



# Que la Escuela vaya siempre bien

Aproximación al modelo  
pedagógico lasaliano

ESTUDIOS LASALIANOS N° 17

**Pedro M<sup>a</sup> Gil y Diego Muñoz**  
**Editores**

# **Que la Escuela vaya siempre bien**

**Aproximación al modelo  
pedagógico lasaliano**

**Bruno Alpago – Robert Berger – Patricio Bolton**  
**Cledes Casagrande – Fabio Coronado – Pedro Ma Gil**  
**Edgard Hengemüle – Alain Houry – Peter Killeen**  
**Léon Lauraire – Diego Muñoz – Pierre Ouattara**  
**Francis Ricousse – Gerard Rummery**  
**Autores**

HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS

Mayo 2013

© Hermanos de las Escuelas Cristianas

Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos

Estudios Lasalianos N° 17

Via Aurelia, 476

00165 Roma, Italia

Traducción:

*José Martínez, fsc (coord.)*

Traductores:

*Aidan Marron fsc*

*Antoine Salinas fsc*

*Blásio Donato Hillebrand fsc*

*Claudia Pettinau*

*Diego Muñoz fsc*

*Gerard Rummery fsc*

*John Blease fsc*

*José María Pérez fsc*

*Léon Lauraire fsc*

*Marilú Balbis*

*Mawel Pajarillo fsc*

*Michael French fsc*

*Peter Gilfedder fsc*

*Terry Collins fsc*

Portada y diseños:

*José David Berbesí Botero fsc*

Marquetación:

*Luigi Cerchi*

*Jesucristo, en el evangelio de este día,  
compara a quienes tienen cargo de almas con el buen pastor,  
que cuida con esmero de sus ovejas;  
y una de las cualidades que ha de tener, según el Salvador,  
es conocerlas a todas, distintamente.  
Éste ha de ser también uno de los principales cuidados  
de quienes están empleados en la instrucción de otros:  
saber conocerlos y discernir el modo de proceder con ellos.*

San Juan Bautista de La Salle  
Meditación 33, punto I



## PRÓLOGO

El libro que llega a tus manos ha sido escrito por catorce maestros provenientes de los cinco continentes; diversas culturas, diversos itinerarios de formación, pero un elemento común: todos somos Hermanos de las Escuelas Cristianas. No somos maestros únicamente por profesión sino también por vocación. Y, desde esa experiencia que ha sido definitiva para nosotros, te ofrecemos una reflexión sobre lo que consideramos esencial en nuestras vidas: la educación cristiana.

A inicios de la segunda década del siglo XXI, a cincuenta años del Concilio Vaticano II, nos seguimos preguntando sobre lo que Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas entendieron por educación en la Francia del siglo XVII. Y vemos con gratitud, y también con responsabilidad, la marcha del Instituto tricentenario dedicado a la educación cristiana. Sobre todo, nos preguntamos por el futuro de este proyecto educativo en el que actualmente participan maestros de todas las regiones del mundo, en una experiencia asociativa y multicultural que nuestros fundadores jamás soñaron.

Esta perspectiva de tres siglos nos ha ayudado a precisar el alcance del término que estudiamos: “pedagogía lasaliana”.

Sabemos que en su materialidad no significa lo mismo en un idioma que en otro, en un medio cultural que en otro. Para unos a veces este término se limita al ámbito de los procedimientos, mientras que para otros engloba todo el hecho educativo. Así, en nuestra reflexión hemos querido asumir su alcance más general (‘education’, en los medios anglófonos), sin desdeñar el operativo concreto (más usado en otros medios). Le damos pues un alcance a la vez global y puntual, referido tanto a las motivaciones orientadoras y a su espíritu profundo, como al estilo o carácter específico de los procedimientos. Esperamos haberlo tenido en cuenta en los matices que introducimos en las diferentes versiones del estudio.

Lo que encontrarás en estas páginas es el fruto de un trabajo compartido, y que tuvo su momento estelar durante el Seminario de Pedagogía Lasaliana realizado en la Casa Generalizia de La Salle en Roma en mayo 2012. A partir de ese encuentro, catorce Hermanos, invitados por el Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos, decidieron caminar juntos para debatir ideas y perspectivas sobre lo que consideraban esencial de la educación lasaliana desde los orígenes, a lo largo de su historia y en un horizonte de futuro.

Te invitamos a leer este libro de principio a fin. Está escrito en tres partes, cada una con una lógica propia. Es importante que descubras las líneas claves que han sostenido este esfuerzo de reflexión. En la primera parte hemos mirado hacia los orígenes: cómo podían entender la educación en la primera comunidad lasaliana. Recordando su itinerario proponemos una definición que nos parece fiel. Después, en la segunda parte, hemos evocado un puñado de episodios significativos a lo largo de los dos siglos siguientes: queríamos ver dónde estaba y cómo se vivía aquella primera definición. Finalmente, en la tercera parte, nos hemos centrado en el presente para preguntarnos cómo vivir la tradición pedagógica lasaliana en un mundo del todo nuevo.

No se trata de un libro final, de conceptos acabados, sino una reflexión educativa, compartida, de un grupo de maestros que se siguen preguntando sobre las convicciones que han sostenido el esfuerzo educativo lasaliano en más de trescientos años. Por lo tanto, se trata de generar el debate, de confrontar ideas, de abrir perspectivas. No está cerrado en ninguno de sus aspectos: deliberadamente está concebido como un ejemplo para un trabajo que puede hacerse en cualquier lugar del mundo lasaliano y no lasaliano: se propone una hipótesis sobre los principios y un esquema sobre la historia; se ahonda en las dos y se llega a conclusiones.

Como en la pedagogía lasaliana, el valor y la utilidad de este libro no están en sus conclusiones sino en su itinerario.

Agradecemos de manera especial al Hno. Pedro Gil por habernos acompañado como coordinador del proyecto de este libro, por habernos ayudado a generar ideas y a vislumbrar horizontes de futuro. Gracias a la experiencia y fraternal exigencia de nuestros Hermanos Bruno Alpage,

Gerard Rummery, Alain Houry, León Lauraire, Edgard Hengemüle y Robert Berger, que han hecho un largo recorrido en la investigación lasaliana. Agradecidos también por la presencia de los Hermanos Francis Ricousse, Pierre Ouattara, Fabio Coronado, Patricio Bolton, Peter Killeen y Clede Casagrande por haber aceptado el reto de reflexionar juntos. Por supuesto, agradecidos por el apoyo recibido del Superior General y su Consejo y de los Hermanos de la Casa Generalizia.

Estaremos satisfechos de nuestra labor si este libro abre las puertas al debate.

H. Diego Muñoz León fsc  
*Servicio Investigación y Recursos Lasalianos*  
Casa Generalizia, Roma



## ABREVIATURAS UTILIZADAS EN ESTA OBRA

### *Escritos de san Juan Bautista de La Salle en español*

C	Cartas
EMO	Explicación del Método de Oración
GE	Guía de las Escuelas Cristianas
MA	Meditaciones para algunas fiestas especiales que hay durante el año
MD	Meditaciones para todos los domingos del año
MF	Meditaciones para las fiestas principales del año
MLF	Memorial de la lectura en francés
MSO	Memorial sobre los orígenes
MR	Meditaciones para el Tiempo de Retiro
RP	Reglas personales
RU	Reglas de cortesía y urbanidad cristianas

### *Escritos de san Juan Bautista de La Salle en francés*

CE	Conduite des Écoles
DA	Devoirs d'un chrétien I
DB	Devoirs d'un chrétien II
DC	Devoirs d'un chrétien III
EM	Explication de la méthode d'oraison
I	Instructions et prières
LA	Lettres autographes
LI	Lettres imprimées
MD	Méditations pour les dimanches
MF	Méditations pour les fêtes
MH	Mémoire sur l'habit
RB	Règles de la bienséance
RC	Règles communes

***Escritos de san Juan Bautista de La Salle en inglés***

CCS The Conduct of the Christian Schools

MTR Meditations of the Time of Retreat

RFD Rule and Foundational Documents

***Documentos del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas***

Circ Circular del Instituto

CL Cahiers lasalliens

Decl Declaración de los Hermanos en el mundo actual

PERLA Proyecto Educativo Regional Latinoamericano Lasallista

***Fuentes documentales***

AMG Archives Maison Généralice. Rome

BM Sous-Séries S. J.B. de La Salle : Écrits : Conduite des Écoles. AMG

CD Sous-Séries Supérieurs généraux, Série C de l'Institut. AMG





1.

**La primera definición**

En el primer paso necesitamos expresar qué era ‘Pedagogía Lasaliana’ en los primeros días de la institución.

Para responder tenemos dos fuentes documentales directas: la Guía de las Escuelas y las Meditaciones para el Tiempo de Retiro. La primera habla sobre todo de procedimientos; la segunda, de la persona del maestro. Si proyectamos su síntesis sobre la historia de aquellos cuarenta o cincuenta primeros años y la contextualizamos adecuadamente con referencias de entorno, podemos llegar a configurar la Pedagogía Lasaliana sobre cinco ejes.

Los consideraremos uno a uno, tal como nos han llegado en el itinerario de los orígenes. Luego trataremos de ver si nos ofrecen ya una definición o incluso un sistema.

# 1.

## La primera definición

*Pedro M<sup>a</sup> Gil fsc*

Puesto que no nos lo dejaron escrito, no es tan fácil precisar qué entendían por Pedagogía Lasaliana los primeros miembros de la comunidad de las escuelas cristianas.

Sabemos, sí, cómo hacían las cosas, pero a nadie satisfaría la reducción de la ‘pedagogía’ al cómo se hacen las cosas en un lugar determinado o en una institución determinada. ‘Pedagogía’ es un término que incluye más. Y con ello aparecen los problemas para definir el concepto.

En este caso, sin ninguna duda, debe incluir más. Hay una razón para

afirmarlo: con el adjetivo ‘lasaliano’ nos referimos a una institución a la que se pertenece, con un compromiso de vida. Es cierto que este adjetivo puede aplicarse también a un estilo, a un conjunto de datos o referencias que no implican a alguien más que desde el punto de vista de la actividad a la que se dedica. En ese caso nos referiremos a personas o incluso instituciones en las que hacer y vivir no coinciden necesariamente, situación que contradice la primera constitución lasaliana: el ideal de vida era no establecer diferencia entre lo requerido por el trabajo y lo requerido por la santificación, nada menos.

Por eso, en este caso es más adecuado precisar el alcance del tema yendo más allá de los procedimientos. Así nuestro concepto de pedagogía lasaliana es el resultado de cruzar dos enfoques: el de la Guía de las Escuelas y el de las Meditaciones para el Retiro anual de los maestros. Uno se refiere a la operatividad del educador; el otro, al sentido de su vida.

## 1.

Pues bien: en este estudio **entendemos por Pedagogía Lasaliana el modo de vivir la relación educativa propio de la institución lasaliana.**

‘Relación educativa’ es una expresión que abarca todo lo relativo a la educación. En ella, además de lo personal, queremos incluir su institucionalización o estructuración para alcanzar resultados previstos y compartidos. En ese sentido, aun siendo evidente que la ‘educación’ trasciende los límites de la ‘escuela’ como organización concreta, no supera la pretensión organizadora que define a toda institución educativa. Todo proyecto educativo necesita organizarse de una manera concreta y en cuanto tal puede llamarse también ‘escuela’, de modo que, a conciencia de no tratarse de términos equivalentes, usaremos los de ‘educación’, ‘escuela’ y ‘relación educativa’, como pertenecientes a un mismo sistema.

‘Vivir’ la escuela es una expresión deliberadamente simbólica que pretende abarcar el modo de hacer un trabajo, los puentes que ello tiende hacia la persona que lo hace y la mutua configuración resultante. La expresión se refiere al diálogo entre la vida del trabajador y su trabajo y traduce el antiguo alcance de la expresión lasaliana ‘estado’. Así ‘vivir la escuela’ o

‘vivir la relación educativa’ suponen que la ‘pedagogía’ resultante es un conjunto de técnicas o procedimientos que van construyendo a una persona y a la vez brotan de ella.

‘Institución lasaliana’ es una expresión que se refiere al conjunto formado por las comunidades de maestros y la red de sus escuelas que fue estableciéndose entre 1680 y 1726 en una región de Francia. Se refiere igualmente a ese mismo conjunto que después ha ido difundiéndose por todo el mundo y ha recorrido los tres siglos largos de lo que llamamos Modernidad y ahora mismo Postmodernidad.

Como veremos enseguida, en esta definición hay DOS DIMENSIONES: la estructural y la de contenidos. Una contiene el armazón que lo sostiene todo; la otra, la actualidad en la que se explicita.

## 2.

A diferencia de quienes limitan ‘pedagogía’ a un modo de hacer la educación, entendemos que Pedagogía lasaliana es un modo de vivir la educación: eso significa que en su definición incluimos al maestro junto con sus procedimientos.

Por eso en este estudio, al orientarnos en torno a la pedagogía, entendemos un conjunto de procedimientos o diseños institucionales y un modo específico de vivirlos. No nos limitamos a una suma de procedimientos que se emplean de determinado modo sino que incluimos el modo de vivir esos procedimientos. Añadimos además que ese modo de vivir el conjunto de procedimientos es un vivir común, compartido, comunitario. Por eso es una realidad específicamente plural, compartida. Es un enfoque personalista, no sólo instrumental.

En este modo de entender las cosas hay pues varios elementos a modo de ESTRUCTURA de lo que entendemos por Pedagogía lasaliana:

- el primero es el conjunto de técnicas y la consiguiente configuración del proyecto educativo que las usa;
- después, el hecho de que ese conjunto y ese diseño son inseparables de la vida de quien los emplea: así no son solamente cosas que se

usan y se dejan de usar sino realidades que forman parte de la vida de las personas llamadas educadores;

- y, finalmente, el hecho de que vivir ese conjunto y configurar así la persona del educador es algo que ocurre dentro de un grupo comprometido de por vida a vivir así.

### 3.

Este combinado o síntesis de procedimientos, vida y comunidad, sin embargo, no nos dice más que el armazón de la realidad que necesitamos comprender. Nos falta su contenido, su encarnación concreta en cada momento social. Propiamente hablando esta segunda dimensión específica definitivamente la Pedagogía Lasaliana, por cuanto puede compartir con otras la misma estructura básica: procedimiento-vida-comunidad. El contenido de esa estructura es, pues, su definitiva configuración.

Ahora bien: antes necesitamos precisar el punto de referencia para explicitarlo. En efecto, cuando hablamos de una institución con una historia de siglos, no es tan fácil formular esa configuración definitiva. ¿En qué momento de los tres siglos de su historia hemos de fijarnos para proponerla?

Hay un factor que hace de esos tres siglos de historia mucho más que una sucesión heterogénea de trescientos años. Es un solo bloque de tiempo, claramente definido. La institución lasaliana es una criatura típica de lo que en Europa se llamó la MODERNIDAD, mucho más que la sucesión de trescientos años.

Modernidad e Institución lasaliana nacieron juntas, en un período en el que todas las instituciones sociales se redefinían sobre un mismo patrón: la racionalidad organizativa. ¿Qué nos dice este hecho?: que, como todas las instituciones de la Modernidad, la Pedagogía lasaliana mantiene una misma identidad o configuración mientras dura ese gran período de la historia. Por eso –y no simplemente por fidelidad al hecho creyente que asentó su fundación– podemos definirla según la configuración de estructura y contenidos que observamos en sus comienzos, en su período fundacional.



Según esto, mientras dure la Modernidad, toda la vida posterior de esa institución se definirá por su relación con aquella primera circunstancia. Esto le aportará la garantía de un período en el que las cosas tuvieron sentido y funcionará como referencia constante. Pero a la vez podrá de hecho suponer un handicap cuando la historia de esa institución atraviese momentos y lugares de distinta configuración que la de sus inicios. Esto ocurrirá sobre todo a medida que vaya agotándose ese gran tiempo de la historia.

Así la pervivencia de la definición de algo como la Pedagogía Lasaliana supone siempre un reto para interpretar el comienzo, su estructura y su visibilidad posterior.

#### 4.

Con esa cautela sobre su historicidad, propongamos pues la configuración de la Pedagogía Lasaliana en su período fundacional. Así, aceptando la estructura de procedimientos, vida del maestro y grupo comprometido, preguntémosnos: ¿qué rasgos podemos señalar en los comienzos como el CONTENIDO de aquella pedagogía?; ¿podemos al menos identificar algunos rasgos significativos en el itinerario vital de la primera comunidad lasaliana?

En la circunstancia pedagógica lasaliana inicial hay un primer factor, determinante y específico: los Pobres. Ellos son quienes orientan el diseño del proyecto que se concibe a su servicio. Por eso el programa debe subrayar más lo instrumental que los saberes, más el razonamiento que los contenidos, más la resolución de problemas que la memorización de datos. Es el segundo factor.

La escuela de los Pobres, como cualquier otra, se concibe siempre en función de su integración social pero tiene algo de específico: piensa enseñada en el mundo del trabajo, no soporta intermedios entre la capacitación básica y su ejercicio laboral. Y es el tercer factor.

Entre los tres **-destinatarios, objetivo y programa-** estos factores van produciendo diversos sistemas organizativos y técnicas de aprendizaje ade-

cuadas. Dependen del genio de cada sociedad, del tipo de pobreza, del marco económico y político, de la calidad de la formación de los maestros, etc.

Así se puede apreciar la riqueza que se deriva del juego entre el sentido hondo y el funcionamiento diario de una institución educativa como la lasaliana. Y se ve cómo no se puede reducir el alcance de la expresión ‘Pedagogía Lasaliana’ ni al elenco de los procedimientos empleados ni a la antropología que haya detrás. Es el juego de ambas dimensiones.

## 5.

Así entendemos que en la Pedagogía Lasaliana –como tal vez en otras- hay **otros dos factores** más que contribuyen a su definitiva especificación desde el punto de vista de su contenido.

El primero -que es cuarto en esta serie- radica en su carácter común, compartido, **comunitario**. Consiste en el compromiso de un grupo de personas para llevar adelante el proyecto de un modo determinado. Ese compromiso puede tener carácter definitivo o vitalicio, de modo que supera los límites de lo contractual o coyuntural.

A cualquiera se le ocurre que la implicación vital de una persona con otras para llevar adelante un proyecto así es fuente de rasgos específicos en la configuración de la pedagogía resultante. El manantial del que brota constantemente y que constantemente lo evalúa y reconfigura es un grupo humano que se identifica con ese cometido.

Esa identificación hace que en esta consideración de contenidos aparezca todavía un factor: la vecindad del misterio o de **la trascendencia**.

En efecto: al ser una identificación compartida, necesariamente nos encontramos ante algo que nos lleva a la raíz de la relación humana. Es algo que habla de responsabilidad, de fidelidad, de esperanza, de permanencia, de desarrollo. Habla de esfuerzo o incluso de sacrificio, de vocación, de historia colectiva, de horizonte último trascendental.

No podemos, por eso, considerar la dimensión religiosa o de fe como un añadido opcional. Cuando nos proponemos reflexionar sobre la

Pedagogía lasaliana necesitamos tenerlo en cuenta: la fuente y el destino, el peso diario o la mediación, es siempre algo que trasciende a los datos estrictos o que los contextualiza en un escenario de otro tipo.

Con ello llevamos la consideración personalista del hecho educativo a su definitiva configuración.

## 6.

Es claro que este modo de interpretar la Pedagogía Lasaliana puede ser discutible para quien utilice puntos de vista solamente funcionales. Y también es claro que al utilizar este enfoque encontraremos un modelo de pedagogía muy próximo al de identidad institucional. Técnica por un lado e institución por el otro: evitar esos dos extremos es la condición para poder hablar seriamente de Pedagogía Lasaliana.

Si aceptamos señalar así el ámbito de la reflexión, si abogamos por lo personal frente a lo estrictamente funcional, es porque desde sus comienzos la institución lasaliana ha considerado su ministerio educativo como una vocación, una llamada, la gran mediación en el encuentro tanto con Dios como con los pobres a quienes pretende servir. Parece, pues, algo obligado si se ha de hacer justicia a la relación entre ser y hacer que define a la institución misma.

Paralelamente hemos de ser conscientes de que la institución lasaliana vive hoy, al cabo de tres siglos, en una circunstancia que nunca antes había conocido: durante su último medio siglo de vida, como todas las instituciones sociales, ha pasado a inscribir su proyecto en un mundo con nuevas dimensiones, tanto en lo profesional educativo como en lo cultural o en lo religioso. Esto ha hecho que en el interior de sus proyectos no resulte hoy nada evidente hablar de homogeneidad pedagógica. Y sin algún tipo de homogeneidad es muy difícil hablar de la Pedagogía Lasaliana como de algo vivo hoy.

Necesitamos verificar o fundamentar, pues, nuestra propuesta, a fin de superar tanto la reducción funcionalista como la disolución identitaria.

Ambas tareas son imprescindibles, si pretendemos encontrar en la expre-

sión 'Pedagogía Lasaliana' algún rasgo de vida hoy, alguna orientación hacia el futuro.

## 7.

Esta primera parte de nuestro estudio se dedica a reflexionar sobre el sistema o conjunto pedagógico de los orígenes lasalianos.

Se compone de cinco reflexiones sobre cada uno de los ejes que acabamos de señalar como expresión del CONTENIDO de esta pedagogía: **los Pobres, el Trabajo, el Razonamiento, la Comunidad de maestros y la Fe**. En su interior se adivina siempre la ESTRUCTURA donde se unen vida y trabajo.

Cada comentario responde a la visión de un autor distinto, si bien todos se enmarcan dentro del escenario común que acabamos de describir en estas páginas. Por esa razón al concluir su panorámica deberemos establecer unas páginas de síntesis o coordinación que beba de todos ellos. Esta primera sistematización deberá permitirnos establecer la definición inicial, la referencia o la primera realidad de la que se puede hablar como 'Pedagogía Lasaliana'.

Será el cometido del capítulo final de esta primera parte de nuestro estudio.



## Capítulo 1 - LOS DESTINATARIOS

*Bruno Alpago fsc*

Conducido por Dios, pero a pesar suyo, a ocuparse de escuelas gratuitas de varones<sup>1</sup>, Juan Bautista de La Salle y un grupo de maestros iniciaban en Reims (Francia), hacia 1680, lo que terminaría siendo el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Unos quince años de búsquedas laboriosas permitían a la nueva comunidad una afianzada conciencia de su propia identidad y de su misión en la Iglesia y en la sociedad. Es lo que La Salle y 12 Hermanos expresaban al emitir sus votos perpetuos el 6 de junio de 1694.

Por la misma fecha el Fundador sometía al asentimiento de los Hermanos el texto de la *Regla*. Una copia comúnmente datada de 1705, y que parece reproducir en general aquella primera redacción, trae estas afirmaciones en su capítulo inicial: “Este Instituto es de grandísima necesidad, pues estando los artesanos y los pobres ordinariamente poco instruidos, y ocupados todo el día en ganarse la vida para sí y para sus hijos, no pueden darles por sí mismos las instrucciones que necesitan y una educación honrada y cristiana [...] Procurar esta ventaja a los hijos de los artesanos y de los pobres, tal ha sido el motivo por el cual se han instituido las escuelas cristianas” (CL 25, págs. 16-17).

### LOS ARTESANOS Y LOS POBRES<sup>2</sup>

Para indicar de qué grupo social provenían ordinariamente los alumnos de las Escuelas Cristianas, los escritos de La Salle utilizan cinco veces la expresión *los artesanos y los pobres*: en las *Reglas comunes*, artículos 4, 5 y 6 del primer capítulo, y en dos de las *Meditaciones para el Tiempo de Retiro*:

---

<sup>1</sup> La lectura de fe que La Salle hacía de su propio itinerario puede verse en la *Memoria de los Comienzos* o *Memoria sobre los Orígenes*, manuscrito perdido del que los primeros biógrafos conservan retazos; cf. CL 7, págs. 167.169.

<sup>2</sup> Tomado de Alpago (2000): *El Instituto al servicio educativo de los pobres*, Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, cap. 1.

la 194 (1,1) y la 207 (3,2). La selección de este giro parece muy cuidadosa, llena de intención<sup>3</sup>.

### **Pobres: un término de geometría variable**

La Salle no dio en sus escritos ninguna definición de *pobres*. Pero hay muchas en la literatura de la época. El Diccionario de la Academia Francesa, que se edita por primera vez en 1694 y explota a manos llenas el de Antoine Furetière (1690, póstumo), dice de *pobre*: “Adj. Que no tiene de qué subsistir, que carece de las cosas necesarias para la vida [...]. *Pobre* es también un sustantivo, y en tal caso significa un Mendigo. *Pobres vergonzantes*: los que tienen vergüenza de pedir limosna públicamente. *Pobres de la parroquia*: los que dependen de la limosna de la parroquia”. No difiere de ellos el diccionario de Trévoux (1721).

Diferentes escritores daban alcances distintos a la palabra *pobreza*. Para cierto autor cuidadoso de sus expresiones, “la pobreza es no tener rentas ni ingresos estables y seguros que permitan vivir sin necesidad de trabajar. De suerte que el hombre que, para vivir, no tiene más fuente de recursos que su trabajo espiritual o corporal, puede contarse en el número de los pobres” (Sassier, 1990, p. 61). Con menos ornato, *pobreza* significaba, para unos, condición permanente de vida humilde; para otros, hambre y miseria<sup>4</sup>.

En definitiva, y en un lenguaje de comprensión inmediata, se afirmaba que los pobres eran “los que carecen de todo”, “carecen de todas las cosas necesarias para la vida”. La figura emblemática del pobre era, entonces, el mendigo, como ya decían los diccionarios.

¿Cómo determinar cuáles eran “las cosas necesarias para la vida”? Parece que, para la época, y refiriéndose a los que todo el mundo llamaba pobres,

---

<sup>3</sup> El par “artesanos y pobres” tiene otras dos menciones, ahora en las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana*, señalando a los frecuentadores de ciertos tipos de diversiones consideradas impropias para cristianos (RB 205,5,406.413). Separados pero próximos, “artesanos” y “pobres” figuran en escritos que enumeran categorías de personas que de ordinario deben ser dispensadas del ayuno eclesiástico: aquellos, por lo pesado de sus trabajos; estos, por no poder hacer una comida suficientemente buena que les permita sostener el ayuno todo un día (DA 212,0,16; DB 2,12,15; DC 30,6,6; GA 0,17,9).

<sup>4</sup> Pero la facilidad y la frecuencia con que se caía de la pobreza a la miseria hacían difícil en la práctica separar ambos conceptos.

un buen parámetro sería: “Asegurar, para sí y para los suyos, el pan cotidiano”, entendiendo *asegurar*, *pan* y *cotidiano* en su sentido más obvio.

La pobreza era abundante en la Francia del Gran Rey; muchos de sus habitantes, seguramente más de la mitad, se hallaban en peligro de no tener asegurado, una u otra vez, su pan cotidiano.

Algunos transcurrían así toda su vida. Otros caían en ese estado luego de perder un relativo bienestar que no lograban recuperar. Otros pasaban, con mayor o menor frecuencia, por momentos de apretura. Un salario suficiente en noviembre, con la cosecha aún reciente y los víveres baratos, podía no alcanzar en mayo, con las reservas agotadas y la nueva cosecha por hacer. Una enfermedad acarreaba gastos extraordinarios, con el agravante de los jornales perdidos. Al no haber compensación por familia, una paga suficiente para una familia pequeña se volvía escasa ante la llegada de nuevos hijos. Los vaivenes del mercado dejaban en la calle, en cualquier momento, a masas de obreros cuyo trabajo dejaba de ser requerido.

Otros dos factores de pobreza merecen mención: el clima y la guerra. Después del terrible invierno de 1663-64, vino el difícil de 1683-84, seguido en algunos lugares (Reims, por ejemplo) por el más grave de 1684-85. El prolongado descenso de temperatura media entre los años 1687 y 1700 es recordado como “pequeña era glacial”. Dentro de ésta, el año particularmente frío de 1692 y el año “podrido” de 1693 hicieron perder dos cosechas seguidas (y la de 1691 ya había sido pobre); sumadas a ello, la epidemia y la guerra contribuyeron a una catástrofe demográfica como no la ha habido en Francia en los siglos siguientes<sup>5</sup>. Todavía, en medio de un clima algo más benigno, el invierno de 1708-09 fue atroz.

En tales circunstancias el encarecimiento de los víveres se traducían rápidamente en hambre para los pobres. Los campesinos que, por librarse de deudas, debían malvender casas, tierras e instrumentos de labranza, iban a engrosar el ejército de mendigos permanentes de las ciudades.

La guerra, por su parte, fue abundante en el reinado de Luis XIV. Algunos

---

<sup>5</sup> Se calcula que entre 1693 y 1694 la diferencia entre nacimientos y defunciones arrojó un saldo negativo de 1.500.000 habitantes, para una población de unos 20.000.000 de personas (cf. Lachiver, 1990, págs. 96-208).



conflictos los heredó: guerra de los Treinta Años, guerra de la Fronda. Pero los que estallaron, o que él provocó, durante su gobierno personal se volvieron cada vez más largos: campañas en Flandes y el Franco Condado en 1667-68; guerra de Holanda, de 1672 a 1679; guerra con la Liga de Augsburgo, de 1688 a 1697; guerra de la sucesión de España, de 1701 a 1713. Y, además, la guerrilla protestante activada por la revocación, en 1685, del edicto de Nantes.

Por todo ello, y no pudiendo contar con alguna forma, o solo muy incipiente, de seguridad social, la situación económica de campesinos, obreros y pequeños artesanos era sumamente vulnerable. La frase “pobre es todo aquel que puede llegar a serlo” (Jean Gutton) corresponde bien a esos tiempos.

No extraña, entonces, que el número de pobres fuera elevado. Una investigación encabezada por el mariscal Vauban desembocaba, en 1707 -época relativamente favorable-, en un diagnóstico poco alentador: “Casi la décima parte de la población está reducida a la mendicidad, y mendiga efectivamente; [...] de las otras nueve partes, cinco no están en condiciones de darle limosna porque ellas mismas se ven reducidas, poco más o menos, a esa triste situación; [...] de las cuatro que quedan, tres lo pasan muy mal, llenas de deudas y pleitos; en la décima no se cuentan cien mil familias; no llegan a diez mil las [familias] grandes o pequeñas que se pueden decir muy holgadas”<sup>6</sup>.

Así las cosas, quizá no resulte exagerada la estimación de Lachiver; para él, un 75% de la población de Francia en tiempos de Luis XIV se componía de pobres o de gentes de tan escasa fortuna, que no lograban mantener el paso cuando se producían alzas en los precios de los artículos de primera necesidad (Lachiver, 1990, p. 431).

