá Clavel:** nació en Murcia en 1941. Religioso de la Compañía de Jesús, doctor en Teología Moral, especialista en Bioética. Fue catedrático en la Universidad de Comillas en Madrid y de la Universidad de Sofía en Tokio, y también en Osaka. Es auxiliar en una parroquia en Kobe. Vive en Japón desde hace más de 25 años.





# Aborto. Perspectivas para el diálogo

## 7) Asumir la necesidad de *elaborar discursos fundados y comprensivos*

Incluso cuando sea difícil, habría que evitar golpes bajos con argumentos sobrecargados de “sensibilidad” y ciertos “sentimentalismos” (de un color o de otro) y apoyarse en datos lo más fehacientes posibles, tanto sociológicos, psicológicos, biológicos como religiosos y teológicos.

El dato biológico es siempre importante. Pero no es menos importante asumir que la vida humana no se reduce a su dimensión biológica. Otro tema es poder esclarecer si toda vida humana siempre, y bajo todos los aspectos, puede ser considerada como tal a todos los efectos, incluso cuando se le siga reconociendo su inviolable dignidad. Es un tema que se plantea no solo al momento de la concepción sino en otros momentos de la vida, hasta en los que toca afrontar de diversas formas la muerte. En este sentido, habrá que asumir cada vez los mejores y fehacientes datos provenientes de la embriología y la biología médica, pero también dejar lugar a las demás ciencias humanas que buscan dar razones de la existencia de la vida humana y, sobre todo, en cuanto humanizada, aquí entra sin duda la filosofía, la sociología, la psicología y la misma teología.

Un dato que no es solo ni necesariamente filosófico o teológico, sino que se podría asumir como radicalmente humanístico, es la finalidad intrínseca de la concepción, esto es, generar otra persona humana distinta de los generantes/gestantes (1).

Regular el tema del aborto dentro de parámetros establecidos, sobre fundamentos sólidos y consensuados, dentro de un esquema de diálogo, profundo, crítico e integral, para no dejarlo a la libre voluntad de los supuestos “derechos” de las mujeres a decidir por sí mismas y como les plazca, no es para nada una desconfianza hacia su capacidad moral para tomar decisiones libres y responsables, sino una llamada de atención para salvaguardarla de todo dogmatismo individualista y anárquico y colocarla dentro de un marco de reciprocidad de dignidades y libertades. Puesto que, además, lo que haría justamente del aborto algo

“seguro” no es un liberalismo a ultranza o mitigado sino una real práctica autorizada que no deje sola a la mujer con la decisión, más aún con la realidad de la reproducción, pues aunque esta sea una realidad personal es siempre, al mismo tiempo, social. Nada de esto violaría los principios de libertad, igualdad y no discriminación, sino todo lo contrario: los ubicaría dentro de un marco de comprensión antropológica más integral y menos ideologizado, por sustraerlos al dogmatismo individualista (2).

## 8) Asumir que *el enfoque cristiano es una oferta siempre propositiva y comprensiva*

El enfoque religioso-teológico es siempre propositivo, por ende, no puede reducirse a un mero no al aborto, sino que debe dar los fundamentos para un sí a la vida, concebida como un don no manipulable, como un valor fundante y relativo al mismo tiempo, que evidencie el sentido de reverencia y respeto hacia la dignidad humana (3). Son motivaciones que podemos compartir y proclamar como un *evangelio de la vida*, pero que nunca se pueden imponer a través de una ley. No se podría buscar una ley que obligue a que todas las personas se amasen las unas a las otras como Jesucristo nos ha amado. Si los/as cristianos/as estamos de acuerdo con el *evangelio de la vida*, no habría nada que nos cambie la vida, y nuestro testimonio coherente debería hacer la diferencia. Y cuando alguien se equivoque o no sea capaz de asumir las consecuencias de sus actos frente a un embarazo no deseado, será la misericordia y la solidaridad cristianas las que acompañen y subsanen las heridas, no una ley que penalice. Porque al penalizar se penaliza el “acto”, pero se quiera o no, por sobre todo, se penaliza a la persona, o sea, se termina tirando “el agua sucia con la criatura”, y eso es anticristiano.

## 9) Asumir que *legalizar el aborto no implica necesariamente dictar una ley que lo vuelva un derecho*

Dos argumentos se confrontan hoy en día en forma nueva y peculiar: el estatuto personal del embrión, con la especificidad desde cuándo se podría hablar de una vida humana como tal, y el tema del derecho de las mujeres,

que establece lo que se podría llamar un conflicto de valores y de derechos, como ya hemos evidenciado varias veces. Este punto, aunque es de gran importancia, lamentablemente muchas veces lleva toda la discusión al terreno jurídico y lo priva de otros más fundamentales para la vida de los seres humanos (4).

En este sentido, habría que profundizar y mejorar el lenguaje no solo calificativo sino ante todo expresivo. El aborto, siendo una realidad compleja como se ha dicho y que siempre implica una serie de conflictos de valores personales y objetivos, merece un tratamiento más cualificado. Por lo cual, no se puede hablar, y peor aún, sentenciar acusativamente, del aborto como de un asesinato, un crimen abominable o simplemente descartarlo eufemísticamente como una acción meramente medicinal y terapéutica, como quien se saca un simple absceso por cuestiones estéticas o livianamente vitales. Ni una cosa ni la otra. Se ha dicho, y lo subrayamos, que el aborto no es nunca una solución y que es siempre un problema. Pero es además una realidad que, no pocas veces, no se puede evitar. De allí que *el aborto como tal, siendo siempre un mal, puede ser no punible*, en algunos casos específicos, como ya se ha dicho. Por eso, *es que puede ser concedido, permitido, garantizado, en algunos casos muy concretos*, donde entra en juego no el supuesto “derecho” al aborto sino el derecho humano a vivir y decidir, en libertad responsable, la propia vida personal y social.

