

Revista Digital de Investigación Lasaliana Digital Journal of Lasallian Research Revue numérique de Recherche lasallienne

Colección: Hacia la Declaración, Nº1, Diciembre 2016 Collection: Towards the Declaration, Nº1, December 2016 Collection: Vers la Déclaration, Nº1, Décembre 2016

COMPRENDER LA ESCUELA LASALIANA EN EL CONTEXTO DEL SIGLO XXI

UNDERSTANDING THE LASALLIAN SCHOOL IN THE CONTEXT OF 21st CENTURY

COMPRENDRE L'ÉCOLE LASALLIENNE DANS LE CONTEXTE DU XXI^e SIÈCLE

Publicación del Consejo Internacional de Asociación y Misión Educativa Lasaliana Publication of the Lasallian International Council for Association and Educational Mission Publication du Conseil International de l'Association et la Mission éducative lasallienne

Alisa Macksey, RELAN - President CIAMEL

Rose Dala Nanema, Afrique de l'Ouest Colette Allix, France Antoine Béland, ICYL Merv McComrack, PARC Br. William Mann, IALU H. Jesús Félix Martínez, fsc RELEM Br. Ferdinand Biziyaremiye, FSC RELAF H. Carlos M. Castañeda Casas, fsc RELAL

Editori:

H. Diego A. Muñoz Léon, fsc (Editor coordinador)

F. Nicolas Capelle, fec – Éditeur réviseur pour la version en française

Br. George Van Grieken, FSC – Reviser Editor for English version First Part

H. Néstor Anaya, fsc – Editor revisor de la versión en español

Traduttori:

Adriana Canales Goerne

Adriana Enríquez Muñoz

Ana Lilia Valencia

Antoine Béland

Carmen Laborde Aguirre

Clement Cano Casillas

Daniel Contreras Dordelly

José Guillermo Torres Rodríguez Bueno

José Luis Proa Rosas

Maricarmen Díaz Castro

Miriam Chávez Salgado

F. Antoine Salinas, fec

F. Édouard Bergeron, fec

H. Gustavo Ramírez Barba, fsc

F. Léon Lauraire, fec

Copertina:

José Hipólito Yañez Adame

Accesso gratuito ISSN 2007 - 1965

Copyright ®Creative commons

Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane

Servizio di Ricerca e Risorse Lasalliane

Casa Generalizia

Via Aurelia 476 – 00165 Roma

Italia

Sito web: www.lasalle.org

e-mail: digitaljournal@lasalle.org

Sopporto tecnico:

Universidad La Salle Bajío, México http://revista_roma.delasalle.edu.mx

Rivista intestate a: LATINDEX ULRICHSWEB DIALNET ATLA

INDICE

	Pág
PRÓLOGO	1
PROPUESTA METODOLÓGICA	3
PRIMERA PARTE	
PRESENTACIÓN CAJA DE HERRAMIENTAS	6
UNA LECTURA CONTEXTUAL DEL ITINERARIO PEDAGÓGICO LASALIANO ENTRE LOS SIGLOS XVII Y XIX EN FRANCIA. El difícil equilibrio entre conservar el patrimonio pedagógico y responder a los nuevos desafíos	
 1.1 Introducción 1.2 Un siglo XVII muy lejano a nosotros 1.3 La Salle y el impacto de las pequeñas escuelas 1.4 Las tensiones políticas y la escuela cristiana 1.5 Hacia un nuevo orden educativo 1.6 La primera mitad del siglo XIX y las luchas post-revolucionarias 1.7 El camino hacia la Tercera República Francesa 1.8 Respuestas educativas de los Hermanos a finales del siglo XIX 1.9 Pensamiento pedagógico de los Hermanos 1.10 La Guía de las Escuelas Cristianas de 1903 1.11 Conclusiones 	7 8 9 10 13 15 16 18 20 23 24
2 EDUCAR DESDE LA NECESIDAD Y ENSEÑAR CRISTIANAMENTE EN UN MUNDO SECULAR Didáctica lasaliana en el sistema educativo francés 1679-1916	
2.1 Introducción	26
 2.2 Escuela lasaliana: ¿Escuela popular, escuela del pueblo o escuela cristiana para los pobres? 2.3 Guía de las Escuelas Cristianas, educar para la inserción 2.4 Didáctica Lasaliana, los avatares de la enseñanza 2.5 Excursus: el Lasallismo es francés pero no universal 2.6 Conclusiones 	28 34 38 40 42

}

REALIDADES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN LASALIANA PARA EL SIGLO XXI

3.1 El camino recorrido	44
3.2 Una reflexión previa: demandas sociales a la educación en el siglo XXI	47
3.3 Características de los modelos pedagógicos de las escuelas lasalianas	
3.4 Misión de la Educación Lasaliana	
3.5 Propósitos de formación	49
3.6 Relaciones educación-sociedad en clave lasaliana	50
3.7 Modelo pedagógico lasaliano	51
3.8 El currículo lasaliano	
3.9 La formación de los docentes	52
3.10 La Comunidad Educativa	
3.11 El trabajo en red	
3.12 El compromiso con la sostenibilidad	53
3.13 La educación lasaliana de cara a los retos del siglo XXI	54
3.14 Palabras finales	55
4	
EPÍLOGO - PRIMERA PARTE	
HERRAMIENTAS PARA ABORDAR LO LASALIANO	
417. 1 12	
4.1 Introducción	57
4.2 El Prefacio de la Guía de las Escuelas Cristianas	58
4.3 Que la escuela vaya siempre bien	59
4.4 El binomio maestro-alumno	60
4.5 La necesidad de ofrecer una direccionalidad al proceso educativo	<i>c</i> 1
4.6 La tensión entre la uniformidad y la diversidad	61
4.7 La necesidad de mantener el diálogo con el proyecto educativo nacional	62
4.8 Una escuela que se piensa a sí misma	63
CONCLUSIÓN PRIMERA PARTE	
CONSTRUYENDO NUESTRA CAJA DE HERRAMIENTAS	
CONSTRUCTED INCOMENTAL CARREST DE MERICANIMISME	
Las preguntas fundamentales	64
Metodología sugerida de trabajo de reflexión	65

SEGUNDA PARTE

PRESENTACIÓN CONSTRUYENDO LA ESCUELA LASALIANA DEL SIGLO XXI	67
5 EL SERVICIO EDUCATIVO DE LOS POBRES	
5.1 Introducción	68
5.2 Los desafíos de hoy a la Misión Lasaliana desde la centralidad del servicio educativo de los pobres	
 5.2.1 En una sociedad polifragmentada, una única Misión Lasaliana 5.2.2 En una sociedad que estigmatiza, demoniza, invisibiliza, criminaliza la pobreza y a las personas en situación de vulnerabilidad, el desafío de una Misión Educativa y Evangelizadora 	71
que promueve la dignidad humana 5.2.3 En una sociedad neocapitalista que va instalando un único discurso, el desafío de proponer otras lógicas, sentidos y narrativas	73
que ayuden a mirar, entender y vivir le mundo desde el Evangelio 5.2.4 En una sociedad que se produce y promueve la desigualdad,	74
el desafío de habilitar la igualdad y la inclusión 5.2.5 En tiempos en donde las sociedades producen subjetividades pasivamente consumidoras, políticamente apáticas e interiormente superficiales, el desafío de ayudar a promover personas con interioridad, conciencia ciudadana crítica,	76
consumidores ecoresponsables, mujeres y hombres solidarios y justos 5.2.6En una sociedad donde predomina la velocidad y el sensacionalismo, lo efímero y lo rentable económicamente, el desafío es construir instancias evaluativas globales, integrales y de múltiples miradas,	78
en consonancia con planificaciones institucionales globales e integrales	79
5.3 Conclusiones	80
6 ALIANZAS INTERNACIONALES, INTERNACIONALIZACIÓN, Y ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES LASALIANAS (AIUL) RED DE COLABORACIÓN	
6.1 Contexto de investigación e importancia6.2 Metodología – Diseño de Investigación6.3 Resultados	82 85
6.3.1 Tema Uno: Marco Organizacional	86
6.3.2 Tema Dos: Compatibilidad del Aliado6.3.3 Tema Tres: Cultivar de Relaciones6.3.4 Tema Cuatro: Factores de Red	87 90

6.4 Ejemplo de referencia

6.4.1 Compromiso del administrador principal	91
6.4.2 Formación de liderazgo	
6.4.3 Integración de valores	02
6.4.4 Red de cultura y conocimiento	92
6.4.5 Resumen	95
6.5 Educación Superior e Internacionalización Transformativa	93
6.6 Modelo de internacionalización transformadora	
6.61 Internacionalización Transformadora	94
6.6.2 Misión y visión	
6.6.3 Acercamiento fundamental y filosofía articulada	
6.6.4 Oportunidad y recursos	95
6.6.5 Compatibilidad del programa	
6.6.6 Asociaciones profesionales	
6.6.7 Impacto y potencial de una red	97
6.6.8 Relaciones	
6.6.9 Formación de liderazgo y compromiso	
6.6.10 Plan estratégico: Esquema dentro de la Institución	98
6.6.11 Asignación gradual de recursos	
6.6.12 Diseño para la colaboración y la sostenibilidad	99
6.6.13 Efectividad	
6.6.14 La red AIUL	100
6.6.15 Progreso de AIUL	101
6.7 Conclusión	102
7	
EL IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN	
Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN	
7.1 Introducción	104
7.2 Las TIC en Educación	105
7.3 Uso pedagógico de las TIC en el aula	107
7. 4 Las TIC y el proceso de aprendizaje	108
7.5 Apropiación de las TIC en la Institución	110
7.6 Centralidad de la persona en el uso de las TIC	111
7.7 Conclusiones	112
ANEXO	115
	113

8 INSTITUCIONES LASALIANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN FILIPINAS: RESPONDIENDO A LA DEMANDA DE FUERZA LABORAL	
8.1 Introducción8.2 De La Salle Filipinas8.3 Perfil de los egresados encuestados	117
8.3.1 Disciplina Académica 8.3.2 Perfil de empleo	119
8.4 Educación y empleo8.5 La educación en las IES Lasalianas en Filipinas	121
8.5.1 Condiciones y Oportunidades de Estudio8.5.2 Conocimientos, habilidades y competencias	122 124
8.6 Conclusión	127
9 EPÍLOGO - SEGUNDA PARTE LA EDUCACIÓN A LA PAZ: UN DESAFÍO EN EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN	
9.1 Preámbulo9.2 Realidad de esta parte del mundo. Un mosaico de pueblos y culturas	128
9.2.1 Una multitud de pueblos 9.2.2 Un mosaico religioso	129
 9.3 Algunas informaciones acerca del Distrito del Medio Oriente 9.4 Las capacidades del siglo XXI 9.5 La Misión Educativa lasallista frente a las nuevas vulnerabilidades. 9.6 Conclusión 	130 131 134
CONCLUSIÓN SEGUNDA PARTE LA REALIDAD EDUCATIVA DEL SIGLO XXI NOS DESAFÍA	
Discernir comunitariamente, un acto fundante lasaliano	137

TERCERA PARTE

PRESENTACIÓN RESPONDIENDO AL FUTURO	139
10 LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA LASALIANA EN EL SIGLO XXI UN ESTUDIO DE CASOS	
10.1 Introducción 10.2 La calidad y sus procesos	140
10.2.1 Conceptualización de calidad 10.2.2 Gestión de la calidad	141
10.3 Calidad educativa	
10.3.1 Dimensiones10.3.2 Referentes para la construcción de indicadores	142
10.4 Calidad Educativa Lasaliana 10.5 Metodología	143
10.5.1 Diseño 10.5.2 Población y muestra	146
10.6 Resultados	
10.6.1 Presentación de los datos	148
10.7 Discusión 10.8 Conclusiones	150 153
CONCLUSIÓN TERCERA PARTE RESPONDIENDO AL FUTURO	
¿Cuál es la escuela lasaliana que soñamos construir en coherencia con las necesidades del mundo de hoy?	155
REFERENCIAS	156
AUTORES	170

PRÓLOGO

El 45.º Capítulo General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la 2.ª Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasaliana (AIMEL) continuaron la reflexión iniciada por el 43.º Capítulo General (2000) sobre la asociación para el servicio educativo de los pobres. Estos dos encuentros internacionales recientes reafirmaron el deseo del Instituto de incrementar nuestro compromiso con los pobres.

Además de describir *quiénes somos*, debemos también expresar *para quién somos*. El *para quién* proporciona a Hermanos y Laicos una direccionalidad a la misión común en su ministerio de educación humana y cristiana.

Fieles a nuestros orígenes, expresamos la pasión que nos mueve: el servicio de educación humana y cristiana, preferentemente a los pobres, en el contexto del siglo XXI. Todos nuestros estudiantes están incluidos en esta mirada evangelizadora de la educación; todos son hijos de Dios y destinatarios de la Buena Nueva de Jesucristo; a todos los invitamos a descubrir el Reino de Dios a través de acciones concretas de solidaridad con el pobre y vulnerable. Nosotros Lasalianos, Hermanos y Laicos, establecemos y sostenemos comunidades educativas en las que el Evangelio es proclamado diariamente. Por esa razón, una *Declaración de Pedagogía Lasaliana* está fundamentada en la llamada que hemos recibido a ser ministros de Dios y embajadores de Jesucristo.

El 45.º Capítulo General (2014) creó el *Consejo Internacional de la Misión Educativa Lasaliana*, CIMEL (Circular 469, Propuesta 12). Entre las responsabilidades confiadas a este Consejo están el desarrollo y la incorporación de los rasgos de identidad lasaliana en todas nuestras comunidades educativas y la implementación y evaluación de las líneas de acción propuestas por la 2.ª AIMEL (2013) y ratificada por el Capítulo General.

Posteriormente, el Consejo General aprobó los estatutos del CIMEL y cambió el nombre por el de *Consejo Internacional de la Asociación y Misión Educativa Lasaliana* (CIAMEL). Este Consejo es "un órgano deliberativo y colaborativo formado por Hermanos y Laicos que representan todas las Regiones del Instituto" (Circular 470, p. 25). Los estatutos mencionados anteriormente están destinados a cuantos están comprometidos en la misión Lasaliana (CIAMEL, 2015, 2.1.2). El mandato de CIAMEL incluye la publicación de una *Declaración*.

La Declaración de la Pedagogía Lasaliana articula la visión educativa Lasaliana para el siglo XXI. Nuestra visión hunde sus raíces en la pasión de Dios por el pobre (R.18). La visión inspira la misión Lasaliana desarrollada cooperativamente por Hermanos y Laicos. Juntos aseguramos la vitalidad de la misión creando y desarrollando estructuras organizativas, para la formación y para la investigación, en las cuales cada persona puede profundizar la comprensión de su propia vocación y de la misión Lasaliana (R.19).

En el 2019 celebraremos el tricentenario de la muerte de Juan Bautista de La Salle. La alegría anticipada de la celebración de este aniversario aumenta por la presencia de más de 90.000 Educadores lasalianos que procuran diariamente el bienestar de más de 1 millón de niños, jóvenes y adultos en 77 países cultural y religiosamente diferentes.

Las realidades del complejo contexto educativo contemporáneo demandan constantemente nuevas respuestas a medida que nos esforzamos en ayudar a nuestros estudiantes a descubrir el Reino de Dios. Exclusión social, ideologías fundamentalistas, racismo, xenofobia son una llamada para nosotros y para nuestros estudiantes a emplear estrategias que promuevan solidaridad, inclusión, diálogo y tolerancia. Nuestras comunidades educativas lasalianas deben ser heraldos de paz, compasión y reconciliación.

Espero que la futura *Declaración de la Pedagogía Lasaliana* ayude a todos nuestros centros a crecer como espacios de desarrollo humano integral en los que cada persona pueda encontrar a Dios y a sus hermanas y hermanos en un esfuerzo común para fomentar los valores del Reino de Dios.

Conscientes de ser ministros de Dios y embajadores de Jesucristo para los niños, jóvenes y adultos que Dios ha confiado a nuestro cuidado, reafirmamos nuestro compromiso con el desarrollo en curso de una pedagogía inspirada en el Evangelio e iniciada por Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos. Nuestro compromiso renovado es un signo de esperanza al celebrar el tricentenario de la muerte del Santo Fundador.

H. Robert Schieler fsc Superior General

PROPUESTA METODOLÓGICA

Un itinerario de discernimiento

Al año siguiente de la muerte de Juan Bautista de La Salle apareció la primera versión en imprenta de la *Guía de las Escuelas Cristianas* (1720). Se trataba de una obra colectiva, nacida del esfuerzo de casi cuarenta años de práctica escolar, de una comunidad que poco a poco había encontrado su razón de ser, su identidad, entretejida con su misión educativa. Por supuesto, La Salle había sido el líder indiscutible; pero la labor escolar había sido desarrollada por casi un centenar de hombres que habían dado su vida al servicio del Evangelio en la escuela, muchos de ellos de los que escasamente conocemos su esfuerzo cotidiano.

Nos acercamos, entonces, al tricentenario de la primera publicación del manual escolar fundamental de los Lasalianos, que sirvió de referencia en la educación francesa y mundial por más de dos siglos. Desde 1720 somos testigos de veintidós ediciones de la *Guía de las Escuelas Cristianas*, siendo la última en 1916. No se trata, sin duda, de un documento estático; su dinamismo obedece a la búsqueda permanente del Instituto, conjugando su deseo de ser fiel a la tradición recibida pero sin dejar de estar abierto a los cuestionamientos de la realidad. Este difícil equilibrio ha marcado la vida del Instituto a lo largo de su existencia.

Por otra parte el *Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* celebra con profundo respeto los cincuenta años de la *Declaración sobre el Hermano en el mundo actual* (1967), obra colectiva producida durante el *39.º Capítulo General*. Contamos, sin duda, con un documento de referencia por su profundidad, claridad y proyección hacia el futuro.

El camino de una Declaración

El 45.º Capítulo General, asumiendo la propuesta de la 2.ª Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasaliana (AIMEL), nos invita en este período de 2015 al 2020 a discernir comunitariamente acerca del discurso pedagógico propio que, como Lasalianos del siglo XXI, podemos compartir con la comunidad educadora internacional. Se trata, entonces, de enfatizar nuestra tradición de discernimiento colectivo al producir un documento que siga tejiendo lazos de comunión en medio de la diversidad del mundo lasaliano.

Sabemos hacia dónde vamos, pero necesitamos dejar las puertas abiertas al Espíritu, que sigue hablando en cada Hermano y en cada Lasaliano. Así, asumiendo este proceso en espíritu de fe, hemos propuesto un camino de cinco años de investigación y reflexión compartidas, apoyándonos en la red educativa y en las instancias de la animación y reflexión educativas del Instituto entero. En este complejo tejido, apreciamos de manera especial el apoyo de los centros de Educación Superior Lasalianos, invitados por la Regla 2015 a desarrollar un particular interés por la justicia social y a luchar en contra de las pobrezas (R. 17.1).

Coordinados por el *Consejo Internacional de la Asociación y Misión Educativa Lasaliana* (CIAMEL), hemos previsto un proceso de investigación durante los próximos cinco años, cada uno centrado en una idea-fuerza, que se ofrecerá como consulta al Instituto entero. El conjunto-de los intercambios - la discusión, la crítica científica, el discernimiento y la retroalimentación del conjunto del Instituto - nos ayudarán a crear un *corpus* que pondremos en manos de una comisión preparatoria. Dicha comisión tendrá finalmente por misión la redacción del borrador de la *Declaración*. Este borrador será estudiando nuevamente por el Instituto entero, dentro del proceso de preparación de la 3.º AIMEL, prevista para mayo 2020. Una vez redactado el documento final, será presentado al 46.º Capítulo General, en mayo 2021, para su discusión y aprobación definitiva.

La *Declaración* estará centrada en la Pedagogía Lasaliana pensada desde los desafíos del siglo XXI. Para ello, hemos identificado algunos temas-núcleo: la comprensión de la escuela desde el contexto actual; la identidad y la espiritualidad de los educadores lasalianos; el diálogo fe-cultura en la escuela lasaliana y, finalmente, la defensa de los derechos de los niños y jóvenes y la construcción de una nueva ciudadanía desde la escuela. Cada tema-núcleo será estudiando en principio por un equipo multidisciplinario que producirá una publicación que se someterá al estudio del Instituto.

La *Declaración* no dirá todo, pero sí enfatizará el diálogo entre nuestro patrimonio educativoespiritual y la apertura a las nuevas realidades educativas. Este proceso nos hará susceptibles y disponibles a pensar en la renovación del Instituto. Será un documento para promover el diálogo entre nosotros y con los demás actores educativos dentro y fuera de la Iglesia.

Cómo leer esta primera publicación

La publicación que ofrecemos es apenas el primer paso de nuestro itinerario. Deberá ser leída como una propuesta a ser discutida en todas las instancias de la animación educativa del Instituto.

Al final de cada parte de la publicación se ofrece una metodología para el análisis. Esperamos recibir sus aportaciones entre los meses de enero y junio 2017 a la dirección de correo electrónico: declaration@lasalle.org

La Revista Digital de Investigación Lasaliana ofrecerá un compendio y un estudio crítico de las colaboraciones que se recibirán del Instituto entero. Así, mantendremos el diálogo abierto y nos confrontaremos mutuamente en la búsqueda común.

Agradecimientos

Como *Consejo General* expresamos nuestro agradecimiento al CIAMEL, especialmente en la persona de su presidenta Alisa Mackensy, por el apoyo recibido para coordinar esta publicación. Asimismo, agradecemos a la *Asociación Internacional de Universidades Lasalianas* (AIUL), en la persona de su presidente H. William Mann, por habernos dado la oportunidad de crear una agenda conjunta de investigación en el área educativa.

Agradecemos a las personas y centros educativos que han colaborado en la realización del Seminario de Investigación Lasaliana que tuvo lugar en Roma del 9 al 13 de mayo 2016 y que dio lugar a la producción de esta publicación: al Dr. Felipe Gaytán Alcalá, de la Universidad La-Salle México; a la Dra. Irma Lucía Bórquez, de la Universidad de La Salle Noroeste; a la Dra. Carmen Amalia Camacho, de la Universidad de La Salle de Bogotá; a la Prof. Itziar Muniozguren Colindres, del Sector Bilbao del Distrito ARLEP; a la Dra. Luciana Backes, de UNILASALLE Canoas; al H. Patricio Bolton, del Distrito Argentina-Paraguay; a la Dra. Rebecca Hopkins, de Saint Mary's University of Minnesota; al Prof. Michel Choukri, Responsable de la MEL del Sector Egipto, Distrito de Medio Oriente; a la Dra. María del Rosario Ortíz Carrión y al Ing. Enrique Aguilar Vargas de la Universidad De La Salle Bajío; a la Dra. Maricar Prudente, de De La Salle University Manila; a la Mtra. María Luisa Ibarra y a la Mtra. Patricia Huerta Páez, ambas del Centro de Estudios Superiores La Salle (CESLAS) de Monterrey. Cada uno de ellos contó con el apoyo de sus respectivos Rectores de Universidad y Visitadores, y de sus grupos locales de investigación para el éxito de esta actividad. Finalmente, agradecemos al H. Diego Muñoz León, Secretario del Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos de la Casa Generalicia por su trabajo de coordinación general de la investigación.

> H. Gustavo Ramírez Barba fsc Consejero General para la Asociación y la Misión Educativa Lasaliana

PRIMERA PARTE CAJA DE HERRAMIENTAS

Estamos iniciando un largo itinerario de reflexión y discernimiento acerca de la escuela lasaliana para el siglo XXI. Para ello hemos imaginado una caja de herramientas repleta de utensilios, cada uno para una función específica.

Así, presentamos en *primer lugar* una lectura contextual del itinerario pedagógico vivido por el Instituto desde su fundación hasta finales del siglo XIX. En este recorrido ofrecemos definiciones esenciales, concretamos criterios de lectura y damos a conocer documentos básicos producidos por los Hermanos. Pero, sobre todo, rescatamos la historia pedagógica vivida por los Hermanos en más de doscientos años.

En *segundo lugar* nos aventuramos a leer una nueva faceta de la contribución de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a la educación de la niñez y juventud de la Francia del siglo XIX. Las herramientas que nos proporciona la historia cultural nos permiten comprender la singularidad de una comunidad religiosa inserta en el mundo secular de la educación. Seguramente, esta lectura será un aporte a la reflexión que hemos venido haciendo sobre nuestra identidad; también sobre el impacto de nuestra propuesta educativa.

En tercer lugar comenzamos a tomar contacto con las realidades y retos de la educación lasaliana para el siglo XXI. Para ello presentamos los primeros resultados de una investigación encaminada a caracterizar los modelos pedagógicos de instituciones educativas lasalianas de todas las Regiones del Instituto. Este trabajo nos acerca a la riqueza de la diversidad educativa lasaliana mundial y nos desafía a mantener una reflexión sistemática sobre nuestras prácticas cotidianas a fin de ofrecer una propuesta coherente en el concierto mundial.

Finalmente, cerramos con un *epílogo* que retoma la metáfora de la caja de herramientas; este texto invita a adentrarnos en un proceso de metacognición. El epílogo ofrece una reflexión epistemológica sobre el significado de lo Lasaliano como expresión de identidad y razón de ser de una pedagogía y de una práctica educativa.

La Primera Parte termina con una *conclusión*. Sugiere una propuesta de reflexión a partir de preguntas claves y una metodología para la elaboración de Notas, a ser enviadas al *Consejo Internacional de la Asociación y Misión Educativa Lasaliana* (CIAMEL) en el primer semestre del año 2017.

UNA LECTURA CONTEXTUAL DEL ITINERARIO PEDAGÓGICO LASALIANO ENTRE LOS SIGLOS XVII Y XIX EN FRANCIA

El difícil equilibrio entre conservar el patrimonio pedagógico y responder a los nuevos desafíos

H. Diego Muñoz León fsc Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos Casa Generalicia, Roma

1.1 Introducción

Juan Bautista de La Salle (1651-1719) desarrolló, en un período de cuarenta años, sus dos obras fundamentales: la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la red de escuelas cristianas, gratuitas y accesibles especialmente a los hijos de los artesanos y pobres de la Francia monárquica de Luis XIV, pero abiertas obstinadamente a todos, sin excepción¹.

Para ello, La Salle y sus Hermanos crearon un nuevo estilo de vida consagrada, fuera de los cánones eclesiásticos de su época. Así, juntos se asociaron para el servicio educativo de los pobres, comprometiéndose a sostener un proyecto común en obediencia y estabilidad. Poco a poco tomaron conciencia de ser una comunidad de comunidades, capaz de asumir la responsabilidad de un trabajo escolar, de la mañana a la noche, y de asegurar su continuidad y coherencia en el tiempo. Con este fin, no sólo consolidaron la organización de su vida laical común, sino también el desarrollo de un *corpus*² *escolar* que les dio unidad y consistencia.

Esta experiencia fundante acompañó al Instituto en su camino previo a la Revolución francesa. Suprimido en Francia por la Asamblea Nacional en 1792, y restituido por Napoleón Bonaparte en 1802, el Instituto va a reforzar durante el siglo XIX su manera propia de comprender la pedagogía y su actividad escolar, en un clima de conflictividad, intentando no renunciar a su identidad original. Sin embargo, en 1904 es suprimido nuevamente en territorio francés. La Casa Generalicia y el gobierno central tendrán que desplazarse, primero a Bélgica y luego definitivamente a Roma en 1936. El Instituto irá asumiendo un rostro cada vez más

¹ Esta aseveración no es casual. J.B. de La Salle fue llevado a juicio varias veces no por atender a los pobres sino por dejar entrar en sus escuelas a los hijos de aquellas familias que no estaban inscritas en el registro de pobres de las parroquias. Así, La Salle podría ser el impulsor, en la Francia monárquica y absolutista, de lo que hoy conocemos como el derecho democrático de la educación para todos.

² Corpus: conjunto de conocimientos, en este caso relativos a la escuela y a la labor del maestro en la clase.

internacional. Finalizada la segunda guerra mundial, y a lo largo de los siguientes 20 años, crecerá en el seno del Instituto un movimiento de renovación entre los Hermanos, en comunión con la dinámica de la Iglesia, hasta que el 39.º Capítulo General alcanzará su punto de inflexión:una nueva *Regla*, una nueva manera de comprender al Hermano en el siglo XX, su vocación, su misión y su identidad de religioso laical. Estos casi 50 años que nos separan del Concilio Vaticano II han sido desafiantes y todavía nos dejan con muchas tareas pendientes. Una de ellas tiene que ver con la comprensión de la asociación para el servicio educativo de los pobres, que llevamos adelante, como Iglesia laical, junto a más de noventa mil educadores en todo el mundo.

Por eso, situados en la segunda década del siglo XXI, cuando deseamos hacer una reflexión sobre la *Pedagogía Lasaliana*, nos preguntamos por los principios de ese *corpus escolar*, por esas ideas-fuerza que nacieron como respuesta a la realidad de pobreza y marginalidad de los niños y jóvenes de una época lejana a nosotros; sin embargo, corremos el peligro de quedarnos paralizados en la experiencia fundacional. Necesitamos, en consecuencia, ir más allá, a la experiencia vivida por los Hermanos de los siglos XVIII y XIX, para tomar conciencia del dinamismo pedagógico lasaliano y de los frutos educativos que llegaron a nuestras manos al inicio del siglo XX, frutos que seguimos asumiendo hoy en una mezcla de veneración y corresponsabilidad carismática, a veces sin el discernimiento adecuado.

El objetivo de este capítulo es ofrecer una relectura contextualizada del itinerario vivido por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas desde sus orígenes hasta finales del siglo XIX. No se trata de ofrecer una síntesis histórica, sino de puntualizar aquello que pueda servirnos para comprender la pedagogía que heredamos de nuestros Hermanos al inicio del siglo XX. De esta manera, podremos entender su vitalidad y pertinencia en diálogo con los educadores de nuestro tiempo.

1.2 Un siglo XVII muy lejano a nosotros

No es posible comprender la escuela en la Francia del siglo XVII fuera de los parámetros de la cristiandad. La sociedad monárquica era cristiana, aun cuando ya convivían en su seno libertinos y racionalistas entre los nobles y burgueses; el poder político de los estados europeos apoyaba la finalidad religiosa de la escuela³. La Iglesia tenía en sus manos la supervisión del contenido y de las prácticas escolares y seleccionaba a los maestros.

Una vez que Francia hizo suyas casi un siglo después, con evidente retardo, las orientaciones del Concilio de Trento (1545-1563), su jerarquía eclesiástica impulsó la formación de los sacerdotes, la renovación litúrgica y la catequesis del pueblo. Sobre todo, comenzó a organizar escuelas parroquiales gratuitas para asegurar la formación catequética de la mayoría de la población, sumida en la brujería y la superstición⁴ y, por supuesto, para alejarlos del protestantismo.

³ cf. Avanzini, 1981, p. 57.

⁴ El siglo XVII también fue testigo del desarrollo de la mística, y con el Cardenal Bérulle y Madame Acarie se inauguró un siglo de oro de la Espiritualidad Francesa que ha tenido un impacto en la Iglesia universal, e incluso en la formación espiritual de nuestro Santo Fundador, a partir de su experiencia en el Seminario de San Sulpicio en París.

En ese marco, propio de la Contrarreforma católica, la educación se concebía como la integración de las tradiciones - clásica y cristiana -, y su objetivo fundamental era la consecución de la virtud moral, acrecentando la piedad y dejando en un segundo plano los logros-intelectuales⁵. Especialmente en las pequeñas escuelas - *les petites écoles* - de las parroquias se daban a conocer las principales verdades de la fe:

Vienen, ciertamente, en ayuda de los niños pobres y, enseñándoles el ABC del conocimiento, les evitan en la medida de lo posible una marginalización dañina, insertándolos mejor en una sociedad más acogedora para ellos y para todos más tranquila... Pero esas escuelas menores tienen, en principio, la preocupación de hacerlos cristianos en esta vida y de prepararlos para la otra⁶.

1.3 La Salle y el impacto de las pequeñas escuelas

El joven canónigo La Salle, en contacto con el movimiento escolar inspirado por Nicolás Roland en Reims, es invitado a colaborar con la organización de escuelas para los niños pobres, siguiendo el modelo de Ruán. Su prima Maillefer le envía a Adrián Nyel, un maestro experimentado y de confianza⁷, y con él organiza la primera escuela en su ciudad el 15 abril 1679, en la Parroquia de San Mauricio. Se trata de una escuela parroquial. Ése es el inicio de su itinerario escolar. Sin embargo, las escuelas organizadas por La Salle y los primeros Hermanos, cuyo número se extiende progresivamente en cuarenta años, van más allá del formato de la típica escuela parroquial "piadosa". Poutet (1970) afirma que, como maestros,

... no eran catequistas cuya escuela servía de cebo para reunir a los niños alrededor de su púlpito, sino de educadores que no podían desarrollar plenamente la inteligencia y el corazón de sus alumnos sin procurarles el doble alimento de los conocimientos profanos y religiosos... La Salle tomó por fundamento de sus opciones el derecho a la verdad, la búsqueda objetiva de lo cierto, no por vía de la apologética y mucho menos por la polémica.⁸

Cierto es que durante el siglo XVII la escuela comienza a ser tomada en cuenta como un instrumento social masivo, sea para formar a las nuevas generaciones de católicos fieles a la Tradición de la Iglesia y al Papa a través de la catequesis escolar, sea para preparar a las nuevas generaciones de protestantes lectores e intérpretes de la Palabra de Dios en su propio idioma. Si bien la universidad había sido una invención de la Edad Media y los colegios la gran novedad del Renacimiento, a decir de Gauthier y Tardi (2013), el siglo XVII impulsado por el movimiento escolar católico y protestante inaugura una expresión consciente y ordenada sobre la manera de hacer y de organizar la clase, en respuesta a la presencia de maestros experimentados que sistematizan su saber y lo comparten con otros. Esto no es otra cosa que el nacimiento de la Pedagogía⁹.

⁵ cf. Bowen, 1981/2001, p. 170.

⁶ Cailleau, 2001, p. 517.

⁷ Nyel es bastante más que un maestro. Es un consagrado que formó una comunidad de hermanos en Ruán al servicio de escuelas para los pobres; no sólo trae la iniciativa. Es discípulo del Padre Nicolás Barré (cf. CL 48, p. 20-32).

⁸ Poutet, 1970, p. 203.

⁹ cf. Gauthier y Tardi, 2013, p. 105.

Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos comulgan con las preocupaciones de los maestros de su época: una nueva sensibilidad hacia el niño; un método inspirado en la naturaleza 10 como expresión de la perfección divina; la masificación de la enseñanza a través de métodossimultáneos de enseñanza; la preocupación por la gestión del tiempo y del espacio escolar; la conducción de los niños a través de la vigilancia y de la corrección; los registros escolares, los catálogos y el uso masivo del libro como instrumento cultural. Este nuevo saber metódico que va surgiendo en el siglo XVII lo encontramos en la Ratio Studiorum (1599) de los Jesuitas, en la Didáctica Magna de Comenius (1632), en La Escuela Parroquial o la forma de instruir bien a los niños en las Escuelas menores de Jacques de Betencour (1654), en las Amonestaciones (Remontrances) de Charles Démia (1666). Por supuesto, también en la Guía de las Escuelas Cristianas, manual escolar escrito en conjunto por La Salle y los Hermanos, del cual se conoce un primer manuscrito en 1706 y una revisión en 1717 y, posterior a la muerte del Santo Fundador, la primera edición impresa en 1720, además de 22 ediciones, cuya última es de 1916.

La escuela de los Hermanos no podía quedarse en el esquema de la catequesis piadosa: era preciso - para asegurar el éxito escolar y vencer el rechazo de los padres analfabetos hacia la escuela - desarrollar un proceso de codificación de los saberes propios de los docentes, que les ayudaran a ser eficientes y a llegar a resultados palpables. La Salle y los primeros Hermanos "eran hombres de su tiempo y de su tierra", tal como lo recordaba el H. Irlide en su Circular Nº 21, del 6 enero 1881. Necesitaban expresar la riqueza de un saber construido desde la práctica¹⁰. Así nació la Guía de las Escuelas Cristianas como manual de trabajo diario.

Para cumplir con su objetivo las escuelas cristianas de los Hermanos desarrollaron un currículo basado en la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo, el catecismo y las normas de urbanidad y cortesía. Los tres primeros ofrecían las herramientas indispensables para desarrollar el conocimiento; el catecismo era esencial para la identidad y la pertenencia social y eclesial en un ambiente de cristiandad; las normas de urbanidad y cortesía ayudaban a crear los lazos de comunicación en la complejidad de una sociedad fuertemente jerarquizada. Estos contenidos colaboraban con la preparación laboral que el niño ya recibía en su familia, generalmente perteneciente a una corporación de artesanos, donde ya aprendía un oficio. De ahí que el impacto de la escuela de los comienzos no haya sido la producción de una generación intelectual, sino el desarrollo de competencias laborales de los hijos de los artesanos para mejorar sus condiciones socioeconómicas y su identidad dentro de la sociedad de su época: así La Salle y los Hermanos expresaban su firme convicción de colaborar con la salvación de los niños, puesto que Dios quiere que todos lleguen al conocimiento de la verdad¹¹. No había, pues, salvación sin una vida digna, gracias al trabajo enriquecido por las herramientas del saber-conocer y saber-hacer.

1.4 Las tensiones políticas y la escuela cristiana

Juan Bautista de La Salle fallece en 1719. Deja en manos de los Hermanos un Instituto de 100 miembros, organizado en pequeñas comunidades y atendiendo una red de 22 escuelas en Francia

¹⁰ A propósito de esta experiencia, rescatamos el concepto de pedagogía de Zuluaga (1999, p. 14), "...como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza." ¹¹ cf. MR 193,1,1.

Paul Hazard, en su obra sobre la crisis de la conciencia europea (1961), contrasta dos modelos de sociedad francesa: la jerarquía, la disciplina y el orden, controlados por la autoridad y reglamentados por los dogmas, conforman el mundo de los hombres del siglo XVII; todo esto será totalmente rechazado por los hombres del siglo XVIII, sus sucesores inmediatos¹². Durante el reinado de Luis XIV la sociedad francesa comienza a vivir un cambio profundo: se trata de las tensiones producidas especialmente por los afectos al galicanismo y al jansenismo; si a eso se suma, durante el siglo XVIII, la irrupción de los Filósofos y el desarrollo de la razón, la ciencia, la técnica y la economía en la vida de la creciente burguesía francesa, tenemos los ingredientes necesarios para que al final del siglo se prepare una auténtica revolución contra el *status quo* monárquico y católico.

En cuanto al galicanismo, se trataba de un conjunto de tendencias, prácticas y sobre todo doctrinas relativas al poder espiritual de la Iglesia francesa desde sus orígenes y que se oponía a ciertas prerrogativas del Papa y de la Iglesia sobre el Estado francés¹³; por ese motivo, tanto el Estado como la Iglesia francesas debían guardar su independencia de Roma. Quienes, al contrario, defendían la fidelidad al Papa y a la Iglesia romana eran llamados ultramontanos; de hecho La Salle siempre había manifestado abiertamente su fidelidad al Sumo Pontífice.

Por otra parte, el jansenismo, tal como se entiende en el *Grand siècle*, se trataba de una corriente del catolicismo en abierta resistencia a ciertas posturas escatológicas y morales extendidas en la Iglesia en nombre de la teología de San Agustín. En este sentido, el jansenismo atacaba el libre arbitrio del hombre defendido por los Molinistas (Jesuitas) y exigía una severa pastoral de conversión, llegando a un rigorismo y pesimismo escatológico que resultaba asfixiante¹⁴. Cuando finalmente el papado condenó las proposiciones del libro de Quesnel con la Bula *Unigenitus* en 1713, Luis XIV tuvo que imponer su autoridad para que la Iglesia francesa la aceptara, menospreciando el vigor intelectual y la fuerza combativa de los jansenistas. La Salle, fiel a la Iglesia de Roma, se manifestó públicamente a favor de la Bula y así orientó a los Hermanos en sus últimos días.

Durante el reinado de Luis XIV el racionalismo, además, va cobrando fuerza. Hazard (1961) refiere que, cuando la autoridad real y la religiosa se estaban afirmando como inamovibles, era porque ya estaban heridas de muerte¹⁵. Lentamente las creencias tradicionales comenzaban a ser criticadas y cuestionadas. La religión cristiana estaba siendo vista abiertamente como una suma de prejuicios y formalismos que limitaban la libertad del hombre. Racionalistas y libertinos, dentro y fuera de Francia, iniciaban su camino hacia un movimiento de protesta social que será asumido por los filósofos del siglo XVIII, en especial Voltaire, La Chalotais y Rousseau.

Estas tendencias que finalmente derivaron en movimientos políticos opuestos a la monarquía, cuestionarán la expansión de las escuelas cristianas antes de la Revolución Francesa. Por su

¹² Préface en Hazard, 1961, p. VII.

¹³ cf. Abad, *Dictionnaire Louis XIV*, 2015, p. 558.

¹⁴ cf. Abad, *Dictionnaire Louis XIV*, 2015, p. 683.

¹⁵ cf. Hazard, 1961, p. 126

No obstante, el movimiento a favor de la instrucción, durante el siglo XVIII, continuaba su expansión. Avanzini (1981) afirma que:

Las escuelas llegarán a ser tan numerosas que harán que "en los campos falten los brazos", se quejarán ciertos notables, porque muchos de los niños continuaban sus estudios en los colegios de las ciudades, después de renunciar a la profesión de sus padres para hacer una carrera religiosa o jurídica; el bretón La Chalotais... denunciará este hecho fatal en 1763. 16

En efecto, atendiendo a los datos estadísticos recogidos por Avanzini (1981), constatamos cómo la obra de las escuelas se expande durante el siglo XVIII: en 1729 los Hermanos abren un noviciado en Aviñón; en 1750, inician la primera escuela en Suiza; en 1751 son 532 Hermanos. En 1767 ya son 715. La Casa Generalicia se instala en París en 1771 y el Instituto se organiza en tres provincias: occidental (París), oriental (Lorraine) y meridional (Aviñón). En 1774 los Hermanos inician una obra en la Isla de Martinica; en 1778 se instalan en la región de Toulouse. En 1779, la estadística del Instituto indica que son 760 Hermanos que atienden 137 escuelas con 441 clases y 32.999 escolares. Finalmente, en 1790 serán 920 Hermanos, con una presencia en Italia 17.

Las escuelas de los Hermanos ofrecían una enseñanza primaria de calidad; aseguraban la continuidad y la sabiduría de una comunidad de educadores que mantenían su fidelidad al proyecto común; además, su oferta se había ampliado con la creación de cursos semi-profesionales que respondían a las necesidades de una pequeña burguesía que no encontraba en los colegios la formación que deseaban para sus hijos. Houry (2001) afirma que este hecho permitió al Instituto el desarrollo de una investigación pedagógica tendiente a sostener una educación cristiana de mejor calidad, la formación continua de los Hermanos y un complemento financiero para el funcionamiento del Instituto en su conjunto¹⁸. No obstante, los Hermanos seguían siendo considerados como "bárbaros" por los jansenistas:

Ignorantes [*Ignorantins*], de alguna manera por estado, de la doctrina y de las reglas de la antigüedad [fuera del manejo del latín y del griego] los Hermanos no conocían ni la naturaleza de la justicia cristiana, ni las características de una verdadera conversión, ni las pruebas necesarias para asegurarla. No contaban con otro método ni de otra práctica para dispensar los sacramentos que aquellas sugeridas por el molinismo y la Bulla *Unigenitus* tomada a la letra. ¹⁹

-

cf. Avanzini, 1981, p. 224. Este hecho es desmentido por los mismos Hermanos en el *Manuscrit* 43 de la *Conduite des écoles* de 1806: « Comme dans plusieurs villes, il est certains notables qui se figurent que nos instructions font tort á l'agriculture et aux arts mécaniques, en inspirant aux enfants l'idée de changer d'état, il est très important que l'inspecteur ou le premier Maître de chaque école ait un registre contenant le nom de tous les enfants qui quittent l'école, l'état de leur père et celui qu'ils embrassent eux-mêmes. Ce catalogue est très propre à détromper les esprits prévenus au sujet de nos écoles, et il a produit des effets merveilleux là où les circonstances ont fait juger à propos de le montrer. » (*Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 427).

¹⁷ cf. Avanzini, 1981, p. 225.

¹⁸ cf. Houry, 2001a, p. 317).

¹⁹ Rigault, 1938, p. 406.

A medida que avanza el siglo XVIII, los Hermanos como maestros de la enseñanza popular y cristiana, públicamente fieles al Pontífice romano y testigos de la fe católica, van enfrentando la oposición cada vez más radical de jansenistas y filósofos, además de todos los partidarios encontra de la obsolescencia del antiguo régimen. Es por ello que la expulsión de la Compañía de Jesús de Francia en 1762, así como los edictos de agosto 1763 y marzo 1764 que separan a la Iglesia del control de la educación, van a hacer más difícil el trabajo escolar de los Hermanos²⁰.

1.5 Hacia un nuevo orden educativo

Rigault (1938) afirma que durante el siglo XVIII nace una nueva pedagogía francesa, gracias a la influencia del empirismo y anti-dogmatismo de John Locke (1632-1704) en la educación; de la visión cristiana de la educación de Charles Rollin (1661-1741) y su *Traités des Études* de 1726 y, sobre todo, de la publicación por parte de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) de *Émile ou de l'Éducation* en 1762, cuya propuesta iniciará una nueva manera de asumir los principios de la educación fuera de los cánones cristianos.

Rollin, rector de la Universidad de París – y de origen jansenista - apoyándose en la visión de Locke y de Fenelón, profundiza acerca de la psicología de los niños y sus consecuencias para el trabajo del maestro. Se interesa por las innovaciones lasalianas; reconoce de La Salle su esfuerzo por establecer el orden y el silencio, la lectura en francés y la necesidad de que el maestro se encargue de la conducción de los niños y jóvenes. Rigault (1938) transcribe de Rollin su interés por rescatar la importancia del maestro cristiano:

Es un hombre en cuyas manos Jesucristo ha entregado un cierto número de niños rescatados por su sangre y por quienes ha dado la vida... Él se los ha confiado para conservar en ellos el precioso e inestimable depósito de la inocencia... He ahí cuál es el fin y el objetivo de la educación...²¹

Opuesto a esta visión cristiana, que considera decadente, Rousseau va a afirmar la necesidad de iniciar una nueva pedagogía, basada en la convicción de que el hombre es por naturaleza un ser esencialmente libre y bueno, capaz de desarrollar la virtud; dueño de sí mismo, no necesita ser esclavo de ninguna consigna²². La educación debe procurar la ignorancia total de Dios y de la vida sobrenatural. Se trata de una nueva manera de aprender basada en la experiencia de las cosas y no del conocimiento de las palabras; la naturaleza se convierte en el centro de las preocupaciones del niño. Por ende, se desechan las opiniones de los adultos, la moral y la religión²³; todo esto como consecuencia directa del rechazo al dogma del pecado original.

Ambas visiones entrarán en conflicto abierto. Rigault (1938) señala que los Hermanos durante el siglo XVIII no van a participar de las luchas pedagógicas ni a formular una declaración de principios en contra de las humanidades clásicas. Trabajando sin dobles intenciones, en su propio campo, no censurarán ni irán en contra de ninguno²⁴. No se encuentra en los documentos del

²⁰ La desaparición de los Jesuitas de Francia va a representar un grave problema para la reorganización de la enseñanza, sobre todo de los colegios y universidades. Nota de Rigault, 1938, p. 411-412.

²¹ Rigault, 1938, p. 581.

²² cf. Rigault, 1938, p. 572.

²³ cf. Gauthier y Tardi, 2013, p. 147.

²⁴ cf. Rigault, 1938, p. 586.

Instituto ningún manifiesto en contra de los filósofos del siglo XVIII. Pero sí hay una preocupación y una crítica a la formación inicial de los Hermanos jóvenes. Así, el informe 14 elaborado por el H. Paschal, Asistente del H. Agathon, en 1786, Sobre las causas de la deserciónde nuestros Hermanos jóvenes y sobre los medios de prevenirles, al menos, en parte responde al deseo de que el Instituto tome conciencia del momento que vive, de extrema tensión. Las bajas en el número de Hermanos suponían más de la mitad de los ingresos. El futuro era incierto²⁵.

El H. Agathon es el hombre clave para comprender el espíritu lasaliano de finales del siglo XVIII. Asumió el cargo de Superior General a partir de 1777 y en 1792 fue encarcelado y condenado a muerte durante la Revolución francesa, pero se salvará tras la caída de Robespierre; al contrario el H. Salomón, su Secretario, será martirizado en la Iglesia del Carmelo de París con otros 212 religiosos y sacerdotes, de los cuales la Iglesia reconocerá a 191 como beatos en 1926, nuestro Hermano entre ellos.

El H. Agathon trabajó incansablemente por renovar el pensamiento pedagógico del Instituto, por adaptar la Guía de las Escuelas Cristianas a los nuevos tiempos y por reforzar la formación de los Hermanos jóvenes. En 1785 publicó en Melún Les douze vertus d'un bon maître, par Monsieur de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes, expliquées par le Frère Agathon, Supérieur général.²⁶ Sin pretensión de originalidad, fundamentó sus ideas en el Traités des Études de Rollin y en la tradición del Instituto, desarrollando y organizando las virtudes enumeradas por el Santo Fundador en su Recueil de différents petits traités.

¿Cuál era el espíritu de los Hermanos a la llegada de la Revolución Francesa? Rigault (1938) lo expresa, haciendo referencia al trabajo del H. Agathon:

Mantener íntegramente las tradiciones pedagógicas del Instituto, recordar a los maestros la grandeza y las obligaciones de su labor, comentar y desarrollar la obra escrita del Fundador, actualizar, con respeto, su Guía de las Escuelas... he ahí, en materia de educación, el trabajo al cual el Hermano Agathon se dedica, sin la menor intención de polémica, desde la alta y serena inteligencia de sus responsabilidades, de las aspiraciones de su época...²⁷

Sin embargo, pese al esfuerzo de los Hermanos por mantenerse en el servicio educativo, la Asamblea Nacional francesa decreta, el 18 agosto de 1792, que "un Estado realmente libre no debe sufrir la presencia en su seno de ninguna corporación, ni siquiera de aquellas que, dedicadas a la enseñanza pública, han sido meritorias de la Patria". Con este decreto, el Instituto es suprimido en Francia y, con él, sólo resta esperar que los Hermanos de Italia y de Suiza sigan adelante con el proyecto de las escuelas cristianas:

El Instituto, fundado después de un siglo por el santo canónigo de Reims y fiel a la religión católica, en tanto que unido a la Iglesia y a la Santa Sede, tuvo el honor de ser asociado a las tribulaciones del clero francés. Así, en efecto, muchos Hermanos son encarcelados en París. El H.

²⁵ cf. Bédel (2002). "El Informe del Hermano Asistente Paschal", p. 126-134.

²⁶ cf. Rigault, 1938, p. 589.

²⁷ Rigault, 1938, p. 587.

²⁸ Circulaire 112, p. 12.

1.6 La primera mitad del siglo XIX y las luchas post-revolucionarias

Quizás el evento fundador de la Revolución Francesa, según Cholvy (2001) podría ser, no la Toma de la Bastilla ni la Declaración de los derechos del hombre, sino la aprobación por parte de la Asamblea Nacional, el 12 julio 1790, de la *Constitución civil del clero*. Este acontecimiento provocó, en efecto, una fractura profunda y permanente en la vida política y religiosa francesa a lo largo del siglo XIX que va a determinar dos modelos opuestos de construcción de país: el racional-liberal y el católico-tradicional³⁰. Los Hermanos, educadores cristianos públicos expresarán su punto de vista pedagógico con firmeza, pero sin intención de entrar en la diatriba política.

En el antiguo régimen dos sociedades - civil y eclesiástica - permanecían íntimamente unidas, afectando todo el campo de acción social³¹. A partir de 1790, el catolicismo va a ser expulsado paulatinamente al terreno de la contra-revolución; de ahí que los herederos de la Revolución intentarán promover una verdadera guerra de religión, asegurando progresivamente la laicización del Estado francés y la descristianización de la sociedad. Por supuesto, esta guerra, más pasional en los países católicos que los protestantes, tendrá como objetivo la oposición a un clero organizado jerárquicamente, dependiente de una autoridad universal y con capacidad de limitar la libertad de conciencia de la población.³² La Iglesia católica para el espíritu moderno del siglo XIX representará el pasado, la tradición, la autoridad y el dogma. Para Hobsbawm (1987/2012) el anticlericalismo será un factor esencial en la medida en que la Iglesia se manifieste en contra de la ideología de la razón y del progreso, y especialmente cuando la burguesía y los sindicatos encuentren un motivo para luchar unidos contra el oscurantismo y la superstición³³.

Inmediatamente después de la Revolución había permanecido en la sociedad francesa el anhelo de contar con escuelas para todos. Aun cuando la educación pasa a control del Estado, Bonaparte no cuenta con los recursos humanos adecuados. Por eso, invita a que las congregaciones religiosas, que habían surgido en los siglos precedentes, se reorganicen. Los Hermanos aceptan el reto y lo hacen con mayor fuerza; además, una multitud de fundaciones nuevas se desarrolla siguiendo su ejemplo³⁴. El 3 mayo de 1802 Bonaparte autoriza a los Hermanos su regreso a tierras francesas. El H. Gabriel Marie, Superior General, lo recuerda en la *Circulaire Nº 112* del 15 abril de 1902, para celebrar el centenario de la restauración del Instituto. El 17 marzo de 1808, Bonaparte promulga el decreto que crea la Universidad Imperial, estipulando en el artículo 5 que las escuelas primarias recibirían "como base de su enseñanza los preceptos de la educación católica", y en el artículo 109 que: "Los superiores de esas congregaciones podrán ser miembros

²⁹ Circulaire 112, p. 12-13.

³⁰ cf. Cholvy, 2001, p. 9.

³¹ cf. Rémond, 1974, p. 194.

³² cf. Rémond, 1974, p. 199-200.

³³ cf. Hobsbawm, 1987/2012, p. 238.

³⁴ cf. Pénisson, 2001, p. 157.

Sin embargo, en Francia el resurgimiento religioso va a ser contrabalanceado permanentemente por el anticlericalismo de las élites y la ignorancia de gran parte del pueblo. La revolución de Julio de 1830 va a ser fuertemente anticlerical e iniciará, progresivamente, la laicización de la monarquía, en particular la desaparición de Dios como sujeto de los discursos oficiales³⁷. Sin embargo, la promulgación de la Ley Guizot del 28 junio de 1833 actuará como un verdadero concordato escolar³⁸; en este sentido, esta ley:

...obliga a todos los municipios a abrir una escuela y de ponerla a disposición de aquellos que desearan los medios para adquirir una instrucción. Esta escuela podía estar confiada a institutores formados por las escuelas normales, o a congregaciones, puestos a disposición de las municipalidades por las órdenes religiosas que tienen como actividad tradicional la enseñanza.³⁹

Los Hermanos, que ya habían revisado la *Guía de las Escuelas Cristianas* en 1811 y prácticamente la habían reimpreso -con algunas modificaciones- en 1819, 1823 y 1828, reúnen un Comité General en 1834 para hacer un análisis y una actualización de su manual escolar, ahora sometido a los límites del control estatal. Reafirmarán la superioridad del método simultáneo de enseñanza en relación al método mutuo lancasteriano⁴⁰, la introducción de nuevas asignaturas como la historia, la geografía y el dibujo lineal; la búsqueda de la excelencia educativa frente a la competencia de otros establecimientos; el papel más activo del maestro en el aula y, finalmente, la emulación en los niños y la prohibición de los castigos físicos en la escuela⁴¹.

1.7 El camino hacia la Tercera República Francesa

El Instituto vive un crecimiento exponencial durante el siglo XIX. Entre 1830 y 1850 cuenta con 3.201 Hermanos; de 1850 a 1875 son 6.729⁴². El H. Philippe representa un hito en la historia lasaliana de este siglo. Su generalato dura de 1838 a 1874. En su período se crean 1.002 nuevas obras educativas, la cuarta parte fuera de Francia. Estos datos dan cuenta de la vitalidad educativa de las escuelas de los Hermanos. Pero también, tal como sucedía en la época del H. Agathon, el Instituto sentía una gran debilidad debido a las salidas, despidos o muertes

³⁶ Avanzini (1981) recuerda que el artículo 30 de la ordenanza del 29 febrero de 1816 rezaba así: « La Commission de l'Instruction Publique veillera avec soin à ce que, dans toutes les écoles, l'instruction primaire soit fondée sur la religion » (p. 67).

³⁸ Cholvy recoge las palabras del historiador Claude Langlois, haciendo referencia al lugar que el catecismo, sea católico o protestante, asume como materia principal de la escuela (cf. Cholvy, 2001, p. 30).

⁴⁰ Los Hermanos se enfrentan abiertamente contra el uso del método mutuo o lancasteriano promovido por las autoridades educativas del momento. Dicho método resultaba más económico para los municipios pero sus resultados, que en principio parecían más rápidos, en el fondo no dejaban de ser superficiales. Los Hermanos, con la defensa del uso del método simultáneo en las escuelas, no hacían otra cosa que defender el papel del maestro en la clase.

³⁵ Avanzini, 1981, p. 67.

³⁷ cf. Cholvy, 2001, p. 30.

³⁹ Rémond, 1974, p. 88-89.