### **Artesanos**

Según los diccionarios citados más arriba, artesano era el obrero que trabajaba en un arte mecánica, el hombre de oficio; ejemplificando: zapate-

---

<sup>6</sup> El grupo superior incluía a nobles, eclesiásticos, burgueses y comerciantes bien situados; citado en Sassier, 1990, págs. 126 sigs.

ro, cerrajero, carpintero, sombrerero, etc. Como dato llamativo o pintoresco, el diccionario de Trévoux señalaba que algunos artesanos (y comerciantes) habían logrado, no obstante pertenecer a ese grupo, distinguirse en las ciencias o en las letras.

Estas “artes mecánicas” no se cotizaban todas por igual, ni bajo el punto de vista social ni bajo el económico. Orfebres y plateros, tapiceros, armeros y algunos más, formaban la cima del mundo artesanal; más abajo se colocaba la amplia gama de los “pequeños artesanos”, que se ocupaban en trabajos comunes de madera, cuero, lana, o en la construcción. Aún más abajo se encontraban los numerosos obreros no calificados, que solo podían ofrecer la fuerza de sus brazos.

Dentro de cada oficio, los aprendices constituían el peldaño inferior. Superado el aprendizaje, se ingresaba en el nivel de los “compañeros” u oficiales. Al grado supremo, el de “maestro”, sólo accedían los muy pocos que podían sortear numerosas trabas, incluso económicas.

Minuciosos reglamentos definían hasta en los ínfimos detalles las relaciones dentro del oficio, con los otros oficios y con las autoridades. Nacida en un marco de pequeña empresa, esta organización se veía acosada por las nuevas condiciones del trabajo, precursoras de la primera revolución industrial.

Más que en el interior de un mismo oficio, la solidaridad entre artesanos se forjaba entre los que ocupan el mismo nivel, aun en oficios diferentes. Había maestros que no desdeñaban reducir prácticamente a servidumbre a sus aprendices; al mismo tiempo, se multiplicaban las sociedades (ilegales, por cierto) de aprendices; y las huelgas.

La mayoría de los artesanos trabajaban como asalariados; otros lo hacían por cuenta propia; los mejor puestos tenían a otros artesanos a sus órdenes. Las posesiones de unos u otros iban desde apenas sus instrumentos de trabajo a un taller-negocio mejor o peor montado.

Había artesanos que lograban mejorar su situación económica. La mayoría de los pequeños artesanos y de los obreros no calificados vivían estrictamente al día. Enfermedades, accidentes, crecimiento de la familia, merma en la demanda de trabajo, fácilmente los obligaban a recurrir a la asistencia ajena para subsistir.

Por todo ello, las categorías de *artesanos* y de *pobres* a menudo se confundían. “Los artesanos [de Poitiers] son tan pobres que, apenas cesan de trabajar, hay que internarlos en el hospicio”, comunicaba el intendente en 1684. Quince años después, el intendente de Tours mencionaba a “tres mil hombres y mujeres, casi todos obreros de la seda, desprovistos de todo trabajo y pidiendo limosna en tropel” (Sassier, 1990, p. 157).

Estos eran “los artesanos y los pobres” cuyos hijos formaban el grueso de la clientela atendida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

## LOS ALUMNOS DE LAS “ESCUELAS CRISTIANAS”

### *El medio social*

Fuera de los pocos casos en que se los designa como “los hijos de los artesanos y de los pobres”, lo más común, y con razón, es que los escritos lasalianos denominen a los alumnos y sus familias simplemente como “pobres”.

### *Era la realidad cotidiana*

Los “pobres Hermanos” tenían día tras día a multitudes de pobres en sus escuelas. Muchas frases tomadas de los escritos lasalianos dan cuenta de este hecho. “Sólo los pobres vienen a buscarnos”. “Reconozcan a Jesús bajo los pobres harapos de los niños que tienen que instruir”. Recordando a san Francisco de Sales, La Salle interrogaba a los Hermanos: “¿Tienen estos sentimientos de caridad y de ternura con los pobres niños que han de educar?”. “Ustedes tienen la dicha de trabajar en la instrucción de los pobres”. “Tienen ustedes la suerte de estar empleados particularmente en instruir a los pobres”. “Todos los días tienen ustedes a niños pobres a quienes instruir”. “Ustedes están todos los días con los pobres”. “La mayoría [de sus alumnos] han nacido pobres” (MF 86,2,2; 96,3,2; 101,3,2; 113,1,2; 143,2,2; 166,2,2; 189,1,2; MR 202,2,2).

### *La situación de esos niños era digna de compasión*

Aunque en los escritos del Fundador no se encuentra una definición de *pobre*, el compromiso diario y prolongado que él y sus Hermanos tenían con los pobres les brindaba un conocimiento muy certero de su realidad. De esa cercanía brotaban unas líneas tan objetivas y perspicaces como

éstas: “Entre los artesanos y los pobres es una práctica demasiado frecuente el dejar que sus hijos vivan a su antojo como vagabundos errantes de un lado a otro mientras no pueden colocarlos en alguna profesión. En esos momentos no se preocupan en absoluto de mandarlos a la escuela, tanto por causa de su pobreza, que no les permite pagar a los maestros, como porque, obligados a buscar trabajo fuera de casa, se ven como en la necesidad de abandonarlos” (MR 194.1.1).

Otros textos, de parecido origen, sonaban de modo semejante: en general, los artesanos y los pobres “están poco instruidos, y ocupados todo el día en ganarse la vida para sí y para sus hijos”; la mayoría de los padres “no están suficientemente ilustrados” sobre la religión; “y como unos están ocupados en sus negocios temporales y en el cuidado de su familia, y otros viven en constante preocupación por ganar para sí mismos y para sus hijos lo necesario para la vida, no pueden dedicarse a enseñarles” lo que debe saber un cristiano (MR 194,1,1; RC 1,4; MR 193,2,1).

Algunos de estos padres poco instruidos, ni siquiera teniendo a su alcance la escuela gratuita lograban apreciar los beneficios de la educación. La *Guía* proponía algunos recursos para hacer frente a esa desidia; incluso llegaba a sugerir que se les negase la limosna parroquial si no cuidaban de enviar a sus hijos a la escuela.

La misma *Guía* constataba que “de ordinario, los hijos de los pobres no hacen sino lo que quieren”, que “los padres no tienen ningún cuidado de ellos, e incluso los idolatran”, que “lo que quieran los hijos es también lo que quieren los padres y madres” (GE 16,2,17-24; 16,2,19; 16,2,20).

“Pero las consecuencias de esto son calamitosas: esos pobres niños, acostumbrados durante años a vivir en la vagancia, tienen después mucha dificultad para acostumbrarse al trabajo; además, en la frecuentación de las malas compañías aprenden a cometer muchos pecados que después les es muy difícil dejar, a causa de los malos y prolongados hábitos contraídos durante tanto tiempo”. Por todo ello, los Hermanos “deben mirar a los niños que están encargados de instruir como a huérfanos pobres y abandonados; en efecto, aunque la mayoría tengan padre en la tierra, es como si no lo tuvieran; y en lo que mira a la salvación del alma, están abandonados a sí mismos” (MR 194,1,1; MD 37,3,1).

Niños necesitados de instrucción, de contención, de afecto. La Salle no rehúye la palabra *ternura*: los Hermanos “amarán tiernamente a todos sus alumnos”. “Ustedes tienen todos los días niños pobres a quienes instruir; ámenlos tiernamente”. “Ustedes saben que están encargados de la instrucción de los pobres: imiten la ternura de [santo Domingo] para con ellos, y sobrepónganse a la naturaleza cuando les sugiere que tengan mayor consideración con los ricos”. “¿Tienen sentimientos de caridad y de ternura con los niños pobres que han de educar? ¿Y aprovechan el afecto que ellos les profesan para conducirlos a Dios? Si emplean con ellos firmeza de padre para retirarlos y alejarlos del desorden, también deben tener con ellos ternura de madre para acogerlos y para procurarles todo el bien que dependa de ustedes” (RC 7,13; MF 166,2,2; 150,1,2; 101,3,2).

### ***Características poblacionales***

#### *Hábitat y sexo*

Los alumnos de las Escuelas Cristianas vivían todos en ciudades; ciudades grandes o pequeñas, pero que permitiesen la existencia de una escuela con dos clases por lo menos: los Hermanos debían enseñar “juntos y por asociación”. La Salle no se ocupó directamente de los ambientes rurales<sup>7</sup>.

Y eran todos varones: La Salle y los Hermanos de su tiempo no se encargaron de la enseñanza de las niñas<sup>8</sup>.

#### *Edad*

Había una indicación explícita en la *Guía*: “No se admitirá a ningún alumno que no haya cumplido seis años, a menos que en alguno la inteligencia o la talla suplan la falta de edad”.

Un “modelo” de billete de admisión mencionaba un alumno de 6 años; otro, uno de 12. En “modelos” de registros, figuraban un niño de ocho años y medio, que llevaba dos años de alumno, y otro de doce años y

---

<sup>7</sup> “En esta Comunidad se dedican a regentar escuelas gratuitamente, sólo en las ciudades...” (MH 0,0,3), ciudades que podían ser bastante pequeñas. Esta opción urbana no fue óbice para que La Salle y los Hermanos se hicieran cargo de *Seminarios* donde se formaban maestros para el campo, según se expresa más abajo.

<sup>8</sup> Las escuelas mixtas estaban prohibidas, pero existían; cf. CL 7, págs. 49-55.

medio, con cuatro años en la escuela. Y aun se citaba uno de 16 años. No es posible saber con certeza cuánto de realidad había en estos ejemplos.

Otros indicios: “Se procurará que los alumnos no aprendan a escribir hasta que cumplan los diez años”<sup>9</sup>; pero “si alguno ha llegado a los doce años y no ha comenzado aún a escribir, se le podrá pasar a la escritura [...] con tal que sepa leer bien en francés” y se presume que no seguirá viniendo por mucho tiempo más a la escuela (GE 22,4,2; 22,1,7-8; 13,4,5-7; 13,1 13; 4,1,3; 4,1,2).

Algunas observaciones o disposiciones suponían la presencia de niños pequeños en la escuela: es muy difícil que los más pequeños tengan la debida compostura en la iglesia; no hay que aplicar castigos corporales si solo servirían para hacer gritar a un niño; “hay muchos niños pequeños a los que no hay que castigar en absoluto, o sólo muy rara vez, pues al no tener uso de razón, no son capaces de sacar provecho de ello”. La *Guía* determinaba las oraciones que se debía hacer por un alumno fallecido, “siempre que tenga al menos siete años”<sup>10</sup>, dando por supuesto que los habría de menos edad.

Por otra parte, la presencia de alumnos de más de doce años debía ser común. La *Guía* consideraba los casos de muchachos que debían trabajar y, en consecuencia, asistían a la escuela con horarios reducidos (GE 15,6,9; 15,4,6; 15,6,38; 7,3,8; 16,1,1-6).

Se señalaba, por tanto, una edad mínima: seis años, a menos que... El límite superior era impuesto por la vida, a menudo dura, de los artesanos y pobres<sup>11</sup>.

### ***Número de alumnos***

La *Guía* prescribía: “El número de alumnos en cada clase será en torno a

<sup>9</sup> Cláusula restrictiva eliminada en la edición impresa de 1720.

<sup>10</sup> Un alumno con menos de 7 años no tendría uso de razón, por ende no tendría pecados y no necesitaría sufragios.

<sup>11</sup> Además de la corta edad, la *Guía* señalaba otros impedimentos para la admisión de alumnos: “No se recibirá a niños pequeños para asistir solamente durante el verano, o cuando el tiempo es benigno, o para llegar más tarde que los demás. No se recibirá a ningún alumno que sea tan retrasado mental o tan torpe que no pueda aprender nada, y que pueda estorbar a los demás y causar molestias en clase [...] No se admitirá, por ningún motivo, a nadie que padezca algún mal que pueda contagiarse, como la escrófula, la tiña pernicioso o la epilepsia...” (GE 22,4,2 y 4).

los cincuenta o sesenta (...). En las clases en que sólo hay alumnos que escriben, o en aquellas en las que sólo se lee en los carteles o en el silabario, el número de alumnos no debe sobrepasar los cincuenta, y eso a lo sumo” (GE 23,1,9-10).

Las noticias que dan los biógrafos sobre la afluencia de alumnos a las Escuelas Cristianas hacen pensar que esos números eran repetidamente superados.

En ocasión de la visita a una de sus escuelas, el Cura de la gran parroquia parisiense de San Sulpicio la encontró poblada por más de cuatrocientos alumnos; la duda es si la escuela tenía cinco clases o seis; en cualquier caso, el promedio era mayor que 60 por clase. El mismo párroco instituyó una Misa mensual para todos los alumnos de las escuelas: eran cerca de mil niños; las clases serían catorce; lo que daba una media de unos setenta por clase (CL 7, págs. 363-364).

De Ruán, se habla de cien alumnos para un maestro (Maillefer citado por Gallego, 1986, p. 394). Las escuelas abiertas en Chartres en 1699 “no tardaron en llenarse”. La escuela dominical abierta en el Noviciado de París “no tardó en llenarse”: 200 jóvenes de menos de 20 años recibían diferentes instrucciones, según sus necesidades y su capacidad (cf. CL 7, págs. 372 y 389).

Varias ciudades donde los Hermanos habían empezado con una escuela, al poco tiempo, visto su éxito, pedían nuevas aperturas (París, Calais, Troyes, Versalles... a la escuela de Darnétal siguieron las de Ruán, etc.). La correspondencia del Fundador refleja repetidamente su preocupación por que sus escuelas estuviesen bien pobladas; si así sucedía, no ocultaba su satisfacción.

En abril de 1706, le contaba al Hermano Gabriel Drolin que en la escuela de Marsella los dos Hermanos tenían casi 200 escolares. En mayo de 1710, urgía al mismo corresponsal: “Tiene que tratar de aumentar el número de sus alumnos”, a pesar de que un par de líneas más abajo reconocía: “En su anterior me decía usted que tenía por lo menos sesenta escolares”. Se comprende su inquietud ante los dichos de cierto viajero: el Sr. Ricordeau “me ha dicho que no llegan a treinta los alumnos que usted

tiene”. En su última carta, de diciembre de 1716, al mismo Hermano, le rogaba: “Hágame saber, por favor, cuántos escolares tiene” (C 22,9; 28,26.28; 31,18; 32,12).

Al joven Hermano Matías le escribía: “Haga lo posible para aumentar lo más que pueda el número de sus escolares”<sup>12</sup>. Y al Hermano Roberto: “Ponga cuidado en que no disminuya el número de sus alumnos a causa de sus brusquedades, y en enseñarles mucho para que no se vayan”. “Hace usted bien al tratar de que sus alumnos progresen, para que aumente su número”. “Estoy satisfecho de que tenga un número elevado [de alumnos]. Sea cuidadoso para hacerlos adelantar... Estoy satisfecho de que su escuela funcione bien y tenga un número suficiente de alumnos; cuide de instruirlos bien”<sup>13</sup>.

En esta afluencia de alumnos, mirada a la luz de la fe, La Salle invitaba a reconocer el “ministerio más amplio” con que Dios recompensa ya en este mundo a los educadores que se dedican con celo a extender su Reino (MR 207,1).

### ***Pobres y ricos***

En realidad, aunque su intención era poner la educación elemental al alcance de los pobres, las Escuelas Cristianas no tenían una clientela homogénea. Al ser gratuitas para todos, también acudían a ellas quienes no eran pobres *stricto sensu*. Y sus Maestros, o por lo menos los Directores o Inspectores, debían conocer con suficiente aproximación quiénes eran pobres y quiénes no. Esa diversidad explica ciertas normas.

“Manifestarán a todos sus alumnos igual afecto, y más aún a los pobres que a los ricos”. El Hermano Inspector debía cuidar que los Maestros “se apliquen por igual, e incluso con más afecto, a instruir a los pobres que a los ricos, que no descuiden a nadie ni muestren preferencias por ningun-

---

<sup>12</sup> Este Hermano estaba a la sazón en Mende, zona de arraigada influencia hugonote; los padres se resistían a enviar a sus hijos a la escuela católica, única autorizada. Era necesario que los maestros se ganasen la adhesión de los alumnos y, en lo posible, de sus padres. No debía ser fácil para este docente novel, que además parecía tener la mente puesta en otras preocupaciones (cf. C 47,4).

<sup>13</sup> Hay indicios de que, en sus primeros tiempos, este Hermano apelaba a recursos hasta violentos (cf. C 56,8; 57,10; 58,16.20).



no”. Simpáticas paradojas donde algunos eran “más iguales” que otros (RC 7,14; GE 21,2,12)<sup>14</sup>.

Algunos alumnos venían calzados con zapatos, otros con zuecos (GE 11,3,11-12). Había quienes disponían de un brasero en invierno (GE 8,4,6).

Con los más pobres cabían atenciones especiales: a ellos, y sólo a ellos, estaba permitido darles libros escolares como premio, pero no a quienes pudiesen comprarlos (GE 14,1,9); y se les proporcionaría gratuitamente el papel para las clases de escritura, si quedaba fuera de sus posibilidades económicas (GE 21,1,6). El Inspector debía cuidar que en las aulas “haya libros de todas las lecciones, tantos como sean necesarios para [prestarlos a] los pobres que no los pueden adquirir” (GE 21,1,5; 18,11,1-2). En fin, eran los verdaderamente pobres (y el Maestro debía confeccionar una lista de ellos) los que se beneficiaban con la limosna de alimentos que sus compañeros mejor provistos hacían voluntariamente a la hora del desayuno y de la merienda en la escuela (cf. GE 2,3,1-10). Por lo contrario, “a los alumnos cuyos padres sean ricos, sólo se les permitirá acudir el primer día sin tener los libros que necesitan para su lección, y en caso de que escriban, sin el papel, las plumas y la escribanía para escribir” (GE 22,4,5).

Se sabe que algunas corporaciones de maestros promovieron acciones legales contra La Salle y los Hermanos por recibir entre sus alumnos gratuitos a algunos cuyos padres podían pagar. ¿Serían tantos como para llevar a la ruina a los otros maestros? ¿O se trataba de defender los derechos reales o supuestos del gremio? Posiblemente, algo de cada cosa.

Según Blain, “entre cien alumnos muy pobres que vienen a las Escuelas Cristianas, podían deslizarse tres o cuatro ricos o acomodados”; eso era suficiente para desatar las represalias de los otros maestros (cf. CL 8, p. 7); ¿sería esa la proporción real?

La *Memoria sobre el latín* abre una rendija al respecto: “De cien mucha-

---

<sup>14</sup> La posibilidad de la tentación opuesta no es esquivada: los Hermanos darán cuenta a Dios “de si han descuidado a algunos de sus discípulos, tal vez los que eran más retrasados, o quizás los más pobres; de si tuvieron predilección por algunos, ya porque eran más ricos o agraciados, ya porque poseían más atractivo natural que los demás” (MR 206,1,1).

chos que están en las escuelas de los Hermanos, ¿cuántos hay que estudian más tarde la lengua latina? Aunque hubiera algunos...”; y más abajo: “La experiencia enseña que (...) las personas del común y, con mayor razón, los pobres que vienen a las Escuelas Cristianas, no saben nunca leer bien el latín (...); es pues muy inútil dedicar tanto tiempo a enseñar a leer bien una lengua a personas que no harán jamás uso de ella” (CL 7, págs. 375-376). Para el autor del texto, los que podían aspirar a los estudios clericales o universitarios eran una rareza, o simplemente no existían, entre los alumnos de estas escuelas: es un indicio útil, aun cuando no haya estricta correspondencia entre holgura económica y tales estudios.

### ***“Dios se los ha confiado”***

El texto que destacaba la orfandad de los niños pobres, proseguía: “Por esta razón los pone Dios, en cierto modo, bajo la tutela de ustedes. Él los mira compasivo, y cuida de ellos como quien es su protector, su apoyo y su padre; pero se descarga en ustedes de ese cuidado” (cf. MD 37,3,1).

Leyendo su experiencia con ojos de fe, La Salle y los Hermanos la vivían como una participación en el designio salvador de Dios. Y así se reconocían en palabras como éstas: “[Los Hermanos] manifestarán a todos sus alumnos igual afecto, y más aún a los pobres que a los ricos, porque están mucho más encargados por su Instituto de aquéllos que de éstos” (RC 7,14). “Ustedes tienen obligación de instruir a los hijos de los pobres”; deben “preferirlos a los más ricos de la tierra” (MF 80,3,2). Su empleo les impone ser “salvadores de los pobres” (MF 86,3,2). “La pobreza ha de serles amable a ustedes, pues están encargados de la instrucción de los pobres” (MF 96,3,2). A los Hermanos, “Jesucristo los llamó para cumplir su ministerio y para enseñar a los pobres” (MF 99,2,2). “Tienen ustedes una finalidad muy semejante” a la de los Premonstratenses, la de “anunciar las verdades del Evangelio a los pobres” (MF 132,2,2). “Por su estado, ustedes están encargados de instruir a los niños pobres” (MF 133,3,2). “¿Aman [como san Paulino] a los pobres? Dios pide de ustedes que les den la limosna espiritual” (MF 137,2,2). “Ustedes saben que están encargados de la instrucción de los pobres” (MF 150,1,2). “Es a los pobres a quienes tienen ustedes que enseñar” (MF 153,3,2). En los pobres, “Dios nos ha confiado la porción más preciosa de sus tesoros” (MF 154,1,2). Los

pobres “son los que Dios les ha encomendado, y a los que tienen obligación de anunciar las verdades del Santo Evangelio” (MF 166,2,2). “Por razón de su empleo, ustedes están encargados de amar a los pobres, ya que la función que en él ejercen es dedicarse a instruirlos” (MF 173,1,2). “Ustedes han sucedido a los Apóstoles en su empleo de catequizar e instruir a los pobres” (MR 200,1,2).

Muchísimas veces, en los escritos lasalianos, los alumnos de las escuelas son designados como “aquellos que Dios les ha confiado”, “los que Dios ha confiado a sus cuidados”. Cuando los padres y madres, los pastores de la Iglesia, las autoridades públicas, confiaban estos niños a los pedagogos lasalianos, era Dios quien se los confiaba.

### ***Expectativas de logros***

Instituidas en favor de los hijos de los artesanos y de los pobres, las Escuelas Cristianas estaban enfocadas hacia las necesidades de ese grupo, en tiempos de escasa movilidad social. Se trataba de adquirir habilidades que permitiesen un mejor desempeño laboral: conseguir mejores trabajos, volverse más eficaces en su profesión, acceder a nuevos empleos donde se necesitaba cierto dominio de números y letras. Se trataba de incorporar modales como para actuar adecuadamente delante de cualquier persona o entidad. Se trataba, finalmente y por encima de todo, de que conociesen los “deberes de un cristiano” y viviesen de acuerdo a su fe.

La *Regla* decía escuetamente que “el principal fruto” de las escuelas era “prevenir los desórdenes” en que incurrían artesanos y pobres, “e impedir sus malas consecuencias” (RC 1,6).

Más ampliamente, la MR 194,1 enumeraba los “grandes beneficios” que Dios producía por medio de las escuelas: “En ellas se enseña gratuitamente y sólo por la gloria de Dios. En ellas se recoge a los niños durante todo el día, y aprenden a leer, a escribir y su religión; de ese modo, al estar siempre ocupados, se hallarán en condiciones de aplicarse al trabajo cuando sus padres decidan colocarlos en un empleo”.

La alusión al trabajo era reiterada: a los padres culpables de las ausencias escolares de sus hijos había que “hacerles comprender [...] el perjuicio que ocasionan a sus hijos al no hacer que aprendan a leer y escribir, cuán-

to les puede dañar esto y que casi nunca serán capaces de nada en ningún empleo, si no saben leer y escribir”; “hay que hacerles ver cuán importante es para un artesano saber leer y escribir, pues por pocos alcances que tenga, si sabe leer y escribir será capaz de todo” (GE 16,2,18.21). Se entiende: capaz de todo dentro de su nivel de “artesano”.

Estos aprendizajes “exteriores” convertían a estos pobres en buenos ciudadanos del Estado, del cual comenzaban a ser miembros (MF 160,3,2).

Mucho más importante era todo lo relativo a la fe y a la vida virtuosa. Un texto entre muchísimos otros lo decía muy claro: “La exposición de la doctrina de Jesucristo y el afianzamiento de su santa ley en la mente y en el corazón de aquellos a quienes enseñan, cuando dan el catecismo, es la principal función” de los Hermanos (cf. MF 145,3,2). Por eso “deben considerar como excelente recompensa [de Dios] el consuelo que sienten en el fondo de sus corazones porque los niños que instruyen se comportan debidamente, conocen bien su religión y viven piadosamente” (MR 207,2,2).

Se comprobaba que la vida cristiana experimentada en la escuela se prolongaba en la vida adulta; La Salle lo decía en palabras que transparentaban su propia alegría: “Otra recompensa que Dios les otorga [...] consiste en que sentirán satisfacción muy especial cuando [sus alumnos] sean mayores, al ver que viven según justicia y piedad, alejados de malas compañías y practicando buenas obras [...]; ver que, por medio del establecimiento de las escuelas de cuya dirección Él los ha encargado, aumentan la religión y la piedad entre los fieles, y particularmente entre los artesanos y los pobres” (MR 207,3,1.2).

Después de mirar a estos pobres como “los mejor dispuestos para recibir abundantemente el Espíritu de Jesucristo” (MF 173,1,2), como “los mejor dispuestos a aprovechar su doctrina, porque en ellos existen menos obstáculos exteriores” (MF 166,2,2), se esperaba que, por medio de las Escuelas Cristianas, se hiciese realidad en ellos el proyecto del Dios bondadoso: que “llegasen al conocimiento de la verdad y se salvaran”, ( 1 Tm 2,4 citada en MR 193), que “tuviesen vida y la tuviesen en abundancia” (Jn 10,10 citado en MR 196,3,1).

## OTROS DESTINATARIOS

A la muerte del Fundador, el 7 de abril de 1719, había Hermanos en 22 casas distribuidas por Francia y una en Roma. Desde cada casa se atendía una o varias escuelas. Estas eran todas, salvo una excepción, escuelas gratuitas donde se brindaba enseñanza elemental.

La excepción era el complejo de San Yon, en las afueras de Ruán. Desde 1705 había allí, junto al noviciado, un internado para hijos de familias burguesas, comerciantes en su mayoría; los que lo frecuentaban recibían, además del alojamiento, una instrucción más amplia que en las escuelas gratuitas comunes. El éxito obtenido con estos alumnos atrajo a otros: algunos padres confiaron a los Hermanos la “reforma” de hijos difíciles. Por último, se llegó a recibir aun a reclusos enviados allí con *lettres de cachet* (cédulas reales secretas). Ninguno de estos grupos se componía de pobres: las familias o el Estado pagaban las pensiones. Pero tenían necesidades que las estructuras educativas de entonces no lograban satisfacer.

Antes, el servicio lasaliano de los pobres había dado nacimiento a otras instituciones, desgraciadamente menos duraderas.

La primera en el tiempo fue el *Seminario de Maestros para el campo*; sus comienzos efectivos deben situarse hacia 1686, en Reims, a instancias del duque de Mazarino. Algunos años más tarde, La Salle lo describía así: “[Los Hermanos] se dedican también a formar maestros de escuela para el campo, en una casa separada de la comunidad, llamada *seminario*. Los que allí se forman permanecen sólo unos años hasta que están enteramente formados tanto en la piedad como en lo que atañe a su empleo. No tienen vestimenta distinta de la que se lleva de ordinario en el mundo, salvo que es negra o al menos muy oscura; y no se distinguen de los otros seglares más que por llevar un cuello [*rabat*] blanco, y el cabello más corto. Se les enseña a cantar, a leer y escribir perfectamente; se les da alojamiento, comida y limpieza de ropa gratuitos; luego se los coloca en algún pueblo o aldea para ejercer el oficio de clérigos<sup>15</sup>; una vez colocados, no mantie-

---

<sup>15</sup> Es decir, auxiliares; en este caso, del párroco. Una de sus numerosas funciones (pero estaba entre las últimas) era la de enseñar las primeras letras.

nen con la comunidad más relación que las de cortesía; pero se los recibe en la casa si vienen a hacer un retiro” (MH 0,0,4-6)<sup>16</sup>.

Esta iniciativa, exitosa, se extinguió en fecha incierta (¿1691?) por falta de candidatos o de apoyo. Renació en París, por 1699, en la parroquia de San Hipólito, y volvió a dar excelentes frutos bajo la experta conducción del Hno. Nicolás Vuyart; pero al optar este Hermano, en 1704, por separarse del Instituto, cesaron los apoyos y el *Seminario* naufragó. Hubo todavía un tercer intento en Saint-Denis, de 1709 a 1712: La Salle había confiado en los compromisos contraídos por el joven clérigo Juan Carlos Clément; pero éste se desdijo, y su familia entabló un proceso judicial que desembocó en condena para el Fundador y en cierre de la institución. Y no hubo más.

La otra se llamó *Escuela dominical* o *Academia cristiana*. Comenzó a funcionar hacia 1700, a instancias del cura de San Sulpicio, en la “Casa Grande” del noviciado en París. Jóvenes ya empleados en el trabajo durante la semana, dedicaban un par de horas en la tarde del domingo a aprender lectura y escritura, y los más avanzados, a lecciones de aritmética y dibujo; todos recibían enseñanza religiosa. La obra llegó a recibir hasta doscientos muchachos. Pero en 1703 los Hermanos debieron emigrar de la “Casa Grande”. Restablecida la *Academia* en otro domicilio, fue víctima de los procesos iniciados por los maestros calígrafos, y en 1704 se cerró. París lamentaría por muchos años esa pérdida.

En la misma “Casa Grande” había funcionado un internado para *hijos de nobles irlandeses*, católicos que habían acompañado en su destierro al monarca depuesto, Jacobo II. Allí estuvieron estos niños el tiempo necesario para ponerlos en condiciones de desempeñarse en los empleos que se les había de confiar.

## CONCLUSIÓN

Con su gratuidad total, las Escuelas Cristianas permitieron el acceso a la educación formal a muchísimas familias cuya pobreza no les permitía

---

<sup>16</sup> Se trata del texto de la *Memoria sobre el hábito*, escrita a fines de 1689 o principios de 1690.

pagarse maestros (cf. MR 194,1,1). Los pobres vieron, así, abríseles las puertas a un nuevo mundo cultural, laboral, social y eclesial.

Se trataba de un verdadero ascenso social, que se proyectaría en el futuro: padres que habían disfrutado en su infancia de los beneficios de la escuela, se mostrarían después presurosos de que sus hijos los disfrutasen a su vez.