En definitiva, no se trata de despenalizar sino de legalizar el recurso al aborto en determinadas circunstancias, como se ha venido haciendo en diversas partes del mundo. Pues no se trataría de dar lugar a “un derecho”, en este caso muchas veces solicitado como “derecho de la mujer” (sobre su propio cuerpo, incluyendo derechos sexuales y reproductivos), pues no sería como tal un ejercicio de la libertad mediante la legalidad sino que se trataría más bien de un permiso, una *concesión*, en situaciones en las cuales, por diversos motivos justificados, está en juego la dignidad de las personas (de la mujer y del concebido) (5). De allí que, como ya hemos dicho, se ha de garantizar que siempre que se deba recurrir a esta “concesión extrema”, y solo en casos que en verdad se justifiquen, será a través de un claro y respetuoso asesoramiento y discernimiento, y no algo expreso, puesto que el legislador debería considerar más eficaz siempre optar por un sistema de protección del nasciturus, lo cual conllevaría que, en la primera fase del embarazo, centrarse su atención mucho más en el asesoramiento y ayuda a la embarazada que en cualquier tipo de penalización o de resolución fácil de un problema al eliminar una de las partes (en este caso la más indefensa). Una sociedad madura y un Estado responsable, más allá de todas las opiniones personales y grupales,

debería garantizar este marco fundamental, que viene a salvaguardar el único derecho inalienable: la propia dignidad humana. Se dirá que la vida por nacer también tiene su dignidad, y es verdad. Pero estamos ante un *conflicto de valores*, en el cual una vez sopesadas todas las posibilidades, aun con todo aquello de excelente, noble y justo que supone “salvar las dos vidas”, hemos de dejar a la conciencia informada y formada de la mujer/madre a que decida qué es lo que ella asume como el camino más viable en el aquí y ahora de su existencia histórica, lo que ella a conciencia reconoce como el mejor bien posible (6).

### 10) Asumir algunos aspectos que no podrían descuidarse a la hora de tener que establecer una ley sobre el aborto (IVE/AVE/AIE/ILE)

Es de esperarse una ley que *tutele la vida siempre en todas sus fases*, puesto que previo a la discusión de cuándo hay un ser viviente o persona y demás disquisiciones (necesarias por otros aspectos), hay que afirmar que aquí estamos ante un proceso humano de gestación humana, pues nunca se generará otra “cosa”. Una ley que reconozca el valor humano, por ende “personal” y “social”, al mismo tiempo, de la maternidad y la paternidad libres y responsables. Por tanto, de promulgarse una ley, que sea en verdad cívica, esto es, al servicio del bien de la sociedad y no de algún que otro modo de “pensar” sectorial, político o religioso, como mínimo debería ser:

- ✧ Una ley que deje claro en la letra y en su fundamentación que no es un medio para controlar los nacimientos. Para ello hay otros recursos, fundamentalmente, una educación sexual integral que facilite la vivencia de la sexualidad de modo libre, maduro y responsable.
- ✧ Una ley que prevea que se dé información, asesoramiento y discernimiento en vez de ser una decisión que implique la IVE/AVE/AIE/ILE, o sea, que no favorezca directa o indirectamente los “abortos expresos”.
- ✧ Una ley que presente el acceso a la IVE/AVE/AIE/ILE no como un “derecho” sino como un recurso que está avalado por una “concesión límite”, por necesidad justificada de acuerdo a la dignidad de las personas en juego, dentro de los primeros tres meses de embarazo (10 a 12 semanas) (7).
- ✧ Una ley que salve la posibilidad de la *objeción de conciencia* en el personal médico implicado y en las estructuras sanitarias públicas y privadas, aunque garantice, al mismo tiempo, la aplicación real de la IVE/AVE/AIE/ILE.

- ✿ Una ley que salvaguarde no solo la posibilidad de la IVE/AVE/AIE/ILE, sino el acompañamiento integral posterior de las mujeres/madres, y a veces también de las demás personas cercanas implicadas que han accedido a tal práctica.

Finalmente, ojalá nunca se hubiese planteado tan dramáticamente el tema, pero la realidad golpea desde hace muchísimo tiempo y lamentablemente las pasiones ideologizadas pueden empeorar la situación. Así pues, es de desear que se siga dando lugar a un debate abierto, sincero, sereno y crítico, dentro de un verdadero juego de *reciprocidad de conciencias*. Como cristianos/as hemos de reconocer que la sola defensa de la vida y la oposición tenaz al aborto, sin distinciones, no son suficientes, que se requiere mayor amplitud de miras y mayor cercanía a las personas en riesgo, especialmente allí donde por diversas carencias se dan situaciones de embarazos no deseados. Cercanía que supone información, formación, acogida y acompañamiento siempre sin exclusiones, más que juicios perentorios y excomuniones.

Que el Dios de la Vida nos ilumine para que sepamos acoger y cuidar siempre la vida, sin manipulaciones ni ideologizaciones de ningún tipo, y evitar relativismos y absolutizaciones siempre deformantes de la realidad, solo al servicio de intereses de partes. Asumamos que más allá de nuestras convicciones personales o socio-culturales, somos solo administradores/as de un gran don al que servimos y que hemos de restituir, *la vida*. (8)



- (1) Quizás aquí se debería recordar una distinción entre *fecundación* y *concepción*, con la cual podrían encontrarse diversos puntos de vista. La primera sería cuando se da el encuentro entre el óvulo y el espermatozoide, que produce una fusión de dos células sexuales durante la cual se genera una nueva célula, el cigoto, que a su vez es considerado un organismo humano completo pues alberga las instrucciones necesarias en su ADN para su posterior desarrollo, ciertamente humano; aquí se podría decir que hay *vida humana*. La segunda sería más bien el momento de implantación del óvulo fecundado en el útero materno, momento en que el cigoto se conecta con el sistema circulatorio materno y que, por ende, accede a todas las hormonas y demás elementos necesarios para su desarrollo humano integral; aquí se podría decir que hay una *persona humana*, pues si bien estamos a un nivel celular, este momento tiene ya todas las condiciones para que dicha dimensión personal sea posible. En este sentido se comprende la formulación de la *Convención Americana sobre Derechos Humanos*, la cual, en su Artículo 4.1, dice: “Toda persona tiene derecho a que se respete su vida. Este derecho estará protegido por la ley y, en general, a partir del momento de la concepción. Nadie puede ser privado de la