⁴¹ Para un estudio más completo ver Houry, 2013, p. 149-166.

⁴² cf. Bédel, 2004, p. 145.

Otro aspecto a resaltar es la incomprensión que va surgiendo, por parte de los Superiores franceses, en adaptar la dinámica del Instituto a las demandas de contextos educativos más allá del europeo. Tal es el caso del drama vivido por los Hermanos de los Estados Unidos, al no lograr hacer entender a los Hermanos franceses la necesidad de repensar la prohibición de enseñar el latín, tal como lo estipulaba la Regla desde los orígenes. Por este motivo entre 1853, tiempos del H. Philippe, y 1923, en el fin del Generalato del H. Imier de Jésus, el Instituto fue perdiendo presencia en el mundo de la educación terciaria norteamericana⁴⁴.

Mientras tanto en Francia, con la discusión de la Ley Falloux, entre el 15 y el 19 febrero de 1850, se había puesto en discusión el papel de la religión en la enseñanza y se caminaba abiertamente hacia la laicización. Para la mitad del siglo XIX una nueva mentalidad estaba por nacer, apoyada en la fuerza del racionalismo, el naturalismo, el liberalismo y el positivismo, movimientos que no lograban ser comprendidos por la teología del momento⁴⁵. Los católicos franceses vivían una espiritualidad más bien rigorista, heredera del jansenismo, y alimentaban su fe desde un discurso apologético. El Papa Pío IX (1846-1878) con la publicación del Syllabus Errorum en 1864 había acentuado todavía más el vacío entre el mundo moderno y la Iglesia⁴⁶.

A nivel político, el liberalismo había sido la respuesta a la desigualdad del antiguo régimen. Pero la sociedad liberal vivida hasta ese momento sólo había dado oportunidades a una minoría. Así, llegará el tiempo de la democracia y la búsqueda de los derechos para todos. Rémond (1974) afirma que la enseñanza comienza a tener, como consecuencia, un lugar eminente en las luchas políticas. Hay un primer objetivo cuantitativo a alcanzar: la enseñanza primaria debe ser universal. Ése será el horizonte de las Leyes Ferry-Globet, entre los años 1879 y 1889. El segundo objetivo será más ideológico: la democracia necesitará sustraer la enseñanza de la influencia de todos sus adversarios, de los tradicionalistas y especialmente de la Iglesia. Éste será el motivo principal por el que la enseñanza de finales del siglo XIX estará en lucha con la cuestión religiosa⁴⁷. Quizás desde nuestra mirada, lejana del siglo XXI, podríamos decir que eran dos mundos que no supieron dialogar, aun cuando tenían objetivos comunes. La Iglesia, de hecho, no contaba con un armazón teológico-intelectual capaz de comprender la dinámica político-social de su época. Ni siquiera el llamado del Papa León XIII a comprender la cuestión social (1891) tuvo buena recepción en la Francia católica de ese momento.

⁴³ cf. Bédel, 2004, Aspectos de la vida interna del Instituto, p. 111-120.

⁴⁴ cf. Killeen (2013), p. 179. Inmediatamente antes del Capítulo general de 1923 los Hermanos recibieron el visto bueno de la Santa Sede para extender su enseñanza a los estudios clásicos. Pero, durante el problema, los Hermanos que lideraron este proceso fueron exiliados de los Estados Unidos; no obstante, ninguno dejó de perseverar en su vocación. Es un ejemplo de las dificultades que vivió el Instituto para comprenderse en medio de un mundo multicultural.

⁴⁵ cf. Avanzini, 1981, p. 70.

⁴⁶ Tampoco el Papa León XIII (1878-1903), aun cuando publica la primera encíclica de carácter social, la Rerum novarum en 1891, podrá resolver el vacío entre la acción de la Iglesia y los movimientos socio-políticos de su época. Cuando solicite a los católicos franceses adherirse a la República no será ni comprendido ni aceptado (cf. Cholvy, 2001, p. 117).
⁴⁷ cf. Rémond, 1974, p. 88.

- 1879 Obligación de abrir una escuela normal para maestros y maestras en cada Departamento francés. Rigault afirma que uno de los grandes objetivos de la francmasonería era la de separar a la mujer de la influencia de la Iglesia⁴⁸.
- 1881 Gratuidad absoluta de los establecimientos escolares públicos. Los gobiernos comunales se encargarán de pagar a los maestros, con apoyo del Estado. Los pobres desertarán en mayor número de la escuela cristiana⁴⁹.
- 1882 La enseñanza será laica, neutra y universal; de obligación para los niños entre los 6 y 13 años. Además, la neutralidad confesional obligará a excluir el catecismo de la enseñanza oficial y a impedir el ingreso del sacerdote o del religioso al establecimiento público⁵⁰.
- 1886 El personal de las escuelas públicas será exclusivamente laico. Están excluidos los miembros de congregaciones religiosas⁵¹.
- 1889 Obligación de tres años de servicio militar para los maestros que pertenecen a congregaciones de enseñanza. Para los maestros laicos será necesario sólo un año⁵².

1.8 Respuestas educativas de los Hermanos a finales del siglo XIX

Aun cuando las leyes educativas crean una enseñanza pública, gratuita y laica, los Hermanos realizan un esfuerzo sin precedentes por fortalecer una red de escuelas libres, con la finalidad de responder a las necesidades de las familias que demandan sus servicios⁵³. Cierto era que la descristianización de la sociedad francesa iba en camino, pero todavía persistía una población que se identificaba como cristiana⁵⁴, convencida de la necesidad de la enseñanza religiosa para las nuevas generaciones.

¿Cuáles son las consecuencias de las leyes educativas en el itinerario de los Hermanos en Francia?

Los Hermanos ratifican su fidelidad al patrimonio pedagógico heredado desde los tiempos fundacionales. Refuerzan sus convicciones pedagógicas y las ponen en práctica en una red de escuelas "libres" primarias, secundarias y técnicas, sostenidas económicamente con el apoyo de las familias y de los patronatos. Habiendo sido defensores de la gratuidad de la enseñanza, ahora debían adaptarse para sobrevivir a una nueva realidad educativa.

El Instituto mismo trabaja en la formación permanente de sus miembros. Se refuerzan los programas y métodos de enseñanza, la preparación y supervisión del trabajo escolar, la

⁴⁸ cf. Rigault, 1949, p. 204. Quizás este mismo hecho hoy se podría comprender como una manera de reivindicar el derecho de la mujer en la educación y, en general, en la vida de la sociedad.

⁴⁹ cf. Rigault, 1949, p. 205.

⁵⁰ cf. Rigault, 1949, p. 208.

⁵¹ cf. Rigault, 1949, p. 212.

⁵² cf. Rigault, 1949, p. 218.

⁵³ cf. Houry, 2001a, p. 138.

⁵⁴ Cristiano en el siglo XIX en Francia: Cholvy (2001) caracteriza la espiritualidad de la época como severa, heredera del espíritu jansenista; que alimenta su piedad en Jesucristo y su devoción al Sagrado Corazón; rigorista frente a la recepción de los sacramentos; mariana y fuertemente ligada a los santos. Importa mucho el desarrollo de la vida contemplativa para trabajar en la evangelización (p. 135).

organización de jurados internos para evaluar periódicamente el estudio en doctrina religiosa y formación pedagógica de los Hermanos. Se preparan así para alcanzar los certificados oficiales 19 exigidos por las leyes educativas de la República. Algunos de ellos comienzan a resaltar comoprofesores de alta calidad, "cabezas bien hechas y bien llenas" (têtes bien faites et bien pleines)⁵⁵, dotados de ciencia y capacidad para el debate público.

El Instituto, a pesar del anticlericalismo republicano, sigue siendo una referencia en el mundo educativo francés, de tal modo que algunos de los Hermanos son llamados a instancias oficiales para expresar sus puntos de vista sobre la enseñanza y la pedagogía⁵⁶.

En las escuelas de los Hermanos se conserva la primacía de la enseñanza religiosa y se critica abiertamente la neutralidad en la educación. Las circulares administrativas de los Hermanos Superiores de la época y los textos pedagógicos de los Hermanos discuten sobre la hipocresía de una opción que repercute negativamente sobre la formación del hombre; "...sin religión no hay educación" (...sans religion, pas d'éducation)⁵⁷.

En el Instituto se escriben manuales escolares y obras de pedagogía para reforzar la formación de los Hermanos y especialmente de los Maestros laicos que van sustituyendo a los Hermanos en las escuelas públicas o que trabajan con ellos en las escuelas libres. Siguiendo la tradición asociativa del Instituto, se recogen las observaciones personales sobre el trabajo de las escuelas en base a la experiencia y la dedicación comprobada de los más veteranos en la clase; se formulan conclusiones de acuerdo a las nuevas competencias desarrolladas y se distribuye el trabajo de redacción entre personas y equipos especializados; se controla la producción con ayuda de un comité responsable y se propone el texto final para su aprobación definitiva a las autoridades. Este trabajo recuerda la dinámica vivida por La Salle y los primeros Hermanos en la elaboración de la Guía de las Escuelas Cristianas.

Los Hermanos refuerzan la formación en los pensionados, retomados con fuerza desde la mitad del siglo XIX. Sus enseñanzas sirven incluso de modelo a las innovaciones universitarias. Así, orientan a sus estudiantes hacia las carreras que no exigen el bachillerato clásico, adaptándose a las necesidades regionales. También, entre 1870 y 1900 desarrollan obras especializadas y postescolares, ingeniándose en ofrecer nuevas opciones educativas: círculos católicos de obreros, patronatos, asociaciones de amigos, sindicatos... todo este esfuerzo contribuía a disminuir las causas sociales de los conflictos, del aislamiento, el odio y las injusticias⁵⁸.

Sobre todo, los Hermanos participan en Exposiciones Universales y dan cuenta de la calidad de su trabajo en las escuelas. El H. Gabriel Marie, en la Circulaire 96, informa a los Hermanos que el Instituto ha obtenido en la Exposición Universal de París 58 premios: 3 grandes premios, 13 medallas de oro, 21 medallas de plata, 14 medallas de bronce y 7 menciones honorables⁵⁹.

⁵⁵ Rigault, 1949, p. 144.

⁵⁶ Así lo reseña Rigault (1949) cuando en 1897 es citado el H. Exupérien al *Conseil supérieur de l'Instruction publique* (p. 153).

Notes de Pédagogie chrétienne, 1897, p. 139.

⁵⁸ cf. Rigault, 1946, p. 385-386.

⁵⁹ cf. *Circulaire* 96, p. 1.

1.9 Pensamiento pedagógico de los Hermanos

Reseñamos una serie de obras pedagógicas que son escritas por los Hermanos en el período entre—1897 y 1909. Todas ellas representan una etapa de síntesis pedagógica:

Notes de Pédagogie chrétienne pour servir à la préparation d'une nouvelle édition de la Conduite des écoles d'après les principes du Bienheureux J. B. de La Salle. Paris, Procure générale, Rue Oudinot, 27, 1897.

Éléments de Pédagogie pratique à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes. Paris. Procure générale. 27, Rue Oudinot, 1901.

Part I - L'Éducation.

Part II - L'Enseignement en général

Éléments de Pédagogie pratique à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes. Paris. Procure générale. 27, Rue Oudinot, 1902.

Part II – Méthodologie Spéciale

1^{re} section – Enseignement de la Religion, de la Langue maternelle, de l'Histoire et de la Géographie.

Directoire Pédagogique à l'usage des Écoles chrétiennes. Paris, Procure générale, 27 Rue Oudinot, 1903.

Edmond Gabriel, *Manuel de Pédagogie à l'usage des Écoles catholiques*. Tours, Maison A. Mame & Fils, Imprimeurs-Éditeurs. Paris Maison Poussielgue, Librairie, Rue Cassette, 15. 1909.

¿Cuáles son las ideas-fuerza que definieron la fisonomía pedagógica de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a finales del siglo XIX en Francia?

- 1. La pedagogía implica guiar al niño en su crecimiento dentro de un horizonte explícitamente cristiano.
 - a. La pedagogía es a la vez ciencia y arte; ciencia en cuanto a conocimiento razonado de los principios fundamentales de la educación; arte, en cuanto al modo de ponerlos en práctica. Ciencia o arte, la finalidad de la pedagogía es educar, es decir, guiar al niño por entero, dirigir todas sus facultades hacia el bien, hacia Dios.⁶⁰
 - b. El objeto de la pedagogía es la formación del hombre y del cristiano. Se debe hacer del niño un hombre completo, donde todas las facultades físicas, intelectuales y morales sean armónicamente desarrolladas; un ciudadano útil a la sociedad, capaz de cumplir todos sus deberes sociales; un cristiano sincero, es decir, un hombre religioso y moral, que cree en un fin sobrenatural y que actúa en consecuencia, que tenga fe en Jesucristo y observe sus preceptos.⁶¹

⁶⁰ Notes de Pédagogie chrétienne, p. XIII.

⁶¹ Notes de Pédagogie chrétienne, p. XIII et p.1.

- c. La educación consiste en motivar y dirigir la actividad libre del hombre para hacerle adquirir toda la perfección que comporta su naturaleza. Es el desarrollo continuo de sus potencialidades y de sus facultades, hasta que sea realizado el ideal natural y sobrenatural que Dios le asigna. Y en la medida en que el hombre lo logra, alcanza así su destino: conocer a Dios, amarlo, servirlo en este mundo y, en consecuencia, adquirir la vida eterna. 62
- 2. El niño necesita de la conducción de un adulto capaz de portar dignamente el sagrado nombre de maestro cristiano. ⁶³
 - a. Todos los sofismas del *Emilio* de Rousseau llevan a este principio erróneo: "El hombre nace bueno". El sentido común nos dice que, por sí mismo, el niño es incapaz de desarrollar toda su potencialidad. Comporta en sí las consecuencias del pecado original: el bien y el mal conviven en él. De ahí que debe combatir y, en tanto que sea posible, destruir dentro de sí los malos instintos para asegurar el desarrollo y el triunfo de los buenos. A esto no se llega sólo por la instrucción; se hace necesaria la educación moral.⁶⁴
 - b. El educador está llamado a conocer a sus alumnos. Entre ellos hay diferencias numerosas en cuanto a su temperamento y a su constitución física, el carácter moral, las disposiciones de su espíritu, de su voluntad y de su corazón. El maestro puede llegar a conocerlos mejor no sólo estudiando la psicología de los niños y tomando notas permanente de sus actitudes, sino también haciendo memoria de su propia experiencia personal como alumno. 65
 - c. El maestro está consciente que la virtud se inspira, y no tanto se enseña, y que se inspira por el ejemplo. En la guía de un maestro virtuoso hay una claridad que permite comprender la belleza del deber, un atractivo que hace desear la práctica del bien y una persuasión que tiende a someter las voluntades por la autoridad. Aquello que es el maestro es lo que quiere que sean sus discípulos; así, su mismo comportamiento será una elocuente exhortación al bien. 66
- 3. La escuela debe utilizar todos los recursos posibles para formar de manera integral al alumno: vale más cabezas bien hechas que bien llenas ["il vaut mieux des têtes bien faites que des têtes bien pleines"]. 67
 - a. El cuerpo es el órgano del alma y participa de su dignidad. Por ello, la educación física debe colaborar con su finalidad. De ahí la importancia de la higiene personal, la gimnasia, los juegos y la educación de los sentidos.⁶⁸
 - b. La educación intelectual debe proporcionar al alumno las herramientas necesarias para asimilar y fecundar la enseñanza recibida. Se trata de enriquecer la percepción, la cultura de la razón, la memoria y la asociación de las ideas, la imaginación, la atención y las operaciones propias del pensamiento abstracto, tales como el juicio, el razonamiento y el uso del lenguaje.⁶⁹

⁶⁴ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p.93.

⁶² Notes de Pédagogie chrétienne, p.5.

⁶³ cf. Circulaire 98, p. 2.

⁶⁵ cf. Éléments de Pédagogie Pratique, p. 54-55.

⁶⁶ cf. Éléments de Pédagogie Pratique, p. 31-32.

⁶⁷ Notes de Pédagogie chrétienne, p.69.

⁶⁸ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p.43.

⁶⁹ cf. Notes de Pédagogie chrétienne, p.89.

- c. La educación moral tiene como objeto clarificar la conciencia y fortificar la voluntad del niño, todo ello desde el modelo de Jesucristo. Cada niño tiene un carácter particular, determinado por 22 su temperamento y sus hábitos. La educación debe incidir en la orientación de sus ideas y de sus_ juicios prácticos, el manejo de sus sentimientos y el desarrollo de sus actos. Por su parte, el maestro debe tomar conciencia que las virtudes y los buenos hábitos se aprenden sobre todo por imitación y dentro de un ambiente apropiado.⁷⁰
- La educación social debe iniciar al niño y al joven en sus deberes y derechos como ciudadano. Las profundas transformaciones sociales, económicas y políticas obligan a la escuela a preparar a sus alumnos en la práctica recíproca y constante de la caridad, de la vida fraterna, para obligarlos a salir de su indiferencia egoísta y a vivir en comunión de sentimientos con sus ciudadanos y compatriotas.⁷¹
- La educación religiosa consiste en desarrollar las disposiciones naturales y sobrenaturales que llevan al niño a amar a Dios y a vivir bajo su ley. A través de ella aprender a conocer a Jesucristo, Mediador y Salvador; a venerar a la Iglesia, a estimar la gracia y los sacramentos. Son iniciados así a la práctica de las virtudes cristianas.⁷
- El primer lugar de la enseñanza de las escuelas cristianas lo ocupa la instrucción religiosa, porque un discípulo de J. B. de La Salle se debe preocupar antes que nada de formar cristianos; ése es el obietivo primordial de su misión.⁷³
- 4. La enseñanza debe adaptarse a las necesidades del niño: "la escuela es para el niño y no el niño para la escuela" ["L'école est pour l'enfant et non l'enfant pour l'école"]. 74
 - a. La enseñanza es la comunicación metódica de un conjunto de conocimientos, hecho por parte del maestro a los alumnos que instruye. El valor de la enseñanza depende en primer lugar de la excelencia del objetivo que se propone y de ciertas condiciones generales.⁷⁵
 - b. La instrucción consiste en un conjunto de conocimientos precisos y coordinados que el alumno asimila gracias a un trabajo personal. Pero la escuela no forma al alumno para exámenes ni concursos, sino para la vida social. No es el hombre más instruido de nociones librescas el mejor preparado para tener éxito en una carrera dada, sino el hombre pronto a comprender ideas, compartirlas, enriqueciendo su propia experiencia y la de los demás.⁷
 - c. La gran preocupación de la enseñanza actual consiste en hacerse práctica, es decir, adaptarse a las necesidades de la vida y responder a ellas desde los conocimientos impartidos en la escuela. Se debe evitar ante todo la pasividad en la clase. Para ello, el maestro debe asegurar la colaboración del alumno con el fin de trabajar los contenidos, desarrollando en lo posible todas sus facultades, de manera armónica.⁷⁷

⁷⁰ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p.110.

⁷¹ cf. Éléments de Pédagogie Pratique, p. 134.

⁷² cf. Notes de Pédagogie chrétienne, p.133-134.

⁷³ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p.179.

⁷⁴ *Circulaire* 96, p. 13.

⁷⁵ Éléments de Pédagogie Pratique, p. 263.

⁷⁶ Éléments de Pédagogie Pratique, p. 264.

⁷⁷ cf. *Circulaire* 96, p. 9-11.

- d. La unidad en la enseñanza tiene su razón de ser en el espíritu común que le anima, que no es otro que el espíritu cristiano. Esto se logrará también en la medida en que el maestro entienda que 23 ninguna especialidad está disociada del resto: ninguna es un fin en sí mismo. Todos los_ conocimientos están interconectados y colaboran en la educación integral del niño.⁷⁸
- e. La enseñanza debe ser racional y adaptada a la inteligencia de los alumnos; viva y activa, progresiva, aplicada y controlada; sustentada en métodos bien estudiados; práctica, moral y cristiana. A través de la didáctica se aprende el arte de enseñar; se trata de buscar y formular las principales reglas y a poner en práctica los mejores métodos de enseñanza. Dichas reglas reposan en la naturaleza misma del espíritu humano y en la esencia de las cosas que son objeto de su actividad.⁷⁹
- 5. Los maestros siguen, asociados, construyendo su proyecto educativo común, aprendiendo unos de otros a través de las conferencias y memorias pedagógicas. Este ejercicio colabora con la vitalidad de la *Guía de las Escuelas Cristianas* y su renovación permanente.
 - a. La conferencia pedagógica es un debate instituido entre algunos profesores que, bajo la presidencia de un maestro experimentado, discuten asuntos relacionados con la educación o la instrucción. Entre algunas ventajas la conferencia pedagógica presenta las siguientes: ofrece a los maestros la ocasión de interrogarse acerca de cuestiones profesionales y de poner en común ideas, procedimientos y resultados más satisfactorios; renovar en algunos el ardor por el cumplimiento de sus deberes de estado, ardor que la monotonía misma de las ocupaciones tiende a reducir cada día; permite al presidente de esas reuniones de ofrecer consejos que estime oportunos.⁸⁰
 - b. La memoria pedagógica es una composición cuya orientación es didáctica y su forma literaria y simple. Su principal mérito es la justeza de apreciaciones y el carácter práctico de sus conclusiones. Después de ser leída en las conferencias pedagógicas se propone una discusión, en la que cada uno emite su opinión en total libertad, indicando aquello que le parece particularmente importante y los puntos con los que no está de acuerdo con el autor. Éste defiende su opinión si los argumentos de sus adversarios no lo convencen; finalmente, el presidente resume las observaciones y formula su propio juicio.⁸¹

1.10 La Guía de las Escuelas Cristianas de 1903

Rigault (1949) recuerda que el libro Éléments de Pédagogie pratique nace de las observaciones recogidas por el H. Paul Joseph durante la Exposición Universal de París de 1900 y trabajadas por un comité en la *Maison généralice* 82 ubicada en la Rue Oudinot de París. A partir de estas dos obras se hace evidente la necesidad de actualizar la Guía de las Escuelas Cristianas, cuya última versión databa de 1877.

Pero la actualización parecía muy delicada: no se debía tocar sino con circunspección el texto venerable. Para tomar tiempo para la reflexión, y para asegurar discusiones serias, se

⁷⁹ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p.168 y 266ss.

⁷⁸ cf. *Circulaire* 96, p. 12.

⁸⁰ Notes de Pédagogie chrétienne, p.405.

⁸¹ Notes de Pédagogie chrétienne, p.405.

⁸² El centro administrativo y de gobierno del Instituto, la Casa Generalicia, donde vivía el Régimen (actualmente es la sede del Superior General, su Consejo y los Servicios generales del Instituto).

convencieron de publicar en primer lugar un "ensayo", redactado con total independencia, por uno de los más calificados educadores cristianos.⁸³

Dicho ensayo es el Directoire pédagogique de 1903. Escrito para maestros de enseñanza primaria expone los elementos esenciales de la organización escolar, su reglamento interior, los procesos de iniciación del niño a la vida cristiana, la organización pedagógica y los principios generales de la enseñanza, la enseñanza de las diversas especialidades inscritas en los programas y el manejo de la disciplina. Rigault afirma que el Directoire nació de un espíritu sabio, preocupado por la precisión y en búsqueda de resultados prácticos en la escuela.⁸⁴

Los Hermanos mantienen su posición, aprendida con los siglos: no se trataba de debatir, sino de afirmar aquello que seguía dando sentido a la educación cristiana en las escuelas. Así, con la publicación de la Guía de las Escuelas Cristianas de 1903 ofrecen un modelo de escuela nacida de una experiencia probada en dos siglos de vicisitudes.

No obstante, el 7 julio de 1904, con la Ley Combes, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es suprimido en Francia. Para ese momento, trabajaban diez mil seiscientos Hermanos que quedan sin destino claro dentro de Francia, mientras que cerca de 4.400 Hermanos siguen su misión en otros 42 países en los cinco continentes.

1.11 Conclusión

La pedagogía lasaliana, nacida de la experiencia original de Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas en Francia, a finales del siglo XVII, continuó su difícil itinerario de diálogo con una sociedad en profundo proceso de cambio. Los Hermanos conjugaron, a veces con muchas reservas, su deseo de ser fieles al patrimonio pedagógico recibido con la necesidad de responder a los nuevos desafíos educativos de sus alumnos.

El siglo XVIII francés representa el final progresivo del antiguo régimen, en el que la escuela lasaliana había nacido. En medio de ese mundo turbulento, profundamente entretejidos con la fidelidad al Papa y a la Iglesia de Roma y defendiendo el derecho a la educación de los hijos de los artesanos y de los pobres, los Hermanos son combatidos por los movimientos políticos y filosóficos de su época. Llegados a la Revolución francesa, son simplemente suprimidos.

Iniciando el siglo XIX, los Hermanos son llamados a participar en la educación controlada por el estado moderno. Viviendo los avatares de la política francesa, la escuela va entrando lentamente en la discusión política entre liberales y monárquicos, hasta que la Tercera República francesa camina abiertamente hacia la organización de la escuela pública, gratuita, laica y obligatoria, que los expulsa y los obliga a confinarse en las escuelas libres, esto es, privadas y de pago.

Los Hermanos han sido hombres de su tiempo, que han tenido que navegar entre dos aguas: la fidelidad al patrimonio pedagógico-espiritual heredado y el desafío de llevar las escuelas en una sociedad cambiante. Han ido respondiendo de acuerdo al armazón intelectual, pedagógico y

⁸³ Rigault, 1949, p. 162.

⁸⁴ cf. Rigault, 1949, p. 163.

pastoral de cada época, con sus luces y sombras. Fueron tenaces en defender sus opciones fundamentales como religiosos en una Iglesia incapaz de dialogar con el mundo moderno. 25 Quizás, por oposición a ese mundo, no supieron expresar creativamente la originalidad de suidentidad laical en medio de la sociedad. Así, como especialistas de un empleo secular, intentaron que sus escuelas siguieran funcionando bien. Esta búsqueda de la calidad fue su puerta al siglo XX.

EDUCAR DESDE LA NECESIDAD Y ENSEÑAR CRISTIANAMENTE EN UN MUNDO SECULAR

Didáctica lasaliana en el sistema educativo francés 1679-1916

> Dr. Felipe Gaytán Alcalá Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón Dra. Marcela Rosario Salazar Ibáñez Arturo Campillo Salcedo Universidad La Salle México

2.1 Introducción

"Hay pueblos que ven la vida humana como un destino o una condena... educar significa ofrecer a los individuos comprender la vida de otra manera, donde cada uno constituye una finalidad de su propia existencia". Así resume Inger Enkvist la importancia de la educación en las sociedades modernas. Pero esto no es novedoso, sino una continuidad de procesos anteriores - de personajes y organizaciones - que han marcado cambios en las sociedades a partir de una noción de lo que debe ser educar, de las diferentes concepciones de la escuela y de los procesos pedagógicos y didácticos necesarios para lograrlo.

Una de las tradiciones educativas que se mantienen vigentes es la iniciada por San Juan Bautista de La Salle y el modelo educativo que impulsó en Francia desde finales del siglo XVII y que continuaron los Hermanos de las Escuelas Cristianas por todo el mundo². Dicho modelo no es en sí mismo una teoría o un método, sino un andamiaje que relaciona procesos organizacionales y escolares, procesos pedagógicos y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Todo ello aportó una nueva dimensión de los procesos interactivos entre docente y alumno en el aula y también entre la escuela y la sociedad. De ahí que se puedan analizar coincidencias o conflictos entre las teorías educativas y pedagógicas dominantes y el modelo lasaliano, que viven una relación pendular a lo largo del tiempo.

¹ Enkvist, 2015, p. 46.

² cf. Guía de las Escuelas Cristianas, CL 67.

Lo cierto es que el modelo lasaliano ha tenido a lo largo de la historia un papel social, político y epistémico relevante, por mostrar a la escuela como representación del mundo social³, y por 27 presentar una síntesis de un momento histórico condensado en las ideas pedagógicas yeducativas de una época. Dichas ideas se han transformado, se han quebrado o simplemente han permitido la transición de una época a otra.

La escuela lasaliana, a través de la Guía de las Escuelas Cristianas⁴ y su concepto de educación (en este caso la didáctica lasaliana en el sistema educativo francés), permite penetrar en la madeja de relaciones y de tensiones de una época precisa de la historia francesa. Es esta escuela la que permite comprender la importancia que la educación jugó en la irrupción de las masas pobres y de artesanos en un mundo aún segmentado por estamentos y privilegios eclesiásticos. Ciertamente, los Hermanos de las Escuelas Cristianas⁵ participarán en este proceso sin una conciencia clara de un cambio de época.

En el tiempo del rey Luis XIV, los individuos, conforme a su condición familiar y a su origen, ocupaban de manera "natural" su lugar en cada uno de los estamentos sociales, sin movilidad de uno a otro. El conocido como tercer sector (el primero era la nobleza, el segundo la Iglesia), estaba integrado por artesanos, pequeños comerciantes, servidumbre y campesinos, además de una naciente burguesía. Aunque representaba la mayor parte de la población, este sector era minoritario en derechos y empequeñecido en sus capacidades económicas. La pobreza, entonces como ahora, no sólo implicaba el ingreso o la propiedad, sino también el acceso restringido a los bienes y al uso de libertades. Con la modernidad y el desarrollo incipiente del capitalismo en Francia, este sector, que presionaba por ocupar un espacio mayor en el ámbito público, verá su irrupción en la Revolución Francesa, aun cuando el episodio revolucionario lo haya encabezado parte de la nobleza y la nueva burguesía⁶.

San Juan Bautista de La Salle fue la figura histórica de una transición entre un ámbito religioso - cerrado al mundo profano - y otro secular, que se encontraba acelerado por diversos procesos, tales como los descubrimientos científicos, cuya comprensión era necesario enseñar, los cambios económicos y la exigencia de las corporaciones por mudar del mundo artesano al obrero y, quizás el que mejor definiría la tensión histórica de la escuela lasaliana, la interrelación entre educación y política a partir del concepto de laicidad.

Si bien los Hermanos de las Escuelas Cristianas fueron confrontados por el Estado laico, también es cierto que pudieron comprender dicha tensión mejor que las órdenes religiosas de la época, como los Jesuitas o los Oratorianos⁷. Como laicos consagrados, los Lasalianos tuvieron una presencia plena en el mundo secular a través de su misión educativa, sin dejar de lado su identidad como portavoces del Evangelio y sus enseñanzas. Fueron un puente de transición entre una visión moral religiosa y una ética laica, puente que por exigencia del poder político se

³ cf. Chartier, 2005.

⁴ cf. Cahiers lasalliens 62.

⁵ cf. Gauthier, 1999.

⁶ cf. Cahiers lasalliens 67.

⁷ cf. Baubérot, 2005.

rompió definitivamente en 1904. Los primeros profesores de las escuelas no fueron clérigos ni tampoco lo fueron los subsecuentes participantes en la misión⁸.

El presente capítulo tiene como objetivo comprender la huella que la escuela lasaliana dejó en los procesos educativos de una sociedad, particularmente en la sociedad francesa donde se originó, y que podrían dar pauta para entender procesos similares donde los Hermanos de las Escuelas Cristianas emigraron y aún tienen presencia.

La perspectiva teórica y metodológica se articula desde una historia cultural⁹, cuyo concepto clave es la representación del mundo social, traducido en imágenes, palabras y discursos al ámbito educativo, con los que los individuos y grupos sociales articulan sus acciones, fijan y resuelven los problemas por entender y cambiar su contexto y prefiguran un futuro como deseable. Esto implica que la representación social provee un análisis de las discontinuidades entre las imágenes y las palabras, el control del discurso por los grupos dominantes y las prácticas sociales que traducen ese poder en la relación entre los grupos e individuos¹⁰.

Metodológicamente se definió el período estudiado, conforme Braudel (1997), como un tiempo histórico que no se guía por los acontecimientos sino por estructuras constantes a lo largo de un período que el historiador define de manera artificial (diacrónico) y que condensan relaciones y representaciones en episodios que claramente dan sentido a períodos determinados (sincrónicos). El corte temporal propuesto (1679-1916) no es meramente cronológico, sino un período cuyas sucesiones tienen una significación dentro de sí mismo, susceptibles de explicar sus continuidades y sus rupturas¹¹. Para el período lasaliano en Francia, el tiempo inicial remite a la fundación de las primeras escuelas lasalianas, mientras el final se refiere a la radicalización del Estado francés, cuando prohíbe la educación religiosa, determinación que, junto a la Primera Guerra Mundial, provocó el exilio de muchos religiosos y la más importante diáspora lasaliana por el mundo¹².

El capítulo se divide en tres apartados: el primero aborda el concepto de la escuela lasaliana como escuela popular, escuela del pueblo o escuela cristiana para pobres; el segundo apartado trata acerca de a la misión pedagógica y la *Guía de las Escuelas Cristianas*; el tercero presenta un breve análisis de la didáctica lasaliana y los avatares de la enseñanza.

2.2 Escuela lasaliana: ¿escuela popular, escuela del pueblo o escuela cristiana para los pobres?

Antes de la aparición de San Juan Bautista de La Salle, en el siglo XVII existía una constelación de escuelas y colegios que atendían el universo escolar en Francia, desde los Colegios y Universidades a las que asistían los hijos de los nobles, hasta las escuelas religiosas destinadas a la formación del clero y de sus élites. Para los hijos del tercer sector existían escuelas de caridad

⁹ cf. Chartier, 2005.

⁸ cf. Zeitles, 2010.

¹⁰ cf. Koselleck, 2003.

¹¹ Le Goff, 2014, p.15.

¹² cf. Braudel, 1993.

dirigidas por el clero bajo diocesano, las parroquias y algunos mecenas; todas ellas eran gratuitas y, por tanto, operaban en precarias condiciones.

Estas escuelas tenían como objetivo proporcionar a los individuos las herramientas básicas, como la lectura y la escritura, para insertarse en el mundo. Esto ya era un gran logro si tomamos en cuenta que durante esa época en Francia el 80% de su población era analfabeta, y muchos de los educandos abandonaban las escuelas para integrarse como aprendices en las distintas corporaciones de entonces¹³. La familia y la corporación de artesanos determinaban el futuro de una persona; la escuela se veía como accesoria y en todo caso como ámbito para la formación católica, desarrollando una catequesis que no modificaba la trayectoria de vida de las personas.

La expansión desordenada de escuelas y colegios durante la primera mitad del siglo XVII motivó que la monarquía encabezada por Luis XIV emitiera un edicto para organizar y regular la aparición de tales instituciones¹⁴. Con este fin, el rey emitió en 1666 Letras Patentes que reconocían y facilitaban la labor de las escuelas. La monarquía, apoyada en la Iglesia, buscaba tener el control de la escuela, no tanto por la administración misma, sino por una preocupación manifestada por Richelieu en estos términos: "Las letras no se deben enseñar a todos indiferentemente, pues un Estado se hará pronto monstruoso si todos los sujetos que lo habitan se hicieran sabios."15

Cabe recordar que el modelo de educación en Francia tuvo la impronta jesuita a partir de su documento Ratio Studiorum de 1599, en el que estandarizan los planes y programas para sus colegios. Junto al modelo jesuita también aparece el de los Oratorianos (congregación del Oratorio de San Felipe Neri) a principios del siglo XVII, cuya finalidad era la instrucción de los jóvenes y la enseñanza de los valores católicos para la salvación del alma. Uno de los principios de los Oratorianos fue que los integrantes de la congregación no quedaran vinculados por ningún voto, sino únicamente por la caridad¹⁶.

Con estos antecedentes, en 1679 aparecen las primeras escuelas fundadas por Juan Bautista de La Salle en la ciudad de Reims. La propuesta lasaliana estaba orientada a la formación de los pobres y artesanos en los valores cristianos, no en la instrucción de oficios, pues eso era potestad de las corporaciones. Pronto La Salle se percató que, para lograr su cometido, tenía que formar un cuerpo de maestros que pudieran llevar a cabo esta labor: como laicos con vocación docente, coherentes con la normativa espiritual establecida por la Iglesia Católica.

Aunque Juan Bautista de La Salle fallece en 1719, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas por él fundado recibe en 1724 las Letras Patentes de la monarquía, y en 1725 la Bula de Aprobación de la Santa Sede, gracias a la importancia que fueron adquiriendo las escuelas por ellos organizadas. Pero el camino no fue fácil, pues en muchos lugares la nobleza y el clero local desconfiaban de la labor de los Hermanos; en algunos momentos el propio Juan Bautista de La Salle tuvo que abandonar el lugar de su misión evangelizadora debido a las presiones de

¹³ Juliá, 1988, p. 76. ¹⁴ cf. Chartier, 1976.

¹⁵ Juliá, 2014, p. 78.

¹⁶ cf. Poulat, 2012.

algunos sectores de la nobleza y del clero. Pero ello no desalentó la labor de evangelización de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a través de la educación¹⁷.

Pero, ¿qué eran estas escuelas? ¿Cuáles eran los objetivos que se perseguían con esta misión pastoral? Las escuelas lasalianas, si bien tenían la misión de educar a los niños de los artesanos y pobres de Francia, no eran escuelas de la caridad como las que existían, pues su misión era formar a la persona en su dignidad y en su inserción en la sociedad, a través de una educación cívica orientada a la disciplina, la higiene personal y a la cortesía y los buenos modales. Más adelante señalaremos su centralidad en la persona y su diferencia con las escuelas protestantes que proliferaban para entonces en Francia en la misma época. Por lo pronto, podemos agregar que su labor se centralizó en las ciudades y no en el campo, ya que en las primeras era posible el sostenimiento económico de una comunidad de maestros y no de un maestro en solitario.

La escuela de caridad se articulaba particularmente en la subalteridad formativa, es decir, su misión sólo consistía en atender a la trascendencia de sus educandos más que a proporcionar los elementos básicos para su vida dentro de la sociedad. En cambio las escuelas lasalianas no sólo se propusieron formar al alumnado para la subalteridad sino también para una ética relacional¹⁸ que lo capacitara para reconocerse en el otro a partir de los modales y buenas costumbres de los valores cristianos.

Para La Salle la corrección del cuerpo, su disciplina y las buenas costumbres permitirían al individuo integrarse a la vida y tener futuro en su oficio y en su comunidad¹⁹. Las escuelas lasalianas, por tanto, no pueden catalogarse dentro de las escuelas de pobres, como las de caridad y las parroquiales, en las que la misión asistencialista marcaba el sentido de la educación que ofrecían. Tampoco podrían catalogarse como escuelas populares, pues dicho concepto define el ámbito de lo popular como lo estandarizado, de lo que se acepta comúnmente. En todo caso fueron *escuelas cristianas para pobres*, para quienes el sentido de su acción era promover la superación de las personas a partir de una condición socioeconómica pre-establecida, que podía ser superada o mitigada. En estas escuelas, además, la educación proporcionaba algunos elementos necesarios de supervivencia social y religiosa²⁰.

Las escuelas cristianas, debido a la representación social que produjeron, tuvieron impacto en los lugares donde se establecieron, pues sirvieron como un complemento de habilidades y valores religiosos para los individuos que se desenvolvían dentro de las corporaciones de artesanos, afianzando además a la familia como la comunidad cristiana por antonomasia. La facilidad de lograr tal impacto entre sus educandos fue posible debido a la estrategia educativa del Señor de La Salle, quien concentró sus actividades en las zonas urbanas, nunca en parajes rurales, y en las escuelas menores antes que en los colegios²¹.

¹⁷ cf. Cahiers lasalliens 61.

¹⁸ cf. Cahiers lasalliens 62.

¹⁹ cf. *Cahiers lasalliens* 61.

²⁰ cf. Cahiers lasalliens 67.

²¹ cf. Braudel, 1993.

El hecho de que las escuelas de los Hermanos se concentraran en las ciudades generó varias ventajas: primero, garantizar la presencia de alumnos por períodos estables, lo que permitía que, a diferencia de los niños en el campo que se ausentaban por las temporadas agrícolas, se pudieran alcanzar los objetivos de formación; segundo, los docentes tenían mayor facilidad para practicar su labor en las zonas urbanas, pues la comunicación al interno del Instituto resultaba más fluida²²; y tercero, se podía asegurar la presencia de al menos tres Hermanos en cada comunidad, pues sólo las ciudades podían asumir el costo de mantener tres personas en una escuela. En consecuencia, era más fácil integrar a la escuela como complemento de vida de los educandos que a la corporación como lugar en donde aprendería el oficio y la relación con los padres. A la escuela en todo caso le tocaba ser formadora en los valores del Evangelio y enseñar algunas habilidades (lectura, escritura, cálculo) para administrar el oficio de los educandos²³.

Otra característica de la escuela lasaliana fue que se concentró en las escuelas menores - así llamadas por el número de clases, maestros y alumnos que atendía - y porque estaban destinadas al tercer sector, impartiendo una educación terminal que no se conectaba con los colegios destinados a las élites de la nobleza y a la formación eclesiástica, menos aún a la universidad²⁴. Las escuelas menores representaron una ventaja para los Lasalianos, pues mientras en los colegios la regencia recaía en manos de los clérigos y seminaristas - orientados a la teología y filosofía con la obligatoriedad de la enseñanza del latín - los Hermanos conectaban la educación de los valores y las buenas costumbres con la vida ordinaria de los educandos. Si bien las escuelas dirigidas por los Hermanos enseñaban latín (sólo como último nivel de lectura), también enseñaban el francés como la lengua materna que permitía insertarse en el mundo. De hecho, La Salle escribió el *Silabario francés*, lo que permitió a los alumnos tanto a desempeñarse en la sociedad como a desarrollarse en las corporaciones²⁵.

Para los Lasalianos la finalidad de la educación era inculcar los valores cristianos en los jóvenes hijos de los artesanos y los pobres, a partir de una educación evangelizadora que permitía afrontar el mundo secular que se abría paso en ese entonces. Para ellos se trataba de recuperar la dignidad de la persona a partir de las buenas costumbres, la disciplina y la higiene personal pero, sobre todo, a partir de los valores cristianos²⁶.

Pero los Hermanos de las Escuelas Cristianas generaron una acción no deseada, es decir, un efecto contingente a lo que buscaban²⁷: impulsar una educación más de carácter profano, orientada a la inserción de los individuos en la sociedad, resaltando su dignidad como personas, e impulsando las correcciones en las relaciones sociales. Esto generó, en perspectiva, la semilla de una ética cívica secular, antes que un adoctrinamiento en los principios religiosos cristianos. Tal resultado se verá varias décadas después durante la Revolución Francesa con la exigencia de los derechos del hombre y del ciudadano, declaración que tiene una tenue impronta de lo que fueron las escuelas lasalianas²⁸.

²² cf. *Cahiers lasalliens* 67.

²³ cf. Juliá, 1988.

²⁴ cf. Chartier, 1976.

²⁵ cf. *Cahiers lasalliens* 67.

²⁶ cf. Zeitles, 2010.

²⁷ cf. Weber, 2012.

²⁸ cf. Walzer, 2008.

Otro aspecto no reconocido en la historia de las escuelas lasalianas fue proveer un marco comparativo entre la educación católica y la educación protestante. Si bien ambas tradiciones no se enfrentaron de manera directa, es cierto que la Iglesia Católica impulsó el establecimiento de escuelas menores para contrarrestar la influencia que luteranos y calvinistas podrían tener en el denominado tercer sector. El punto de disputa no fue ni la didáctica ni la pedagogía, sino el concepto axiológico en torno a la persona²⁹. Los protestantes consideraban a la persona como una unidad divina que poseía la libertad de conocer e interpretar la Palabra de Dios, cuestionando la exégesis del Magisterio eclesial sobre los textos bíblicos. Para ellos todos los hombres ya estaban predestinados por obra y gracia del Señor, pero al no saber uno mismo si era salvo o no, había que trabajar aquí y ahora para garantizar la salvación. Esto cambió todo el concepto católico, de un ascetismo extramundano que consideraba al hombre como instrumento de contemplación de Dios, a un ascetismo intramundano, desde donde el individuo es un instrumento de acción transformadora en este mundo³⁰. Las escuelas protestantes estaban afincadas en ese ascetismo intramundano, en donde la libertad de interpretar los textos permitía a los educandos acceder a la transformación del mundo. Pero entonces, paradójicamente, la libertad de la persona se encontraba sujeta a los textos bíblicos y a su interpretación³¹.

En este punto la escuela lasaliana, como escuela católica, promovió un ascetismo intramundano de sus educandos a partir del desarrollo de la persona y el respeto de su dignidad, conocimientos, habilidades sociales y buenas costumbres. En esta propuesta, los valores cristianos y la lectura del Evangelio no eran el centro de la interpretación sino el fondo que motivaba actuar en el mundo. He aquí la diferencia en el concepto de la persona entre ambas propuestas: mientras el protestantismo promovió la libertad de los creyentes en la centralidad de la Palabra divina, para los Lasalianos lo importante era el actuar en el mundo, lo que permitía comprender la razón y el sentido de los valores cristianos. De ahí que el Lasallismo haya sido un promotor de una ética cívica cristiana para el mundo secular más que una resistencia dogmática al mundo que cambiaba³².

Si bien los procesos pedagógicos se centraron en la inserción y desarrollo de la persona, en sus hábitos y costumbres en una sociedad cambiante, también es cierto que la aceleración de dicho cambio social, el declive de la monarquía y la irrupción de las masas en el escenario político rebasaron el concepto pautado y gradual del desarrollo del alumno concebido por las escuelas lasalianas, colocando la misión educativa del Instituto en un terreno incierto. La supresión de la Orden de los Jesuitas por parte de Luis XV en 1764 provocó un reacomodo del sistema educativo francés, pues muchos de los regentes, que eran docentes en los colegios, procedían de la orden. En 1763 el Comisario de París abrió a concurso las plazas para docentes en los colegios y universidades sin la exigencia expresa de ser clérigos o religiosos. Por primera vez la incorporación de docentes laicos era dominio del poder político. El Señor de La Salle había

²⁹ cf. Walzer, 2008.

³⁰ cf. Weber, 2012.

³¹ cf. Walzer, 2008.

³² cf. Poulat, 2012.

previsto esto en las primeras escuelas cristianas un siglo antes, aunque sólo en las escuelas menores³³.

La disputa político-clerical en el campo educativo abrió un debate sobre el cariz y la orientación pedagógica de los institutos. Los colegios mantuvieron su rigidez estructural, aferrados a las humanidades que consideraba al latín, la teología y la filosofía como piedras angulares en la educación de los alumnos y en la formación de los docentes, tal y como eran concebidos desde siglo XVI, es decir, dos siglos antes³⁴. Este preámbulo servirá para la definición del ámbito educativo en la Revolución Francesa dominada por los movimientos jacobinos caracterizados por su anticlericalismo, particularmente su anti-catolicidad en el dominio de lo público³⁵.

La educación, como espacio de poder y de ciudadanía para construir la República, fue esencial frente al poder eclesiástico. De ahí que se expulsara a todas las órdenes religiosas y a la Iglesia católica en general del ámbito educativo. Previamente, la Asamblea Nacional en 1789 había promulgado la creación de un sistema educativo nacional, conforme al cual en cada pueblo y municipio existiera al menos una escuela, sin distingo de acceso, además de la creación de una escuela normal por departamento bajo el lema: "¿Por qué la enseñanza ha de ser la única profesión carente de un necesario aprendizaje para enseñar?". Esto se refería a los docentes que se especializaban en teología pero que carecían de las herramientas didácticas que exigía el momento histórico³⁶.

Años atrás La Salle formaba profesores en herramientas didácticas para atender la educación de los niños de las escuelas cristianas. La formación lasaliana vino desde abajo y en solitario; la mayoría de los candidatos a profesores eran personas con escasa o nula formación pedagógica, pertenecientes generalmente a los estratos bajos. Ante todo, esta misión educativa se ejerció como un apostolado, y requirió del apoyo de financiamiento privado para construir las primeras escuelas normales en Francia, fuera de los circuitos de élite de los colegios o los seminarios³⁷.

Pero la Revolución Francesa, desde su expresión radical jacobina, asumió el control de los colegios y escuelas, sin distinción de orden religiosa alguna. Para la Asamblea, la Iglesia Católica era una sola a la que había que acotar frente a la República³⁸. Los Lasalianos como organización desaparecen del espacio público por algunos años (1792- 1802) hasta que vuelven a retomar sus actividades, llegando a colaborar en la transición de la República y con el Estado napoleónico a inicios del siglo XIX francés.

Pero en el horizonte temporal seguirán los episodios de una demanda del Estado por mantener la rectoría educativa y el principio de laicidad en los procesos de enseñanza, incluida la organización escolar. En 1833 el gobierno francés emitió la *Ley sobre Enseñanza Primaria*, en la que se establecía la libertad de enseñanza frente a los cánones eclesiásticos ligados a la

³³ cf. Baubérot, 2005.

³⁴ cf. Rodríguez, 1993.

³⁵ cf. Serrano, 2008.

³⁶ cf. Juliá, 1988.

³⁷ cf. Cahiers lasalliens 67.

³⁸ cf. Rodríguez, 1993.

teología y filosofía. Con dicha ley se daba paso a otras disciplinas y a un margen de acción de los docentes laicos en su ejercicio pedagógico³⁹. Esta Ley también fue el marco para que las logias masónicas organizaran en Francia la "Liga de la Enseñanza", con la finalidad de promover una educación no confesional en el sistema educativo francés.

Posteriormente en 1877 el entonces Ministro de Instrucción Pública, Jules Ferry, promovió una ley que instituía la escuela laica, estableciendo los preceptos para una educación moral y una instrucción cívica fuera del ámbito religioso⁴⁰. En su carta dirigida a los docentes franceses, Ferry les señalaba sus obligaciones de educar en la moral y el civismo señalando que, mientras la instrucción religiosa le correspondía a las familias y a la Iglesia, la instrucción moral era responsabilidad de la escuela.

El proceso de laicidad en la Tercera República se radicalizó con la *Ley de Separación de la Iglesia y el Estado* de 1905, emitida bajo el gobierno de Émile Combes, en el que se prohibía la enseñanza de todo tipo por parte de las congregaciones religiosas. Esto obligó a que al menos 30.000 religiosos, muchos de ellos maestros, se exiliaran a otros lugares, llegando incluso a América Latina⁴¹.

El papel del Lasallismo fue interesante, frente al laicismo de corte jacobino y anticlerical del siglo XIX, debido a que su organización religiosa era *sui generis* en el mundo secular. Aunque su identidad congregacional siempre fue religiosa, en el mundo secular su misión educativa se distinguió desde un principio por facilitar el desarrollo de los niños de un estrato socioeconómico bajo, con pocas oportunidades en el mundo social y económico, bajo la égida de una ética cristiana, pues los docentes lasalianos entendían la necesidad de construir los valores cristianos para un mundo secular.

De ahí que frente a un anticlericalismo jacobino, los Lasalianos fueran grandes incógnitas para el Estado laico de entonces: la misión evangélica perteneció sin duda al ámbito religioso, pero la misión educativa de formar a la persona para un mundo profano los colocaba en el campo jacobino de la moral cívica. Esta tesis desde un principio quizás podría haber sido clara para su Fundador; de ahí las desavenencias que tuvo con una parte de los clérigos y la nobleza en su momento e igualmente, un siglo después, los Hermanos con la República y sus voceros.

Para entender de mejor manera esta relación analizaremos a continuación el contexto pedagógico y el desarrollo de la *Guía de las Escuelas Cristianas*.

2.3 Guía de las Escuelas Cristianas, educar para la inserción

Toda organización requiere de un marco normativo que le dé certeza en sus procesos, funciones y resultados. La escuela no es la excepción; de ahí que siempre se piense en su legislación, en las reglas de interacción y en hacer explícitos los objetivos que persigue.

⁴⁰ Chartier, 1976, p. 152.

³⁹ Chartier, 1976, p. 91.

⁴¹ Baubérot, 2006, p. 76.

Para las escuelas cristianas el documento organizacional en lo escolar, pedagógico y didáctico lo representa la *Guía de las Escuelas Cristianas*, documento que para su época fue un aporte importante, pues no solamente tuvo un carácter normativo sino también proactivo, precisando los procesos pedagógicos y las herramientas didácticas. La *Guía* fue el gran marco en el que los docentes y los alumnos entendieron su rol y las pautas de interacción, pues armonizaba los valores cristianos con las acciones educativas.

La diferencia entre valor y norma fue esencial en el inicio de la comunidad de los Hermanos lasalianos. Los valores son preceptos implícitos en las relaciones sociales que, si bien generan una confianza entre los participantes, también consideran sanciones efectivas más allá de las morales. En cambio, las normas son mecanismos explícitos de interacción que establecen alcances y límites en las relaciones, a la vez que establecen sanciones graduales a las faltas o promociones en su cumplimiento⁴².

Si bien la *Guía* es más que un reglamento que promueve actividades y define pautas proactivas para el trabajo en las aulas, también es cierto que insiste en que el principio de certeza en la enseñanza-aprendizaje y en la organización escolar era esencial para la viabilidad de su proyecto: "Está el hombre tan sujeto a la relajación, e incluso al cambio, que necesita normas escritas que lo mantengan en su deber." Por ejemplo, la *Guía* estaba organizada en cuatro partes, e incluía en la última: sobre la autoridad, funciones del formador de noveles maestros, cualidades que deben adquirir los maestros y lo que deben cumplir los alumnos⁴⁴. Cada uno de los apartados buscaba reglamentar la dimensión escolar, pedagógica y didáctica. El Evangelio era el fundamento último de la misión lasaliana. Pero ¿cuáles eran los retos pedagógicos para las escuelas cristianas en un mundo secular y con una modernidad en ciernes que retaba los principios religiosos y políticos en la Francia de aquella época?

Los Lasalianos de ese contexto histórico leyeron las claves de la época en las que estaban inmersos desde un horizonte de incertidumbre, conscientes de la necesidad de intervenir en realidad. No es gratuito que su identidad haya fusionado lo religioso y lo secular y que la educación haya sido su misión principal. Como religiosos entendieron dos cosas fundamentales: la preeminencia del orden frente al caos de la modernidad y la llamada a atender la necesidad del cambio desde el estrato más desprotegido, como era el llamado tercer sector, los artesanos y los pobres.

El orden fue un principio rector tanto para la enseñanza como para la formación de los docentes y la organización escolar. Se nota en los preceptos la insistencia sobre la disciplina y el orden necesarios para alcanzar los fines en el aprendizaje y para la inserción de los alumnos en un mundo social al que irrumpirán como fuerza laboral y como masa política con una nueva noción de ciudadanía. La disciplina era fundamental sobre todo si se tiene en cuenta la procedencia socioeconómica de los maestros y de los alumnos y el reto de sincronizar acciones, expectativas y convivencia escolares, especialmente porque gran parte de las escuelas cristianas carecieron de

⁴³ Cahiers lasalliens, 61, p. 8.

⁴² cf. Berger, 1988.

⁴⁴ cf. Cahiers lasalliens, 1.

apoyo administrativo y el trabajo tenía que hacerse desde la autogestión educativa de la comunidad⁴⁵.

Entre el orden y la disciplina, la comunidad de Hermanos procuró que las escuelas estuvieran cercanas a la parroquia, aunque realizando sus labores y actividades a puerta cerrada. La estrategia de aislamiento oficialmente se explicó como la necesidad de evitar el ruido y la violencia de las calles, garantizando la seguridad de los alumnos en clase.

En todo relato existe lo verdadero, lo falso y lo ficticio. Carlo Ginzburg (2006) en su libro *Il filo e le tracce. Vero falso finto* (El hilo y las huellas, lo verdadero, lo falso y lo ficticio de la historia), revela que lo verdadero en los relatos históricos es aquello que puede explicarse en su causalidad y en el encadenamiento lógico de los sucesos, mientras que lo ficticio es aquello que los individuos históricos perciben que es y les da sentido en su contexto. Lo ficticio no significa falsedad, pues esto último sería un engaño. Lo ficticio es, antes que nada, una forma coherente de percibir la realidad, aunque tenga mucho de fantasía o deseo⁴⁶.

El relato de la escuela cerrada y alejada para evitar el ruido y la curiosidad, garantizando la seguridad, tal y como dan cuenta algunos documentos, es un relato que contiene una ficción, una percepción de la realidad. Pero al hurgar en las motivaciones y acciones lasalianas encontramos que en realidad cerrar la escuela y alejarse del mundo, era un elemento que permitía garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje sin la presión del mundo familiar y de las exigencias del mercado laboral. Cerrarse y alejarse era recrear un mundo en orden, un ámbito propicio para lograr el cometido educativo y garantizar la autoridad sobre un conjunto de educandos y docentes que veían presurosa e incierta su presencia en el mundo profano.

Los Lasalianos sabían las desventajas que las escuelas menores tenían frente a los colegios. Dichos colegios permanecían aislados del mundo, recreando su propia condición privilegiada como élite de la nobleza o del clero, mientras que las escuelas lasalianas eran la opción para un tercer sector que se apuraba por sobrevivir. Para quien iba a las escuelas, el estudio no significaba su pase al colegio, menos aún a la universidad.

En este tenor la *Guía de las Escuelas Cristianas* tenía su primera motivación alrededor del orden, con escuelas cerradas y alejadas⁴⁷. Pero los Hermanos se enfrentaron con la realidad de aquellos que habrían de formar para la vida cristiana, para su evangelización: los pobres y artesanos. En este sector se articularon dos retos que los primeros Lasalianos buscaron resolver en términos pedagógicos: la pobreza y el concepto de infancia.