En número difícil de precisar, pero indudablemente minoritario, las Escuelas Cristianas también han sido frecuentadas por alumnos de condición económico-social más favorecida. Eso ha sido vivido sin traumas en el interior de la comunidad; pero ha generado serias dificultades externas, en un contexto en que se suponía que pobres y ricos debían estar separados. La Salle y sus Hermanos ponían su empeño en ser útiles a los pobres, no en excluir de su servicio a los ricos. Esto subvertiría costumbres e ideas que tenían arraigo, y ponía en tela de juicio a la organización escolar de entonces: las Escuelas Cristianas no encajaban en los esquemas conocidos, ni por su apertura a todos sin discriminaciones, ni por la amplitud de sus programas.

La Pedagogía Lasaliana se ha demostrado bastante sólida y dúctil como para atender con eficacia requerimientos no limitados a la escuela elemental para los hijos de los artesanos y los pobres: alfabetización de jóvenes obreros, formación de docentes, colegios de internos, reclusión de adultos. Andando el tiempo, el abanico de servicios iría alcanzando dimensiones siempre mayores, sin abandonar la preferencia por los primeros destinatarios de su acción, los que le habían dado nacimiento.

Eran diferentes formas de “procurar la gloria de Dios cuanto les fuese posible y Dios se lo pidiese” (cf. *Fórmula de los Votos*).

## Capítulo 2 - LA SALLE: INSERCIÓN SOCIAL Y LABORAL Y CAPACITACIÓN CRISTIANA

*Edgard Hengemüle fsc*

En el siglo XVII existía una creciente afirmación del valor y de la necesidad de la educación, para las personas e incluso para las colectividades. Para tal valoración contribuyeron, entre otras causas, la difusión de los textos escritos después del descubrimiento de la imprenta, la primacía dada a la lectura individual de la Biblia, promocionada por los protestantes, y las necesidades creadas por los avances en el mundo de la ciencia, del comercio y de la industrialización incipiente.

La necesidad de la educación no se imponía sólo a las élites. En el Tercer Estado, la burguesía ascendiente, habiendo ya logrado una elevación social por vía económica, sentía la necesidad de afirmar y de patentizar su valor también a través del saber. Y alrededor de 1700, nacía igualmente la aspiración y el impulso a promover culturalmente a los más pobres, entre los cuales los niños y jóvenes que crecían en las calles, en la holganza, y a evitar, por medio de la educación, los peligros que de allí provenían. Se verificó un movimiento, sobre todo para el aprendizaje de la lectura y, menos intensamente, de la escritura, y un consecuente crecimiento en el número de los escolares.

Pero conviene no olvidar que, en lo que se refiere a los pobres, a los artesanos, a los agricultores, y a la capa popular en general, este movimiento estaba lejos de merecer una aprobación unánime. Ni los humanistas, ni los filósofos estaban todos de acuerdo con una educación universal y, sobre todo, con un currículo que sobrepasara los rudimentos escolares. Y eso, entre otras razones, porque la frecuentación de la escuela atentaría contra la riqueza de la nación: apartando a los niños de los trabajos manuales, comprometería la producción agrícola e industrial. Y también porque la instrucción indiscriminadamente difundida y elevada podría abrir la puerta a la contestación social.



## RESPONSABILIDAD ECLESIAL

¿Y quién se encargaba de promover este movimiento y de cuidar de la educación en general? Era la Iglesia quien lo hacía. Ella definía sus objetivos. Establecía sus contenidos. Seleccionaba y controlaba a los maestros. Y administraba la educación.

En este esfuerzo, la Iglesia era apoyada por el poder público, en nivel del reino y de las poblaciones locales. En nivel del reino, el gobierno no tenía una política general sistemática y coherente de educación. No disponía de organización específica, como un ministerio, para promoverla, ni de presupuesto propio para financiarla. Pero incentivaba la enseñanza, especialmente la elemental. Tampoco a nivel local había una política pública con vistas a la solución del problema de la enseñanza popular y las responsabilidades educativas eran dejadas a la Iglesia. “Las ciudades se limitaban a examinar las proposiciones que se les hacía y, guiadas por su catolicismo oficial, aceptaban, algunas veces, colaborar, a nivel de realizaciones temporales, en esta obra semiprofana, semirreligiosa, que era la educación de los niños” (Poutet, 1970, pág. 70-71). En el área privada, el esfuerzo eclesial era fuertemente secundado por organizaciones como la Compañía del Santísimo Sacramento<sup>17</sup> y numerosas Congregaciones Religiosas.

Alguien podría preguntar: En aquellos que tuvieron acceso a los textos escritos, con la difusión de la imprenta, el aumento de los libros y lectores, la extensión de la enseñanza por acción de la Iglesia y del apoyo oficial, ¿no se realizaron cambios? Un especialista en el área piensa que la difusión de la capacidad de lectura fue ciertamente considerable, con un enorme efecto multiplicador, toda vez que la persona que sabe leer puede ejercer, en la familia, en su barrio, en su pueblo, un papel de transmisión que también es, muchas veces, un papel de intérprete del latín o del francés en las Provincias o en dialectos (cf. Groperrin, 1984, p. 168). El sensible aumento de los lectores permitía, por lo tanto, el acceso de gran parte del pueblo al conocimiento del mensaje de los escritos.

---

<sup>17</sup> Organismo relativamente secreto, constituido de miembros del nivel superior de la sociedad, dedicados a la vida espiritual y a la acción cristiana, a través de obras de caridad, la cura de las miserias morales, la lucha contra la herejía, el apoyo al trabajo misionero y el empeño por remediar la ignorancia religiosa de los niños del pueblo.

## LA SALLE Y LA EDUCACIÓN DEL GRAN SIGLO

Hombre de Iglesia, el Fundador conoció el movimiento renovador relativo a la educación de su tiempo desde el interior de su Iglesia. Y no solamente lo conoció; él se insertó en esta corriente escolar. Y en ella imprimió su sello personal. Multiplicó las escuelas que, al final de su vida, ya eran 42, y en las cuales trabajaban unos 100 Hermanos. Enseñando la lectura, la escritura, la ortografía, el cálculo, la urbanidad y la catequesis, y ofreciendo una educación popular, conectada con la vida y de inspiración evangélica, dio su aporte para que los hijos de artesanos y pobres pudiesen acceder a la necesaria:

1. inserción social,
2. inserción laboral y, sobre todo,
3. capacitación cristiana.

## INSERCIÓN SOCIAL

En el siglo XVII francés, había una profunda creencia en la desigualdad y grandes contrastes sociales y económicos entre los grupos humanos existentes. Y tales contrastes se materializaban en la división de la sociedad en los conocidos tres órdenes sociales, o los tres estados: el Clero, la Nobleza y el Tercer Estado, que congregaba, en distintos niveles, desde la alta burguesía hasta los miserables.

En esta sociedad desigual, había un recelo frente al cambio. Predominaba la idea y el interés por la estabilidad social, el mantenimiento de las estructuras sociales vigentes. El deseo ampliamente mayoritario en las élites era que cada cual permaneciese preso de su realidad, es decir, de su estado y condición, y a ella limitase sus ambiciones.

Esta actitud se personalizaba en la figura del “honnête homme”, presente particularmente en la segunda mitad del siglo XVII. Un hombre que, además de ser probo y cortés, de mantener relaciones agradables y dar importancia a la cultura, no es nada revolucionario, conformándose a las leyes y usos de la sociedad, y no creyendo en el progreso por el cambio de las instituciones, sino únicamente por la mejoría de las conciencias individuales;

que guarda un justo término medio; y que conserva la fe tradicional, haciendo de ella un fundamento del orden social.

La estabilidad de dicho orden era justificada por todo un sistema de ideas. Filosóficamente, los nobles esgrimían la teoría de lo innato, según la cual el valor de la persona proviene de su nacimiento: la sangre, el linaje, contienen ya lo que el individuo está destinado a ser<sup>18</sup>. Y teológicamente, defendían que el saber situarse y permanecer en su categoría social es algo deseado por Dios: la Divina Providencia, así como destina a algunos a la clerecía o a la nobleza, dispone que otros nazcan en la condición plebeya, con todo lo que tal suerte significa.

Paralela a la estabilidad social, reinaba igualmente la conformidad con el orden político. Y eso también con justificación teológica. Al respecto, es conocido el hecho de que Bossuet llegó a fundamentar la monarquía absoluta en la misma Biblia, al escribir: “Política extraída de las propias palabras de la Sagrada Escritura”.

### ***Educación y sociedad***

¿Y la educación frente a eso? Lo primero a decir es que, hasta el siglo XIX, aún no había una formulación explícita de la conexión entre la educación y la sociedad. Como en todos los tiempos de la civilización escolarizada, lo que también en el siglo XVII ya existía era el hecho de que ambas instituciones – la sociedad y la educación, en especial en su desarrollo formal, por la escuela - son dos realidades mutuamente relacionadas e influyentes. Hasta cierto punto, son producciones recíprocas.

En el ambiente señalado de la sociedad francesa del siglo de Luis XIV, los tipos de educación de base ofrecidos cambiaban de acuerdo con la pertenencia de las personas a uno o a otro de los tres estados o, como se decía en el tiempo, “de acuerdo a su condición”. Y la educación, de forma general, además de ser “conveniente” a cada nivel social, era considerada y funcionaba como inculcadora del respeto al orden social y, en particular, a los órdenes sociales establecidos, y como agencia de reproducción de las nor-

---

<sup>18</sup> Teoría contra la cual se levantaron los burgueses, argumentando que el criterio de valor de la persona era el mérito: que las cualidades intelectuales y morales no vienen de la cuna; son adquiridas por el trabajo y la educación.

mas sociales vigentes. Groperrin (1984, p. 21) pregunta: “¿Cómo puede olvidarse que la enseñanza moral impartida en las ‘pequeñas escuelas’ es de humildad y del más entero respeto del orden establecido y de la jerarquía social?”

Una de las manifestaciones de eso era la importancia que, en el currículo escolar del tiempo, se daba a la enseñanza de la urbanidad. Ella enseñaba a cada persona a tomar conciencia de su condición de miembro de una sociedad jerarquizada y de su propio rango en esta sociedad, y a saber las reglas específicas de esta condición y portarse, en ella, como conviene.

### ***Efectos***

¿Eso significa que, a pesar de todos los pesares, la educación del pueblo tuvo efectos sociales, esperados o no? Un conjunto de testimonios, diversos y complementarios, revela que algo hubo, sí.

El mismo rey, en una carta patente, reconocía que, después de la creación de las escuelas populares, multiplicadas bajo el impulso de hombres como Demia y La Salle, hubo “un cambio notable en el orden público y en el comportamiento” (citado por Giolitto, 1986, p. 397). En Reims, Grenoble, Calais, Moulins, Rouen... la delincuencia juvenil y la ociosidad disminuían en el medio urbano, y las calles mal afamadas fueron “purificadas”.

¿Y se podría decir que los efectos, sobre todo del aprender a leer, fueron hasta revolucionarios? Groperrin, en un pasaje ya referido (cf. 1984, p. 168), piensa que no. ¿Los libritos de piedad, los cuentos y leyendas de la *Biblioteca Azul*<sup>19</sup>, los proverbios, predicciones y recetas de los almanaques, los comunicados oficiales, aportaban gran cosa a la cultura popular y podían transformarla? Es importante evitar cuidadosamente la proyección, para los períodos anteriores, del papel que han ejercido los impresos y la difusión de su lectura en los siglos XIX y XX: los impresos no provocaron, con certeza, una revolución social entre los antiguos alumnos de las “pequeñas escuelas” del Antiguo Régimen, las cuales, en último análisis, fueron las escuelas del conformismo.

---

<sup>19</sup> Colección de libros, impresos en Troyes, destinados al medio popular, y que recibió tal nombre a causa del color de las tapas.

### *La Salle, educación e inserción social*

¿Y La Salle en este contexto? Antes de hablar de la doctrina y de la práctica de La Salle en el campo social, y antes de hacer un juicio crítico sobre una y otra de esas dos cosas, es prudente – e importante – considerar que el Señor de La Salle es alguien que dejó que Dios lo llevase, paso a paso, a un sorprendente éxodo social, económico y cultural. Él empezó trabajando **para** los profesores de la clase popular. Luego, fue a vivir **con** ellos. Y, finalmente, terminó viviendo **como** ellos.

En la doctrina lasaliana, la relación de la escuela con la sociedad civil está muy poco presente. Sobre la formación del alumno como ciudadano, el Fundador, en el conjunto de su obra, prácticamente no añade nada a lo que habla en la meditación sobre San Luis, rey de Francia: el bien del Estado se buscará enseñando a los alumnos “a leer y a escribir, y todo lo que corresponde” al ministerio del maestro cristiano “en lo que se refiere al exterior” (cf. MF 160,3,2).

La Salle conocía la realidad de los diferentes órdenes sociales y la desigualdad económica, social y cultural existente en su tiempo y país. Sobre todo, después de iniciar su obra, nacida del contacto con maestros y alumnos de origen socio-económico y cultural distinto del suyo, profundizó en el conocimiento de la pobreza en los medios populares. Y se fue dando cuenta, cada vez más, de “las funestísimas consecuencias” del hecho de que muchos padres no tuviesen ni condiciones de preparación ni tiempo para cuidar de la instrucción cristiana de sus hijos, y estos creciesen entregados a sí mismos y adquiriendo hábitos viciosos al vivir en las calles y en contacto con las malas compañías (cf. RC 1,4-6; MR 193,2,1; 194,1,1).

Pero, hombre de su tiempo, él no cuestionó teóricamente ni el orden social existente, ni los fundamentos doctrinarios que lo justificaban (cf. DA 214,1,1; MD 9,1,2 ; MF 166,2,1; 91,1,1; 91,1,2; 106,2,2; DB: 2,10,3). Chartier ve la aceptación, por La Salle, del orden social reinante en su tiempo en el hecho de que las *Reglas de Urbanidad* son un aprendizaje secular, para un mundo “en que los gestos de cortesía deben traducir, con toda claridad, las relaciones sociales” (cf. Chartier, 1990, p. 63; RU 0,9 y 0,13).

Con relación a la posibilidad de quebrar la estabilidad social, tema al que el Fundador muy poco se refiere, él sigue una de las características del tiempo, que es la modestia con sentido de medianía, ausencia de exceso. En términos concretos, en el primero de sus catecismos, al hablar del “*principal de los vicios capitales*”, es decir, de la soberbia, él la define con los siguientes términos: “La soberbia es el deseo desarreglado de elevarse por encima del estado que nos corresponde por disposición de Dios, o la complacencia en esa elevación” (DA 214,1,1).

De su abuelo y de su padre, consejeros del reino, Juan Bautista de La Salle había aprendido el respeto a las instituciones, entendidas como las costumbres y estructuras sociales, establecidas en el país o por la ley o por el uso. Y, por supuesto, también las estructuras políticas, entre las cuales la principal era la monarquía: el poder ejercido por el rey. Sobre ese tema:

1. En sus textos, La Salle constata que un rey reina de manera absoluta en su reino. Y enseña que es necesario tener respeto a su persona y a sus representaciones, como sus retratos y estatuas. Y que es preciso depender de él, observando sus leyes (cf. EMO 2,52 y 4,138,4; RU 0,0,12 y 209,1,613; DA 203,0,12 y 206,0,14; DB 1,14,3).

2. Poutet (1970, p. 41) observa que en los *Deberes del Cristiano*, en las *Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana* y en las *Meditaciones para el Tiempo del Retiro*, La Salle no insiste sobre los deberes del ‘súbdito’ con el rey. Y Fiévet constata no haber, en sus textos, ninguna referencia al monarca reinante del tipo que se encontrará, después, en el catecismo napoleónico<sup>20</sup>.

3. Blain (CL 8, p. 127) dice que La Salle lamentó la muerte de Luis XIV más por sus consecuencias para la Iglesia que para el Instituto. Lo que no

---

<sup>20</sup> “Pregunta: ¿Cuáles son nuestros deberes con Napoleón 1º, nuestro emperador? Respuesta: Debemos a Napoleón 1º, nuestro emperador, el amor, el respeto, la obediencia, la fidelidad, el servicio militar y los tributos ordenados para la conservación y la defensa del Imperio y del Trono. Pregunta: Pero, ¿no hay razones particulares que nos deben aficionar particularmente a Napoleón 1º, nuestro emperador? Respuesta: Sí, por ser él aquel que Dios ha suscitado en las circunstancias difíciles para restablecer la religión santa de nuestros padres y para ser su protector y, por la consagración que ha recibido del santo pontífice, él se ha tornado el ungido del Señor. Colmando a nuestro emperador de sus dones, sea en la paz, sea en la guerra, Dios lo ha hecho ministro de su potencia y su imagen sobre la tierra” (Citado por Fiévet, 2001, págs. 50-51).

significa que no la haya sentido también como una pérdida para su institución. Porque ésta más de una vez se benefició con la protección real. El soberano pagó la pensión para los Hermanos de la escuela de Alès, uno de los instrumentos creados para destruir la herejía en esta ciudad, y llamada, por esto, escuela real. A través del arzobispo de París, confió a La Salle la preparación de jóvenes irlandeses exilados en Francia. Con dineros retirados de los bienes confiscados a los protestantes o recogidos por corsarios, concedió, igualmente, pensión a los Hermanos de Calais que educaban a hijos de marineros<sup>21</sup>. En Saint-Yon, los Hermanos recibieron a pensionistas delincuentes, condenados por carta real sellada<sup>22</sup>.

4. A esto se puede añadir que, aún en tiempo del Fundador, los Hermanos llegaron a dirigir dos escuelas en Versalles, dominio real, bajo los ojos de la corte. Que el monarca concedió al Seminario de Maestros Rurales de Saint Denis el privilegio de no alojar a las tropas reales. Que él cedió, en Boulogne, un espacio para la construcción de una casa de los Hermanos. Blain (CL 8, p. 127) llega a decir que “Su Majestad había concedido todo lo que, hasta entonces, se había solicitado a favor del establecimiento de las Escuelas Cristianas”.

¿Y en la práctica educativa?

Para La Salle, la escuela, juntamente con otras funciones, también ejerce un papel social. El solo hecho de no querer que sus instituciones de enseñanza se llamasen “escuelas de caridad” sino “Escuelas Cristianas”, ya encierra en sí este mensaje: la escuela, para él, es más que obra de misericordia. Al retirar a niños de la calle, contribuyó para disminuir el problema de la delincuencia juvenil en el medio urbano. Y, al dar a estos y a otros, una educación integral, les enseñó a “*vivir bien*” también en cuanto miembros de la sociedad.

---

<sup>21</sup> Observación de Poutet (1970, p. 45): “La orden del rey de conceder ‘a los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Calais la suma de 150 libras como ‘gratificación por las penas y cuidados que tienen con la instrucción de los marineros que sirven en mis navíos’ equivale casi a un reconocimiento oficial de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, a pesar de la ausencia de cartas patentes”.

<sup>22</sup> Otra observación de Poutet (1970, p. 47): “En Saint-Yon, si bien las cartas patentes hablan de adultos ‘confiados a los Hermanos de parte del rey’, el servicio prestado era propiamente ‘a las instituciones judiciares’”.

Teóricamente, los preparó a la vida social haciéndoles leer el texto de las *Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana*. Prácticamente, enseñándoles a vivir el respeto con las personas, empezando por sus colegas de clase; haciéndoles ayudarse unos a otros en las tareas escolares; llevándoles a practicar la caridad, a ser “benefactores” de sus colegas más pobres (GE, edición 1720, p. 8); encargándolos de prestar responsable y esmeradamente servicios a la clase y a la escuela, a través del ejercicio de los llamados “*oficios*”; haciendo a algunos más afortunados social e económicamente convivir con compañeros en su mayoría pobres, con lo que proporcionaba a estos la oportunidad de enriquecer su vocabulario, adquirir mejores modales y construir relaciones que les podrían ser útiles en su futura vida profesional.

Enseñando a los hijos del pueblo, La Salle les dio perspectivas de mejores condiciones de vida. Eso hace afirmar a Hermosilla (Lasalliana 06-C-22) que el Fundador, “poniendo la pluma en manos de los pobres, no les entrega un arma – como afirmaban Voltaire y La Chalotais – sino su propio medio de sustento, su propia defensa”.

En síntesis, como se ve, La Salle no fue un teórico de la sociedad, de la misma manera que tampoco en educación fue, en primer lugar, un creador de doctrinas pedagógicas. Al contrario, la inspiración evangélica de su pedagogía popular y eficaz contribuyó ciertamente, a largo plazo, a la reforma social.

Entre los autores que lo estudian, Favre le atribuye no sólo una contribución social, sino que ve en él un vanguardismo en el campo político-democrático: “Adelantándose a las corrientes democráticas actuales, San Juan Bautista de La Salle trabaja, resueltamente, en Francia, por la educación del pueblo” (Favre, 1959, p. 156). Quien afirmó de manera más explícita y categórica esta contribución, además, para él, no sólo social, sino también política, de La Salle, fue Vincent:

Preparar buenos profesores para la enseñanza popular es idea generosa y fecunda, al mismo tiempo que verdaderamente democrática... Tal vez sin quererlo, al difundir la instrucción entre las clases inferiores, él fue uno de los artífices de la Revolución y uno de los que más eficazmente trabajaron para la proclamación de la igualdad humana (Vincent, 1885, p. 185).



## INSERCIÓN LABORAL

Furet y Ozouf (1977) recuerdan que “incluso antes de la Revolución, el leer y escribir fueron sentidos como necesarios por la Sociedad y como gran secreto de la modernidad, una vez que la economía de mercado sólo conoce voluntades libres y contratos escritos”. Además, el desarrollo de las manufacturas y la expansión comercial abrían perspectivas profesionales a las personas del pueblo en condiciones de llevar cuentas, escribir cartas de comercio, dibujar...

### *Formación profesional: Necesidad y práctica*

En este mundo en ascenso, como en cualquier mundo, había que ganarse la vida. La forma normal de ganarla era el ejercicio de una profesión. Ésta, en el ambiente popular, era prioritariamente una profesión manual, en la que, normalmente, más importante que el estudio, el saber en sí, era el saber hacer, la experiencia práctica. Lo que no disminuía las ventajas de un conveniente aprendizaje profesional formal.

En la ausencia de escuelas de tipo técnico-profesional, en tiempos de La Salle, este aprendizaje de tipo profesional se realizaba en la familia, o en la frecuentación de las personas de la profesión por aprender y, más institucional y metódicamente, en las corporaciones de oficio.

En el mundo escolar, quienes suministraban una enseñanza con características profesionales eran los maestros calígrafos, los cuales, con el tiempo, ampliaron su radio de acción, añadiendo a la caligrafía la enseñanza de la gramática y aritmética e, incluso, la contabilidad. No eran, en primer lugar, docentes. Eran profesionales de la caligrafía, escribanos públicos y contadores.

En cuanto a las escuelas populares elementales, ellas, sin tener un carácter profesional, no dejaban de relacionarse con el mundo del trabajo: los rudimentos que enseñaban, particularmente la escritura y el cálculo, más que cultura, eran herramientas prácticas para la vida. Normalmente, lo que se proponían no era la continuidad de estudios por parte de sus alumnos, sino ayudarles para una vida más útil y cristiana.

Entre los que daban importancia a esta cuestión estaba Demia<sup>23</sup>. Él se proponía hacer que sus alumnos se formasen como buenos artesanos y que las fábricas y manufacturas pudiesen disponer de aprendices cuidadosos y trabajadores. En función de eso, dedicaba, por ejemplo, atención a los trabajos manuales y a la lectura de contratos.

La enseñanza profesional ocupaba considerable espacio en la comunidades religiosas apostólicas femeninas, en las cuales se enseñaban artes domésticas (cocinar, hacer el pan, hilar, hacer *crochet* - ganchillo, la calce...), trabajar en la horticultura, la fruticultura, o en la manufactura de lino, para dar a las jóvenes de condición modesta medios de ganarse la vida.

### ***La Salle y la inserción laboral***

La Salle se interesaba por el futuro de los alumnos en términos de trabajo. Se daba cuenta de que una de las “funestísimas consecuencias” del abandono de los hijos de los artesanos y de los pobres entregados a sí mismos era que, con la vida de vagancia que llevaban durante años, más tarde tendrían “mucho dificultad para habituarse al trabajo”. Y tenía la esperanza de que esos niños, traídos a la escuela, y estando en ella ocupados todo el día, se hallarían en condiciones de ser empleados en el trabajo, cuando sus padres quisiesen (cf. MR 194,1).

En la *Guía de las Escuelas* está muy patente que el futuro profesional de los alumnos era uno de los temas importantes del diálogo con las familias. Ya en el momento de la matrícula de un alumno algo mayor, el Director pregunta a sus padres “qué es lo que quieren hacer de él; si le quieren hacer aprender un oficio, y en cuanto tiempo”. Cuando los padres, sobre todo de los pobres, son negligentes en garantizar la asiduidad de los hijos, o se apresuran a retirarlos de la escuela, la argumentación a utilizar no tiene como base la religión, sino las consecuencias de su actitud para el futuro profesional de los alumnos. Si estos, por no permanecer en la escuela o no ser asiduos a ella, no aprenden a leer y a escribir, “*casi nunca*

---

<sup>23</sup> “En el texto Amonestaciones, en 1666, Charles Demia esboza un análisis de las malas condiciones en las que viven los pobres. Ese texto tuvo una profunda influencia sobre Nicolás Barré, Nicolás Roland y Juan Bautista de La Salle.” (Lauraire, 2001, p. 87).

*serán capaces de nada en ningún empleo*". Si, al contrario, un hijo de artesano sabe leer y escribir, "por pocos alcances que tenga, será capaz de todo" (GE 16,2,18 y 16,2,21)<sup>24</sup>.

Al menos dos de las obras de La Salle – el Noviciado para los Hermanos y el Seminario para los Maestros del campo, para laicos – tenían una finalidad y un carácter profesional en el pleno sentido de la palabra, porque garantizaban bases teóricas, disposiciones anímicas y entrenamiento práctico para la profesión de maestro. Igualmente su Escuela Dominical tenía sello profesional. Incluía en su programa el diseño técnico, un recurso más para la realización del trabajo de quien en ella estudiaba.

La "escuela cristiana", es decir, el curso elemental lasaliano, destinado a los hijos de los artesanos y de los pobres, técnicamente hablando, no ofrecía habilitación para determinado empleo. Pero contribuía a preparar al trabajo en sentido amplio. Y esto, en primer lugar, iniciando en las materias básicas -contar, leer, escribir correctamente (ortografía) y con arte (caligrafía)-, técnicas útiles en cualquier profesión y en cualquier tiempo, pero que, en la realidad de la época, ponían al alumno en condiciones de ser "capaz de todo"<sup>25</sup>, como se acaba de ver.

La Salle, al impartir lo que había de profano en su currículo, no preparaba ni a la clericalidad ni a los estudios clásicos. En los años básicos, ofrece un programa terminal que prepara a los alumnos pobres para realizar un trabajo y para la vida. Cuando los padres solicitan prolongación de la escolaridad para sus hijos, los estudios versarán sobre el aprendizaje de un oficio o sobre conocimientos generales y no sobre preparación para continuar en la enseñanza superior (cf. Evertt en Lasalliana 19-4-A-75). Fue lo que ocurrió en el pensionado libre de Saint-Yon, con su currículo de

---

<sup>24</sup> "Se dice que alguien es capaz de todo para indicar que está en condiciones de desempeñar muy bien cualquier empleo que se le dé" (Furetère).

<sup>25</sup> Observaciones de Lauraire: primera (1996, p. 57), "La expresión - *serán capaces de todo* - puede parecer exageradamente optimista, pero sólo para quien desconoce las condiciones socio-profesionales de principios del siglo XVII y la carencia de personas calificadas para ejercer los empleos que entonces existían"; segunda (Lasalliana A-04-25), "Los alumnos de la época podían llegar a ser competentes en trabajos precisos, ya que el dominio de la lectura, escritura y cálculo era todavía raro en la Francia de ese tiempo. De manera que los que llegaban a ese dominio eran una especie de privilegiados".

escuela primaria superior moderna en beneficio particularmente de los hijos de los comerciantes.

Con relación aún al currículo, la *Guía de las Escuelas* orienta a los maestros para que, en las clases de ortografía y escritura, se haga a los alumnos copiar cosas “cuyo aprendizaje pueda ser útil y que necesiten más tarde”. Entre esos “documentos que puedan serles útiles” están algunos relacionados con el mundo laboral, tales como “presupuestos y contratos de trabajo” (GE 6,0,2; 4,4,14; cf. 23,3,11).

De otra parte, si la escuela lasaliana primaria no preparaba al profesional en sentido estricto, el alumno que en ella había estudiado, con el dominio de los instrumentos básicos, y más lo aprendido al copiar, en ortografía, presupuestos, contratos de trabajo, facturas, recibos... estaba en mejores condiciones que cualquier otro niño o joven para ser aprendiz en una corporación de oficios y dominar con perfección y rapidez los secretos de la profesión ejercida en ella.

Esto en cuanto a las actividades de tipo secundario (artesanía, manufactura, trabajo industrial incipiente...). Porque los “oficios de pluma” o de “oficina”, es decir, empleos públicos de tipo terciario, los que seguían el curso elemental lasaliano completo eran aptos para ejercerlos. Los asimilaba a los profesionales que eran los calígrafos. En efecto, “aprender la escritura y los números se considera, en esa época, como el estudio de una profesión” (cf. Marey, s/f).

La *Guía de las Escuelas*, describe detalladamente, en veinticinco páginas, las múltiples funciones y tareas de los “oficiales”, es decir, de los alumnos encargados de un “oficio”, servicio prestado, empleo ejercido por un alumno en favor de su clase o de toda la escuela (GE, 18). El encargarse de un oficio, entre otras ventajas, hacía participar activamente a numerosos alumnos en la vida escolar, educaba a la iniciativa, desarrollaba una conciencia y ejercitaba una práctica del trabajo responsable hecho con esmero, cualidades todas muy bienvenidas en el mundo del trabajo.

Esto hace pensar que, en el ejercicio de un empleo, no cuenta sólo lo que se hace. Cuentan igualmente las disposiciones y el modo de hacerlo. Hay disposiciones, actitudes, hábitos y habilidades supuestos para el ejercicio

de cualquier empleo y apreciados en cualquier obrero, independientemente de la obra que realiza, de la profesión específica que ejerce. Por ejemplo, el gusto y el hábito del trabajo bien hecho, la concentración, la disciplina, la capacidad de planear, el aprovechamiento del tiempo disponible, la constancia en las empresas, el orden en los locales de trabajo, la capacidad de actuar en grupo... En términos actuales, se hablaría de transferencia de aprendizaje de hábitos escolares para el área profesional. En este sentido, no hay duda de que la “escuela cristiana” de La Salle constituía también preparación para el ejercicio del empleo en sentido amplio.