vida arbitrariamente”, en *Conferencia especializada Interamericana sobre Derechos humanos* (B-32), 7 al 22 de noviembre de 1969, San José, Costa Rica. Nótese que se dice “concepción” pero precedida por una salvedad “en general”, es decir, se deja espacio para excepciones por diversidad de situaciones e interpretaciones. Además habría que agregar dos cosas: que más que momentos se trata de procesos de fecundación y concepción, captables pero no detectables, al menos hasta el presente, en su mínima precisión, la cual lleva además a considerar todas las apreciaciones en torno a la barrera del día 14/15, etapa o fase que suele llamarse preembrionaria. Recordemos para información cuáles son las fases en general aceptadas por la embriología: *fase preembrionaria*, conjunto de células no diferenciadas; *fase embrionaria*, donde se realiza la fecundación, que implica: a) encuentro del espermatozoide con el óvulo; b) el cigoto, al 1º día (con 46 cromosomas); c) el embrión como tal al 2º día (cuenta con sus 4 células) y así llega a ser lo que se llama mórula (4º día) y luego blastocisto (5º/6º día) hasta realizarse la implantación embrionaria (7º/8º día), la cual culmina más o menos en el día 14 (aquí el embrión comienza a producir la hormona *beta-hCG*), y por tanto es posible confirmar el embarazo como tal; *fase fetal*, más o menos en la 8ª semana hasta las semanas 38 y 40, donde se produciría el nacimiento.

(2) El Papa san Juan Pablo II reconocía que no solo es un tema de relativismo de las conciencias individuales sino que también estas están como afectadas por verdaderas “estructuras de pecado” que contribuyen a una mentalidad abortista de corte netamente individualista (*Evangelium Vitae*, nn. 59; 24; 12).

(3) Cf. F. J. de la Torre Díaz, *Bioética. El derecho a la vida como fundamental pero no absoluto*, 149-151; Marciano Vidal, *El discernimiento ético. Hacia una estimativa moral cristiana*, Cristiandad, Madrid 1980, espec.: “¿Inviolabilidad de la vida humana? Ambigüedades de un valor ético en la historia de la moral”, 69-87.

(4) Cf. Juan Masiá Clavel, *Bioética y Antropología*, PUC, Madrid 2004<sup>2</sup>, espec.: “El proceso biocultural de nacer”, 107-139

(5) Por un lado, es justo reconocer que legalizar los abortos no ayudaría a su desaparición, en línea de máxima, solo disminuirían los riesgos para las mujeres. Lo que ese está diciendo es que el aborto es en principio ilegal, pero que ello no quiere decir que debe ser en todo caso penalizado, más aún, que en no pocos podrá ser permitido. Por otro lado, no habría que confundir despenalizar con asumir que es automáticamente bueno lo que se despenaliza, en este caso abortar una vida humana en gestación, porque ello llevaría a que se practicara con naturalidad, al punto tal de expandir la equivocada creencia de que todo lo legal es necesariamente, por lo mismo, moral. Que se nos permita (legal y moralmente) matar para defendernos (en caso de necesidad extrema y justificada) no implica que se nos esté permitiendo matar a mansalva cuando se nos ocurra y por el motivo que sea, puesto que no existe un derecho a matar, lo que existe es un derecho a cuidar/defender la vida, sobre todo si está en riesgo. En el caso del aborto, hay dos vidas en riesgo, si se las puede salvar a las dos, bienvenido sea, cuando no sea posible debería dejarse el suficiente espacio para discernir en libertad y responsabilidad, y buscar realizar el mejor bien posible en ese momento histórico. Cf. J. Gafo, “¿Hacia una despenalización del aborto?”, en *Sal Terrae* 73 (1983) 227-234.

(6) En esta línea nos invita a movernos el Papa Francisco, pues un ejercicio profundo de la conciencia debe dar el justo peso a las circunstancias atenuantes (psicológicas, históricas e incluso biológicas), de lo cual se sigue que, “sin disminuir el valor del ideal evangélico, hay que acompañar con misericordia y paciencia las etapas posibles de crecimiento de las personas que se van construyendo día a día”, y dar lugar a “la misericordia del Señor que nos estimula a hacer el bien posible”, lo cual supone estar más atentos a lo que el Espíritu suscita en medio de la fragilidad humana, para poder, al mismo tiempo que se expresa claramente una enseñanza objetiva, no renunciar “al bien posible”, aunque se “corra el riesgo de mancharse con el barro del camino” (*AL*, n.308).

(7) Hay que reconocer que fijar este tipo de plazos no conlleva ningún fundamento biológico o médico, es totalmente arbitrario y por ello, cuando más reducido, mejor sería, pues únicamente se considera que el aborto realizado dentro de este período de tiempo, donde la vida del gestante es aún muy pequeña, ofrece menores riesgos para la madre.

(8) Cf. Conferencia Episcopal Argentina, “Vale Toda Vida”, Oficina de prensa, Buenos Aires, 14 de junio de 2018.

Juan Masiá Clavel, SJ

# Decálogo de aclaraciones sobre aborto

## Afrontar las causas sociales de abortos no deseados

No se pueden ignorar las situaciones dramáticas de gestaciones de adolescentes, sobre todo, cuando son consecuencia de abusos. Sin generalizar, ni aplicar indiscriminadamente el mismo criterio para otros casos, hay que reconocer lo trágico de estas situaciones: en vez de preguntar si se permite abortar en tales casos, habría que cuestionar, más bien, si no es irresponsable dejar de interrumpir el proceso constitutivo de una nueva vida antes de que sea demasiado tarde.

No podemos ignorar la necesidad de considerar el problema social del aborto, cómo reprimir sus causas y cómo ayudar a su disminución. Para ello hay que plantear también cuidadosamente la pregunta sobre qué podemos hacer ante el problema cultural serio del cambio de actitudes ante la vida humana. Aunque no nos guste y aunque no por eso justifiquemos el aborto, el hecho indiscutible ante el que no podemos cerrar los ojos es que en los últimos cincuenta años se ha hecho cada vez más fácil abortar. Fácil por la tecnología con que se hace y fácil por la mentalidad ambiental que le resta importancia. Esta facilidad ha repercutido en el modo de percibir al feto.