Las escuelas cristianas se centraron en atender a los hijos de los artesanos a los que habría de formar y con los que podía trabajar de manera constante, antes de que pasaran a formar parte de las corporaciones, negociando con las familias sobre la importancia de la escuela para los jóvenes. La Salle optó por preparar Maestros en "seminarios" apropiados para las zonas rurales,

⁴⁷ cf. Cahiers lasalliens 61.

⁴⁵ cf. *Cahiers lasalliens*, 61.

⁴⁶ cf. Ginzburg, 2005.

debido a que los ciclos agrícolas dificultaban la asistencia constante a las escuelas interrumpiendo el proceso de aprendizaje de los alumnos⁴⁸.

En 1762 los Hermanos abrieron un curso de arquitectura, ampliaron la enseñanza de las reglas de aritmética y los principios de geometría práctica, así como la teneduría de libros para la incipiente clase social de artesanos, quienes se apropiaron paulatinamente de las ciudades, formando una nueva fuerza de comerciantes. A lo largo del siglo XVIII se abrieron una docena de internados, en donde se impartían los avances técnicos y científicos que llegaron a ser conocidos entre las clases de comerciantes. Estos comenzaban a formar una nueva élite.

Con el tiempo, la atención a los artesanos y comerciantes rindieron frutos. Hubo un momento en que al internado de Marsella se le otorgaron Letras Patentes, indicando que estaba destinado a los hijos de los principales comerciantes con el fin de proporcionarles educación cristiana y habilidades para el comercio. Este internado pasó de tener 50 alumnos en 1752, a 150 en 1789, y en sus registros aparecen los patronímicos de las grandes familias de comerciantes de la época, llegados de diferentes lugares del Mediterráneo⁴⁹.

Pero este hecho sólo hizo acrecentar la vocación lasaliana por las generaciones de artesanos que vendrían en el futuro inmediato. Además, el impacto de la labor de los Hermanos llevó a promocionar una enseñanza técnica que permitió al Instituto abrir una treintena de escuelas de dibujo, y a que las autoridades urbanas donde se abrieron dichas escuelas buscaran sustituir la enseñanza tradicional por una instrucción orientada a un saber práctico. La razón por la que se abrían escuelas de dibujo radicaba en que el conocimiento del trazo en papel era necesario para la mayor parte de las actividades mecánicas. Su enseñanza era demandada por la creciente aparición de talleres y fábricas e impulsada por las comunidades de artes y oficios. Sin percatarse, las escuelas cristianas ayudaron al desarrollo de la persona, pero también al tránsito del artesano y de las corporaciones a obreros y fábricas.

Junto al tema de atención a los pobres surge el dilema de la infancia - término moderno que designa etapas del desarrollo cognitivo y biológico del ser humano - que para la época de nuestro estudio simplemente no era tomada en cuenta. De hecho, los niños en el tercer sector eran estimados como mano de obra potencial y su ingreso al mercado laboral dependía en gran parte de sus habilidades para convertirse en aprendices o dedicarse a otras actividades. Para un niño de doce años era ya un deber integrarse al oficio y a una edad mayor era casi imposible mantenerse en la escuela. Las escuelas de caridad reunían a todos sin distingo en una misma aula.

Para los Lasalianos el reto fue dividir los grupos por niveles y promover a los más avanzados como inspectores, una forma autogestiva de coordinación y reconocimiento de las transiciones por las que los alumnos debían recorrer. Si bien la tarea de nombrar inspectores a los alumnos de niveles avanzados fue más un recurso de los maestros y de las escuelas por optimizar los escasos

⁴⁸ N.E. - También en la *Guía*, los Hermanos son flexibles al considerar los tiempos que los estudiantes necesitan para atender sus compromisos familiares, incluidos en estos los tiempos de siembra y de recolección. En las ciudades también había agricultura urbana, importante para la subsistencia y el comercio.

49 Juliá, 1988, p. 36.

recursos disponibles, esta división motivó que los alumnos inspectores de grados avanzados tuvieran conciencia del camino recorrido y que los de niveles básicos reconocieran hacia dónde se dirigían. Sin embargo, esta forma de organizarse también tuvo una consecuencia no deseada, al ejercer el efecto de espejo entre los alumnos y su destino, en su proceso de crecimiento y maduración, haciéndoles entrever las diferencias entre dejar de ser niños y empezar a convertirse en adultos.

Otra de las consecuencias del tratamiento de la infancia en el concepto lasaliano de la educación fue incorporar a los padres de familia, no como terceros en la escuela, sino como acompañantes del proceso de transición de los niños a jóvenes, pues en este diálogo los Hermanos lograban establecer pautas que aseguraban una estancia más prolongada de los alumnos, su asistencia regular, desplazando en el tiempo la decisión de los padres para incorporar al niño a las actividades productivas como aprendiz o como trabajador en los talleres y fábricas⁵⁰.

En este devenir entre la misión evangélica hacia los pobres, la infancia y la educación, falta exponer una pieza importante, como lo es la didáctica misma que identifica a los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

2.4 Didáctica Lasaliana, los avatares de la enseñanza

La didáctica lasaliana tuvo un gran impacto en el sistema educativo francés, pues se adelantó a varios cambios que el Estado instituirá años después como una novedad; cambios en la didáctica que tienen que ver con el tema del proceso de enseñanza en el aula y su impacto en la vida del educando, en el perfil del docente y su formación y en la llamada educación cívica o moral cívica que subrayaron con énfasis los jacobinos durante el siglo XIX⁵¹.

Los cambios en la didáctica de colegios y escuelas franceses fueron fruto de la modernidad, de la exigencia del capital por expandirse para desplazar las formas tradicionales de producción. Los colegios en general enseñaban a la nobleza para formar parte del cuerpo de juristas o funcionarios que habrían de gobernar las regiones y el país. Otros colegios ligados más a las órdenes religiosas se orientaron a formar al clero y sus auxiliares. En estas instituciones la enseñanza se centró en la teología, la filosofía y la enseñanza del latín. Las técnicas y los desarrollos científicos no tuvieron cabida durante muchos años. Quizás estos temas eran exclusivos de la universidad y de las asociaciones de productores o científicos. Por su parte, las escuelas menores y las escuelas de caridad, encargadas al bajo clero o a mecenas locales, instruían en lo elemental para su inserción en la vida comunitaria⁵².

La expulsión de los Jesuitas y las vacantes de profesores licitadas por el Estado, en las que podían participar laicos, permitió una apertura de disciplinas técnicas y el uso en la enseñanza del francés como lengua materna⁵³.

⁵⁰ Cahiers lasalliens 61, p. 113.51 cf. Poulat, 2012.

⁵² cf. Chartier, 1976.

⁵³ cf. Juliá, 1988.

Previo a este cambio, las escuelas elementales lasalianas ya impartían materias técnicas, de organización y administración del trabajo. Si bien es cierto que no eran escuelas técnicas ni de oficios, pues eso era potestad de las corporaciones, también es cierto que a la par de la catequesis se enseñaba a los alumnos algunos elementos de administración y, sobre todo, disciplina y orden para la vida. De las materias de carácter práctico-técnico estaban las materias de cálculo, aritmética, dibujo y arquitectura.

La audacia de enseñar estos contenidos derivó en una expansión de las escuelas lasalianas y en el aprovechamiento de tal experiencia, lo que motivó a que en 1744 en Boulogne-sur-Mer se abriera por primera vez un curso para la perfección de la escritura, la aritmética y contabilidad doble con el cambio al extranjero, dedicado a los hijos de los comerciantes de la ciudad. Dichos cursos pagados sirvieron para financiar la gratuidad de las escuelas menores que siempre requerían de recursos y mecenas para mantenerse⁵⁴.

Los Lasalianos trasladaron de manera paulatina las enseñanzas que hasta entonces se realizaban en el taller o en las cofradías de oficios a su modelo de enseñanza, adecuándose a su tiempo.

Los contenidos y las formas didácticas no tienen sentido si no se comprende el papel del docente en tal proceso. Anteriormente el docente respondía más a un rol de vigilante del statu quo que a un impulsor del cambio. El propio sistema educativo lo llevó a esa situación y es por eso que se pensó en un perfil de docente laico e impulsor de la moral cívica desde la Revolución Francesa y posteriormente con la República⁵⁵. Pero el docente lasaliano - ya desde la etapa monárquica y durante su pase por la Revolución y la República - era un agente de cambio. El Instituto siempre procuró formar a dicho maestro en primer lugar en la espiritualidad cristiana, y en segundo lugar en las habilidades didácticas para su misión en las escuelas.

La Salle fundó una de las primeras escuelas normales de Francia desde el siglo XVII. También previó el relevo generacional de los docentes en la Guía de las Escuelas Cristianas, no como un mero "pase de estafeta" sino procurando la contextualización de la labor docente, atendiendo las necesidades de cada tiempo y lugar. La red lasaliana concibió las dos dimensiones, pedagógica y didáctica, que daban sentido a su labor para lograr su propósito de formar maestros⁵⁶.

La dimensión estructural consideraba que las técnicas y el proyecto educativo formaban parte de la vida y el contexto del educador. No era posible pensar en técnicas desprovistas de la persona y viceversa. La dimensión de contenidos evocaba la claridad en el servicio educativo a los pobres y en la vocación de ser maestro desde la visión cristiana y, con ello, el compromiso de los valores religiosos en las relaciones humanas. Todo ello implantó un enfoque personalista en las relaciones con el alumno, procurando que las técnicas no quedaran deshumanizadas. De esta manera se evitó que las técnicas fueran meramente instrumentales o, en caso extremo, incidieran en la autoridad dogmática del sabio sobre el aprendiz. Esto hizo que la inserción de la filosofía

⁵⁴ Juliá, 1988: 76. ⁵⁵ cf. Juliá, 1988.

⁵⁶ cf. Cahiers lasalliens 62.

lasaliana⁵⁷ en el movimiento renacentista y el énfasis en la dimensión humana tuviera una afinidad, si no cercana, al menos empática⁵⁸.

Lo anterior propició que la educación lasaliana se inclinara más hacia una ética cristiana que al adoctrinamiento eclesial. Esto le permitió poder entender los cambios que partiendo de un laicismo anticlerical se hicieran desde el Estado francés sobre la educación. La llamada *Ley de Enseñanza* de 1833, que estableció la libertad de enseñanza, abrió la confrontación con las formas didácticas de los colegios que funcionaban en la época. Esta ley ofreció una oportunidad para que los Lasalianos revisaran su planteamiento personalista de la educación, en la que los docentes, si bien recibían los lineamientos pedagógicos establecidos en la *Guía*, siempre mantenían un espacio en donde la vocación del docente y las técnicas dejaban un espacio de libertad en el ejercicio enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

En el mismo sentido ocurrió con la Ley impulsada por Jules Ferry, en la que fijó la prohibición de contenidos religiosos en la enseñanza y la exaltación de una moral cívica, separando las obligaciones de la escuela, la familia y la Iglesia, en donde a la primera le tocaba educar en el civismo, y a las otras dos restantes los valores religiosos⁵⁹.

Para la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, la dimensión ética de las relaciones humanas y la centralidad de la persona llevaba implícita la forma en cómo se insertaban los educandos en la sociedad, bajo el principio del respeto y la confianza en los valores cristianos. Quizá los Lasalianos de ese tiempo entendieron los signos de su tiempo, pero los sectores jacobinos del Estado simplemente echaron por tierra cualquier esfuerzo que viniera del ámbito religioso, aun cuando fuera afín y empático con su propuesta de construir una ciudadanía con una moral laica para los tiempos de la Tercera República.

2.5 Excursus: el Lasallismo es francés pero no universal

El proyecto lasaliano surgió como una vocación religiosa orientada a la educación en el contexto de una modernidad temprana. Las consecuencias no deseadas de su proyecto educativo coadyuvaron a: producir incentivos al trabajo industrial sobre el artesanal, una formación cívica laica de sectores sociales excluidos y un redimensionamiento de la escuela como factor de cambio. Todo ello no fue estrategia explícita de los Lasalianos en Francia, sino la necesidad de responder a su tiempo desde lo que creyeron era una forma cristiana de volver a los valores comunitarios, sin darse cuenta que en realidad los secularizaban.

Pero el modelo educativo lasaliano no era universal en aquel período comprendido entre los siglos XVIII y XIX. Su espíritu de época se insertaba en una Francia convulsionada en lo político y de cambios industriales insertos en una modernidad que habría de influir en Europa. Esto se señala porque en la segunda mitad del siglo XIX el Lasallismo se aventura en los

-

⁵⁷ N.E. – Aquí el concepto "filosofía lasaliana", utilizado por los autores, responde más a estilo propio que a un constructo filosófico determinado por la comunidad de los Hermanos.

⁵⁸ cf. *Cahiers lasalliens* 67.

⁵⁹ cf. Baubérot, 2005.

márgenes de esa modernidad y se inserta en otros contextos, en un tiempo distinto, pero bajo la égida de un modelo lasaliano francés que los Hermanos de entonces creyeron era universal.

Dos son las experiencias que sería necesario analizar a profundidad, pero que sólo referiremos a continuación. Una fue la de los Hermanos en Singapur y otra en los Estados Unidos, dos tiempos diametralmente opuestos y que colocaron entre comillas esa universalidad francesa.

La aventura asiática inició cuando, por invitación de un misionero sacerdote francés, los Hermanos se trasladan a Singapur y fundan su misión en 1867. Era en un puerto que hasta entonces mantenía una población flotante con características complejas, siendo en ese momento parte de la corona inglesa. Dicho puerto concentraba a mercaderes chinos, judíos, armenios, árabes, americanos e hindúes. Predominaban las comunidades china e hindú, siendo esta última la que integraba los sectores más bajos de la escala social. Además, como puerto mercante mantenía una serie de actividades ilegales como la prostitución y áreas de juegos y apuestas, en las que proliferaban las sociedades llamadas secretas, a manera de grupos que administraban ese tipo de actividades ilícitas⁶⁰.

Los Hermanos se enfrentaron entonces con el reto de construir una comunidad educativa que no partía de una identidad religiosa común, tampoco de la integración de una idea cívica en una sociedad. Hasta el mismo gobierno inglés la dejaba a su suerte, manteniendo los mínimos controles indispensables para su gobernabilidad, tales como los impuestos y la seguridad pública. La universalidad lasaliana se confrontó con una realidad que la rebasó: comunidades con creencias distintas - budistas y brahmánicas – y una población flotante en constante tránsito, sin una construcción de ciudadanía que permitiera al menos conciliar la idea de una ética cívica⁶¹. No fue hasta 1877 que se constituye un Protectorado chino y en 1889 el gobierno local realiza una cruzada contra las llamadas sociedades secretas, lo que permite una relativa estabilidad y crea las bases para un modelo de país, inexistente hasta ese momento. Fue entonces, durante el período entre 1867 y 1874, que funcionan las escuelas para después cerrar por un período de seis años.

Posteriormente, en 1881 los Hermanos cuestionan la prevalencia del "espíritu francés" en la práctica educativa y su visión legalista sobre los principios educativos. No obstante, intentaron ceñirse a este modelo en una sociedad alejada de la modernidad francesa, más cercana a la modernidad siguiendo un capitalismo rampante⁶².

La experiencia en Estados Unidos fue distinta y distante. La llegada de los Hermanos a los Estados Unidos en la primera mitad del siglo XIX condujo a plantearse su presencia en una sociedad religiosa, pero no eclesiástica, donde la ética y moral religiosas se asumían como criterios individuales que guiaban las conductas de cada uno y no a las instituciones religiosas que las sancionaban. A diferencia de Francia, el catolicismo era minoritario en una sociedad cuya impronta puritana regía los distintos órdenes de la vida social.

⁶⁰ cf. Rickfles, 2010.

⁶¹ cf. Brown, 1997.

⁶² cf. Bédel, 2006.

Frente a esto, algunos Hermanos optaron por reintroducir los programas católicos tradicionales en las escuelas, tales como la enseñanza del latín, buscando construir una dimensión católico-eclesiástica desde su principio educativo: ciudadanos católicos a la carta francesa. En 1853 algunos Hermanos abrieron establecimientos bajo este precepto de un modelo tradicional, muy parecido al jesuita que años atrás se había abandonado en Francia. Panfletos que circularon en la época denunciaban que las instituciones educativas lasalianas habían dejado atrás el "espíritu francés" buscando reemplazarlo por un espíritu de fe⁶³. En cambio, otro grupo de Hermanos promovieron una enseñanza bajo la experiencia francesa de contextualización: enseñar en la lengua materna, dejar de lado el latín y avocarse a las técnicas y ciencias de la época.

La confrontación al interior de la comunidad de Hermanos en Estados Unidos estuvo a punto de provocar un cisma interno; sin embargo, las directrices en Francia y el sentido de obediencia lograron que los Hermanos terminaran por acatar el espíritu francés en tierras puritanas.

Al fin de cuentas, la universalidad de la educación lasaliana, enmarcada en la modernidad francesa, descubrió que su tradición es tan artificial e histórica como el contexto que le dio origen. Francia no era la civilización universal como tampoco la educación lasaliana era moderna y transhistórica.

2.6 Conclusiones

El período francés que comprende el período entre siglo XVIII y el inicio del XX marcó los derroteros de la escuela moderna. El tránsito de los colegios, dominados por una pedagogía dirigida a perpetuar los estamentos, y las rupturas que vinieron tanto con la Revolución Francesa como con la República misma, condujeron a ver a la educación como el campo en el que se ventilaban los modelos de sociedad de las generaciones que habrían de transformar el horizonte del saber y del convivir. Es aquí donde surgen conceptos tales como laicidad y laicismo, con sus respectivas cargas ideológicas, al igual que la transformación histórica del docente como eje de ese espacio de disputa.

En este contexto surge una idea acorde al espíritu de época, como fue la que impulsó San Juan Bautista de La Salle y la posterior congregación conocida como *Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*⁶⁴. Con La Salle se observa la necesidad de educar para ordenar ese tiempo, pero no desde las élites sino desde el estamento más bajo, como lo eran los artesanos. Sin proponérselo, La Salle se adelanta al tiempo de la irrupción de las masas en el espacio público, dirigiéndose no sólo a la fuerza de los comerciantes y artesanos que habrán de ocupar los lugares que reemplazarán a las élites, sino también a los viejos oficios de los pobres que, si bien dinamizarán los sectores sociales en su trabajo como obreros, no dejarán de ser pobres.

La misión lasaliana tuvo una afinidad electiva⁶⁵ con la ética civil y la ciudadanía que desde la Monarquía se impulsaba y que encontró su esplendor en la República. La noción pedagógica del desarrollo de la persona, el orden y la disciplina encajaban perfectamente con la idea de una

⁶³ cf. Bédel, 2006.

⁶⁴ cf. Juliá, 1988.

⁶⁵ cf. Weber, 2014.

moral cívica que, sin que se lo reconozca, tiene sus raíces en el cristianismo sobre el que se construyó Europa⁶⁶. Sólo que la afinidad tuvo su ruptura con el jacobinismo y su radicalidad con el mundo religioso, a tal grado que en 1904 se exigió el exilio a los Hermanos de las Escuelas - Cristianas de Francia.

43

Actualmente podemos sintetizar la herencia de La Salle en tres puntos esenciales:

- primero, en la idea de los Lasalianos por insertar a los hijos de los artesanos pobres al mundo social, lo que provocó que esas generaciones fueran los actores de la transición de un régimen tradicional de producción a otro de carácter industrial;
- segundo, a pesar de que el Instituto siempre partió del marco evangelizador para su misión, al colocar en el centro a la persona, también la dotó de un sentido de libertad y de responsabilidad que aportaron su parte a la incipiente idea de ciudadano que se gestaba en Francia y que sería el modelo para el resto del mundo occidental y cristiano; y,
- tercero, la figura del docente y de la didáctica lasaliana, que nunca tuvieron un sentido esencialista e inamovible, tal como ocurrió con los modelos de los colegios que defendieron la tradición humanista de siglos atrás como una verdad. En este sentido, los Hermanos contextualizaron la labor del maestro, su identidad y su papel en las escuelas.

Desde el documento denominado *Guía de las Escuelas Cristianas*, en el que se reconoce la labor de formar a los formadores de los noveles maestros, hasta la postura de la red lasaliana de establecer las dimensiones estructural y de contenidos como parte indivisible del maestro, podemos decir que la larga data del tiempo histórico educativo en Francia tuvo un correlato y una deuda con la labor que inicio San Juan Bautista de La Salle.

-

⁶⁶ cf. Habermas, 2008.

REALIDADES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN LASALIANA PARA EL SIGLO XXI

Carmen Amalia Camacho S., Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia Irma Lucía Borquez, Universidad La Salle Noroeste, México Itziar Muniozguren Colindres, Distrito ARLEP - España y Portugal

La escuela elemental de la *Guía de las Escuelas Cristianas* tiene inmensas intuiciones psicopedagógicas. Pero la complejidad de la educación actual demanda una mayor profesionalización y un asiduo trabajo de equipo. Aunque no se pretenda la unidad del método, se debe avanzar hacia un sistema de convicciones psicopedagógicas que funden y den cohesión a esas intuiciones. Ésa es la razón de nuestra propuesta, de hacer una relectura de la pedagogía lasaliana, por el conocimiento de los elementos más clarificadores y coherentes de las corrientes pedagógicas actuales, orientadas hacia el futuro.

(Rifkin, J., 2011)

3.1 El camino recorrido¹

Para avanzar hacia la elaboración de la *Declaración de la Pedagogía Lasaliana en el siglo XXI*, necesitamos comprender la diversidad del mundo educativo lasaliano. En efecto, constatamos a través de las Estadísticas oficiales de 2015 que en las obras educativas del Instituto trabajan 93.429 educadores, atendiendo a 1.038.080 estudiantes en 993 instituciones educativas repartidas en 77 países de los cinco continentes. Las educadoras, las mujeres lasalianas, representan el 53.7% del personal docente.

En las escuelas lasalianas se vive una tradición educativa de más de trescientos años; sin embargo, frente a las complejidades del mundo actual, los Lasalianos están invitados a responder a los desafíos de la educación del siglo XXI, asumiendo un espacio de búsqueda colectiva. Se trata, entonces, de partir de lo más básico de nuestro servicio: del trabajo en el aula y de otros espacios formativos. Desde ahí, nuestro testimonio podrá ser comprendido por una sociedad intercultural e interreligiosa, globalizada, profundamente desigual, donde una gran cantidad de niños y jóvenes viven pobrezas antiguas y nuevas, necesitados de adultos significativos, testigos del amor de Dios².

¹ Síntesis elaborada a partir del Informe de Investigación del estudio "Modelos Pedagógicos de las Escuelas lasalianas del Siglo XX e inicios del Siglo XXI", elaborado durante el periodo 2015-2016.

² cf. Documento LR003, p. 1-3.

En el marco de estas reflexiones, y particularmente fundados en la tradición educativa de las escuelas lasalianas, se inscriben las búsquedas originarias de este estudio. Se intenta caracterizar 45 los modelos pedagógicos de las instituciones educativas lasalianas de los diferentes países ycontextos en donde el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas hace presencia a través de sus diversas obras. También se busca configurar nuevas respuestas educativas, adecuadas a las realidades históricas, sociales, políticas, económicas y de formación en las sociedades actuales. Hoy resultan indispensables el compromiso, la solidaridad y la espiritualidad como enclaves para configurar sociedades más justas, fraternas y conscientes de la necesidad de construir relaciones armónicas y equilibradas consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

Desde estos propósitos, este estudio partió de una pregunta direccionadora muy precisa: ¿Cómo se ha resignificado el Modelo Pedagógico Lasaliano en el siglo XX, intuyendo los retos del siglo XXI y a la luz de una tradición educativa de más de tres siglos?

Como consecuencia lógica de este interrogante, surgió la necesidad de establecer si los componentes de los modelos pedagógicos de las escuelas lasalianas del siglo XX difieren de los componentes propios de cualquier modelo educativo o si, manteniendo los componentes habituales, reconfiguran, incorporan o proponen otros. En relación con esta inquietud se estableció, como punto de partida para la discusión, que todo modelo pedagógico se construye desde una mirada, propósito o meta formativa a la cual le son implícitos una serie de horizontes formativos que, a su vez, orientan las relaciones e interacciones entre los diferentes componentes del modelo.

En este sentido, la formación lasaliana hoy tiene unos fundamentos cimentados en la tradición las escuelas cristianas impulsadas por San Juan Bautista de La Salle y enriquecidas por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en tres siglos. Dado que estos modelos se inscriben en diversos territorios, se requiere explorar qué hay de común, qué de diferente, en dónde se encuentra la impronta lasaliana, cómo se ha resignificado; si ha desaparecido o, por el contrario, se revitaliza con la historia y los sueños de los hombres y mujeres que se nutren de su tradición y la hacen vida en sus obras.

Para facilitar la exploración se establecieron algunas categorías que permitieran configurar las diferentes dimensiones de lo que podría llamarse un Modelo Pedagógico Lasaliano: misión de las instituciones educativas, propósitos de formación orientadores de sus acciones educativas, valores fomentados, relación entre las escuelas y sus entornos, concepciones sobre aprendizaje, didáctica, currículo, relaciones entre docentes y estudiantes, comunidad, formación de docentes, trabajo en red y sostenibilidad.

Como estrategia, se optó por un trabajo en red que permitiera la articulación entre los diferentes actores involucrados y los propósitos del estudio. En este sentido, el equipo coordinador organizó grupos locales que desarrollaron la investigación en las escuelas lasalianas participantes en la primera muestra. Estos grupos trabajaron tanto en la recolección y sistematización de la información como en la interpretación crítica de la experiencia.

Para la configuración de la muestra se decidió escoger en principio un país de cada Región Lasaliana: Estados Unidos de América para la Región América del Norte (RELAN); Guinea 46 Ecuatorial para la Región Africano-Malgache (RELAF); Filipinas para la Región Asia-Pacífico-(PARC); España para la Región Europa-Mediterráneo (RELEM); finalmente, para la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL) se eligieron dos países, México y Colombia.

Para cada país se decidió seleccionar instituciones educativas de diferentes niveles, para lo cual se recurrió a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011 propuesta por el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013). La selección de las escuelas lasalianas, al interior de cada país, estuvo en manos de los grupos conformados en cada región, con base en los siguientes criterios:

- 1. Tomar como muestra una Institución de los niveles CINE 0 y 1; otra institución de los niveles 2, 3 y 4, y otra de los niveles 5, 6, 7 y 8, que se encontraran ubicadas en franjas poblacionales con condiciones socioeconómicas diferenciadas; en caso contrario, una muestra de un proyecto que trabajase con procesos formativos en comunidades.
- 2. Que la información fuera recopilada y sistematizada por los grupos de investigación conformados en cada país, quienes definirían las condiciones para realizar el proceso de acuerdo con las orientaciones consignadas en el documento orientador, el cual tuvo la pretensión de facilitar el proceso, unificar lenguajes y planear el camino.

El documento base de la investigación se estructuró en tres partes:

- I. Contenía el plan general del estudio: De dónde había surgido, cuáles eran sus objetivos, la metodología a seguir y las fechas establecidas para cada actividad.
- II. Incluyó los Instrumentos a ser aplicados: 1. Matriz de recolección de Información, en donde se investigó cómo las escuelas lasalianas declaran sus propósitos misionales, sus modelos pedagógicos y las maneras en que los llevan a la práctica, y cómo todos estos elementos se desarrollan en la cotidianidad de la Institución (aplicado a directivos). 2. Entrevista semiestructurada con grupos focales (docentes y estudiantes), en la cual se interpelaba, por las percepciones y prácticas, en torno a los elementos fundamentales de los modelos pedagógicos institucionales. Ambos instrumentos permitieron indagar acerca de las categorías establecidas.
- III. Matriz de análisis y sistematización: Incluyó algunas indicaciones para el análisis y sistematización de la información y la elaboración del informe por Región. Para el análisis e interpretación de la información, se recurrió a la triangulación; este procedimiento de investigación, según Denzin (1970), supone la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación o perspectivas de los investigadores en el estudio de un fenómeno singular. En el caso que nos ocupa la triangulación permitió la interrelación, no sólo entre la información obtenida tanto en la matriz documental como en las entrevistas a los grupos focales, sino el diálogo e

En este texto se incluyen sólo las conclusiones y retos encontrados en las obras lasalianas que sirvieron de muestra en los países seleccionados de las regiones RELEM y RELAL; son un total de 10 Instituciones en 3 países, que cubren todos los niveles propuestos en la CINE. Las demás regiones se encuentran a la fecha en proceso de recopilación y sistematización de la información.

La sistematización de experiencias fue el método elegido para recuperar la experiencia de las Instituciones participantes y, a partir de lo encontrado, se proponen algunas interpretaciones que nos posibilitarán vislumbrar los retos de la Pedagogía Lasaliana en el siglo XXI. Los temas que desarrollaremos a continuación son resultado de este proceso, aún provisionales, en espera de reunir la recolección de los datos de todas las Regiones.

3.2 Una reflexión previa: Demandas sociales a la educación en el siglo XXI

La educación como sistema social ha cumplido un papel fundamental en la formación de los niños y jóvenes buscando adaptarse y responder a los vaivenes de la historia y sus complejidades. En el mundo actual su papel es cada vez más demandante, en tanto debe mantenerse actualizada en las dinámicas sociales, culturales, económicas, científicas, tecnológicas. Se trata de formar a las nuevas generaciones con criticidad, valores y capacidades suficientes para responder a los cambios, sin perder la conciencia de saberse y relacionarse como un individuo con ideas y valores propios, transformando positivamente la realidad en la que vive.

En este contexto, la escuela lasaliana requiere repensarse y avizorar nuevos horizontes de cara a las demandas del siglo XXI³. Se requiere propender a formar seres humanos conocedores de sus propios talentos, comprometidos con sus comunidades y con el desarrollo humano integral y sustentable. Este tipo de formación es indispensable si se pretende preservar la vida sobre la tierra. Esto implica retos para la educación: formar en y para la vida, formar para el bien de todos y cada uno, revisar el significado de calidad de vida y de buen vivir, formar en y para el amor por sí mismo, por los demás y por la naturaleza.

Recuperar la mirada sobre la naturaleza desde la corresponsabilidad y no sólo desde la utilidad implica, para la educación, formar seres humanos con capacidad para tomar distancia de lo que los medios de comunicación y el mercado "venden" como calidad de vida. Es necesario redimir al ser humano como persona, afianzando sus valores; es indispensable abogar por la recuperación del sentido de lo humano, fomentando otras maneras de relacionarnos y de comulgar con la creación. Repensar cómo enseñamos y cómo aprendemos demanda no sólo manejar una serie de teorías sobre el aprendizaje, sino integrarnos a la vida y en ella a sus diversas manifestaciones.

En este sentido, es necesario definir qué, cómo y cuándo se requiere un determinado aprendizaje y cuál es su fin de acuerdo con las necesidades específicas de la comunidad a la que se dirige, en

³ Con este propósito, y como referentes de este estudio, enunciaremos algunos de los aspectos planteados en: *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015); la Carta Encíclica *Laudato Sí* del Papa Francisco (2015); *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximaciones al modelo pedagógico lasaliano*, editado por Pedro María Gil y Diego Muñoz (2013), y la conferencia sobre *La Pedagogía de la Fraternidad* ofrecida por el Hno. León Lauraire en Roma (2015).

procura de disminuir las problemáticas propias de esta comunidad. Esto requiere de aprendizajes situados y significativos lo que implica, tanto para los diseñadores de políticas como para los 48 agentes educativos, estar atentos al devenir de los tiempos para diseñar procesos adecuados ypertinentes a estas condiciones.

En el mundo actual el papel del maestro necesita redefinirse; esto significa incluso una nueva mirada del docente sobre sí mismo, sobre la importancia de su rol frente a la construcción de nuevas formas de ser y de actuar en las dinámicas actuales. La emergencia de las tecnologías de la comunicación, la globalización y las dinámicas propias de los tiempos que corren demandan a los sistemas educativos didácticas creativas, innovadoras y contextualizadas que devuelvan al alumno el protagonismo de su aprendizaje, y al grupo de alumnos la construcción solidaria del mismo.

Los currículos en los contextos actuales requieren ser dinámicos, flexibles, pertinentes, lo que implica propender más por el desarrollo de las capacidades propias de cada persona, la potenciación de las competencias requeridas en un mundo globalizado y la capacidad para adaptarse a las dinámicas de cada contexto con solidez moral y conciencia de habitar en un lugar común por el cual debemos trabajar.

En esta misma línea, es necesario diseñar procesos evaluativos que reconozcan los ritmos individuales y contribuyan al mejoramiento de los procesos formativos a partir del reconocimiento de las condiciones de cada persona y contexto, para lo cual es necesario asumir la evaluación como parte de los procesos formativos, no como medición sino como valoración, no como juicio sino como posibilidad, no como condición para excluir sino como motivo para acompañar.

Es un reto para la educación recuperar el sentido ético, generando nuevas miradas y formas de educar donde se recupere la cultura, lo local, el saber de los pueblos desde una mirada universal. Esto permitirá entender que todos somos responsables de la sostenibilidad del planeta y la calidad de vida en su sentido de bien común, reivindicando lo simple como estado propicio para la felicidad. Esto implicará reconocer y valorar el saber en su pleno sentido, recuperando el saber ancestral, étnico, local, regional y universal. Para la Pedagogía Lasaliana implicará mantener los postulados iniciales en su preocupación fundamental por dar respuesta al signo de los tiempos, en clave de la atención de los pobres, entendidos estos no sólo como carentes de recursos económicos sino como los más vulnerables, posibilitando su inserción social y laboral desde los propósitos formativos y las acciones concretas de la escuela.

En conclusión, concebir al ser humano como persona única permitirá, en perspectiva humanista y de desarrollo humano, apostar por una formación integral que contribuya a la inserción social y laboral de la persona, históricamente situada y comprometida con la preservación del medio ambiente. Las relaciones cimentadas en la fraternidad, el diálogo y el respeto por la diversidad contribuyen a leer los signos de los tiempos y adecuar las acciones pedagógicas y didácticas a las características y condiciones económicas, sociales, políticas, culturales y personales de la población a la que se atiende. La educación, en perspectiva lasallista, debe seguir siendo un camino de salvación no sólo en el sentido evangélico sino desde su compromiso con la equidad y la justicia social.

3.3 Características de los modelos pedagógicos de las escuelas lasalianas

Al iniciar este estudio, teníamos intuiciones, preguntas, expectativas, pero sobre todo un enorme entusiasmo por contribuir en algo a la construcción de la *Declaración de la Pedagogía Lasaliana para el siglo XXI*. Fueron muchas y maravillosas las experiencias vividas en el intercambio con las comunidades educativas participantes. La riqueza conceptual, pedagógica y sobre todo humana es inconmensurable; no sólo por lo que se ha podido evidenciar en torno a los aspectos que caracterizan el *Modelo Pedagógico Lasaliano*, sino porque hemos podido confirmar que esta propuesta educativa de más de trescientos años, aún sigue vigente y cobra cada día más fuerza a la luz de las problemáticas y necesidades del mundo actual. Hoy en día la recuperación de la espiritualidad, como camino hacia la transformación social, y la toma de conciencia del daño que hacemos a nuestro planeta y a nosotros mismos, en medio de este desenfrenado consumismo, son necesidades inminentes si queremos permanecer sobre la tierra y legar a otras generaciones sistemas de vida sanos y en condiciones de dignidad.

A fin de facilitar una mejor comprensión de los hallazgos de este estudio, a continuación presentamos algunas conclusiones en torno a las categorías inicialmente propuestas, en la pretensión de retomar y generalizar el sentir de las escuelas lasalianas participantes.

3.4 Misión de la Educación Lasaliana

Congruente con los postulados fundacionales, en las diferentes escuelas lasalianas se apuesta por una formación integral de la persona, en todas sus dimensiones, siendo la dimensión trascendente, el espíritu de fe y los valores cristianos un eje fundamental.

Cimentada en las relaciones fraternas, en las escuelas lasalianas se configuran comunidades educativas donde se evidencia el compromiso por el más empobrecido, la sustentabilidad y la participación activa en la solución de problemáticas sociales. Constatamos que tanto a nivel de Instituto, de Distrito, como a nivel de las escuelas participantes en este estudio, se tienen bien documentados los principios educativos inspiradores: misión, valores, principios pedagógicos, aunque en ocasiones no están apropiados por toda la comunidad o no son conocidos por actores externos, tal vez por falta de un buen proceso de comunicación.

El profesorado tiene clara cuál es su misión. Conoce bien la realidad en la que está inserto y, por otro lado, tiene un conocimiento intelectual de los principios lasalianos animadores de la misión. Eso no quiere decir que todos lo vivan con la misma intensidad o que este conocimiento lleve a una identificación total con los mismos. En relación con los estudiantes se nota apropiación de los aspectos misionales de la institución y estos se hacen más visibles cuanto más joven es la población estudiantil entrevistada.

3.5 Propósitos de formación

Aunque hay diversidad de taxonomías, es evidente la existencia de valores fundamentales vividos en las escuelas lasalianas estudiadas, congruentes con los valores lasalianos de fe, fraternidad, servicio, justicia, paz, solidaridad, interioridad y trascendencia.

El concepto de persona, en clave lasaliana, se inscribe en la concepción de un ser humano único, 50 digno de ser reconocido y potenciado en todas sus dimensiones y capacidades, por lo que sueducación debe ser integral, humanista y crítica. Se reconoce a la persona como el centro de la labor educativa. Con diferentes definiciones, en las escuelas estudiadas se concibe a la persona como un ser con diferentes dimensiones, que incorpora aspectos corpóreos, intelectuales, afectivos, sociales, culturales y trascendentes. El hombre es proyecto inacabado, creado a imagen y semejanza de Dios, que tiene en la persona de Jesús un modelo de vida a seguir.

En su dimensión social, el hombre vive en y para la comunidad tal como lo vivió el Santo Fundador en sus primeras obras. Fue muy notable en las escuelas estudiadas el sentido de pertenencia y compromiso para con la comunidad educativa. En los primeros niveles educativos se incluye visiblemente a los padres de familia, como miembros de la comunidad, en cuanto agentes educativos corresponsables de la educación. Las instituciones realizan una amplia gama de acciones para construir este sentido de comunidad, desde festejos, comité de trabajo, academias y grupos representativos en cuestiones pastorales, artísticas, deportivas, entre otros.

3.6 Relaciones educación-sociedad en clave lasaliana

Responder a necesidades educativas nuevas y cambiantes, en beneficio especialmente de los más necesitados, ha sido siempre una preocupación fundamental desde los primeros educadores lasalianos. Estas respuestas se han hecho visibles en acciones que responden a los signos de los tiempos: trabajo por el cuidado del medio ambiente, acciones de paz y equidad en contextos de violencia; formación situada y pertinente a las necesidades de los contextos y las poblaciones; educación de calidad para todos al margen de sus condiciones sociales, políticas, religiosas, entre otras; todo en el marco de una apuesta por una educación que propende por la equidad, la justicia y la inclusión social.

Se identifica - tanto en las declaraciones como en las percepciones y en las acciones de los actores, directivos, docentes y estudiantes - que la educación cobra sentido en el contexto social en que se inserta. Además, se reconoce el papel de la educación como generadora de respuestas pertinentes a las problemáticas sociales de los contextos particulares, sobre todo hacia los sectores o situaciones de vulnerabilidad, tal y como se originó la obra lasaliana, para responder a los desafíos sociales de la época. En los datos recogidos se pudo apreciar la relación con la sociedad, mediada a través del servicio y con diferentes connotaciones materializadas en prácticas tanto curriculares como extracurriculares.

En algunos casos se concibe el servicio como asistencia social; son muchos los ejemplos en donde las instituciones realizan actividades destinadas a remediar una necesidad concreta y urgente de personas, tales como las colectas para las misiones, las ayudas a casas hogares, las aportaciones a instituciones de beneficencia social, la ayuda en casos de desastres naturales, etc. En otros casos el servicio se concibe como una promoción social, encaminada a que los beneficiarios desarrollen capacidad de autogestión para impulsar su propio desarrollo, con actividades de capacitación, orientación, etc. Finalmente, el servicio también es concebido y vivido como una oportunidad de transformación social: se invita a los jóvenes de ser agentes de cambio, impulsando proyectos de impacto comunitario. Esto es más visible en los jóvenes de preparatoria y universidad. Es notorio cómo los profesores y los estudiantes se conciben a sí mismos como agentes de cambio. Como se ve, existe una gama de significados y vivencias del 51 servicio que coexisten, a través de las cuales se concreta la relación educación - sociedad.

3.7 Modelo pedagógico lasaliano

Si bien, la tendencia de los modelos pedagógicos propuestos, en las diferentes escuelas lasalianas, mantienen aspectos de su tradición, hay en ellos una diversidad de teorías y tendencias pedagógicas, en las que es común la preferencia por el trabajo cooperativo, las didácticas activas y las relaciones fraternas entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

En sus correspondientes modelos, las escuelas lasalianas explicitan, entre otros, sus concepciones de aprendizaje, en donde es común un enfoque constructivista y humanista, asociado a aprendizajes significativos con sentido para los estudiantes, tanto desde el punto de vista cognitivo como socioafectivo. Dentro del constructivismo se destacan aportes de la vertiente sociocultural concretada en el aprendizaje situado, colaborativo, con proyectos o actividades vinculadas a situaciones reales socialmente relevantes. Todo ello acorde a la educación lasaliana, que supone la actividad e implicación del alumno en su proceso de aprendizaje, así como la importancia de tocar los corazones de los jóvenes.

Al hablar de la práctica en el aula, los estudiantes y los profesores no se refieren en forma muy clara a los supuestos sobre el aprendizaje y la enseñanza constructivista definidos en los modelos, aunque sí mencionan el uso de estrategias variadas que se asocian a esos supuestos. Por ejemplo, refieren al trabajo en equipo, colaborativo; la realización de proyectos, el uso de organizadores gráficos y la solución de casos, entre otras actividades, con la participación activa del alumno y su implicación en el proceso de aprender.

Se identifica como un área de oportunidad lograr mayor sinergia entre la didáctica y las concepciones pedagógicas del modelo educativo que las instituciones declaran, y en los apoyos y mecanismos institucionales de monitoreo para lograrlo.

Adicionalmente pudo constatarse que, al hablar de aprendizaje, se hace referencia a contenidos de diferente naturaleza, como son conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes. Se reconoce la evaluación de los aprendizajes como un escenario para dar cuenta de los diferentes saberes. Sin embargo, en algunas ocasiones se da mayor peso a la evaluación del conocimiento teórico que al de las actitudes y valores mostrados por los jóvenes.

En relación con la evaluación se utilizan variados mecanismos para supervisar de manera continua el aprendizaje de los estudiantes y tomar medidas de ajuste necesarias. La evaluación del aprendizaje, en clave lasaliana tiene un enfoque integral ya que no sólo se enfoca a verificar el conocimiento teórico sino también el práctico y el actitudinal. Sin embargo, y pese a los esfuerzos por incorporar evaluaciones formativas que permitan el desarrollo autónomo del estudiante y lo involucren como agente crítico de su propio proceso, aún prevalece la evaluación sumativa centrada en evidencias. Dicha evaluación impide agenciar una evaluación formativa y

continua que proporcione información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes para tomar medidas de ajuste tanto en el aprendizaje del estudiante como en las estrategias didácticas.

La relación didáctica es de acompañamiento fraterno, aspecto distintivo de la *Pedagogía Lasaliana*. Con diferentes denominaciones se reconoce al alumno como sujeto activo en la construcción de conocimiento y a los profesores como mediadores, que a través del acompañamiento fraterno guían el aprendizaje armónico de los estudiantes, tanto en aspectos académicos, como formativos de su persona. Los estudiantes perciben en sus maestros modelos a seguir, interesados en su persona, afectuosos, aunque exigentes.

3.8 El currículum lasaliano

En las propuestas curriculares de las escuelas lasalianas hay una marcada tendencia a la inclusión de aprendizajes necesarios para la inserción laboral y la consecución de una vida digna, abiertos a las tendencias educativas actuales y especialmente dispuestos a dar respuesta a las necesidades y características de sus comunidades y entornos, con la pretensión de formar personas comprometidas con la solución de problemáticas sociales y el bien común. En los diferentes niveles educativos estudiados se identifican líneas o ejes curriculares orientados a la formación integral que incorpora la dimensión trascendente de la persona.

En clave lasaliana, la concepción de aprendizaje tiene como punto de partida la comprensión del estudiante como centro de todas las acciones formativas y, en este sentido, dialoga con diferentes perspectivas. Entre ellas destacan los modelos socio-constructivistas, las pedagogías activas, el aprendizaje significativo y los contenidos situados; parecen que son las más preferidas por los lasalianos. Se reconoce la naturaleza social del acto educativo, así como el sentido humano y social de lo que se aprende en la formación integral.

3.9 La Formación de docentes

La formación de los docentes ha sido, en clave lasaliana, uno de los postulados fundacionales y una prioridad de las prácticas cotidianas de las escuelas lasalianas. En ellas el docente es concebido como un profesional de la educación, en permanente búsqueda de su cualificación personal y profesional.

Se atribuye al Fundador la innovación de formar a los profesores como estrategia para crear una sinergia en el proceso educativo, fundando los primeros centros de formación docente; acorde con ello, las obras lasalianas estudiadas han definido perfiles docentes y programas de formación que privilegian tanto la formación pedagógica como la espiritual.

Son variadas las acciones que las diferentes instituciones implementan para hacer posible esta formación: charlas, asesorías de expertos, participación en diplomados y estudios de postgrado, entre otros. Aunque se reconoce que estas acciones contribuyen en buena medida a la cualificación docente, en algunas instituciones se aboga por una mayor formación en espiritualidad, evaluación e investigación, a fin de dar una mejor respuesta a los retos de la educación en el siglo XXI.

3.10 La Comunidad Educativa

En el marco de la *Pedagogía Lasaliana* la comunidad es esencial ya que, a través de ella, secrece como persona, como familia, como institución; en este sentido, son muchas las acciones emprendidas en cada una de las instituciones educativas de La Salle: escuelas de padres, consejos académicos en los que participan democráticamente directivos, administrativos, docentes, estudiantes, padres de familia y otros actores.

Cada miembro de la comunidad es consciente del valor de su presencia y trabajo para alcanzar los propósitos misionales; sin embargo, y pese a ser un factor muy positivo, se requiere trabajar para generar mayores vínculos entre los Hermanos y Laicos que hacen parte de la obra a fin de hacer realidad el postulado de trabajar en comunidad y por asociación.

3.11 El trabajo en red

Si bien La Salle es una Institución internacional, con presencia en los cinco continentes desde hace más de 300 años, su trabajo en red es todavía incipiente y débil. Es necesario tener acceso a más información de otras instituciones lasalianas de la Región y del mundo para poder establecer relaciones y llevar a cabo proyectos y programas interinstitucionales.

El trabajo en red, sobre todo en red lasallista, es algo que se demanda en todas las obras. Se identifica su importancia como medio para compartir experiencias exitosas, colaborar en proyectos de interés común, compartir y optimizar recursos, lograr movilidad académica, capacitar al personal y compartir identidad, entre otros aspectos.

Se requiere, en consecuencia, generar las condiciones para llegar a las regiones a través del desarrollo de una infraestructura que facilite los procesos; incorporar las tecnologías de la información y de la comunicación a todos los niveles e incluirlas dentro de las estrategias académicas e investigativas que hagan posible disminuir las distancias y afianzar los vínculos del Instituto a nivel mundial.

3.12 Compromiso con la sostenibilidad

Siendo este un concepto nuevo para el Lasallismo, se le ha apropiado como parte de su mirada contemporánea. A partir del compromiso por hacerlo posible se han diseñado programas académicos inspirados en una formación integral que privilegie la dignidad humana y potencie todas las dimensiones de los estudiantes, dentro del respeto por la diversidad de la cultura y la atención a la singularidad de los valores propios de cada ser.

Dentro de este aspecto, se enmarcan iniciativas como la atención a la diversidad, la inclusión social y escolar y una administración que propende por el bienestar de toda la comunidad educativa, entre otros. Es necesario promover el fortalecimiento de la espiritualidad como medio para trascender la materialidad del mundo contemporáneo.

3.13 La educación lasaliana de cara a los retos del siglo XXI

La existencia de escuelas lasalianas es fruto de una inquietud que desde sus orígenes (el-Fundador y la primera comunidad de Hermanos) se ha comprometido en la atención a los más desfavorecidos de nuestra sociedad. La Salle en el siglo XXI debe mantener viva esta inquietud fundante y seguir abriendo escuelas allí donde están los más desfavorecidos.

La escuela lasaliana desea jugar en el futuro un papel importante para afrontar la compleja situación de nuestras sociedades. Se comprometerá todavía más con todos los desfavorecidos (refugiados, pobres, personas con discapacidad, etc.), con un papel activo en la protección del medio ambiente. Estos postulados iniciales de trabajo por el pobre, la formación integral, la fraternidad, la sustentabilidad entre hermanos requieren de condiciones institucionales que lo favorezcan.

Sea hace urgente la creación de estrategias que permitan a las escuelas lasalianas competir en igualdad de condiciones en el mercado educativo actual manteniendo sus postulados filosóficos y formativos iniciales, a fin de sostener y acrecentar su visión humanista, sólidamente sustentada en valores cristianos. Así podrán contribuir a dar sentido a la existencia humana en el marco de una sociedad cada vez más despersonalizada.

Un reto fundacional y cada vez más vigente para la Pedagogía Lasaliana es contribuir a la transformación social, generando un impacto social transformador, a través de la formación de niños y jóvenes con responsabilidad social, conscientes de la necesidad de proteger el mundo y las personas que lo habitan, abiertos internacionalmente, interculturales, con más experiencias de movilidad, participación en redes internacionales, ciudadanos del mundo. Para esto es prioritario gestar estructuras y dinámicas organizacionales, coherentes con las circunstancias políticas y socioculturales del mundo y el momento actual.

El papel de La Salle es contribuir a la transformación social, formando jóvenes con responsabilidad social, conscientes del mundo que les rodea, que intervengan como agentes de cambio para construir una sociedad más justa, equitativa e incluyente. Es imperativo seguir educando la sensibilidad para actuar en pro del más necesitado, del pobre en sus diferentes manifestaciones.

Es necesario explorar otras formas de acompañamiento en obras educativas que deseen trabajar en el *Estilo Educativo Lasaliano*. La dimensión humanizadora y evangelizadora puede estar presente en dichas obras desde otras formas. Hay experiencias de este tipo en lugares de cultura o en contextos no cristianos, que permitirán explorar nuevas maneras de aportar en la formación de niños y jóvenes en un mundo que pretende equidad, inclusión y justicia social.

La presencia de la *Educación Lasaliana* en el mundo es una fortaleza a ser aprovechada para la consolidación de una comunidad educativa mundial que trabaja en red y por asociación; en estrecha relación con el contexto como un factor primordial para nutrir y cualificar sus procesos formativos y con un compromiso real por contribuir a la transformación positiva de las problemáticas sociales de las comunidades locales, regionales y mundiales. Los idearios lasalianos deberán construirse y fortalecerse en el diálogo permanente, el encuentro con el otro y

el trabajo de equipos que reflexionan sobre sus propias prácticas. A partir de ellas, es posible construir saber pedagógico; en este sentido, es indispensable fortalecer la formación permanente 55 del maestro en lo espiritual, lo personal y lo profesional, manteniendo viva la idea de trabajar juntos y por asociación.

Los postulados educativos lasalianos deben ser universales a fin de generar procesos identitarios, que desde un ser y quehacer común dialoguen con los contextos específicos en donde se gesta y desarrolla el proceso formativo. Por eso, se requiere un modelo educativo unificado, que en diálogo con las políticas educativas de cada país y sus particularidades, permita recuperar la institucionalidad lasaliana, potenciar sus fortalezas y aportar alternativas centradas en los principios fundacionales. Es necesario establecer vínculos formativos que permitan articular diferentes perfiles y niveles de formación (educación básica, media, profesional y postgradual), impulsando una educación pertinente y flexible en donde la innovación, el emprendimiento, la autocrítica, la conciencia política y la autonomía en la formación sean idearios posibles.

El estilo educativo lasaliano ha tenido su motor, desde los inicios, en la llamada de Dios a responder al Reino - entendido como humanización y evangelización de los niños y jóvenes más necesitados -, y hacerlo desde el compromiso estable de un grupo/comunidad que haga posible el llevar a la practica el postulado inicial de juntos y por asociación. Los protagonistas de esto están cambiando (Hermanos y Laicos, hombres y mujeres), los modos también (distintos estilos de comunidad). Esto ya es un gran logro en muchos lugares y, al mismo tiempo, es un importante reto para mantener la coherencia entre el por qué y el cómo de la propuesta formativa lasaliana.

La historia de Juan Bautista de La Salle y del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas están llenas de innovaciones educativas. El Instituto en el siglo XXI tiene que seguir innovando en el mundo de la educación para responder mejor a las necesidades de los niños y jóvenes de hoy. Nuestras universidades y escuelas no deben tener miedo a ofrecer nuevas propuestas pedagógicas para responder a las necesidades de los niños y jóvenes. En consecuencia, es necesario seguir invirtiendo en investigación para poder innovar y en la formación de líderes que animen a poner en práctica propuestas creativas.

La Salle en el siglo XXI debe continuar siendo proactiva, rompiendo el espacio cerrado de las cuatro paredes - de la clase, de las instituciones y de los países - para abrirse al mundo. Es indispensable estar más interconectados, unos con los otros, construyendo comunidades virtuales de aprendizaje. La Salle está extendida por el mundo, lo que posibilita el intercambio de aprendizajes, experiencias, lenguas, culturas y vivencias necesarias para hacer viable la formación integral de los jóvenes y niños de un mundo globalizado, interconectado y necesitado de recuperar valores en donde el respeto por la vida, la diversidad étnica, cultural, espiritual y sexual sean posibles.

3.14 Palabras finales

Finalmente, a manera de conclusión, como equipo de trabajo podemos afirmar que el proceso de recolección e interpretación de datos resultó muy enriquecedor en lecturas, en intercambios, en construcción colectiva; hemos encontrado una riqueza infinita en las escuelas lasalianas de dos de las Regiones del Instituto. En ellas, la preocupación y el trabajo permanente por la calidad académica y la formación humana y cristiana son parte del quehacer cotidiano.

56

Todo lo aprendido y vivido nos compromete como educadores en la renovación de la *Pedagogía Lasaliana*. La experiencia vivida nos convoca a mantener una reflexión sistemática sobre el quehacer cotidiano de nuestras prácticas, a fin de fortalecer los aspectos fundamentales de la *Pedagogía Lasaliana*, avizorando alternativas para aportar en la construcción de una sociedad más justa, incluyente y comprometida con la vida, las personas y su entorno.

EPÍLOGO - PRIMERA PARTE HERRAMIENTAS PARA ABORDAR LO LASALIANO

Dra. Luciana Backes, UNILASALLE Canoas, Brasil H. Diego Muñoz León, fsc, Servicio Investigación y Recursos Lasalianos, Roma

4.1 Introducción

Una vez que hemos podido hacer un recorrido histórico y una revisión de los modelos pedagógicos presentes de las escuelas estudiadas, queremos abordar la pregunta por los elementos esenciales que han construido la reflexión pedagógica y la red educativa lasalianas.

Ciertamente, en la experiencia de los inicios - e incluso durante los siglos XVIII y XIX - el adjetivo *lasaliano* no formó parte del lenguaje común del Instituto. Las primeras escuelas y la *Guía de las Escuelas* llevaban por adjetivo *Cristianas*. Los Hermanos eran de las *Escuelas Cristianas*. La reflexión pedagógica de los Hermanos a finales del siglo XIX era explícitamente *cristiana*; los Hermanos se identificaban plenamente con el itinerario de la Iglesia católica y afirmaban su vocación de consagrados comprometidos en el desarrollo de las escuelas cristianas. Insertos en el ambiente de polarización que se va acentuando en Francia durante el siglo XIX los Hermanos desarrollaron una red educativa "libre" o "privada" explícitamente cristiana, en paralelo a la educación pública, a partir de la promulgación de las leyes educativas de la Tercera República claramente laicizantes.

No obstante desde la segunda década del siglo XX el adjetivo *lasaliano* comienza a formar parte del vocabulario del Instituto. En especial, con la aparición del *Bulletin de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes* en 1907, se inicia una nueva manera de reforzar la identidad de los Hermanos y de la red escolar animada por el Instituto. Esto es particularmente evidente cuando el H. Maurice Auguste, el fundador de los *Estudios Lasalianos* en la *Casa Generalicia* en Roma, al presentar el primer libro de la colección *Cahiers lasalliens* en 1959 defiende el uso de este término¹:

¹ [Texto original en francés] L'épithète "lasallien" n'a plus, aux yeux de tous, la couleur douteuse d'un néologisme. Depuis quelques décades, il s'est introduit de plus en plus largement: il désigne commodément –sinon avec bonheurce qui, dans l'histoire, la littérature, la pédagogie et la spiritualité, gravite autor de la personne, de l'œuvre écrite et des réalisations sociales du Fondateur de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, saint Jean-Baptiste de La Salle (CL 1, Simple présentation).

El epíteto "lasaliano" no tiene jamás, a los ojos de todos, el sentido dudoso de un neologismo. Después de algunas décadas, se ha introducido cada vez más ampliamente: designa con 58 comodidad –incluso con gusto- lo que, en la historia, la literatura, la pedagogía y la espiritualidad, gravita en torno a la persona, la obra escrita y las realizaciones sociales del Fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, San Juan Bautista de La Salle (CL 1, Simple présentation).