## **CUALIFICACIÓN CRISTIANA**

El siglo de La Salle seguía siendo un tiempo marcadamente de cristiandad. Los poderes religioso y civil se influían y se apoyaban recíprocamente. Toda la realidad seguía fundamentalmente siendo mirada a los ojos de la fe. Los deberes a cumplir tenían casi siempre una inspiración esencialmente religiosa. La práctica religiosa en general y la sacramental, en particular, eran muy generalizadas, casi universales. Y ese tiempo estaba marcado por un deseo ampliado de conocimiento religioso.

Pero no se ha de tener una visión utópica sobre la realidad religiosa de este siglo en donde hay más lectores: la adquisición de la nueva competencia cultural que es la lectura, si posibilitaba mejor acceso a textos de piedad, permitía también el contacto con las ideas de naturaleza distinta de la ortodoxia doctrinaria católica y de la práctica moral de inspiración evangélica.

### ***Formar al buen cristiano***

La instrucción se relacionaba profundamente con la religión y tenía como finalidad esencial la formación religiosa. Lo que la jerarquía eclesíástica y el poder civil pedían más explícitamente de la educación era la formación de jóvenes fieles, de buenos cristianos.

Al interior de la realidad de la cristiandad había una compenetración de lo religioso y lo profano. Educación y educación cristiana, catequesis y alfabetización iban juntas, y todos los ejercicios escolares venían impregnados o referidos a la religión.

Cantidad de evidencias hablan de esta finalidad esencial y de esta compe-  
netración recíproca. A la puerta de las clases había agua bendita para que  
los alumnos hiciesen la señal de la cruz. En las paredes estaban tanto el  
crucifijo como imágenes sagradas. Además de hacer la señal de la cruz, los  
alumnos se arrodillaban al llegar a su lugar; rezaban al inicio y al finalizar  
las clases y, normalmente, también las lecciones; participaban de la Misa  
todos los días y, en los domingos y fiestas, también de las Vísperas. En la  
lección de escritura, utilizaban fórmulas de piedad o de moral.

Con cierta frecuencia, los primeros pequeños manuales diocesanos de  
catequesis servían al mismo tiempo como abecedarios. Los salmos eran a  
tal punto identificados con los textos de lectura que, en latín, el excelen-  
te lector era llamado *psalteratus*, y en francés el acto de pronunciar distin-  
tamente con el balanceo del cuerpo se expresaba con el verbo *psalmodier*.  
En el conjunto de las escuelas, el aprendizaje de la lectura se iniciaba por  
el latín. Lo que era natural: el latín era la lengua eclesiástica, de la liturgia,  
de los salmos, de la misa, de las letanías, de las oraciones. Incluso los cas-  
tigos aplicados estaban cargados de inspiración y motivaciones religiosas,  
y las más bellas recompensas distribuidas eran “de piedad”.

Todo ese tipo de educación suponía, evidentemente, una determinada  
concepción del maestro de escuela. Él, en efecto, era el “pedagogo de la  
vida cristiana”, en expresión de Demia. La fuente de su responsabilidad  
era igualmente religiosa: estaba invitado a realizar con esmero su ministe-  
rio de pedagogo cristiano porque daría cuentas a Dios de la forma de des-  
empeñarlo.

Tal educación determinaba los criterios de selección de los maestros y de  
control de sus vidas. Para seleccionarlos, el criterio siempre era más la pie-  
dad y la rectitud de costumbres que la capacidad intelectual y pedagógica  
para suministrar la instrucción profana. Y su comportamiento era estricta-  
mente controlado por el párroco, o el *chanfre* (aquel que cuida de las  
“pequeñas escuelas”), o el superior de un instituto o congregación religiosa.

En síntesis, la educación no tenía todavía base de experimentación cientí-  
fica; seguía siendo esencialmente una tarea dependiente de la religión. Lo  
que era válido incluso para los mayores pedagogos del siglo. Obras peda-  
gógicas como la *Didáctica Magna*, de Comenius, “pese a sus análisis siste-

máticos y a la pertinencia de sus observaciones, aparece aún como una teología práctica” (Jolibert, 1981, p. 158).

### *Salvar las almas*

¿Y esta educación aún sirva de la Teología, para qué existía, en última instancia? Para alcanzar un objetivo más terminal, que era el de salvar a los alumnos, garantizar la salvación de sus almas, en la formulación eclesial. “El último objetivo del proceso educativo consiste en que deseemos para nuestros niños, ante todo, la salvación”, era la convicción de Saint-Cyran (citado por Giles, 1987, p. 159)<sup>26</sup>.

Esa preocupación por la salvación estaba en el cimiento de la religiosidad del tiempo y era el motor potente para animar la vida de la Iglesia. ¿Por qué? En gran medida por la convicción existente de que nadie podía salvarse sin conocer las cosas necesarias a la salvación.

La consecuencia de esta convicción era el sentimiento de la apremiante necesidad de instruir cristianamente al pueblo, sobre todo al pueblo ignorante del área rural, sentimiento experimentado por todos los promotores de la reforma pastoral en Francia del siglo XVII. Tal sentimiento tal vez encuentre su mejor expresión en el grito de alarma del gran San Vicente de Paúl: “La Iglesia de Cristo no puede abandonar a los pobres... En París, hay diez mil sacerdotes. Y en las provincias los pobres se pierden en una espantosa ignorancia” (Paúl, 1925, p. 34).

Para la realización de ese desiderátum, la Iglesia depositaba gran confianza en la escuela cristiana, uno de los instrumentos de la nueva pastoral parroquial preconizados por el Concilio de Trento. Los que la defienden y difunden, hablan de ella como del noviciado del cristianismo, del “seminario de los seminarios” (Bourdoise, 1667, págs. 96-97), del mejor medio de acceder directamente a las fuentes de la fe y de inspirar las máximas del evangelio, del sostén de la Iglesia y fuente de renovación parroquial. El pensamiento era que “la predicación, que fija la doctrina, pero que no es sino palabra, nada puede sin la educación, que inscribe las verdades del

---

<sup>26</sup> Saint-Cyran: Teólogo francés, amigo de Jansenius y director de conciencia en el monasterio de Port-Royal.

cristianismo en las mentalidades y las traduce en los comportamientos” (Girolitto, 1986, p. 391).

A esta escuela, en la que la Iglesia y la sociedad confiaban, se le encargaban especialmente tres tareas: catequizar, moralizar y defender la fe católica.

### *Catequizar*

La buena educación, a través de la catequesis, enseña al cristiano los datos doctrinales ortodoxos de su religión, le hace tomar conciencia de su condición de cristiano y de los deberes que le corresponden.

Dar catequesis era como el fin propiamente dicho de la escuela. Ella constituía la primera de las materias enseñadas, la más importante, la esencial, la que no podía faltar nunca en el currículo. Los párrocos de París, en un documento dirigido al Parlamento para defender su derecho a mantener y dirigir ellos mismos las escuelas parroquiales, justificaban su petición diciendo que la escuela es un “suplemento de catequesis”. A tal punto la enseñanza se identificaba con la catequesis que, en el lenguaje del tiempo, instrucción era prácticamente sinónimo de instrucción religiosa.

Hay que tener presente que la instrucción religiosa, la catequesis, venía acompañada del aprendizaje de las oraciones, la asistencia a la Misa y el servicio de monaguillo, y la frecuencia a los sacramentos. Las materias distintas de la catequesis eran dadas eventualmente. Y, entre ellas, la primera en importancia era la lectura. ¿Por qué? Fundamentalmente por ser la lectura útil, necesaria incluso para cosas de carácter religioso, como el estudio del catecismo y el rezo de los salmos. Dicho de otra forma, las demás materias eran secundarias, medios coadyuvantes con relación al fin principal. Eso cuando no eran utilizadas como cebo, como pretexto para atraer los niños a la catequesis (cf. Hengemüle, 2009, págs. 78-80), además de servir para distinguir las escuelas del catecismo dominical y permitir la retención de los alumnos por más tiempo bajo el control de los maestros.

Considerar la escuela como lugar de catequesis, además de relativizar la importancia y el espacio concedido a otras materias de enseñanza, conllevaba también otras consecuencias. Una de ellas: la escuela era, con fre-



cuencia, cosa para sacerdotes y seminaristas. Lógico: nadie mejor que ellos para administrar la catequesis.

### ***Moralizar***

Pero, para salvarse, además de conocer las verdades fundamentales de la religión, había que practicar lo que en el tiempo se llamaban las verdades prácticas, es decir, las que, además de creer, había que vivir. En otros términos, la educación también tenía que moralizar.

De allí que, por la buena educación, en términos amplios, era necesario enseñar a vivir lo que es digno de un buen cristiano; a ser modelo de vida; a llevar vida plenamente cristiana; en síntesis, a ser persona pía, justa, de bien.

En términos particulares, la moralización se expresaba positivamente bajo variadas formas: educar en las buenas costumbres; ejercitar en las virtudes cristianas; inculcar una conducta, una disciplina cristiana; enseñar a cumplir los deberes con Dios, con los demás y consigo mismo. Y cuidar de conservar, si posible, la inocencia bautismal de los niños, cuidado que Demia llegaba a afirmar como el primer fin de la educación (cf. Germain, 1972, p. 76).

La moralización debía inspirar, en un primer momento, desde un punto de vista negativo, un profundo horror al pecado, sobre todo a la impureza. Y se manifestaba también en actitudes defensivas, como la atención para evitar que los alumnos leyeran libros perniciosos, que podrían llevar al libertinaje, entendido al mismo tiempo como contestación a la ortodoxia y como inmoralidad.

### ***Defender la fe católica***

Hablando de la educación en la Francia del siglo XVII, no hay que olvidar la presencia combativa y proselitista, en el país, de los protestantes calvinistas, conocidos localmente por hugonotes y también denominados: los de la R.P.R. (Religión de los Pretendidamente Reformados). Esta realidad exigía de la educación católica, y de su instrumento que es la escuela, otro papel más: el de defender la fe católica, ser arma de combate, un dique más para represar la ola reformista. Y eso de doble forma.

En primer lugar, en relación con los católicos mismos. Había que instruirlos, hacerles dominar con seguridad la doctrina de su religión, para que no se dejasen conquistar por los protestantes y para que, en los momentos de discusiones doctrinales, pudiesen enfrentarse victoriosamente con ellos. Y, además de eso, la escuela estaba llamada a contribuir a que la “herejía” fuese extirpada y sus miembros convertidos al catolicismo.

Y, en eso, la escuela no era una fuerza aislada. Constituía tan sólo uno de los instrumentos en la lucha de la Iglesia Católica y del gobierno para destruir al protestantismo y para promover la “catolicización” de sus miembros.

El poder reinante primero prohibió enseñar la doctrina reformada en las escuelas protestantes, y después las prohibió. Reforzó el poder de la Iglesia Católica sobre las “pequeñas escuelas”. Decidió que los maestros de éstas y de los colegios sólo podían ser católicos y, para ejercer su función, debían ser aprobados por la autoridad eclesiástica y haber hecho profesión de su fe. Una Declaración real de 1698 exigía que los niños de 7 a 14 años frecuentasen la escuela parroquial “para la instrucción de todos, y particularmente de aquellos cuyos padres confiesan la R.P.R.”. Y, para hacer efectiva esta última medida, procuradores del rey y altos funcionarios de la justicia exigían que se les remitiese mensualmente el listado de los niños que no frecuentaban la escuela, con el fin de que fuesen tomadas medidas judiciales contra sus padres.

¿Y los resultados? Grosperin (1984, p. 167) verifica que las escuelas elementales “constituyeron ciertamente un arma potente en la educación de la fe y de la moral, y aseguraron, por largo tiempo, mucho más allá, incluso, del Antiguo Régimen, una impregnación cristiana de la sociedad francesa que el catecismo parroquial, las homilias, las misiones reforzaron, pero de la cual la escuela fue, evidentemente, el más eficaz de los instrumentos”.

### ***La Salle y la cualificación cristiana***

La Salle vivió plenamente esta cristiandad en el campo de la educación. La afirmación de la impronta religiosa que caracteriza su pensamiento y práctica educativa es uno de los puntos en que los historiadores de la educación se muestran más unánimes. Para Gutiérrez, la *Guía de las Escuelas*

*Cristianas*, con todo lo que tiene de concreto, de didáctico, de administrativo, de cotidiano, de prosaico y de profano, constituye “la aplicación a la práctica escolar de una teología de la educación” (Gutiérrez, 1970, p. 234). Al leer las *Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana*, libro profano por su naturaleza, alguien desprevenido podría, en más de un pasaje, dudar si tiene en manos una obra sobre la civilidad o un catecismo (cf. RU 0,0,1-0,0,8; 204,1; 219-222; 205,4; 396-399; 207,0,477; 207,6; 587).

### ***Escuela cristiana en el origen y fin***

Para La Salle la educación tiene un origen religioso. Las “Escuelas Cristianas” son iniciativa de Dios para contribuir a la realización de su plan salvador. Así como el origen, también la finalidad de la educación lasaliana es meridianamente religiosa. El Instituto de La Salle y los maestros que lo constituyen existen para “dar educación cristiana a los niños”, hacer de ellos “cristianos”, “verdaderos cristianos”, “discípulos”, “verdaderos discípulos de Jesucristo” (RC 3,1; MD 57,3,2; MF 160,3,2; 171,3,2; 102,2,2; 116,2,2).

### ***Servicio a la Iglesia***

Para La Salle, su escuela tiene un sentido pastoral. Sus discípulos, a través de la educación trabajan para el bien de la Iglesia. Como hábiles y fieles arquitectos, perfeccionan las piedras vivas que son los alumnos, que ya forman parte de ella y que aún mejor la constituirán cuando adultos (cf. MF 160,3,2; MR 193,2,2; 199,1,1). Para eso las autoridades eclesíásticas parroquiales y diocesanas llaman a los Hermanos por todas partes del reino: para afianzar la “verdadera religión”.

Y, en algunos casos también para restablecerla, contribuyendo con el esfuerzo eclesial y gubernamental para la conversión de los protestantes. Directamente en Mende, Alès y Les Vans. Indirectamente, en Calais.

### ***Alumno cristiano***

Para La Salle, ¿qué es hacer del alumno un cristiano? Es, en primer lugar, darle instrucción cristiana. Luego, se trata de desarrollar en él un espíritu cristiano, que lleva a mirar y a valorar la realidad con la mirada y la valoración de Dios, y a realizar todo “por motivos puramente cristianos” (RU 0,0,3).

Fundamental es también alcanzar el ser ético-moral del discípulo. Ayudarle a corregir sus defectos. Apartarlo del pecado y de las ocasiones que llevan a él y, sobre todo, impedirle adquirir hábitos pecaminosos. Iniciarlo en la práctica de las virtudes y la vivencia de las bienaventuranzas. Llevarlo a producir buenas obras. En síntesis, prepararlo a ser cristiano viviendo cristianamente.

Y la formación cristiana incluye igualmente la práctica de lo que La Salle llamaba, en el lenguaje de su tiempo, la piedad, palabra que cubría una gran gama de manifestaciones. De manera general, identificaba la persona buena, íntegra. En la práctica educativa lasaliana, se traduce por el respeto a lo sagrado; por el ejercicio de la relación con Dios, en la oración privada y litúrgica. Está expresada por prácticas, como la participación en las Vísperas, y por la recepción de los sacramentos; y, muy especialmente, por la celebración eucarística<sup>27</sup>.

### ***Caminos de formación cristiana***

En la escuela de La Salle, ¿cómo se manifestaba la voluntad de formar al cristiano? ¿A qué medios se acudía para eso? Se acudía a medios como la catequesis, la reflexión y el examen.

La catequesis instruía sobre las verdades y las prácticas de la religión. Se daba no dos veces a la semana, como en el común de las escuelas, sino todos los días, incluidos los domingos y la mayoría de las fiestas. La reflexión se hacía durante la oración al final de las clases de la mañana. Era un momento excelente para formar la mentalidad cristiana, mentalidad que La Salle identifica con el “*espíritu cristiano*”. Y estaba en la línea del quehacer cristiano, estimulando a la huida del mal y a la práctica del bien. Y el examen de conciencia integraba la oración al final de las clases de la tarde. Su objeto eran cosas como los deberes con Dios y el prójimo, el aprovechamiento del tiempo y otros deberes escolares.

Pero la educación para desarrollar el pensamiento, la sensibilidad y la

---

<sup>27</sup> La Salle compuso varias obras para ayudar los alumnos y fieles en su oración privada y pública: Ejercicios de piedad que se hacen durante el día en las Escuelas Cristianas. Instrucciones y oraciones para la Santa Misa, la Confesión y la Comunión. Del culto exterior y público que los cristianos deben tributar a Dios y de los medios para realizarlo.

práctica cristiana se llevaba también a cabo a través del todo de la escuela lasaliana: por el ambiente en ella creado, por los contenidos desarrollados, por los materiales didácticos utilizados y por las prácticas desarrolladas.

Bastaba con mirar al interior de una sala de clases lasaliana para darse cuenta de la identidad cristiana del lugar: en ella estaban la pila con el agua bendita, el crucifijo, las imágenes sagradas, los rosarios... El contenido esencial era el catequético. Entre los materiales utilizados, estaban libros como el Salterio y un texto de instrucción cristiana (cf. GE 3,8,1). Ejemplos ilustrativos para las varias formas de puntuación venían del mundo de la religión. Los modelos por reproducir en la caligrafía eran textos de la Biblia y máximas cristianas.

Además de eso: prácticamente la mitad del tiempo de la jornada escolar era dedicada a actividades de carácter religioso. La lectura en francés se aprendía antes que en latín, entre otras razones, porque los niños, “al saber leer bien el francés” podían “instruirse por sí mismos en la doctrina cristiana, aprender en los catecismos impresos, santificar los domingos y fiestas con la lectura de libros buenos y con oraciones bien compuestas en lengua francesa” (MLF 8,2). Las autorizaciones para la eventual ausencia a las clases, en gran parte, eran concedidas por motivos de carácter religioso. Buena parte de los “oficios” ejercidos en la escuela y las clases tenían el mismo carácter. La “piedad” era la primera condición para que el alumno fuese promovido de lección. Y los más “piadosos” eran los que recibían las recompensas más hermosas y más valiosas.

El gran medio, todavía, para la educación cristiana era el maestro cristiano. Para La Salle, él es ministro de Dios, de Jesucristo y de la Iglesia. Es alguien que conoce la doctrina segura y se atiene a ella. Que vive intensa vida espiritual y es un ejemplo para sus discípulos. Que les revela afecto y que les conquista el afecto. Y eso, “para moverlos a vivir cristianamente” (MF 115,3,2).

### ***Resultados***

El biógrafo Blain nos informa de los resultados de transformación de los alumnos que frecuentaban las escuelas de La Salle. Y el mismo Fundador, aún en vida, verificó que las “Escuelas Cristianas” estaban contribuyendo

al progreso de la religión: “Considerad como importante recompensa que Dios os concede, ya en este mundo, ver que, por medio de las escuelas, de cuya dirección Él os ha encargado, aumentan la religión y la piedad entre los fieles, y particularmente entre los artesanos y los pobres” (MR 207,3,2; cf. CL 7, p. 290; 364; CL 8, p. 11).

### *Lo diferente*

Para hacerse una idea más completa y exacta del posicionamiento y de la práctica educativa de La Salle con relación a la cualificación cristiana, al interior del contexto en el cual él vivió y actuó, no hay que olvidar que:

1. Como ya se explicitó, La Salle, con relación a los contenidos por enseñar, guardaba una clara jerarquía, colocando los de carácter religioso en plano prioritario: ¿Tuvieron cuidado de instruir a sus discípulos en la religión? Esta es la principal obligación de ustedes” (MF 92,3,1; cf. MR 206,1,2). Pero, diferentemente de no pocos contemporáneos suyos, él valoraba igualmente el aprendizaje de lo profano como medio para saber vivir en su mundo y para ser “capaz de todo” en la vida profesional: “Ustedes darán cuenta... si no prefirieron las lecciones profanas a las de religión, aunque no deban descuidar las primeras, cuya enseñanza es para ustedes **también de estricta obligación**” (MR 206,1,2; cf. MF 92,3,1; negrilla nuestra).

Tal valoración de lo profano hace recordar el *Silabario* compuesto por La Salle. Poutet (1979, págs. 19-20), después de 15 años de investigación sobre este texto, llegó a las siguientes certezas: “San Juan Bautista de La Salle redactó un *Silabario francés*. Dicho silabario contenía solamente sílabas francesas, sin traer sílabas latinas. El silabario (tampoco) incluía oraciones latinas. Muy funcional, era de carácter mucho menos religioso que numerosos silabarios y “alfabetos” utilizados en los siglos XVII y XVIII. La Salle se revelaba, en él, atento a la autonomía de lo profano...”

2. Esa “estricta obligación” de enseñar también los contenidos profanos habla de la preocupación de La Salle por atender a los intereses más amplios de los alumnos, de atraerlos a la escuela en cuanto escuela y no exclusivamente en cuanto “complemento de catequesis”.

3. Dicha preocupación del Fundador se revela asimismo en el hecho de su adhesión al movimiento incipiente de comenzar el aprendizaje de la lectura por el francés. En efecto, sus alumnos, después de su pasaje por la escuela, harían uso del latín tan sólo para pronunciar correctamente las oraciones en esta lengua, y no necesitarían de él en su vida cotidiana: *“Por lo tanto, es totalmente inútil dedicar mucho tiempo para enseñar a leer debidamente una lengua a personas que nunca la han de utilizar”* (MLF 9,2).

## CONCLUSIÓN

En síntesis: La Salle no perdió el tren de la historia. Conoció el movimiento educacional de su tiempo, se insertó en él y también lo marcó con contribuciones personales. Teóricamente, fue, en gran parte, tributario de su tiempo. Pero, con su acción práctica ayudó a posibilitar la promoción social de los educandos, enseñándoles los instrumentos básicos de la cultura y preocupándose con prepararlos a la vida concreta, incluida la vida laboral. Y, en un tiempo todavía de fuerte cristiandad, sobre todo, les ayudó a realizar más plenamente su vocación trascendente, a vivir toda su existencia como *“verdaderos cristianos”*.

## Capítulo 3 - LA METODOLOGÍA: FACTOR DE ÉXITO

*León Lauraire fsc*

### SOBRE EL CONTEXTO HISTÓRICO

El siglo XVI – triunfo del Renacimiento – señala en Europa el principio de un importante dinamismo escolar. A diferencia de los siglos precedentes, existe un interés por la escolarización del pueblo y de las niñas, y se alienta la creación de escuelas en favor suyo. Puesto que aquí tratamos de la metodología lasaliana, es oportuno poner de relieve algunas particularidades de la situación francesa. Los historiadores subrayan cinco grandes factores en el origen del dinamismo escolar:

- Naturalmente, a partir de 1450-1455 (Gutenberg, Biblia llamada de Mazarin), es el momento de la aparición y difusión de la imprenta que multiplica los escritos y permite ponerlos al alcance de un mayor número de personas. La propagación de esos impresos gracias a los vendedores ambulantes de libros cada vez más numerosos (es uno de los oficios de la época), contribuye a suscitar en las personas el deseo de saber leer y, en consecuencia, de ir a la escuela.
- La aparición y el desarrollo de la Religión Reformada, también en ciertas regiones de Francia, constituyó un factor importante del dinamismo escolar. Era una consecuencia lógica de la convicción de los Reformadores que cada creyente debía poder mantener un contacto personal con la Biblia, con el fin de conocer y apropiarse de su pensamiento. Lo cual implicaba un dominio de la lectura y, por ende, la escolarización. La historia de este periodo muestra que los principales iniciadores de la Reforma se interesaban por la escuela y recomendaban su desarrollo a todos los niveles. En Francia, la cuestión escolar se planteó muy pronto en términos de competencia y de rivalidad entre Protestantes y Católicos, y se convirtió en un fac-



tor positivo para la creación y la calidad de las escuelas. El Edicto de Nantes del rey Enrique IV, en 1598, facilitó la expansión de las escuelas protestantes en las zonas geográficas de implantación de la Reforma. En 1685, en cambio, la Revocación de dicho Edicto por Luis XIV fue un frenazo brutal para esa expansión.

- En la Iglesia Católica, el Concilio de Trento (1545-1563) fue una respuesta global a la aparición de la Reforma. Ante la ignorancia religiosa de muchos fieles, el Concilio pensó que la difusión de las escuelas elementales podría ser una adecuada solución a dicha penuria. Gracias a los “catecismos” que se publicaron en aquel momento, los alumnos podrían estudiar y asimilar las verdades de la fe consideradas como indispensables para la salvación eterna. Ésa llegó a ser la finalidad esencial de las escuelas católicas y de ella se derivó su organización concreta.
- Simultáneamente, se difundían también las ideas humanistas del Renacimiento. Los representantes de esa época estaban muy interesados en el pleno desarrollo de los individuos y consideraban que la cultura podía contribuir a ello en gran medida. La escuela y el aprendizaje de la cultura eran los medios naturales. La motivación era, pues, ante todo profana, pero no carecía de nobleza y de generosidad en sus ambiciones.
- En esa misma línea de pensamiento, diversos municipios, en Francia, tomaron la iniciativa de abrir escuelas para el pueblo, con el fin de permitir a todos sus administrados salir de la ignorancia.

Tales fueron los principales factores de desarrollo de las escuelas. Con mayor o menor vigor, esa expansión abarcó al conjunto de los países europeos de la misma época. Suscitó también numerosos iniciadores o pioneros cuyo dinamismo aceleró los progresos de las escuelas y de la pedagogía. La historia de la educación conserva su memoria en todos esos países. Sus nombres y sus escritos han pasado a la posteridad. Entre ellos, merecen especial mención los Fundadores y Fundadoras de Congregaciones Religiosas dedicadas a la enseñanza. Toda la sociedad se benefició con sus aportaciones.

## ¿POR QUÉ UNA METODOLOGÍA LASALIANA?

Dentro de ese impulso generoso y con frecuencia muy optimista, faltó no obstante un elemento clave. Aquellos que alientan o decretan el esfuerzo de escolarización del pueblo – el Concilio, los Reformadores, diversas autoridades civiles o religiosas... - no parecen preocuparse en absoluto de las modalidades concretas de aplicación. En Francia, la enseñanza depende de la Iglesia desde finales del siglo V – es decir más de mil años – pero no existe una organización nacional, ni un sistema común gestionado y administrado por una autoridad unificada. Existen responsables diocesanos y parroquiales, congregaciones docentes autónomas, iniciativas individuales no controladas... Pero, una escuela supone naturalmente: locales apropiados, herramientas de trabajo, programas, métodos, maestros y maestras competentes, formados y acompañados... Estos elementos, necesarios para la buena escolarización de los niños, parecen dejados a la iniciativa o a la generosidad de los realizadores. A veces son fruto de una improvisación, cuando se necesitaría una voluntad política, una organización general, medios económicos consecuentes, objetivos definidos, formas apropiadas de acompañamiento, de seguimiento, de control y de evaluación.

En este contexto incierto – pero tras un buen periodo de tentativas y de diversas realizaciones – es donde aparecen Juan Bautista de La Salle y sus primeros maestros, en 1679, más de un siglo después de la clausura del Concilio de Trento. Teóricamente, podían inspirarse en realizaciones y textos anteriores. Pero, ¿encontraban en ellos lo que necesitaban para su proyecto educativo?

### *La Salle y sus maestros analizan el paisaje escolar*

En 1679, cuando Adrián Nyel y los primeros maestros acuden a la ayuda de Juan Bautista de La Salle para abrir sus primeras escuelas para los niños pobres de Reims no se encuentran en un mundo escolar vacío. Existen ya escuelas para los niños y las niñas pobres, las Escuelas de Caridad en muchos lugares de Francia, pero en cantidad muy insuficiente y a veces de calidad dudosa. Desde el punto de vista metodológico pueden seguir tres “Modalidades” de funcionamiento:

- El Modo Simultáneo, que funciona desde hace mucho tiempo, en particular en los Colegios y en las Universidades. Durante sus propios estudios, en Reims y en París, Juan Bautista de La Salle se benefició de este tipo de enseñanza. Tiene pues una experiencia prolongada del mismo.
- La Preceptoría, muy extendida aún en las familias acomodadas. Naturalmente, éstas deben pagar a los Preceptores de sus hijos y cubrir los diferentes gastos inherentes a la escolarización. Algunos niños incluso reciben las lecciones de diferentes Preceptores especializados. La Preceptoría puede existir tanto para las niñas como para los niños. Pero esta forma de aprender no es accesible a los hijos de las familias pobres, clientela a la que se orientan Nyel y La Salle.
- El Modo Individual, generalmente utilizado en las Escuelas Elementales, las que enseñan los primeros aprendizajes, sobre todo la lectura. Con frecuencia, esos contenidos son llamados “rudimentos” y habitualmente son verdaderamente “rudimentarios”. En lo que se refiere a las escuelas de los varones, los dos principales textos publicados en Francia, durante la segunda mitad del siglo XVII: “La Escuela Parroquial” de Jacques de Batencour (1654) y los “Reglamentos para las Escuelas de Lyon” de Carlos Demia (1685), proponen el Modo Individual.

Podemos preguntarnos sobre la elección del Modo Individual en las Escuelas Elementales, aunque sean tan solo hipótesis.

- No había suficientes alumnos en ciertas Escuelas Elementales como para permitir la constitución de clases homogéneas y emplear a varios maestros. Ciertamente eso sucedió así en muchos casos.
- ¿Se carecía de locales suficientemente espaciosos y bien acondicionados para acoger a grupos de alumnos? Muy probablemente.
- ¿No existían manuales escolares para el aprendizaje de la lectura o del cálculo, con el fin de que todos los alumnos de un mismo grupo tuvieran un ejemplar? En muchos casos, resultaba evidente que no.

- Ahondando más, ¿se creía que estos primeros aprendizajes no podían ser impartidos más que individualmente, porque eran arduos y requerían efectivamente esfuerzos personales progresivos y prolongados? Es lo que aparece en diversos documentos de la época.

Observemos que, en Francia, el Modo Individual no desapareció al final del siglo XVII, a pesar de las innovaciones de los Hermanos. Perduró a lo largo de todo el siglo XVIII y resistía aún hasta mediados del XIX, sobre todo en las escuelas rurales. Lo cual refuerza la idea de que estaría parcialmente vinculado a la escasez del número de alumnos.