Es un hecho en nuestra cultura actual que, lamentablemente, muchas personas (no solo la madre que va a abortar) no perciben al feto como un ser humano. Repito, para evitar malentendidos, que el aumento estadístico de quienes participan de esa mentalidad no es razón suficiente para justificar el aborto. La estadística no puede convertirse sin más en criterio moral. Pero el hecho está ahí y no podemos cerrar los ojos ante ello. Junto al problema de los millones de fetos abortados en todo el mundo, está el problema de otros muchos millones de personas que, aunque no abortaron ni colaboraron al aborto, participan de la mentalidad permisiva respecto a la destrucción de la vida fetal. Aquí hay un problema cultural serio —tan grande como el del aborto—, que tendría que preocupar, aparte

de otros criterios, a quienes se sientan responsables del futuro de nuestra civilización, del futuro de la vida y de la humanidad.

Este problema ha surgido tanto a propósito del comienzo como del fin de la vida. Los avances tecnológicos nos han dado más control sobre la vida humana. Han aumentado las perplejidades en situaciones de conflicto ético. Llevamos más de medio siglo de cambio radical de mentalidad respecto al nacer y al morir. Ambos se han medicalizado tecnológicamente: tienen lugar rodeados de una medicalización que salva muchas vidas, pero que también facilita lo contrario. Culturalmente, a menudo se viven estas situaciones como una carga más que como una situación con sentido. Nacer se ve a veces más como carga que como don. Morir se ve como algo que hay que mantener alejado lo más posible de la vida cotidiana. Tanto el nacimiento como el duelo van desapareciendo como acontecimiento de la vida ordinaria de las familias y tienen lugar en medio de la asepsia de clínicas y tanatorios. Esto tiene que ver con el sentido que damos a nuestra vida. Tanto cuando nace una persona con deficiencia física o psíquica como cuando muere una víctima de la violencia, ¿cómo reaccionamos? Y en la vida diaria, ante el nacimiento y la muerte en familia, ¿cómo acompañamos la vida naciente y muriente? ¿Con qué actitudes? ¿Cómo humanizamos esos momentos y esos procesos decisivos del nacer y morir? ¿Cómo repercute el marco de la vida cotidiana en nuestros enfoques de estas situaciones? La manera en que unos progenitores, una familia y quienes están alrededor acompañan la venida al mundo de nuevos hijos e hijas o el modo como esos hijos e hijas ya mayores acompañan el alumbramiento hacia la vida eterna de sus padres y madres, de abuelos y abuelas influye en el enfoque que damos en nuestra cultura y en nuestra sociedad a los problemas éticos en torno al nacer y al morir.

Podemos ayudar más que en otros tiempos a controlar los procesos de nacer y morir. Pero podemos manipularlos peligrosamente de modo que nos deshumanicemos. Los problemas éticos en torno del comienzo y fin de la vida

no afectan solo a cada persona individualmente, sino que son problemas de nuestra cultura y sociedad. Tendríamos que ayudarnos mutuamente a crear la base cultural y social necesaria para pensar estos problemas en común y dialogar sobre ellos. Ni el extremo de dejarlos a la conciencia individual, ni el extremo de querer arreglar los problemas con legislaciones y penalizaciones que no solucionan el problema de fondo, que es un problema humano ético, social y cultural. Ni cargar la responsabilidad en el individuo ni cargarla sobre el estado son salidas auténticas. Nacer y morir son problemas humanos, sociales y culturales que nos implican en una responsabilidad común hacia el futuro de la humanidad, por encima de diferencias ideológicas, políticas o religiosas.

### Afrontar los problemas psicológicos de abortos traumáticos

Es importante prestar asistencia psicológica y social a aquellas personas a las que su toma de decisión dejó cicatrices que necesitan sanación. No hay que confundir la contracepción de emergencia con el aborto. Pero sería deseable que la administración de recursos de emergencia, como la llamada píldora del día siguiente, pudiese ir acompañada del oportuno consejo médico-psicológico, para el que los sistemas sanitarios deberían proporcionar los recursos requeridos.

¿Hay que plantear la pregunta sobre cómo ayudar a la mujer que, junto con el feto, es también víctima del aborto? Si hay una instancia que no es nada sospechosa de justificar el aborto, ni de adoptar una postura condescendiente o permisiva en este tema, es precisamente la Congregación para la Doctrina de la Fe. Pues bien, en su declaración de 1974 sobre el aborto procurado dice: "Si las razones aducidas para justificar el aborto fueran claramente malas o faltas de peso, el problema no sería tan dramático". Es decir que, aunque no justifica el aborto, reconoce el peso de algunas razones que se dan para abortar y admite que quienes las aducen no son necesariamente personas de mala voluntad. Está reconociendo, sin duda, lo delicado del problema.

En la pastoral de los obispos japoneses (1984) sobre la vida humana, se habla de tres clases de abortos: trágicos, dramáticos y a la ligera. Acerca de los abortos trágicos en situaciones límite dicen: "Hagamos por salvar la vida que está en nuestra mano salvar y, en caso de conflicto, optemos responsablemente por el camino que conduce a un mayor respeto de la vida". Para los abortos a la ligera tienen una palabra de reprobación tajante y breve. Pero dedican más espacio a esa otra tercera clase de abortos, ni trágicos ni a la ligera: los dramáticos. Van acompañados de dudas y sufrimientos, no los podemos justificar, pero hemos de tener una gran comprensión pastoral hacia las personas. En ese contexto, dicen: "No olvidemos que la responsabilidad de proteger la vida naciente no carga solo sobre la mujer, sino

también sobre el hombre; no solo sobre la pareja, sino sobre quienes estamos alrededor".

En cuanto a algunas situaciones límite, particularmente conflictivas, no deberían formularse como colisión de derechos entre madre y feto, sino como conflicto de deberes en el interior de la conciencia de quienes quieren (incluida la madre) proteger las vidas de madre y feto. En los casos trágicos no hay soluciones prefabricadas. Las campañas de mal gusto –por ambos extremos, pro-abortistas y anti-abortistas– no ayudan al debate. Por eso, al tratar los casos-límite excepcionales, desearíamos evitar dos extremos: el extremo de no reconocer lo excepcional y el de tomar las excepciones como modelo para todos los casos. Ya en los manuales tradicionales de moral católica se admitían los casos-límite excepcionales del embarazo ectópico, el feto anencefálico o el cáncer de útero con peligro de vida para la madre. Estas excepciones, se solía decir, dependen de circunstancias no elegidas a capricho y, por tanto, no hay peligro de que se abra la puerta a excepciones irresponsables. Hoy en día los avances tecnológicos en medicina han hecho prácticamente nulas algunas situaciones que hace años preocupaban. En la década de 1950 todavía se hablaba de no permitir un aborto que se consideraba "directo" cuando, si no se hacía nada, perecerían madre y feto, y si se extraía el feto, se salvaba a la madre. En 1973 decían los obispos belgas que cuando hay dos vidas en peligro y no se pueden salvar las dos, debemos hacer por salvar la que está en nuestra mano salvar. Con parecida formulación, lo repitieron en 1984 los obispos japoneses.