Constatamos, en quienes vivimos en relación con el Instituto en el siglo XXI, que lo Lasaliano forma parte de nuestra identidad y da razón de nuestra manera especial de concebir la pedagogía y de llevar adelante las escuelas confiadas a nuestro cuidado. No obstante, necesitamos avanzar hacia una mayor coherencia, reflexionando acerca de lo que dicho término pudiera significar en camino a la construcción de una *Declaración* que aborde la pedagogía propia de nuestra familia educativa en su conjunto.

4.2 El Prefacio de la Guía de las Escuelas Cristianas

Tomemos tiempo para releer el *Prefacio* de la *Guía*. Es un ejercicio que nos ayudará a recuperar un estilo propio de entender el proceso de reflexión escolar vivido por La Salle y los Hermanos en los primeros cuarenta años del Instituto:

Ha sido necesario elaborar esta Guía de las Escuelas Cristianas para que todo fuera uniforme en todas las escuelas, en todos los lugares donde hay Hermanos de este Instituto, y los usos fuesen en ellas siempre los mismos. Está el hombre tan sujeto a la relajación e incluso al cambio, que necesita normas escritas que lo mantengan en su deber y que le impidan introducir alguna novedad o eliminar lo que prudentemente se ha establecido (GE 0,0,1).

Esta Guía se ha redactado en forma de reglamento sólo después de numerosos intercambios con los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase; y después de la experiencia de varios años, no se ha incluido en ella nada que no haya sido bien acordado y probado, cuyas ventajas e inconvenientes no se hayan ponderado, y de lo que no se hayan previsto, en la medida de lo posible, los errores o las malas consecuencias (GE 0,0,2).

Aunque esta *Guía* no se haya elaborado a modo de regla, ya que hay en ella muchas prácticas que sólo miran a lo mejor, y tal vez no podrán ser observadas fácilmente por quienes tengan poca habilidad para la clase, y ya que muchas de ellas se acompañan y refuerzan con razones que las explican e indican el modo de proceder al aplicarlas, los Hermanos, con todo, procurarán con sumo cuidado, ser fieles en observarlas todas, convencidos de que no habrá orden en sus clases y en sus escuelas sino en la medida en que sean exactos en no omitir ninguna, y aceptarán esta Guía como si les fuera dada por Dios, a través de sus superiores y de los primeros Hermanos del Instituto (GE 0,0,3).

.../...

Los superiores de las casas de este Instituto y los Inspectores de las Escuelas cuidarán de aprenderlo bien y conocer perfectamente todo cuanto en él se contiene; y procurarán que los maestros no falten en nada y observen exactamente hasta las mínimas prácticas que en ella se les prescriben, para conseguir, por este medio, mucho orden en la escuela, un proceder bien regulado y uniforme en los Hermanos encargados de ellas y copioso fruto para los niños que en ellas se educan (GE 0,0,5).

Los Hermanos que den clase leerán y releerán a menudo en ella lo que a ellos se refiere, para no 59 ignorar nada, estar en disposición de no olvidar nada y ser fieles en practicarlo (GE 0,0,6).

¿Cuáles eran los principios esenciales de la práctica escolar que los Hermanos de mayor experiencia quisieron asegurar por escrito en este manual escolar, sobre todo pensando en la formación de los maestros más jóvenes?²

Primero, para trabajar en las escuelas se debían tener claros los objetivos prácticos que se pretendían:

- la escuela cristiana quería ser un espacio ordenado de enseñanza puesto que el tiempo era limitado y las necesidades sobrepasaban las limitaciones de los maestros;
- el trabajo al interior de las aulas de clase obedecía a un modo regulado y uniforme porque era parte del provecto común de una red de escuelas que apenas iniciaba;
- los maestros trabajaban para lograr resultados palpables en la formación de los niños y jóvenes a quienes atendían, ya que sólo los resultados convencerían a las familias analfabetas sobre la importancia de la escuela (cf. GE 0,0,5).

Segundo, el problema a resolver en los inicios del Instituto no era la existencia de las escuelas sino la débil formación de los maestros. Por eso, para ellos era indispensable asegurar:

- un estilo propio, discernido comunitariamente y con apoyo de los maestros más experimentados (cf. GE 0,0,2);
- una práctica uniforme, ya que se trataba de un proyecto naciente que necesitaba definir tareas, normas y evaluaciones estandarizadas (cf. GE 0,0,1);
- un acompañamiento constante, partiendo de una formación inicial basada en la apropiación del proyecto que los asociaba (cf. GE 0,0,3), y consolidado a través de una formación permanente que asegurara su continuidad en el tiempo (cf. GE 0,0,6).

4.3 Que la escuela vaya siempre bien

La escuela posterior al tiempo de La Salle se convirtió en un terreno de confrontación ideológica. Los historiadores del Instituto han insistido una y otra vez que los Hermanos aprendieron de su Santo Fundador a evitar la controversia inútil con las diatribas teológicas, filosóficas o pedagógicas del momento. La Salle fue enfático en su *Testamento* en pedirles a los Hermanos unión entre sí, sumisión a la Iglesia y ciega obediencia a los superiores del Instituto (cf. T 4,0,1)³.

² "... la finalidad del libro es asegurar la unidad de acción en todas las *Escuelas Cristianas* del Instituto fundado por san Juan Bautista de La Salle y de todo maestro joven que enseñaba a dar clases según las normas de la Guía" (Hengemüle, 2012, p. 11).

³ Tal como recordamos en los capítulos anteriores los Superiores Generales del Instituto, durante los siglos XVIII y XIX, trataron de consolidar la tradición recibida desde los tiempos fundacionales, impulsando la adaptación de las escuelas de los Hermanos de acuerdo con las necesidades educativas y los marcos legales, especialmente de Francia. Por supuesto, algunos resultados nos parecen un tanto desalentadores. No tenían todas las herramientas necesarias para confrontar la realidad de su tiempo. No fue muy diferente el siglo XX, aunque el desarrollo de la teología, de la pastoral educativa y de la pedagogía aportaron elementos suficientes para la renovación del Instituto, sobre todo a partir del impulso del período postguerra (años 50s) y del Concilio Vaticano II.

Así, los Hermanos aceptaron el reto de consolidar la obra iniciada, asumiendo la responsabilidad 60 del futuro de la comunidad y de las escuelas de la mejor manera que podían en medio de unmundo que cambiaba vertiginosamente. Esta sensación, incluso de agobio ante la realidad, se hizo evidente en 1946, al terminar la Segunda Guerra Mundial, cuando el 37. ° Capítulo General ratificó la Regla de los comienzos como una opción para aferrarse a la fidelidad al pasado⁴. Ese mismo movimiento impulsó, por reacción, la renovación del Instituto desde las bases, lo que se hizo manifiesto sobre todo durante los Capítulos Generales 37.º y 38.º, celebrados respectivamente en 1956 y 1966-67.

Sin embargo, más allá de valorar las posibles limitaciones sentidas a lo largo del desempeño escolar del Instituto durante tres siglos, nos interesa profundizar en aquello que ha ido conformando quizás un estilo particular que ha ayudado a darle forma a una pedagogía caracterizada como lasaliana, comprometida en el éxito de las escuelas animadas por los Hermanos:

4.4 El binomio maestro-alumno

¿La escuela está centrada en el maestro o en el alumno? Para los Hermanos ha sido claro desde los inicios que un proceso educativo necesita de la presencia de maestros formados, capaces de "guiar" con criterios pedagógicos cristianos la educación de sus alumnos. Sin embargo, la importancia de dichos adultos significativos no debe ser leída como una opción por el magistrocentrismo, tal como lo proclamaba el movimiento de la Escuela Nueva al oponerse a la escuela tradicional. Se trata de maestros cuya primera preocupación - su razón de ser - son sus alumnos; es decir, todo su empeño está dirigido a educar integralmente a quienes se les ha confiado. Tampoco esta opción puede ser interpretada como un paidocentrismo pedagógico a ultranza.

De hecho, este binomio maestro-alumno parte de una lectura antropológica de la condición humana, herida por el pecado y redimida por Jesucristo. En concreto, cada persona está invitada a conocer la verdad y alcanzar la salvación⁵; dejar a los niños a su antojo sería condenarlos a una vida sin sentido. Así, los Hermanos se habían opuesto radicalmente desde finales del siglo XVIII al proyecto educativo de Rousseau⁶. La presencia de adultos en las escuelas aseguraba la coherencia de la misión de la escuela.

Así, desde el punto de vista lasaliano, el maestro es sujeto indispensable para que acontezca el hecho educativo, centrando su preocupación en la persona del alumno para ayudarlo a crecer integralmente.

⁴ cf. La reflexión del H. Michel Sauvage en Estudios Lasalianos 18 puede ayudar a profundizar en estos fenómenos del Instituto.

⁵ "Dios es tan bueno que, habiendo creado a los todos los hombres, quiere que todos lleguen al conocimiento de la verdad... Es voluntad de Dios que todos los hombres sean instruidos en esas cosas, para que tengan la mente iluminada por las luces de la fe" (MR 193,1,1).

⁶ Hoy la escuela también tiene un compromiso de confrontarse con el proyecto de la postmodernidad, donde el individuo pasa a ser comprendido como "...persona plural en su tribu de escogencia... conexiones de afectos, olores, gustos, sentimientos..." (Maffesoli, 2012, p. 12).

4.5 La necesidad de ofrecer una direccionalidad al proceso educativo

¿Para qué existe, entonces, la escuela cristiana? El niño no se "hizo" para la escuela, sino la escuela para el niño. Comprendido este principio - en analogía al Evangelio (Mc 2,27) – ha resultado más fácil proclamarlo que vivirlo. Aún más, si este "niño" era entendido como pobre, proveniente de hogares con grandes limitaciones, podemos asociar la pasión de los Hermanos por la educación desde la pasión de Dios por los más pobres (cf. R. 18).

En concreto, la escuela cristiana de los Hermanos fue fortificando a lo largo de décadas sus normas y prácticas, nacidas en diálogo con la realidad y con la finalidad de asegurar su éxito. Dicha escuela fue un referente durante siglos. Las estrategias de orden y disciplina fueron comprendidas y asumidas desde el proyecto de la modernidad y ampliamente aceptadas por la sociedad. Los castigos del maestro fueron suprimidos paulatinamente y las recompensas fueron fortificadas al alumno. No obstante, a finales del siglo XIX el movimiento de la Escuela Nueva comenzó a elevar su voz crítica hacia el conjunto de las prácticas escolares tradicionales e impulsó el discurso de la libertad en la escuela.

Los Hermanos, desde los tiempos fundacionales, han sido honestos en comprender que la escuela es un espacio de crecimiento, de maduración de procesos, de acompañamiento progresivo. En ella nada se improvisa; todo es parte de un proyecto integrado. La vigilancia del maestro se ha considerado siempre esencial. El equilibrio entre la norma y la vida ha sido un reto permanente y ha obedecido a lecturas culturales diversas.

Si algo podemos agradecer a los Lasalianos de todos los tiempos ha sido su deseo de imprimir un horizonte explícitamente evangelizador a la escuela: la escuela se hizo para que el alumno alcance su pleno desarrollo, la medida del hombre perfecto, Jesucristo. En consecuencia, la escuela lasaliana proclama un Evangelio desde la libertad de Jesucristo, pero también desde la exigencia de Jesucristo⁷. Es radicalmente evangelizadora de la condición humana.

4.6 La tensión entre la uniformidad y la diversidad

¿Si la escuela cristiana tiene un proyecto, dónde queda la persona? La fidelidad a la persona se viabiliza a través del esfuerzo de una comunidad educativa comprometida con un proyecto común, discernido y evaluado permanentemente.

Lo *lasaliano* es sinónimo de fraternidad. Los Hermanos nacieron como tales gracias a su autocomprensión de ser hermanos mayores de sus alumnos. La Pedagogía Lasaliana es una pedagogía fundamentada en la fraternidad. La *Guía de las Escuelas Cristianas* no es más que la concreción de una relación fraterna y exigente entre un maestro y un grupo de alumnos, conviviendo mañana y tarde en un espacio común, comprometidos en crecer juntos.

⁷ Según Casagrande (2012), "... en el campo de la educación son visibles la pérdida del referente y la falta de claridad de los objetivos y funciones de la escuela. No tenemos certeza acerca de aquellos a quienes enseñamos y constantemente somos criticados por la sociedad" (p. 20).

Pero esta pedagogía se ha debido expresar en estrategias educativas concretas. De hecho, en la escuela de los inicios, el catecismo tenía un lugar importante, haciendo posible la centralidad de 62 la presencia de Dios, la Palabra y la liturgia para alimentar la fe cotidiana; las normas deurbanidad y cortesía se ofrecían como instrumentos para hacer visible la caridad entre todos, en respeto profundo a la persona de cada uno; además, era evidente la seriedad en la enseñanza de las herramientas básicas para desarrollar el conocimiento, tales como la lectura, la escritura y el cálculo, indispensables para la vida laboral y su promoción social⁸.

Los Hermanos a lo largo de los siglos han ido asumiendo las necesidades educativas de sus alumnos como interrogantes que han modificado poco a poco su oferta educativa. Y así se ha mantenido aún durante la incorporación de los maestros laicos a las escuelas, tímidamente a finales del siglo XIX en Francia, expresamente desde los años sesenta del siglo XX en todo el Instituto.

Lo lasaliano, entonces, es profundamente fraterno, y habla de una relación que sólo puede ser plenamente comprendida desde la fe. Por eso, no se trata de uniformizar a los alumnos sino de ayudarlos a alcanzar su vocación particular, en respeto a su originalidad. Esto ha hecho posible que la escuela lasaliana pueda dialogar con todos aquellos que buscan la buena voluntad y la construcción de un mundo inclusivo para todos.

4.7 La necesidad de mantener el diálogo con el proyecto educativo nacional

Finalmente, ¿cómo la escuela lasaliana puede ser fiel a un proyecto educativo en medio de tantas realidades educativas diferentes, sin perder su identidad? Es una pregunta actual que inquieta a muchos Lasalianos de hoy, sometidos a leyes y disposiciones educativas a veces contradictorias con los valores del Evangelio.

La vocación de los Hermanos, religiosos laicos, ha sido una oportunidad a veces desestimada para avanzar en esta línea. Como consagrados al servicio de la escuela, su vocación no ha sido comprendida a plenitud ni siquiera por el mundo eclesiástico. La profundización en la dinámica de la asociación para el servicio educativo de los pobres, recuperada sobre todo en las dos últimas décadas en el Instituto, ha ayudado sin duda a fortalecer dentro del Instituto el sentido fundante de esta vocación, novedosa para la Iglesia y la sociedad. Viviendo en el mundo, en un trabajo secular, los Hermanos han sido una presencia única, cercana a los Laicos educadores de todas las culturas y confesiones. No es casualidad que maestros de otras religiones se identifiquen plenamente como Lasalianos.

Desde la laicidad propia de los Hermanos se ha comenzado a construir un proyecto educativo que ha tenido un impacto en la dinámica social. Los Hermanos han colaborado con el desarrollo de una ética a partir de la escuela cristiana. Y este estilo, no declarativo sino pragmático, ha marcado una manera propia de formar a nuestros alumnos en sus responsabilidades políticas y sociales. Esta dimensión ética es la que nos ha permitido dialogar con los proyectos educativos nacionales, no sin grandes dificultades.

⁸ cf. Lauraire, 2014, p. 20.

4.8 Una escuela que se piensa a sí misma

La escuela lasaliana sigue buscando su razón de ser en la realidad del siglo XXI. El Instituto hacambiado demográficamente pero sus obras educativas atienden a más de un millón de estudiantes en el mundo. El mundo educativo se ha complejizado enormemente y necesitamos seguir participando en los centros de reflexión y de decisión de la educación del futuro.

Pero no queremos dar la impresión de triunfalismo. Más bien, queremos ponernos en actitud de servicio, de discernimiento activo, para abrir un debate honesto acerca de los pilares esenciales que darán nueva fisonomía a la educación necesaria para los hombres y mujeres del siglo XXI.

Esta reflexión ha sido un intento de crear una epistemología cercana al itinerario lasaliano. Partiendo de la realidad y atentos a la Palabra que nos cuestiona, queremos como Educadores Lasalianos ponernos al servicio de niños, jóvenes y adultos que necesitan de nuestro acompañamiento fraterno para prepararse para la vida.

⁹ Hemos evitado la discusión del término "epistemología" y hemos optado por avanzar hacia la comprensión del discurso lasaliano desde su originalidad.

CONCLUSIÓN PRIMERA PARTE CONSTRUYENDO NUESTRA CAJA DE HERRAMIENTAS

Las preguntas fundamentales

Estamos iniciando nuestro itinerario hacia la redacción de un borrador de la *Declaración de la Pedagogía Lasaliana en el siglo XXI*. En fidelidad y coherencia al camino elegido por Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos del Instituto, les invitamos a participar en un proceso comunitario de reflexión y discernimiento, a partir de cuatro grandes temas:

1. Los contextos desde donde vivimos nuestra misión educativa:

¿Cuáles son los aspectos más resaltantes de nuestro contexto que están influyendo y que influirán en la misión lasaliana de este siglo?

2. Las necesidades educativas de aquellos que Dios nos ha confiado:

¿Cuáles son las demandas y las necesidades educativas que están emergiendo de nuestros estudiantes, de sus familias, del mundo educativo, de la sociedad y de la Iglesia?

3. Los modelos pedagógicos que desarrollamos en nuestra misión educativa:

¿Cuáles son las opciones pedagógico-educativas que nos caracterizan como escuela lasaliana hoy? ¿Cuáles podrían ser nuestras opciones fundamentales para el futuro?

Cuando hablamos de opciones pedagógico-educativas pensamos en algunos de estos temas núcleo:

- Didácticas en el aula de clase
- Procesos de aprendizaje
- Convivencia y relaciones interpersonales
- Evaluación de procesos educativos
- Relación con el currículo nacional e internacional
- Educación de la fe y catequesis explícita
- 4. Los conceptos y criterios fundamentales que dan razón de nuestra misión educativa:

¿Qué conceptos y criterios fundamentales nos identifican como escuela lasaliana?

¿Quién coordina el proceso de recepción de Notas?

El Consejo Internacional de la Asociación y Misión Educativa Lasaliana (CIAMEL) invita a toda la Familia Lasaliana a participar en este proceso de reflexión y discernimiento educativo.

Con este fin, CIAMEL ha organizado, durante el período Enero a Junio 2017 y con apoyo del *Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos*, un proceso de recepción de Notas vía e-mail a la dirección declaration@lasalle.org.

¿En qué consiste una Nota?

Una Nota es un aporte de un grupo o comunidad lasaliana a la Comisión *ad hoc* que redactará el borrador de la *Declaración*.

Se trata de recibir Notas acerca de los temas sugeridos o de otros que se quieran sugerir, preferiblemente en inglés, español, francés o italiano.

Para que una Nota pueda ser tomada en cuenta se necesita:

- a. Un título que ayude a identificar el tema-núcleo.
- b. Una breve descripción del contenido, a manera de resumen ejecutivo, no mayor de cinco líneas.
- c. La identificación de la comunidad o grupo autor de la nota, especificando la comunidad u obra educativa, el Distrito y la Región.
- d. Una dirección de e-mail para favorecer preguntas y aclaratorias, en caso de que el grupo revisor lo considere necesario.
- e. El cuerpo de la Nota con el contenido propuesto. De manera especial se sugieren conceptos, características y criterios que puedan darle consistencia al borrador de la *Declaración*.

¿ Qué procesos sugerimos para la elaboración de Notas?

A nivel de las Regiones:

Invitamos a las instancias de coordinación de la Misión Educativa Lasaliana a favorecer la lectura de esta publicación y el trabajo de reflexión en todos los Distritos, comunidades de Hermanos y obras educativas lasalianas.

Serán muy apreciadas las notas emanadas de eventos regionales, sobre todo cuando ayuden a comprender tendencias regionales y mundiales.

A nivel de los Distritos:

66

Los Consejos de la Misión Educativa de los Distritos pueden coordinar eventos distritales para—favorecer el diálogo y la reflexión de los animadores de centros educativos.

A nivel de las comunidades locales:

Nos interesa conocer las reflexiones que van surgiendo de las comunidades y centros locales. Valoramos especialmente las notas elaboradas en grupo.

Entonces, ¿quiénes pueden enviar Notas?

Todos los Lasalianos que participen en los procesos de reflexión y discernimiento a nivel local, distrital y regional, especialmente si esas Notas representan el parecer de un grupo y llevan su autoría. No se aceptarán Notas anónimas.

Tiempo de recepción y publicación de las Notas

Las Notas se recibirán desde el 1º de enero al 30 de Junio 2017. En el número de la *Revista Digital de Investigación Lasaliana* de Noviembre 2017 aparecerá el *Index* de todas las Notas recibidas y un breve estudio crítico que se entregará a la Comisión preparatoria del Borrador de la *Declaración*.

SEGUNDA PARTE CONSTRUYENDO LA ESCUELA LASALIANA DEL SIGLO XXI

¿Por qué y para quién pensar en una escuela nueva en el siglo XXI? Las reflexiones que encontraremos en la segunda parte de esta publicación nacen de la preocupación de los Lasalianos por comprender los desafíos que surgen de la realidad. Ahora se trata de "construir", con las herramientas disponibles, un camino novedoso de discernimiento educativo. En cada trabajo se conjuga la riqueza del pensamiento "glocal", es decir, lo global y lo local, asumido en lo cotidiano y con dimensión universal.

Así como Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos se dejaron interpelar por la situación de pobreza de los hijos de los artesanos y de los pobres de su época, iniciamos este recorrido asumiendo una nueva lectura sobre la vulnerabilidad, la desigualdad y la exclusión educativas de los niños, jóvenes y adultos, desde la clave de la pedagogía lasaliana de la fraternidad. Esta realidad que nos interpela tendrá seguramente consecuencias en la redacción de nuestra *Declaración*.

El segundo tema que proponemos nace a partir de la experiencia vivida en la Educación Superior Lasaliana, cuya importancia ha crecido en estos últimos años. Formamos parte de un mundo globalizado; nosotros mismos nos identificamos como parte de un Instituto universal. ¿Qué significará, entonces, asumir los desafíos de nuestra diversidad cultural para vivir un proyecto común? Esperamos, a partir de esta propuesta, comprender la complejidad de los procesos de internacionalización que afectan nuestros espacios locales, e incluso cómo este entramado cultural afecta todo cuanto proponemos acerca de la asociación lasaliana.

El tercer tema también nace de la experiencia fundante del Instituto. La Salle y los primeros Hermanos organizaron el currículo de las escuelas para ofrecer a los niños y jóvenes las herramientas indispensables para su incorporación al mundo del trabajo. La investigación que ofrecemos, nacida en el contexto de la Educación Superior de La Salle en Filipinas, podría ser un aliciente para establecer un diálogo con nuestros egresados a nivel local. ¿Qué impacto ha tenido nuestra propuesta educativa en el contexto donde desarrollamos nuestra misión? ¿Es posible que a partir de este diálogo podamos vislumbrar nuevas perspectivas para nuestro quehacer educativo?

Finalmente, el epílogo nos pone en contacto con los desafíos de una educación para la paz, vivida desde un contexto complejo como lo es el Medio Oriente. La experiencia vivida en esa zona del mundo se convierte en exigencia fraternal para todos los Lasalianos: la vulnerabilidad de la condición humana no está lejos de cada uno de nosotros. ¿Cómo establecer relaciones educativas que ayuden a construir la paz en el mundo de hoy?

También la Segunda Parte termina con una *conclusión*. Se sugiere una propuesta de reflexión a partir de preguntas claves y una metodología para la elaboración de Notas.

EL SERVICIO EDUCATIVO DE LOS POBRES EN EL INSTITUTO

H. Patricio Bolton fsc Distrito Argentina-Paraguay (coord.)¹

5.1 Introducción

Juan Bautista de La Salle mirando este mundo de hoy – 2016/2017 - volvería a decir que "Dios está impresionado por el desamparo humano y espiritual de los hijos de pobres y artesanos" y que "Dios quiere ponerle remedio a tan grave mal". Lo volvería a decir simplemente porque este modo de mirar es esencial a su identidad personal y comunitaria. Juan Bautista y aquellos primeros maestros fueron construyendo un modo de ser que consiste en construir un doble dinamismo: contemplar y buscar sumarse a la voluntad salvífica de Dios en medio de la situación de empobrecimiento desde el mundo de la educación. Empobrecidos, querer de Dios, comunidad y educación son palabras claves para hablar de identidad lasaliana.

En cada época es diferente la conformación de los sectores empobrecidos, porque son distintos los dinamismos históricos, sociales, culturales y económicos que los configuran en tanto grupos sociales desventajados, enajenados, desheredados; en suma, vulnerabilizados.

Hoy en día en el mundo entero sigue creciendo la desigualdad y la pobreza. Comenzando el siglo XXI somos 7.300 millones de habitantes. Menos de 100 personas poseen la mitad de la riqueza total del mundo. Estas 100 personas tienen lo que podría corresponderles a 3.650 millones de personas. En los últimos 40 años, a nivel mundial, ya sea entre países o al interior de ellos, se ha incrementado considerablemente la desigualdad económica de las personas y de los pueblos. Esto perjudica la reducción de la pobreza, la calidad de las relaciones en nuestras sociedades y la posibilidad del desarrollo social, humano y económico sostenible para el conjunto. Esta

¹ Hno. Patricio Bolton, equipo de CEPCEP/FLS y educadores invitados del Distrito de Argentina-Paraguay: Nina Quiroga, Virginia Rodríguez, Gustavo Galli, Ale Darre, Ale Rezzonico, Hno. Aníbal Caballero, Javier Perini, Jacinta Balvín, Cecilia Rojas, Javier Castagnola, Claudia Godoy, Gastón Picone, Nilda Valdez, Gabriela Chaile, Ninfa Pereira, Hno. Alejandro Bruni, Andrés Bagnoli.

Colaboraron también del Servicio de Solidaridad del Instituto: Hno. Amilcare Bocuccia y Angella Matulli; y de PROYDE, Javier Sánchez. Gracias a las comunidades de Bilbao que trabajan con inmigrantes, refugiados, empobrecidos (Elkarbanatus, Isangay, Sestao), a las comunidades de San Fermín (Madrid), y Scampia (Nápoles) con quienes compartimos ideas y experiencias. Gracias a la lectura exhaustiva y enriquecedora de los Hermanos Bruno Alpago (Scampia, Italia RELEM), José Manuel Sauras (Togoville, Togo RELAF) y Michael Valenzuela (Filipinas PARC).

² cf. *Regla*, art 1.

³ cf. MR 194.

desigualdad se afirma, crece y se legitima sobre desigualdades estructurales, sociales, educativas, laborales, simbólicas. Esta situación hace mucho más frágil la condición humana de grandes 69 sectores sociales, aumentando su vulnerabilidad.

La pobreza a nivel mundial sigue siendo una realidad que afecta a uno de cada cuatro habitantes del planeta. "Hay más de 2.200 millones de personas viviendo en situación de pobreza multidimensional [...] Al mismo tiempo, casi el 80 por ciento de la población mundial carece de protección social integral. Alrededor del 12 por ciento sufren de hambre crónica, y casi la mitad de todos los trabajadores tienen empleos informales o precarios." Vulnerabilidad y exclusión son las notas de nuestro tiempo de acumulación y concentración desmedida del capital.

Esta realidad injusta es sostenida por relaciones, estructuras, prácticas cotidianas, lógicas culturales y legislaciones nacionales propias de nuestro sistema neoliberal, neocapitalista, patriarcal. En muchos países los sistemas de gobierno siguen operando con lógicas cuasi feudales, premodernas y aplastantes en materia de derechos humanos y de desarrollo integral. Lógicas y sentidos culturales neocapitalistas son los que sostienen relaciones socioeconómicas desiguales, de apropiación desigual de los bienes de la humanidad. Las dinámicas de no solidaridad social van creciendo considerablemente en nuestras sociedades actuales.

Existe pobreza porque hay acumulación, pero también porque hay insolidaridad. Sobre la insolidaridad crece la injusticia socioeconómica. Esta injusticia engendra violencia en el corazón del hombre, del mundo y de la naturaleza. Las lógicas culturales neocapitalistas generan una conciencia colectiva marcada por la competencia, el aislamiento, el individualismo, el encierro, la apatía social, la desesperanza y la violencia.

En medio de este mundo y siendo parte de él, los Lasalianos estamos en 77 países, atendiendo un millón de personas, con más de 90.000 educadores y 4.000 religiosos, sin contar otra variedad de instituciones asociadas. Desde los comienzos, para nosotros, el servicio educativo de los pobres ha sido un tema central. De hecho, por ellos, de la mano de ellos, y junto a ellos, nace nuestra historia de más de trescientos años:

Impresionados por el desamparo humano y espiritual de los hijos de los artesanos y de los pobres, Juan Bautista de La Salle y sus primeros Hermanos consagraron toda su vida a Dios, en respuesta a su llamada, para darles una educación humana y cristiana, y extender así la gloria de Dios en la tierra. Renovaron la escuela de su tiempo para que fuera accesible a los pobres y para ofrecerla a todos como signo del Reino y medio de salvación⁵.

Es en el acto de compasión humana, de dejarse afectar e impresionar por la realidad de desigualdad y de pobreza, del dolor del otro y de su miseria, de la carencia de unos frente a la opulencia de otros, que nace nuestro acto lasaliano. Es ante el dolor ajeno y ante las necesidades de salvación del otro, que se constituye la comunidad, se discierne la respuesta, se construye el proyecto educativo, se lo anima y se hace lectura de la presencia salvadora de Dios en la historia. Dios es el que quiere que la salvación acontezca en la vida del otro y para eso necesita de la comunidad de maestros y de la escuela renovada. Hoy, en fidelidad histórica, desde la fe,

⁴ PNUD, 2014, 3.

⁵ *Regla*, art. 1; cf. art. 13.

podemos decir: "La misión del Hermano (y del educador y educadora lasalianos) se alimenta de la pasión de Dios por los pobres"⁶. El Dios en el que creemos, es el *Dios de los pobres*⁷.

No se trata de un Dios de los pobres que desprecia a los ricos, como si fuera una opción ideológica. Se trata de una fe centrada en un Dios Amor que "quiere que TODOS se salven y lleguen al conocimiento de la verdad⁸". Y en ese querer el bien para todos - porque el amor divino siempre es universal - hay una mirada predilecta en quien no está siendo beneficiado en las relaciones cotidianas⁹; o, lo que es peor, en quien está siendo explotado y oprimido¹⁰. El lugar geográfico, social, económico, político, religioso de aquellos sectores que la pasan mal en el reparto desigual e injusto de los bienes de la humanidad es el lugar privilegiado de Dios y, por tanto, intenta ser el lugar epistémico, de discernimiento, de formación y conversión de la comunidad educativa lasaliana¹¹.

Más allá de donde esté geográficamente la comunidad y la obra educativa, la promoción de la justicia social¹² y la lucha a favor de la causa de los pobres¹³, es tarea de todos los que nos decimos parte de esta identidad lasaliana. El proyecto del Reino de comunión para todos - en cuanto deseo profundo del corazón del Dios del Amor - es un proyecto que incluye a todos. Blain, uno de los primeros biógrafos del Fundador, hablando de Juan Bautista y su primera comunidad, dirá: "Su causa era la de los pobres y la del pueblo... no se trataba más que de los intereses de estos y no de los propios intereses." ¹⁴ Es estar en cualquier lugar geográfico atendiendo la suerte y la causa de los pobres.

Desde la injusticia acaecida a otro, desde la implicación personal y comunitaria y desde la llamada del Dios de los pobres en la historia, la tarea educativa es vivida como tarea de salvación. En esta clave, los educadores lasalianos somos garantes y ministros de que dicha salvación llegue a quienes se encuentran alejados de ella¹⁵, de que dicha salvación responda a sus verdaderas necesidades¹⁶. La comunidad lasaliana que anima un servicio educativo se convertirá, así, en testigo y corresponsable del Amor salvador de Dios. El otro, su vida plena, interpela y mueve a los educadores lasalianos a una acción educativa comunitaria, creativa, inédita, encarnada, eficaz, transformadora de las situaciones de injusticia e insolidaridad que vive.

En este escrito un grupo de educadores lasalianos – hombres y mujeres - de nuestro Instituto queremos compartir unos desafíos que la realidad del mundo actual presenta a nuestra Misión común. Evidentemente que no son todos, simplemente algunos. A cada comunidad educativa del mundo entero toca descubrir los desafíos en sus contextos y la llamada de Dios en ellos.

⁷ cf. *Regla*, art. 79

⁶ Regla, art. 18

⁸ cf. MR 193,1 y 193,3 y 1° Tim 2,4

⁹ cf. Mt 25, 31-46

¹⁰ cf. Ex. 3,1-9

¹¹ Regla, art. 29

¹² cf. *Regla*, art. 29

¹³ *Regla*, art. 29,2

¹⁴ Blain, 1, p. 298.

¹⁵ *Regla*, art. 20

¹⁶ cf. Regla, art. 22, 45 y 63. Sobre esto, abundan las referencias en MR.

5.2 Los desafíos de hoy a la Misión lasaliana desde la centralidad del servicio educativo de los 71 pobres

A continuación desarrollamos las siguientes ideas: se trata de una misión lasaliana inclusiva (5.2.1) que promueve la dignidad y los derechos humanos (5.2.2) desde la creación de sentidos nuevos (5.2.3), la promoción de la igualdad (5.2.4) y la subjetivación positiva (5.2.5). Un modelo así demanda comunidades que vayan diseñando procesos de planeación exigente y evaluaciones integrales (punto 5.2.1 y 5.2.6).

5.2.1 En una sociedad polifragmentada, una única Misión Lasaliana

En un mundo que se va fragmentando cada vez más, el mayor desafío es que no se fragmente nuestro acto educativo lasaliano y que pueda ser una respuesta significativa a este mundo, desde una unidad organizativa, de sentidos y propuestas. Nuestro tiempo nos puede empujar a que tengamos servicios educativos de primera categoría para las clases sociales altas y servicios educativos básicos y precarios para los sectores postergados. La polifragmentación nos puede llevar a tener servicios que acompañen y legitimen la desigualdad social y servicios que la mitiguen y denuncien. Esto puede suceder al interior del Instituto, de cada Región, de cada Distrito y hasta de cada obra educativa.

Este Instituto no tiene dos, tres, cuatro o más "misiones", sino que tiene una Misión en distintos territorios. Misión es el núcleo espiritual y carismático más profundo de esta Familia lasaliana, la inspiración fundacional, aquello leído como querer de Dios por la comunidad fundante y releído permanentemente como el núcleo de fidelidad a lo lasaliano. Es así como nos sabemos todos, más allá de los contextos en donde construimos nuestras comunidades educativas, hacedores de la misma Misión. La cuestión de la vulnerabilidad, la exclusión y la desigualdad, las raíces de la pobreza y la justicia social son temas que nos ocupan y nos interesan a todos, estemos donde estemos. La asociación para el servicio educativo de los pobres, corazón de la Misión lasaliana, se puede realizar desde contextos de vulneración de derechos o desde otros contextos. La mejor vida para los empobrecidos, para las víctimas, para los pequeños es el horizonte último de toda obra lasaliana. Sólo en la medida en que mejoren las condiciones de aquellos que "la pasan mal", tendremos una sociedad justa y equitativa, y habremos sido fiel a "lo nuestro".

La red de obras lasalianas, más allá de su estilo y emplazamiento, se sostiene en forma de red subsidiaria y solidaria, en comunión y de manera asociativa. Por tanto, no hay unas obras de primera y otras de segunda, o unas más legítimas y otras ilegítimas, sino que es el conjunto de la red lo que sostiene la única Misión de llevar el Evangelio al mundo de los pobres: la Buena Noticia de la justicia social, de la promoción, del desarrollo integral y sostenible, de la equidad, de la dignidad humana. Por eso, más allá de lo que ofrece cada obra y comunidad en particular, el conjunto es también un signo que construimos entre todos.

Servicio educativo a los pobres es la contracara de educación para la justicia social. Se trata de dos procesos distintos, un mismo programa: el Reino de Dios, Reino de paz y justicia social, un mundo donde quepan todos. Por tanto, más allá del punto de partida distinto, la cuestión de la recreación permanente de una sociedad de democracia significativa y equidad social es un tema

de todos los que conformamos la red lasaliana. Más allá de donde se emplace el proyecto educativo lasaliano, las lógicas de desigualdad e insolidaridad que nos atraviesan como sociedad 72 son las mismas para todos. Hacer dialogar las lógicas culturales del tiempo presente con laslógicas del Evangelio, buscando la instauración de prácticas más conformes al corazón de Dios, es una tarea de todas las obras educativas lasalianas.

El desafío es que en cada Región, Distrito y obra educativa del Instituto podamos ir construyendo y profundizando un marco pedagógico y pastoral que ayude a encuadrar los procesos educativos evangelizadores en la línea de ofrecer herramientas, capacidades y conocimientos necesarios para que las personas que educamos, sean del sector social que sean, puedan conformar su mirada, su corazón, su sensibilidad, su accionar, a los del Dios de los pobres. Se trata entonces de ayudar a conformar personas con deseos, saberes y capacidades para agenciar un mundo de mayor justicia social y mayor solidaridad. Una pedagogía que ayude a entender el mundo desde las víctimas, desde los empobrecidos, los desheredados, los vulnerabilizados. Una pedagogía que haga más evidente que "los pobres son actores fundamentales de la fundación del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y de las distintas experiencias de misión compartida lasalianas"¹⁷.

La contemplación del abandono de los hijos de los artesanos y los pobres movió el corazón de San Juan Bautista de La Salle y de los primeros Hermanos para reunirse en comunidad y dedicar sus vidas en la construcción de un signo consagrado para el servicio educativo de los pobres y artesanos.18

Bajo esta contemplación del designo de Dios - sobre la felicidad de todos los hombres - se descubre la realidad de la injusticia como efecto histórico de un pecado que se ha vuelto social y estructural¹⁹. La construcción del signo asociativo lasaliano busca reeditar la acción salvadora de Dios en Jesucristo por el mismo camino de la encarnación, la cruz y la resurrección²⁰.

Se trata de buscar un modo en donde todos los saberes que buscamos construir, por medio de nuestros servicios educativos, se integren "en la sabiduría cristiana, que es la capacidad del discernimiento hecho desde el lugar del pobre"²¹. Vivida así, la escuela lasaliana se convierte en una verdadera comunidad en donde "...distintos actores educativos [...] se encontrarán inquietamente satisfechos de la vida, abiertos al futuro, discerniendo las ocasiones para la esperanza, fieles a la propia tierra y la propia historia, ocupados de los pobres, sujetos de los cambios necesarios"²².

Desde este modo de entender la pedagogía lasaliana, como los procesos de constitución de subjetividades que saben discernir en sus cotidianos desde el lugar del pobre, construimos un proyecto de justicia curricular²³. Por tal, entendemos la construcción de un curriculum que incorpora:

¹⁸ HEA, 28.

¹⁷ HEA, 27.

¹⁹ cf. MR 193 y 194; RP 16; SRS 236-237.

²⁰ cf. HEA, 31.

²¹ HPP, 11.

²² HPP, 74.

²³ cf. Connell, 2006

...los intereses de los grupos empobrecidos, perjudicados en los distintos campos de la vida 73 social, adoptando esos intereses como el propio punto de vista y la propia causa; por la_ construcción de una escuela democráticamente participativa, en la que todos son educados en las destrezas y conocimientos necesarios para la construcción de una cultura escolar incluyente y una comunicación comprensiva de la diferencia; por la comprensión de las diferencias económicas y culturales como un producto histórico [...] En la construcción de la justicia curricular buscamos la instauración de la justicia social. ²⁴

Una palabra más. Como educadores lasalianos estamos invitados a percibir otros signos del mundo de hoy que están incidiendo en la irrupción de nuevas vulnerabilidades sociales. Nuestro mundo está cambiando de manera acelerada; fenómenos como la inmigración, el terrorismo y la volatilidad de la economía están afectando la vida de millones de personas. Países prósperos se convierten de la noche a la mañana en pobres; hay una nuevo redimensionamiento de la pobreza, y el término vulnerabilidad nos va haciendo más conscientes de que compartimos un mundo cada vez más frágil. También este fenómeno toca las puertas de nuestro quehacer como educadores.

5.2.2 En una sociedad que estigmatiza, demoniza, invisibiliza, criminaliza la pobreza y a las personas en situación de vulnerabilidad, el desafío de una Misión Educativa y Evangelizadora que promueva la dignidad humana.

Cuando el maestro de la primera comunidad lasaliana entraba al salón de clases, sabía que ante sí estaba el hijo del artesano, que deambulaba todo el día en malas compañías y, al mismo tiempo, sabía que estaba ante alguien de una dignidad mayor a la de un hijo de rey, alguien de la dignidad de Jesucristo, ya que es Él mismo quien se hace presente en la persona del alumno²⁵. Esta doble mirada, la mirada a la realidad social y la mirada de fe, en la pedagogía lasaliana de la primera comunidad permitió una práctica de enseñanza- aprendizaje y una relación educativa, ambas ancladas en la realidad del sujeto y con capacidad de llevarlo más allá de sí mismo, con un profundo sentido utópico, esperanzador y de fe. La historia no se presentaba como determinante de las condiciones de educabilidad del sujeto en esta doble mirada lasaliana sino todo lo contrario. Fue desde esta doble mirada, centrada en la realidad del otro y centrada en la utopía del Evangelio, que pudieron construir no sólo sentidos de fe sino unas prácticas pedagógicas, unos dispositivos, unos ritos y unas relaciones donde la realidad se transformara. Fe y celo fue el nombre que le pusieron a eso que iban construyendo.

Los tiempos de desigualdad y mercantilización que vivimos nos mueven a mirar a los niños, adolescentes y jóvenes empobrecidos como potenciales criminales o sujetos desinteresados por el aprender, y a los niños y adolescentes de clases altas como clientes y consumidores. Esta mirada hegemónica²⁶ dominante dista mucho de la mirada lasaliana sobre el sujeto alumno.

²⁵ cf. MF. 96,3.

²⁴ HDA, 10.

²⁶ Hegemonía: "la ascendencia económica y política de una clase determinada está orgánicamente vinculada a la labor preparatoria de una hegemonía intelectual y cultural. Los intelectuales que apoyan esa clase tienen funciones organizativas: articular la visión de mundo de la clase, dándole por tanto una unidad y una conciencia de sus fines; contribuir a estructurar las instituciones sociales de acuerdo a esos fines; fomentar un entorno de convencimiento en torno a las ideas de la clase." (Payne, 2002, p. 377).

Encapsulamiento, encierro, individualismo y consumismo, en tanto lógicas culturales de esta posmodernidad neocapitalista, han llevado al debilitamiento de los lazos de solidaridad, que 74 erosiona la integración social al igual que los procesos económicos globales. Creció ladesigualdad, no sólo por las dinámicas macroestructurales, sino además porque los individuos ya no eligen la igualdad social. "No somos sólo víctimas de desigualdades sociales, somos también un poco sus autores [...] Ya no aceptamos a los otros como lo suficientemente semejantes a nosotros como para guerer su igualdad social, aceptando algunos 'sacrificios' [tales] como pagar impuestos diferenciados, compartir la misma escuela o el mismo barrio"²⁷.

Esta misma lógica ha llevado a miradas demonizadoras sobre el pobre; miradas estigmatizadoras y discursos segregacionistas. Las comunidades de educadores no estamos exentos de ser atravesados también por estas lógicas, miradas y prácticas discursivas. Lamentablemente abundan muchas veces los ejemplos en nuestras obras educativas²⁸. El desafío es volver a construir una mirada que integre en sí mismo la inteligencia sobre la realidad y la profundidad de la fe para ver en el otro aquello que sabía ver, encontrar y servir el Maestro de la primera comunidad lasaliana: Jesucristo mismo.

5.2.3 En una sociedad neocapitalista que va instalando un único discurso, el desafío de proponer otras lógicas, sentidos y narrativas que ayuden a mirar, entender y vivir el mundo desde el Evangelio.

En el proceso de conversión afectiva, intelectual y religiosa a los empobrecidos, una vez que la comunidad de educadores va construyendo una mirada crítica y creyente sobre la realidad y se reconoce atravesada por las lógicas dominantes, su tarea será la de ayudar a revertir dichas lógicas, modificando el lugar de producción de saberes. Este cambio epistemológico le permitirá tener nuevas miradas, nuevos sentidos, nuevas relaciones. Una comunidad posicionada críticamente es una comunidad que construye su propia narrativa sobre quiénes son los empobrecidos y va tomando distancia de los medios de comunicación dominantes y los discursos hegemónicos. Se trata de un cambio epistemológico y espiritual: la identidad de los empobrecidos es pronunciada desde el corazón mismo de su historia y desde quienes quieren asumir a sus hermanos y hermanas.

²⁷ cf. Dubet, 2015.

²⁸ La elección de la igualdad o, más modestamente, de la reducción de las desigualdades, descansa sobre los lazos y los sentimientos de solidaridad, que hoy están en declive, y de cierta manera no queremos más 'pagar por los otros'. Nuestro apego formal al principio de igualdad no se transforma en deseo de igualdad social cuando elegimos una escuela privada, los barrios socialmente homogéneos, la seguridad privada, cuando nos quejamos contra los impuestos, cuando excluimos a los nuevos migrantes... La igualdad no es igualitarismo. La igualdad social consiste en hacer que los ciudadanos de una misma sociedad dispongan de condiciones de vida suficientemente próximas para que tengan el sentimiento de vivir en el mismo mundo y ser solidarios y dependientes los unos de los otros. El mayor problema me parece más bien que es del orden de las representaciones capaces de dar fundamento a la solidaridad. Las encuestas muestran que las personas explican cada vez con mayor frecuencia la desocupación y la pobreza por las conductas de los desempleados y de los pobres. De ahí la idea de que ellos merecerían menos nuestra solidaridad dado que son responsables de su suerte. Esta opinión es consecuencia con la creencia en nuestra libertad común y nuestra igualdad fundamental: mientras más afirmamos que somos libres e iguales, más nos volvemos responsables de nosotros mismos y, bajo el reino formal de la igualdad de oportunidades, el éxito de unos supone que los otros son responsables de sus fracasos. Si estas personas son además de origen extranjero o de un color diferente es fácil pensar que no les debemos nada. La libertad y la igualdad no siempre son favorables a la fraternidad (cf. Dubet, 2015).

Durante casi 200 años, en la historia de nuestro Instituto, la atención prioritaria a los hijos de los 75 artesanos y los pobres estuvo garantizada en gran parte por el voto que hacían los Hermanos²⁹ de enseñar gratuitamente. Nuestras miradas como cuerpo, como comunidades de educadores, quizás fueran mayoritariamente dirigidas a los intereses, necesidades y causas de los sectores empobrecidos. Más allá del asunto de la enseñanza gratuita, sin mediar con la inteligencia comunitaria de la fe, podemos correr algunos peligros³⁰:

- considerar al niño, al adolescente, al joven y a su familia como clientes;
- considerar el derecho a la educación como una mercancía que se vende;
- convertirnos en funcionarios de los intereses de los que costean el servicio educativo;
- entrar en la dinámica de competencia de mercado educativo, y hacerlo desde estéticas publicitarias consumistas, más que desde el ofrecimiento de un sentido cristiano del mundo;
- gustar de los privilegios, sentidos, lógicas y visiones de las clases dominantes, y considerarnos parte de esos mismos sentidos, despreciando sentidos y gustos populares;
- olvidar la situación de los desheredados del mundo³¹ y de los condenados de la tierra³²;
- entrar acríticamente en un sistema el de la educación pública de gestión privada y el sistema social de relaciones de la clase a la que se sirve, y ser dependiente y funcional del mismo sistema que se entra a pertenecer³³;
- hacernos parte de un mundo tan secularizado que la dimensión cristiana no sea potenciada, trabajada, visibilizada, ni tenida en cuenta por la comunidad animadora de la obra educativa;
- que los padres terminen imponiendo sentidos de clase frente a los sentidos que quiera proponer la propia institución, o que la institución se autocensure para no contrariar los sentidos de clase de las familias de sus estudiantes, aún siendo estos contrarios a los del Evangelio; y, finalmente,
- que los discursos y las lógicas que sostiene la comunidad educativa sean los discursos y lógicas de los sectores hegemónicos.

La reproducción - y el posible aumento de la desigualdad de oportunidades de aprendizaje que resultan de la privatización en todas sus formas - plantea preguntas importantes sobre el concepto de educación como bien público y sobre la función del Estado como garante del derecho a la educación.³⁴

Más allá del origen público o privado, toda educación tiene como destino obligatorio y necesario la realización de los derechos fundamentales de todas las personas³⁵. El conocimiento es patrimonio de la humanidad y la educación es un bien común mundial. Por esto - y por nuestra mirada de fe sobre los sujetos empobrecidos - las lógicas de exclusión, segregación o expulsión no tienen cabida en la escuela lasallana.

²⁹ Durante más de 250 años el personal religioso, los Hermanos con votos religiosos, era mayoritario en las obras

³⁰ Antes no quiere decir que no existieran estas tensiones. Quizás se profundizó a partir de aquí.

³¹ Pierre Bourdieu, 1930 – 2002.

³² Frantz Fanon, 1925 – 1961.

³³ "El Instituto ha sido visto más de una vez como aliado de los poderes de turno. Afortunadamente, también puede exhibir sus mártires" (Alpago, 2000, p. 453).

³⁴ UNESCO, 2015, p. 81.

³⁵ cf. UNESCO, 2015, p. 85.

Así como la escuela lasallana de los comienzos supo proponer unos sentidos a su tiempo, para 76 que los sujetos se incluyeran en la sociedad, en la economía y en la Iglesia, y lo hicieran de modo crítico y activo, aportando su presencia a la construcción de una sociedad más justa, se trata de decidir, proponer y sostener esos sentidos en diálogo con las lógicas hegemónicas y las del Evangelio.

5.2.4 En una sociedad que se produce y promueve la desigualdad, el desafío de habilitar la igualdad y la inclusión.

La desigualdad acontece porque hay quienes la habilitamos y quienes la habilitan. La igualdad y la inclusión acontecen cuando se las habilita.

La primera comunidad de maestros del siglo XVII no reprodujo lo existente en el plano de lo educativo. Ellos habilitaron lo nuevo desde el mirar las necesidades reales de aquellos niños y diseñaron respuestas que les permitieron a esos niños insertarse socialmente rompiendo la fatalidad histórica a la que la pobreza los condenaba.

Hoy en día la nueva comunidad lasaliana que anima un proyecto educativo debe dejar de poner el peso en gestionar lo existente (una estructura, una institución, un reglamento) para saberse artífice de habilitar dispositivos que reviertan la desigualdad y la insolidaridad.

La desigualdad se construye sobre dinamismos de aislamiento, individualismo, encierro, pensamiento mágico, demonización, descompromiso, desorganización social y competitividad desmedida. La igualdad y la inclusión se construyen sobre dinamismos contrarios. Animar una comunidad, un proyecto educativo y una institución significa habilitar experiencias y relaciones que permitan vivir determinados dinamismos produciendo igualdad e inclusión social. Si se gestionan instituciones existentes se termina gestionando la desigualdad. Si la comunidad animadora se reconoce gestionando, animando y habilitando la oportunidad de producir más igualdad e inclusión, entonces se verá gestionando una obra educativa nueva, creativa, soñadora, llena de esperanza y con transformaciones profundas. En esta mirada la escuela dejará de tener primeramente paredes y normas, para tener personas e historia y capacitarse así a crear en fidelidad y amor. Esto es lo que les pasó a aquella comunidad lasaliana del siglo XVII.

Habilitar lo alternativo es agenciar³⁶ la oportunidad para que esto ocurra. Sin decisión, sin la inteligencia comunitaria de la fe, sin organización, sin programa serio y sostenido lo contrahegemónico no se da mágicamente. Es necesario pensar y discernir - en cada proyecto educativo y evangelizador - lo estructural, las relaciones y el curriculum; los educadores y sus didácticas; la conducción y la convivencia.

³⁶ "Agencia se refiere a los eventos de los cuales un individuo es un autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente" (Giddens, 1986, p. 9). En algunos países este término ha sido bien recibido y se lo utiliza en el campo popular, vinculado a términos como "inédito viable" que gustaba usar el educador Paulo Freire: la capacidad de hacer posible aquello que se ha soñado. En otros países el término agenciamiento ha sido utilizado abundantemente por las organizaciones sociales, asimilándolo más a sentidos tecnocráticos.

Habilitar la igualdad es pensar eso y cada uno de los elementos del proyecto educativo desde las lógicas y sentidos de los empobrecidos y al servicio de su causa: la vida para todos. En tiempos 77 donde impera el fatalismo, la desesperanza y la apatía es necesario potenciar la conciencia deagenciamiento o habilitación, es decir, generar las condiciones para que lo deseado acontezca. Habilitar la igualdad no es una cuestión de buena intención simplemente, sino de habilitación de la oportunidad para que la igualdad esté ante nuestros ojos³⁷.

Se siente hoy claramente que las estructuras convencionales de animación social más se limitan a sostener un estatus de las estructuras de producción que a incrementar la satisfacción de vivir de los pueblos. El futuro de la escuela lasaliana depende, además de la gracia de Dios, de su comprensión de su lugar en el nuevo mundo de las instituciones de la animación social. Este futuro depende, por tanto, de la clarividencia, la honradez y la energía con las que establezcan su lugar entre los dos extremos posibles: la aportación de un servicio y la de legitimadores ideológicos de un sistema económico.³⁸

Habilitar lo contracultural en contextos de desigualdad es asegurar fehacientemente procesos de enseñanza y aprendizaje socialmente significativos y relevantes para la inserción laboral, el tránsito exitoso en la educación superior, la inserción social ciudadana y la participación democrática, la inclusión en organizaciones eclesiales y sociales, la construcción de un propio proyecto de vida con sentidos cristianos y la formación de capacidades para la transformación social. Habilitar la igualdad es crear condiciones cotidianas para la formación de un sujeto con capacidades para una inclusión plena en lo laboral, social, productivo, familiar, organizacional, histórico. Y en esto se es corresponsable con el Estado y la sociedad en general en la inclusión crítica de las nuevas generaciones.

Habilitar la inclusión implica, aún más, en convertir a los niños y jóvenes en protagonistas en el acto educativo. Al integrar los aportes específicos de las poblaciones vulnerables, sean del signo que sean, los educadores convierten a los niños y jóvenes en actores, proactivos, sujetos de derechos. Pensada así, hablamos de una escuela que toma en cuenta la realidad de los estudiantes y de los saberes de los que son portadores; ellos también tienen saberes y competencias que forman parte del proceso de aprendizaje.

Cada cotidiano educativo, en cada relación, frente a la puesta en escena de cada dispositivo, en el armado de cada unidad didáctica acontece la posibilidad de habilitar más igualdad, más inclusión y más derecho. Esto implica pensar estilos de conducción y convivencia democráticas y participativas. Significa pensar y construir nuevamente los curriculum obligatorios y optativos que incluyan las miradas de los empobrecidos del sistema y toda suerte de conceptos que lleven a desear, amar, buscar y construir la justicia social. Implica facilitar la comunitariedad de los educadores, directores, estudiantes, familias y organizaciones en claves lasalianas: comunidades

³⁷ "La gestión escolar como gesta es, entonces, una invitación a fecundar con nuevos sentidos una práctica tan antigua como es 'hacer escuela' y hacerlo, no 'in vitro' en asépticos laboratorios, sino 'in situ', en el seno mismo de la escuela, con todo lo azaroso que implica poner vida donde ya la hay. Dar existencia a nuevos sentidos escolares es generar nuevo conocimiento sobre lo escolar. De modo que la gestión escolar como gesta se configura como gestión de conocimiento, gestación de saberes y prácticas, de visiones y valores" (Romero, 2010, p. 26). ³⁸ Gil, 1994, p. 374.

en diálogo con la realidad para transformarla. Significa pensar espacios, tiempos, mobiliarios, estructuras y ritos que ayuden a las personas a configurarse en claves de dignidad y derecho, 78 hacedores de oportunidades sociales de igualdad.

5.2.5 En tiempos en donde las sociedades producen subjetividades pasivamente consumidoras, políticamente apáticas e interiormente superficiales, el desafío de ayudar a promover personas con interioridad, conciencia ciudadana crítica, consumidores ecoresponsables, mujeres y hombres solidarios y justos.

Vulnerabilidad hace referencia a la condición del sujeto empobrecido posmoderno, despojado en sus derechos, viviendo en medio de una sociedad neocapitalista con dinámicas de exclusión y desigualdad. Mayoritariamente esta conciencia subjetiva es frágil, con menos recursos subjetivos para hacer frente a tantas y tan grandes adversidades cotidianas. Por otro lado, en otros contextos sociales y en muchos lugares del mundo, las nuevas generaciones carecen de las necesarias instancias de iniciación y mediación - por parte de los adultos y de las instituciones - que los ayuden como sujetos a constituirse en tanto tales, con habilidades y capacidades, con deseos y horizontes, con dinamismos y potencialidades para soñar, planear y hacer. Las nuevas generaciones crecen en sociedades con dinámicas de exclusión, velocidad, encierro, individualismo y fragmentación.