Sin embargo, los inconvenientes del Modo Individual son evidentes; naturalmente ocasiona una enorme pérdida de tiempo para los alumnos y retarda considerablemente el desarrollo del proceso escolar. Los alumnos esperan su turno para ser atendidos, mientras el maestro se ocupa de uno solo de ellos. Mientras los alumnos no saben leer, les resulta difícil ocuparse útilmente por sí solos. De esa inactividad surgen naturalmente problemas de orden y de disciplina. No es sorprendente que los Maestros de aquella época hayan debido recurrir a una disciplina represiva.

### ***La elección de Juan Bautista de La Salle***

Consciente de los inconvenientes del Modo Individual y deseoso de ofrecer una escuela eficaz, La Salle opta, desde el principio, por el Modo Simultáneo. Algunos historiadores de la escuela y sobre todo algunos textos del Instituto de los Hermanos, en el siglo XIX, hacen del Fundador el “genial inventor” del Modo Simultáneo. Evidentemente es falso, como ya indicamos anteriormente. “*En cuanto hubo tres personas sobre la tierra, funcionó el modo simultáneo*”, escribía con toda razón el Hermano Maximin, en 1922, en su obra sobre las Escuelas Normales de san Juan Bautista de La Salle, (cf. Maximin, 1922, págs. 177-183) y luego recuerda el ejemplo: de los filósofos griegos que se dirigían a varios discípulos, de Jesucristo durante su vida pública, de las universidades de la Edad Media, de los Colegios de los siglos XVI y XVII. En su época, Juan Bautista de La Salle podía referirse a los escritos de Amós Comenio (1592-1671), de san Pedro Fourier (1565-1654) o de las Ursulinas de París, etc...

Aun no siendo el inventor, La Salle decidió aplicar el Modo Simultáneo

en todas sus escuelas. No lo consideraba como una novedad desconocida, sino que se aplicó a sistematizarlo y es el Modo que encontramos descrito en la *Guía de las Escuelas*, a partir del Manuscrito de 1706.

Las ventajas del Modo Simultáneo son claramente evidentes. Podemos enumerar las principales:

- Un importante aprovechamiento del tiempo para los alumnos.
- La posibilidad de acoger a un mayor número de alumnos.
- Ahorro de dinero público por parte del Estado o de las colectividades locales.
- Una situación de aprendizaje más estimulante.
- El eventual recurso a la ayuda mutua entre los alumnos.
- Una mayor facilidad para mantener la escuela, y mejores condiciones de trabajo.
- La facilidad para ejercer la vigilancia por parte de los maestros.
- El mantenimiento de la cercanía entre el maestro y sus alumnos.

En la época de Juan Bautista de La Salle, el índice de alfabetización en Francia era tan solo de un 20% más o menos. Cabría recordar también diversos factores de desigualdad geográfica, religiosa, sexual, social... Es fácil comprender que las necesidades escolares eran enormes y que el Modo Simultáneo representaba un tipo de respuesta apropiada. Podemos recordar, sobre el particular, que la *Guía de las Escuelas* consideraba normal una cantidad de 60 alumnos en la clase de los Pequeños y de los Mayores y de 70 en la de los Medianos.

## **CONSECUENCIAS DEL MODO SIMULTÁNEO**

Abrir una escuela, impartir la enseñanza y la educación, no se limitan a elegir un Modo en particular. Eso fue lo que experimentaron Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos. No sabemos cuáles fueron sus dudas y sus dificultades al principio, pero eran inevitables. Los ejemplos que veían a su alrededor no les resultaban muy convenientes. Podemos observar, por cierto, que necesitaron 25 años (1679-1706) para lograr el primer texto de la *Guía de las Escuelas*. La historia del Instituto

nos enseña que varios de ellos murieron antes de conocer dicho texto.

Para mayor claridad en el vocabulario, es útil recurrir a los conceptos y a los vocablos del lenguaje moderno. El Fundador y los primeros Hermanos no tenían la posibilidad de recurrir a la terminología de las ciencias de la educación, aún inexistentes. Actualmente, nosotros podemos distinguir diversos términos: Modos, Procesos de aprendizaje, Métodos, Didácticas. Estas palabras no aparecen en el texto inicial de la *Guía de las Escuelas*.

- Los Modos o Modalidades. En la Guía de las Escuelas, este término aparece en la primera mitad del siglo XIX, cuando el movimiento de la Enseñanza Mutua cuestiona la forma en que los Hermanos organizan las escuelas. Los Hermanos se ven obligados a precisar su sistema tradicional de enseñanza. Lo expresan en el Prefacio de la Guía de 1838. Ese texto es tan importante que será retomado, con algunas variantes de estilo, en las ediciones posteriores, hasta 1916. Para mayor precisión, he aquí algunos extractos de dicho Prefacio:

*“Cuatro métodos o modos [NB: se siguen confundiendo los dos] se reparten hoy día el campo de la Enseñanza primaria: el método Individual, el Simultáneo, el Mutuo, y el Simultáneo-Mutuo.*

*El Maestro que enseña a sus alumnos dándole a cada uno de ellos en particular lecciones sobre cada una de las ramas de la Enseñanza, sigue el Modo Individual.*

*El Maestro que reúne a sus alumnos del mismo nivel en secciones y que da la lección a una de esas secciones mientras que los otros estudian, y recíprocamente, sigue el Modo Simultáneo.*

*El Maestro que divide a sus alumnos en un cierto número de secciones y les hace dar las lecciones por otros alumnos más instruidos, llamados MONITORES, limitándose en lo que le concierne, a vigilar el orden general, sigue el Modo Mutuo.*

*El Maestro que habiendo dividido su clase en secciones, como se ha dicho para el Modo Simultáneo, da la lección alternativamente a cada división, pero que, en vez de hacer estudiar a los demás, les hace dar lecciones mediante Monitores, sigue el Modo Simultáneo-Mutuo o Mixto”.*

- Para cada uno de estos Modos, la Guía de las Escuelas indica brevemente las características, las ventajas y los inconvenientes:

*“El método individual no puede ser empleado más que para una educación particular; ha sido excluido de las escuelas públicas, a causa de la pérdida de tiempo que ocasiona.*

*Las ventajas vinculadas al Método Simultáneo son incontestables, sobre todo en una escuela bastante numerosa como para exigir varios maestros auxiliares, pues entonces cada uno de ellos teniendo pocas subdivisiones puede dar a los niños que las componen, lecciones más largas, cuidados más asiduos. Pero lo que sobre todo da valor a este método, es que, poniendo continuamente al Maestro en contacto con sus alumnos, le proporciona los medios de desarrollar sus facultades intelectuales, de estudiar sus caracteres y sus inclinaciones, y formar así sus corazones para la virtud [Vemos que ahí es donde reside el interés esencial del Modo Simultáneo para los Hermanos].*

*El Método Mutuo permite reunir un gran número de alumnos bajo un solo Maestro sin la ayuda de maestros auxiliares, pero deja que desear en cuanto a las relaciones más directas del Maestro con sus alumnos.*

*El Método Simultáneo-Mutuo, al unir a las ventajas del método puramente simultáneo, la de ocupar con mayor seguridad y mayor utilidad a los alumnos, puede producir muy buenos resultados. Es el modo que indica la presente Guía para todas las lecciones que lo permitan”.*

En el siglo XVIII y al principio del XIX, los observadores exteriores al Instituto, luego sus competidores de la Enseñanza Mutua, asimilaban a los Hermanos con el Modo Simultáneo, que algunos incluso llamaban **“el método de los Hermanos”**. De ese modo, se pretendía oponerlos a los partidarios del Modo Mutuo que, como sabemos, utilizaban los Alumnos-Monitores a los cuales confiaban la tarea de transmitir los conocimientos a grupos de alumnos menos avanzados.

Pero es interesante advertir que los Hermanos no querían dejarse encerrar

únicamente en el Modo Simultáneo. Por lo demás, su análisis estaba conforme con la realidad vivida. Al principio del siglo XIX, más de un siglo de tradición pedagógica, con su desempeño de ese momento los Hermanos mostraban que el empleo de alumnos monitores y de grupos de trabajo formaba parte de su práctica cotidiana. Efectivamente, basta repasar la *Guía de las Escuelas* desde 1706, para encontrar en ella:

- Alumnos que hacían repetir a grupos menos avanzados.
- Aquellos que estaban encargados de ayudar a sus compañeros que se encontraban retrasados como consecuencia de sus ausencias.
- Los que ayudaban a los alumnos con dificultades durante los ejercicios comunes.
- Algunos alumnos “oficiales” cuya responsabilidad afectaba directamente a los otros alumnos de la clase.

Quienes redactaron la *Guía* de 1838 y los Hermanos Capitulares que aprobaron su texto estaban, pues, capacitados para presentar un Modo particular, el Simultáneo-Mutuo, que describía mejor la práctica de los Hermanos. A partir de esa fecha, fue el Modo reivindicado por los Hermanos como propio.

### ***Los procesos de aprendizaje***

En las sucesivas ediciones de la *Guía de las Escuelas* no se encuentra la expresión “procesos de aprendizaje”. El término es mucho más reciente y derivado de las investigaciones de la segunda mitad del siglo XX. Pero no podemos dejar de lado esta noción en el presente estudio, pues interesa directamente a la escuela elemental, en la medida en que ella está encargada de hacer adquirir los aprendizajes de base, llamados también a veces “aprendizajes instrumentales”: leer, escribir, contar. Evidentemente, eso es lo que la escuela lasaliana pretendía realizar desde el principio.

Estos aprendizajes pueden ser realizados de diversas formas. Las observaciones y las investigaciones recientes han permitido identificar al menos cinco tipos fundamentales de aprendizaje:

- por reflejos condicionados,
- por ensayo y error,



- por intuición,
- por imitación-repetición, y
- por reflexión-comprensión.

Según el momento, los maestros dan preferencia a uno u otro de estos procesos en el trabajo escolar; pero, generalmente, recurren al conjunto de los procedimientos ya que los mismos pueden conjugarse y confundirse entre sí.

La lectura de la *Guía de las Escuelas* permite constatar que los Hermanos privilegiaban claramente el aprendizaje por imitación-repetición hasta lograr reflejos-condicionados. Por lo demás, era una práctica bastante extendida en las escuelas de los siglos XVII y XVIII. La imitación de modelos aparece pues en todos los campos de la vida escolar: la adquisición de conocimientos, las actitudes y los comportamientos, los buenos modales y la urbanidad, las relaciones interpersonales, la práctica de las virtudes, la manera de orar.

En todos estos campos, el primer modelo debía ser el maestro. Es fundamental en el pensamiento de Juan Bautista de La Salle y eso explica por qué, en el siglo XIX, los Hermanos no podían adoptar el Modo Mutuo sin renegar de su convicción original y de su tradición secular: la cercanía del Maestro con cada uno de sus alumnos. Pero el Modo Mutuo alejaba materialmente al maestro de sus alumnos.

En la *Guía de las Escuelas*, la repetición se utiliza para reforzar la imitación y asegurar la solidez de los aprendizajes. Es una manera de buscar la calidad en el trabajo. Se advierte una insistencia particular sobre la repetición ante la proximidad de las evaluaciones mensuales, de las adquisiciones y de las decisiones de cambio de nivel: de Orden o de Lección. Pero es válida también para la adquisición de la urbanidad y de las buenas costumbres. Cuando la imitación del modelo ha llegado a ser perfecta y natural, el aprendizaje es considerado como realizado y se lo evalúa. Ahí es donde nos hallamos en presencia de los reflejos condicionados, pero la intuición y la experimentación no quedan excluidas del proceso de aprendizaje, cuando se pide a los alumnos inventar textos de tipo jurídico, problemas o resumir las lecciones de catecismo... Entramos pues, en el campo del

aprendizaje inteligente. Lo cual no pone en tela de juicio la preeminencia de la imitación-repetición.

### ***Los Métodos***

El texto del Prefacio de 1838, citado anteriormente, muestra que los Hermanos seguían confundiendo los Modos y los Métodos. Emplean un término por otro. Más adelante, en las ediciones de 1903 y 1916 de la Guía, establecen una distinción. El término “método” es complejo y a veces confuso. Algunas veces adquiere significados diferentes, según las lenguas. En la edición de 1903, la Guía de las Escuelas consagra un capítulo a: “*El método y los modos de enseñanza*”. Se percibe que las ciencias de la educación comienzan a influir sobre el lenguaje. El texto propone en primer lugar una definición: “El método es el camino a seguir para adquirir conocimientos o para comunicarlos. En la clase, consiste en la elección y el orden de las nociones a ser enseñadas [se trata más bien de programas y de progresiones; de esta manera, el concepto no queda totalmente clarificado], así como en el empleo de los medios o procedimientos más apropiados para desarrollar la inteligencia de los alumnos mediante la enseñanza” (estamos entrando ya en la didáctica). La *Guía* propone a continuación quince medios para ser metódicos, medios concretos sobre la forma de proceder y que no carecen de interés para los docentes.

En este segundo punto del capítulo es donde el texto aborda verdaderamente los “*Métodos generales de enseñanza*”, y los comenta brevemente. Se trata sobre todo de dos métodos:

- El método expositivo o dogmático, que más tarde será llamado magistral.
- El método interrogativo o socrático o inventivo.
- La *Guía* añade a continuación el método intuitivo: “Por método intuitivo, se entiende ordinariamente el conjunto de procedimientos mediante los cuales se busca dar a los alumnos conocimientos, sirviéndose de objetos sensibles”.

Si analizamos la historia del Instituto, constatamos que al principio los métodos expositivo e interrogativo no eran utilizados más que durante el tiempo del Catecismo y de la Reflexión de la mañana. Durante las demás

actividades, el maestro tomaba raramente la palabra, como lo explican los capítulos 11 y 12 de la *Guía de las Escuelas*. El aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo, dependía esencialmente de los esfuerzos de los alumnos y de los ejercicios que realizaban. Como ya indicamos, en estas tres materias, el método utilizado era un “*método sintético*” que iba de lo sencillo a lo complejo. La lectura de las ediciones sucesivas de la *Guía* muestra que no fue nunca cuestionado hasta el siglo XX.

### ***La Didáctica***

En el marco de este estudio sería demasiado largo presentar los diferentes procedimientos didácticos considerados en las ediciones de la *Guía*. No obstante, es evidente la búsqueda de la precisión y de la variedad en la evolución del texto. La edición de 1860 constituye un buen ejemplo en este ámbito. El texto marca claramente una ruptura de estilo con las ediciones anteriores. Lo cual corresponde al movimiento general de investigación pedagógica provocado por la rivalidad entre el Modo Mutuo y el Modo Simultáneo, pero también por la necesidad de hacer frente a una creciente demanda de escolarización. En el deseo de búsqueda de las condiciones más económicas para la admisión de los alumnos y la organización de las escuelas, era necesario promover los métodos más eficaces, los más atractivos y los más variados.

Esta búsqueda de pedagogía concreta se traduce en varias enumeraciones de modalidades concretas de actuación, comenzando por los 19 medios recomendados para que el maestro trabaje metódicamente. Eso se traduce a continuación en los numerosos medios de emulación, en las formas de mantener el orden y la disciplina, en las diversas formas de tratar las diferentes disciplinas del programa. El conjunto constituye un dispositivo pedagógico que será retomado durante la segunda mitad del siglo XIX.

## **OPTIMIZAR LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS**

Sea cual sea el Modo, sea cual sea el Método, lo que importa es situar a los alumnos en las condiciones más favorables para trabajar bien. En gran medida, el éxito depende de ello. Al considerar la historia de la escuela pri-

maria en Francia, nos damos cuenta que la preocupación por las condiciones de trabajo de los alumnos – y por consiguiente de los maestros – tardó mucho tiempo en aparecer. Diversos historiadores de la escuela describen “*la miseria de las Escuelas Elementales*” bajo el Antiguo Régimen. La situación no cambió nada durante la primera mitad del siglo XIX. Se abrían nuevas escuelas, pero algunas funcionaban en locales improvisados muy mal acondicionados. Frente a eso, es interesante señalar que Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos, al adoptar el Modo Simultáneo, asumieron sus consecuencias. Señalamos cuatro de sus aspectos:

- **Consecuencias materiales.** Acoger a grupos numerosos de alumnos, repartirlos en secciones homogéneas, suponían limitaciones espacio-temporales. Se necesitan locales suficientemente amplios y amueblados para tales grupos; se necesitan materiales pedagógicos y didácticos apropiados; y naturalmente, se necesitan unas condiciones mínimas de higiene. A partir de su experiencia de varios años, los Hermanos identificaron dichas exigencias y ello les condujo, en la Guía de las Escuelas de 1720, a añadir un capítulo al texto de 1706. Al final de la segunda parte, apareció pues: “*De la estructura, de la uniformidad de las Escuelas y de los Muebles apropiados para ellas*”. Es significativo que este capítulo nunca desapareció en las ediciones posteriores, aunque sufrió algunas modificaciones de poca relevancia. Era importante pensar en una cierta comodidad de los alumnos.
- **Consecuencias pedagógicas.** No solamente el método de trabajo se vuelve común para todos los alumnos de la misma sección, sino que es preciso aplicar modalidades de evaluación igualmente comunes para cada nivel de adquisiciones. Es lo que ya aparece en el primer texto de la *Guía* en 1706. Formas concretas de evaluación, rigurosas y bastante frecuentes. Recientemente, las investigaciones sobre el aprendizaje y la “Pedagogía por Objetivos” han mostrado hasta qué punto la evaluación influye sobre el método de trabajo y sobre las adquisiciones.
- **Consecuencias disciplinarias.** Para desarrollarse en buenas condiciones, el trabajo en común implica el orden en la clase, el respeto mutuo, la emulación, eventualmente la ayuda mutua y el silencio.

En los casos extremos, el recurso a las sanciones. Pero también algunas reglas de vida en común, como la puntualidad, la asiduidad, la urbanidad y la responsabilidad. En tal sentido es como se debe leer la segunda parte de la *Guía de las Escuelas*: “*De los medios para establecer y mantener el orden en las Escuelas*”. Ciertamente, los Hermanos tenían una viva conciencia de este aspecto del funcionamiento pedagógico, puesto que esta segunda parte de la Guía, aunque ha variado en su contenido para adaptarse a la evolución, nunca desapareció de la obra. Eso no cambia la naturaleza del Método pero puede modificar sensiblemente su cualidad y su eficacia.

- **Consecuencias relacionales.** Diversas observaciones o estudios más recientes en pedagogía han puesto en evidencia el impacto de las relaciones interpersonales en la clase sobre la buena marcha de los aprendizajes. Seguramente san Juan Bautista de La Salle y los Hermanos razonaban de manera diferente y lo expresaban en otros términos, pero estaban igualmente convencidos de que las relaciones entre los alumnos y con el maestro desempeñaban un papel importante en la eficacia del método. Esa es la razón por la cual lo relacional ha figurado siempre en el centro de la Escuela Lasaliana.

## ELEMENTO NECESARIO DE COHERENCIA

MODO – PROCESO – MÉTODO – DIDÁCTICA: Nos podríamos imaginar que todo eso funciona de manera abstracta y objetiva. Pero nunca sucede así porque se hallan implicadas personas. Lo subjetivo interviene pues de manera decisiva. A todos los niveles de enseñanza, el elemento permanente y que resulta más evidente es la presencia de varias personas en un mismo lugar. Así sucede en el Modo Individual y la configuración es diferente en el Modo Mutuo. Para los Lasalianos, hay siempre un vivir juntos - a tener en cuenta- que puede ser considerado desde un triple punto de vista:

- **Los adultos entre sí.** Para La Salle, los Hermanos o los Lasalianos, se trata de vivir en comunidad educativa, de trabajar en asociación; por lo tanto, de compartir un Proyecto Educativo, de vivir efectivamente la ayuda mutua y la solidaridad, de compartir la fraterni-

dad. Todos ellos, elementos que caracterizan las relaciones entre adultos y crean una unidad que se refleja en la aplicación de los métodos de trabajo.

- **Los alumnos entre sí.** Deben aprender a establecer el mismo tipo de relaciones. La Salle define las relaciones entre los alumnos en un párrafo de la sexta *Meditación para el Tiempo del Retiro*: “Que sean mansos y bondadosos los unos con los otros, perdonándose mutuamente como Dios los perdonó por Jesucristo. Y que se amen unos a otros como los amó Jesucristo”.
- **Los adultos y los alumnos entre sí.** Lo que nosotros actualmente llamamos la relación educativa participa de las mismas actitudes y comportamientos. Los dos primeros puntos de la Meditación 33 de Juan Bautista de La Salle son los que habría que citar para apoyar esta afirmación. Recordemos las frases siguientes. Tomando el ejemplo del Buen Pastor, el Fundador escribe: “Éste ha de ser también uno de los principales cuidados de quienes están empleados en la instrucción de otros: saber conocerlos y discernir el modo de proceder con ellos”. “Dos cosas necesitan los que tienen dirección de almas, e incluso deben sobresalir en ellas. En primer lugar, mucha virtud para servir de ejemplo a los demás... En segundo lugar, debe manifestarse en ellos especial ternura con las almas que les están confiadas”.

## CONCLUSIÓN

Las relaciones recíprocas afectuosas son las que caracterizan el ambiente de una verdadera escuela lasaliana y las que favorecen el buen funcionamiento y la eficacia de las actividades de aprendizaje. Sobre este punto, podemos hacer referencia a las observaciones más recientes de Robert Rosenthal y de sus colaboradores, basados en una experimentación con alumnos en dificultad de escuelas de California. Las encontramos narradas en la obra *Pigmalión en la escuela* (Rosenthal y Jacobson, 1971). Estos investigadores pretenden haber puesto en evidencia que los resultados escolares de los alumnos dependen en parte de la visión que tienen sobre ellos mismos y sobre los maestros, sobre las relaciones de confianza, sobre el ambiente tácito que se expresa en las actitudes. No se trata, pues, de una

aplicación formal, fría y distante de un método, por más seductora que pueda ser, sino de un compromiso personal del maestro al servicio de los alumnos. Esa presencia afectuosa da seguridad al niño, le ayuda a trabajar mejor con confianza y serenidad.

Por naturaleza y por elección deliberada, la relación educativa lasaliana es afectuosa y fraterna, confiada y estimulante, y eso impregna el método de trabajo. Sin reivindicar su exclusividad, los Lasalianos están convencidos que este tipo de relaciones es indispensable para un crecimiento armonioso e integral de las personas.

## Capítulo 4 - PAPEL DE LA COMUNIDAD EN LA PEDAGOGÍA LASALIANA

*Gerard Rummery fsc*

El desarrollo de una Pedagogía Lasaliana es inseparable de la evolución del sentido fundamental de la comunidad que caracteriza a los orígenes de la fraternidad lasaliana. En un siglo en el que los fundadores de nuevos movimientos en Francia, como Vicente de Paúl y Jean-Jacques Olier, inicialmente se referían a sus grupos como *sociedades* en lugar de congregaciones o institutos, no es sorprendente observar que Juan Bautista de La Salle primero se refiera a su pequeño grupo de maestros de escuela como una comunidad, luego en el primer artículo de la Regla de 1705 como *Sociedad*, y luego como *Instituto* (cf. Blain, 2000a, p. 13)<sup>28</sup>.

### LOS BIÓGRAFOS NARRAN EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

Existen varias etapas claras en este desarrollo<sup>29</sup>. En las Navidades de 1679, los maestros de las dos escuelas en San Mauricio y Santiago se habían mudado a una casa. En la Semana Santa de 1680, La Salle recibió a siete maestros en su propia casa y estableció cierto tipo de reglamento de vida, rezando y comiendo juntos. En el verano de ese mismo año, La Salle fue a París para consultar al Padre Barré, quien algunos años antes había establecido una comunidad de maestros en Ruán. Aunque no sabemos exactamente lo que sucedió en esta reunión, podemos especular que, como Barré no había vivido con su grupo, sino con su comunidad de Mínimos en Ruán, la reflexión personal de Barré sobre el “fracaso” de su grupo de hombres para permanecer juntos le llevó a aconsejar a La Salle a que viviera con ellos (cf. Gallego, 1986, p. 149). El 24 de junio de 1682, La Salle

---

<sup>28</sup> N.E. La palabra “Sociedad” aparece en el voto de 1691 –texto transmitido por Blain, del que no se tiene autógrafo- y en los votos de 1694. La *Regla de 1705* dirá: “El Instituto [...] es una Sociedad...”

<sup>29</sup> A este fin, revisar los capítulos IX-XII, págs. 78-119 de la biografía de Blain, libro Primero, traducida al inglés por Richard Arnandez fsc y editada por Luke Salm fsc (2000).



se mudó de la casa de familia en la calle Santa Margarita a la Calle Nueva, donde vivió con nueve de sus maestros.

Conforme van llegando solicitudes de maestros, nos encontramos a La Salle que responde a una carta enviada por las autoridades de Chateau-Porcien en la que afirma que “sería yo, señores, muy insensible si no les enviara maestros de escuela de nuestra *comunidad*, visto el empeño y el ardor que me manifiestan por la instrucción y la educación cristiana de sus hijos” (C 111,2). Es significativo que, ya en esta etapa fundacional, La Salle concibió a los maestros de las diferentes escuelas en diversos lugares formando esencialmente una comunidad. Ciertamente, los biógrafos coinciden en resaltar los aspectos de la vida comunitaria vivida por primera vez en su propia casa y, posteriormente, en la casa de la Rue Neuve (cf. Blain, 2000a, págs. 88-91; Maillefer, 1996, págs. 43-44). Blain cita: “levantarse y acostarse, oración interior, santa Misa, y las comidas, como tiempos asignados a horas fijas”.

No pasa mucho tiempo, sin embargo, antes de que Blain escriba en otra página y comience a usar la expresión *pequeña congregación*:

Viendo que él era responsable de un número de maestros que trabajaban en varias ciudades diferentes, Juan Bautista de La Salle consideró apropiado formar con ellos una pequeña congregación, y prescribirles un estilo uniforme de la vida (Blain, 2000b, p. 172).

En 1686, los maestros adoptaron un estilo distintivo de vestir y eligieron llamarse Hermanos. Quedaba implícito en las palabras que usaron para justificar la elección de este nombre, que a pesar de haber enseñado en diferentes escuelas y, finalmente, incluso en ciudades diferentes, eran conscientes de pertenecer a una comunidad: expresaban así su deseo de ser *hermanos entre sí*. Y al mismo tiempo, su formulación de la frase con las siguientes palabras, *y hermanos mayores de los niños que acudían a ser enseñados por ellos* (Blain, 2000b, p. 186), asociaba su elegida identidad con su misión como una comunidad porque querían llevar a cabo su misión mediante un tipo particular de escuela, no de modo individual.

### ***Memorial sobre el Hábito***

Es en el *Memorial sobre el Hábito*, que La Salle escribió en París alrededor

de 1690 cuando Baudrand, párroco de San Sulpicio, quiso imponer el hábito eclesiástico a los Hermanos, donde nos encontramos con la más clara insistencia de que esta “pequeña congregación” constituía una “comunidad” a pesar de que se encuentra ubicada en Reims y pueblos de los alrededores, así como en París. Dejando a un lado la preocupación de La Salle de que el uso del hábito eclesiástico pudiese tentar a algunos miembros a convertirse en clérigos, es importante notar su uso de la palabra “comunidad” unas cuarenta veces, y su clara afirmación de que “los ejercicios de la comunidad y el empleo en las escuelas exigen un hombre por entero” (MH 0,0,10). A su manera, sin ser más explícito, La Salle está diciendo claramente que esta misión es para personas que eligen no recibir la ordenación porque sus deberes sacerdotales no les permitirán el tiempo necesario para llevar a cabo sus tareas docentes adecuadamente.

En 1690, con el alquiler de Vaugirard, La Salle tomó medidas para reforzar dos aspectos indispensables de su comunidad de maestros, sus vidas espirituales y sus habilidades como maestros. Si bien los relatos de los biógrafos subrayan la austeridad y privaciones asociadas en adelante con la sola mención de “Vaugirard”, es importante recordar que éste es el primer período prolongado en que los nuevos miembros de la comunidad reciben formación como maestros durante 3-4 meses, mientras que los miembros más antiguos probablemente vieron reforzada su primera experiencia y formación mediante su trabajo con los nuevos miembros de la comunidad.

### ***El “voto heroico”***

La crisis de 1691 que llevó a La Salle junto con Gabriel Drolin y Nicolás Vuyart a imitar lo que Olier y sus dos compañeros habían hecho unos cincuenta años antes, emitiendo el que habitualmente conocemos como “voto heroico”, confirma con las palabras de la propia fórmula, “incluso si fuéramos a ser sólo nosotros tres en dicha Sociedad”, que el objetivo fue establecer la sociedad (cf. Blain, 2000b, págs. 289-290).

Tres años más tarde, el 6 de junio de 1694, esta promesa se cumplió cuando La Salle y doce Hermanos elegidos hacen su consagración a Dios para toda la vida -a través de los votos de asociación para la educación cristiana de los pobres, obediencia y estabilidad- ya que es entonces cuando la sociedad como tal queda fundada. La asamblea celebrada desde la

Trinidad hasta Pentecostés estableció la forma futura y la organización, incluyendo la importante condición de seguir siendo una hermandad laica, y no una congregación clerical, con su propio superior debidamente elegido de entre sus propios miembros.

Aunque no podemos afirmar con certeza el momento en que La Salle comenzó a utilizar la palabra “Instituto”, el hecho de que nos encontremos con la palabra en el título del primer capítulo de la versión de 1705 del documento denominado Reglas Comunes del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas sugiere que, para entonces, los miembros de este grupo se consideraron como ‘fundados’ o ‘instituidos’.

### **¿CÓMO FORMULÓ LA SALLE LA IDEA DE LA COMUNIDAD EN SUS ESCRITOS?**

La Regla de La Salle de 1705, que obviamente es un desarrollo de los reglamentos diarios de principios de 1680, insiste en que debe existir siempre un verdadero espíritu de comunidad y ser salvaguardado.

En este Instituto siempre se mostrará y conservará un verdadero espíritu de comunidad. Todos los ejercicios se llevarán a cabo en común, desde la mañana hasta la noche (RC 3,1)... Todos van a comer en el mismo refectorio (RC 3,2)... Todos hacen la recreación juntos, del mismo modo, todos saldrán juntos los días de asueto sin separarse o formar varios grupos (RC 3,3).

El *Reglamento Diario*, la *Regla de 1705* y la *Regla de 1718* son un desarrollo secuencial de la forma en que esta comunidad poco a poco va determinando por sí misma cómo cumplirá mejor la *Necesidad y Finalidad del Instituto*, es decir, como una *Sociedad en la que se hace profesión de tener las escuelas gratuitamente*, como se indica en el primer artículo de la *Regla*.