El P. Häring, conocido teólogo moral redentorista del siglo XX, cita este caso que le refirió un médico católico:

En cierta ocasión fui llamado para operar a una mujer en el cuarto mes de embarazo para quitarle un tumor uterino. En el útero había numerosas venas varicosas muy finas y frágiles que sangraban profundamente, y los intentos de sutura solo agravaban la sangría. Por tanto, para librar a la mujer de la sangría de muerte, abrí el útero y extraje el feto. Estaba satisfecho de lo que había conseguido, ya que el útero de esta mujer, que aún no había dado a luz, permaneció ileso y podría tener otros hijos. Pero hube de descubrir más tarde, de parte de un moralista, que lo que yo había hecho, aunque de buena fe, era a sus ojos objetivamente malo. Me dijo que yo estaba autorizado para extraer el útero sangrante con el mismo feto, pero no para interrumpir el embarazo dejando intacto el útero. Esto último, me dijo, constituía una interrupción inmoral del embarazo, mientras que lo otro habría sido indirecto, como en el caso de un útero canceroso.

Hasta aquí las palabras del citado médico. El caso es viejo y nos dicen los ginecólogos que apenas se da hoy. Pero, desde luego, lo raro sería encontrar hoy un moralista serio que tome

tan al pie de la letra la distinción de directo e indirecto en un caso semejante. El P. Häring lo comentaba así: “Desde que el doctor, en esa situación, puede diagnosticar que no puede salvar a los dos, y que puede salvar a la madre si interviene directamente, él acepta la única oportunidad que le queda de servir y proteger la vida humana. Salva la vida de la madre, al paso que no priva al feto de su derecho a la vida, ya que de todos modos no habría sobrevivido. Además, la conservación de la fertilidad de la madre es un servicio adicional a la vida”.

Hasta aquí el P. Häring. En otros casos más problemáticos, en que hubiese posibilidad de salvar o bien al feto o bien a la madre, habría que ver caso por caso qué es lo más recomendable. No se sigue que necesariamente tenga que ser siempre la misma respuesta predeterminada. Pero para poder dar este tipo de respuesta hay que tener una moral que, en vez de obsesionarse por tomar al pie de la letra las distinciones de “directo-indirecto” u otras semejantes, sea capaz de enjuiciar los casos de conflicto de valores desde el criterio que santo Tomás llamaría la virtud de la prudencia.

¿Qué decir de los casos de violación? El embarazo no debe ser el resultado de la violencia. Cuando se debatía (en el contexto de la guerra en Bosnia y Kosovo) sobre las violaciones padecidas por muchas mujeres y sobre el tratamiento requerido por estas personas refugiadas, afligidas por el trauma de la violación, los medios de comunicación plantearon a veces con menos exactitud la pregunta sobre la permisibilidad del aborto en caso de violación. Esa manera de formular la cuestión condicionaba estrechamente la respuesta. La concepción y el embarazo es un proceso que requiere tiempo. Son diversos los niveles en que se plantean las preguntas siguientes: ¿qué hacer para impedir, si es posible, que comience ese proceso? ¿En qué circunstancias o con qué condiciones sería lícito impedir el proceso de concepción tras una violación mediante el recurso, por ejemplo, de impedir la anidación? ¿Cómo evaluar moralmente la interrupción del embarazo tras una violación, una vez que se ha constatado el hecho del embarazo? Discernir estas cuestiones diferentes, planteadas en niveles diferentes, sería el primer paso y la condición indispensable para buscar respuestas adecuadas.

Además, la violación es un acto que con su violencia hiere la dignidad de la persona en su mismo centro. Es

evidente que el embarazo no debe ser el resultado de una violencia. Esto se aplica no solamente a los casos de violación en el sentido más estricto de la palabra, sino también a otros casos de violencia más o menos disimulada. Por ejemplo, la presión psicológica ejercida contra una mujer que encuentra difícil rechazar la demanda de una relación sexual por parte de una amistad cercana o pariente. También entraría en esta clasificación la relación sexual realizada entre los mismos esposos sin consentimiento de una de las partes, es decir, no como un acto propiamente conyugal, sino que fuerza la voluntad de la otra persona.

Otro ejemplo sería el caso de una mujer que no ha podido evitar una relación sexual extramarital, pero que no está en situación de responsabilizarse de un embarazo. Se plantea en estos casos la pregunta sobre si es lícito impedir que el proceso de concebir se consume. Hay que responder que, en muchos casos, interrumpir ese proceso no es solamente lícito, sino hasta obligatorio. De lo contrario, la persona correría el riesgo de verse ante el dilema de asumir irresponsablemente la maternidad o recurrir al aborto. La prevención de la implantación ayudaría a evitar ese dilema; la “intercepción” sería la alternativa al dilema entre contracepción y aborto.

### Revisar la educación sexual

Hay que fomentar la educación sexual con buena pedagogía, enseñar el uso eficaz de recursos anticonceptivos y la responsabilidad del varón, sin que la carga del control recaiga solo en la mujer. Sin tomar en serio la anticoncepción, no hay credibilidad para oponerse al aborto. Aunque no sea suficiente la educación sexual para hacer desaparecer el problema del aborto, sí es importante y necesario, para disminuirlo, fomentar la educación sexual integral, que abarque desde higiene y psicología hasta implicaciones sociales, e incluya suficiente conocimiento de recursos contraceptivos, interceptivos y contragestativos como, por ejemplo, los dispositivos intrauterinos (DIU).