El papel de los educadores lasalianos es ayudar a suscitar el deseo, la pasión, la iniciativa; necesita enseñar al sujeto a construir las herramientas necesarias para que pueda hacer por sí mismo aquello que sueña, quiere, desea. A esto solemos llamar resiliencia: las capacidades que tiene un individuo para sobreponerse y salir adelante en situaciones contrarias y adversas.

Mientras los discursos hegemónicos invitan a la conformidad irreflexiva bajo la falsa premisa de "todos somos libres", asistimos a un repliegue peligroso de los adultos, de las instituciones y del Estado dejando a la infancia, a la adolescencia y a la juventud en la intemperie. Lo contracultural a esto es estar, poner el cuerpo, hacerse cargo convencidos de que el papel del adulto, del educador y de la escuela es el de mediar, iniciar, acompañar y estimular los procesos de crecimiento, maduración e inserción social. Nadie ama lo que no se enseña a amar, lo que no se conoce, lo que no se media, lo que no se inicia, lo que no se educa. Esta generación amará lo que hoy enseñemos a amar las generaciones de adultos.

Los modelos económicos, políticos, sociales y culturales que vamos asumiendo en su globalidad son insostenibles por los resultados que producen: crecimiento de la desigualdad y violencia, calentamiento planetario, debilitamiento del ambiente, recrudecimiento de las catástrofes naturales, pérdida de los sentidos y horizontes de vida, intolerancia y xenofobia, abandono de personas y crecimiento de la indigencia. Las nuevas formas de pobreza de este siglo XXI, el debilitamiento de las presencias del Estado, de las Instituciones y de los adultos y las nuevas formas culturales posmodernas crean unas subjetividades que a veces adquieren formatos autodestructivos, de bajos horizontes y baja autoestima; de escasos sueños personales y sociales, de violencia contra sí y contra el entorno inmediato.

Es necesario volver a creer que se puede y se debe vivir de otro modo, tanto a nivel personal, como comunitario y social. De ahí la resiliencia en tanto capacidad para enseñar a soñar, a desear y a hacer aquello que nos lleve a una vida que merezca la pena ser vivida, conscientes de ser parte de la aldea global, como conjunto de hombres y mujeres, como humanidad.

Hoy más que nunca se hace necesaria nuestra identidad lasaliana fraterna: ser hermanos y hermanas de nuestros estudiantes, saber acompañar y diseñar procesos de acompañamiento; saber crear culturas institucionales que promuevan el protagonismo y la participación activa de estudiantes, familias, educadores y educadoras, seglares y organizaciones sociales. Se trata de hacer caminos para la formación de personas líderes, resilientes, capaces de asumirse como sujetos de cambios sociales, constructores de comunidades y organizaciones que habilitan mundos distintos.

5.2.6 En una sociedad donde predomina la velocidad y el sensacionalismo, lo efímero y lo rentable económicamente, el desafío es construir instancias evaluativas globales, integrales y de múltiples miradas, en consonancia con planificaciones institucionales globales e integrales

La mercadocracia intenta medir los procesos educativos así como se miden los procesos de producción de bienes y servicios. En su lógica de cosificación de los sujetos y de acumulación insaciable de capital la mercadocracia ha convertido muchas veces la educación en mercancía y el derecho a la misma en oportunidad de acumulación. Desde este posicionamiento los procesos evaluativos terminan siendo los del mercado.

Frente a esto nuestro desafío es evaluar los proyectos educativos evangelizadores con instrumentos, variables y sentidos nuevos. Si evaluamos con las variables propias del sistema administrativo escolar, en muchos casos, nos será insuficiente para sopesar de qué modo nuestros proyectos educativos evangelizadores van anunciando el Evangelio y acompañando la construcción del advenimiento del Reino de Justicia y Paz. Necesitamos pensar nuevas variables de evaluación de la calidad educativa en contextos de vulnerabilidad social y en contextos de satisfacción y abundancia económica. Diseñar las variables, construir los instrumentos, realizarlos, dialogarlos y discernirlos comunitariamente y con las organizaciones del entorno, es lo que nos ayudará a ejercer una vigilancia permanente sobre los sentidos que ofrecemos y las transformaciones que vamos haciendo en nuestros entornos.

Se trata de diseñar comunitariamente, y en actitud de discernimiento, los proyectos globales, el sostenimiento de los mismos y las evaluaciones integrales de los procesos desatados. La comunidad de los primeros maestros tenía su tiempo anualmente para mirar la realidad y contemplar en ella el designio de Dios; sentirse parte de dicho designio y reconocer que los dispositivos que se iban construyendo hacían parte del plan de salvación; evaluar y sopesar las transformaciones acaecidas en contraste con la historia de salvación de la cual todos participamos. Las *Meditaciones para el Tiempo de Retiro* dan cuenta de esto: una comunidad que en el discernimiento desde el lugar del pobre, va construyendo su respuesta educativa cotidianamente, buscando actualizar la Gloria de Dios en el hoy, aquí y con estos.

Llamamos obras educativas lasalianas, a la constitución histórica de una comunidad deeducadores, hombres y mujeres³⁹, que mira críticamente el contexto, con ojos de fe, buscando
dar una respuesta al mismo, en la línea de la primera comunidad lasallana y los más de
trescientos años de historia transitada. No hay escuela, ni propuesta educativa lasaliana donde no
exista una comunidad de educadores que quiera reconocerse heredera y continuadora de esa
tradición viviendo en esta dinámica espiritual propia. De ahí que la dinámica de asociación para
el servicio educativo de los pobres es el eje central de esto que llamamos *lo lasaliano*: en el
centro del proyecto educativo hay un núcleo estable de personas que, en fidelidad histórica a esta
génesis y a su tiempo presente, ofrecen una esperanza a su gente que sea sostenible en el tiempo.
Lo otro, mientras no camine en este horizonte, será otra cosa, más allá de que tenga inmenso
valor. En todo caminar, hay muchas marchas y contramarchas.

La comunidad de los orígenes (1679-1719) ofreció una propuesta educativa pública⁴⁰, y la estabilidad de su presencia garantizó, por sobre todas las demás cuestiones, que los *hijos de los pobres y los artesanos* pudieran ejercer su derecho a la educación⁴¹. Dicha comunidad hizo, por distintos medios y estrategias, proceso de "conformación de su vida con la de los pobres y con la de Jesucristo, reconocimiento de Jesucristo en los pobres"⁴². Hoy un proyecto educativo lasaliano tiene, en el centro, esta comunidad que busca conformarse con Jesucristo, en la relación con los empobrecidos y los desheredados, construyendo junto a ellos la propuesta educativa. Por tanto, los empobrecidos y vulnerabilizados son el lugar social, epistémico, político y teológico desde donde se vive y piensa esta comunidad. Estas comunidades se saben parte de grupos más amplios que trabajan en proyectos afines, a favor de un mundo sin pobreza.

Una propuesta educativa lasaliana es aquella que tiene su centro en que la realidad sea transformada en otra de mayor inclusión, dignidad, humanización, promoción y desarrollo. La comunidad hace una lectura crítica de la realidad y discierne, a la luz de la fe, la respuesta necesaria en cada contexto. La dinámica de fe de esta comunidad hace mirar al mundo desde Dios que *no quiere que los hijos de los pobres y artesanos vivan tamaño mal*. El eje desde donde pensar la transformación social es la realidad de los empobrecidos: sus causas, sus luchas, sus culturas, sus vidas cotidianas.

No podrán ser los demás, los acomodados, los que tienen y son, no podrán ser ellos quienes abran camino al cambio. Como en los días del Fundador, quienes son y tienen, resultan por fuerza

³⁹ No nos referimos aquí a la comunidad regular estable de religiosos o religiosas. También a ellos y a ellas. Pero sobre todo, nos referimos a todas las propuestas de comunitariedad que van surgiendo en los últimos años: experiencias de grupos, equipos, comunidades de seglares, o de seglares y Hermanos que van viviendo la experiencia de animar asociativamente un proyecto educativo al servicio de los pobres.

⁴⁰ No hacemos referencia a "pública a privada", ya que en 1700 no existía una propuesta de gestión estatal para toda la población, sino más bien, estas iniciativas privadas que en algunos casos eran sostenidas por los fondos de la Administración Pública. Pública en el sentido de abierta a todos.

⁴¹ Aunque en aquél momento no se tenía conciencia de que la educación fuera un derecho. Pero sí existía la conciencia, al menos en esta comunidad de educadores de los comienzos, de que sucumbir este proyecto de las escuelas para los "hijos de los pobres y artesanos", sucumbían también sus posibilidades de futuro, y el proyecto de Dios.

⁴² Alpago, 2000, p. 454.

La escuela lasaliana es la que devuelve la palabra a los pobres; palabra, en cuanto capacidad de relación, de apertura al mundo, de creación de sentido, de pertenencia, de inclusión crítica, de comunidad.

La escuela para la comunidad lasaliana, en fidelidad histórica, es igual a salvación. El convencimiento de que Dios quiere que el hombre se salve mueve a toda comunidad lasaliana a mirar la escuela como instrumento de esa salvación divina. Por eso nos reconocemos contrarios a la escuela expulsora, exclusiva, que no integra significativamente, donde sólo aprenden algunos.

Las escuelas gratuitas para jóvenes abandonados exigen la constitución de una sociedad de hombres atrapados por el Dios Salvador y por las llamadas de esta juventud alejada de la salvación, que quiere dedicarse enteramente a ofrecer esta salvación a los jóvenes y trabajar por la Gloria de Dios.⁴⁴

La escuela, para las comunidades lasalianas, es el instrumento para la Gloria de Dios, el instrumento de la promoción y la dignidad de las personas. Pero no es el único instrumento que reconocemos. Ante algunas llamadas y necesidades de los empobrecidos de nuestro tiempo es necesario abandonar la escuela para ir hacia nuevas propuestas educativas no formales o informarles, o anexarlas a la escuela, en un proyecto más integral y verdaderamente liberador.

Una propuesta educativa lasaliana es la que, sabiéndose comunitaria y al servicio de la transformación social, se reconoce creativa e innovadora, depositaria de una tradición pero libre de reinventar el futuro, con la inteligencia de poner todo al servicio de los alumnos, familias, del entorno social que atiende. Desde este posicionamiento esta comunidad crea y recrea el curriculum, innova ofertas educativas, inventa dispositivos, reformula didácticas, rediseña contenidos, repiensa la escuela, se abre a nuevas formas de educación no formal e informal. De ahí que aquella primera comunidad (1679-1719) pudo crearlo e innovarlo casi todo: nuevo curriculum, nueva forma de dar clases, la posibilidad de eliminar el latín de la enseñanza común, pensar una nueva metodología, reinventar la relación educativa, etc.

Una propuesta educativa lasaliana es la que reconoce que el eje de las transformaciones se da en las relaciones educativas, las de los educadores y educandos, construyendo juntos una sabiduría cristiana que ayude a entender inteligentemente el mundo, desmitificarlo, posicionarse activa y protagónicamente ante él, transformándolo. De ahí que estos maestros y maestras se entenderán hermanos y hermanas entre sí, de cada uno de los estudiantes y de Jesucristo. La pedagogía de la fraternidad será el marco de configuración de las relaciones educativas lasalianas. Porque es en relaciones de fraternidad cristiana que se quiebran las lógicas y las relaciones de desigualdad, y se abre a horizontes de verdadera inclusión.

-

⁴³ Gil, 1994, p. 373.

⁴⁴ Sauvage, 1976, p. 14.

ALIANZAS INTERNACIONALES, INTERNACIONALIZACIÓN, Y ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES LASALIANAS (AIUL) RED DE COLABORACIÓN

Dra. Rebecca Hopkins Universidad Saint Mary de Minnesota

6.1 Contexto de Investigación e Importancia

La globalización y la consiguiente necesidad de internacionalización, ha creado demandas en las instituciones de educación superior para asegurar que sus graduados estén bien preparados para las exigencias y el mercado laboral actual. La internacionalización es por tanto una parte de cómo se observa la educación de calidad en los niveles de educación superior, y el ámbito de impacto posible. Aún más, las instituciones de enseñanza superior juegan un papel excepcional en la sociedad, educar a una relativamente pequeña élite que tiene mayor oportunidad de entender el mundo y, se espera, que tengan un impacto positivo en la sociedad¹. Esta responsabilidad social para el bien público es importante, y probablemente la forma más efectiva de detener la perdurabilidad del clasismo y la opresión de la pobreza cuando se hace correctamente. La experiencia local de comunidades puede y debe informar al conocimiento global y promover soluciones más positivas. El proceso de internacionalización se ha estado extendiendo claramente conforme aumenta el número de iniciativas de enseñanza superior alrededor del mundo, y el rango de sus propósitos compartidos se amplía.²

Al revisar el avance del término internacionalización, Knight propuso una definición práctica para reconocer las realidades cambiantes en este ámbito: "...el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones o prestación de educación superior" Esta definición indica el alcance del fenómeno, así como las áreas que afecta. Maximizar la efectividad de la universidad en un ambiente global, de acuerdo con Marginson y Sawir, requiere "realismo imaginativo" Este término engloba el equilibrio que pueden requerir las relaciones internacionales: una hábil colaboración para imaginar juntos nuevas posibilidades e iniciativas mientras se alcanzan metas realistas.

Las instituciones de educación superior han respondido a la globalización ampliando sus planes de estudio, programas y experiencias maestro-alumno por medio de alianzas internacionales. Sin

² cf. Sakamoto & Chapman, 2011.

¹ cf. Hall, 2001.

³ Knight 2003, p. 2.

⁴ Marginson and Sawir 2006, p. 369.

embargo, dichas alianzas tienden a diferir por región e institución de manera que se han desarrollado múltiples tipos de alianzas –muchas con una misión, visión y estrategia únicos- y 83 han progresado a diferentes niveles a través de una variedad de etapas de desarrollo. Mientrasque las iniciativas de alianzas transfronterizas de enseñanza superior son variadas y en evolución permanente, entre las actividades más comunes se encuentran: circulación de alumnos y personal, intercambios académicos, desarrollo curricular, desarrollo de programas o cursos conjuntos y colaboración en investigación⁵.

Tedrow y Mobokela definieron las asociaciones de educación superior como "relaciones entre las instituciones en las que los socios participantes obtienen los beneficios mutuos desde la participación"⁶. En un sentido práctico, cuando las instituciones de educación superior colaboran con socios más allá de sus fronteras nacionales, pueden estar buscando diferentes beneficios entre sí y valoras la disposición por diferentes razones⁷. Hay una gran variedad de motivaciones y posibles actividades; y, como resultado, se utilizan varios términos como sinónimos, como la vinculación, la colaboración o asociación. Beerkens (2002) distingue cooperación de coordinación en las organizaciones. La cooperación no incluye reglas formales, hace hincapié en los objetivos individuales y actividades de las instituciones, requiere el uso de pocos recursos y representa una pequeña amenaza para la autonomía de la institución. La coordinación, por el contrario, implica reglas formales, hace hincapié en los objetivos y actividades conjuntas, y requiere más recursos e interdependencia Dentro de esta gama de relación, una institución puede estar simplemente proporcionando fondos para otro proyecto, o puede que exista un intercambio de información y conocimientos técnicos. Al involucrarse más, las instituciones pueden ofrecer un nivel de oportunidad dual o conjunto. La internacionalización de una institución de educación superior es una continuidad que, por un lado, puede ser más simbólica. Por el otro, se trata de un proceso de transformación que influencie las funciones y actividades de todas las partes socios⁹. Para efectos de este estudio, la atención se centra en las alianzas transfronterizas como medio para promover la internacionalización de las instituciones de educación superior.

Las colaboraciones internacionales varían en rango de simples a complejas, y pueden extenderse mucho más allá de dos instituciones aliadas. Las asociaciones de educación superior pueden formarse con el fin de que las instituciones busquen un interés colectivo, una promoción frente a una relación transaccional¹⁰. Con frecuencia acompañado de revistas y conferencias internacionales, el trabajo de las asociaciones de proporcionar oportunidades para la participación significativa de los valores compartidos para servir mejor a sus participantes. La Asociación Internacional de Universidades Lasalianas (AIUL) es un ejemplo de este tipo de asociación, impulsando hacia delante de manera colectiva la misión educativa lasaliana del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a nivel superior.

⁵ cf. Chan. 2004.

⁶ Tedrow and Mobokela, 2007, p. 160.

⁷ cf. Jie, 2010; Sakamoto & Chapman, 2011.

⁸ cf. Beerkens, 2002.

⁹ cf. Bartell, 2003.

¹⁰ cf. Beerkens, 2002.

El Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas se ha convertido en una red global con instituciones en 77 países diferentes. 11 El fundador, Juan Bautista de La Salle y los Hermanos de 84 las Escuelas Cristianas estuvieron atentos a las necesidades de aquellos tiempos y respondieronde manera creativa en formas innovadoras. Las instituciones lasallistas de hoy (centros de pastoral, secundarias y educación superior) también tienen el reto de servir a las sociedades contemporáneas que se enfrentan de manera similar con los temas del "...hambre, la migración forzada, el desmembramiento de la familia y las nuevas formas de pobreza que limitan el horizonte para esta nueva generación" ¹². En el espíritu de La Salle, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas ha seguido reuniendo a personas afines para trabajar por el bien común, como por ejemplo mediante la creación de escuelas de formación de maestros, escuelas técnicas, e instituciones superiores especializadas en idiomas modernos, artes y ciencias. ¹³ Los líderes de las instituciones lasalianas de educación superior se han reunido como un grupo internacional desde la década de 1970; sin embargo, no fue sino hasta después de dos reuniones llamadas *Encuentro* –reuniones globales de presidentes y altos administradores – que se llevaron a cabo en Roma en 1995 y 1997, que se fundó una organización internacional oficial. 14 Esta organización formal se convirtió en AIUL.

A lo largo de su proceso de internacionalización, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas sintió la necesidad de reunir a una gama más amplia de perspectivas de toda la familia Lasallista, y esto dio lugar a la organización de la 1.º Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasallista, inaugurada en Roma en 2006. Este histórico evento reunió a líderes y delegados de todas las Regiones del Instituto. "Fue para representar a todas las personas y grupos que comparten la misión educativa basada en el mismo carisma Lasallista. Los participantes en la Asamblea manifestaron la diversidad de las Regiones y las diferentes formas de ser lasalianas". En las recomendaciones de la Asamblea se pidió más colaboración específicamente identificar a la educación superior como un importante aliado—para ayudar en el servicio de la misión educativa lasaliana alrededor del mundo.

En los años siguientes a la Asamblea Internacional, crecieron las iniciativas y acuerdos, y las relaciones establecidas se compartieron más ampliamente. Landeros (2010) ha observado en particular que "...los acuerdos de cooperación bilaterales y multilaterales han proliferado exponencialmente a lo largo de las regiones AIUL". Otra novedad que cabe destacar fue el establecimiento en Roma en 2007 del Programa Internacional de Liderazgo Universitario Lasaliano en Roma [International Lasallian University Leadership Program] de carácter internacional. Con un objetivo declarado de promover la cooperación entre las universidades lasalianas, este programa ha llevado directamente a un aumento en el número de personas que participan en esta actividad con un gran número de instituciones representadas.¹⁷

¹¹ cf. Institute of the Brothers of the Christian Schools, 2015.

¹² Rodriguez Echeverria, 2009, p. 24.

¹³ cf. Institute of the Brothers of the Christian Schools, 2012.

¹⁴ cf. Landeros, 2010.

¹⁵ International Assembly, 2006, p. 10-11.

¹⁶ Landeros, 2010, p. 13.

¹⁷ cf. Eubank, 2010.

A pesar de un aparente énfasis en la colaboración entre la red de instituciones de educación superior, la comunicación sobre los proyectos y el compartir, incluso dentro de las instituciones, 85 puede ser un reto; hay oportunidad para la mejora. Existe una necesidad de evaluar las iniciativasy compartir los éxitos y las lecciones aprendidas dentro de la red de AIUL. Las instituciones lasalianas deben seguir generando la investigación que facilite el desarrollo de colaboraciones más exitosas, y aprovechar estos conocimientos para beneficio de la red. El Hermano Craig Franz, fsc, el primer Presidente de la AIUL, ha caracterizado a la red global de esta manera: "Para usar una analogía física, la red tiene mucho más potencial que energía cinética". 18 Trabajando para lograr la conversión de este potencial en acción, este estudio es un estudio de caso de múltiples sitios que explora la naturaleza de las alianzas internacionales llevadas a cabo por instituciones ejemplares de cada región de la red AIUL. 19

6.2 Metodología – Diseño de Investigación

La investigación es un estudio de caso de múltiples sitios diseñado para describir el fenómeno de las alianzas internacionales llevadas a cabo por instituciones ejemplares de la red de la Asociación Internacional de Universidades Lasalianas (AIUL). Específicamente la pregunta de investigación es: ¿Cuál es la naturaleza de las alianzas internacionales realizadas por instituciones regionales ejemplares de la Asociación Internacional de Universidades Lasalianas? La metodología del estudio de caso está diseñada especialmente para responder la pregunta de investigación. Además de ricas representaciones de cada sitio individual, hace posible una revisión a través de los sitios para identificar las variables de patrones y temas¹⁹.

Con el fin de explorar la pregunta de investigación con representatividad intencional de la red (AIUL), el estudio incluyó al menos una universidad lasaliana de cada una de las cinco Regiones del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estas regiones son: (a) Europa y África francófona, (b) México, (c) América del Norte, Belén y África angloparlante, (d) América central y del Sur, y (e) Asia y las Islas del Pacífico. Con el fin de estudiar las alianzas, se identificaron dentro de la red de AIUL las "instituciones ejemplares". Las instituciones ejemplares se definieron como instituciones que demuestran una importante experiencia con la continuidad de las iniciativas internacionales, tal como se define en la literatura y es validado por expertos regionales e internacionales.

Se utilizó un proceso de tres partes para identificar las instituciones ejemplares. En primer lugar, se revisó el sitio web de cada una de las 71 instituciones miembros. ²⁰ Basado en los criterios identificados en la revisión de la literatura, cada institución fue evaluada y se documentó la siguiente evidencia: (a) facilidad de uso de la página web, en varios idiomas; (b) sitio web habilitado para la traducción al inglés; (c) compromiso evidente de alianzas internacionales en las declaraciones de misión y visión de la universidad; (d) identificación del personal responsable de las iniciativas internacionales; (e) ofrecimiento de estudios en el extranjero o de intercambio de estudiantes; (f) ofrecimiento de trabajo del curso con un componente internacional; (g) ofrecimiento de programas de posgrado con un componente internacional; (h)

¹⁸ cf. Personal communication, March 29, 2012.

¹⁹ cf. Merriam, 2009.

²⁰ cf. IALU, 2011.

ofrecimiento de oportunidades de título conjunto o doble grado con una alianza internacional; (i) mantenimiento de un campus filial en otro país; (j) mantenimiento de una presencia virtual 86 visitada a nivel internacional; (k) participación activa en la investigación colaborativa con unaliado internacional; (1) participación en intercambios de docentes o expertos; (m) sede de eventos internacionales; y (n) presenta una lista de memorandos de acuerdo formales con otras universidades. En base a la revisión de los sitios web de las universidades, se identificaron las tres primeras universidades en cada una de las Regiones del Instituto.

La consulta con expertos regionales e internacionales fue el siguiente paso para asegurar un muestreo fuerte. Se envió a cada Consejero Regional la respectiva lista de las tres mejores instituciones en cada región AIUL. Se les pidió a los Consejeros Generales que eligieran el ejemplo de su Región. Finalmente, los ejemplos identificados fueron enviados al Consejero General asignado al comité ejecutivo para su validación. Se identificaron cinco instituciones mediante este proceso. Sin embargo, una sexta institución también fue identificada como histórica y líder en colaboraciones internacionales con la red AIUL. Esta institución fue usada en el estudio como un ejemplo fundamental para corroborar, extender y enriquecer los resultados de las instituciones ejemplares.

Se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas junto con los directores académicos de cada institución ejemplar. Además de responder a las preguntas de la entrevista, se les pidió a los participantes que identificasen a otros individuos en sus universidades que supieran sobre las colaboraciones internacionales de su institución para entrevistas adicionales. Se tomaron notas de campo durante las entrevistas, y las entrevistas fueron transcritas. Se les pidió a los participantes proveer documentos para ayudar a entender las alianzas y colaboraciones internacionales de la institución. Los documentos entregados incluían: organigramas, misión y visión, lista de asociados y la naturaleza de las relaciones.

Se condujo un análisis de datos entre cada caso.²¹ Los datos extraídos de las instituciones ejemplares fueron comparados con los datos de la institución fundamental. Los cuatro temas más importantes que emergieron de los resultados del análisis del caso y un nuevo modelo resultante de internacionalización transformacional es el enfoque de este artículo.

6.3 Resultados

Todas las instituciones ejemplares incluidas en este estudio son instituciones privadas. La Tabla 1 y 2 que se muestran a continuación resumen la información de cada institución ejemplar regional. A pesar de que los factores organizacionales difieren, hubo muchos temas e ideas en común que resonaron a través de los casos. Las ideas se organizaron en cuatro temas principales: (a) marco organizacional, (b) compatibilidad de aliados, (c) cultivo de relaciones y (d) factores de red. Estos temas mayores también tienen múltiples "sub-temas" que son descritos.

6.3.1 Tema Uno: Marco Organizacional

Cada uno de los casos tiene distintas culturas organizacionales, diferentes estructuras y recursos

²¹ cf. Merriam, 2009.

y diferentes contextos culturales que han influenciado los caminos que se tomaron relacionados con alianzas internacionales y la internacionalización subsecuente. Sin embargo, lo que han 87 compartido es la misión educativa lasaliana y el deseo de reforzar las relaciones internacionalespara ampliar la manera en que se vive. Cada uno de los casos ha enmarcado su camino único de acuerdo a su misión para poder ofrecer experiencias transformacionales de calidad a sus estudiantes y personal. Para que esto suceda efectivamente, la cultura organizacional debe estar abierta al cambio.

Mientras que los casos tienen aspectos de cultura organizacional únicos, emergieron los siguientes elementos de margo organizacional como importantes para todos: (a) tener una visión universitaria estratégica, (b) financiamiento adecuado y (c) la habilidad para integrar la internacionalización en la ética de la institución. Knight y de Wit (1995) identificaron cuatro enfoques para la internacionalización, dos de los cuales eran el enfoque ético y otro el enfoque en el proceso. Estos dos fueron descritos como estrechamente vinculados, y cuando se unían podrían construir una institución de educación superior que valorara y apoyara las perspectivas e iniciativas interculturales, pero que también tuviera perspectivas internacionales integradas y aprendizaje dentro de las principales funciones de la organización.

6.3.2 Tema Dos: Compatibilidad del Aliado

Los socios potenciales pueden surgir por circunstancia, intencionalmente o por requisito externo (por ejemplo, los términos de una oportunidad de beca). Las instituciones tanto buscan aliados como son buscadas por aliados potenciales por varios motivos. En este estudio, surgió la prioridad de buscar aliados que compartieran valores similares. Este enfoque alineado hacia la misión resonó a través de todos los sitios, y valida el enfoque en la revisión de literatura que la selección aliada debería incluir un examen de esta alineación²².

Sin importar cómo se presenta a sí misma la oportunidad de alianza, es importante discernir si el socio es una buena opción, y si existe suficiente ventaja ganada por ambas partes al colaborar. Los factores que surgieron del análisis cruzado de casos como importante para la compatibilidad de aliados son: (a) beneficio mutuo; (b) compatibilidad de programa; (c) idioma; (d) aprendizaje recíproco y (e) acciones concretas.

6.3.3 Tema Tres: Cultivar de Relaciones

Cultivar relaciones con un potencial socio internacional generalmente ocurre antes de firmar un acuerdo y debe continuar nutriéndose a lo largo de dicha alianza. Un aspecto importante que las instituciones necesitan tener en mente es que las relaciones con los aliados internacionales toman tiempo. Las opiniones de los participantes en este estudio variaron en relación a qué tanto tiempo toma una alianza efectiva para dar los resultados deseados; se estimó un rango de tiempo entre uno y cinco años, todo dependiendo del alcance y propósito de la alianza. Aún cuando solo puede tomar dos o tres meses el afianzar un acuerdo, eso es sólo el principio.

²² cf. Chan, 2004; de Wit, 1998; Van Ginkel, 1998.

Tabla 1 Perfiles Regionales de Institución Ejemplar

Institución	A	В	C	D	E
Región	Europa y Africa –Francó- fona	México	Norte América, Belén, y Africa Anglopar- lante	Centro y Sur América	Asia e Islas del Pacífico
Fundado	1854	1968	1973	1964	1911
Ámbito	Licenciatura: 1 Maestría: 3 Con 14 especialización Plataformas de Investigación: 8	Secundaria, vocacional, y educación superior: 4 Preparatorias Licenciatura: 42 Maestría: 55 Doctorado: 3 Profesional Asociado: 4 5 Planteles	Diploma profesional: 6 Diploma: 4 Licenciatura: 20 Diploma superior: 9 Maestrías: 3	8 Escuelas 13 Centros de Investigación 1 Instituto 4 Planteles Licenciatura: 27 Maestrías: 10 Doctorado: 2 Especializaciones: 11	8 Facultades 36 Departamento Académico 11 Centros de Investigación
Matrícula	2,500+ (1800 estudiante; 700 graduados)	16,000+	3,200 (330 graduados; 2870 estudiantes)	15,000+ (1,000 graduados)	18,000+ (15,000 + estudiantes; 3,000+ graduados)
Descripción	Altamente selectivo; Especializado	Innovación	Liderazgo; Perseverancia	Institución Educativa con alto enfoque en investigación; Alto nivel de acreditación	Institución de Investigación centrada en estudiantes; Alto nivel de acreditación

Nota: Información de entrevistas, documentos presentados y/o sitio web institucional (2013)

Tabla 2 Institución Regional Ejemplar. Personal y Acuerdos

Institución	\mathbf{A}	В	C	D	E
Estructura	Oficina de	Oficina	Coordinador	Oficina de	Oficina de Relaciones
Org.	Relaciones	Internacional e	de Relaciones	Asuntos	Exteriores e
	Internacionales	Intercultural,	exteriores	Internacionales,	Internacionalización,
	3 miembros	4 miembros	Académicas,	7 miembros del	10 miembros del
	del personal	del personal	5 FTE (bajo dirección de VPAA)	personal	personal
# MOA	100+	250+	25	300+	200+
Formales		(30		(76	*cerca de ½ activo
Activos		Internacional)		Internacional)	
Entrevista-	Vice	Vice-Rector;	Vice	Presidente;	Vicerrector para
do	Presidente;	Presidente del	Presidente de	Director de	Académicos;
	Director de	Departamento	Asuntos	Asuntos	Director Ejecutivo de
	Relaciones	Internacional e	Académicos	Internacionales	Relaciones Exteriores
	Internacionales	Intercultural			y Oficina de
					Internacionalización

Nota: Información de entrevistas, documentos presentados y/o sitio web institucional (2013)

Muchos factores contribuyen al éxito o fracaso de una alianza internacional, independientemente del financiamiento y los planes estratégicos. Los siguientes factores surgieron como críticos en 90 todos los casos en este estudio: (a) crear la oportunidad para la relación; (b) sensibilidad cultural;— (c) confianza; (d) compromiso; y (e) la gente adecuada o líderes.

6.3.4 Tema Cuatro: Factores de Red

Mientras que los tres temas previos se confirman ampliamente con la bibliografía, el cuarto tema es único en su estudio ya que es relativa a la red AIUL en particular. Cada una de las instituciones incluidas en este estudio tiene un sentido de pertenencia a la red de la Asociación Internacional de Universidades Lasalianas y ven la red como una verdadera fuerza para futuros logros. Aún cuando la geografía y los contextos culturales difieren, el sentido de pertenencia se expresó dentro de las siguientes tres áreas: (a) cultura de la red, (b) colaboración de la red y (c) experiencia de la red.

Cultura de la red. Como ya se mencionó, AIUL es internacional por herencia, refiriéndose al fundador, San Juan Bautista de la Salle, y al Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. La misión educativa lasaliana compartida une a las instituciones de enseñanza superior en este estudio a la gran red lasaliana de distritos, centros de pastoral y escuelas secundarias alrededor del mundo. Varios participantes en el estudio describieron la red como una familia. La calidez y el sentimiento de familia como un valor central es un importante resultado de este estudio en relación a la red de instituciones de educación superior. Por tanto, la cultura de la red AIUL parece extenderse más allá de las instituciones mismas hasta el tejido de la gran red y misión lasaliana.

Colaboración de la red. Como se mencionó anteriormente, la red se ha caracterizado por tener "mucho más potencial que la energía cinética", 23. Sin embargo, ha habido intentos documentados de incremento de la colaboración a lo largo de la red AIUL desde sus inicios como mencionan Landeros (2010) y otros. Dos aspectos que emergieron como centrales en este estudio en relación a la colaboración en red son: (a) conocerse unos a otros y (b) la misión.

Conocerse unos a otros. De manera abrumadora en todos los sitios, se articuló la importancia de conocerse unos a otros en la red. Ya sea que el deseo fuera tener más conocimiento general de programas e iniciativas, o tener conexiones importantes con más personas a lo largo de las instituciones, fue claro que los participantes consideraron la colaboración como algo articulado. Los participantes también hicieron algunas preguntas muy específicas en relación al conocimiento compartido que pudiera facilitar esto, tal como información centralizada en relación a los programas, plan de estudios, personal y horarios. Como estos ejemplos indican, conocerse unos a otros dentro de la red surgió como un requisito básico para resaltar e incrementar la colaboración entre las instituciones AIUL.

²³ cf. Franz, C., Personal communication, March 29, 2012.

Misión. Cada institución identificó la importancia de la misión para las expectativas de colaboración en la red. El sentimiento prevaleciente no fue que las instituciones AIUL 91 fueran los únicos aliados o inclusive la mejor opción para todas las iniciativas, pero enlugar de esto es una opción natural a considerar dada la misión compartida. Llevando esto un poco más allá, uno de los participantes expresó su esperanza en el poder colectivo de la red para beneficiar los esfuerzos individuales institucionales. Como se mencionó con anterioridad, el financiamiento puede ser un reto para la creación y sostenimiento de las alianzas internacionales. Esta idea de incrementar la fortaleza de la red AIUL para la obtención de fondos con el objetivo de hacer realidad la misión, trasciende las alianzas institucionales individuales.

Red de conocimiento. A lo largo de las mismas rutas de utilizar la red para incrementar el financiamiento, existen otras rutas en las que los participantes sienten que se puede acceder a la red de conocimiento. Mientras las instituciones lasalianas difieren en sus áreas de crecimiento y desarrollo, las instituciones aliadas con las fortalezas o iniciativas necesarias, pueden ayudar a otros. Este compartir experiencias puede incluir el uso de acuerdos, consulta de planeación estratégica, colaboraciones de los profesores y muchas posibilidades más. Cada una de las instituciones participantes señaló la importancia de la investigación de una u otra forma, sea desde la investigación colaborativa como una iniciativa importante para iniciar alianzas, sea un enfoque de la institución al completo hacia la investigación, con importancia paralela a la enseñanza.

6.4 Ejemplo de referencia

Esta Universidad fue fundada en 1962. Es una institución gubernamental acreditada como una Institución de Excelencia que ofrece 29 programas de licenciatura, 32 especializaciones, 18 programas de maestría, y tres programas de doctorado. La Institución F tiene más de 11.000 estudiantes, y aproximadamente 70.000 egresados. Dos preparatorias, una compuesta por cerca de 2.800 estudiantes y la otra con 300, también están situadas en la ciudad universitaria, aproximadamente 40% de estos estudiantes planean asistir a la universidad. La Institución F tiene un centro cultural, un centro de idiomas y un centro internacional. Su Centro para la Educación Internacional tiene nueve miembros del personal que mantienen relaciones con más de 150 universidades nacionales e internacionales, incluyendo convenios formales con 25 instituciones AIUL. Se utilizaron las entrevistas con el Vicerrector Académico y con el Director del Centro para la Educación Internacional, así como documentos constitutivos de apoyo.

Percepciones de la Institución F. Mientras que las percepciones de la Institución F no se integraron en el análisis cruzado de casos, surgieron muchos temas y códigos similares. Las percepciones sobre este caso ofrecieron un entendimiento minucioso de los temas en las siguientes áreas: (a) compromiso del administrador principal; (b) formación de líderes; (c) integración de valores; y, (d) red de cultura e inteligencia.

6.4.1 Compromiso del administrador principal

Para la red de AIUL, mientras el compromiso de los altos líderes de la institución de enseñanza superior impacta directamente en la habilidad de una organización para abarcar de manera

efectiva la colaboración internacional, validación y compromiso de otros grupos de líderes- el Superior General y el Consejo General del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas 92 — también es importante. El compromiso más centrado en la enseñanza superior ha establecidoun nuevo patrón de práctica para el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y fue útil al momento de hacer la transición a un nuevo liderazgo.

6.4.2 Formación de liderazgo

La formación de líderes de la educación superior es importante y debe incluir experiencias internacionales que mejoren su capacidad para prever el valor de las iniciativas internacionales. No todos los presidentes, vicepresidentes u otros líderes han tenido la oportunidad de participar en estas formas más allá de sus fronteras. Cuando lo hacen impacta la manera en que ven el panorama de oportunidades para la universidad y para aquellos a quienes sirven. La inclusión significativa e intencional de experiencias internacionales en la formación de liderazgo en instituciones de educación superior podría no ser una práctica ampliamente adoptada; sin embargo, la contratación de individuos con esta experiencia y entendimiento también podría apoyar de mejor manera la visión internacional de la institución.

6.4.3 Integración de valores

Inclusive con un Centro para la Educación Internacional de alto desarrollo, la continua integración de esfuerzos de internacionalización dentro de la universidad es un trabajo en proceso. Las estadísticas de movilidad de estudiantes y profesores no son suficientes para evaluar este tipo de progreso; incluso, se ha desarrollado una rúbrica multifacética para medir el impacto institucional. Los profesores necesitan estar involucrados de manera significativa, sentirse responsables y apoyar la iniciativa. Las instituciones podrían diferir en su modelo de profesores, lo cual tiene un impacto en los esfuerzos de internacionalización (por ejemplo un gran uso de los profesores adjuntos). El deseo de integrar la internacionalización dentro del tejido universitario expande la naturaleza, el propósito y la urgencia de alianzas internacionales variadas y significativas. Una observación de especial importancia fue el consejo que ofreció el Vicerrector Académico de la Institución F, quién recomendó a cualquier institución emergente a no empezar su proceso de internacionalización con la movilidad estudiantil, sino dar primero un enfoque internacional y global al contenido del curso, los perfiles de los programas, el diseño curricular y las colaboraciones académicas para alcanzar un carácter internacional desde las raíces.

Esto pone de relieve el resultado de desarrollar una visión universitaria estratégica y una completa integración de la internacionalización, lo que es probablemente más fácil de hacer cuando se empieza a crear una agenda internacional.

6.4.4 Red de cultura y conocimiento

El término "familia" para describir a compañeros lasalianos también surgió en este caso fundamental. Las percepciones de la Institución F indicaron que el conocimiento del alcance de la red lasaliana y el número de individuos quienes han obtenido experiencias internacionales han crecido dentro de la red al pasar de los años. La asistencia de los presidentes, vicepresidentes y decanos en las juntas ha tenido un impacto en la cultura de la red. Hay esperanza que la colaboración dentro de la red empezara a ocurrir de manera más natural, independiente de los eventos de la red, auxiliado por la tecnología y conectividad que existe actualmente. Al continuar 93 las instituciones AIUL aprendiendo más acerca de las otras, y comprendiendo que el trabajar enfavor de alianzas internacionales significativas implica algunas luchas comunes, aquellos con más experiencia pueden ser de gran apoyo. Sin embargo, esto conlleva intención concertada y compromiso. Todas las instituciones están en diferentes niveles en cuanto a su compromiso con alianzas internacionales pero la planeación y estrategia pueden ser formuladas desde ahora. La implementación puede tomar tiempo pero se puede tomar la decisión intencionada de avanzar hacia adelante.

6.4.5 Resumen

Los resultados del análisis cruzado de casos y el ejemplo fundamental indican la aceptación y la lucha en común por la internacionalización. No importa si la institución se encuentra en Europa, América Latina u otro lugar; existen muchas preocupaciones compartidas en la organización y esperanzas de optimizar el compromiso con el aprendizaje global. De qué manera los resultados responden a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la naturaleza de las alianzas internacionales llevadas a cabo por instituciones ejemplares regionales de la Asociación Internacional de Universidades Lasalianas?

Las alianzas internacionales realizadas por instituciones regionales ejemplares están alineadas con la misión y una visión universitaria estratégica de crecimiento. Suceden de forma intencional y espontánea y son variadas, de beneficio mutuo, y creadas con objetivos concretos. Requieren tiempo e inversión. A veces también fracasan. Las alianzas internacionales, en todas sus formas, son valoradas como la clave hacia una significativa internacionalización. Se necesitan, y ya han empezado, mejores estrategias de valoración para evaluar el progreso hacia la internacionalización. Esto resuena con la práctica de otras instituciones experimentadas de educación superior mencionadas en la bibliografía, independientemente de la condición pública o privada, ya sea que participen o no en una red. Aún así, las instituciones regionales ejemplares y el ejemplo fundamental también se ocupan de la formación de liderazgo en este contexto y tienen esperanzas en su red.

6.5 Educación Superior e Internacionalización Transformativa

Para este estudio, el objetivo era examinar la bibliografía en las alianzas internacionales de educación superior que son académicas por naturaleza, y que al hacer esto se acercan a la internacionalización; también fueron incluidas para dar contexto a estas alianzas internacionales.²⁴ Sin embargo, la importancia de una completa internacionalización emergió rápidamente como el objetivo y la meta ideal a través de los casos. Los participantes creían fuertemente que las alianzas son los medios para llegar a la deseada internacionalización y los planes de internacionalización estratégica vigentes proporcionan un propósito, intencionalidad y guía. Esto es importante porque en tanto las instituciones de educación superior pueden valorar las alianzas internacionales y entender la creciente globalización, no necesariamente verán la

²⁴ cf. Altbach & Knight; 2007; Knight, 2004; Knight and de Wit, 1995; OECD, 2004.

internacionalización completamente integrada y articulada como la meta. Por lo tanto, fue claro que esta exploración de la naturaleza de las alianzas internacionales guiada por los ejemplares 94 regionales también necesitaba incluir puntos de vista sobre lo que es posible.

La completa integración de internacionalización para una institución de educación superior significa que todas las funciones de la institución son mejoradas por los esfuerzos: el plan de estudios y las oportunidades de titulación, las experiencias de estudiantes y pasantes, las experiencias de los profesores y la experiencia ampliada, las contribuciones de investigación, el enriquecimiento de la comunidad y más. Si la meta es la internacionalización transformativa, connota un cambio profundo y dramático para la institución, entonces se requerirá una extensa visión estratégica, un marco articulado y un amplio apoyo. La meta de integrar las perspectivas internacionales y aprender dentro de la ética de la universidad es un importante descubrimiento; lleva a un mejor entendimiento del gran apoyo necesario para alcanzar esto y ayuda a enmarcar el "camino" de la organización a la internacionalización transformadora.

6.6 Modelo de internacionalización transformadora

Como resultado de este estudio, se ha desarrollado un nuevo modelo de internacionalización transformadora. Este modelo está basado significativamente en los conceptos que se encuentran en la bibliografía; pero se ha interpretado a la luz de nuevos resultados de esta investigación. La Figura 1 sintetiza los mejores resultados de este estudio mostrando los bloques de construcción de la internacionalización transformadora para las instituciones de educación superior: (a) misión y visión; (b) acercamiento adecuado y filosofía de internacionalización articulada; (c) oportunidad y recursos; (d) relaciones: confianza e interacción concreta; (e) formación de liderazgo y compromiso; (f) plan estratégico: marco dentro de la institución para internacionalización; (g) fase planeada de asignación de recursos; (h) diseño de colaboración y sustentabilidad; y (i) medidas de efectividad. Se explicará cada componente.

6.6.1 Internacionalización transformadora

Esta pirámide de componentes (Figura 1) para impulsar a la institución de educación superior hacia la internacionalización transformadora tiene cierto orden intencional para ello; sin embargo, la transformación puede ocurrir de forma más iterativa, y no de forma tan lineal o simple. Similar al modelo de Maslow de la motivación humana en la Jerarquía de necesidades (1968), existen elementos básicos y otros más avanzados. Mientras Maslow afirma que de manera general las necesidades más avanzadas no pueden obtenerse antes de satisfacer las necesidades básicas, este modelo de internacionalización transformadora difiere de aquel en que los componentes básicos representan a aquellos que están más típicamente abordados por las instituciones (los últimos cuatro).

Los componentes más avanzados, empezando con la formación de liderazgo y terminando con las medidas de efectividad, representan los esfuerzos institucionales más sofisticados para la internacionalización. Por tanto, este es un modelo descriptivo que muestra una trayectoria común de desarrollo institucional; sin embargo, el modelo no requiere que el camino de una institución deba o no seguir esta progresión. Más aún, la internacionalización transformadora en sí y por sí misma no es la meta. En lugar de eso, la meta de dicha internacionalización es impactar la

capacidad de la institución de mejorar el aprendizaje para beneficio de la sociedad. La institución necesita articular, a través de todos estos componentes, cómo se percibe ese impacto y si está o 95 no alcanzando sus metas. Mientras la institución crece en experiencia, cada componente se podráperfeccionar con mayor entendimiento, como indica la flecha bidireccional que cruza los elementos, "Evaluación, Mejoramiento, Rediseño".

6.6.2 Misión y visión

La misión y visión de una organización refleja sus valores y es la base a partir de la cual todo se extiende²⁵. Mientras esta es una práctica asumida por todas las instituciones de educación superior, también se deberán respaldar estos documentos con una nueva concepción de la identidad internacional²⁶.

6.6.3 Acercamiento fundamental y filosofía articulada

Este componente es el espacio donde las instituciones inician típicamente la exploración: buscando más colaboración internacional, respondiendo a los deseos de los estudiantes y profesores sobre experiencias internacionales y estableciendo algunas metas generales para dichos proyectos. Una institución podrá empezar buscando generar ganancias como una meta, como medio para hacer más y con algo de experiencia también llega el apreciar los otros enfoques que vienen con las alianzas internacionales: entendimiento mutuo, migración capacitada y construcción de capacidades.²⁷ Sin embargo es importante que exista un diálogo intencional y entendimiento acerca del propósito de renovados esfuerzos internacionales. Esto ayuda a alentar a los individuos de una institución, por ejemplo los profesores, para participar en oportunidades y sentir cierto nivel de apoyo.

6.6.4 Oportunidad y recursos

Las instituciones necesitan tener oportunidades de alianzas internacionales, y los recursos intrínsecos son importantes para que puedan ser aceptados y acogidos. ²⁸ Los recursos de las instituciones varían y en algunos casos son los catalizadores de las alianzas si existe un beneficio mutuo.²⁹ El financiamiento de becas podrá estar disponible, pero las instituciones necesitan también construir la capacidad de recursos para las alianzas que consideren necesarios. También incluido en esta noción de recursos está la consideración de recursos humanos, o la construcción de capacidades de aquellos que podrían ser "líderes de proyecto".

Se pueden necesitar expectativas razonables de participación, de ajustes de cargas de trabajo y apoyo tales como financiamiento de viajes e investigación. ³⁰ Hay muchas maneras de encontrar oportunidades; desde involucrarse en asociaciones profesionales hasta enviar profesores al

²⁵ cf. Agnew & Van Balkom, 2009; Bartell, 2003

²⁶ cf. Agnew & Van Balkom, 2009; Chan, 2004; de Wit, 1998; Kezar, 2004; Trim, 2003; van Ginkel, 1998.

²⁸ cf. Dewey & Duff, 2009; Gray, 1996; Knight, 2004; Tedrow & Mobekela, 2007.

²⁹ cf. Jie, 2010; Sakamoto & Chapman, 2011.

³⁰ cf. Agnew & Van Balkom, 2009; Dewey & Duff, 2009; Kezar, 2005.

extranjero para el desarrollo o inicio de programas de profesores visitantes. Una universidad que sea parte de una red debe tener relaciones adicionales y acceso a posibilidades. Conforme una 96 institución va ganando experiencia y tiene mayor sentido de hacia dónde va, las oportunidadesirán teniendo más propósito y apoyo. Con intencionalidad, se espera que las incidencias de relaciones fallidas disminuyan.

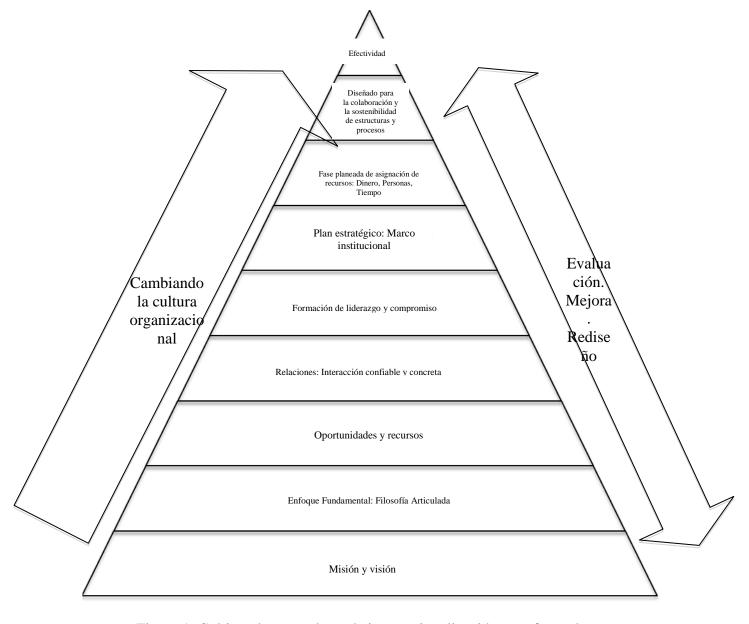


Figura 1. Cultivando una cultura de internacionalización transformadora

Este estudio identificó tres conceptos no explorados de manera significativa en la bibliografía, que proporcionan un entendimiento adicional de oportunidad y recursos en el modelo transformacional anterior: (a) compatibilidad del programa; (b) asociaciones profesionales; y (c) el impacto de una red.

6.6.5 Compatibilidad del programa

El concepto de compatibilidad del programa surgió como un importante aspecto de la selección de aliados. Esto es importante para perfeccionar las preguntas que las instituciones harán antes de entrar a una alianza: ¿Es compatible la filosofía del plan de estudios? ¿Hay una "coincidencia" para la especialización que se requiere? ¿El lenguaje es un problema? ¿Los horarios y la duración del programa coinciden completamente? Estas serán consideraciones para la compatibilidad de alianza y serán influenciadas por las iniciativas estratégicas de las instituciones seleccionadas.

6.6.6 Asociaciones profesionales

Las alianzas internacionales surgen de la intención así como de los contactos profesionales naturales y casuales. Un resultado importante del estudio sugiere que las asociaciones profesionales son importantes para la creación y descubrimiento de oportunidades para las alianzas internacionales. Esto implica que no solo pertenecen a la asociación profesional, pero realmente optimizan los recursos y al personal que la asociación ofrece. Una institución debe pensar estratégicamente en las asociaciones adecuadas, el personal adecuado de la institución para comprometerse con los eventos y redes de la asociación y cómo traducirlos al plan de internacionalización. Por ejemplo, la Institución D usa los reportes y relaciones de asociaciones profesionales para entender cómo concuerdan las iniciativas propuestas con las necesidades e iniciativas de otros países. Como resultado fue posible revisar la estrategia de alianza y entender dónde se podía encontrar mayor compatibilidad. Las asociaciones profesionales también pueden ser el recurso clave para la formación de líderes planeada para los administradores universitarios.

6.6.7 Impacto y potencial de una red

Mientras que el estudio se enfocó en las instituciones AIUL que son consideradas ejemplos regionales por su extensa experiencia en alianzas internacionales y no se enfocó en alianzas de la propia red AIUL, surgieron nuevas ideas del estudio acerca de la red que no fueron presentadas en la revisión de la bibliografía. La importancia de la misión de compatibilidad estaba, sin embargo, presente en la bibliografía³¹. La gran comunidad del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas incluye a AIUL; y todos viven de diferente forma una misión compartida.³² La contribución de experiencia y recursos en la red tiene el potencial de una ventaja colectiva para las instituciones miembros.

-

³¹ cf. Chan, 2004; de Wit, 1998; Van Ginkel, 1998.

³² cf. International Assembly, 2006.

6.6.8 Relaciones

Al final, las alianzas internacionales se reducen a las personas. La creación y desarrollo de relaciones sólidas es crítico e importante en todas las fases. ³³ La confianza se construye mediante la interacción entre las personas, y el nivel de posición de los involucrados que pueden tener impacto en la importancia percibida de las relaciones ³⁴. Las interacciones concretas significan tener metas específicas, así como la capacidad de seguimiento aun en los detalles pequeños. Esto señala la seriedad de una relación en comparación con simplemente tener un memorándum de acuerdo para colocar en una repisa.

6.6.9 Formación de liderazgo y compromiso

Es fundamental un compromiso visible y fuerte de los administradores de alto nivel para la internacionalización.³⁵ Éstas son las personas que establecen prioridades estratégicas, asignan recursos y tienen la capacidad de crear estructuras y políticas. Por lo tanto, es de suma importancia que los líderes tengan experiencia internacional y una formación adecuada para fijar la dirección y orientación en un entorno global.

La formación de líderes no debería ser asumida, sino cultivada y considerada en el proceso de contratación y promoción. Este resultado no fue explorado significativamente dentro de la bibliografía y se extiende al compromiso de administradores de alto nivel de una forma sutil, indirecta. La capacidad de los administradores de alto nivel para comprometerse y dar forma a una visión de internacionalización significativa se ve reforzada si está profundamente comprendida y arraigada en la experiencia relacionada. Los resultados de este estudio resaltaron la importancia de la contratación intencional y el desarrollo profesional de estos líderes. Por ejemplo, la Institución F vio el *Programa Internacional de Liderazgo Universitario Lasaliano* en Roma como una valiosa oportunidad de ayudar en esta formación de liderazgo, así como otras valiosas asociaciones profesionales como la Asociación de Educadores Internacionales.

6.6.10 Plan estratégico: Esquema dentro de la Institución

Integrar los esfuerzos internacionales en la planeación estratégica ayuda a asegurar el mejor uso de los recursos y la institucionalización de estos esfuerzos³⁶. La planeación estratégica es un proceso intensivo y abarca una visión de conjunto de toda la institución. Sin embargo, es posible completar este proceso a profundidad y no incluir los esfuerzos internacionales como una prioridad y mucho menos como el objetivo de una completa internacionalización.

Con el fin de cultivar y lograr una cultura de internacionalización transformadora, ésta debe ser explícita e incluirse en el proceso de planificación estratégica como un enfoque de toda la

_

³³ cf. Girot & Enders, 2003; Heffernan & Poole, 2005; Kezar, 2005; Ring and Van de Ven, 1994; Shore & Groen, 2009; Walsh, et. al, 2005.

³⁴ cf. Heffernan & Poole, 2005; Shore & Groen, 2009.

³⁵ cf. Back, Davis, & Olsen, 1996; Chan, 2004; Kezar, 2005; Knight, 1994; Tedrow & Mobokela, 2007).

³⁶ cf. Knight, 1994.

institución. Esto requiere establecer objetivos para cada una de las áreas, que a su vez proporciona la dirección y las vías de participación en todas las funciones de la institución. La 99 colaboración es la clave, y trata realmente de trabajar juntos por una visión más amplia que sea— "vivida" de diferentes maneras en la institución.

6.6.11 Asignación gradual de recursos

Todas las instituciones están en diferentes puntos en el camino hacia la internacionalización. Algunas instituciones tienen grandes centros internacionales, con plantilla completa de personal, mientras que otros colocan al director académico y a los designados subsecuentes para asumir la responsabilidad; existen muchas posibilidades de organización entre ambas opciones. Cualquiera que sea el punto de partida, la asignación gradual planeada de recursos puede ayudar a la institución a enfocarse en iniciativas estratégicas internacionales para apoyar de una manera razonable. De cualquier forma que se realice el proceso de presupuesto en una institución, estos recursos deben estar alineados, o re-alineados, para que coincidan con la dirección articulada. Esto no puede suceder de la noche a la mañana, ya que los colegios y universidades son instituciones complejas y las alianzas internacionales necesitan tiempo e inversión; sin embargo, este es el siguiente paso lógico en el viaje.

6.6.12 Diseño para la colaboración y la sostenibilidad

Rediseñar estructuras y procesos es un proyecto avanzado para una institución sólidamente establecida. Requiere una revisión organizacional y el establecimiento de necesidades, comunicación de calidad y colaboración y el posterior cambio cultural³⁷. Debido a que para muchas instituciones de educación superior surgen alianzas transfronterizas de forma descentralizada de las conexiones de los profesores y departamentos, la creación de una oficina internacional de la universidad o un equipo de iniciativas a nivel internacional es un primer paso positivo. Esta oficina o equipo puede ser un importante motor para las alianzas; sin embargo, con el fin de lograr la internacionalización en gran escala, no puede funcionar solo o en forma aislada.