Un punto importante a tener en cuenta, y que la *Regla* insiste de manera particular, es que quien pertenezca a la comunidad nunca se separe de la finalidad del Instituto. Esta unidad es reforzada una y otra vez, tanto explícita como implícitamente. Por ejemplo, en el Capítulo 6, que trata los *Temas sobre los que los Hermanos conversarán en las Recreaciones*, el No.30 trata de la *obligación de los Hermanos de la Sociedad de cumplir en la escuela con sus deberes de instruir bien a los niños, enseñando bien el cate-*

*cismo, y conduciéndolos a la piedad; el No. 31 menciona las diferentes máximas y prácticas que pueden inspirar a los niños a adquirir el espíritu del cristianismo, mientras que el No. 32 habla de las virtudes que se pueden practicar en la escuela y las faltas que se deben evitar, tales como la impaciencia, el hablar demasiado, la dureza, la familiaridad, la excesiva indulgencia y así sucesivamente.*<sup>30</sup>

Esta unidad esencial en la vida del Hermano impregna toda la Regla. Los capítulos 7, 8, 9 y 10 de la *Regla 1705* tratan específicamente acerca de cómo los Hermanos deben conducirse en la escuela, cómo *los Hermanos deben conducirse al corregir a sus alumnos, cómo los Hermanos deben conducirse en la escuela con respecto a sí mismos, sus Hermanos y las personas de afuera, los días y las horas en que los Hermanos deben enseñar en la escuela y los días en que se dará de asueto a los alumnos* (cf. RFD, 2002, págs. 36-51).

### ***Comunidad y escuela***

La unidad esencial que subyace en la declaración de la identidad de los Hermanos en general - *hermanos entre sí, y los hermanos mayores de los alumnos* - se refleja en muchas prácticas de la comunidad, así como en el papel particular desempeñado por el director y el inspector. Por ejemplo, los Hermanos jóvenes en la noche del domingo tenían que presentar sus lecciones de catecismo para la semana siguiente con las sub-preguntas que habían ideado para ayudar a explicar las respuestas al catecismo.

En el ambiente teológico de la época, se consideraba esencial para la salvación personal que todos entendiesen y supiesen de memoria las verdades básicas cristianas y los “grandes Misterios” formulados en el Credo, el Hermano tenía una gran responsabilidad en asegurar que todos sus alumnos lo pudiesen lograr. El papel del director, como alguien mayor y con más experiencia, era ayudar, sugiriendo algunos detalles o sub-preguntas basadas en su propia experiencia. El domingo por la noche todos los miembros de la comunidad asisten y participan en el *Catecismo de formación* en el que cada Hermano, a su vez, ofrece una forma de abordar una lección en particular con toda la comunidad como clase, y esto venía

---

<sup>30</sup> cf. Versión en Inglés de las Reglas de 1705, *Rule and Foundational Documents*, 2002, p. 35.

seguido de una discusión y evaluación por todos los presentes. Esta práctica era valiosa no sólo porque ofrecía la oportunidad de aprender lo que se convertiría para los Hermanos en una adaptación del *Método Catequético de San Sulpicio*, sino también porque era un importante “vínculo de unión” a diversos niveles y, porque además de ver y aprender los unos de los otros, los Hermanos también experimentaban de una forma nueva algo sobre la fe y la dedicación de los miembros más antiguos de la comunidad.

### ***Las Meditaciones de La Salle***

Las *Meditaciones para los Domingos y Fiestas* de La Salle, así como sus *Meditaciones para el Tiempo del Retiro* dan énfasis a la vida espiritual de los Hermanos y a la misión del Instituto. Hay once meditaciones sobre los diversos aspectos de la obediencia religiosa en la comunidad. La Salle insiste sobre la comunidad como un factor importante para lograr el éxito en la misión (cf. Meditaciones 30, 60, 65, 68 y 72 a la 77). Para La Salle la comunidad es la “Iglesia de Jesucristo”, donde el Espíritu manifiesta su presencia (cf. MF 169,3). Sus Meditaciones, particularmente de la 37 a la 39, para los Días de Rogativas, examinan la importancia de la oración y el camino para encontrar a Dios y obtener su gracia; las Meditaciones 42-45, para la fiesta de Pentecostés, asocian la apertura al Espíritu con la habilidad para “mover los corazones” como algo esencial para la misión; el trabajo del Hermano en la escuela -Meditaciones 2, 3, 56 y 61- está vinculado con los temas del Adviento y sus reflexiones sobre los Evangelios de los domingos; las pruebas de la vida comunitaria aparecen realísticamente expuestas en las Meditaciones 16, 23, 24, 25, 27, 28, 59; mientras que la importancia de la caridad, la unión y la unidad son abordados en las Meditaciones 65, 72,73, 74, 76 y 77.

En las *Meditaciones para los días de retiro*, cada par de meditaciones pasa con facilidad y bastante naturalidad de los temas más profundos -de la llamada, la misión y la fidelidad- a las consecuencias prácticas de cómo hay que vivir todo eso cada día en la escuela, en relación con los alumnos; incluso, como sucede en las Meditaciones 204 y 205, de la importancia de la corrección en el más amplio sentido de la palabra, tanto para la mejora del alumno como ser humano, como también al dominio de las

materias escolares que puedan garantizar un futuro empleo. No se puede enfatizar lo suficiente que, mientras las normas de las congregaciones religiosas contemporáneas subrayaban con razón la tradicional “huida del mundo” y entendían la oración interior como dedicada a las cosas “espirituales”, La Salle recuerda constantemente a sus seguidores cuando se encuentran en la oración que la “escuela cristiana” es “la obra de Dios”.

Tal vez el mejor ejemplo de la unidad esencial de la visión de La Salle es la Meditación 33 para el Domingo del Buen Pastor. La exégesis del texto evangélico es, en el mejor sentido de la palabra, tradicional, pero los puntos de aplicación hacen pasar al Hermano de la capilla a considerar cómo hacer, o no hacer, para actuar como “buenos pastores” en la clase.

## LA GUÍA DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS

La singularidad de la *Guía* consiste en que es esencialmente, como claramente lo indica el Prefacio de 1720, la obra de una comunidad:

Esta guía ha sido elaborada y puesta en orden (por el difunto Señor de La Salle) sólo después de un gran número de reuniones entre él y los Hermanos más veteranos del Instituto y los más capaces de dirigir bien una escuela, y después de varios años de experiencia (CCS, 1996, p. 45).

No se sabe muy bien hasta qué punto los primeros maestros y Hermanos consiguieron realizar la transición de la enseñanza individual al sistema simultáneo establecido en la *Guía*. El biógrafo Blain, menciona algunas de las dificultades encontradas cuando los jóvenes maestros sin experiencia se basaron principalmente en el castigo corporal para tratar de controlar sus clases abarrotadas, pero no dice a sus lectores cómo Nyel (?) y La Salle consiguieron tal revolución educativa (cf. Blain, 2000b, págs. 190-195). Lo que sí sabemos es que en los veranos sucesivos de 1705-1706, a los maestros experimentados se les pide que escriban su versión actualizada de cómo pensaban que las escuelas podrían ser dirigidas, basándose en lo que habían experimentado en sus prácticas de enseñanza en los veinticinco años transcurridos desde la primera de las escuelas de Reims. El manuscrito fue enviado a todas las escuelas y los Hermanos fueron invitados a probar lo que se recomendaba para que a la luz de la experiencia, se pudieran sugerir cambios y modificaciones a fin de que la versión final pudiera

ser puesta a punto por La Salle mismo, hacia 1717. El Cahier Lasallien 24 nos ofrece la oportunidad de comparar el texto original con la versión impresa para ver lo que se ha cambiado. Es dudoso que algún historiador haya hecho aún suficiente hincapié en la singularidad de la *Guía* en la historia de la educación occidental como una obra colectiva, un manual de enseñanza, basado en la experiencia de los maestros en ejercicio.

### ***Uniformidad de prácticas en la Guía***

La insistencia en la uniformidad en la Guía debe ser entendida en el contexto de la sociedad para la que fue escrita. Los maestros de la enseñanza elemental trabajaban con clases de 60 o más alumnos, desde niños de seis o siete años a jóvenes adolescentes; en algunos casos, empleando el sistema simultáneo de enseñanza que exigía una cuidada aplicación y el control de diferentes actividades en un lugar tranquilo y silencioso, en una gran aula; asimismo, se buscaba diligentemente un aprendizaje controlado del oficio de maestro para tener éxito. Una cuidadosa atención a los niveles de aprendizaje, pruebas mensuales, promoción de un nivel a otro o la decisión de exigir a un alumno repetir un nivel; todo requería una esmerada atención a los detalles, con el fin de tratar de lograr el justo progreso de los alumnos a lo largo de los pocos años que podían permanecer en la escuela. La ausencia forzosa de los profesores de vez en cuando, por enfermedad u otras causas, exigió una uniformidad de método que hizo posible que un maestro fuese sustituido por otro, por el director o por el inspector, de modo que, según palabras del Fundador que aparecen con frecuencia en sus escritos, la escuela funcionara bien (cf. C 57,12).

### ***Importancia de enseñar a escribir***

Un estudio reciente realizado por Joseph Bergin recuerda con insistencia por qué La Salle se decidió en la práctica a desafiar el monopolio de los maestros calígrafos en París: no sólo lo hizo para que la escritura se enseñase en todas sus escuelas, a pesar de las muchas dificultades que esto le trajo a él y a sus Hermanos, sino para enseñarla con tanto esmero que ello indujera a los padres a enviar a sus hijos para beneficiarse de esa ventaja:

Tal vez por eso sólo una congregación, los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1683) de san Juan Bautista de la Salle, surgió durante nuestro

período con una vocación deliberada para tener las *escuelas elementales* para los niños, una vocación que era exclusiva y tan poco común como para apartar a sus miembros del sacerdocio. La Congregación de La Salle fue también única en aceptar que, a menos que las *escuelas elementales* ofreciesen algo más que la educación religiosa, los padres no enviarían a sus hijos a la escuela - de ahí su enfoque fuertemente vocacional. En la gran mayoría de las escuelas, la enseñanza de la “lectura” en lugar de la “escritura” era la prioridad y, sin importar si los profesores eran clérigos o laicos, la enseñanza religiosa era un componente importante del plan de estudios. La habilidad de cantar y enseñar a los niños el canto llano era muy solicitada en los maestros de escuela, un indicio revelador de lo que la Iglesia y amplios sectores de la sociedad francesa esperaba de esas escuelas. Y, no hace falta decir, que dentro del conjunto de la enseñanza formal estaba el recitado diario de las oraciones, la asistencia a los servicios religiosos y la repetición interminable de muchos otros gestos religiosos, que han contribuido en igual medida a la formación religiosa de quienes se dedican a ellos (Bergin, 2009, p. 308).

La importancia dada a la escritura a mano no era simplemente una cuestión de prestigio. La *Guía* señala que si un alumno viene a la escuela de los Hermanos y ya ha aprendido a escribir, el Director informará a los padres que la escuela tratará de mejorar su escritura durante unos meses; pero, si al niño le han enseñado mal desde el principio, no siempre será posible deshacer los errores que adquirió.

La atención dada en la *Guía*<sup>31</sup> a la enseñanza de los primeros pasos en la escritura, desde la atención personal al tamaño particular de la mano del alumno y a su avance gradual del manejo de la pluma, y de las sucesivas promociones a través de seis grados solamente después de dominar cada nivel, eran, sin duda, una contribución extraordinaria a las posibilidades de empleo que tanta pericia dio a los hijos de los artesanos y los pobres. El conflicto de los Hermanos de París con el gremio de los maestros calígrafos probablemente era inevitable, pero la importancia que La Salle atribuye a la alfabetización, que incluye tanto la lectura como la escritura, se hace evidente en la sección de las ausencias de la *Guía* donde se afirma:

---

<sup>31</sup> Cf. *The Conduct of the Christian Schools*, 1996, Section 4, Articles 1-10, pp.72-86.



Hay que explicarles (a los padres) lo importante que es para un artesano saber leer y escribir bien. Cabe destacar que, aunque la inteligencia del niño sea limitada, el niño que sabe leer y escribir será capaz de cualquier cosa (CCS, 1996, p. 161).

### ***El capítulo sobre las ausencias***

Este capítulo sobre las ausencias da algunas ideas especiales para las situaciones a las que los Hermanos tenían que enfrentarse. Así, leemos que los alumnos pueden estar ausentes debido a una aversión hacia la escuela, pero "... esto puede ser debido al hecho de que tienen un nuevo maestro que no está suficientemente entrenado... que recurre con frecuencia a los castigos, o es demasiado permisivo y no tiene orden o silencio en el aula". Lo que nos llama la atención acerca de los recursos que se ofrecen para mejorar esta situación es que la culpa no es atribuida a los alumnos sino a las deficiencias del maestro. Esta honesta evaluación atribuye el hecho de que "los estudiantes se ausenten" a que "tienen poco afecto por su maestro", y esto se debe al hecho "de que el maestro no es agradable y en casi todas las situaciones no sabe cómo ganarse a los alumnos". Hay un remedio: que "los maestros traten de ser muy agradables y adquirir una apariencia cortés, afable y sincera" (cf. CCS, 1996, p. 160).

Vale la pena reflexionar con mayor amplitud sobre esta preocupación acerca de las ausencias. Para el Hermano, miembro de una comunidad, el estudiante que abandona la escuela pierde el crecimiento en la fe que podría provenir de la lección de catecismo todos los días, del continuo recuerdo de la presencia de Dios, de aprender a ayudar en la Misa, de la forma de recibir los sacramentos y muchos otros aspectos de su religión. Pero, también pierde la oportunidad de alcanzar la habilidad que podría conseguirle un empleo en las ciudades emergentes. Al igual que la versión impresa de 1720 de la *Guía* difiere de la versión manuscrita original en acentuar la importancia de la corrección, con su valoración sorprendentemente honesta de las seis formas en que el comportamiento de un maestro podría convertirse en 'insoportable' para sus alumnos, así también, en toda la *Guía*, el reto de ser un buen maestro está siempre presente, de modo que la comunidad y la escuela necesiten fortalecerse mutuamente.

## **CONCLUSIÓN: ¿CÓMO INFLUYÓ EL PAPEL CLAVE DE LA COMUNIDAD EN EL DESARROLLO CONTINUO DE LA EDUCACIÓN LASALIANA?**

La historia de la Educación Lasaliana del siglo XIX muestra cómo la fundación de escuelas fuera de Francia se vinculó primero con países interesados por razones culturales y comerciales en una forma de educación francesa adaptada a situaciones particulares. A menudo, la razón inicial eran los hijos de familias francesas que mantenían vínculos culturales y comerciales en el extranjero. Pero, muy pronto, los hijos de los funcionarios locales desearon asistir a las mismas escuelas cuyo nivel de educación era superior al de las escuelas locales, debido a la presencia en la comunidad de los Hermanos de maestros capacitados, y debido también a que la educación en francés ofrecía muchas ventajas para un futuro empleo. Tal fue el caso de Canadá, Egipto y de unas 43 ciudades del entonces Imperio Turco Otomano.

Las fundaciones en los Estados Unidos en la década de 1840, y en Asia en los años 1850 y 1860, presentaron a los Hermanos el reto de tener éxito en la fundación de escuelas donde el inglés era el medio de enseñanza y donde los alumnos no eran exclusivamente católicos, sino cristianos como en los Estados Unidos. En Asia, la mayoría de los alumnos eran miembros de una de las grandes religiones asiáticas. La historia nos demuestra una vez más que fue la fuerza de una comunidad de profesores capacitados y con experiencia lo que hizo que estas escuelas hayan tenido éxito hasta en la actualidad. Los Hermanos eran una presencia Cristiana pero rápidamente aprendieron a ser no proselitistas, siempre respetuosos de la religión de sus alumnos.

El fundamento antropológico de la comunidad - *Hermanos entre sí y hermanos mayores para los jóvenes a los que educan* - garantizó que las escuelas tuvieran éxito en responder a las necesidades locales y en la creación de una pedagogía basada en relaciones mutuamente respetuosas. Inseparable de este énfasis en las relaciones fue la herencia lasaliana de la 'gratuidad', la oferta de la educación para todos aquellos que quisieran recibirla, independientemente de si podían pagar o no.

Es probablemente significativo que aunque muchos Hermanos han sido recordados individualmente por su contribución particular a la educación local, la labor general de **los Hermanos** ha sido siempre conocida como el trabajo de los Hermanos, un claro reconocimiento de la relación esencial entre el papel desempeñado por un individuo y el papel más importante desempeñado por la comunidad de los Hermanos de la cual era miembro.

## Capítulo 5 - EL MAESTRO, UN HOMBRE COMPROMETIDO POR ENTERO

*Diego Muñoz fsc*

### INTRODUCCIÓN

Juan Bautista de La Salle (1651-1719) trabajó incansablemente para dignificar la persona del maestro. Su vida, sus escritos y, sobre todo, su herencia pedagógica dan testimonio de un hombre comprometido a plenitud en consolidar una comunidad estable de educadores y un proyecto educativo común. Su esfuerzo fue reconocido por la Iglesia católica, de manos del Papa Pío XII, cuando lo proclamó Patrono universal de todos los educadores en 1950.

Dejando atrás la figura del santo, interesa reencontrarse con el contexto y la experiencia de un hombre que vivió en la segunda mitad del siglo XVII y comienzos del XVIII, bajo el reinado de Luis XIV en Francia. Testigo de un período de crisis de la historia europea<sup>32</sup>, en su testamento alertó a sus Hermanos de vivir tiempos “calamitosos”, difíciles, complejos.

La Salle supo dejarse impresionar por la pobreza de gran parte de la población, hacer opciones radicales apoyadas en su fe, mantener la ecuanimidad en medio de las dificultades y conducir a los suyos por caminos seguros. También, se reconoció débil, sufrió crisis profundas y necesitó del apoyo de su misma comunidad de Hermanos-maestros para reconducir su proyecto personal. Sin duda, *supo ser maestro en medio de sus maestros* -a quienes formó y acompañó a lo largo de cuarenta años- alcanzando una excelsa síntesis humana y espiritual que le hizo capaz de visualizar pers-

---

<sup>32</sup> Se trata del lento paso a la Modernidad: “La jerarquía, la disciplina, el orden que la autoridad se encarga de asegurar, los dogmas que ordenan firmemente la vida: he ahí lo que les gustaba a los hombres del siglo XVII. Las limitaciones, la autoridad, los dogmas: he ahí lo que detestan los hombres del siglo XVIII, sus sucesores inmediatos. Los primeros son cristianos, y los otros anticristianos...” (Hazard, 1961, p. VII).

pectivas y escenarios impensables por sus contemporáneos a partir de las claves propias de su tiempo.

Es necesario afirmarlo desde el inicio: al hacer una revisión de su vida, de sus escritos y de su herencia pedagógica-espiritual, no cabe duda que *Juan Bautista de La Salle fue el promotor de un modelo original de maestro en el contexto francés del siglo XVII*. Original no por un deseo de innovar y romper esquemas sino, más bien, por su capacidad para dejarse impresionar por la realidad pobre de los maestros laicos de la época, por su celo en procurar respuestas educativas para combatir la pobreza de los hijos de los artesanos y pobres de las ciudades y, sobre todo, por su fe inquebrantable en la presencia misteriosa de Dios en la historia humana, que tiene un proyecto de salvación que se expresa en la necesidad de educar a la persona en plenitud.

Para llegar al modelo de maestro cristiano que nace a partir de la experiencia de La Salle y de los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas, intentaremos identificar:

- en primer lugar, las *situaciones problemáticas* que dinamizaron en La Salle y en sus Hermanos la toma de conciencia sobre la realidad y la necesidad de prepararse y de preparar maestros capaces de construir un proyecto educativo con futuro;
- en segundo lugar, sus *intuiciones fundantes*, en relación a la persona del maestro, que les ayudaron a articular respuestas en fidelidad al proyecto de Dios, y,
- en tercer lugar, el conjunto de sus *opciones* que delimitaron un perfil propio y original de maestro, en fidelidad creativa al Dios de la vida.

## UNA REALIDAD POCO ALENTADORA

Siendo Francia la nación más poblada de Europa en el siglo XVII, más del 80% de sus habitantes vivía en situaciones de pobreza extrema, no sólo material. La ignorancia, la superstición y el analfabetismo convivían en un reino en estado de guerra permanente con las naciones vecinas. Si a eso se

suman condiciones climáticas extremas, sobre todo inviernos muy intensos, y enfermedades que se convertían en pestes que minaban a la población<sup>33</sup>, el conjunto resultaba muy desalentador. Paradójicamente, es en esa sociedad donde se produce una extraordinaria floración de escuelas, gracias al esfuerzo de la Contra-reforma católica<sup>34</sup>.

En la mitad del siglo XVII convivían en Francia varias categorías de maestros católicos. Quienes gozaban de más prestigio eran los miembros del clero y los religiosos que mantenían escuelas a la sombra de sus comunidades. Quienes menos, pero también con cierto reconocimiento social, eran los maestros calígrafos jurados, reunidos en una corporación exigente y celosa de su función. Pero, quienes tenían muy mala reputación eran los maestros laicos, generalmente víctimas de su inestabilidad laboral y baja preparación. Son ellos el objeto de preocupación de Juan Bautista de La Salle al tomar contacto con la realidad de las escuelas parroquiales y gratuitas al servicio de los más pobres de su ciudad natal.

¿Cuáles son, en conjunto, las *situaciones problemáticas* que Juan Bautista de La Salle percibe en contacto con la realidad de los maestros de las escuelas, con quienes comienza un itinerario pedagógico-educativo desde joven?

- a. En primer lugar, *la imagen del maestro laico* en la Francia del siglo XVII era lamentable.

En el mejor de los casos, y siendo antiguos alumnos de los Colegios, los maestros laicos buscaban ganarse el pan en un contexto socio-económico difícil, ejerciendo un empleo que los comprometía temporalmente a enseñar los rudimentos de la lectura, la escritura y el catecismo. En general, vivían en condiciones muy difíciles de trabajo, cansancio excesivo, enfermedades, soledad y una gran inestabilidad (cf. Lauraire, 2001, págs.

---

<sup>33</sup> cf. Estudio de Lachiver (1991) sobre el hambre en los tiempos del Gran Rey 1680-1720.

<sup>34</sup> “A la extraordinaria floración de escuelas que provoca en el siglo XVI la Contra Reforma católica, responde, en la primera mitad del siglo XVIII, la segunda gran avanzada escolar que nuestro país haya conocido, gracias a la irrupción en la escena pedagógica de un nuevo socio, las congregaciones de maestros” (Giollitto, 1986, p. 29).

214-215). De esta manera, ¿cómo podían desarrollar una enseñanza de calidad?<sup>35</sup>

- b. En segundo lugar, Francia vivía un *cristianismo combativo*, que buscaba catequizar a la sociedad en un contexto de contrarreforma.

La sociedad francesa era cristiana por antonomasia, pero su Iglesia estaba profundamente dividida; dentro de la jerarquía católica se vivía una fuerte lucha interna entre perspectivas teológicas contrapuestas y, además, las autoridades civiles y eclesiásticas mantenían una tensión violenta con los protestantes<sup>36</sup>. En ese contexto, la escuela constituía un medio para “salvar” al pueblo de su ignorancia, a un tiempo espiritual y material. Pero, entre tanta confusión, ¿qué podían ofrecer maestros poco instruidos a niños de familias generalmente analfabetas y pobres?

- c. En tercer lugar, *la sociedad francesa, profundamente desigual y encasillada*, no ofrecía alternativas para una población mayoritariamente empobrecida.

Mientras un porcentaje mínimo de la población francesa tenía acceso a los bienes culturales, la mayoría, perteneciente al Tercer estado, apenas alcanzaba las condiciones mínimas de supervivencia. En una sociedad cuya esperanza de vida era de veinticinco años, con una mortalidad infantil elevada y sin mayores recursos de higiene y salud, lo importante era sobrevivir.

---

<sup>35</sup> Mucho antes del inicio de la experiencia escolar de La Salle en Reims, Charles Démiá (1637-1689) en Lyon había tomado conciencia del pobre nivel de formación de los sujetos con quienes iniciaba el trabajo en las escuelas parroquiales de su ciudad. En un documento que escribió a las autoridades de Lyon solicitando el establecimiento de un seminario para la formación de maestros de escuela, afirmaba: “Este empleo es expuesto al desprecio, y muy a menudo ejercido por miserables, desconocidos y gente sin prestigio que no pueden inspirar la piedad, la capacidad y la honradez; que comúnmente jamás las tendrán, a menos que las conocieran, y hubieran sido formados en una casa establecida para este efecto” (cf. Poutet, 1994, p. 155).

<sup>36</sup> Con la revocación del Edicto de Nantes (1685) “... se crearon más problemas de los que se solucionaron ya que los hugonotes habían hecho una notable contribución a la educación en Francia y el cierre de sus escuelas no hizo más que agravar la situación. Esto no se resolvió en modo alguno por el edicto real de 1698, que decretó que todos los niños entre las edades de siete y catorce años debían asistir obligatoriamente a las escuelas católicas. Sencillamente, no había equipamientos disponibles. El decreto legislabo que había que nombrarse una persona para el cargo de superintendente para cada distrito escolar, a fin de supervisar la colecta de fondos y la enseñanza de la lectura, la escritura y la doctrina católica, pero nada de todo ello sucedió” (Bowen, 200, p. 165).

En este contexto, en las ciudades existían corporaciones de artesanos cuyas familias difícilmente encontraban alternativas de estudio para sus hijos. Los padres de familia, analfabetos y preocupados por la supervivencia de los suyos, ¿cómo podían ofrecerles a sus hijos un futuro mejor?

## **EN CAMINO A UNA RESPUESTA EN FIDELIDAD AL PROYECTO DE DIOS**

Juan Bautista de La Salle era un joven teólogo, con una profunda formación universitaria y una sólida vocación sacerdotal. Su progresivo contacto con personas comprometidas con las escuelas transformó su mirada, sus intenciones y hasta su propio proyecto de vida.

Él, que desde adolescente había manifestado su voluntad de ser sacerdote, llega a serlo en medio de muchas dificultades familiares; pero, en un lapso de cuatro años, entre los 27 y 31 años, decide vivir incluso un proyecto nuevo, acompañando una comunidad de maestros pobres para asegurar el servicio educativo a pequeñas escuelas gratuitas, patrocinadas y financiadas (fundadas) no con su riqueza personal -que repartió generosamente a la población en un momento crítico de crisis invernal entre 1683 y 1685- sino con el aporte económico de los párrocos y de personas ricas de las ciudades adonde era llamado.

Por supuesto, en este proceso de acercamiento, acompañamiento y posterior identificación plena con los maestros no se encontró solo. Amigos sacerdotes y canónigos como él habían iniciado también una aventura parecida. Pero fue sólo gracias a la presencia de un maestro de Ruán, llamado Adrián Nyel, que La Salle se decidió a atender una escuela parroquial en Reims. Este acontecimiento desencadenó en él nuevos compromisos que lo llevaron a interrogarse sobre el plan que Dios tenía para él<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Con Nyel, La Salle inicia, desde 1679, un difícil y doloroso camino de conversión y desplazamiento social, de su mundo rico y prestigioso, al mundo limitado de sus maestros y de los pobres a quienes decidió servir. En un memorial que escribiría para los suyos una década después del inicio de su experiencia, expresaba: "... si hubiera pensado que por el cuidado, de pura caridad, que me tomaba de los maestros de escuela me hubiera visto obligado alguna vez a vivir con ellos, lo hubiera abandonado; pues, como yo, casi naturalmente, valoraba en menos que a mi criado a aquellos a quienes me veía obligado a emplear en las escuelas, sobre todo, en el comienzo, la simple idea de tener que vivir con ellos me hubiera resultado insoportable" (MSO 4).



Es así como descubrió su vocación de educador al trabajar como institutor de una comunidad de maestros, implicándose de lleno en la educación cristiana de los hijos de los artesanos y pobres. Junto a sus maestros comprometió toda su vida, sin dar marcha atrás, a pesar de las dificultades que tuvo que soportar por ser fiel a sus convicciones.

Ahora bien, *¿cuáles son las intuiciones que fundamentaron la opción de La Salle por un tipo determinado de maestro?* Cuando hablamos de intuiciones, nos referimos a las perspectivas desde las cuales La Salle, junto a sus Hermanos-maestros, buscaba respuestas a las situaciones problemáticas más acuciantes de su realidad escolar. Estas perspectivas se enmarcan en una visión cristiana de la vida; en efecto, no pueden comprenderse fuera de los parámetros de un hombre de la sociedad francesa del siglo XVII. Identificamos las siguientes:

1. *La escuela necesita la presencia de un maestro, de la mañana a la noche, un hombre comprometido por entero.*

Dada la fragilidad de la experiencia de los maestros laicos, su escasa preparación y su lucha titánica en desarrollar un servicio educativo en medio de situaciones socio-económicas deplorables, La Salle hizo una opción existencial y evangélica por asumir la pobreza como condición permanente de vida.

Así, despojado de la necesidad de procurar bienes materiales para asegurar el futuro, se preocupó por desarrollar una comunidad de maestros con una identidad y una misión definidas, ambas fundamentadas en una mirada de fe sobre la vida, la realidad y la escuela.

En esta primera experiencia encontramos una primera clave de lectura: La Salle, junto a sus maestros, fue tomando conciencia de la necesidad de integrar su quehacer cotidiano con su proyecto personal y comunitario; de integrar y unificar el empleo y el estado de vida del maestro, de hacer síntesis vital.

Sólo un hombre entregado por entero a una misión, y sostenido por una comunidad organizada en torno a ella, podía asegurar un servicio educativo estable, tal y como lo requería la frágil situación de pobreza y marginalidad social de los hijos de los artesanos y de los pobres de la Francia del siglo XVII.

2. *Dios quiere que todos los hombres se salven y lleguen al conocimiento de la verdad. En ese plan, el maestro es un mediador, un ministro, un embajador de Jesucristo.*

La pobreza de la población no sólo se expresaba en condiciones materiales mínimas de supervivencia; sobre todo, se respiraba un analfabetismo agobiante y una ignorancia religiosa que no colaboraban en la construcción de una sociedad más humana y cristiana. Así lo entendía La Salle al confrontar la realidad con el plan de salvación de Dios sobre la humanidad.