Un punto débil muy criticable, antropológica y éticamente, en los documentos eclesíásticos sobre familia, sexualidad y procreación asistida, es la obsesión injustificada por no distinguir ni separar los aspectos unitivos y procreativos en la relación sexual. Ahí se bloquea el razonamiento moral y se llega a oponerse tanto a la procreación médicamente asistida

como a la contracepción y las relaciones que no tienen como finalidad la procreación. En este punto se mantienen sin ceder tanto Pablo VI como Juan Pablo II y Benedicto XVI. Por citar solamente un texto típico, me remito al n. 4 de la citada instrucción *Donum vitae* (CDF, 1987). Dice así: “La contracepción priva intencionalmente al acto conyugal de su apertura a la procreación y realiza de ese modo una disociación voluntaria de las finalidades del matrimonio. La fecundación artificial homóloga (sic) intenta no una procreación que no es fruto de la unión específicamente conyugal, realiza objetivamente una separación análoga entre los bienes y significados del matrimonio”. En el n. 15 de la encíclica *Caritas in veritate* repite esta manera de pensar y lo corrobora en la nota 27 al citar a Pablo VI y una alocución del mismo Ratzinger (1). Se ve claramente que no solo no ha cambiado la postura oficial eclesial, sino que en los pontificados de Juan Pablo II y Benedicto XVI se quería dejar “atados y bien atados” los nudos del paquete de tomas de posición polarizadas en este tema.

Esta mentalidad no acababa de asumir la apertura del Concilio Vaticano II en la Constitución *Gaudium et spes* ante el tema de la “paternidad y maternidad responsable”. En cambio, merece la pena repensar el lema tan conocido del libro del Génesis: “Creced, multiplicaos” (Gen 1,28). La Biblia de Alonso Shökel y J. Mateos traduce muy bien con una coma, en vez de con una “y”. No dice: “Creced y multiplicaos”, sino “Creced, multiplicaos”.

El “creced, multiplicaos” del imperativo bíblico a la mítica pareja primordial se puede parafrasear de varias maneras. Quienes dan prioridad a la procreación leen así: “Multiplicaos para aumentar descendencia, que no se extinga la especie”. Otra lectura posible es: “Ayudaos mutuamente a crecer, y multiplicaos”. Esta interpretación desdobra la unión de la pareja en ayuda mutua y procreación. Para una lectura más radical, “creced y multiplicaos” son imperativos diferentes: “Creced, siempre. Multiplicaos, no siempre, sino a su tiempo”. Para crecer juntos, amaos y deciros que os queréis. Decidlo con la palabra y el cuerpo, acariciaos mutuamente. Y cuando sea oportuno que el amor fructifique en prole, favoreced las condiciones para acogerla, criarla y educarla.

Esta interpretación no identifica el crecimiento con la multiplicación, ni el amor con la procreación. Las exhortaciones sobre la familia en documentos eclesialísticos no concordarían con esta interpretación, ya que el punto débil de cierta “teología romana” en esta tema es su énfasis en la inseparabilidad de lo procreativo y lo unitivo en todos y cada uno de los actos de unión corporal de la pareja.

En cambio, desde la antropología y la ética, habría que recalcar la asimetría entre los dos polos de la frase: “Creced,

multiplicaos”. “Creced juntos” es un imperativo válido para siempre en la vida de la pareja. “Multiplicaos” es un imperativo condicionado a la conveniencia y oportunidad de las circunstancias. “Creced mutuamente” es una brújula para las relaciones de pareja. “Multiplicaos responsablemente” es el lema de la acogida correcta al nacimiento de una nueva vida. Así, el emblemático “creced y multiplicaos” repercute en el enfoque de las relaciones íntimas de pareja, tanto en uniones formalizadas como informales y tanto antes como después de su formalización.

Aplicándolo a la educación sexual en los diversos niveles pedagógicos, de acuerdo con la edad y la capacidad receptiva del alumnado de ética, habría que tratar sobre dos modos diferentes de ejercitar la relación afectivo-sexual: 1) Cuando hay un proyecto progenitor y una finalidad procreadora. 2) Cuando el ejercicio de la relación afectivo-sexual no se orienta a la finalidad procreadora, es decir, no es para multiplicarse, sino vehicula otras finalidades de crecimiento mutuo de la pareja en su relación. En el segundo caso hablaríamos de “caricias unitivas”, mientras que en el primer caso hablaríamos de “unión procreadora”.

Pero hay que matizar, para que la noción de caricia no pierda su riqueza antropológica, tal como la descubre la fenomenología y filosofía de la ternura. La caricia íntima, indivisiblemente corpóreo-espiritual, tiene al menos cuatro aspectos importantes: ternura, comunicación, juego y relajación. Estos cuatro aspectos se pueden estructurar en una pirámide de base triangular. En el vértice de la pirámide, la ternura. En la base triangular, la comunicación, el juego y la relajación. Mediante la caricia íntima, la pareja se comunica, juega y se relaja. La garantía de autenticidad de estos tres comportamientos es precisamente la ternura. Por eso no satisface que las traducciones inglesas del diccionario informatizado conviertan este enfoque en una simple divulgación simplista y pobre de lo que se etiqueta con el calificativo de *petting*. Nadie debería convertirse para su pareja en un mero objeto de satisfacción, ni en un animal de compañía o un juguete. Por eso el énfasis en que el vértice de la citada pirámide sea la ternura, aun a riesgo de que nos tilden de romanticismo anacrónico.

Dicho esto, se comprenderá la reinterpretación propuesta del “creced, multiplicaos”. Crecer, siempre. Multiplicarse, no siempre. Creced juntos a cada momento. Multiplicaos cuando sea oportuno. Para crecer, acariciaos. Que la caricia en todos sus niveles sea expresión de ternura, vehículo de comunicación, expansión lúdica y descanso corporal. Y lo de multiplicarse, cuando sea su momento, que sea responsable y acogedor hacia la nueva vida naciente.

Esta distinción, en educación sexual, entre la caricia unitiva –no necesariamente vinculada al coito– y la unión procrea-

dora lograría, entre otros, dos efectos: 1) favorecería la disminución de embarazos no deseados y abortos, 2) evitaría el dilema entre aborto o contracepción, y abriría otras vías alternativas.

No será fácil de entender este enfoque por parte de dos posturas opuestas: el extremismo "moralizante", que absolutiza la procreación y hace tabú del placer, y el extremismo reduccionista de la sexualidad a la genitalidad y de esta a su consumación idealizada, polarizada en la penetración vaginal y obsesionada con la eyaculación (tanto por miedo a la precocidad como por ansiedad sobre su compleción).