Una oficina internacional bien desarrollada inclusive necesita el compromiso y la participación de los profesores y administración, incluyendo el tiempo y la asignación de recursos. En un nivel básico, el liderazgo y la oficina internacional necesitan este compromiso para implementar y garantizar alianzas de calidad que son nutridas y sustentadas más allá de los planes iniciales y el establecimiento de relaciones. Una alianza fuerte requiere que varias personas en una institución se hagan cargo de la relación de diferentes maneras. Es de gran ayuda integrar estructuras que promuevan una participación más completa y la creación de procesos más inclusivos³⁸. Algunas alianzas son a corto plazo con objetivos modestos, que pueden o no convertirse en algo más. Otras son inversiones a largo plazo destinadas a dar diferentes tipos de fruto. La visión estratégica proporciona la orientación y flexibilidad y la implementación se beneficia de apoyos complementarios en forma de puestos, equipos y presupuestos. Esto puede ayudar a evitar que la institución coloque el éxito o el fracaso de una alianza internacional sobre las espaldas de un

³⁷ cf. Burke, 1994

³⁸ cf. Kezar, 2005.

"líder del proyecto". Cuando los sistemas fomentan la colaboración, y los procesos y las relaciones son institucionalizados, las alianzas son más sustentables³⁹.

100

6.6.13 Efectividad

Evaluar la efectividad de las alianzas internacionales ha sido difícil para muchas instituciones de enseñanza superior⁴⁰. Además, el avance institucional en relación a la efectividad avanza con la experiencia y una nueva revisión de los otros componentes del modelo. Para alcanzar la transformación como resultado de los esfuerzos de internacionalización, primero la institución debe ser capaz de articular como "se ve" esa transformación para todos los interesados. Esto se hace en parte durante el proceso de planeación estratégica descrito con anterioridad; sin embargo, los parámetros e indicadores de éxito necesitan acompañar las metas. ¿Cómo sabrá cuando se llegue ahí? ¿Quién es parte determinante en esto? ¿Qué clase de información se debe reunir? ¿Qué instrumentos se deben usar o desarrollar? ¿Qué debe implicar el proceso de mejora continua?

Esto se puede realizar en cualquier etapa de experiencia con alianzas internacionales y proporcionaría un mecanismo para evaluar o "categorizar" los que ya están en su sitio. Este enfoque ayuda a la institución expresando cómo se define la "transformación", así como qué tipos de alianzas y socios las ayudarán a llegar a ese punto. El aspecto de evaluación es fundamental y lleva a la institución a un entendimiento más avanzado de valor y selección. Las instituciones pueden tener una creencia apoyada en la importancia de la colaboración y las iniciativas internacionales y contar con algunas alianzas internacionales positivas; sin embargo, sin ir hacia un nivel más avanzado de visión, planeación, alineación de financiamiento y evaluación, una institución no logrará el potencial completo.

6.6.14 La red AIUL

La comprensión del ejemplo constitutivo que resultó de sus contribuciones y la experiencia en las conferencias de la *Asociación Internacional de Universidades Lasalianas* (por ejemplo, Encuentros y el Programa Internacional de Liderazgo Universitario Lasaliano) sugirió que con el paso de los años un volumen crítico de líderes de educación se han comprometido y ha crecido una red de sensibilización.

Existen muchos indicadores de esto, desde un mayor número de participación hasta una reforma del sitio web de AIUL, alianzas y logros documentados y líneas de investigación establecidas para la red con parámetros y oportunidades de beca. Pareciera que la red está lista y preparada para más. Sin embargo, el Vice-Rector Académico de la Institución aún ve inexplorado el potencial refiriéndose a la red como un "gigante dormido". Además, todas las instituciones ejemplares regionales expresaron un deseo y una necesidad de saber más acerca de la red de instituciones, individuos y logros académicos de AIUL.

Mientras existe el deseo de colaborar y participar más plenamente con alianzas lasalianas, la complejidad, autonomía y estructuras actuales de cada institución, no necesariamente se prestan

_

³⁹ cf. Kezar, 2005; Larsson, et al, 2005; Ring & Van de Ven, 1994.

⁴⁰ cf. Van Damme, 2001.

a esto. De igual manera, se ha establecido que es conveniente una diversidad de socios y las alianzas deben adaptarse con las necesidades, ajuste y planes estratégicos. Las instituciones 101 AIUL sin planes estratégicos que se integren a los esfuerzos de internacionalización pueden estarmenos inclinadas a comprometerse y proporcionar el apoyo para dicho compromiso. Ojeda Ortiz (2013) estudió la red de universidades AIUL con respecto al manejo y creación del conocimiento de la organización. Concluyó que las universidades estudiadas tendían a ser más tradicionales y tienen modelos complejos y burocráticos que obstaculizan y limitan la colaboración. Además, concluyó que estas universidades AIUL tienden a colaborar dentro de su propio ambiente, se enfocan en su propio desarrollo y muestran efectos reducidos en relación a la colaboración con otras universidades no lasalianas e incluso menor colaboración dentro de AIUL. Similar a Kezar (2005), Ojeda Ortiz afirma que las universidades necesitan reformar estructuras y prácticas para facilitar la colaboración e impulsar las redes. Mientras la tarea sea la de reformar las estructuras y prácticas universitarias, y se preocupen menos en cambiar una cultura de organización, no será una tarea fácil; probablemente las nuevas investigaciones y temas de conferencias de liderazgo AIUL puedan seguir explorando estas ideas.

Las instituciones de educación superior son organizaciones complejas. ¿Qué se necesita, por lo tanto, para poder aprovechar toda una red? Si los resultados de este estudio sugieren que las instituciones necesitan crear estructuras y políticas integradoras, y de ese modo crear la capacidad para promover la colaboración, tal vez esto sea ilustrativo para la red también. ¿Qué podría lograrse si la red de AIUL tuviera personal dedicado trabajando para promover la colaboración, creando bases de datos, y proporcionando asesoría o coordinando equipos de consultoría para ayudar con los objetivos institucionales? ¿Cómo se podrían superar las barreras del idioma? Como varios participantes indicaron, instituciones con experiencia consolidada podrían acompañar a otras; conocerse entre sí es de vital importancia. Se podrían realizar "combinaciones" que optimicen el beneficio mutuo para hacer alianzas con instituciones AIUL.

6.6.15 Progreso de AIUL

Así como la creación de una cultura de internacionalización transformativa en una institución requiere mucho apoyo y medidas efectivas, un proyecto como éste a nivel de red también requeriría lo mismo. Con un nuevo Presidente y Consejo de Administración de AIUL desde la primavera de 2015, se han tomado algunos y emocionantes pasos en esta dirección: (a) nuevo puesto creado de Director Ejecutivo, (b) revisión de la membresía de AIUL, (c) creación y difusión regular del boletín de AIUL, y (d) nuevos comités AIUL propuestos con representación regional completa. Los tres nuevos comités son una estructura integradora para la red que apoyará los esfuerzos de la Junta para poner en práctica la colaboración internacional y avanzar en la agenda (Boletín AIUL, abril de 2016).

La estructura y el enfoque de las comisiones se muestran a continuación en la Figura 2. 41

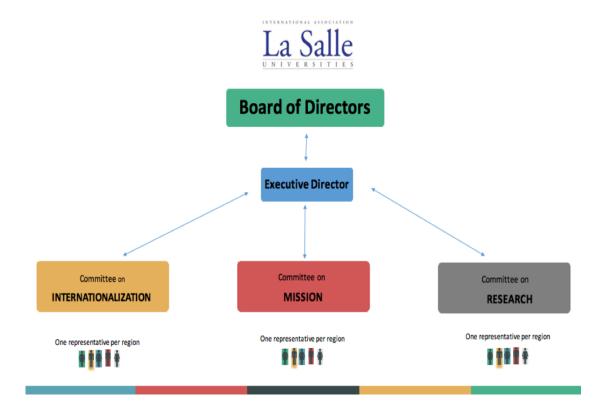


Figura 2. Comités de Red de la Asociación Internacional de Universidades Lasalianas

6.7 Conclusión

Mientras que residen en diferentes partes del mundo con diferentes contextos nacionales, regionales y culturales, los participantes en este estudio expresaron diversas experiencias en común, incluyendo oportunidades y desafíos, respecto a las alianzas académicas internacionales de educación superior estudiadas y la aspiración a una internacionalización significativa. Los viajes institucionales pueden ser muy diferentes debido a las diversas necesidades de los estudiantes y las comunidades que se ayudan; sin embargo, se obtiene un aprendizaje transferido del esfuerzo de las instituciones de educación superior por internacionalizarse. La cultura no es una barrera en sí o por sí misma, sino que es inherente al objetivo. Sin embargo, la cultura es importante, en lo que se refiere a los aliados, el cultivo de las relaciones y la apertura hacia el

aprendizaje. La cultura organizativa necesita ser cultivada y cambiada con el fin de alcanzar la meta de internacionalización transformativa, y esto requiere liderazgo y comunidad.

103

Todas las instituciones en este estudio comparten algo más también, la red lasaliana y la misión educativa. Los colegas lasalianos cuestionados acerca de este estudio fueron extremadamente abiertos, comprometidos y apasionados en relación a su trabajo. Los puntos principales de consejo de cada uno de los casos para una institución que acaba de empezar a explorar las alianzas internacionales son: (a) comenzar con esfuerzos centrados e intencionales; (b) comprometerse plenamente con la expectativa de que tomará tiempo; (c) crear capacidad, y (d) moverse de manera que tenga sentido para su institución, pero sabiendo adónde va. Lo ideal sería que, junto con las instituciones de educación superior en general, aquellos que pertenecen a la red de la *Asociación Internacional de Universidades Lasalianas* encontraran un valor adicional en la sabiduría de la red compartida en este estudio mientras dan forma a su futuro en el entorno global.



EL IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN

María del Rosario Ortiz Carrión, Escuela de Educación y Desarrollo Humano Enrique Aguilar Vargas, Facultad de Tecnologías de Información Edel María Espino Ledezma, Dirección de Tecnologías de Información Yammir López Brito, Docente de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano Universidad De La Salle Bajío, A.C.

7.1 Introducción

Para Herrera-Batista (2009) la innovación educativa no es una simple incorporación de las *Tecnologías de Información y Comunicación* (TIC) a las actividades escolares. Dicha incorporación es solo el principio que hace la diferencia entre el proceso de aprendizaje y la potenciación del mismo a partir de su mejor aprovechamiento.

La incorporación de las TIC en la educación, según González (2008) contempla también la importancia de la sensibilización hacia el cambio para considerar las TIC como herramientas de apoyo, pues la actitud del docente hacia ellas puede ser factor clave de éxito o fracaso, "la actitud de las personas es lo más difícil y lento de cambiar"; de ahí que las instituciones no deberían escatimar esfuerzos y recursos en los programas de sensibilización al cambio.

La necesidad de poner en práctica una nueva concepción de los alumnos, así como la modificación del rol en los profesores y de los cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación, el diseño y la distribución de la enseñanza implican cambios en los cánones de enseñanza-aprendizaje que nos lleven hacia un modelo más flexible².

A partir de las tres ideas clave, expresadas en los párrafos anteriores, el presente capítulo se organiza en cuatro temas básicos: el primero, que trata de las TIC en Educación, da cuenta de la complejidad del mundo de hoy y de los modelos básicos que describen los niveles de conocimiento generados sobre, con y a través de las TIC; el segundo se enfoca en el uso pedagógico de la TIC, resaltando la función mediadora que ejercen en el proceso de aprendizaje y el ajuste a los roles del docente y del alumno; el tercero nos habla del camino que puede transitar una institución al

-

¹ González, 2008, p.6.

² cf. Salinas, 2004.

integrar las TIC; finalmente, el cuatro resalta la centralidad de la persona como elemento sustancial en la educación lasaliana.

105

7.2 Las TIC en Educación

Ante los cambios que el mundo está viviendo, la educación también debe cambiar para dar respuesta a las necesidades de hoy. Vivimos en un planeta bajo presión que se caracteriza por niveles nuevos de complejidad y contradicción que requieren de otras formas dinámicas y creativas de enfrentarlos sin dejar de lado la concepción humanista de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida, a la dignidad humana, a la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible. Todos estos elementos forman parte del actual estilo educativo lasaliano. Las nuevas maneras de expresión cultural y artística son el resultado de la aculturación impulsada por la conectividad y el intercambio cultural en el mundo entero gracias a la tecnología.

Los cambios que se están produciendo tienen consecuencias para la educación y denotan la aparición de nuevos contextos de aprendizaje. Estos contextos no solo requieren prácticas nuevas sino también nuevos puntos de vista desde los cuales aprehender la naturaleza del aprendizaje, la función del conocimiento y de la educación. Qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se utiliza constituyen preguntas esenciales tanto para el desarrollo de los individuos como de las sociedades.

Los modelos bajo los cuales se incorporan las TIC, son diferentes de acuerdo a cada contexto; la irrupción de un mundo digital ha generado nuevas formas de producción del conocimiento, el surgimiento de nuevas subjetividades, la integración de múltiples actores y el fortalecimiento de las redes como espacio de desarrollo. Estos son algunos de los ejes que convergen e interpelan severamente a los sistemas educativos, al espacio institucional escolar, a los docentes y a los directivos como protagonistas fundamentales y a las prácticas pedagógicas en general.

Se requieren entonces políticas de incorporación de las TIC, acompañadas de políticas pedagógicas específicas, que tiendan directamente a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, tomando en consideración que no todos los contenidos curriculares deben ser tratados de igual manera, pues el abordaje depende de la mediación pedagógica del educador, de sus propios conocimientos y de las formas de gestionar los aprendizajes previos de los estudiantes así como de los recursos disponibles de la institución y de cada comunidad³.

La integración de las TIC suma nuevos interrogantes y plantea, además, diferencias significativas entre quienes acceden a la tecnología y quienes acceden y usan las tecnologías, entre quienes las usan y quienes las manipulan y transforman en forma significativa, entre hombres y mujeres, entre espacios con conectividad y sin conectividad.

Algunos autores como Arrese (1997) y Percival y Errington (2004) distinguen entre tecnología en la educación y tecnología de la educación. La primera se referirá al uso de los medios

.

³ cf. Informe SITEAL, 2014.

instrumentales para transmitir mensajes en la enseñanza; la segunda, implica posiciones más sistémicas, surgiendo en oposición a los planteamientos exclusivamente centrados en medios, 106 que no tienen en cuenta ni los participantes en el acto instruccional, ni los contextos deaprendizaje. Pelgrum y Law (2004 en IIPE, 2006) identifican tres modelos básicos: aprender sobre las TIC, aprender con las TIC v aprender a través de las TIC.

Aprender sobre las TIC se refiere a la integración de un contenido específico en el currículo, es decir, una asignatura o materia que cuenta con una asignación horaria específica, y muchas veces un espacio físico particular, un laboratorio de cómputo, por ejemplo, y un profesor especializado que dicta su clase; es el caso de las asignaturas de informática o computación que constituye una materia en sí misma.

Aprender con las TIC se refiere a incluir herramientas como internet, recursos multimedia para el aprendizaje de los contenidos habituales de un currículo, pero sin modificar los enfoques y estrategias de enseñanza; es utilizar las TIC como herramientas didácticas.

Aprender a través de las TIC es la opción más innovadora y compleja porque implica montar las TIC sobre una propuesta educativa diferente para potenciarla. De esta manera modifican los procesos de transmisión y construcción de conocimiento tanto en la escuela como fuera de ella.

De tal forma que la potencialidad de aprender a través de las TIC en las aulas, es parte de la misma preocupación pedagógica acerca de qué escuela queremos y cuál es la forma de construir conocimiento en esa escuela que queremos. Esta inclusión de las TIC va produciendo movimientos en las instituciones que dan lugar a prácticas que con frecuencia combinan usos diversos, de distinto alcance y nivel de apropiación dentro de las escuelas⁴.

Estos movimientos no están exentos de obstáculos de diferente tipo ya sea pedagógico, tecnológico o institucional, que serán necesarios superar para transformar las potencialidades de las TIC en mejores aprendizajes. Los principales obstáculos podrían enlistarse como: falta de claridad en las orientaciones destinadas a los docentes, así como las dificultades en reconocer que el aprendizaje se plantea de forma bidireccional y que el estudiantado puede y debe ser ubicado como productor de conocimiento. O aquellos centrados en la importancia que tienen los equipos directivos, como facilitadores y promotores de espacios institucionales que propicien la integración de las TIC. Es fundamental tener en las escuelas contenidos digitales y aplicaciones que permitan acceder a nuevos recursos digitales que estén disponibles en la red⁵.

Es necesario consolidar las competencias digitales al interior de la comunidad educativa; de acuerdo a Cobo (2009) existen cinco tipos de alfabetismo que consolidan a estas competencias, y que son complementarios entre sí: e-conciencia, alfabetismo tecnológico, alfabetismo informacional, alfabetismo digital y alfabetismo mediático⁶.

⁴ cf. Informe SITEAL, 2014.

⁵ cf. Pedró, 2012.

⁶ Véase Anexo.

Los agentes que se consideran necesarios en el uso pedagógico de las TIC, son: los docentes, los—alumnos y los contenidos curriculares.

Bartolomé (2011, en Cuevas 2014) en relación al uso pedagógico de las TIC afirma: "Se trata de una combinación, integración, complementación y conjugación de medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas para lograr una educación completa y así tener un compromiso real de estudiante-profesor."

Existen consideraciones adicionales en la relación de las TIC con los tres agentes involucrados en el proceso de aprendizaje que se deben de tomar en cuenta, como son: la calidad en el material de aprendizaje, los recursos compartidos del material de aprendizaje, el control del proceso de aprendizaje con el uso de las TIC y el control de la calidad⁸.

Díaz Barriga (2011) menciona que los profesores y alumnos en general usan las TIC para presentar información, y han encontrado que muchos profesores están experimentando una falta de seguridad técnica y didáctica en relación a la integración de las TIC en el aula debido a la ausencia de programas de habilitación adecuados y a la falta de condiciones favorables para el uso pedagógico de éstas. Esto implica, entonces, que los profesores parten de una desventaja al tener menor seguridad y una baja autopercepción de competencia en el uso de las TIC en comparación con sus alumnos.

Coll (2011) considera que las TIC son mediadoras entre los tres agentes educativos: los alumnos, el profesor y los contenidos pedagógicos. Esta función mediadora se va complejizando tomando como referente el proceso enseñanza – aprendizaje; la complejidad inicia con la búsqueda de información, enseguida la selección y la clasificación de la información, después se genera el conocimiento hasta llegar a compartir y transferir el mismo. Propone 5 categorías de acuerdo a esta función mediadora 9:

- 1. Las TIC como un mediador entre alumnos y contenidos de aprendizaje. Se refiere a su uso para la búsqueda y selección de los contenidos de aprendizaje, el acceso a repositorios de contenidos, material multimedia, simulaciones, uso de bases de datos de artículos, bibliografía, tareas, preparación de presentaciones para clase, informes, reportes estadísticos, etcétera.
- 2. Las TIC como un medio entre el profesor y los contenidos de enseñanza aprendizaje. La búsqueda, selección y organización de los contenidos de su actividad docente; repositorios de objetos de aprendizaje, acceso a bases de datos de artículos, revistas y bibliografía, elaboración de bitácoras de seguimiento del estudiante y de la planificación de la clase, presentación de diapositivas, así como todas aquellas herramientas tecnológicas que faciliten al profesor la planeación, preparación y exposición de los contenidos temáticos en el aula.

⁹ Coll, 2011, p. 121-122.

⁷ Cuevas, 2014, p. 20.

⁸ cf. Martín, 2009.

- 3. Las TIC como medio entre el profesor y los alumnos o entre los alumnos. Intercambio de 108 información académica entre el profesor y el alumno como repositorios de información de la clase, plataformas de intercambio de documentos, etcétera.
- 4. Las TIC como medio entre el profesor y los alumnos durante la práctica docente. La exposición, ilustración, simulación o presentación de material de clase por parte del profesor (o del alumno) en el aula, en donde se transmite la información del proceso de aprendizaje. En esta categoría la educación a distancia juega un papel fundamental en las actividades síncronas (tiempo real) o asíncronas (tiempo diferido).
- 5. Las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje. El trabajo colaborativo en línea, como portales que permitan tanto a los profesores como a los alumnos interactuar para el seguimiento o difusión de actividades académicas síncronas o asíncronas, en donde la integración de éste en productos académicos pueda generar espacios de innovación y difusión del conocimiento.

Una de las situaciones a considerar en la evolución de las TIC en el aula es la calidad de los procesos que se encuentran soportando al proceso de aprendizaje. En ellos el desarrollo de los cursos, las actividades y la generación de equipos de trabajo multidisciplinarios deben realizarse sin dejarle la carga completa al profesor; además, los profesores deben estar acompañados por los profesionales en el área de tecnologías de información, los diseñadores de contenidos instruccionales, los coordinadores, los editores de estilo que unifiquen la forma de los contenidos y, sobre todo, las autoridades de la institución. Estos últimos deben involucrarse constantemente en la incorporación tanto de los incentivos para los profesores de manera adecuada como del ajuste a las políticas institucionales.

En la actualidad existen distintas formas de incorporación de las TIC en el proceso de aprendizaje, las más desarrolladas son: E-Learning, B-Learning y M-Learning.

7.4 Las TIC y el proceso de aprendizaje

Para Herrera-Batista (2009) las TIC se han incorporado de manera gradual al campo de la educación gracias a cuatro condiciones: su gran capacidad comunicativa, la accesibilidad que brindan a innumerables recursos documentales, la práctica cotidiana de comunicación e interacción que tienen los estudiantes y, su presencia cada vez más importante en el currículo académico de los alumnos.

Las TIC permiten la estimulación de "los canales sensoriales a través de códigos visuales y auditivos principalmente"; en la estimulación de los sentidos radica la etapa inicial del proceso de aprendizaje¹⁰.

Es papel del docente o profesor aprovechar este recurso en beneficio del aprendizaje de los estudiantes; para ello es necesario replantearse el rol docente a la luz del uso de las TIC. El

¹⁰ Herrera-Batista, 2009, p. 3.

profesor pasa de un papel de transmisor a un rol más activo que facilita y guía el aprendizaje de los alumnos, pues ellos se encuentran inmersos en un cúmulo de información que no siempre 109 logran asimilar de manera adecuada; es entonces cuando el maestro, como tutor u orientador, será quien deba atender esta necesidad¹¹.

González (2008) destaca el papel del docente y del alumno en la transformación de la práctica educativa en el contexto de la sociedad del conocimiento. El docente debe estar abierto a "reconocer, valorar y aceptar un modelo diferente de aproximación al conocimiento" 12 más allá del modelo expositivo... mientras que el alumno no es un mero receptor de informaciones porque incluso es posible que "aprenda más y mejor, fuera de la escuela que en el interior de las aulas"¹³.

La tecnología deberá ser vista como un medio que permite el aprendizaje y la enseñanza, independientemente del contenido curricular que se vaya a trabajar; pero, el contenido curricular se convierte en el punto álgido del proceso porque los alumnos de hoy nacen ya con la tecnología en la mano y, por tanto, la manejan de una manera que generalmente supera a la habilidad con la que cuenta el docente para ello. Los alumnos, entonces, están en la posibilidad de buscar inmediatamente los temas que está tratando el profesor en el aula y constatar su veracidad o actualidad. Esto puede crear conflictos al interior del salón de clases al encontrar disonancias entre lo que el docente "dice" y lo que el alumno "encuentra". Si el docente no tiene la habilidad necesaria para enfrentar este tipo de situaciones se puede alterar el ambiente de aprendizaje del grupo así como la interacción docente- alumno.

Daniel et al. (2010) mencionan que el rol de único proveedor de información por parte del maestro queda superado al estar todos los alumnos en posibilidad de aportar, enriquecer, profundizar e incluso contradecir lo dicho por el profesor. Esto nos lleva a un cambio de modelo en el cual se reconozca que los polos del proceso enseñanza aprendizaje - docente y alumno - son actores que pueden incidir sobre la definición del contenido curricular, y donde los roles de ambos tienen que replantearse. Para Perdonomo (2008) el docente que hace uso de las TIC, deberá ahora jugar un rol que conjunte tres acciones básicas: facilitar el aprendizaje, tutorar al alumno y ser un mediador de la tecnología. Por otra parte, la transición del docente de un experto en contenidos a un facilitador del aprendizaje, le llevará a construir experiencias de aprendizaje para todos los alumnos, proporcionar una estructura inicial de arranque a la interacción entre ellos y hacia el autoestudio, así como a diseñar diferentes perspectivas sobre un mismo tema¹⁴.

Es un gran reto organizar y desarrollar recursos educativos creativos para apoyar la enseñanza y que respondan a las necesidades de los estudiantes de hoy y a la calidad educativa que se requiere. Muchos dispositivos que en algún momento histórico pudieron considerarse como innovadores ya no lo son para muchos estudiantes actuales debido a que han nacido con ellos. Nombramos algunos de ellos: la televisión, la computadora, los videojuegos, el internet, los dispositivos móviles, entre otros, son parte de su lenguaje y de su vida cotidiana.

¹¹ cf. Daniel, Velarde & Rivera, 2010.

¹² González, 2008, p. 4.

¹³ González, 2008, p. 3.

¹⁴ cf. González, 2008.

Para Amador (2008) cuando los alumnos usan las TIC separados de sus docentes tienden a ser independientes y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. Sin embargo, sigue siendo 110 trascendental la relación maestro-alumno: cómo el profesor motiva al estudiante para aprender, cómo es capaz de proveerle herramientas para ello, cómo es que le ayuda a tomar conciencia de cómo es que aprende (metacognición) para que el alumno por sí solo pueda enfrentar situaciones de aprendizaje más complejas.

Desde una postura cognitivo-cultural la información, la comunicación y la construcción del conocimiento son tres elementos que están presentes en la compleja estructura del aprendizaje mediada por las TIC. Para Campos (2008):

La información es el contenido textual, visual o auditivo que se pone a disposición del estudiante... La comunicación es un proceso de interacción doble, que hace posible la colaboración, la construcción social subyacente y mejora del proceso individual de asimilación del contenido por aprender... sólo tiene sentido si se centra en el estudiante como actor del propio proceso sociocultural... La información que se integra al conocimiento previo y a otras fuentes informativas y experienciales, se reconstruye por parte del estudiante en un proceso constructivo que incorpora sus propias inferencias y conclusiones; entonces se transforma en conocimiento¹⁵.

La importancia de los recursos TIC radica en que son elementos clave en este cambio de conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje con el fin centrarse en el trabajo del estudiante e integrar a los docentes en su práctica educativa.

7.5 Apropiación de las TIC en la Institución

El contexto de la institución y del aula determina en gran medida la evolución de las TIC al interior de las mismas, pues dependiendo de éstas se aplican diferentes técnicas para atender las necesidades del alumno, del profesor y del contenido.

Almerich et al. (2008) presentaron una crítica a la situación actual docente, en donde el profesor poco valora el uso de las TIC durante la práctica en el aula y casi nunca utiliza los recursos tecnológicos ni para la evaluación del alumno ni como apoyo en el proceso aprendizaje; concluyeron que las TIC han aumentado pero están ajenas a las actividades docentes ordinarias. De igual manera, el profesor afronta un reto importante, que generará dos tipos de docentes: los que involucren el uso de las TIC en su práctica cotidiana y los que solo las usen de manera básica.

Roberts, Jones y Romm (2000) describen cuatro modelos en función de la apropiación de las TIC en el aula que de manera natural siguen las instituciones educativas; de acuerdo a la categorización propuesta por Pelgrum y Law (2004) antes mencionados, se puede inferir que el primer modelo corresponde al aprender sobre, el segundo a aprender con y los dos últimos a aprender a través de las TIC.

1. Modelo de iniciación, la comunicación en una sola dirección, como una presentación o un documento en línea, no facilitan oportunidades para la interacción o el diálogo ni

¹⁵ Campos, 2008, p. 144.

proporcionan recursos extra. Es el modelo más cauteloso usado por los profesores que se inician en el involucramiento con las TIC.

111

- 2. *Modelo estándar*, la comunicación incluye aspectos bidireccionales entre el profesor y el alumno, como, por ejemplo, la incorporación de los LMS¹⁶ que han facilitado a las universidades la generación de evidencias de aprendizaje a través de estas plataformas, en donde se puede dar seguimiento a las actividades del aula.
- 3. *Modelo evolucionado*, existe un cambio de paradigma en la operación de las clases, ya que pueden ser transmitidas en tiempo real y grabadas para consulta posterior, clases pregrabadas para su difusión vía Internet, en donde el aula presencial se convierte en virtual.
- 4. *Modelo radical*, los alumnos se organizan y aprenden interactuando entre ellos, recursos Web, video tutoriales, uso de listas de distribución y discusión, clases de exposición en línea, trabajo colaborativo intensivo, investigación, etcétera. El profesor es un guía cuando es requerido, como un asesor.

En todos los modelos se deben contemplar los cambios al interior de la institución en cuanto a la planeación de procesos, procedimientos, instrumentos de trabajo, aspectos financieros, tecnológicos y de acompañamiento, tanto en su aplicación como en su evaluación.

Otro aspecto del proceso de apropiación se refiere al alumno, que generalmente cuenta con habilidades destacadas en el uso de las tecnologías; sin embargo, está limitado a la interacción en redes sociales y a través de herramientas de comunicación directa. Al alumno le faltan competencias digitales para utilizarlas con fines académicos. Se debe partir del hecho de que los alumnos están adquiriendo conocimientos principalmente a través de la experiencia (espacio, tiempo y velocidad) y que los profesores no están acostumbrados a proporcionarlas en el aula.

De acuerdo al Informe SITEAL (2014) para implementar las TIC se deben considerar cuatro escenarios que permitan garantizar el éxito de su implementación: 1) el financiamiento y la adquisición de recursos, 2) el modelo de buenas prácticas, 3) los recursos digitales compartidos y 4) el apoyo a la implementación y acompañamiento de los actores educativos.

7.6 Centralidad de la persona en el uso de las TIC

Desde una perspectiva diferente como es el campo de la sociología de la educación, se considera que las TIC debieran corregir las desigualdades existentes pues, si bien son herramientas neutrales, a la par son palancas que detonan el desarrollo de los pueblos. De ahí que incorporarlas a la educación sería un paso adelante para el bienestar social¹⁷. Andradem y Campo (2008) mencionan que existe un comportamiento político, intrínseco a la propia tecnología; la brecha digital no se limita a lo tecnológico sino que se vincula también con las desigualdades

.

¹⁶ Learning Management System, Sistema de Gestión de Aprendizaje; Pineda y Castañeda (2013) los definen como como software que permiten la creación y gestión de entornos de aprendizaje online de manera fácil y automatizada. Estas plataformas ofrecen amplias posibilidades de comunicación y colaboración entre diversos actores en el proceso de aprendizaje.

¹⁷ cf. Andradem y Campo, 2008.

estructurales inherentes al sistema social y económico. Se requieren, por tanto, políticas públicas que favorezcan la desaparición de la brecha económica y social que está detrás de la brecha 112 digital, a partir de las cuales el uso de las TIC sea un elemento cotidiano de la ciudadanía, llevando oportunidades a todos los segmentos de la sociedad.

Situar el fenómeno de la educación en estas condiciones exige además un pensamiento epistémico, es decir, el uso crítico de categorías pertinentes al problema que se plantea y de instrumentos de razonamiento que permitan considerar situaciones diversas de la realidad; las TIC pueden ayudar a aliviar la pobreza generando capital social donde se mejoren las oportunidades. También resulta necesario que las estrategias a través de las TIC permanezcan centradas en una visión humanística de la persona. Es en ella donde se deposita la reflexión sobre el hombre y el modelo de humanidad que se pretende construir a partir de la educación.

La integración de las TIC en la escuela exige una estrategia reflexiva de pensamiento y no reductiva, radical o polifónica; un pensamiento exorbitante capaz de pensar fuera de los lugares comunes. Evidentemente es una condición que merece detenimiento y calma. Hacerlo permite replantear la dinámica misma del conocimiento y entendimiento desde un modo de construcción que aborde el saber como un proceso biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico; en otras palabras, complejo. Para Burch (2005):

Apostamos por un proyecto de sociedad donde la información sea un bien público, no una mercancía, la comunicación un proceso participativo interactivo, el conocimiento una construcción social compartida, no una propiedad privada y las tecnologías un soporte para todo ello, sin que se conviertan en un fin en sí¹⁸.

7.7 Conclusiones

Las conceptualizaciones del aprendizaje y de la enseñanza tienen que evolucionar y ser congruentes con esta época de la utilización de las TIC en el campo de la educación; no se puede seguir pensando que la enseñanza sea transmitir información y que el aprendizaje sea recordar y repetir dicha información, porque ahora el alumno es constructor de su propio aprendizaje y el docente también aprende del estudiante y las TIC son una herramienta que propicia, promueve y potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Incorporar las TIC en el aula no garantiza per se la mejora en los procesos de aprendizaje; para ello se necesita un esfuerzo coordinado de perfeccionamiento en los modelos pedagógicos, los procesos académicos, los contextos dentro y fuera de la institución, los contenidos curriculares, las características sociohistóricas de los alumnos actuales, los recursos financieros y tecnológicos, además por supuesto, de la capacitación tecnológica de los profesores.

Ante el panorama del impacto de las TIC en la educación, el reto de fondo es encontrar estrategias innovadoras y sustentadas en el campo de la educación, particularmente desde las ciencias cognitivas para propiciar un aprendizaje profundo y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, de tal forma que se tenga claro que la tecnología no es per se conocimiento, sino una herramienta para construirlo. Para lograrlo se requiere de programas de formación y capacitación

¹⁸ Burch, 2005, p. 29.

(profesionalización) docente en varios campos, pero básicamente en: conocimiento científico, ciencias de la educación (cognitivas y del aprendizaje), procesamiento de la información en la 113 mente humana y aprovechamiento de los recursos tecnológicos a favor del aprendizaje 19. Senecesitan desarrollar las competencias requeridas, entre ellas la literacidad²⁰, buscando un perfil ad hoc a fin de realizar una práctica educativa innovadora con el uso de las TIC.

La integración de las TIC en la Institución requiere de mecanismos administrativos y de gestión, desde los cuales se incentive de alguna manera: el aspecto económico, sea a través de la promoción u otros beneficios al docente y, además, se involucre a las instancias de apoyo al ejercicio de la docencia con las cuales cuenta cada institución; por ejemplo, iniciando con una capacitación intensiva, gradual y periódica en el uso de las TIC para potenciar el proceso aprendizaje de los estudiantes motivando así a los docentes a utilizarlas.

Por otro lado, la adquisición de las TIC puede considerarse en muchos casos como un gasto desde el punto de vista financiero porque no es evidente, de manera expedita, el valor que generan en el proceso de aprendizaje; normalmente es más fácil cuantificar cuánto se gasta en ellas, pero difícil medir su impacto. Es recomendable que las inversiones en TIC se hagan de forma colegiada, considerando factores académicos y financieros, por ejemplo: precio, tendencia tecnológica, obsolescencia y riesgo de la inversión, entre otros. Las adquisiciones en TIC deben ser planeadas, considerando desde el inicio programas de actualización tecnológica, escalonamiento, crecimiento y capacitación, todos en concordancia con los programas académicos, la comunidad educativa y la misión de la escuela.

Para el sector educativo existen planes y programas a los que se pueden acceder para hacer más accesible la implementación de las TIC; de acuerdo a las necesidades de la institución puede optarse por software libre (freeware), código abierto (open source), prueba (trial), arrendamiento (agreement) o perpetuo; los costos del licenciamiento dependerán del tipo, del tiempo de uso y de la cantidad. Sin embargo, las compañías más importantes tienen precios especiales para las escuelas, que van desde descuentos importantes hasta donaciones. En cuanto al hardware los precios dependerán de las negociaciones que se hagan con las empresas; por ejemplo, el descuento por volumen y la adquisición de valores agregados (pólizas de mantenimiento y garantías extendidas). Algunos productores de hardware manejan esquemas de arrendamiento que pueden ser pertinentes para algunas escuelas.

Es conveniente estudiar alianzas con otros centros, instituciones o escuelas para hacer compras conjuntas; por ejemplo, formar grupos para acceder a licenciamientos de software que de manera individual las instituciones no podrían hacer, obteniendo reducciones significativas en el precio.

¹⁹ cf. Herrera-Batista, 2009.

²⁰ La literacidad engloba todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito (cf. Cassany, 2005, p.1); la literacidad digital exige que desarrollemos en proporción directa una capacidad crítica cada vez mayor. "La literacidad digital tiene al hipertexto como la estructura básica de su discurso. El proceso de lectura de una narrativa hipertextual obedece al principio de la no-linealidad, donde la secuencia de páginas es sustituida por la presencia de links, haciendo que el proceso de lectura se convierta en un acto de elección." (Sampaio, 2010, p.110).

La educación en, con y a través de la tecnología no tendría sentido en la escuela lasaliana si no estuviera centrada en el estudiante y en coherencia con los presupuestos que fundamentan la 114 sociedad del conocimiento. Las TIC permitirán sin duda el desarrollo pleno de las personas y sudesarrollo continuo. Al contrario, cuando una persona queda excluida del acceso y uso de las TIC pierde formas de ser y estar en el mundo y, asimismo, el mundo también la pierde.

Será necesario también que desde la escuela lasaliana se identifiquen y eliminen barreras que impidan y dificulten el acceso, uso, desarrollo, producción y distribución de las tecnologías; por ello resulta muy importante promover marcos de respeto a las diferencias, la libertad de expresión y opinión, así como la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones.

115

Cobo (2009)²¹ señala que la adopción de las TIC tiene que venir acompañada de un conjunto dehabilidades y destrezas complementarias, denominadas competencias digitales, que exceden con creces el manejo de determinados dispositivos tecnológicos. Concluye con cinco tipos de alfabetismo que consolidan a estas competencias digitales y que a continuación se presentan:

- 1. e-Conciencia. Esta habilidad cognitiva se caracteriza por la comprensión, por parte del usuario, del papel que juegan las TIC en la sociedad de la información. Está basada en la familiaridad con estos dispositivos pero principalmente en el entendimiento de cómo estas herramientas pueden resultar perjudiciales y/o benéficas para el desarrollo de la sociedad contemporánea. Es fundamentalmente un acto de cognición influenciado por los crecientes flujos de información y conocimiento orientado a la generación de valor agregado en contextos específicos. La e-conciencia se basa en el entendimiento (comprensión y análisis crítico) del conocimiento como insumo de valor que se enriquece cuando se comparte.
- 2. Alfabetismo Tecnológico. Este alfabetismo guarda relación con el uso diestro de los medios electrónicos tanto para estudiar o trabajar, así como para el ocio. Está representado por la habilidad de interactuar tanto con hardware y software como con aplicaciones vinculadas con la productividad, la comunicación o la gestión. Este alfabetismo posibilita el uso de los principales recursos que ofrece la computadora, tales como el procesador de palabra, hojas de cálculo, bases de datos, así como herramientas para el almacenamiento y la gestión de la información. De igual modo incluye actividades como la comprensión de cómo hacer un uso estratégico de Internet y las vías electrónicas de comunicación para otras actividades: generar redes de colaboración, intercambio de información, trabajo a distancia, entre otras.
- 3. Alfabetismo Informacional. Es la habilidad de comprender, evaluar e interpretar información proveniente de diferentes fuentes. Este alfabetismo va mucho más allá que la capacidad de leer, puesto que significa leer con significado, entender críticamente y al mismo tiempo ser capaz de analizar, ponderar, conectar e integrar diferentes informaciones, datos y conocimientos. Adquirir esta competencia incluye la combinación de una serie de habilidades y destrezas. Requiere la capacidad de hacer juicios informados en relación a aquello que se encuentra dentro o fuera de Internet, identificando la fuente, el autor y las diferentes perspectivas bajo las que se crea la información. Incluye la capacidad de evaluar el grado de confiabilidad y calidad de los contenidos como elementos claves para determinar qué información y cuándo resulta apropiada para una determinada audiencia o contexto.
- 4. Alfabetismo Digital. Es la capacidad de generar nueva información o conocimiento a través del uso estratégico de las TIC. Los principales aspectos vinculados con la alfabetización digital combinan la habilidad para conseguir información relevante (dimensión instrumental) así como para producir y administrar nuevo conocimiento (dimensión estratégica). Estar alfabetizado digitalmente implica utilizar las TIC para

²¹ Cobo, 2009, p. 314-316.

acceder, recuperar, almacenar, organizar, administrar, sintetizar, integrar, presentar, compartir, intercambiar y comunicar información en múltiples formatos, sean estos 116 textuales o multimedia. El pensamiento crítico, creativo e innovador se combina yenriquece con las habilidades para transformar la información (ej.: rip-mix-burn). El alfabetismo digital también significa entender que la gestión e intercambio de nuevos productos de información pueden enriquecerse a través de redes de colaboración, cocreación e intercambio (tal como lo hacen las comunidades de software libre).

5. Alfabetismo mediático. Este alfabetismo tiene que ver con comprender cómo los medios de comunicación tradicionales están migrando hacia nuevos soportes electrónicos. Algunas de las habilidades y conocimientos afines están sustentados en el entendimiento de cómo funcionan los medios, cómo están organizados, cómo evolucionan hacia nuevos formatos, plataformas y modos de interacción. Todo lo anterior inserto en el fenómeno de transformación digital. Finalmente, incluye el saber cómo los medios producen y generan significado, así como sus implicancias sociales, legales, políticas y económicas.

INSTITUCIONES LASALIANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN FILIPINAS: RESPONDIENDO A LA DEMANDA DE FUERZA LABORAL

Maricar S. Prudente De La Salle University Manila, Filipinas

8.1 Introducción

En el primer Reporte Regional del Banco Mundial de Este de Asia y el Pacífico (2012), el Vicepresidente James Adams postuló que la expansión del empleo y el aumento de la productividad son los principales puntos en la agenda de los responsables políticos de todo el mundo. También señaló que estos asuntos representan importantes inquietudes en la estimulación del crecimiento económico y, a su vez, forman parte de las prioridades para los jóvenes de hoy en día. Tanto los estudiantes, como los egresados de todo el mundo están pidiendo más y mejores oportunidades para estudiar, trabajar, aprender, adquirir nuevos conocimientos y crear negocios. En este sentido, el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) está adquiriendo una mayor importancia en cuanto al crecimiento económico. Además, con los avances en materia de tecnología y economía global, estas instituciones se están enfrentando al reto de preparar al personal que ocupará ciertos puestos de trabajo con un ritmo aparentemente difícil de seguir. Para responder a la demanda de fuerza de trabajo, será indispensable que las IES se mantengan al día en cuanto al pulso y las exigencias del siglo XXI.

Las IES necesitan tomar en cuenta que la formación que deben tener los trabajadores no es solo para ocupar puestos predeterminados, sino también y más importante, mantenerse al día con un ambiente de trabajo educacionalmente progresivo. En este documento se presenta mediante encuestas y en base a los estudios disponibles más recientes las habilidades funcionales que los graduados de Instituciones Lasalianas de Educación Superior deben poseer para ser candidatos a un empleo y para apoyar la competitividad y productividad de compañías e industrias.

8.2 De La Salle Filipinas

De La Salle Filipinas (DLSP) es una red de instituciones educativas dentro del Distrito Lasallista de Asia del Este (LEAD por sus siglas en inglés) creada para facilitar la colaboración en la Misión Lasallista y la promoción del espíritu de fe, entusiasmo por el servicio y por la común unión, que en conjunto constituyen el centro del cometido de su fundador, San Juan Bautista de La Salle.

De La Salle Filipinas está dedicada a formar comunidades educativas que demuestren compromiso hacia los jóvenes, especialmente hacia aquellos de bajos recursos, proporcio- 118 nándoles acceso a una educación cristiana y humana que les permita participar en latransformación de la sociedad. En 2008, DLSP formuló Los Principios Rectores Lasalianos, que hacen referencia a los criterios fundamentales que las escuelas lasalianos necesitan infundir en sus estudiantes. En un esfuerzo por concretar estos principios, se formularon las Cualidades Esperadas de los Egresados Lasalianos (ELGA por sus siglas en inglés). Las ELGA, que fueron implementadas en 2009, enfatizan cuatro cualidades que los Lasalianos deben materializar tras graduarse de la Universidad.

Por ejemplo, en La Universidad De La Salle Manila, los egresados deben ser pensadores críticos y creativos, comunicadores efectivos, ciudadanos con voluntad de servicio y deseosos de continuar aprendiendo permanentemente y de forma reflexiva. Esencialmente, la integración de las ELGA en los planes de estudio implica enseñar con una meta clara, siguiendo el marco transformador del aprendizaje. Esto significa que una institución académica deberá primero tener la visión de sus egresados modelo. Esta perspectiva servirá como marco para el mapeo curricular, la creación de contenidos de los cursos, métodos de evaluación y modalidades de instrucción en clase.

El presente estudio echa un vistazo principalmente a cómo las Instituciones Lasalianas de Educación Superior en Filipinas han cubierto necesidades de fuerza laboral y han respondido al llamado de desarrollar personal altamente calificado. Ya que los egresados de IES Lasalianas han experimentado el tipo de educación terciaria proporcionada por éstas, se consideró apropiado encuestarlos en cuanto a su percepción de las condiciones y oportunidades que les otorgaron sus universidades al prepararlos para el trabajo.

Entre las dieciséis escuelas de La Salle Filipinas, hubo nueve IES incluidas en la encuesta, que abarcó un total de 806 egresados de 5 diferentes grupos durante los años académicos del 2006-2010.

Tabla1. Egresados de IES de Filipinas incluidos en este estudio (N=806)

Instituciones Lasalianas de Educación Superior en Filipinas	Ubicación	Año de fundación	Número de encuestados
1. Universidad De La Salle (DLSU)	Malata Manila	1911	423
2. Universidad de St. La Salle (USLS)	Ciudad de Bacolod	1952	11
3. De La Salle Lipa (DLSL)	Ciudad de Lipa	1962	10
4. De La Salle College Antipolo(LSCA)	Ciudad de Antipolo	1985	3
5.Universidad De La Salle Dasmariñas (DLSUD)	Ciudad de Dasmariñas	1987	34
6. Instituto de Ciencias de la Salud De La Salle (DLSHSI)	Ciudad de Dasmariñas	1987	14
7. De La Salle College de San Benildo (DLSCSB)	Malate, Manila	1988	294
8.Universidad De La Salle Araneta (DLSAU)	Ciudad de Malabon	2002	8
9. Universidad La Salle Ozamiz (LSUO)	Ciudad de Ozamiz	1994	9

8.3.1 Disciplina Académica

Cuando fueron agrupados de acuerdo a la clasificación de disciplinas, siguiendo la tipología prescrita por la *Comisión de Educación Superior* (CHED siglas en inglés), los resultados de las encuestas mostraron que alrededor del 32.4% de los Lasalianos encuestados (N=806) eran graduados de la carrera de Administración de Empresas y de otras licenciaturas relacionadas con los negocios, seguidos por los de Tecnologías de la Información (11.3%), Administración de Servicios, Comercio, Turismo, Hotelería y Restaurantes (8.31%), Ciencias Sociales y del Comportamiento (7.1%), Educación y Formación de Profesores (4.8%) e Ingenierías y Tecnología (4.3%) (Fig.1). Otras categorías de programas que arrojaron muy pocos encuestados, incluyó las carreras de Ciencias Políticas, Asuntos Consulares y Diplomáticos (Estudios de Relaciones Internacionales), Humanidades, Bellas Artes y Artes Aplicadas, Comunicación Masiva y Matemáticas de menos del 2% en cada uno de ellos (Fig. 1).

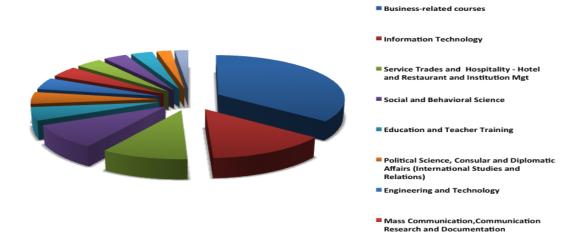


Figura 1. Perfil de los encuestados basado en la clasificación de las disciplinas según CHED

8.3.2 Perfil de empleo

El perfil de empleo de los egresados lasalianos (N=806) incluido en esta investigación arroja una tasa de respuesta de acuerdo a su condición laboral, permanencia en el empleo actual, ingresos mensuales y nivel de satisfacción con su empleo actual.

En cuanto a la situación laboral, alrededor del 82% de los encuestados trabajan ya sea tiempo completo o medio tiempo (Fig. 2). Los trabajos de tiempo completo hacen referencia a empleados que laboran 40 horas o más por semana, mientras que los de medio tiempo a aquellos que trabajan 39 horas o menos. Por otra parte, se encontró que los trabajadores autónomos eran más del 7% de los egresados. Este resultado es similar al estatus laboral de todos los graduados de universidades en Filipinas, según se informa en el tercer Estudio de Seguimiento de

Graduados¹. Del mismo modo, la información referente a situación laboral según diferentes estudios de seguimiento llevados a cabo en otros países, como Indonesia², Armenia³ y República 120 de Mauricio⁴ reportaron el 85%, 83% y 82%, respetivamente. Por otro lado, alrededor del 11%de los encuestados lasalianos en este estudio habían estado previamente empleados pero actualmente desempleados, o bien, nunca habían trabajado después de que se graduaron.

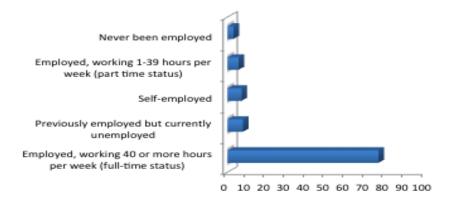
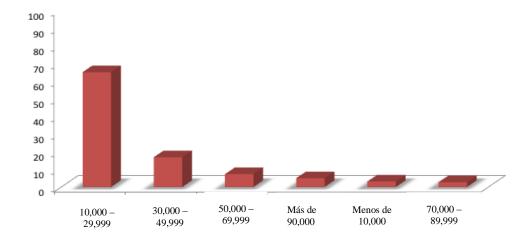


Figura 2. Distribución porcentual de los encuestados, basada en su situación laboral.

En cuanto a la permanencia en su empleo actual, la mayoría de los graduados lasalianos eran relativamente nuevos en sus trabajos, donde el 63% de ellos habían trabajado durante de 1 a 3 años, mientras que el 20% lo habían hecho por menos de un año. Por otra parte, el 17% de los encuestados habían estado trabajando por períodos de entre 6 a 9 años en sus trabajos actuales.

Considerando sus ingresos mensuales, alrededor del 65% estaban ganando dentro del rango de los 10,000-29,999 pesos (aproximadamente entre 200-600 US dólares), cerca del 17% ganaba entre 30,000-49,999 pesos, y un escaso 10% ganaba más de 50,000 pesos (aproximadamente 1,000 dólares) al mes (Fig. 3)



¹cf. CHED, 2013.

³ cf. EV Consulting CJSC, 2011.

² cf. Sitepu, 2011.

⁴ cf. Comisión de Educación Terciaria, 2011.

Cuando se les preguntó acerca del nivel de satisfacción con su trabajo actual, se puede deducir de la Figura 4 que los egresados lasalianos se encontraban extremadamente satisfechos y muy satisfechos con sus trabajos actuales debido a diversos factores. Alrededor del 75% de los encuestados lo adjudicaban al hecho de tener colegas que les brindaban apoyo, mientras que el 72 % atribuían su satisfacción a su mismo trabajo, el cual les ofrecía oportunidades de asumir responsabilidades. Asimismo, el 70% de los participantes describieron su ambiente de trabajo como satisfactorio, debido al hecho de tener un supervisor accesible, que les proporcionaba una retroalimentación oportuna y a contar con compañeros de equipo afines en el lugar de trabajo. Estos resultados son indicativos de que las relaciones entre compañeros de trabajo son aspectos de consideración primaria para la satisfacción de los egresados encuestados.

8.4 Educación y empleo

La vinculación de la educación con el empleo está arraigada a la idea de que el propósito de la primera es permitir a la sociedad tener el dominio del conocimiento, de las habilidades y de los valores para alcanzar la visión del país incorporado en el estatus de nación plenamente desarrollada⁵. Se espera de las Instituciones de Educación Superior (IES) que no solamente produzcan mano de obra calificada sino también ciudadanos formados con habilidades adaptativas y flexibles para responder a un ambiente tecnológico, político y económico rápidamente cambiante.

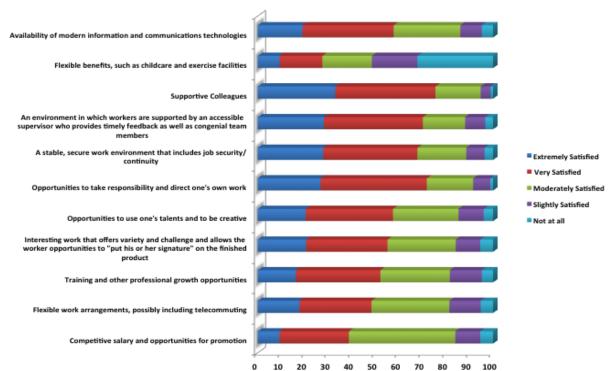


Figura 4. Distribución porcentual del nivel de satisfacción de los encuestados con sus trabajos

⁵ cf. Abu Bakar, Jani y Zubairi, 2009.

De acuerdo con Teichler (2009), la educación está ligada al mundo laboral en dos principales 122 aspectos:

- (1) La educación tiene una función formativa de desarrollar capacidades cognitivas y posiblemente afectivas y sensomotoras, las cuales pueden ser útiles para afrontar tareas en el trabajo, así como retos en otros ámbitos de la vida.
- (2) La educación tiene una función distributiva de condiciones. Esto implica que el nivel de "éxito educativo" determina hasta cierto punto los recursos monetarios y el reconocimiento social de una persona en las etapas subsecuentes de su vida.

Por lo tanto la educación es percibida como un poderoso factor en el acceso a profesiones de prestigio y en el proveer los medios para logros profesionales, lo cual está directamente ligado a una remuneración diferenciada y al estatus socio económico.⁶

En Filipinas, los objetivos de cada Institución de Educación Superior están estipulados en la *Ley de Educación de 1982* la cual establece que: "uno de los objetivos de la educación superior es inculcar y fomentar actitudes, habilidades y conocimientos apropiados y relevantes para permitir que cada individuo sea un miembro útil a la sociedad, productivo y con un empleo remunerado". Sin embargo, la habilidad de las instituciones de educación superior para proporcionar los conocimientos, habilidades y competencias necesarias continúa siendo un reto, especialmente en los países en vías de desarrollo como Filipinas. El carácter evolutivo de los ambientes laborales, el surgimiento de procesos impulsados por la tecnología, y las necesidades diversificadas de la clientela están desafiando la habilidad de las IES de cumplir la demanda de egresados aptos para el trabajo⁷. El reporte del Banco Mundial titulado *Poner a trabajar a la Educación Superior* afirma fuertemente que la educación superior actualmente no proporciona de forma adecuada a sus egresados, las habilidades que las empresas necesitan para aumentar su productividad⁸.

8.5 La educación en las IES Lasalianas en Filipinas

Se examinó cómo es que las IES Lasalianas han respondido a la demanda de fuerza laboral preguntando a los egresados que evaluaran en retrospectiva la calidad de las condiciones y oportunidades de sus universidades. También se les pidió que describieran cómo su educación los preparó para aprender aquellas habilidades del siglo XXI que son relevantes para su actual trabajo y/o empleo.

8.5.1 Condiciones y oportunidades de estudio

Se le pidió a los egresados encuestados evaluar las condiciones y oportunidades de estudio de sus respectivas IES, en términos de algunos atributos dados. Para evaluar cada una de las condiciones/oportunidades, se utilizaron los siguientes criterios: 1-deficiente; 2-por debajo del

⁷ cf. De Guzmán y De Castro, 2008

⁶ cf. Teichler, 2009

⁸ cf. Banco Mundial, 2012

Puede deducirse de la Figura 5 que entre las condiciones y oportunidades de estudio en las IES Lasalianas, la colección de materiales e instalaciones de la biblioteca fueron evaluados con el porcentaje más alto, ya que el 63.02% de los graduados las encontraron como excelentes y un 26.60% como por encima del promedio. Esta categoría fue seguida por la calidad de las instalaciones de cómputo/internet y la calidad de los equipos técnicos siendo calificados como excelentes por el 58.75% y 54.77% de los egresados respectivamente. Por otro lado, la variedad de cursos ofrecidos, el diseño de programas de grado y la calidad de la instrucción fueron evaluados entre "por encima del promedio" y "excelente" por el 84.64%, 83.64% y 81.79% de los participantes, respectivamente. Notablemente, las oportunidades de puestos de trabajo y otras experiencias laborales, así como la oportunidad de participar en la elaboración de las políticas escolares fueron evaluadas con niveles entre "por encima del promedio" y "excelente" por 66.86% y 63.73% de los participantes. En general, la mayoría de los graduados que oscila entre el 63.73% al 89.62% - calificaron las oportunidades y condiciones de las IES en niveles que van de por encima del promedio hasta excelente. Estos criterios de evaluación son indicativos de la capacidad que tienen las IES Lasalianas para brindar educación de calidad a sus estudiantes.