Como hombre de fe, comprendió que el maestro debía ser un hombre capaz de integrar las exigencias de la fe y de la vida social en un trabajo escolar constante, bien organizado, evaluado y reconocido como exitoso sobre todo por los padres de los niños que les eran confiados. Una escuela que funcionara bien era la mejor carta de presentación de quienes ofrecían gratuitamente el mensaje de Jesucristo.

Así, llegamos a la segunda clave de lectura, muy importante para comprender la dinámica de formación que vivió la primera comunidad lasaliana: la escuela debía enseñar a vivir bien, integrando las verdades de la fe (catecismo) con el conjunto de los saberes básicos de convivencia (cortesía y buenos modales) y del aprendizaje (lectura, escritura y cálculo). Era la manera de expresar su convicción de ser portadora de la verdad de Jesucristo. Y, como seguidores de Jesucristo, los maestros debían ser sus representantes para los niños y jóvenes a quienes servían; esto es, ser sus ministros y embajadores en las aulas de clase. Hablar de Él, estar con Él, conocerlo a Él.

En consecuencia, el maestro estaba llamado a integrar su fe y su cultura en un empleo donde se vivía una tensión permanente entre la operatividad y la interioridad. Su tiempo era el tiempo de Dios, de salvación, pero entendido como un tiempo administrado responsablemente para asegurar el aprendizaje de sus alumnos.

3. *El servicio de la educación se vive desde el compromiso de una comunidad cuyos miembros se asocian para asegurar la estabilidad y el futuro de la escuela.*

La Salle, antes de comprometerse con su pequeño grupo de maestros de Reims, animados por Adrián Nyel, ya había conocido de experiencias educativas de sacerdotes, religiosas y laicos. Durante el siglo XVII, hombres como Jacques de Betancourt y Charles Demia habían incursionado en la formación de maestros de escuela. Más cercanos a La Salle, Nicolás Barré y Nicolás Roland habían impulsado la organización de comunidades de maestras dedicadas a la educación de las niñas en Ruán y Reims. El mismo Adrián Nyel, antes de conocer a La Salle en Reims, venía de vivir una experiencia de comunidad con otros maestros laicos, dedicados a la alfabetización en el Hospital general de Ruán; entre sí se hacían llamar Hermanos.

Siendo hombre cristiano de convicción y de formación universitaria, La Salle manejaba una antropología cristiana de consecuencias profundas. Su sentido de unidad de la vida, de la persona, de lo profano y lo sagrado, le permitía también comprender que el maestro no podía ser un hombre solitario viviendo un proyecto personal; se trataba, todo lo contrario, de un hombre de comunidad, de Iglesia, discerniendo con otros el llamado de Dios a trabajar en su nombre en medio de la comunidad humana. La experiencia de muchas iniciativas escolares anteriores le había ayudado a tomar conciencia de la necesidad de que el maestro no sólo sintiera el apoyo de una comunidad, sino que también fuera protagonista de una experiencia común que asegurara la continuidad del servicio educativo a lo largo del tiempo.

Por eso, es importante llegar a la tercera clave de lectura para comprender el modelo de maestro propuesto por La Salle: el maestro necesitaba caminar junto a otros para llevar adelante un servicio educativo continuo, estable y fiel a un proyecto común, decidido por consenso y sustentado en la experiencia de los más capaces y experimentados.

Un maestro apoyado por una comunidad de referencia, con una identidad clara y un proyecto educativo común, era capaz de asumir el reto de una vocación eclesial, profundamente humana y espiritual. Así, seguiría en su empleo sin ánimo de mirar atrás.

4. *La escuela es un espacio accesible y abierto a todos, pero con preferencia dirigido a los más pobres de la sociedad.*

En el encasillamiento social de la Francia del siglo XVII era casi imposible la convivencia entre personas de diferentes orígenes sociales. Las fronteras sociales eran evidentes y se expresaban claramente en los modos de relacionarse, de vestirse. Generalmente los artesanos y pobres de las ciudades gozaban de la consideración cristiana de los económicamente más privilegiados, quienes se sentían interpelados a atenderlos generosamente en nombre de la caridad de Jesucristo. Ahora bien, quienes constituían un peligro para la sociedad, por su carga de violencia, eran los mendigos y pobres errantes, a quienes las ciudades buscaban encerrar en los hospitales generales, incluso para evitar la transmisión de enfermedades y pestes.

La Salle, atento a esta realidad de pobreza y marginación, tomó una opción muy clara: atender a los hijos de quienes buscaban en las escuelas parroquiales gratuitas una oportunidad de educación. Generalmente provenían de familias de artesanos de las corporaciones de oficios de las ciudades, maestros de oficios, asalariados, domésticos, agricultores urbanos o jornaleros sin calificación. Inscritos o no en el registro de pobres de las parroquias, sobrevivían duramente a las condiciones extremas de los inviernos, hambrunas y pestes.

Esta cuarta clave de lectura es muy importante para comprender el aporte educativo de La Salle y de los primeros Hermanos: la realidad de pobreza exigía la renovación de una escuela que, siendo gratuita y accesible a los pobres de la ciudad, no ofrecía las condiciones apropiadas para promover socialmente a los niños que la frecuentaban. La escuela popular, básica, debía ofrecer una organización, un contenido, una metodología, un estilo de relaciones y un modelo de maestro diferentes a los que se vivían en las escuelas parroquiales del tiempo.

Sobre todo, el maestro debía contar con las herramientas esenciales para desempeñar bien su labor, de la mañana a la noche: disciplina personal e institucional, conocimientos básicos, experiencia cristiana y amor por su vocación. Estas necesidades son las que, en su conjunto, La Salle procurará darles respuesta desde una comunidad de maestros con un proyecto concreto de educación.

## LAS OPCIONES QUE DEFINEN EL PERFIL DEL MAESTRO FORMADO POR LA SALLE

Insistimos que Juan Bautista de La Salle comprometió su vida en dos obras fundamentales: la conformación de una comunidad de maestros y la organización de una red de escuelas<sup>38</sup>. Ambas obras debían ser coherentes entre sí, capaces de responder a las necesidades educativas de los destinatarios de la escuela, estables en el tiempo y fundadas en un proyecto común de fe y celo: fe en la llamada de Dios que le daba sentido y dimensión salvífica; celo que le aportaba responsabilidad y compromiso social y eclesial.

Esta dinámica es la que ofrece el marco propicio para comprender las opciones fundantes que La Salle reflexionó sin duda con sus Hermanos para conformar un perfil de maestro cristiano; éste es el modelo que conseguimos en sus escritos, especialmente en dos de sus obras fundamentales: las *Meditaciones para el Tiempo de Retiro* y la *Guía de las Escuelas*.

**Primera opción:** *El maestro es un hombre reconciliado con su proyecto de vida. Ha comprendido su vocación de educador asumiendo su empleo como un ministerio que dignifica su persona y le da una identidad propia.*

Atento a sus Hermanos maestros y al desarrollo de las escuelas, La Salle intentó releer el Evangelio desde claves asequibles para que ellos encontraran un sentido a sus vidas. Y, desde ahí, comprendió la unidad profunda entre la identidad y la pedagogía que se da en el maestro cristiano. Una y otra se recrean de continuo; una y otra se necesitan para sentar las bases de un proyecto donde el maestro se convierte en un ministro de Dios, donde el maestro alcanza la plenitud de su vocación humana.

La palabra “ministro” es utilizada por La Salle, sobre todo en las *Meditaciones para el Tiempo de Retiro*, para referirse al maestro como un elegido de Dios para cumplir su voluntad, que no es otra cosa que dar a conocer la verdad a los niños<sup>39</sup>. Por eso, el maestro como ministro de Dios

<sup>38</sup> Idea reafirmada por Valladolid en la Introducción a las Obras completas de La Salle en español (2001).

<sup>39</sup> “El ministro era quien velaba la ejecución de las cosas... A La Salle le gusta la palabra ministro, utilizada por él cerca de cien veces... Las *Meditaciones para el Tiempo de Retiro* son particularmente ricas desde esta perspectiva (38 veces utilizadas de una u otra forma en las 16 *Meditaciones*)...” [Brisebois, Raymond s/f *Étude de mots du Vocabulaire Lasallien*. Éditions Région France].

está llamado a asumir una responsabilidad que compromete su vida por entero. No se trata de un empleo a tiempo parcial; es ahora una vocación, que se expresa con nuevas exigencias. Identificamos tres de ellas:

La primera exigencia se refiere a que el maestro, como ministro, está llamado a dar la vida por sus alumnos. En la *Meditación para la fiesta de san Antonio de Padua*, invita a los Hermanos a revisar su entrega ante el Señor en estos términos:

Por vuestro empleo tenéis la obligación de enseñar las verdades de la fe a vuestros discípulos y de instruirlos en la religión. Debéis, incluso, consagraros totalmente y dar vuestra vida, si fuere preciso, para desempeñar bien este deber. ¿Lo hacéis así? ¿Y os halláis en esta generosa disposición? (MF 135,2,2).

La segunda exigencia toma en consideración lo siguiente: el maestro como ministro tiene la misión de salvar las almas. Esto es, acompañar a los niños no sólo en la educación de sus actitudes y comportamiento, sino también en madurar un conocimiento adecuado de las verdades de la fe, sin las cuales, según los parámetros de su tiempo, no alcanzarían la salvación plena de sus vidas. Es una insistencia muy fuerte en La Salle en todos sus escritos, y fuente de una de sus mayores preocupaciones. En su *Meditación sobre san Ignacio de Loyola* afirma:

Puesto que el fin de vuestro Instituto es el mismo que el del Instituto fundado por san Ignacio, que es la salvación de las almas; y ya que Dios os ha llamado a educar a los niños en la piedad, lo cual también realizan los discípulos de este santo fundador, vivid con tanto desasimiento y tened tan vivo celo en procurar la gloria de Dios como lo tuvo este santo, y como lo tienen los de su Compañía, y produciréis copiosos frutos en aquellos que instruíis (MF 148,3,2).

La tercera exigencia es: el maestro como ministro debe asumir su papel como sucesor de los apóstoles de Jesucristo. Su función principal es la transmisión de las verdades de la fe, cuyo instrumento más sencillo y al alcance de los niños es el catecismo. En la *Meditación para la fiesta de Santiago el mayor*, afirma:

Vosotros habéis sido puestos por Dios para suceder a los santos apóstoles en la exposición de la doctrina de Jesucristo y en el afianzamiento de su santa ley en la mente y en el corazón de aquellos a los que enseñáis, cuan-

do dais el catecismo, que es vuestra principal función (MF 145,3,2).

Sólo un hombre que ha sabido integrarse interiormente es capaz de asumir el reto que su vocación de Maestro exige como compromiso frente a los demás. No hay separación entre lo humano y lo divino. Su vida es trascendencia permanente desde la inmanencia de la escuela.

**Segunda opción:** *El maestro ha hecho síntesis vital de su fe y su cultura. Por eso, se siente plenamente realizado, capaz de recordar a Dios en medio de su trabajo cotidiano, sin dejar de enseñar a leer y a escribir, a calcular y a relacionarse con los demás, todo en un mismo proceso de formación integral de las personas.*

Para La Salle todo el quehacer del maestro se articula desde la vida interior. No se trata de una visión beatífica y lejana de la realidad; todo lo contrario. El maestro tiene una responsabilidad eclesial y política de enormes consecuencias con quienes trabaja. Así lo manifiesta claramente en su *Meditación para la fiesta de san Luis, rey de Francia*:

En vuestro empleo debéis juntar al celo del bien de la Iglesia el del Estado, del cual vuestros discípulos comienzan a ser miembros, y un día habrán de serlo plenamente. Procuraréis el bien de la Iglesia haciéndolos verdaderos cristianos, y tornándolos dóciles a las verdades de la fe y a las máximas del santo Evangelio. Procuraréis el bien del Estado enseñándoles a leer y a escribir, y todo lo que corresponde a vuestro ministerio, en relación con el mundo exterior. Pero hay que unir la piedad con lo externo, sin la cual vuestro trabajo sería poco útil (MF 160,3,2).

Así, la vida de la escuela está perfectamente regulada en tiempos y procesos de aprendizaje: lectura, escritura, cálculo, cortesía y buenos modales, catecismo. Todo importante y todo pertinente para el crecimiento del alumno. La *Guía de las Escuelas* se constituye así en el documento testigo del esfuerzo de la comunidad de Hermanos maestros que desean ser fieles a su misión dentro de la rutina cotidiana de la escuela, o mejor dicho, de la red de escuelas que inician durante cuarenta años con La Salle. Posterior a su muerte, los Hermanos seguirán manifestando su fidelidad al proyecto inicial, comprometiendo su tiempo con regularidad y constancia.

La dinámica de la fe en el maestro, así comprendida, configura el *realismo pedagógico trascendental* propio de la perspectiva lasaliana. En conjunto

presentamos seis características que surgen como consecuencia de la integración entre la identidad cristiana y la pedagogía:

a. Una fe que se traduce en práctica de vida = integración

El maestro está llamado a vivir el diálogo permanente entre la fe y la cultura. Su esfuerzo está en hacer una síntesis que permita a sus alumnos tomar decisiones para su propia vida, desde sus propias claves de comprensión de su vida. Por ejemplo, al momento de la catequesis, la *Guía de las Escuelas* dice que:

En cada catecismo no dejará de proponer a los alumnos algunas prácticas e instruirles lo más a fondo posible en las cosas referentes a las costumbres y a la conducta que hay que observar para vivir como verdadero cristiano. Pero resumirá esas prácticas y esos puntos de moral en preguntas y respuestas, lo cual contribuirá en gran manera a despertar la atención de los alumnos, y a que los retengan más fácilmente (GE 9,3,4).

b. Conocimiento al alcance del alumno = accesibilidad

Siendo los niños los destinatarios de la acción educativa del maestro, la verdad en su conjunto tiene que ser fiel al mensaje de la fe, sin dejar de ser sencillo y accesible a la mentalidad de los niños. En la *Meditación* 193, La Salle hace la siguiente invitación:

Enseñádselas [las verdades de la fe], pero no con palabras rebuscadas, no sea que la cruz de Jesucristo, que es la fuente de nuestra santificación, quede reducida a nada [1 Co 1,17], y que todo cuanto les digáis quede sin producir fruto en su mente y en su corazón. Pues estos niños, que son sencillos, y la mayoría están faltos de educación, necesitan que quienes los ayudan a salvarse, lo hagan de forma tan sencilla, que todas las palabras que les digan sean claras y fáciles de comprender (MR 193,3,2).

c. Conciencia de los límites y poder de la gracia = eficiencia

El maestro cristiano sabe que es instrumento de Dios, ministro suyo para sus estudiantes. Por ende, se sabe limitado pero, al mismo tiempo, reconocido y apoyado en la gracia de Dios que lo puedo todo. Así, La Salle en la *Colección de pequeños trataditos*, aconseja a sus Hermanos en este sentido:

Contentaos con lo que podéis hacer, ya que Dios se contenta con eso; pero no andéis remisos en lo que podéis con su gracia; y creed que, con



tal que queráis, podéis, con la gracia de Dios, más de lo que pensáis (CT 16,2,10).

d. Los alumnos como protagonistas = participación

La *Guía de las Escuelas* propone una actividad continua para los alumnos, guiados y acompañados por el maestro. Es una escuela organizada, activa y silenciosa. El maestro es el primero que da el ejemplo. Cada alumno está centrado en su trabajo particular, o bien, participa en la clase dada por el maestro.

En este ambiente, por ejemplo, existen alumnos que desempeñan oficios; así, son responsables y participan en la dinámica escolar. En el capítulo sobre los oficios en la escuela, la *Guía* propone:

En las escuelas habrá varios encargados de realizar varias y diferentes funciones que los maestros no pueden o no deben hacer ellos mismos. Estos encargados son: 1. El recitador de oraciones; 2. El que, en los repasos de la santa Misa, dice lo que debe decir el sacerdote, llamado por este motivo el ministro de la santa Misa; 3. El limosnero; 4. El portahisopo; 5. El rosariero y sus ayudantes; 6. El campanero; 7. El inspector y los vigilantes; 8. Los primeros de banco; 9. Los visitantes de ausentes; 10. Los distribuidores y recogedores de cuadernos; 11. Los distribuidores y recogedores de libros; 12. Los barrenderos; 13. El portero; 14. El encargado de las llaves (G.E. 18.0.1).

e. Capacidad para atender a las necesidades de cada uno = discernimiento

El maestro debe tener una atención particular sobre cada uno. No se trata de masificar, sino de acompañar a cada uno, de acuerdo con sus características peculiares. La Salle, en la *Meditación para el segundo domingo de Pascua*, invita a reflexionar a los maestros sobre la manera cómo deben proceder con los alumnos en la escuela. Es, sin duda, un texto que hoy podríamos comprender desde la psicología diferencial:

Jesucristo, en el evangelio de este día, compara a quienes tienen cargo de almas con el buen pastor, que cuida con esmero de sus ovejas; y una de las cualidades que ha de tener, según el Salvador, es conocerlas a todas [Jn 10, 14] distintamente. Éste ha de ser también uno de los principales cuidados de quienes están empleados en la instrucción de otros: saber conocerlos y discernir el modo de proceder con ellos. Pues con unos se precisa más su-

vidad, y con otros más firmeza; algunos requieren que se tenga mucha paciencia, y otros que se les aliente y anime; a algunos es necesario reprenderlos y castigarlos para corregirlos de sus defectos; y hay otros sobre los cuales hay que vigilar continuamente, para evitar que se pierdan o extravíen” (MD 33,1,1).

Este proceder depende del conocimiento y del discernimiento de los espíritus. Es lo que debéis pedir a Dios a menudo e insistentemente, como una de las cualidades que más necesitáis para guiar a aquellos de quienes estáis encargados” (MD 33,1,2).

f. Saber dar cuenta de sí = autoevaluación

El maestro sabe que es a Dios a quien debe responder de su trabajo cotidiano con los niños. Por eso, está invitado a estar atento de sí mismo, evaluar sus acciones y buscar siempre la pureza de sus intenciones. Jesucristo sigue siendo su primera referencia. En la *Meditación para la fiesta de san Juan evangelista*, La Salle afirma:

Pensemos a menudo que, habiéndose dado Jesús todo a nosotros y por nosotros, también nosotros debemos darnos del todo a Él, hacerlo todo por Él y no buscarnos en nada. Y que todo nuestro cuidado ha de estar en desasirnos de todas las cosas para no apegarnos más que a solo Dios; ya que no hay nada igual a Él, y es el único a quien podemos entregar con seguridad nuestro corazón (MF 88,2,2).

Creemos que este conjunto de características ayuda a comprender el difícil equilibrio que el maestro cristiano debe madurar para vivir entre la operatividad desbordante de la escuela y la interioridad espiritual que le aporta sentido a su vida y a su misión.

**Tercera opción:** *El maestro vive su vocación en relación a otros y sostenido por otros con quienes se asocia para hacer camino.*

La Salle no sólo invitó a maestros a trabajar en las escuelas. Con ellos formó una comunidad estable, con identidad y proyecto propios. Con ellos se comprometió en radicalidad a mantener escuelas y a hacer todo lo posible para asegurar la continuidad del servicio educativo que apenas estaban diseñando juntos. Así lo expresa en el texto de la *Fórmula de Votos de 1694*, cuando públicamente, decide sellar a perpetuidad su proyecto de asociación para el servicio educativo de los pobres junto a sus Hermanos maestros:

Y a este fin, yo... prometo y hago voto de unirme y permanecer en sociedad con los Hermanos... para tener juntos y por asociación las escuelas gratuitas, donde quiera que sea, incluso si para hacerlo me viere obligado a pedir limosna y a vivir de sólo pan; o para cumplir en dicha Sociedad aquello a lo que fuera destinado, ya por el Cuerpo de la Sociedad, ya por los superiores que la gobiernen (FV 2,0,2-3).

No se trata únicamente de crear lazos de fraternidad para apoyarse mutuamente en medio de las dificultades de la vida, sino también para reflexionar y crear juntos una respuesta educativa adaptada, pertinente, salvadora para otros, sobre todo para luchar contra la pobreza. Para ello, dedica su mayor esfuerzo en desarrollar una escuela de calidad, exigente para responder a las necesidades de los más necesitados, pero siempre de puertas abiertas a todos. Todos tienen derecho a acceder a una escuela abierta a la sociedad.

Ser portador de la verdad implica para el maestro un ejercicio permanente de aprendizaje, contacto y escucha de esa misma verdad que es Dios mismo. Pero es consciente que aislado fracasaría; necesita no sólo de Dios mismo, sino también de otros con quien hacer camino, con quien sentirse ministro capaz de guiar a otros. Ésta es la riqueza de la comunidad de educadores, que crea las condiciones necesarias para que el maestro pueda confrontar su vida y crecer en la verdad.

No se trata tampoco de asumir una postura devocional o fundamentalista. Esta dinámica implica una fe que se traduce en una vida ordenada y exigente, en el seno de una comunidad que dialoga y comparte su experiencia; además, es una fe que se manifiesta en obras que dan testimonio de una vitalidad que va más allá del simple esfuerzo humano del maestro, porque da cuenta del obrar del Espíritu. De ahí resaltamos tres actitudes esenciales del maestro capaz de vivir esta dinámica:

- a) Portador de una fe razonada y de una vida en consonancia

Casi cuarenta años después del inicio de la primera escuela lasaliana, los Hermanos reunidos en Capítulo General (1717) definían el fin de su Instituto en estos términos:

El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños; y con este objeto tiene las escuelas, para que, estando los niños mañana y tarde bajo

la dirección de los maestros, puedan estos enseñarles a vivir bien, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas, y así darles la educación que les conviene (RC 1,3).

Asociados y comprometidos a permanecer estables para asegurar el servicio educativo gratuito a los pobres de su época, consideraron necesario ser fieles a un mismo método escolar y a una misma organización comunitaria. De esa manera, podrían desplazarse de una escuela a la otra, o de una ciudad a otra, sin menoscabar la continuidad institucional. El afán de uniformidad que se deja entrever en los documentos fundacionales, debe ser leído desde esta intencionalidad<sup>40</sup>; así, queda expresada en el Prefacio de la *Guía de las Escuelas*:

...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).

¿Cómo mantener la tensión entre la fidelidad a la comunidad y la fidelidad a sí mismos? La fe juega, a este efecto, un papel esencial. Pero una fe transida de razones, de criterios de vida, de acción. Es desde este espíritu de fe que el maestro acepta, comprende, asume la asociación con los demás maestros para vivir una misión y una vida en común.

#### b) En búsqueda de la voluntad de Dios

También en el Prefacio de la *Guía de las Escuelas*, sus autores dejaron en claro que su manual era el producto de un esfuerzo comunitario de diálogo, en el que la experiencia de los más veteranos se había puesto a prue-

---

<sup>40</sup> “La uniformidad en la manera de guiar a los niños es reforzada por la vida comunitaria de los maestros. Esta vida comunitaria les permite subsistir a más bajo costo que si estuvieran a cargo de una familia. En el contexto de la época, ésta es una condición indispensable para que la escuela sea gratuita sin obligar a las parroquias o a las municipalidades a hacer gastos excesivos. Esta vida comunitaria tiene un valor psicológico y pedagógico. Le procura a cada maestro los elementos de una vida social que la familia, ausente, no le proporciona. Resultan, en su defecto, apoyos mutuos y un compartir de experiencias pedagógicas. Estas experiencias, unidas a las de Adrián Nyel, confrontadas con los dieciocho años de enseñanza de Jacques de Batencour explicadas en L'École paroissiale (1654...) que permiten la elaboración de la Guía de las escuelas cristianas de J.B. de La Salle (1705)...” (Poutet, 1995, págs. 92-93).

ba para redactar un documento al servicio de todos, para la formación de los maestros:

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).

Su trabajo, en consecuencia, no obedecía sólo al deseo de ser eficientes en su servicio -atentos a la responsabilidad social y eclesial que tenían frente a las familias de sus alumnos- sino que, además, era respuesta a la búsqueda de la voluntad de Dios, que les impulsaba a mirar siempre más y mejor, a ser exigentes consigo mismos. Así lo expresa La Salle en la *Meditación para el Domingo de Ramos*, cuando afirma la necesidad de mirar a Jesucristo para ser fieles a la misión recibida:

Para que Jesucristo reine en vuestras almas es preciso que le deis en tributo vuestras acciones, que han de estarle todas consagradas, no poniendo en ellas otra cosa sino lo que le sea agradable, y no teniendo otra mira, al hacerlas, que cumplir su santa voluntad, que debe guiarlas todas, a fin de que no haya nada de humano en ellas. Pues como el reino de Jesucristo es divino, se requiere que cuanto a él se refiere sea divino en sí mismo, o divinizado por la relación que tiene con Jesucristo. Y puesto que el fin principal de Jesucristo en este mundo era *cumplir la voluntad de su Padre* [Mt 26,42], tal como lo atestigua en varios lugares del Evangelio, y que como tales debéis estar unidos a Él, tengáis el mismo fin en vuestras acciones. Ved si es éste el que en ellas os proponéis (MD 22,1,2).

### c) Una vida en el Espíritu

Ser comunitariamente fieles -en suma, crecer juntos- implica para los maestros mantener una vida abierta al Espíritu del Señor. Sin Él no es posible vivir con autenticidad la vocación de maestro. Sin Él la fe sería una fantasía devocional o una ideología. Es el Espíritu quien ayuda a discernir al maestro, solo y en comunidad, sobre su vida y su misión cada día. La Salle lo expresa en estos términos en su *Meditación para el día de Pentecostés*:

En vuestro estado necesitáis la plenitud del Espíritu de Dios, pues no debéis vivir ni guiarnos sino conforme al espíritu y a las luces de la fe. Y sólo el espíritu de Dios os puede poner en tal disposición (MD 43,2,2).

Vosotros ejercéis un empleo que os pone en la obligación de mover los corazones; y no podréis conseguirlo sino con el Espíritu de Dios. Pedidle que os conceda hoy mismo la gracia que otorgó a los santos apóstoles, y que después de haberos colmado de su Espíritu para santificaros, os lo comunique también para procurar la salvación de los demás (MD 43,3,2).

## CONCLUSIÓN

Juan Bautista de La Salle impulsó, junto a la comunidad de Hermanos de las Escuelas Cristianas, un modelo innovador de maestro cristiano:

- Innovador, por su deseo de integrar su vida y su misión en un proyecto común. Más que maestros, decidieron llamarse Hermanos entre sí y Hermanos para sus alumnos. Esta fraternidad educativa, fundada en Jesucristo, les fue configurando como ministros del Evangelio en la escuela. Ellos hicieron posible la dignificación de la figura del maestro cristiano en el contexto francés de la época.
- Innovador porque cada uno y la comunidad en su conjunto comenzaron a vivir una dinámica permanente de formación y de autoevaluación desde los criterios del Evangelio. Los criterios no eran fáciles desde el principio: educar con el ejemplo, vigilancia sobre sí y sobre los demás, amor a los más pobres, gratuidad a toda prueba, aceptación de la cruz y del sacrificio, eficiencia y orden para dar respuestas evangélicamente creíbles. El maestro, poco a poco, iba tomando conciencia de que su vida y su misión se iban configurando desde un realismo pedagógico trascendente capaz de darle sentido a su experiencia cotidiana y a su proyecto de futuro.
- Innovador, porque su fe les llevó a asumir con celo un servicio educativo de manera estable, para toda la vida. Esta continuidad fue clave para instituir una comunidad capaz de generar futuro, no sólo por la presencia de sus miembros, sino también por su deseo de formarlos y arriesgarse con ellos a darle continuidad a la obra. Asociados para el servicio educativo de los pobres pudieron desarrollar un proyecto de maestro con perspectiva de futuro, apoya-

dos en el plan de Dios que quiere que todos los hombres se salven y lleguen al conocimiento de la verdad.

Sobre la base de este modelo, afirmamos que el modelo lasaliano de Maestro sigue siendo una invitación para todos aquellos, hombres y mujeres, que hoy desean vivir su profesión como un servicio desde comunidades de educadores abiertas a lo trascendente y responsables de construir proyectos educativos humanizadores en clave de Evangelio.

# La primera definición de la Pedagogía Lasaliana

## Síntesis de la Primera Parte

*Pedro M<sup>e</sup> Gil fsc*

Los anteriores cinco capítulos han debido iluminar nuestra propuesta inicial sobre la Pedagogía Lasaliana. Si la presentábamos como el modo de vivir la relación educativa propia de la institución tal como se refleja en el itinerario de los orígenes, ahora podemos ver en ella matices inicialmente implícitos y subrayados que nos permiten entenderla de una manera más integrada. En cierto sentido podemos decir que pasamos del itinerario fundacional al sistema, o que incluimos el primero en el segundo, como su alma.

Hemos tratado de ver más de cerca el contenido de propuestas como 'los Pobres' o 'la Marginación', 'el Método' y 'los procedimientos', 'el Programa' o los contenidos y los objetivos finales de la escuela. Nos hemos asomado también a las complejidades de los modelos de Maestro y Comunidad, además de Fe y trascendencia. De sus consideraciones esperábamos la verificación de la propuesta general, con las correcciones y matices que correspondieran.

En ese camino hemos ido percibiendo que estábamos ante un pequeño universo en interacción. Así, al igual que en la estructura de la materia sabíamos que una cosa es la serie de sus componentes y otra el juego de fuerzas que los coordinan, en la Pedagogía Lasaliana nos hemos ido encontrando con que lo específico no es tanto el conjunto de sus elementos sino la manera como interactúan en la animación de los proyectos educativos.

### 1.

Como muchas otras realidades institucionales, la Pedagogía Lasaliana es un sistema vivo: se anima, avanza o crea en función del equilibrio entre sus diversos componentes y se desajusta o se muere cuando alguno de esos componentes se hipertrofia, anula a otros o pierde la relación con el conjunto.



En esa línea la reflexión nos ha debido llevar, primero de todo, a percibir la mutua influencia entre los tres ejes o componentes de carácter más operativo y los otros dos, más personales.

Es sencillamente imposible hacer las cosas durante veinte años tal como las hemos evocado y no ir siendo de un determinado modo. El modo de hacer marca el modo de ser y viceversa. Esto ayuda a entender el alcance de nuestra definición inicial sobre el modo de vivir, más que el modo de hacer. Es evidente que en términos operativos se requiere un sistema de acción para poder hablar de Pedagogía Lasaliana, pero la relación entre el conjunto de los cinco ejes nos ha mostrado que estábamos ante personas que actuaban desde su identidad integral y que a la vez la iban construyendo o viviendo en diálogo con su acción. Claramente: la Pedagogía Lasaliana es más que un elenco de procedimientos. Es un modo de vivir la educación.