Volviendo a la Biblia, dice la recomendación a la pareja prototípica: "La vida desemparejada no es buena. No es bueno que estéis solos. Superemos la imagen inadecuada de la costillita de Adán y reinterpretemos el texto hebreo (*kenegudô ezer*) como "compañía digna"; no mera ayuda, ni que solamente Eva sea ayuda para Adán. Acompañaos, creed juntos en todo momento, acariciaos siempre. Y lo de multiplicarse, cuando y como sea apropiado". (Pero, claro, todo esto supone una revisión de la moral sexual tradicional, incompatible con algunos pronunciamientos eclesiásticos oficiales importantes, aunque no infalibles. Mi propuesta no representa la postura oficial católica, sino la aspiración confiada a su revisión en el futuro).

### Distinguir entre el aborto injusto y la interrupción responsable de una gestación

No es solamente una cuestión de lenguaje. Se plantea, por ejemplo, esta distinción en los casos en que hay que distinguir entre una eliminación discriminatoria de la vida con discapacidades y una selección genética prudente y responsable. Seleccionar puede ser un término neutro. En cambio, eliminar es un término cargado ya de negatividad valorativa. Santo Tomás distinguía entre la mentira (*mendacium*) y la ocultación de la verdad cuando no estamos obligados a decirla (*falsiloquium*). Dentro de la moral más tradicional se reconocía que, ante un embarazo ectópico, se presentaba la situación ineludible de interrumpirlo. En lugar de decir que en ese caso se permite el aborto, es más correcto, tanto lingüística como éticamente, decir que no debe llamarse aborto a esa interrupción del embarazo. En efecto, la palabra *aborto* connota ya la negatividad valorativa: se usa para referirse a una interrupción injusta e inadmisibile del embarazo que violase la dignidad del feto. No es ese el caso cuando un

procedimiento de selección genética se elige y realiza prudente y responsablemente, tras el oportuno discernimiento en conciencia, acompañada de la debida consulta ética.

Con un criterio semejante, habrá que evitar los términos de "matanza", "homicidio", etc., al referirse a la destrucción justificada de un embrión en estadio pre-implantatorio. Es un malentendido llamar "matanza selectiva" a la selección genética de pre-embriones para evitar una discapacidad. En un reportaje de *El País* (12-II-05) se atribuye a cierto portavoz eclesiástico la opinión de que la selección embrionaria es como "tirar a la papelera" seres humanos que serían presuntamente "hermanos, con derecho a la vida", sacrificados a favor del embrión "criado en la probeta". Son expresiones científicamente inexactas, éticamente incorrectas y estéticamente de mal gusto.

También es cierto que, al mismo tiempo que evitamos estos excesos, hemos de ser conscientes del peligro de discriminación selectiva, sobre todo, en una sociedad que minusvalora las discapacidades y las dependencias. Sin llegar al extremo de las formulaciones exageradas que acabamos de criticar, se podrá denunciar la tendencia a convertir lo excepcional en habitual y a seguir criterios puramente utilitaristas en la valoración de la vida humana. Pero precisamente para que no pierdan credibilidad estas denuncias, hay que evitar las citadas.

Lo dicho acerca de la diferencia entre eliminar y seleccionar vale para no confundir la donación con el sacrificio. Es un malentendido hablar de "sacrificio de vidas humanas para salvar otras" cuando hay que referirse a la selección de pre-embriones con miras a una futura donación de células genéticamente compatibles. Leemos en un reportaje presuntamente "pro-vida", que la selección embrionaria con finalidad terapéutica se compara a "sacrificar un cuerpo humano" y a "matar a un hermano para salvar a otro". Son expresiones igualmente exageradas que hacen un flaco favor a la postura defensora de la vida que pretenden apoyar.

Otra cosa es que puedan tenerse reservas acerca de la extensión rutinaria de esta práctica y de los abusos que, si no se guardan las debidas condiciones, podrían ocurrir. Pero, como siempre que se acude al famoso argumento de la "pendiente resbaladiza", las posibles



consecuencias que pudieran derivarse del abuso de una determinada práctica no sirven para probar que sea en sí misma rechazable.

Por lo que se refiere a la pregunta que a menudo nos hacen acerca de los casos de violación, hay que añadir que el uso de recursos anticonceptivos (como la píldora del día después) en los días inmediatos al desagradable acontecimiento tiene como finalidad impedir que se produzca una gestación. No entra en la categoría del aborto, sino en la de la intercepción durante las dos primeras semanas. En este caso, más que hablar de interrupción del embarazo, se trata de responsabilidad, e incluso obligación, de no dejar que siga adelante un proceso de embarazo antes de que sea ya demasiado tarde para pararlo.

### Revisar los paradigmas de pensamiento en la moral teológica

En el caso del comienzo de la vida, la relación entre los desafíos de los nuevos saberes y la teología ha funcionado deficientemente. La encíclica *Humanae vitae* tuvo funestas consecuencias de pérdida de credibilidad para la moral católica. Confundía lo artificial con lo antinatural, como si todo lo artificial fuese antinatural. Al no cambiar de paradigma de pensamiento, no respondía al desafío de los nuevos saberes y tecnologías.

En 1987, el cardenal Ratzinger firmó una declaración de la Congregación para la Doctrina de la Fe, el documento titulado *Donum vitae*, en que se oponía a la fecundación *in vitro*, aun entre esposos y sin desechar embriones. Decía en el prólogo que la razón para oponerse a una tecnología no es meramente por el hecho de ser artificial; el problema estaría en la medida en que vulnera la dignidad de las personas. Pero después, al tratar en ese documento sobre contracepción y fecundación *in vitro*, se mantiene en el viejo paradigma: ve lo unitivo y lo procreativo como inseparables en todos y cada uno de los actos conyugales y, por tanto, se opone por las mismas razones a la anticoncepción y a la fecundación *in vitro*.

Semejante problema planteó la postura de la Conferencia episcopal española contra la Ley de Reproducción Asistida. Veían los obispos el proceso de constitución del nuevo ser a partir del óvulo fecundado como un fenómeno de chistera de prestidigitador: era el paradigma preformacionista (en vez de epigenético), en el que se ven los genes de forma parecida a como antiguamente se veía en el siglo XVII un *homunculus* en el interior de cada espermatozoide.