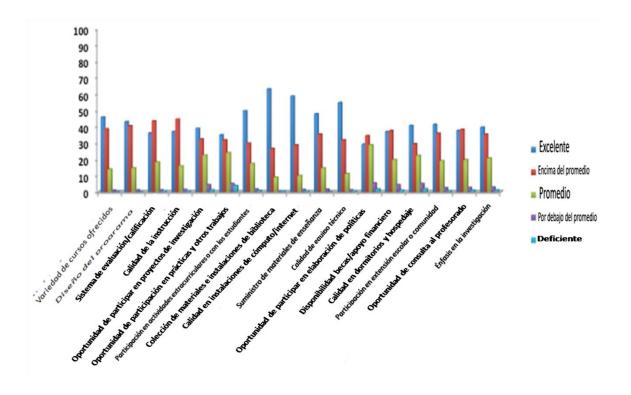


Figura 5. Perfil porcentual de evaluación de las condiciones y oportunidades de estudio según los egresados lasalianos con respecto a sus Instituciones de Educación Superior

Con el fin de examinar las aptitudes relevantes para el siglo XXI en su actual trabajo y/o empleo,—fue necesario agrupar los conocimientos, habilidades y competencias de la siguiente manera:

- 1. Conocimientos sobre las materias principales: incluye conocimientos generales, pensamientos/conocimientos en campos específicos e interdisciplinarios, así como conocimientos de los campos específicos en cuanto a métodos/leyes/regulaciones.
- 2. Flexibilidad y adaptabilidad: se refiere a la habilidad de adaptarse a diversos roles, responsabilidades en el trabajo, horarios y contextos, la capacidad de trabajar bien con otros independientemente de la edad, género, raza, religión o inclinación política, de asumir una responsabilidad compartida en el trabajo colaborativo y de valorar las contribuciones individuales en los esfuerzos de equipo.
- 3. *Pensamiento crítico y resolución de problemas*: se refiere a las habilidades para mostrar independencia e iniciativa al identificar y resolver problemas, aplicar una variedad de estrategias, interpretar información y sacar conclusiones basadas en el mejor análisis, así como reflexionar críticamente acerca de experiencias y procesos de aprendizaje.
- 4. Información, medios y habilidades tecnológicas: consiste en la habilidad de articular efectivamente pensamientos e ideas de manera efectiva usando habilidades comunicativas orales, escritas y no verbales. Tener diferentes habilidades de TI (tecnologías de la información), uso de la tecnología como herramienta de búsqueda, organización, administración, evaluación y comunicación, uso de la información con exactitud y creatividad para resolver problemas.
- 5. *Liderazgo y responsabilidad*: hace referencia a la habilidad de demostrar la voluntad de mejorar las propias habilidades hacia un nivel profesional, contribuyendo con la comunidad de aprendizaje en el lugar de trabajo y a la capacidad de actuar responsablemente teniendo en mente los intereses de una comunidad mayor.

Dentro de los cinco grupos de habilidades anteriormente mencionados relativos al siglo XXI, se puede deducir a partir de la figura 6 que la mayoría de los egresados lasalianos (88.47%) percibieron que la flexibilidad y la adaptabilidad son muy importantes en su trabajo. Esto fue seguido por el pensamiento crítico y resolución de problemas, según el 86.22% de ellos. El liderazgo y la responsabilidad fueron evaluados de igual manera como muy importantes por el 84.44%. Por otro lado, al examinar cada una de las habilidades, se demostró que la independencia e iniciativa en la identificación y solución de problemas fueron calificadas por el 91.72% de los encuestados como muy importantes. Las habilidades para adaptarse a diversos roles, responsabilidades de trabajo, horarios y contextos fueron consideradas de igual manera, como muy importantes por 89% de los encuestados. Adicionalmente, la habilidad de trabajar bien con los demás y asumir la responsabilidad compartida para el trabajo colaborativo, así como de valorar las contribuciones individuales para los esfuerzos del equipo fueron calificadas como muy importantes por más del 88% de los participantes.

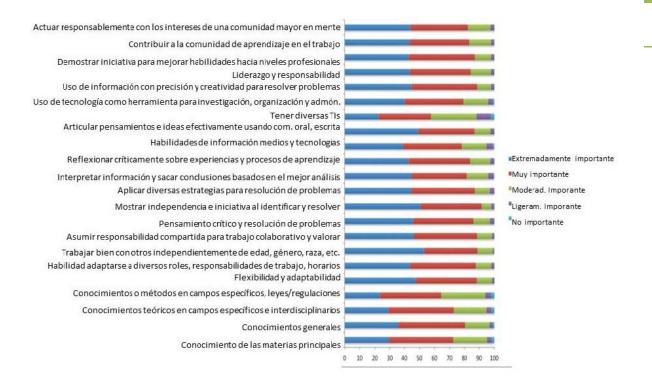


Figura 6. Perfil porcentual de la percepción de los egresados lasalianos sobre la importancia que tienen los conocimientos, habilidades y competencias en sus puestos actuales de trabajo

La evaluación retrospectiva por parte de los encuestados, en cuanto a conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en las IES se presenta y examina adicionalmente en la (Fig. 7). Este análisis fue llevado a cabo en el contexto de las aptitudes necesarias para el siglo XXI. Este marco asume que con el fin de alcanzar los desafíos actuales, las personas necesitan ser expertas en distintos campos, tales como: aprendizaje e innovación, vida y profesión, información, medios y tecnología.

Con el fin de evaluar qué tanto contribuyeron sus estudios universitarios en desarrollar y aplicar conocimientos, habilidades y competencias en sus actuales empleos, se utilizaron los siguientes criterios: 1= de ninguna ayuda, 2= de poca ayuda, 3= de ayuda moderada, 4= de mucha ayuda, 5= de gran ayuda. Los resultados muestran que los graduados lasalianos calificaron todas las habilidades, competencias y conocimientos adquiridos como "muy buenos", donde la flexibilidad y la adaptabilidad así como el pensamiento crítico y las habilidades para resolución de problemas resultaron ser los promedios más altos. Las habilidades de información, medios y tecnología arrojaron los promedios más bajos (Figura 7).

Es notable notar que las habilidades percibidas por los egresados lasalianos como importantes para sus trabajos fueron las mismas que consideraron haber aprendido, desarrollado y aplicado en sus estudios universitarios. En general puede deducirse de la figura 7 que más del 80% de los encuestados evaluaron sus carreras universitarias como de gran ayuda para llegar a ser personas flexibles y fáciles de adaptar, mostrar independencia e iniciativa en la resolución de problemas y

para trabajar bien con los otros. Es evidente que la calidad de la educación terciaria lasallista que ellos han experimentado les permitió estar preparados para el ámbito laboral después de la 126 universidad.

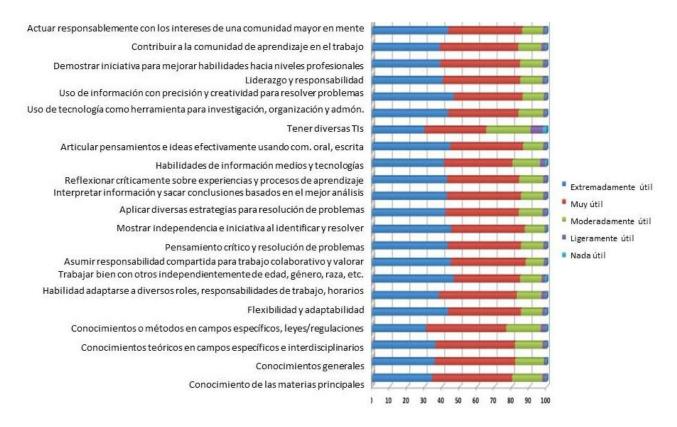


Figura 7. Perfil porcentual de la evaluación por parte de egresados lasalianos en cuanto a cuan útiles fueron los estudios cursados en sus IES para adquirir los conocimientos, habilidades y competencias necesarios

Además los resultados parecen ser indicativos de la eficiencia externa de las IES Lasalianas en Filipinas. La eficiencia externa de una IES se manifiesta cuando los estudiantes están siendo preparados para campos en los que hay una clara demanda y cuando sus habilidades y conocimientos se alinean adecuadamente con las necesidades de áreas de trabajo de los empleadores⁹. Las pruebas sugieren que ambas cuestiones - campo de estudio y relevancia de la preparación – recibieron la mayor atención por parte de las Instituciones Lasalianas de Educación Superior en el país.

Los hallazgos aquí encontrados fueron congruentes con los de encuestas llevadas a cabo en Tailandia, donde el 72% de los encuestados indican que los conocimientos y habilidades adquiridas en sus cursos fueron de utilidad "alta" y "muy alta" en Botsuana, donde se reveló que la mayoría de los encuestados evaluaron todas las materias como relevantes para el

⁹ Cf. ADB, 2011

¹⁰ Cf. AIT, 2009

desempeño de sus tareas actuales¹¹, y en Liberia¹² y Malasia¹³, que también reportaron la misma satisfacción general entre los egresados participantes.

127

8.6 Conclusión

Este estudio examinó cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) en el Sector De La Salle Filipinas han respondido a las demandas de fuerza laboral. Fueron encuestados egresados de nueve IES Lasalianas con el fin de evaluar la relevancia que tuvieron los conocimientos, habilidades y competencias aprendidas en torno a la exigencia de aptitudes y saberes necesarios para llevar a cabo sus actuales empleos.

Los resultados mostraron que los egresados lasalianos con un empleo calificaron todos los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas como " muy importantes" para su trabajo actual, en el que las habilidades de *flexibilidad y adaptabilidad* arrojaron el porcentaje más alto de encuestados. Las encuestas también indicaron que las habilidades de *liderazgo y responsabilidad*, así como las de *pensamiento crítico y resolución de problemas* fueron evaluadas como "muy importantes" para su actual empleo. A los egresados también se les pidió evaluar de forma retrospectiva la calidad de condiciones y oportunidades dentro de las IES Lasalianas que les permitieron adquirir conocimientos, habilidades y competencias relevantes para el trabajo.

En general, la mayoría de los participantes calificaron las oportunidades y condiciones de sus IES en niveles entre *por encima del promedio y excelente*. Estos puntajes de evaluación subrayan la calidad de la educación proporcionada a los estudiantes en un esfuerzo de continuar con la misión de las IES del Sector De La Salle Filipinas. Es significativo notar que las habilidades percibidas por los egresados como *muy importantes* para su empleo fueron las mismas que aprendieron, desarrollaron y aplicaron durante sus estudios en la universidad. Por lo tanto, se puede decir que la calidad de la educación que experimentaron en las IES Lasalianas les permitió tener una transición más suave del ambiente universitario al laboral. En términos generales, las conclusiones proporcionaron evidencia de que las Instituciones Lasalianas de Educación Superior en Filipinas fueron capaces de responder a las demandas de fuerza laboral según ha sido confirmado por los egresados que participaron en el estudio.

¹¹ Cf. Aina y Moahi, 1999

¹² Cf. Flomo, 2013

¹³ Cf. Abdol Latif y Bahroom, 2010

EPÍLOGO – SEGUNDA PARTE LA EDUCACIÓN A LA PAZ: UN DESAFÍO EN EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN

Prof. Lawandy Michel Choukry Secretario general de la MEL de Egipto

9.1 Preámbulo

La educación a la paz es un elemento esencial de una educación base de calidad. Fue definida como un proceso que permite promover conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para llevar a cambios de comportamientos.

Esos cambios permitirán a los niños, a la juventud y a los adultos prevenir los conflictos y la violencia, resolverlos pacíficamente y crear las condiciones susceptibles de llegar a la paz, tanto en el interior de una persona como entre personas y grupos a escala nacional e internacional¹.

Y como establecimientos lasalianos instalados en países multiculturales y multirreligiosos, nuestra misión consiste en ofrecer una educación humana y cristiana que tiene como meta la formación global de la persona.

Esta formación humana y cristiana pretende ofrecer un tiempo de mediación y de palabra recibida y dada. Un tiempo donde todos nuestros alumnos, sin importar sus identidades religiosas, sus sensibilidades, se sientan bien recibidos respetados y escuchados, en un clima de convivencia. Uno de los desafíos mayores del siglo XXI es:

- ¿Cómo transmitir a nuestros alumnos, de diferentes confesiones, un espíritu de diversidad?
- ¿Cómo preparar a los jóvenes y adolescentes a los desafíos del siglo XXI para que deseen y puedan participar en igualdad de trato al desarrollo sustentable, la paz y la búsqueda de equidad?
- ¿Cómo construir un sistema de educación para los jóvenes que no pertenecen a los modelos creados para seleccionarlos y formarlos en una estructura económica y social propia de las etapas de la industrialización del siglo XX y de los desafíos planteados por

¹ Fountain, 1999, p. 1.

Con la educación a la paz, la convivencia, la gratuidad y el espíritu de hermandad…la escuela lasaliana podría contribuir a la construcción de un mejor porvenir y responder con proyectos específicos a las nuevas formas de vulnerabilidades del siglo XXI.

La convivencia en el seno de los establecimientos lasalianos es una realidad indiscutible, sobre todo en las instituciones que trabajan en contextos complejos, con estudiantes de religiones, culturas y confesiones diferentes.

Por eso, antes de intentar comprender la convivencia en el interior de la escuela de hoy, a pesar de esta diversidad, veamos un panorama general de la situación y de la problemática actual, poniendo el acento en el Distrito del Medio Oriente.

Empecemos con estas dos situaciones que nos introducen en el tema.

- La Comunidad Internacional, durante su 53.º Asamblea General en Julio del 1999, declaró el año 2000 como el *Año de la cultura de la paz*. Una manera de llevar a los hombres al inicio de este milenio, privilegiando el diálogo en la resolución de los conflictos, desarrollando capacidades para apreciar las diferencias y emprendiendo acciones constructivas con los demás para asentar de manera sostenible la paz, el desarrollo económico y social.
- El informe del *Sínodo acerca del Medio Oriente* que tuvo lugar en Roma en Octubre del 2010 declaró: "Tenemos el deber de educar nuestros fieles al diálogo interreligioso y a la aceptación de la diversidad religiosa, al respeto y la estima recíproca".

La escuela como institución de la sociedad no puede apartarse de tal reflexión.

9.2 Realidad de esta parte del mundo. Un mosaico de pueblos y culturas

El Medio Oriente es centro de conflictos desde el fin de la Primera Guerra Mundial. Es una región del mundo en el que las tensiones y los conflictos son más numerosos. Es una paradoja de una región que cuenta con una herencia cultural de una extrema diversidad. Esta diversidad existe también en la mayoría de nuestras instituciones lasallistas en el mundo.

9.2.1 Una multitud de pueblos

El Medio Oriente abarca una gran diversidad de pueblos. Árabes, turcos, persas, judíos...están presentes en esta región del mundo. Cada uno de estos pueblos posee sus propias tradiciones.

Con motivo de la ocasión de la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, aprobada por unanimidad por la 31.º sesión de la Conferencia General de la UNESCO, el Director, Sr Koïchiro Maatsura resaltó:

130

- Dicha Declaración fue la oportunidad para los Estados de reafirmar su convicción que le diálogo intercultural constituye la mejor garantía para la paz y de rechazar categóricamente la tesis de los conflictos ineludibles entre culturas y civilizaciones.
- Se eleva la diversidad cultural al nivel del patrimonio común de la humanidad, "también necesaria para el género humano como la diversidad biológica en el orden de vida" y hace de su defensa un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana.

9.2.2 Un mosaico religioso

La región está marcada en su mayoría por la religión musulmana. Sin embargo, las divisiones religiosas son numerosas. Los cristianos también están presentes y se mantienen muy divididos en diferentes iglesias. También el judaísmo está presente. En cuanto el Líbano, se caracteriza por un pluralismo confesional. El Estado reconoce oficialmente 18 diferentes comunidades religiosas.

Los eventos de estos últimos años nos muestran que esta parte del mundo avanza más hacia el camino de la guerra que de la paz. Los conflictos, desde Irak hasta Libia, desde Siria hasta Egipto, amenazan no solamente a todo el Medio Oriente sino también la mayoría de los países del mundo.

Las tragedias que revolvieron al mundo siguen creando un ambiente de recelo entre las comunidades; pero también alertan con urgencia a los ciudadanos, a las instituciones educativas en general y a las instituciones lasalianas en particular a reaccionar y no dejar que se destruya la paz, que sigue siendo sin duda el tesoro más precioso, a pesar de la violencia ciega. Esta situación aumenta nuestro rol como educadores lasalianos frente a los alumnos, profesores y padres.

9.3 Algunas informaciones acerca del Distrito del Medio Oriente

El Distrito del Medio Oriente está formado por los sectores: Líbano, Turquía, Tierra Santa/Jordania y Egipto/Sudan.

Número de establecimientos educativos: 20

Números de alumnos	Cristianos	Musulmanes	Israelitas	Otros
24000	40%	58%	1.95%	0.15%

La meta de la acción educativa es la realización plena de la persona; pero la persona se desarrolla, crece y vive en un mundo, que no es únicamente un espacio natural, un bosque o un bosquecillo, sino un espacio humano, un mundo de valores, de creencias e ideas. No es posible construir la persona únicamente en un mundo humano, un mundo ordenado y armonioso. La secunda finalidad ineludible de la educación, igual de importante que la primera, consiste en la

transformación del mundo; buscar que este mundo en el cual vivimos sea más humano, más justo, más equitativo, más transparente, más ecológico. Sólo es posible transformar al mundo 131 transformando las personas que viven en él, sus costumbres, sus valores y sus conocimientos, y por otra parte, sólo es posible realizar a las personas en el seno de un mundo humano.²

La educación a la paz y a la no violencia parece ser cada vez más una necesidad urgente de la sociedad en el siglo XXI, al igual que una capacidad importante para el mercado laboral.

Las capacidades privilegiadas por los empresarios también son aquellas consideradas para el siglo XXI.

9.4 Las capacidades del siglo XXI

En la era de la cultura digital, nuevas exigencias aparecen en el ramo de la educación y del empleo. A lo largo de los últimos veinte años, varios términos fueron usados para identificar capacidades fundamentales, esenciales o claves, como base común del conocimiento, etc. Desde los últimos cinco años, sin embargo, ha ido emergiendo un consenso cada vez más significativo y genérico acerca del tema sobre las capacidades necesarias para el siglo XXI. Recordando la terminología, ¿qué hay en la definición de estas capacidades? En esta sección presentaremos las investigaciones de dos equipos de investigadores, uno holandés y otro norteamericano, interesados en esta pregunta.

Las capacidades consensuadas:

Los investigadores holandeses Joke Voogt y Nathalie Pareja Roblin investigaron los principales parámetros de referencia cuyo objetivo es de promover las capacidades que deben ser enseñadas en las escuelas del siglo XXI. Tres de estos parámetros de referencia proceden de organismos internacionales bien conocidos: UNESCO, OCDE y Unión Europea. Respecto a los demás, uno procede de Australia y tres de los Estados Unidos y tienen la particularidad de haber recibido apoyos de grandes corporaciones privadas. Eso indica, afirman los investigadores, un "fuerte interés de la sociedad civil por las capacidades del siglo XXI".

Las capacidades mencionadas en todas las referencias han sido: colaboración, comunicación, capacidades ligadas a los medios de la información y comunicaciones (TIC), ciudadanía y facultades sociales y culturales.

Por otra parte, las capacidades identificadas en la mayoría de las referencias han sido: creatividad, reflexión crítica, resolución de problemas, facultades para desarrollar productos de calidad y productividad.

¿Qué hacemos en nuestras escuelas?

Aparte de la búsqueda de la excelencia en la enseñanza y la educación que proponen nuestros establecimientos lasalianos, se vive en lo cotidiano una convivencia de calidad.

² cf. AIMEL, 2013, p. 16-17.

En la sociedad del Medio Oriente la presencia de una multitud de minorías puede resultar una 132 suerte para el muto enriquecimiento, pero también una fuente de conflictos permanentes. Y es sinduda este último punto el que actualmente trata de mantenerse en primer lugar. Para hacer oír su voz, para existir, a algunos les parece que el camino más eficiente es la oposición, la exclusión, la ignorancia, el fortalecimiento en exceso del particularismo y, finalmente, la violencia en todas sus formas.

En este contexto las obras lasalianas establecidas en la región desde hace décadas presentan un camino bien diferente, sin duda más difícil, pero más seguro a largo plazo. Son, entonces, de una gran pertinencia por el espacio de apertura, diálogo y calma que ofrecen a los jóvenes y a los adultos. Con una práctica diaria e incansable siembran en los corazones de las personas las semillas indispensables para el establecimiento de una sociedad tolerante y abierta al otro.

La presencia lasaliana aparece en el medio del siglo XIX primeramente en Turquía, y luego en Egipto antes de extenderse a los países adyacentes: Palestina, Israel, Jordania y Líbano. Las vocaciones, numerosas en esta época, permitieron crear e incrementar las instituciones, algunas pequeñas, otras más imponentes, pero siempre con la preocupación de servir a los jóvenes sin ninguna distinción. Desde su origen y hasta hoy siempre han practicado la cultura del diálogo y del respeto sin ningún tipo de discriminación comunitaria. Tienen la voluntad de ser hospitalarias con todos sin importar el tipo de pertenencia religiosa o social y ofrecen a cada uno el respeto que le es debido y la posibilidad de comprometerse juntos en la mediación, el descubrimiento y el servicio del otro. Todas las iniciativas educativas y pedagógicas propuestas se inscriben en esta perspectiva.

Una característica de las instituciones lasalianas en el Medio Oriente es la colaboración de todas las religiones y de todos los ritos: de los cristianos (católicos, ortodoxos y protestantes), de los musulmanes (sunitas, chiítas y drusos) y de los judíos (practicantes o procedente de la diáspora). Todos estos jóvenes, confiados a nosotros por sus padres, quienes reconocen la calidad de la educación proporcionada, crecen juntos durante una trayectoria escolar de varios años. Durante este periodo todo está dispuesto para permitir el desarrollo de una hermandad entre ellos.

En Turquía, una movilización general de los docentes, de los alumnos y de los padres, de todas las categorías religiosas permitió la construcción de una escuela primaria en un pueblo destruido por el terremoto de 1999. En esa ocasión se crearon alianzas que han perdurado más allá del evento. Deseos de solidaridad y de atención hacia el otro, sea quien fuere, se manifestaron desde entonces, provocando otras iniciativas, más humildes por cierto pero significativas, dentro de este espíritu de apertura y de tolerancia inculcado: se han patrocinado clases, se han abierto espacios para los niños de la calle, se han desarrollado programas de capacitación técnica para jovencitas excluidas del sistema escolar normal.

Los refugiados sirios: según las Naciones Unidas, a finales del 2014 eran más de 3 millones de personas que habían elegido el exilio. Turquía es, con el Líbano, el país más afectado. Oficialmente más de 1.1 millón de los refugiados han llegado allí; pero, realmente se trata sin duda de cerca de 1.5 millón sumando los clandestinos. Todos no se registran con el ONU; prefieren tentar la suerte en las ciudades interiores en vez de quedarse encerrados en los campos cerca de la frontera.

133

El Club de Ayuda Social, frente a tales emergencias, ayudó primero una parroquia de Estambul que brindaba su apoyo a estos migrantes: los Salesianos abrieron una escuela para estos jóvenes (donación de material, fotocopiadora). Luego, a través de contactos seguros, decidieron ir más lejos y ayudar directamente los refugiados de Urfa y de Diyarbakir.

En el Líbano, el mes del Ramadán es la ocasión para los alumnos de organizar encuentros intercomunitarios entre profesores y alumnos, y también con jóvenes de instituciones islámicas. Compartir el pan y la alegría genera gestos de amistad.

En cuanto a las madres cristianas y musulmanas, se han organizado entre ellas para tener momentos de intercambios; han descubierto que comparten preocupaciones comunes. De ahí surge la posibilidad de organizar visitas mutuas en este país herido por quince años de guerra civil y en que se ha instalado la fragmentación comunitaria. Estas visitas mutuas han permitido vencer resistencias y miedos y descubrir la vitalidad de las instituciones, musulmanes o cristianas, en las que las madres se comprometen mutuamente.

En *Tierra Santa*, la obra de Jaffa favorece la esperanza en un mundo fraternal; primero, por su población escolar en donde se mezclan varias etnias y numerosas nacionalidades. Luego, por las diversas pertenencias religiosas que cada uno respeta y descubre a través de un programa de cultura religiosa propuesto para todos: aprenden y descubren al otro en su forma de invocar a Dios; esto borra y elimina una ignorancia siempre dispuesta a alimentar miedos. Es también una forma de iluminar las inteligencias y luchar en contra de prejuicios y discursos discriminatorios.

En cuanto al cuerpo profesional, éste refleja también un mosaico de creencias. Trabajando juntos, para una misma misión, rebasa las brechas políticas y las pertenencias religiosas. Todas las fiestas religiosas propias de cada comunidad son respetadas y regularmente señaladas como vacaciones o con un gesto amigable.

Amman, (Jordania): la escuela, según F. Rafael Gonzales, es evangelizadora, no únicamente al proclamar la Palabra sino manifestando los valores evangélicos a través de acciones extraescolares. « Beit Al Rajaa » (Casa de la Esperanza) con una finalidad caritativa asegura ayuda a las familias pobres, sin ninguna distinción. Este movimiento está dirigido y animado por los profesores actuales y antiguos, y por los miembros del movimiento Signum Fidei. Alcanza un gran número de familias no solamente en el aspecto social sino también en la ayuda escolar.

Merece atención y apoyo por parte del Colegio otra actividad hacia los niños del barrio, porque se inscribe en el servicio educativo de los pobres. Todos los viernes en la mañana, bajo la supervisión de los profesores de deporte, al inicio de clases, son cientos de niños y jóvenes de 10 a 17 años de la región de Jabel Hussein y del campamento de refugiados de esta misma región que toman posesión del lugar, porque no encuentran en algún otro lado un metro cuadrado de terreno para dar una patada a un balón. Nos respetan y son conscientes del servicio que les regresamos, no sólo a ellos sino también a la sociedad.

En Egipto también las instituciones están abiertas al diálogo y a la cultura que nace de ella. Además de las actividades intercomunitarias favorecidas durante el mes del Ramadán, son 134 propuestas a los alumnos conferencias desde varias perspectivas – cristianas y musulmanes sobre temas sociales o de vida cotidiana. Está habilitado y acondicionado un lugar de oración para los alumnos musulmanes, de uso exclusivo interno al establecimiento. Los visitantes ocasionales, durante bodas o fallecimientos, son bienvenidos. Un programa de apertura y de compromiso social está propuesto a los alumnos y a los educadores. Vivir juntos un compromiso al servicio del otro, sin importar quien sea, desarrolla la solidaridad, el sentido cívico y da a luz grandes amistades.

Los padres, cristianos y no cristianos, reconocen la búsqueda de la excelencia en la enseñanza y la educación que nuestros establecimientos lasalianos proponen. Reconocen también que estos lugares son propicios para los valores humanos que quieren implementar en sus hijos. Así, todos aquellos que permanecen en nuestras obras reciben las bases sobre las que podrán establecer una sociedad pluralista en la que el otro no será percibido como un enemigo sino como un amigo potencial, abriendo un tesoro para compartir.

9.5 La Misión Educativa Lasallista frente a las nuevas vulnerabilidades.

El desafío de la educación de los niños refugiados

Una de las mayores catástrofes de la historia mundial en el Medio Oriente ha sido el desplazamiento de casi 10 millones de personas entre Libia, Líbano, Palestina y Siria pasando por Irak, Turquía y Jordania, y el Yemen, Somalia, Sudán, el sur de Sudán; catástrofe juzgada por el Consejo de seguridad de la ONU como la mayor y más difícil desde la Segunda Guerra Mundial. Se está aclarando que el fenómeno de migraciones en el Medio Oriente se presenta bajo dos aspectos: la emigración y los refugiados.

"Los niños refugiados, como todos los niños del mundo, tienen derecho a la educación. Es fundamental que los niños que fueron desarraigados por la guerra y la violencia no sean más olvidados", declaró Filippo Grandi, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

El Proyecto Fratelli (respuesta lasallista): es una colaboración inter-congregacional que involucra a los Hermanos Maristas y a los Hermanos de las Escuelas Cristianas, a la cual se han invitado a otras congregaciones. En la actualidad, cientos de refugiados, unos sesenta, mayoritariamente musulmanes, en particular sirios en Saída y unos cuarenta, de mayoría cristiana, sobre todo iraquíes en Bauchrieh (Beirut), se benefician de este proyecto.

9.6 Conclusión

De lo que precede, es claro que:

 Debido al desarrollo creciente del fenómeno de la inmigración, vivimos en una sociedad cada vez más multicultural y multirreligiosa en casi todas nuestras obras lasalianas.

- El número de refugiados y desplazados aumenta incesantemente y llega a ser una 135 catástrofe que involucra a muchos países.
- La década internacional (2001-2010) para la promoción de una cultura de la no violencia y de la paz en beneficio a los niños del mundo no dio los resultados esperados. Y a pesar de los notables esfuerzos desplegados para instaurar la paz y disminuir la violencia, el mundo expresa todavía una honda preocupación frente a la persistencia y la proliferación, en diversas regiones, de los actos de violencia y de conflictos.

La educación a la paz y a la no violencia parece cada vez más como una necesidad urgente de la sociedad del siglo XXI.

La escuela lasaliana, como una institución social, no podrá apartarse de tal reflexión. Debe en este momento de la historia adaptarse al desafío de la educación a la paz y enfrentarlo con decisión. Que sea declarando claramente e integrando este desafío en su proyecto educativo.

Para ello, tiene que:

- Dar orientaciones precisas para llevar a cabo una auténtica pedagogía de interculturalismo que pueda promover relaciones de solidaridad entre grupos sociales y culturales diversos para acabar con las manifestaciones de egoísmo, discriminación o racismo que puedan aparecer en nuestros comportamientos.
- Apoyar la diversidad lingüística –el respeto del idioma natal en todos los niveles de la educación en todas partes donde sea posible y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde temprana edad.
- Disipar los estereotipos y las falsas percepciones a través de encuentros y diálogos y estimular los intercambios de los alumnos, estudiantes, docentes y profesores.
- Estimular la convivencia: apoyar la aceptación mutua, el trabajo en equipo, las relaciones fraternales, el respeto de las opiniones y de todas las creencias, ideas o tradiciones.
- Favorecer la capacitación inicial y continua de los profesores para que puedan responder a los desafíos de la educación del siglo XXI.
- Apoyar los hermanamientos entre centros educativos.
- Multiplicar las actividades extracurriculares para dar más alternativas de elección a los alumnos y favorecer mayor contacto entre ellos.
- Apoyar la participación de los jóvenes en movimientos abiertos para todos sin distinción religiosa o étnica: Escultismo, MIDADE, etc.

- Las excursiones, los campamentos, el voluntariado... son buenos medios de capacitación para los jóvenes, sobre todo para ayudarlos a conocerse mejor.
- Para apostar en una educación a la paz debemos ofrecer a los alumnos ocasiones para comprometerse de manera activa en acciones o proyectos de apoyo social (ej. donación de sangre).
- Dada la importancia del tema, pensamos que sería interesante organizar un coloquio al nivel de cada uno de los Sectores, seguido de un coloquio al nivel de cada uno de los Distritos.
- Unir las propuestas de cursos para tener un banco de ideas a disposición de todos. Eso permitiría detectar las necesidades educativas de los niños y de los jóvenes y las estrategias que deberían seguirse para responder a estos desafíos.

En relación con los desplazamientos y los refugiados:

- El tema principal de la Carta Pastoral del Hermano Superior del 2015 titulada *Una experiencia de Evangelio: Fuera del campamento* refleja la invitación del Papa Francisco, tal como lo hizo al término del Congreso Internacional de la Enseñanza Católica, en Roma, en noviembre 2015, en relación, por supuesto, también a Isaías 54: "¡Amplía el espacio de tu casa de campaña, despliega sin dudarlo la tela de tu hogar, alarga tus cuerdas, refuerza tus estacas!".
- ¡Refuerza tus estacas! Retomemos nuestras fuentes, nuestras tradiciones, nuestro legado, no para imitarlo sino para encontrar la fuerza de los fundamentos. Porque la fidelidad de un Fundador es de consolidar.
- Tenemos que encontrar a la gente diferente a nosotros, no únicamente a nuestra familia, a nuestros amigos o vecinos iguales a nosotros. Se trata de favorecer un encuentro más allá de las diferencias intelectuales, culturales, nacionales, raciales, religiosas y otros.
- El *Proyecto Fratelli* es una respuesta de Instituto. Somos llamados a responder de la mejor manera que se pueda a esta crisis. Es un proyecto alineado con las llamadas de los Capítulos generales: es una invitación para ir al encuentro de los que están en los límites humanos. No está limitada su acción al Medio Oriente; pensamos que podría ser establecido en donde los niños y los adolescentes sufren de un conflicto, sea como desplazados, refugiados o migrantes.

Eso requiere un estudio preciso en otras Regiones del Instituto para ver las posibilidades de acción, para responder a esta nueva forma de vulnerabilidad.

CONCLUSIÓN SEGUNDA PARTE LA REALIDAD EDUCATIVA DEL SIGLO XXI NOS DESAFÍA

Discernir comunitariamente, un acto fundante lasaliano

En este primer momento de reflexión, en camino a la redacción del borrador de la *Declaración*, hemos propuesto para nuestro debate cinco desafíos que han nacido de nuestra percepción de la realidad educativa mundial:

- el desafío de los pobres y el combate de la pobreza como nuestra opción educativa fundamental;
- el desafío de la internacionalización de la educación en un mundo globalizado e interconectado;
- *el desafío de las tecnologías* y su impacto en la educación, en puntos tan esenciales como la persona del educador, el currículum y el aprendizaje de los estudiantes;
- *el desafío de la formación para la vida*, de ofrecer una escuela que se conecte con la vida de los jóvenes y su necesidad de incorporarse al mundo del trabajo; y, finalmente,
- el desafío de la convivencia en la escuela en un mundo intercultural e interreligioso, tomando como ejemplo la realidad de los Lasalianos en el Medio Oriente.

Por ahora hemos ofrecido estos temas núcleo: pobreza, globalización, tecnología, trabajo y convivencia en la escuela. Pero deseamos dejar abierto el debate a todos los temas que la sociedad actual nos está demandando. Creemos que la mejor manera de hacerlo es a través del discernimiento comunitario, muy al estilo de nuestra tradición lasaliana. A tal efecto, la Regla 2015 nos recuerda que:

Los Hermanos disciernen en comunidad las llamadas de Dios y les dan respuesta en la fe y el celo. Su discernimiento se realiza también en las instancias abiertas a aquellos que están comprometidos en la misión lasaliana. Tienen en cuenta los dones de cada uno, así como los signos de los tiempos, las llamadas del Evangelio y de la Iglesia y las orientaciones del Instituto (R. 18.1).

Recordemos que el debate apenas comienza. En los próximos años seguiremos trabajando otros asuntos esenciales, tales como: la persona del Educador lasaliano, su identidad y espiritualidad (2016-2017); el diálogo fe-cultura en la escuela de hoy (2017-2018), y la defensa de los derechos de los niños y la construcción de ciudadanía desde la escuela lasaliana (2018-2019).

Tal como lo hemos hecho en la *Conclusión de la Primera Parte*, quisiéramos recibir *Notas* de los temas aquí propuestos y de todos aquellos desafíos que la sociedad del siglo XXI nos hace como 138 escuela lasaliana abierta al futuro. Sus aportes serán indispensables para caminar juntos.

Favor revisar la *Metodología sugerida de trabajo de reflexión* de la Conclusión Primera parte.

PRESENTACIÓN TERCERA PARTE RESPONDIENDO AL FUTURO

El 45.º Capítulo General ha invitado al Instituto a formular "...una serie de criterios que ayuden a incrementar el grado de pertenencia de una obra a la Red de Obras Educativas La Salle" (C.469, Propuesta 13). Con esta propuesta los Lasalianos hemos comenzado oficialmente a empoderarnos de las exigencias contemporáneas de la calidad educativa.

Sin embargo, en coherencia con nuestro itinerario pedagógico, queremos desmarcarnos de una calidad entendida como *exigencia que excluye* para abarcar una *calidad evangélica promotora de inclusión*. Así lo ha expresado el mismo 45.º Capítulo General al expresar que se quiere asegurar la vitalidad del compromiso corporativo de los Lasalianos para *que la escuela vaya siempre bien*.

La tarea que tenemos en nuestras manos es compleja. Las obras educativas lasalianas representan una diversidad tan grande como el mundo entero ¿Es posible, entonces, llegar a establecer parámetros universales de vitalidad que den cuenta de la pertenencia de una obra local a un proyecto educativo común?

La Tercera Parte de esta publicación ofrece una investigación llevada a cabo en la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL). Siendo un estudio de casos, abre la discusión acerca de los criterios de calidad educativa lasaliana que necesitamos pensar de cara a la *Declaración*. Queremos que este trabajo sea realmente el punto de partida de un trabajo colectivo que necesitará de la participación de todos.

La conclusión ofrece una nueva propuesta para el debate y la elaboración de *Notas*, conforme a la misma metodología presentada en la primera parte de esta publicación.

LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA LASALIANA EN EL SIGLO XXI UN ESTUDIO DE CASOS

H. Carlos Castañeda-Casas fsc Región Latinoamericana Lasallista - RELAL

Patricia Huerta-Pérez Adriana Bolaños-Hernández Centro de Estudios Superiores La Salle, Monterrey, México

10.1 Introducción

La sociedad actual enmarcada en el siglo XXI necesitaría caminar hacia el futuro en una dirección en la que la persona siguiera siendo el centro y el criterio esencial para el discernimiento como ser único e irrepetible; sin embargo, lo que acontece es que predomina lo económico por encima de lo cognitivo, social y afectivo. Es en este marco que los Lasalianos, deseando ser fieles a sus principios fundacionales, buscan hacer vida su misión; por ello, intentan seguir atendiendo las necesidades de la persona y de la sociedad, de manera particular de los más necesitados, para convertirlos así en los actores fundamentales de la formación integral en la sociedad del siglo XXI¹.

En la actualidad el tema de calidad educativa resulta de relevancia. Así, el 45.º Capítulo General ha establecido propuestas, referentes a las áreas de la asociación, de la misión educativa y la formación de los lasallistas, que deben desarrollarse a fin de "...asegurar la vitalidad del compromiso corporativo de los Lasalianos para que la escuela vaya bien"². Además, en la Circular 470³ se determinan las líneas de animación del Instituto para el período 2015-2021, entre las que se encuentra la investigación. Este trabajo se enmarca, en consecuencia, en la temática de la comprensión de la calidad educativa, en coherencia con la tradición lasallista desde la perspectiva de la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL).

En la realización de esta investigación se presentaron algunas limitaciones, en especial la diversidad de documentos capaces de ser tomados en cuenta como unidades de análisis. La

¹ cf. RELAL. s.f.

² C. 469, § 3.6.

³ cf. C. 470.

metodología propuesta dificultó al equipo de investigación la unificación de los tipos de documentos institucionales a seleccionar, ya que en algunos Distritos fue posible conseguir 141 modelos de calidad o modelos pedagógicos; en otros solo se trabajaron idearios, propuestaseducativas u horizontes de pastoral. Esto tuvo como consecuencia que el tiempo previsto en la etapa de la identificación de categorías y dimensiones en las unidades de análisis fuese mayor al originalmente contemplado.

Los resultados obtenidos en esta investigación resultan de relevancia porque son un primer acercamiento al conocimiento profundo de las percepciones, significados y comprensiones de la calidad educativa en algunas instituciones de una Región del mundo lasaliano. Para ello se establecieron pistas sobre la forma en que se organiza y establece la calidad en las instituciones estudiadas y, sobre todo, es un primer paso en la delimitación de las implicaciones a mediano plazo que se tiene sobre el tema, ya que la metodología usada ha permitido la sistematización de algunos resultados.

10.2 La calidad y sus procesos

10.2.1 Conceptualización de calidad

La conceptualización del término calidad no es sencilla, debido a que este concepto es polisémico. Desde un punto de vista denotativo, la calidad corresponde a las propiedades de una cosa que permiten valorarla como igual, mejor o peor que las de su especie⁴. Por lo tanto, desde una perspectiva general se puede considerar que este término señala que el producto o servicio satisface las expectativas de los beneficiarios.

Desde el ámbito educativo, sin embargo, es necesario considerar que el servicio ofrecido cumple con el desarrollo de los valores señalados en el proyecto formativo así como con altos estándares de desempeño académico y humano. Dentro del significado del término se requiere considerar también la disminución de los índices de reprobación y deserción escolar y todo el sistema de gestión capaz de favorecer el logro del proyecto educativo.

10.2.2 Gestión de la calidad

Según Castillo y Martínez (2006)⁵ un sistema de gestión de la calidad es un proceso documentado que asegura la consistencia y el mejoramiento en las prácticas de trabajo así como en los productos y servicios que se crean. Este sistema se sustenta en normas que hacen efectivo un procedimiento específico para lograr una administración de la calidad.

La finalidad de todo sistema de gestión de la calidad es planear e implementar de forma ordenada oportunidades que mejoren los procesos que se realizan con la finalidad de obtener los resultados esperados. De esta manera se aumenta la confianza y el valor de la organización y se hacen más eficientes los procesos y el uso de los recursos.

⁴ cf. Pérez Ibarra, 2011.

⁵ Citados por Tovar, 2009.

La calidad educativa es un concepto relativo, ya que hace referencia a parámetros a partir de loscuales se le precisa y que, de forma regular, son establecidos por quien pretende implementarlos. Es por esto que cada tiempo y cada sociedad define la idea de calidad educativa en términos de sus necesidades y concepciones. Por ello pensar en una educación de calidad, en el marco de las características de la sociedad del conocimiento, requiere redefinir estructuralmente qué se entiende por buena educación, o sea, revisar los parámetros⁶.

Calidad educativa significa que el alumno aprenda elementos valiosos para su propia vida, para su felicidad personal y para el desarrollo de la sociedad⁷; y la mejora continua en educación tiene que ver con la coherencia entre aquello que se pretende -aprendizaje- de quien aprende cuando acabe su formación, lo que de verdad ocurre en las aulas para garantizarlo y los resultados de aprendizaje⁸.

10.3.1 Dimensiones

Es posible establecer la calidad educativa a partir de las siguientes dimensiones, según Seijas (2002) y Tenti (2015), o subsistemas según Malpica (2012): aula, centro escolar y comunidad. A su vez en cada una de ellas aparecen una serie de aspectos⁹, que favorecen que el concepto de calidad pueda llegar a ser tangible y mensurable y así ser identificado en el contexto educativo de forma objetiva.

En cuanto a la primera dimensión que es el aula, una reflexión básica es la que tiene que ver con el alumno y su proceso formativo, pues es a partir de ahí donde se posibilita delimitar la calidad¹⁰. Otro elemento es el maestro, con ámbitos como la formación inicial, el desarrollo profesional y las metodologías, que como afirma Aguerrondo (2010), proporcionan rasgos concretos que ayudan a reconocer la calidad. En esta misma dimensión se encuentran otros factores que pueden generar pistas para la identificación de la calidad educativa, tales como los objetivos didácticos, los contenidos de aprendizaje, la secuencia y temporalización de las actividades y la evaluación¹¹.

La segunda dimensión coadyuvante de la calidad educativa es la relativa al centro escolar. En esta dimensión se pueden considerar aspectos como la reflexión de la práctica¹², organización del centro escolar¹³, e infraestructura¹⁴. La tercera dimensión es la que hace referencia a la comunidad. En este aspecto sobresalen las condiciones que genera la familia para favorecer el aprendizaje. Al respecto Zabalza (2000) afirma que, cuando las familias están bien coordinadas

⁶ cf. Aguerrondo, 2010.

⁷ cf. Tenti, 2015.

⁸ cf. Malpica, 2012.

⁹ cf. Carrascal & Sierra, 2011; Prieto, 2007; Rodríguez & Ibarra, 2013.

¹⁰ cf. Aguerrondo, 2010.

¹¹ cf. Malpica, 2012.

¹² cf. Prieto, 2007.

¹³ cf. Malpica, 2012.

¹⁴ cf. Aguerrondo, 2010.

con el maestro y las autoridades de la institución y tienen un desarrollo cultural acorde con las necesidades de sus hijos, podrán sumarse a la obtención de mejores resultados escolares de estos. 143

10.3.2 Referentes para la construcción de indicadores

Malpica (2012), fundamentado en una serie de investigaciones, plantea que si lo que se pretende es tener un modelo o referentes para delimitar la calidad educativa es necesario partir de dos aspectos: el primero son las finalidades educativas, iniciando con la premisa de que la relatividad del concepto de calidad consiste en que cada institución tiene sus propias finalidades específicas, que es preciso documentarlas debidamente, de tal manera que se conviertan en uno de los sustentos para el establecimiento de indicadores. El segundo es la necesidad de establecer con objetividad el modelo pedagógico en el que se fundamentará la práctica docente en la institución.

Otra línea en la cual se pueden identificar o establecer indicadores es lo que señala Zabalza (2007), al afirmar que si se busca la eficacia del aprendizaje se debe partir de la calidad de la docencia, puesto que es en el aula donde se hacen evidentes los aspectos mensurables y medibles de la práctica educativa y de los procesos de aprendizajes, vinculados a la mejora educativa, para lo cual plantea diez dimensiones básicas de la calidad de la docencia que orientan el estudio del tema a continuación.

10.4 Calidad Educativa Lasaliana

Se hace necesario precisar el término de Calidad Educativa Lasaliana porque no corresponde a la época y lugar del Lasallismo inicial; se requiere, por tanto, realizar una lectura crítica que permita descubrir sus referentes en los textos del Fundador y los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas, de tal forma que sea posible descubrir lo esencial en la educación lasaliana.

"Cuide que la escuela marche bien, tan bien como la regularidad en casa" 15 recomienda el Santo Fundador al Hermano Roberto en una carta. ¿Qué pensaba La Salle con la expresión, que la escuela marche bien? La revisión de las Obras completas de San Juan Bautista de La Salle permite identificar algunas respuestas a esta pregunta.

¿Cuándo es que la escuela lasaliana marcha bien? La respuesta se da en tres ámbitos: la organización de la escuela, la persona del maestro y los frutos que se observan en la persona y conducta del alumno. De estos elementos es posible identificar los criterios de calidad que observaron los primeros Lasalianos.

Una escuela marcha bien si en ella se da educación cristiana a los niños: cuando con esta intención se tienen las obras educativas, cuando para ello se está con ellos todo el tiempo necesario y cuando se les enseña a vivir bien, se les instruye en la religión, se les inspiran los ideales cristianos y se les educa como conviene¹⁶. La escuela marcha bien - sigue insistiendo el Santo de La Salle - cuando se realiza la obra sin intereses económicos o de retribución alguna,

¹⁵ C 57,12.

¹⁶ RC 1.3.

por amor a Dios y su obra, antes que por motivos humanos¹⁷ y cuando se busca poner los materiales y todo lo necesario al alcance de todos, sin importar su situación económica¹⁸.

144

Otro aspecto que describe la calidad es cuando se busca el beneficio de los hijos de las clases medias y bajas¹⁹. Cada decisión y acción en la obra lasaliana, que de forma deliberada busca el beneficio de estas personas, afianza la identidad y calidad lasaliana de lo que en ella se realiza.

La escuela será *lasaliana* cuando quienes en ella participan lo hagan con la conciencia de que la enseñanza académica es un medio para tocar corazones y formar para la trascendencia²⁰ y cuando, atenta a sus circunstancias y contexto, promueva de manera comprometida la oración y el crecimiento espiritual de sus alumnos²¹. La escuela marchará bien si es capaz de adaptarse a cada alumno, buscando su bien y atendiendo sus necesidades²².

Ahora bien, ¿qué implica esta calidad para la persona de los educadores? Que los maestros se esfuercen en procurar el bien y la salvación de sus alumnos, por medio de su vida espiritual, sus consejos, su atención a ellos y su buen ejemplo²³. También es necesario que los maestros estén atentos a corregir a los alumnos, a que avancen en su educación y al ambiente en que se educan²⁴. La vigilancia, que es una de las doce virtudes del buen maestro en la tradición lasaliana²⁵, juega un papel importante y sus frutos son los que se observan en este apartado: una atención constante, amorosa y diligente al alumno, a su desarrollo y al ambiente de la obra lasaliana. Otro aspecto que se pide al maestro es no castigar sino en ocasiones excepcionales y por auténtica necesidad nacida del interés por el bien del alumno²⁶, pues es ese interés el que lleva al maestro a cuidar que todo en el proyecto educativo tenga una finalidad formativa, inclusive las formas y medios de corregir.

El maestro está llamado a regir sus acciones por motivos de fe²⁷. En el pensamiento de La Salle, el espíritu de fe es el propio de los Lasalianos; un espíritu de fe que se manifiesta en tres actitudes vitales: mirarlo todo con los ojos de la fe, no hacer nada sino con la mira puesta en Dios y atribuirlo todo a Dios; actitudes que, en la misión que Dios les confía, terminan produciendo un celo ardiente por la salvación de cada uno de los educandos.

Otro aspecto que debe caracterizar al maestro lasaliano es que busque evangelizar, de manera explícita cuando sea posible e implícita siempre, que predique con el ejemplo y sea dueño de sí mismo²⁸, que tenga conciencia que la mejor forma de anunciar el Evangelio es una vida de testimonio. Además, que conozca a cada alumno y colabore con los demás para promover el bien

¹⁷ cf. RC 1,1; 7,1; C 99,7.

¹⁸ RC 7,10.

¹⁹ RC 1,5.

²⁰ cf. C 100,4.6-8.

²¹ cf. GE 7,1, 1.4.

²² cf. GE 24, 2,1.

²³ cf. RC 2,10; 7,15; GE 1,2,2.

²⁴ RC 7,2.

²⁵ cf. CT 5

²⁶ cf. RC 8,1; 8,2.

²⁷ C 1,1.

²⁸ cf. C 14,19; C 35,13.58.15.

de cada estudiante²⁹. La capacidad de promover y vivir la colegialidad y la colaboración, así como la intención y logro del conocimiento de cada educando en lo personal y su 145 acompañamiento efectivo es otro criterio para la acción en la escuela lasaliana. A esto se añadeotro llamado primordial al maestro lasaliano: la invitación a que después de su formación inicial continúe su formación permanente, buscando adquirir lo que necesita para ser un mejor educador lasallista y eliminar lo que le obstaculiza³⁰. La conciencia de cada maestro de que ser un educador lasaliano es mucho más que un empleo en respuesta a un perfil laboral, porque es una vocación, una misión y un estilo de vida.

Es preciso reflexionar el impacto que tiene en los alumnos que la escuela esté organizada de determinada forma, así como la actuación comprometida de un maestro que tiene un perfil determinado. La primera consecuencia es que los alumnos aprenden a vivir atentos a la presencia de Dios en lo cotidiano³¹, lo que, en la espiritualidad lasallista, es la clave misma de la vida y la forma de llegar al cielo, es decir, a la plenitud de la vida.

La segunda consecuencia es que los alumnos se forman en la solidaridad, la generosidad y la caridad con los necesitados³². La escuela lasaliana de los orígenes formaba a sus alumnos en la solidaridad y la caridad generosa al motivar que un alumno visitara a los ausentes para informarse de su estado o situación o al prever que quien tuviera pan de sobra lo compartiera. Por último, los alumnos aprenden a ver a Dios en su prójimo y a respetarlo y servirlo³³.

Con fundamento en las evidencias empíricas y la discusión teórica surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo comprender la calidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela lasaliana del siglo XXI, en coherencia con la tradición del Instituto, desde la perspectiva de la RELAL?
- ¿Qué significa hablar de calidad educativa lasaliana en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela del siglo XXI, en coherencia con la tradición del Instituto, desde la perspectiva de la RELAL?

También nos planteamos las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Qué elementos constituyen calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela lasaliana del siglo XXI desde la perspectiva de la RELAL?
- ¿De qué manera la calidad educativa debe considerar una mirada evangélica sobre la acción educativa lasaliana desde la perspectiva de la RELAL?

El objetivo general de esta investigación ha sido comprender los significados de la calidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela lasaliana del siglo XXI en coherencia con la tradición lasaliana desde la perspectiva de la RELAL. Los objetivos

²⁹ GE 13,0,1.

³⁰ cf. GE 25,1,2; 25,3,0. ³¹ cf. GE 1,1,9; RU 0,0,1; 0,0,2.

³² cf. GE 2,1,2. 6; 3,1.

³³ RU 0,0,1-2.

específicos han sido: identificar qué elementos constituyen calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela lasaliana del siglo XXI desde la perspectiva de la RELAL y 146 determinar la manera en que la calidad educativa considera una mirada evangélica sobre la acción educativa lasaliana desde la perspectiva de la RELAL.

Con base en lo planteado hasta el momento se determina para el presente estudio que la calidad educativa lasaliana está en relación con la conciencia del maestro de ser vocacionado y estar en formación continua; de la asociación lasaliana para la misión; de la formación del sentido trascendente y, finalmente, del desarrollo de la conciencia social.

Además se define en esta investigación que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escuela lasaliana del siglo XXI hacen referencia al acompañamiento, a la formación integral y a la participación de los alumnos en su proceso de formación.

10.5 Metodología

10.5.1 Diseño

a. Tipo de estudio

El tipo de estudio es cualitativo por las características del objeto de estudio y de las preguntas de investigación³⁴. Gracias a dichas preguntas se hizo una descripción de lo que hoy se entiende por calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en algunas instituciones lasalianas. Para ello se requirió una reflexión que permitió establecer, a partir de la práctica y de los referentes teóricos, la forma de entender y comprender³⁵ la calidad en el pensamiento lasaliano, así como los criterios fundamentales para tratar el tema de la calidad desde la perspectiva lasaliana.

El método usado fue el de estudios de casos, adecuado a las necesidades de la investigación, ya que permitió una indagación exacta, comprehensiva, persistente y en profundidad de cada una de las unidades de análisis seleccionadas³⁶. En cuanto a la estrategia de recogida de información se implementó el análisis del discurso (AD), que por su ductilidad permitió también ser utilizado como técnica de análisis³⁷.

10.5.2 Población y muestra

La población que conforma el estudio corresponde a cuatro distritos que pertenecen a la RELAL: México Norte y Antillas-México Sur, participaron con una unidad de análisis³⁸; el Distrito de Bogotá, Colombia, con dos unidades de análisis; finalmente, el Sector Chile del Distrito Brasil-

³⁴ cf. Sandín, 2003.

³⁵ cf. Eisner, 1998.

³⁶ cf. Rodríguez, et al., 2009.

³⁷ cf. Sayago, 2014.

³⁸ Cuando se habla de unidades de análisis se trata de los documentos enviados los responsables de Misión Educativa de los Distritos, debido a que contienen la descripción de la forma de entender la calidad o describen los procesos educativos y pastorales que se desarrollan en cada Distrito.

Para fines de esta investigación, las unidades de análisis son documentos o escritos que representan el ser de la institución donde están plasmadas las ideas, ya sea de forma directa o subsumida, por medio de normas, presupuestos o principios que contienen referentes sobre calidad educativa lasaliana. Se trabajó con una variedad de documentos, atendiendo a los criterios de cada Distrito (ver Cuadro 1).

CUADRO 1 *Unidades de análisis por Distrito*

Distrito	Unidad de análisis
México – Norte y Antillas México	Modelo de Calidad Lasallista
Sur	
Colombia	Horizonte Educativo Pastoral
	Manual de Calidad
Brasil - Chile	Proyecto curricular lasaliano
	Propuesta educativa del Distrito la Salle
	Brasil-Chile

Las unidades de análisis fueron obtenidas a través de la RELAL. Para la codificación y análisis se realizó un trabajo previo de estudio, referente al deber ser, es decir, a las categorías y dimensiones de estudio. Estas surgieron de un análisis minucioso de los documentos fundacionales, según se describe en los fundamentos. En ellas se buscaron pistas, referentes, apreciaciones y conceptos referidos a la calidad educativa lasaliana, lográndose establecer ocho categorías (Cuadro 2) y 47 dimensiones (Apéndices A-H. Categorías y dimensiones).

CUADRO 2 Categorías

No.	CATEGORÍAS
1	Vocación del maestro
2	Acompañamiento
3	Asociación lasallista para la misión
4	Formación continua
5	Dimensión trascendente
6	Conciencia social
7	Formación integral
8	Alumnos participan en la responsabilidad de su formación

³⁹ Agradecemos al Hno. Alejandro González Cerna, del Distrito México Norte, por el apoyo brindado en la revisión de los documentos fundacionales del Instituto, al Profesor Santiago Amurrio, quien aportó los documentos del Distrito Brasil-Chile; al Señor José María Ruiz, la Señora Dora Echeverry y el Hno. Nicky Murcia, por su colaboración para contar con los documentos de Colombia y al Profesor Florencio Audeves, del Distrito México Norte, que colaboró aportando el documento de México.

_

La recolección de datos se realizó por medio de la lectura de cada una de las unidades de 148 análisis. La codificación, que fue cerrada en función de que las categorías ya estabanpreestablecidas, se efectuó por medio de la estrategia de la triangulación; esto le dio al proceso rigor, profundidad y complejidad⁴⁰.

10.6 Resultados

El análisis de los datos se llevó a cabo por medio del tratamiento metodológico del AD, planteado por Sayago (2014), el cual está conformado por siete momentos o etapas: categorización, codificación, etiquetamiento o rotulación, codificación que incluye desagregación, reagrupación de las unidades de análisis, interpretación, elaboración de matrices y producción de texto argumentativo. Este proceso se realizó con cada una de las cinco unidades de análisis. Con los textos obtenidos, se procedió a efectuar la triangulación. Esta se llevó a cabo con comparaciones sistemáticas fundamentadas en el establecimiento de proposiciones teóricas, la estipulación de interpretaciones y de relaciones prácticas, la eliminación de las proposiciones e interpretaciones frágiles, la recuperación de interpretaciones reveladoras, el inventario de las proposiciones contrastadas y la reformulación de planteamientos destacados.

10.6.1 Presentación de los datos

a. México

El AD de México se realiza en el documento titulado *Modelo de Calidad Lasallista* (MOCALA), que es un instrumento para la gestión educativa usado por los Distritos México Norte y Antillas-México Sur, "que tiene como objetivo fortalecer la identidad institucional y garantizar la calidad del servicio educativo que se ofrece en las instituciones lasallistas, mediante el desarrollo de procesos que, con base en la evaluación, generen le mejora continua"41. Para fines de esta investigación, el MOCALA es la unidad de análisis de México.

Se revisó la unidad de análisis buscando identificar la presencia de categorías y dimensiones. Aunque el documento entero abunda sobre la calidad y la calidad educativa lasaliana, los indicadores de calidad organizados por ámbitos se encuentran en el quinto capítulo. Es allí donde se identifican los rasgos que denotan la calidad lasaliana según las categorías y las dimensiones establecidas. Así, se encontraron 64 indicadores que tienen relación con una o varias de las dimensiones del presente estudio, advirtiendo específicamente 180 relaciones entre los indicadores con 47 dimensiones, identificando una dimensión que no tiene presencia en la unidad de análisis, la sexta de la octava categoría: la disciplina fomenta el autodominio.

Las categorías con un nivel de presencia alto, son: en primer lugar, la formación integral y en segundo lugar el desarrollo de la conciencia social. Las que tienen un nivel de presencia medio son, en orden de mayor a menor presencia: la formación continua, la asociación lasaliana para la misión, el acompañamiento, el desarrollo de la dimensión trascendente y la participación y

⁴⁰ cf. Okuda & Gómez-Restrepo, 2005.

⁴¹ Distritos Lasallistas de México, 2015, p. 6.

responsabilidad de los alumnos en su formación. La categoría que tiene un nivel de presencia bajo es la que hace referencia a la vocación del maestro.

149

Las dimensiones con más recurrencia son: proyecto educativo animado por una comunidad, formación permanente, fomento de la solidaridad, generosidad y caridad; aprendizaje de habilidades sociales; atención a todas las dimensiones de la persona y formación de una persona estructurada, ordenada y sistemática.

b. Colombia

Para realizar el AD de Colombia se utilizaron dos documentos base. El primero corresponde al *Horizonte Educativo Pastoral* (2013) y el segundo es el *Manual de Calidad*, ambos del Distrito Lasallista de Bogotá (2016). La primera unidad de análisis, es decir, el *Horizonte Educativo Pastoral* es un documento que sintetiza la identidad, misión, visión, los referentes de sentido y los ejes articuladores de la práctica para realizar la misión educativa lasaliana. La segunda unidad de análisis es el *Manual de Calidad*, documento que contiene los diferentes elementos del sistema de gestión de la calidad diseñado en el Distrito de Bogotá, incluyendo los procesos y responsables del mismo.

Desde una perspectiva global, en un primer enfoque del análisis, es posible encontrar que la categoría que tuvo una presencia más alta fue la de asociación lasaliana. Por otra parte, las dimensiones que tuvieron mayor frecuencia de aparición corresponden a: atención de todas las dimensiones de las personas; fomento de la solidaridad, generosidad y caridad; promoción y vivencia de valores humanos y cristianos, así como el brindar modelos evangélicos de vida; todos estos elementos corresponden a las categorías de formación integral, conciencia social y dimensión trascendente.

En el *Horizonte Educativo Pastoral* se encontró una mayor presencia de las dimensiones estudiadas. Asimismo se halló que no estuvieron presentes de manera explícita otros aspectos, pero que es posible que se encuentren incorporados implícitamente en otras dimensiones, como se detallará al analizar cada categoría.

c. Chile

El AD de esta región de América Latina se fundamentó en dos documentos: *Proyecto Curricular Lasallista. Marco teórico*⁴² y la *Propuesta Educativa del Distrito La Salle Brasil-Chile* (s/f), que para fines de esta investigación son las unidades de análisis de este sector. La primera de dichas unidades contiene los fundamentos de gestión, organización, pedagógicos y epistemológicos; la segunda, el bagaje pedagógico en el que se sustentan las prácticas áulicas de los diferentes niveles educativos que conforman dicho Distrito.

Al concluir el estudio de estas unidades de análisis es posible identificar dos tipos de hallazgos: el primero referente a una visión holística, donde se globalizan aspectos de tipo genérico, que dan la pauta sobre un primer vistazo de los contenidos. En esta visión, es posible clasificar las

⁴² Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, s/f.

categorías según la recurrencia de su presencia en tres niveles: alto, moderado y bajo. Se destaca de forma reiterada la categoría número ocho, referente a que los alumnos participan en la 150 responsabilidad de su formación, ya que es la que más aparece en especial en la dimensión que hace referencia a los métodos pedagógicos que fomentan la autonomía.

La otra es una visión atomizada en la que, de forma detallada, el AD favorece la reflexión progresiva de categoría por categoría y dimensión por dimensión, brindando así una riqueza en cuanto a descubrimientos que hacen vivo y actual el legado del fundador. Los hallazgos encontrados a partir de esta visión, se presentan estructurados por categorías.

Los hallazgos diferenciados son dimensiones que emergieron de las propias unidades de aprendizaje; es decir, no forman parte de las definiciones operacionales pero en la práctica están presentes y vinculadas de forma directa a la herencia lasaliana. Estas dimensiones son dos y se encuentran en la categoría de formación integral.

La primera de ellas se ha denominado inclusión y en ella se hace referencia "a la atención de aquellos educandos con deficiencia, con trastornos globales de desarrollo, así como superdotados o con altas habilidades, lo mismo que los que están en situación de vulnerabilidad social", El segundo hallazgo es el denominado diálogo permanente con el otro. Éste tiene como rasgos delimitantes la intensión y acción por abrirse de forma cultural a la diversidad presente en el siglo XXI: religiosa, étnica y cultural.

10.7 Discusión

Diversos son los hallazgos obtenidos al realizar el proceso de triangulación entre las diferentes unidades de análisis. Se encontró que desde una perspectiva general no hay coincidencia en las categorías que presentan mayor recurrencia, dado que la más alta para Chile fue la número ocho: alumnos que participan en la responsabilidad de su formación; para México fue la siete: formación integral y, para Colombia la tres: asociación lasaliana. Esto puede deberse al tipo de documentos usados que, como se especifica en el apartado de metodología, fueron los enviados por los Distritos por considerar que ahí se encontraban los principios y fundamentos de la calidad educativa lasaliana.

El análisis de los contenidos de los textos permite determinar que los documentos de Chile tienen un enfoque pedagógico; el de México está más enfocado a la calidad, mientras que los de Colombia tienen características diferentes, pues uno está centrado en el ámbito pastoral mientras que el otro está relacionado con la gestión de la calidad. Sin embargo el que aportó mayor información con respecto a las dimensiones estudiadas fue el Horizonte Educativo Pastoral que tiene una visión más pastoral, como su nombre lo indica.

Los patrones de convergencia encontrados al analizar el discurso de los documentos de los tres países estudiados, indican que hay aspectos relevantes que deben considerarse al hablar de calidad educativa lasaliana. La formación integral es una categoría con presencia alta en diferentes unidades de análisis, inclusive en el documento de México es la categoría que alcanzó

⁴³ cf. Regla 2015.

el puntaje mayor de todas las consideradas. Otra coincidencia que se detectó en esta categoría tiene que ver con que la dimensión más alta en los tres países es la de atención a todas las 151 dimensiones de la persona, siendo ésta nuevamente la mayor de todas las estudiadas en la unidadde análisis de México. Esto responde de manera directa a la misión del Instituto que es "dar educación cristiana a los niños, y con este objeto tiene las escuelas, estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros, puedan éstos enseñarles a vivir bien [...] y darles así la educación que les conviene"44. Por lo tanto, si la educación lasaliana no considera la formación integral como un aspecto prioritario, no está respondiendo a la finalidad para la cual fue pensada y cuya operatividad debe actualizarse para adecuarse a las diferentes necesidades históricas.

La siguiente categoría coincidente es la de conciencia social, que también tiene una valoración alta en los tres países analizados. La dimensión más mencionada y en donde prácticamente se agrupan todas las frecuencias es la que se refiere al fomento de la solidaridad, generosidad y caridad. La sensibilidad con respecto a la transformación del entorno social en el que se encuentra el educando está presente desde las raíces lasalianas, pero en las últimas décadas ha cobrado relevancia desde la perspectiva de la conciencia social. Según Botana (2002), la construcción del conocimiento debe estar acompañada de un análisis crítico que tiene la finalidad de llegar a las causas de las situaciones para determinar las soluciones más adecuadas. De ahí la importancia de que esta conciencia social sea considerada como un indicador de la calidad educativa lasaliana, como lo ha señalado el Hno. Álvaro Rodríguez (2007), al enfatizar que el programa curricular de una escuela lasaliana debe caracterizarse por tener un componente de servicio directo a los pobres que le dé fuerza histórica a la propuesta pedagógica.

La dimensión trascendente es otro aspecto que resultó de importancia al considerar una práctica educativa lasaliana de calidad, pues tanto en las unidades de análisis de Chile como en las de Colombia aparece con un nivel alto de recurrencia, mientras que en México tiene un nivel medio. Las dimensiones cuya presencia fue mayor en los documentos estudiados no coinciden; sin embargo, la promoción y vivencia de valores humanos y cristianos tiene en los tres países un nivel alto, mientras que Chile y Colombia también coinciden en mencionar el anuncio explícito del Evangelio y la catequesis. La Salle insistía mucho en este aspecto y son múltiples los pasajes en que se hace referencia a la formación cristiana, como: "Vuestro empleo no consiste en hacer cristianos a vuestros discípulos, sino en hacerlos verdaderos cristianos. Esto es tanto más útil cuanto que de poco les valdría haber recibido el bautismo, si no vivieran según el espíritu del cristianismo". "Eso es también lo que debe impulsaros a estimar muy particularmente la instrucción y la educación cristiana de los niños, porque es un medio para hacer que lleguen a ser verdaderos hijos de Dios y ciudadanos del cielo"46. En la actualidad es necesario abrir esta perspectiva a una postura más ecuménica, de ahí que se hable de dimensión trascendente en la categoría señalada. No obstante, la escuela lasaliana tiene una postura confesional que debe dar a conocer de manera explícita, ya que se encuentra en la esencia de la misión, pero tiene que cuidar no ser excluyente con relación a otras creencias religiosas; de ahí que la dimensión señala como primer componente la promoción de los valores humanos.

⁴⁴ RC 1.3.

⁴⁵ MF 171,3.

⁴⁶ MR 199, 3.

La asociación lasaliana para la misión es la siguiente categoría mencionada. En los documentos de Chile y México se encontró una presencia media de recurrencia, pero para las unidades de 152 análisis de Colombia tuvo no sólo el nivel alto, sino que fue la categoría más alta de todas lasconsideradas. Una coincidencia encontrada es que la dimensión de Proyecto educativo animado por una comunidad es la de mayor frecuencia para los tres países; además de que la dimensión relacionada con que los maestros son corresponsables del proyecto educativo también aparece como la de mayor recurrencia. Este hallazgo es fácil de entender ya que la escuela lasaliana estuvo planteada desde su inicio como un proyecto conjunto, como señala Lauraire "es un esfuerzo colectivo y concertado, fruto del dinamismo comunitario y asociativo, querido desde el principio por Juan Bautista de La Salle y al que ellos [los maestros] se sumaban⁴⁷.

La categoría ocho que corresponde a que los alumnos participan en la responsabilidad de su formación, presenta formas diversas de ser catalogada en cada uno de los países. En México tiene un nivel bajo de recurrencia, en Colombia un nivel medio mientras que en Chile no sólo tiene un nivel alto sino que es la categoría más alta de todas las analizadas. Las unidades de análisis concentran la mayoría de las menciones en la dimensión que se refiere a los métodos pedagógicos que fomentan la autonomía; dimensión que por otra parte aparece también en los dos países restantes dentro de las más mencionadas.

Este aspecto de la participación responsable del alumno en su formación también hunde sus raíces en la manera de organizar la escuela lasaliana en sus orígenes, pues de acuerdo a la Guía de las Escuelas Cristianas, los estudiantes estaban implicados de diferentes maneras en su propia formación. Las responsabilidades asignadas no respondían sólo a una finalidad pragmática para poder atender a una gran cantidad de alumnos, sino como lo menciona Lauraire (2006), tenía un sentido educativo, pues "algunas tareas constituían elementos de formación de los alumnos [...] El dominio de sí se adquiere por el desempeño de responsabilidades"48. Desde el contexto histórico actual, Vidal y Morales (2010) señalan que un indicador de una educación de calidad es "promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas",49.

La categoría de acompañamiento, tanto en México como en Colombia, fue calificada como de nivel medio, mientras que en las unidades de análisis de Chile la recurrencia encontrada fue baja. Una particularidad en esta categoría es que no hay coincidencia en ninguna de las dimensiones que fueron consideradas entre las más altas en los documentos de los tres países estudiados. Las dimensiones coincidentes en dos países fueron la atención a cada alumno, que la escuela se adapta al alumno y que se cuenta con procesos y sistemas que brindan acompañamiento. Para San Juan Bautista de La Salle el acompañamiento respondía a la necesidad de conocer al estudiante para ofrecerle la atención que éste requería con la finalidad de que el tiempo que pasara en la escuela estuviera bien aprovechado, dado que la situación de pobreza de la población atendida era tal que los niños no tenían tiempo que perder en una escuela ineficaz⁵⁰. Desde esta perspectiva, la categoría es un indicador importante de la calidad educativa de una

⁴⁷ Lauraire, 2006, p. 245.

⁴⁸ Lauraire, 2006, p. 222.

⁴⁹ Vidal y Morales, 2010, p. 253.

⁵⁰ cf. Lauraire, 2006.

escuela lasaliana pues garantiza el cumplimiento adecuado de la misión encomendada. Así lo señalan Molano y Neira (2009) al indicar que el acompañamiento es importante para "procurar 153 que las prácticas docentes atiendan a los ritmos particulares de los alumnos" y que "sea el norte de la relación pedagógica como mediación fundamental de la formación"⁵¹.

La categoría que hace referencia a la vocación del maestro tuvo una presencia baja para Chile y México, mientras que en las unidades de análisis de Colombia el nivel de recurrencia fue alto. Los tres países coinciden en que la dimensión de acciones motivadas por la fe tiene una presencia significativa en los documentos estudiados. Esta dimensión es importante dado que la educación lasaliana está llamada a enfocar todos sus esfuerzos para favorecer una transformación social, en cuya base se encuentra una mirada de fe que se traduce en el compromiso con una enseñanza de calidad para el servicio de los pobres⁵².

Por último, la categoría que tuvo las menciones más bajas fue la de formación Continua. En Chile y en Colombia tuvo una presencia baja, siendo para Colombia la de menor presencia en todas las categorías analizadas. En el documento de México la recurrencia fue media. Sin embargo, las menciones se concentraron de manera coincidente en la dimensión de formación continua y un poco menos en la de atención al crecimiento profesional, pues sólo se mencionó en dos países. No obstante, la preocupación por la preparación de los maestros fue un aspecto prioritario en la misión de La Salle, como lo señala Lauraire al expresar que "esta sólida convicción de Juan Bautista de La Salle acerca del papel de los maestros explica la tenacidad con la que exhortaba a los Hermanos a perfeccionar continuamente la formación personal. Estar en continuo proceso de ser más competentes, preocuparse por hacer todo mejor⁵³.

Esta categoría, además de necesaria es importante para garantizar una educación de calidad y para que la escuela lasallista siga aportando su impronta a la sociedad actual al contribuir a la dignificación y profesionalización de los maestros, como lo dice Hengemüle (2007), al afirmar que el proyecto educativo lasaliano no se podrá realizar si no pasa por los profesores a quienes se les debe ofrecer formación inicial y continua en coherencia con los ideales y con la práctica educativa lasaliana.

10.8 Conclusiones

El AD realizado en las unidades de análisis procedentes de tres países de la Región Latinoamericana Lasallista - a saber Chile, Colombia y México - permite identificar los elementos que constituyen calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela lasaliana del siglo XXI desde la perspectiva de la RELAL.

De las ocho categorías estudiadas, es posible afirmar que todas ellas son factores de calidad, porque están presentes en las unidades de análisis, lo cual constata, en primer lugar la relevancia de las ocho categorías y, en segundo lugar, que las unidades de análisis las tienen en cuenta al especificar el ser y quehacer de la educación lasaliana.

⁵¹ Molano y Neira, 2009, p. 151.

⁵² cf. Molano & Neira, 2009.

⁵³ Lauraire, 2006, p. 264.

El estudio también permitió jerarquizar en tres grupos la relevancia de las categorías. En un primer grupo, que es el de alta presencia, se encuentran las categorías formación integral, 154 conciencia social y dimensión trascendente. En un segundo grupo, que es de presenciamoderada, se encuentra una categoría: la asociación lasaliana para la misión; y al tercer grupo de categorías, se le identifica como diferenciadas, por encontrarse solo en algunas de las unidades de análisis. Estas son: alumnos participan en la responsabilidad de su formación, acompañamiento, vocación del maestro y formación continua.

Existen varias dimensiones que no estuvieron presentes en alguno de los Distritos, sin embargo solo una está ausente tanto en el Distrito de Colombia como en los de México, es la sexta dimensión de la octava categoría: la disciplina fomenta el autodominio. Ahondar sobre su importancia y pertinencia corresponde a los actores de la Misión Educativa en el Instituto.

Por otro lado, gracias al estudio realizado, es factible determinar la manera en que la calidad educativa considera una mirada evangélica sobre la acción educativa lasaliana desde la perspectiva de la RELAL. Esto se determina al reconocer el significado de calidad en cada una de las unidades de análisis, donde prevalece la atención al necesitado, visto como el niño o joven que es atendido en todas las dimensiones de su persona por maestros vocacionados, que guiados por la fe, responden a un llamado de Dios a participar en la construcción de su Reino. Al alumno le forman en valores, tanto humanos como cristianos y le brindan atención personal con un enfoque de acompañamiento. Así, quien vive en este ambiente, tanto por lo que ve en su escuela como por el testimonio de su maestro, desarrolla una conciencia social que le lleva a internalizar la actitud de servicio y a colaborar en el desarrollo de su sociedad.

Los resultados obtenidos son parciales, pero brindan pistas y destellos de lo que puede ser considerado como insumos para la comprensión de la calidad educativa lasaliana en el entorno de una institución educativa. Se constata la necesidad de una segunda etapa de estudio que, desde el enfoque cuantitativo, facilite realizar aproximaciones objetivas y generalizables en torno a este tema.

La recurrencia o no de las categorías y dimensiones puede tener diversas explicaciones. Las necesidades de los Distritos llevan a enfatizar más una categoría que otra. Los documentos usados quizás pudieran no contener todas las categorías y dimensiones a que hace referencia este estudio pero sí estar siendo tomadas en cuenta en la vida cotidiana. Otra posible explicación es que sea aleatorio el énfasis que un Distrito da a una categoría con respecto de otra. Responder esta pregunta es motivo de una investigación ulterior.

Por último, es posible afirmar que la calidad educativa lasaliana debe partir de la convicción original de La Salle de que la escuela marche bien, o según sus palabras textuales: "cuide de que la escuela funcione siempre bien, tan bien como la regularidad en casa"54. Para ello será esencial que la escuela sea susceptible de cambios, considerando las exigencias históricas, con la finalidad de dar respuestas creativas a las necesidades que plantean los niños y jóvenes del mundo de hoy.

⁵⁴ CA 57, 12.

CONCLUSIÓN TERCERA PARTE

RESPONDIENDO AL FUTURO

¿Cuál es la escuela lasaliana que soñamos construir en coherencia con las necesidades del mundo de hoy?

No perdamos de vista el punto de llegada. Queremos transformar la escuela lasaliana de hoy para responder a las necesidades de los niños, jóvenes y adultos confiados a nuestros cuidados. Queremos ofrecer una escuela abierta a los desafíos de la Iglesia universal y de los proyectos educativos nacionales e internacionales. Queremos, en este itinerario, ser fieles al carisma lasaliano y, por tanto, audaces en ir más allá de nuestras propias fronteras, donde los más vulnerables nos recuerdan el rostro de Jesús.

Por eso, el tema de la calidad educativa es el centro de nuestro discernimiento ¿Cuáles serán, entonces, los criterios que deban ser tomados en cuenta para evaluar la coherencia de nuestros centros educativos en el mundo entero? ¿Es posible, entre todos, construir un *modelo de calidad educativa lasaliana*, sustentado en el Evangelio y atento a los desafíos de la realidad?

Nuestra invitación es a *discernir los criterios lasalianos de evaluación escolar* que el 45.º Capítulo General ha solicitado dentro de la reflexión actualizada de la Pedagogía Lasaliana.

Les invitamos cordialmente a elaborar *Notas* relacionadas con algunos de los siguientes aspectos:

- Definición de calidad educativa lasaliana para el siglo XXI.
- Criterios de calidad en las obras educativas lasalianas.
- Metodologías para la evaluación de nuestros centros educativos lasalianos a nivel mundial.

No se trata de uniformizar la riqueza de la diversidad educativa lasaliana del Instituto. Al contrario, partiendo de dicha diversidad, queremos identificar los elementos que nos ayuden, no sólo a fortalecer la unidad en la diversidad, sino también a discernir con criterios pedagógico-pastorales hacia dónde nos dirigimos en el futuro, en fidelidad al carisma lasaliano, las demandas de la Iglesia y los desafíos de la realidad, sobre todo de pobres y vulnerables de la tierra.

[Favor revisar la *Metodología sugerida de trabajo de reflexión* de la Conclusión - Primera parte].

Educación y calidad

- Aguerrondo, I. (2010). Retos de la calidad de la educación: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: IIEPE/UNESCO.
- Carrascal Torres, N. & Sierra Pineda, I. A. (2011). *Contextos de enseñanza y calidad del aprendizaje. Factores críticos en educación superior*. [Versión electrónica]. ISBN 978-958-9244-33-3. Colombia: Fondo editorial Universidad de Córdoba.
- Eisner, E. W. (1998). El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.
- Feigenbaum, A. V. (1994). Control total de la calidad. México: Continental
- Malpica, F. (2012). 8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Barcelona: Colofón.
- Molano, M. & Neira, F. "Acreditación de alta calidad, una mirada crítica". *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 48, p. 225-241, apr. 2009. ISSN 0120-6877. Disponible en: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1270. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.
- Okuda Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. "Métodos en investigación cualitativa: triangulación". *Revista Colombiana de Psiquiatría* [en línea] 2005, XXXIV. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009> ISSN 0034-7450.
- Pérez Ibarra, A. "Los sistemas de gestión de calidad al servicio de las organizaciones". *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 48, p. 115-123, 2009. ISSN 0120-6877. Disponible en: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1262>. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.
- Pérez Ibarra, A. "La calidad: un asunto de cultura organizacional". *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 56, p. 239-255, mar. 2011. ISSN 0120-6877. Disponible en: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/505. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.
- Prieto Navarro, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, C. et al. "Aproximaciones al concepto de calidad desde la filosofía". *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 48, p. 225-241, apr. 2009. ISSN 0120-6877. Disponible en: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1270. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.
- Rodríguez Echeverría, A. FSC. *Nuestras Universidades Lasallistas: Camino de misión y asociación*. Palabras pronunciadas el 9 de enero de 2007 durante la apertura del VII Encuentro de AIUL en Porto Alegre, Brasil. Material fotocopiado.
- Rodríguez Gómez, G. & Ibarra Sáenz, M. S. (2013). "La evaluación de los procesos y contextos educativos". En, *Procesos y contextos educativos*, pp. 257-293.

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.*España: McGraw Hill.
- 157
- Sayago, S. (2014) "El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales". En, *Cinta de Moebio* [en línea]. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10131417001> ISSN.
- Seijas Díaz, S. (2002). Evaluación de la calidad en centros educativos. Coruña, España: NETBIBLO.
- Tenti, E. (2015). "Entrevista. Ser docente es estar comprometido con la felicidad del otro". En, *Revista para Juanito*. Fundación L a Salle. Año 3, No. 7, septiembre de 2015. Argentina.
- Tovar Gómez, A. "La implementación de un sistema de calidad y el fortalecimiento de la cultura de la calidad en La Universidad de La Salle". *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 48, p. 100-114, apr. 2009. ISSN 0120-6877. Disponible en: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1261. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.
- Vidal, M. & Morales, I. "Calidad Educativa". Educación Médica Superior. 2010; 24(2)253-274.
- Zabalza, M. A. (2000). "El curriculum escolar y la sociedad del conocimiento". En *Forum europeo de administración de la educación*. Cataluña, pp. 20, 8-18.
- Zabalza, M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Educación y tecnología

- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J.M., Belloch, C. & R.M. Bo (2008). "Las necesidades formativas del profesorado en TIC: Perfiles formativos y elementos de complejidad", Relieve, Vol. 17. Núm. 2. Art. 1, (2011). Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm
- Amador, R.; (2008). "Paradigmas conceptuales de la educación en la sociedad de la información y el conocimiento". En: *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación.* México: IISUE-Plaza y Valdés.
- Andradem Castro, J A; Campo-Redondo, M.S.; (2008). "Tecnologías de información: inclusión en la educación basada en lo digital". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.13. Núm. 36. (pp. 223-248). Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003610.
- Cuevas, R.; (2014). "Las TIC como instrumento pedagógico en la educación superior". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 5. Núm. 9. México. Obtenido de http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/5
- Burch, S. (2005). "Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento". En: A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (coord.): *Palabras en juego. Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. C&F Éditions.
- Campos, M.A.; (2008). "Una aproximación cognitivo-cultural a la relación entre educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación". En: *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*. Bautista, R. A. (coord.) México: ISSUE Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a12.pdf

- Cassany, D.; (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Obtenido de Sociedad Española de 158 Didáctica de la Lengua y la Literatura:
- http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf
- Cobo, J.C.; (2009). "El concepto de tecnologías de la información". En: *Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento*, Vol. 14 Núm. 27 ISSN: 295-318.
- Coll, C.; (2011). "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades". En: Carneiro, R.; Toscano, J.C.; Díaz, T. Coord. (2011). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Colección Metas Educativas 2021. OEI y Fundación Santillana.
- Daniel, O. Velarde, F. y Rivera, I. (2010). "Implicaciones del movimiento OCW en la transformación de la práctica docente". En Pizá, R., Cuevas, O., Velarde, M. y Rodríguez, S. (comp.): *Desarrollo de Competencias en Entornos Educativos a Distancia* (pp. 201- 214). México: ANUIES-ITSON. Obtenido de:
 - http://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/desarrollodecomptencias.pdf
- Díaz Barriga, F. (2011). Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de http://www.oei.es/metas2021/expertos02.htm.
- Fountain, Susan (1999). « L'Éducation de la Paix au sein de l'UNICEF ». Bulletins du Personnel du Fonds des Nations-Unies pour les Enfants, New York : Author.
- González Mariño, J.C. (2008). "TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 5 Núm. 2. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201003.
- Herrera-Batista, M.A. (2009). "Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: perspectivas para una incorporación innovadora". *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 48/6 10-03-09. Obtenido de http://rieoei.org/2630.htm
- Martín Bernal, O. (2009). "Educación 2.0 horizontes de la innovación en la escuela". *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*. Num.78. (pp.53-62). Madrid: Fundación Telefónica. Obtenido de: https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=1&rev=78.htm
- Pedró, F. (2012). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué. Documento Básico*, Madrid, Fundación Santillana.
- Pelgrum, W.J. (2008). "Chapter four: School Practices and Conditions for Pedagogy and ICT". En LAW, N.; E.J. Pelgrum y T. Plomp (eds.), *Pedagogy and ICT use in schools around the world*": Findings from the IEA SITES 2006 Study. Hong Kong, CERC-Springer.
- Perdonomo M. (2008). "El rol y el perfil del docente en la educación a distancia". *EDUQ*@ (pp. 1-7). Obtenido de: http://www.docstoc.com/docs/27504967/EL-ROL-Y-EL-PERFIL-DEL-DOCENTEEN-LA
- Pineda, P. y Castañeda, A. (2013). "Los LMS como herramienta colaborativa en educación Un análisis comparativo de las grandes plataformas a nivel mundial". *Actas del V Congreso Internacional Latina de Comunicación. La sociedad ruido, entre el dato y el grito.* España. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas/184_Pineda.pdf

- Roberts T, Jones D., and Romm C.T.; (2000). *Four Models of Online Education*. Proceedings of TEND 159 2000, Abu Dhabi, UAE.
- Salinas, J; (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1() 1-16. Obtenido de: http://redalyc.org/articulo.oa?id=78011256006
- Sampaio Coelho, A.C.; (2010). "La literacidad electrónica y el hipertexto: los caminos de la literatura digital". *LOGOS*. Vol. 17. No. 32. (pp. 107-117).

Educación y trabajo

- Abdol Latif, Latifah, and Ramli Bahroom. (2010) "OUM's Tracer Study: A Testimony to a Quality Open and Distance Education." *ASEAN Journal of Open and Distance Learning*.
- Abu Bakar, Md. Y, R Jani, and Y Zubairi. (2009) An overview of Graduate Employability of recent Graduates: Some Facts and Figures. Malaysia: The Ministry of Higher Education,
- Aina, L.O., and K Moahi (1999). "Tracer Study of Botswana Library School Graduates." *Education for Information*, 215-244.
- ADB (2011). *Higher Education Across Asia: An Overview of Issues and Strategies*. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.
- AIT (2009). Asian Institute of Technology Tracer Study. Thailand.
- CHED (2013). *Third National Graduate Tracer Study*. Technical Report, Commission on Higher Education, Philippines.
- De Guzman, A B, and B V De Castro (2008). "Employment and employability profile of a select group of Filipino college graduates". *KEDI Journal of Educational Policy*.
- DOLE (2010). *DOLE Project Jobs Fit: Summary of Findings and Recommendations*. Manila: Bureau of Local Employment, Department of Labor and Employment.
- EV Consulting CJSC (2011). *Market study on HE graduate labor demand and employment in Armenia*. Armenia: Ministry of Education and Science.
- Flomo, John (2013). "Aligning Higher Education to Workforce Needs in Liberia: A Tracer Study." PhD Dissertation.
- P21 (2009). P21 Framework Definitions. Partnership for 21st Century Skills, 2009.
- Schomburg, Harald (2003). *Handbook for Graduate Tracer Studies*. Germany: Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel.
- Sitepu, Ied Veda Rimrosa (2011). "Competencies of Higher Education Graduates: A Case Study of Universitas Kristen Indonesia." PhD Dissertation.
- Teichler, Ulrich (2009). Higher Education and the World of Work. Sense Publishers.

- Tertiary Education Commission (2011). *Graduate Trace Study 2011*. Tertiary Education Commission, 160 Philippines.
- World Bank (2012). East Asia and Pacific regional Report. World Bank Philippine Office, East Asia and Pacific Region.
- World Bank (2013). *Philippine Development Report*. World Bank Philippine Office, East Asia and Pacific Region.

Historia de Francia y del mundo

- Abad, Reynald (2015). « Gallicanisme ». En: Bély, Lucien (Dir.). *Dictionnaire Louis XIV*. Paris : Éditions Robert Laffont, p. 558-562.
- Abad, Reynald (2015). « Jansénisme ». En: Bély, Lucien (Dir.). *Dictionnaire Louis XIV*. Paris : Éditions Robert Laffont, p. 683-691.
- Baubérot, Jean (2005) Historia de la laicidad francesa. México. El Colegio Mexiquense.
- Berger, Peter (1988) La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.
- Braudel, Fernand (1978) La historia y las ciencias sociales. Madrid. Alianza Editorial.
- Braudel, Fernand (1993) La identidad de Francia, los hombres y las cosas, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Chartier, Roger (2005) El mundo como representación. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Chi, J. K. (2003). "National-Ethnic Identity Negotiation in Malaysia and Singapore: A State-Society interaction perspective". *Berkeley Journal of Sociology*, 47, pp. 49-75.
- Cholvy, Gérard (2001). *Christianisme et Société en France au XIXe siècle 1790-1914*. 2^e éd. Paris : Éditions du Seuil.
- Ginzburg, Carlo (2006) *Il filo e le trace. Vero falso finto*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore Milano.
- Habermas, Jürgen y Ratzinger Joseph (2008) *Entre razón y religión, dialéctica de la secularización*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Hazard, Paul (1961). La crise de la conscience européenne 1680-1715. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Hobsbawm, Eric (2012). *La era del imperio*, 1875-1914 (1º reimpres.). Buenos Aires: Crítica. Grupo Editorial Planeta. Biblioteca E. J. Hobsbawm de Historia Contemporánea. (Trabajo original publicado en inglés en 1987).
- Juliá, Dominique (1988). "Los cambios del sistema educativo en Francia durante el siglo XVIII". En: Pereira, Miguel. Simposium internacional sobre educación e ilustración: Dos siglos de reformas en la enseñanza. Ponencias. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Koselleck, Reinhart (1993) Futuro pasado, para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona. Editorial Paidós.
- 161
- Le Goff, Jacques (2016) ¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas? México. Fondo de Cultura Económica.
- Poulat, Émile. (2012). Nuestra laicidad pública, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rémond, René (1974). Le XIXe siècle 1815-1914. Introduction à l'histoire de notre temps 2. Paris. Éditions du Seuil.
- Ricklefs, M. C. (2010). *A new history of Southeast Asia*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire New York, N.Y: Palgrave Macmillan.
- Rodríguez Álvarez Azucena (Septiembre 1993) "Orígenes moderados de la estrategia radical jacobina: "L'Année Heureuse" de 1790 o los prolegómenos del republicanismo francés". *Revista Studia histórica- historia contemporánea*. Vol. X-XI. Pp. 163-182.
- Serrano, Sol. (2008) ¿Qué hacer con Dios en la república? Política y secularización en Chile 1845-1885. México. Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, Michael (2008) La revolución de los santos, estudio sobre los orígenes de la política radical. Buenos Aires. Editorial Katz.
- Weber, Max (2010) La ética protestante y el espíritu del capitalismo. México. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, Max (2014) Economía y Sociedad. México. Fondo de Cultura Económica.

Historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas

- Alpago, Bruno; (2000) *El Instituto al servicio educativo de los pobres*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle. Estudios Lasalianos 7.
- Bédel, Henri (2002). *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. El Siglo XVIII 1726-1804*. Roma: Casa San Giovanni Batt. De La Salle. Estudios Lasalianos, Nº 6.
- Bédel, Henri (2004). *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. El Siglo XIX 1805-1875.* Roma: Casa San Giovanni Batt. De La Salle. Estudios Lasalianos, Nº 9.
- Bédel, Henri (2006) *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* 1875-1928. Roma: Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos Nº 11.
- Botana, A. (2002) *Raíces de nuestra identidad*. Valladolid: Centro Vocacional La Salle. http://www.lasalle.org/Spanish/Resources/Publications/PDF/Association/S18.pdf
- Brown, Francis (1997). *La Salle Brothers, Malaya & Singapore, 1852-1952*. Petaling Jaya, Selangor, Malaysia: La Salle Provincialate.

- Dávila, P., Naya, L. y Murua, H. (2009). *Bajo el signo de la educación. 100 años de La Salle en Guipúzcoa*. San Sebastián: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Distrito de Bilbao.
- Gil, Pedro María (1994) *Tres siglos de identidad lasaliana: la relación misión-espiritualidad a lo largo de la historia FSC*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle. Estudios Lasalianos 4.
- Poutet, Yves (1970). Le XVIIe siècle et les origines lasalliennes. Recherches sur la genèse de l'œuvre scolaire et religieuse de Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719). Tome II. L'Expansion (1688-1719). Rennes : Imprimeries Réunies.
- Rigault, Georges (1938). Histoire générale de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes. Tome II. Les disciples de Saint Jean-Baptiste de La Salle dans la société du XVIIe siècle 1719-1789. Paris. Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1949). Histoire générale de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes. Tome VII. La fin du XIXe siècle. Travaux et luttes des Lasalliens en France. Paris. Librairie Plon.
- Sauvage, Michael (1974). "La consagración votal en los orígenes del Instituto". Nota para la comisión de los votos. Agosto de 1974. Mimeo.
- Sauvage, Michel y Campos, Miguel (2014). *La frágil esperanza de un testigo. El itinerario del H. Michael Sauvage (1923 2001)*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos 18.

Pedagogía y ciencias sociales

- Agudín, Y. (2005). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.
- Arias. M. (2013). "La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones". *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1).
- Avanzini, Guy (dir.) (1981). *Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle à nos jours*. Toulouse, Éditions Privat. Histoire Contemporaine des Sciences Humaines.
- Bell, O. (1971), Thinking about the Curriculum. Maidenhead: Open University Press.
- Beltrán, J. (1987). Aprender a aprender: desarrollo de estrategias cognitivas. Madrid: Cincel.
- Bowen, James (2001). Historia de la educación occidental. Tomo II. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX (3º ed.). Barcelona : Editorial Herder (Trabajo original publicado en 1981).
- Cailleau, René. « Petits écoles » en France. En: Avanzini, Guy, Cailleau, Audic, A.M. et Pénisson, P. (dir.) (2001) *Dictionnaire Historique de l'Éducation chrétienne d'expression française*. Paris: Éditions Don Bosco, p. 514-520.
- Camacho, C., Beltrán. D., Posada, R. y Maldonado, F. (2005): *Perspectivas pedagógicas para escenarios virtuales (texto antológico)*. Bogotá: Universidad Manuela Beltrán.
- Cano, E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior". *Revista de curriculum y formación de profesorado*. 12(3), 1-16. Granada: Universidad de Granada.

- Chartier, R. y Compère, M. (1976). L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e. Paris, CDU et SEDES 163 réunis.
- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2009). "Los enfoques educativos basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar". Documento procedente de las Memorias del Décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Comie.
- Connell, Robert W. (2006) Escuelas y justicia social, 3º ed. Madrid: Morata.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Ministerio de Educación / Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana / Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Denzin, N. (1970). Sociological Methods: a Source Book. Chicago. Aldine Publishing Company.
- Dubet, François (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, François (2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Enkvist, Inger (2015) *Elogio de la educación*. México. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Estupiñán, N. (2012). Análisis de los Modelos Pedagógicos Implementados en tres Instituciones Educativas del Sector Oficial de Santiago de Cali. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ingeniería y Administración. Sede Palmira.
- Flórez, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá: McGraw Hill.
- Gauthier, Clermont y Tardif, Maurice (2013). *A Pedagogia. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis. Editora Vozes. Tradução desta edição do original Frances: Guilherme João de Freitas Teixeira.
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador Mexicana, S. A.
- Houry, Alain. « Frères des Écoles Chrétiennes ». En : Avanzini, Guy, Cailleau, Audic, A.M. et Pénisson, P. (dir.) (2001) *Dictionnaire Historique de l'Éducation chrétienne d'expression française*. Paris : Éditions Don Bosco, p. 316-322.
- Japiassu, H. (1992). Introdução ao pensamento epistemológico. Rio de Janeiro: F. Alves.

- Jara, P. y Rosel, J. (1996). Análisis de series temporales univariadas (simples y cíclicas) en psicología.

 Métodos y técnicas avanzadas de análisis de datos en ciencias del comportamiento. Barcelona: 164

 Universidad de Barcelona.
- Maffesoli, M. (2012). *O tempo retorno: Formas Elementares da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária.
- Maffesoli, M. (2006). "A memória das tribos e o reencantamento do mundo". In Casalegno, F. *Memória cotidiana, comunidades e comunicação na era das redes*. Porto Alegre: Sulina.
- Mercer, N. (2000). Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Delfín.
- Mora, A. y Ferro, M. (1996). Currículo y aprendizaje. Manual para la elaboración de elementos del currículo. Bogotá: Santillana.
- Mora, J. (2001). Procesos Curriculares. Cali: Universidad del Valle.
- Narvaja, P. (1998). "Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo". Revista Científica de Educación de la Universidad de El Salvador, 1(1), 12-23.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Replantear la Educación. ¿Hacía un bien común mundial? Paris: autor.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Ortiz, A. (2009). Manual para elaborar modelos pedagógicos en la Institución Educativa. Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación. Antillas. Colombia.
- Páramo. P. (2013). La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Payne, Michael (comp.) (2002). Diccionario de teoría crítica y estudios culturales. Buenos Aires: Paidós.
- Pénisson, Pierre. « Congrégations Religieuses Enseignantes ». En : Avanzini, Guy, Cailleau, Audic, A.M. et Pénisson, P. (dir.) (2001) Dictionnaire Historique de l'Éducation chrétienne d'expression française. Paris : Éditions Don Bosco, p. 156-158.
- PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Informe sobre Desarrollo humano* 2014. *Sostener el progreso humano. Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. New York: Autor.
- Rifkin, J. (2011). La Tercera Revolución Industrial. Barcelona. Paidós
- Romero, Claudia (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

- Sinard, J-C. (2011). "Cultura científica, Epistemología y Pedagogía". Revista Digital de Investigación 165 Lasaliana, n.3, p. 10-19.
- Stenhouse, L. (1996). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- UNESCO (2015). Replantear la educación; ¿Hacia el bien común mundial? París: Autor.
- Universidad Pública de El Alto (s.f.). Pedagogía General I. Autor.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. (Vol. 3). Madrid: Graó.
- Zeitles, T. E. (2010) "La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, Los Jesuitas, los Hermanos La Salle y la reforma protestante". *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, No. 52/7.
- Zubiría, J. de (2006). Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio.

Pedagogía lasaliana

- Bolton, Patricio (2014). *Educación y vulnerabilidad social*. Segunda edición. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Bolton, Patricio (2015). Educación y transformación social. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Capelle, Nicolás (2006). ¡Quiero ir a tu escuela! La pedagogía lasaliana en el siglo XXI. París: Editorial Salvator.
- Casagrande, A. (2012). "La Pedagogía Lasallista ante las nuevas teorías de la educación: una oportunidad para el diálogo y la reflexión sobre nuestra práctica educativa". *Misión Cuadernos RELAL*, n.4, Bogotá D.C., p. 19-26.
- Gil, Pedro y Muñoz, Diego (ed.) (2013). *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos Nº17.
- Hengemüle, E. F.S.C. (2006). "Universidad Lasaliana". En: *Reflexiones sobre la educación superior lasallista*. California: Saint Mary's Press.
- Houry, Alain (2013). "La Guía, entre tradición e innovación: El Comité General de 1834". En: Gil, Pedro y Muñoz, Diego (ed.). *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos Nº 17, p. 149-166.
- Killeen, Peter (2013). "La Pedagogía Lasaliana y la Cuestión del Latín: cuando la ley no se ajusta a la vida". En: Gil, Pedro y Muñoz, Diego (ed.) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al*

- *modelo pedagógico lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos Nº 17, p. 167-183.
- Fossatti, P., Casagrande (2011). "Formação Integral e Integradora". In: Fossati, P., Hengemüle, E., Casagrande, C. *Ensinar a bem viver*. Canoas (RS): UNILASALLE.
- Lauraire, Léon (2001). *La Conduite des Écoles, Approche contextuelle*. Roma. Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiana. Cahiers lasalliens No. 61.
- Lauraire, Léon (2006). *La Guía de las Escuelas, un enfoque pedagógico*. Roma. Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiana. Cahiers lasalliens No. 62.
- Lauraire, Léon (2011). *La Conduite des Écoles, texte critique*. Roma. Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiana. Cahiers lasalliens No. 63.
- Lauraire, Léon (2004). "Apuntes del curso de formación institucional". [Recogidos de las clases Ejes de la pedagogía Lasaliana]. Bilbao: La Salle.
- Lauraire, Léon (2014). *La Guía de las Escuelas, enfoque diacrónico Evolución del texto de 1706 a 1916*. Roma. Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiana. Cahiers lasalliens No. 67.
- Lauraire, Léon (2015). "Una pedagogía de la fraternidad". Conferencia. Casa Generalizia. Roma.
- Muñoz, Diego (2011). "¿Podemos hablar de una pedagogía Lasaliana hoy?" Revista Digital de Investigación Lasaliana. (3), 1-9.
- Muñoz León, Diego (Jan/Jun 2014). "Calidad internacional de la educación lasallista: una perspectiva histórica". *Revista Conhecimento e Diversidade*. N. 11, p. 138-156.
- Pauly, E. L., Santos, J. F. (2011). Uma leitura do "Guias das Escolas Cristãs" sob o olhar da Educação Popular. In: Fossatti, P.; Hengemüle, E.; Casagrande, C. *Ensinar a bem viver*. Canoas (RS): UNILASALLE.
- Rangel, M. (2011). "Pedagogía Lasaliana. Estatuto epistemológico y actualidad". *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, n.3, p. 36-42.

Documentos de la Iglesia católica

- Papa Francisco (2015). Carta Encíclica. Laudato Sí: Sobre el cuidado de la casa común. Bogotá: San Pablo.
- Para Juan Pablo II (1987). *Carta Encíclica Sollicitudo Rei Sociales*. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.html Consultado: mayo 2016.

Documentos oficiales del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas

Circulaires Instructives et Administratives Nº 96, 2 octobre 1900. Résultats de l'Exposition Universelle de 1900. Paris, Maison Mère, 27, Rue Oudinot, 1900.

- Circulaires Instructives et Administratives N° 100, 7 avril 1901. Éléments de Pédagogie Pratique. Paris, Maison Mère, 27, Rue Oudinot, 1901.
- Circulaires Instructives et Administratives N° 107, 22 septembre 1901. Méthodologie de l'enseignement de la Religion. Paris, à la Maison Mère, 27, Rue Oudinot, 1901.
- Circulaires Instructives et Administratives 112. Centenaire de la Restauration de l'Institut 3 mai 1802. Paris : Maison Mère, Rue Oudinot, 15 avril 1902.
- *Circulaires Instructives et Administratives Nº 127*, 3 décembre 1931. Nouvelle édition de la Conduite des Écoles. Les études du religieux éducateur. Paris, à la Maison-Mère, 27, Rue Oudinot, 1903.
- Circular 447 (1 octubre 2000). Documentos del 43º Capítulo General Asociados para responder a los desafíos del siglo XXI. Roma: Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Circular 455 (15 Septiembre 2007) Documentos del 44º Capítulo General. Ser Hermanos hoy, ojos abiertos, corazones encendidos. Roma: Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Circular 469 (30 noviembre 2014). Documentos del 45º Capítulo General. "Esta obra de Dios es también nuestra obra". Roma: Consejo General.
- Circular 470 (24 marzo 2015). Hacia el año 2021: Viviendo juntos la alegría de nuestra misión. Roma: Consejo General.
- Conduite à l'usage des Écoles chrétiennes. Enseignement Primaire Élémentaire. Paris, Procure Générale, 78, Rue de Sèvres, 1916.
- Directoire Pédagogique à l'usage des Écoles chrétiennes. Paris, Procure générale, 27 Rue Oudinot, 1903.
- Distrito La Salle Argentina-Paraguay (2012) *HEA Horizonte de la Economía de Asociación*. Buenos Aires. Publicación interna.
- Distrito La Salle Argentina-Paraguay (2001) *HPP Horizonte Pedagógico Pastoral*. Buenos Aires. Publicación interna.
- Distrito La Salle Brasil Chile. (s. f.). *Propuesta educativa del Distrito La Salle Brasil Chile*. Chile: Autor.
- Distrito Lasallista de Bogotá. (2013). Horizonte Educativo Pastoral. Colombia: Autor.
- Distrito Lasallista de Bogotá. (2016). Manual de Calidad. Colombia: Autor.
- Distritos Lasallistas de México (2015) Modelo de Calidad Lasallista 2.0. México.
- Éléments de Pédagogie Pratique à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes. Part I-II. Paris. Procure générale. 27, Rue Oudinot, 1901.
- Éléments de Pédagogie Pratique à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes. Part III. Paris. Procure générale. 27, Rue Oudinot, 1902.

- Frères des Écoles Chrétiennes (2000). 43ème Chapitre Général. Déroulement et Documents. Rome : Maison Généralice. Bulletin de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes N° 246.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2006). *Asociados para la Misión Educativa Lasaliana. Reporte de la Asamblea Internacional 2006.* Roma: Casa Generalicia.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2013). *Una familia, una misión: Lasalianos asociados para el servicio educativo de los pobres. Informe de la Asamblea Internacional 2013*. Roma: Casa Generalicia. Documento 6.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2015). Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Roma: autor.
- Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (s.f.). *Proyecto Curricular Lasallista. Marco Teórico Doctrinal*. Chile: Autor.
- International Council of the Lasallian Association and Educational Mission (CIAMEL) (2015). *Statutes*. Rome, General Council.
- La Salle Distrito ARLEP (2012). Proyecto de Misión. Autor
- La Salle Distrito ARLEP. (2013). Aprendizaje cooperativo creamos, creemos, nuevos contextos. Autor.
- Manuel de Pédagogie à l'usage des Écoles catholiques. Tours, Maison A. Mame & Fils, Imprimeurs-Éditeurs. Paris Maison Poussielgue, Librairie, Rue Cassette, 15. 1909.
- Notes de Pédagogie chrétienne pour servir à la préparation d'une nouvelle édition de la Conduite des écoles d'après les principes du Bienheureux J. B. de La Salle. Paris, Procure générale, Rue Oudinot, 27, 1897.
- RELAL. (s.f.). "¿Cuál es la Misión educativa Lasallista?" Disponible en: http://relal.org.co/mision-educativa-lasallista/cual-es-la-mision-educativa-lasallista
- Sobre las causas de deserción de nuestros Hermanos jóvenes y sobre los medios de prevenirles, al menos, en parte. Estos mismos medios les pondrán en condiciones de ser más útiles al Cuerpo del Instituto y al público en general mediando el empleo en la escuela. Por el Hermano Paschal, Asistente del Superior General, Melún, 1786. (Traducción al español del H. Guillermo-Félix, AMG).

Obras de San Juan Bautista de La Salle

- De La Salle, Saint Jean-Baptiste (1993). Œuvres Complètes. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle.
- Hengemüle, E. (coord.) (2012). "Escritos Pedagógicos". In: LA SALLE, J. B. *Obras completas de São João Batista La Salle*. Canoas (RS): UNILASALLE, V. 3.
- Hengemüle, E. (coord.) (2012). "Escritos Ascéticos e espirituais". In: LA SALLE, J. B. *Obras completas de São João Batista La Salle*. Canoas (RS): UNILASALLE, V. 2-B.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (2001). *Obras completas de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Ediciones San Pío X. Traducción, introducción general y presentación de cada obra a cargo de José María Valladolid, fsc.

Obras utilizadas:

C
CA
CT
GE
MD
MF
MR
RC
RU
RP
T

AUTORES

Diego Muñoz León, fsc

Originario de Caracas, Venezuela. Hermano de las Escuelas Cristianas. Hizo su Noviciado en Lagos de Moreno, México y su Escolasticado en Caracas, Venezuela. Licenciado en Educación y en Ciencias Biológicas. Máster en Investigación Educativa y Doctor en Educación. Especializado en Pedagogía política. Coordinador del Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos en Roma. Editor de la Revista Digital de Investigación Lasaliana.

Felipe Gaytán Alcalá

Originario de Guadalajara, México. Profesor-Investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle México y Profesor de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología, por el Centro de Estudios Sociológicos, Colegio de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

Alma Rosa Hernández Mondragón

Originaria de Ciudad de México. Profesora-Investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle México. Maestra en Gestión Educativa, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Doctora en Educación por la Universidad La Salle México.

Marcela Rosario Salazar Ibáñez

Originaria de Ciudad de México. Profesora-Investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad La Salle México. Doctora en Ciencias de la Educación por El Colegio de Posgrado México.

Arturo Campillo

Originario de Ciudad de México. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Religiosas de la Universidad La Salle México.

Carmen Amalia Camacho Sanabria

Originaria de Colombia. Licenciada en Español-Francés de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Doctora en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Actualmente, Directora del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle Bogotá.

Irma Lucía Bórquez Antillón

Originaria de Ciudad Obregón, México. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Monterrey. Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana. Doctorante en Educación en la Universidad La Salle Noroeste, México. Actualmente, Coordinadora de Planeación y Efectividad en la Universidad La Salle Noroeste.

Itziar Muniozguren 171

Originaria de Bilbao, España. Asociada Lasaliana. Hizo su formación en Bilbao. Diplomada en—Educación, Especialidad Ciencias Humanas. Experta en Dirección de Centros Educativos La Salle, en La Salle Centro Universitario. Actualmente, forma parte del Equipo de Animación de la Red de Obras La Salle, Sector Bilbao. Delegada de Asociación, Animadora Zonal en Bizkaia y Eibar. Miembro del Equipo de Pastoral del Sector Bilbao.

Luciana Backes

Originaria de Lajeado, Brasil. Conferencista del Centro Universitário UNILASALLE Canoas. Ha hecho su formación en São Leopoldo, Lyon y París. Licenciada en Pedagogía. Especializada en Educación digital. Actualmente, coordinadora del grupo de investigación Convivencia y Tecnología digital en la Contemporaneidad. Investigadora invitada del Centre Edgar Morin, París.

Patricio Bolton, fsc

Originario de Santa Fe, Argentina. Hermano de las Escuelas Cristianas. Maestro y director de escuela primaria. Profesor en Ciencias de la Educación. Director del Postulantado y del Noviciado del Distrito de Argentina-Paraguay. Animador de programas distritales de formación y de educación popular y pedagogías críticas. Coautor de libros y autor de varios artículos en revistas y publicaciones.

Rebecca Hopkins

Originaria de Winona, USA. Profesor Asistente en Saint Mary's University of Minnesota. Obtuvo el Máster en Enseñanza, un Certificado de postgrado en Alfabetización y el Doctorado de Educación en Liderazgo. Especialista en preparación de docentes, enseñanza en perspectiva cultural y relaciones internacionales en la educación superior. Decano de Educación en Saint Mary's University of Minnesota.

María del Rosario Ortiz Carrión

Originaria de Guanajuato, México. Licenciada en Psicología, Máster en Ciencias y Técnicas de la Educación y Doctora en Educación. Directora en la Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle Bajío en León, México. Trabaja en las líneas de investigación de prácticas docentes y evaluación educativa.

Enrique Aguilar

Originario de León, México. Formación en el área de Informática, con Maestría en Tecnologías de Información Empresarial y Posgrado en Teleinformática y Redes, con experiencia en el área de Desarrollo de Software. Actualmente, Director de la Facultad de Tecnologías de Información de la Universidad De La Salle Bajío, México.

Edel María Espino Ledezma

Originaria de Guanajuato, México. Ingeniero en Computación y Sistemas, Especialidad en Prospectiva y Máster en Project Manager. Directora de Tecnologías de Información de la Universidad De La Salle Bajío, México.

Yammir López Brito

Originario De Guanajuato, México. Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Máster en 172 Educación y Formación Docente. Doctor en Pedagogía. Especializado en Educación Transmedia. — Actualmente, colabora en el Posgrado de la Escuela de Educación y Desarrollo de Capital Humano de la Universidad De La Salle Bajío, México.

Maricar Sison Prudente

Originaria de Manila, Filipinas. Profesor a tiempo completo del Departamento de Ciencias de la Educación de De La Salle University, Manila. Licenciada en Ciencias de la Educación (especialista en Ciencias Naturales) de la University of the City of Manila. Máster en Ciencias en Enseñanza de la Física de De La Salle University, Manila. Actualmente, termina su Doctorado en Química Ambiental y Exotoxicología en la Ehime University de Japón.

Lawandy Michel Choukry

Originario de El Cairo, Egipto. Ha hecho sus estudios en instituciones lasalianas. Licenciado en Filosofía. Actualmente es el Secretario General de la Misión Educativa Lasaliana de Egipto. Representante del Distrito del Medio Oriente en el comité de la MEL/RELEM. Es el responsable de la formación lasaliana del Sector Egipto.

Carlos Manuel Castañeda Casas. fsc

Originario de Zacatecas, México. Hermano de las Escuelas Cristianas. Hizo su formación en Lagos de Moreno, Jalisco y en Monterrey, México. Licenciado en Ciencias de la Educación, Máster en Educación con especialidad en Desarrollo cognitivo y Doctorante en Planeación y Liderazgo Educativo. Secretario de Misión de la Región Latinoamericana Lasallista –RELAL.

Patricia Huerta Pérez

Originaria de Monterrey, México. Profesora de Educación básica y Educación superior. Hizo su formación en Monterrey. Profesora de Educación Primaria, Licenciada en Educación Básica. Máster en Educación Básica. Especializada en Formación Continua y candidata a doctora en Planeación y Liderazgo Educativo. Coordinadora del área de posgrado del Centro de Estudios Superiores La Salle (CESLAS). Directora de una Escuela primaria pública en Monterrey.

Adriana Bolaños Hernández

Originaria de la Ciudad de México. Profesora normalista. Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Máster en Educación con especialidad en Formación Docente. Doctorante en Liderazgo y Planeación Educativa. Directora Académica del Centro de Estudios Superiores La Salle (CESLAS) en Monterrey, México.