En un tema tan debatido como el del estatuto del embrión humano en sus primerísimas fases, hay hasta más de cuatro posturas divergentes dentro de la teología católica:

- a) quienes rechazan cualquier manipulación del embrión pre-implantatorio por considerar que ha comenzado ya en esa etapa la persona;
- b) quienes, en la duda de si ha comenzado o no, optan por la postura prudencial de protegerlo;
- c) quienes admiten esa manipulación por no considerar que ha comenzado la persona antes de la implantación;
- d) quienes, independientemente de si ha comenzado o no, admiten condicionalmente la experimentación, pero tienen reservas por otras razones de índole socio-política, socio-económica o socio-cultural.

Es importante recalcar esta pluralidad de posturas, porque no es raro encontrar quienes identifican la postura oficial de ciertos documentos del magisterio eclesial en un determinado país como si fueran la única posición ortodoxa y admisible en el marco teológico. Constatamos, como clave de la diferencia entre las posturas diversas citadas, las respectivas actitudes ante las mediaciones concretas (científicas, sociológicas, de experiencia cotidiana, etc.), a pesar de que sus propugnadores asuman unos principios y valores comunes. La atención más o menos deficiente a las mediaciones hace que posturas que parten de puntos muy cercanos se hagan cada vez más divergentes a medida que descienden a las aplicaciones concretas. En una palabra, hay una asimetría entre los principios y las conclusiones, por falta de atención a las mediaciones requeridas.

\* \* \*

Para terminar, un criterio evangélico. En la comunidad cristiana quisiéramos imitar la actitud positiva de Jesús ante la persona y la vida, en vez de quedarnos en lamentaciones y condenaciones o comentarios negativos. Que aprendamos de Jesús de Nazaret a denunciar el mal sin condenar ni insultar a quien lo hizo; a comprender a la persona, aunque no justifiquemos sus actos; a formar comunidades testimoniales a favor de la vida y la persona, para que todos tengan vida abundantemente.



(1) Cf. nn. 8-9: AAS 60 (1968), 485-487; Benedicto XVI, [Discurso a los participantes en el Congreso Internacional con ocasión del 40 aniversario de la encíclica \*Humanae vitae\*](#) (10 mayo 2008): *L'Osservatore Romano*, ed. en lengua española (16 mayo 2008), p. 8.

# Sumario

## 1 Editorial

### 3 Noticias

Seminario Internacional "Pedagogías de la Memoria"

II Asamblea Internacional de Hermanos Jóvenes

¡Un santo entre nosotros!

Jorge Ojea (1950-2021)

### 8 Historia

Veinte años del comienzo de la comunidad de Hermanos y postulantes en Malvinas Argentinas, Córdoba

H. Patricio Bolton

Un discernimiento de los signos de los tiempos

H. Alejandro Bruni

Tintina

Leila Rebesberger y Emiliano Quirós

### 15 Un rinconcito para rezar con el H. Fermín Gainza

Noche, déjate rezar (Himno para la noche)

H. Santiago Rodríguez Mancini

### 16 El magisterio del Papa Francisco

Una escuela en clave pastoral, un ministerio

María Belén Elía

### 20 Inquietudes de la misión

Disrupciones necesarias para la Nueva Formación Docente

Hoja de ruta de una experiencia

H. Hernán Santos González, FSC

### 24 Nuestras prácticas

Misceláneas pandepráxicas

Texto colectivo de la comunidad de vicedirectores de Córdoba

### 30 Pastoral educativa

La escuela que queremos

La incorporación de la perspectiva de género para acompañar las decisiones vitales como posibilidad

Equipo Fundación La Salle

### 36 Lasalliana

Una pedagogía fraterna y cortés

H. Santiago Rodríguez Mancini

### 38 Ley de IVE

Sobre la interrupción voluntaria del embarazo

Aborto. Perspectivas para el diálogo

P. Antonio Gerardo Fidalgo, CSSR

Decálogo de aclaraciones sobre aborto

Juan Masiá Clavel, SJ

### Estante de libros

La Cruzía - Novedades 2021

Grupo Editorial Parmenia



**Año 8 / Número 32 / Noviembre 2021**

**Director:** H. Santiago Rodríguez Mancini

**Edición:** Carolina Giosa

**Corrección:** Lucía Pechloff / Carolina Giosa

**Diagramación:** Marisa Paulón

**Editor Responsable:** Hermanos de las Escuelas Cristianas

Tucumán 1961- C1050AAM - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

asociados@lasalle.edu.ar

**Impresión:** FP Impresora. Antonio Beruti 1560, Florida, Pcia. de Buenos Aires

**ISSN:** 2362-4248



## NOVEDADES 2021



### Cuentos adaptados para curiosas y curiosos

Verónica Maggio (comp.)

Con ilustraciones de Martín Morón

La lectura de cuentos cumple una función decisiva como facilitadora del aprendizaje de palabras y del desarrollo de la habilidad narrativa. No solo favorece la construcción del lenguaje, también permite desplegar momentos de intercambio afectivo de padres con hijos.

En *Cuentos adaptados para curiosas y curiosos*, el equipo propone un aporte vital para las niñas y los niños con desafíos en el lenguaje.

### Colección Cruz del Sur

Santiago Rodríguez Mancini (coordinador)

Esta colección para colegios religiosos recorre varias disciplinas y brinda diferentes propuestas que ayudan a los directivos y a los docentes a pensar la escuela como un todo, poniendo atención a la necesidad de una planificación coherente con la fe, y a ver a la cristiandad de forma dinámica como parte del proceso educativo y de la cultura de sus integrantes.

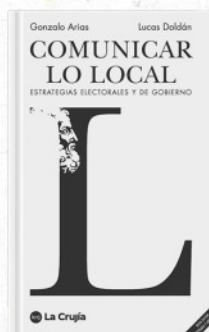


### NOVEDADES Noviembre 2021



Campañas electorales para mujeres

Luciana Panke



Comunicar lo local

Estrategias electorales y de gobierno

Gonzalo Arias/  
Lucas Doldán



**La Crujía**  
GRUPO PARMENIA

ventas@parmenia.com.ar  
whatsapp 1541704232  
[www.lacrujia.com.ar](http://www.lacrujia.com.ar)



**H. Fabián Maragliano**  
Hermano Visitador para el período 2021- 2024