Por esa misma vía el discurso nos ha debido mostrar que estábamos ante procesos, más que ante síntesis. Lo que llamamos Pedagogía Lasaliana es una de las dimensiones –la educativa– de la fidelidad que define a una persona.

Si se da esa relación entre ser y actuar (estructura), debe darse igualmente entre experiencia y síntesis (duración), entre el momento presente del compromiso y la visión biográfica del ministerio educador. Si, además, se trata de situaciones colectivas, participadas, entonces esta observación es la definitiva para comprender de qué estamos hablando. Las dos, experiencia y síntesis, deben estar siempre abiertas, en lo personal y en lo colectivo.

Así son un juego que suele mantenerse durante varias generaciones, siempre que no se dé un cambio sustancial en las condiciones sociales o culturales del contexto, de modo que mientras tanto nada parece definitivamente establecido. Si ese cambio aparece, podremos cerrar un período y entonces hablar de síntesis, al menos en parte. También en este caso: Pedagogía Lasaliana es un concepto definible en términos epocales o históricos y no tanto en límites cronológicos de personalidades o actuaciones concretas. Expresa el modo de vivir de una institución educativa.

**Así pues la primera conclusión a la que llegamos en la definición de la Pedagogía Lasaliana es que se trata de un sistema relativo a las personas y al proyecto vivo de la institución.** Aunque la persona del maestro y sus procedimientos educativos se distinguen, son inseparables y se configuran mutuamente. Es pues un modelo pedagógico personalista, tanto en los individuos como en la red o asociación de establecimientos educativos.

Es evidente que ese carácter vivo y progresivo, en lo personal y en lo compartido, debe sostenerse sobre realidades concretas, verificables; también los capítulos anteriores las han ido dejando ver. Así, hemos podido recordar procedimientos de formación de los maestros, sistemas para estabilizar económicamente las escuelas, modos de organizar el horario de cada día, simultaneidad del aprendizaje, técnicas para garantizar el orden y la disciplina, diseño tanto de materiales escolares como de la distribución del aula, relaciones con el exterior de la escuela, etc.

Todo ello se constituye en un conjunto relativamente estable o armónico, lo cual denota su configuración en torno a líneas de fuerza que sostienen el conjunto de modo homogéneo y hasta uniforme. Como en toda experiencia de duración, personal o colectiva, también en la configuración de lo lasaliano encontramos determinados entramados de contenidos, procesos, actitudes, experiencias, decisiones, etc., que configuran lo que podríamos llamar su patente genética.

Los cinco capítulos anteriores lo han ido desvelando, a modo de fuerzas transversales características de la institución. Las identificamos a continuación. Se trata de tres constantes que avanzan y retroceden, se muestran o se silencian, se van constituyendo cada una y a la vez van configurando una síntesis muy precisa. Son las bases de lo que cien años después será el sistema, la Pedagogía Lasaliana propiamente dicha.

## 2.

### **La primera: estamos ante un modelo pedagógico nacido para y desde los Pobres**

Fue la llegada de los Pobres por la vía de la escuela lo que cambió la vida del señor de La Salle e hizo que todo comenzara. Desde el primer encuen-

tro con Nyel en Reims, su vida y la de su comunidad se adentrarían por caminos no previstos. Así la Pedagogía Lasaliana se fue constituyendo en función de la atención educativa que necesitaran los márgenes sociales. En su raíz está el diálogo constante entre la carencia y la posesión, la marginación y el trabajo, el sometimiento y la autonomía. Todo se construye para pasar de lo uno a lo otro.

Los Pobres están en el corazón del modelo educativo lasaliano: es cierto que no podemos absolutizar ese dato extrayéndolo de su específico contexto en el comienzo del s. XVIII, pero de ningún modo podemos minusvalorarlo.

La Pedagogía Lasaliana nace en un contexto de penuria social que nosotros imaginamos con dificultad: tanto desde el punto de vista de la miseria de las personas como de las carencias institucionales de la sociedad, estamos ante una situación propia de un tiempo. Configurada con las características de la primera generación lasaliana duraría más o menos un siglo, pero luego se transformaría en otra cosa: hasta el comienzo del s. XIX no se instala en Europa la realidad de las clases sociales, con lo que los Pobres pasarán a tener otro significado (que no es del momento señalar), pero además a partir de esa fecha aparecerá el Ministerio para la Educación, con la consiguiente creación del funcionariado docente. Cien años después estos dos factores cambiarían el concepto de Pobreza o de Marginación que encontramos en las primeras generaciones lasalianas.

La reflexión de Bruno Alpago lo ha mostrado con total claridad: con la primera escuela lasaliana estamos ante un grupo humano con una situación y una necesidad imperiosa y concreta, en un contexto concreto de marginación. Así, por la vía de los Pobres nos encontramos con el realismo social del proyecto lasaliano.

Su comprensión es la que constituye el alma de la Guía de las Escuelas en cuanto primera respuesta, inmediata, y en cuanto referencia mantenida a lo largo de cincuenta o cien años más. Es la aportación que recibimos del primer especialista en el tema, el H. León Lauraire. Desde las primeras definiciones hasta las que podremos contemplar ya en la segunda parte de este estudio, hace ver una constante: el orden, la organización como ambiente y la lógica como contenido del programa. Este subrayado en la

lógica y en el orden más estrictos y desnudos se debe a la función de los Pobres del s. XVIII en la Pedagogía Lasaliana. Aunque en sí mismo responde al hecho histórico de la Modernidad naciente, su modo de vivirse en aquellas escuelas –su despojamiento de todo contenido y su modo de presentarse como estricta lógica instrumental– es característica de la escuela de los Pobres.

Por esta razón, la escuela lasaliana se orienta desde y hacia la inserción social por la vía del trabajo digno. Propiamente hablando no es la ciencia o los saberes los que la orientan, como si su dominio fuera su objetivo fundamental. No. Pretende leer los saberes en función de la sociedad en la que viven y vivirán estos alumnos concretos. Si a causa de ello deben redefinir las escuelas al uso, lo harán. Es lo que se mueve en el trasfondo de la reflexión del H. Edgard Hengemülle. Así entendemos que cuando, pasadas dos generaciones, se vean ante el reto de la educación secundaria, de nuevo se alejarán de la *Ratio Studiorum* de los Jesuitas o del *Traité des Études* de Rollin que, sin embargo, conocen: harán de todo ello una lectura ya claramente burguesa, es decir, en función de la empresa y el negocio en los ámbitos que esperan al grupo de alumnos que atienden en sus seis u ocho establecimientos medios.

### 3.

#### **La segunda línea de fuerza es la voluntad de constituir una red o asociación de escuelas**

Se refiere a lo que encontramos enseguida, cuando vamos pasando de una a otra de aquellas escuelas: no se constituyen cada una por su lado, sino todas en un sistema. Y ese sistema o red se convierte muy pronto en la preocupación definitiva: su valor hace que el conjunto supere la mera agregación de pequeñas actuaciones educativas, de modo que la calidad de cada una dependa de la vida que fluye entre ellas. No pretenden crear escuelas, ni siquiera escuelas cristianas; pretenden establecer lo que ellos llaman *la Sociedad de las Escuelas Cristianas*.

¿Qué puede significar esto cuando nos estamos preguntando por la Pedagogía Lasaliana?

La respuesta fundamental está en la reflexión del H. Gerard Rummery. Dado el contexto, y en especial los destinatarios del compromiso de aquella 'sociedad', es fácil comprender que esta línea desempeña un papel mucho más importante que en otras instituciones o en otros momentos históricos. En su caso no encontraron ni programas, ni garantías económicas, ni estructuras administrativas adecuadas a la naturaleza de la obra. Y, dada la estructura administrativa del país, el problema se les hacía lógicamente más y más complejo a medida que crece el volumen de la red de instalaciones.

Lo que ellos buscan no es de ningún modo establecer un puñado de escuelas autónomas sino una red con identidad propia. Saben que lo primero sólo se garantiza desde lo segundo. Quieren combinar una red de comunidades más o menos religiosas, al menos en su aspecto, con otra de establecimientos educativos. Pero ésta es una realidad que su sociedad apenas conoce. Si existe la red de comunidades, no se puede decir lo mismo respecto de los establecimientos del compromiso social que son, a fin de cuentas, sus escuelas: cada una de las dos redes existe o puede existir por separado; cuando pretendan unir algo se romperá, sea por el lado de la inserción social, sea por el de la pertenencia a una red o institución.

Al respecto es muy sintomático y merece recordarse la raíz de la gran crisis de los últimos años de la vida del señor de La Salle: nunca estuvieron en peligro sus escuelas (al menos a plazo inmediato), pero sí lo estuvo su asociación en una red autónoma en cuanto tal. Los obispos y los párrocos estaban dispuestos a asumir la nueva fórmula operativa supuesta por aquellas escuelas casi de caridad, pero no entendían que debieran constituir un conjunto autónomo. Sin embargo, esto era lo pretendido, lo que justificaba todos sus procesos de mejoramiento didáctico y organizativo, sus experiencias en formación inicial y permanente, y sus balbuceos, unos pocos años después, en la configuración de manuales escolares especializados.

Así, lo que en principio parecía un proyecto local y estrictamente laboral se fue pronto percibiendo como institucional, compartido, societario. Lo que en un principio era sólo una llamada al trabajo se convertía poco a poco en llamada a una pertenencia: están todos dentro de un conjunto,

red o asociación, que trasciende lo biográfico personal y les va haciendo parte de algo que puede incluso sobrevivirles. A ello les va llevando la necesidad de incrementar la garantía y la estabilidad de la obra de las escuelas.

Esta situación hace que se refuercen los recursos que fijan los logros, se verifiquen constantemente las estructuras y se fundamenten teóricamente las instituciones. Así aparece el discurso legitimador en sus tres formas principales: la *Guía de las Escuelas*, las *Meditaciones para el tiempo del Retiro* y las *Reglas de la Comunidad*. Cada una de ellas tiene un carácter específico predominante, pero ninguna lo hace exclusivo. En su conjunto encontramos referencias a lo espiritual donde solo esperábamos didáctica, o pedagogía donde sólo esperábamos organización de un grupo humano, como entendemos en el texto de Rummery, sobre todo cuando lo repasamos a la luz de la aportación de Diego Muñoz.

Saben que la estabilidad de su Sociedad de escuelas es función de la uniformidad de sus modelos pedagógicos y viceversa. Por eso, también en este caso podemos establecer una afirmación fundamental: **la Pedagogía Lasaliana es la expresión del compromiso y la fe de una institución.**

Cuando esa pedagogía se convierte –y ocurrió muy pronto- en guía para la formación de los nuevos maestros, adopta una función nueva, que sólo siglos después puede apreciarse con claridad: capacita para la acción, desde luego, pero fundamenta la institución. Así, como los sabios nos han enseñado en los últimos tiempos, el instrumento es más que instrumento: legitima el ser de la institución. Ésta sabe que sin estar inventando, consolidando y difundiendo un sistema operativo, todo su ser está vacío de sentido. No sólo sus escuelas serán ineficaces, sino que sentirán sus propias vidas como un engaño o un fraude<sup>41</sup>.

Y por esa misma vía entendemos que, si en algún momento sus recursos operativos pierden su espíritu, dejarán de ser legitimadores de la comuni-

---

<sup>41</sup> Es el mensaje profundo de la primera constitución del noviciado, en Vaugirard. El Fundador sabe que necesita asentar a las personas y también a la sociedad naciente. Los contenidos de aquella formación –el Método de oración y la Guía de las Escuelas, básicamente- tenían dimensión personal; pero la institución misma de la formación era sobre todo colectiva y societaria, fundamento y sentido de la Asociación.

dad para convertirse en su refugio ideológico. Lo encontraremos más adelante, a lo largo de su historia, con total claridad: cuando pierden el realismo educativo, cuando pierden la orientación desde la inserción socio-laboral de los Pobres, entonces su pedagogía se atrofia, se crispa, incapaz de adaptación. Puede entonces parecer fuerte y poderosa porque hay muchos que la cumplen, pero está muerta, incapaz de futuro.

De momento, como parte de lo que podemos llamar la Pedagogía Lasaliana de los comienzos, señalemos el ejercicio de la relación epistolar entre todos los miembros de la sociedad y su Superior último y sus asistentes. Porque la organización administrativa del conjunto forma también parte de la Pedagogía de los comienzos, al mantener siempre abiertas las vías de la conciencia y la formación, amén de la transferencia de personas y el compartir experiencias.

Con ello llegamos a una característica de la Pedagogía Lasaliana (que de otro modo nos habría parecido apropiación indebida): la autocrítica constante. Es evidente, desde el punto de vista institucional o fundacional, que toda la institución lasaliana sólo sería viable manteniendo el espíritu autocrítico y propositivo que construyó la *Guía*. Así, aunque seguramente por ley de vida este talante autocrítico debió apagarse un tanto pasada la segunda generación, hacia 1750, volvería a surgir con toda la fuerza en la siguiente, ya en las puertas de la Revolución.

Así lo atestiguan el proceso de revisión de la *Guía* de los años ochenta de aquel siglo y la constitución de un espacio de segunda formación profesional, acorde con las nuevas necesidades de la sociedad, que ellos llamaron 'Escolasticado', una indiscutible Escuela Normal Superior (realidades ambas que evocaremos en la segunda parte de este estudio).

#### 4.

#### **La tercera línea es la comprensión de la vida de relación, educativa y personal, como la mediación y el lugar de la pedagogía.**

Como en tantas otras, en la Pedagogía Lasaliana de la *Guía de las Escuelas* no existe el alumno sino la persona del alumno. Por 'alumno' podríamos entender el destinatario de unos saberes, alguien en quien cuentan unos

resultados y no el sentido de su vida. Con ‘la persona del alumno’, en cambio, situamos los saberes como el instrumento para alcanzar lo que importa definitivamente. Ahora bien: al considerar así la relación educativa entre el maestro y el alumno, y la escuela y la red de escuelas, se encuentran embarcados en un proceso que les lleva más allá de la estricta operatividad. Poco a poco todos encuentran que el mundo de los recursos y los procedimientos invita constantemente a la eficacia y, a la vez, a trascender la eficacia.

Así llegamos al mundo de la llamada y de la responsabilidad, corazón del sistema legitimador que sostenía la línea anterior. Con toda razón encontramos este tema en el pórtico del gran monumento de la legitimación lasaliana: las *Meditaciones para el Tiempo del Retiro*.

Se trata de un proceso fácilmente comprensible. Empieza por situarse ante el alumno como quien tiene alguna responsabilidad ante él. Debe el maestro sentir que el presente y el futuro de su alumno están, en cierto modo al menos, en sus manos. Por eso la relación que vive con él no puede serle indiferente. Le compromete, le obliga.

El siguiente paso o estadio es la respuesta consecuente con ese punto de partida: la creación, la responsabilidad, la eficacia, los resultados. Esto se alimenta, primero de todo, de programación, de recursos que se van a poner en práctica y que tendrán resultados positivos. La relación educativa va dejando así, en ambos extremos, una experiencia satisfactoria que les debe hacer a uno y otro sentirse parte de un cometido que les sobrepasa. Esta experiencia, en el caso del maestro, le lleva a encontrar dentro de su quehacer una puerta hacia otra cosa, hacia otro mundo, en el que se le asoma el Misterio, Dios.

La experiencia del acierto pedagógico es la puerta de Dios, como ha recordado el H. Diego Muñoz. Si el maestro la atraviesa, encontrará, primero, una vinculación de su persona que hasta el momento no conocía. Se sentirá perteneciente a un plan que le trasciende y le sostiene mucho más allá de lo que es capaz de entender. Como, además, esa experiencia es compartida o al menos común con otros maestros, resulta que en ella se fundamenta toda comunidad y toda organización educativas.



La organización educativa, así, se trasciende en su dimensión puramente operativa llevando a la fuente de la vida que unos y otros comparten. Se convierte, en concreto, en ocasión de recursos y procedimientos de fecundidad nueva. Sobre todo, es el lugar desde el que se vuelve a recibir la llamada del educando, la ocasión de renovar la experiencia de la responsabilidad. La organización escolar, así convertida en comunidad escolar, es el lugar donde se renueva a diario la sensibilidad educativa, la capacidad de detectar necesidades y respuestas, relaciones y recursos, procedimientos y estructuras.

Y así el proceso vuelve a empezar, de manera inacabada, cada vez en un plano superior o más hondo. Es el sentido de la matizadísima tercera parte de la Guía, con su tipología del educador, sus puntos débiles y fuertes, más la atención del formador o inspector a todo ello: saben muy bien que es el buen maestro el alma de la buena escuela y, por eso, cuidan todos los aspectos de su comportamiento, de modo que habituarse a ello les pueda ir llevando a vivir la armonía que acabamos de describir. Ese es, precisamente, el contenido y la intención de las que ellos llamaron *Doce virtudes del buen maestro*, tal como las vemos comentadas al final de este primer tiempo de la Pedagogía Lasaliana por el H. Agathon.

El resultado institucional de este proceso es la conversión de la organización educativa en otra cosa: **pasa de medio a signo**. Es comprensible porque, cuando la sociedad percibe en el trabajo de la escuela vínculos que están más allá del contrato, cuando se encuentra con una fecundidad institucional que supera lo programado, se siente sorprendida y comienza a ver en la escuela algo que no había previsto. La escuela se ha convertido y funciona realmente como signo de otra cosa (perspectiva que hasta ahora no ha sido muy explotada de modo que puede parecer novedosa pero no lo es de ningún modo)<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Muy en especial, esta perspectiva no está hoy suficientemente desarrollada en Teología de la Consagración o en la comprensión teológica del religioso educador. Sigue, en cambio, presente la orientación inicial de que la consagración es medio para el compromiso apostólico, camino por el que necesariamente se llega al absurdo, personal e institucional. Baste caer en la cuenta de este hecho: al principio, ante la escuela de los Hermanos, la gente miraba sobre todo su escuela; luego fue mirando, además, sus personas, su comunidad. ¿Qué significa esto de cara a la definición de la consagración religiosa?

Ante todo, el signo se refiere a que la misión de la escuela ahora ya trasciende la eficacia de su trabajo. La escuela misma ha superado su misión estrictamente laboral para revestir un alcance social, algo que se mide no en los títulos ni las certificaciones que le da a su pueblo, sino en la esperanza que le despierta. La escuela así se convierte en institución social, no simplemente instructiva. Y entonces, sorprendida ella misma, se encuentra con que su horizonte pedagógico ha cambiado: ahora ya su proyecto no se orienta desde lo escolar sino desde lo social.

Paralelamente, ofreciendo la otra lectura de este proceso de la pertenencia o de la relación, el discurso cristiano cambia también de alcance: de la palabra y los contenidos pasa al del signo institucional del más allá. La escuela llega así a otro nivel en el discurso de la evangelización: la relación y la pertenencia le sitúan más en el ámbito del testimonio que en el de la instrucción. Y esto, otra vez, le lleva a descubrir que el horizonte de su creatividad pedagógica se ha cambiado: hemos pasado de la acción, de la eficacia, al acompañamiento, a la transparencia, a la evocación. Definitivamente, otro modelo pedagógico.

## 5.

Al final se puede decir que **la Pedagogía Lasaliana existe como espíritu, más que como sistema de procedimientos.**

Si la consideramos bien, esta afirmación no puede sorprendernos: es algo propio de todos los movimientos sociales de cierta relevancia. El movimiento lasaliano lo es, por cuanto innova estructuralmente en su tiempo de nacimiento y se diversifica sobre su base en los siguientes cien años. Para el comienzo del s. XX, en efecto, es indiscutible que lo lasaliano es un movimiento o institución social de relevancia. No sólo ha inaugurado una fórmula sino que la ha difundido y ocasionado la aparición de instituciones semejantes.

Los tres tiempos de su historia son formación, diversificación y apogeo, cada uno aproximadamente de un siglo. Y son los mismos de su Pedagogía. Hoy, en el final del tercero o en los albores de un tiempo absolutamente desconocido lo vemos con claridad y no puede sorprendernos:

lo que cuenta, tanto en la integralidad de la institución lasaliana como en su pedagogía es su espíritu, la actitud interior que le ha hecho capaz de gestos operativos e institucionales de relevancia histórica, como vemos desde esta primera parte y evocaremos en el resto.

Ese espíritu tiene diversos nombres, según el punto de vista de su consideración. En nuestra reflexión retendremos dos, como dos caras de la misma moneda: **la fidelidad y el realismo**. La fidelidad remite a un sistema de vocabulario más orientado desde lo personal, o incluso desde lo espiritual. El realismo, a otro más bien operativo, inmediato, empírico. Pero los dos hablan de un sistema educativo responsable, es decir, obligado por estas personas concretas, en este medio social y este momento histórico concretos. Se basan, los dos, en el conocimiento de lo real y sus límites y en la constante verificación de la respuesta educativa.

Por las tres dimensiones o líneas de fuerza que encontramos en su definición inicial, podemos distinguir **fidelidad/realismo social, personal y trascendental**. Y constituyen el sistema que definitivamente nos permite hablar de Pedagogía Lasaliana.

Tal como la vemos nacer y consolidarse durante doscientos años, no hay duda de que la Pedagogía Lasaliana se caracteriza por el realismo social, en el sentido de que se compromete con un ámbito de lo social que, en cuanto a eficacia educativa, no se permite casi nada a plazo largo. De aquí nace su específica lectura de los contenidos en los programas y de los objetivos en la inserción social. Nace también, en especial, el diseño de sus establecimientos escolares, marcados siempre por la sencillez (hasta pasar más de una vez los límites tolerables de lo rudimentario). Y se muestra, definitivamente, en el talante de sus maestros, casi siempre reflejo del sentido evangélico de la pobreza (hasta pasar también más de una vez los límites de la miseria y la ignorancia).

La Pedagogía Lasaliana es igualmente realista en el ámbito de las relaciones, es decir, en la consideración de las personas, tanto maestro-alumno como maestro-maestro. Lo hemos visto en el juego entre la precisión de los catálogos escolares y el precepto de amar tiernamente a sus alumnos. Ambas perspectivas encierran lo que entendemos por realismo o fidelidad en lo personal: los demás nos exigen cuentas y serán nuestros jueces ante

Dios y ante la historia, pero además son la ocasión de la fe y de la relación con Dios. Con ninguna de las dos perspectivas se bromea imaginando cosas que no son.

Tal vez, así, el definitivo criterio del realismo lasaliano esté en su carácter trascendental o en la encarnación y la inmediatez del misterio de Dios. El Dios que llama, sí, tiene su Plan de Salvación desde antes de la creación del mundo, pero quienes componen de la sociedad de las escuelas cristianas viven en el corazón de este mundo y son el rostro de Dios en la escuela de los Pobres. Por eso, su compromiso pedagógico debe y puede ser constantemente creativo.

Y así entendemos que la Pedagogía Lasaliana supone siempre una configuración coyuntural, es decir, algo cuya alma no es la lógica organizativa (que la tiene), sino la fidelidad, verdadero artífice del sistema resultante. En consecuencia podemos enumerar rasgos instrumentales, por ejemplo, de la pedagogía lasaliana en la primera mitad del s. XVIII, que de ningún modo encontramos en la primera del s. XX; pero, no por eso dejamos de hablar de una misma pedagogía.

La observación es muy pertinente hoy mismo o en el último medio siglo, cuando los conocimientos y los procedimientos educativos han avanzado tanto y se han difundido tanto: no por lo indiferenciado de tantísimos procedimientos podemos hablar de que hayan pasado los días de una pedagogía como la Lasaliana o incluso de cualquier pedagogía de carácter propio. Si se reflexiona un poco se cae en la cuenta enseguida de que es el espíritu o lo que hemos llamado realismo pedagógico lo que orienta hoy en la selección y articulación del sistema operativo y en la elaboración de diversificaciones dentro de modelos cada vez más universales o interculturales.

Hoy, como en los orígenes, se trata de vivir la relación dialéctica entre procedimientos y espíritu, evitando la doble ingenuidad de unos y otros; ambos están del todo definidos previamente a su articulación en el sistema pedagógico lasaliano. No sólo principios y procedimientos son nada sin su reciprocidad, sino que esa misma reciprocidad modela y configura de modo constantemente nuevo a cada uno de sus dos ejes.

Por eso podemos decir, considerando por ejemplo las generaciones de su primera definición, que al final **la Pedagogía Lasaliana es lo que ha ido siendo y no otra cosa a la que por fin ha llegado**. Es un presente continuo, nunca un presente pasado. De ahí que, estrictamente hablando, no hay ningún final. Como en doscientos años no hubo ninguna edición definitiva de la *Guía de las Escuelas*, ni hay un modo único de vivir las *Meditaciones para el Tiempo de Retiro*.

De ese modo llegamos a una afirmación paradójica: si para hablar de Pedagogía Lasaliana hay que hablar de algo característico, específico, distinto, probablemente nos quedemos un tanto decepcionados. Ellos no se preocuparon de distinguirse, especificarse; quisieron ser fieles. Lo que llamamos Pedagogía Lasaliana es la crónica de una fidelidad concreta, con sus altas y bajas, al servicio educativo de los Pobres del s. XVIII.

2.



**Un proyecto vivo**

... Pero la tradición lasaliana es parte de un proceso en la historia del mundo. Empezó cuando acababa un tiempo y empezaba otro. A partir de entonces, como todas las instituciones sociales, tuvo que acomodar sus primeras definiciones a las cosas nuevas que iban ocurriendo.

No siempre fue fácil y no siempre acertó. Recordar algunos de los desafíos de sus tres siglos de historia puede ayudar a entender el significado de la Pedagogía Lasaliana ante los nuevos tiempos.

## 2.

### Un proyecto vivo

*Pedro M<sup>e</sup> Gil fsc*

Volvamos un momento atrás, para entender mejor lo que tenemos delante.

Tal como se ve en la sección anterior, la Pedagogía Lasaliana es hija de un momento de la historia de Occidente. Responde al comienzo de lo que llamamos Modernidad, siempre según los parámetros de la Europa del s.XVII. En la circunstancia que la hizo posible y le vio nacer encontramos así la confluencia de un mundo que va a comenzar una nueva fase de su historia y la institución cristiana que quiere también recuperar la evangelización después de varios siglos de notable desajuste.

Así por un lado está el mundo que sucede al Renacimiento y al Barroco europeos. Por el otro, las Iglesias cristianas de Europa que viven el trauma de su fragmentación y quieren comprometerse en un movimiento nuevo de cristianización de la sociedad. Acaba de terminar la llamada Guerra de

los Treinta Años. Estamos en la Europa de Westfalia (1648). Galileo ha muerto hace muy poco; Vicente de Paúl acaba de asentar su obra; La Salle nacerá dentro de tres años.

### 1.

La Pedagogía lasaliana resulta de la confluencia entre la modernidad de la razón y de la secularización por un lado y el gigantesco esfuerzo de las iglesias cristianas por reencontrarse en una Europa que se ve distinta. Ahí, entre Calasanz y Comenio, entre P. Bayle y Colbert, entre Newton y Hume, en los días de Pascal y Fénelon, nace la institución de las Escuelas Cristianas.

No nace de la Reforma y la Contrarreforma (y ésta es una observación importante para quienes hoy están buscando una contextualización del proyecto lasaliano que guarde semejanza o se mantenga fiel a la de sus principios). Nace un siglo después, cuando todos en Europa empiezan a caer en la cuenta de que están en un tiempo distinto.

Debajo de la Reforma y de la Contrarreforma había algo más grande que el cambio en el mundo de lo cristiano occidental. En el fondo, lo que hizo posible todo aquel movimiento cristiano fue la emergencia de un modo nuevo de considerar lo humano, algo a caballo entre el Renacimiento y las Revoluciones del XVIII. Ese talante profundo fue el encaminador de la voluntad evangelizadora con la mediación de lo educativo. A lo largo del XVII, en efecto, se considera la escuela de otro modo que antes: nunca como entonces había parecido clave en la evangelización y la socialización. Así surgen los movimientos de la Iglesia que van a unir ambas cosas y crear instituciones especializadas.

La Modernidad a la que nos referimos venía naciendo desde un siglo antes y acabó de alumbrarse para los días de Descartes y Spinoza (1650-1680). Se consolidó durante los siguientes cien años y proclamó su mayoría de edad histórica en los treinta años que van desde la Revolución Norteamericana hasta la Francesa (1770-1800). Después conoció sus grandes días en el siglo siguiente, cuando Europa convirtió toda aquella



novedad en instrumento de colonización del resto del mundo. Y fue desintegrándose poco a poco en el segundo tercio del s. XX (1940-1970).

Después, es decir, desde entonces hasta hoy, aquellos tres o cuatro siglos ya son historia. En su momento se trataba de un tiempo nuevo, creador entre otras cosas de un modelo pedagógico propio. Para nosotros, en cambio, es un tiempo pasado.

Debemos recordarlo para caer en la cuenta una y otra vez de que estamos hablando de algo nacido en un tiempo histórico que ya no existe. Se nos plantea así una cuestión que no podemos soslayar: hija de un tiempo histórico determinado, ¿puede decirse que la Pedagogía Lasaliana ha desaparecido con él?

Responder a esta cuestión crucial ayuda a caer en la cuenta de que nada es sin su contexto, de modo que no tendrían sentido los conceptos, los sistemas o las instituciones si pretendieran ser autónomas e ignorar que son el resultado de un diálogo: en nuestro caso, es el diálogo entre un proyecto educativo y el momento social en el que nace.

## 2.

El modelo inicial o el marco institucional en el que nace la Pedagogía Lasaliana es la escuela cristiana de caridad para los hijos de los Pobres, tal como se concebía en la segunda mitad del s. XVII. Nos lo han recordado los estudios de la Primera Parte.

No eran ya los tiempos de cien años antes. Ciertamente no había despuntado la Modernidad, pero la circunstancia más se parecía a lo que estaba a punto de amanecer que a los primeros movimientos de la Reforma y la Contrarreforma. La Francia de Enrique de Navarra (1600) no era la de Luis XIV (1700). Aunque en los dos reinados tuviera la religión un papel importante, será en el segundo cuando encontremos lo que los sabios llaman el cambio de conciencia en Europa, el paso ya claro hacia la Modernidad.

Esto significaba que ya en su principio (1700) había en la institución lasaliana un riesgo de esquizofrenia propio de todas las instituciones de dina-

mización de la sociedad: creer que se está siguiendo un modelo, cuando en realidad se está anticipando otro.

Es una constante que encontramos en todos los desafíos que afronta la Pedagogía Lasaliana durante tres siglos. Siempre trata de adelantarse a la práctica que ha heredado, pero normalmente se apoya en razones más coyunturales u oportunistas que fundamentales. Cree ser una cosa cuando ya está siendo otra. Así normalmente acierta en sus transformaciones, pero no siempre en la conciencia o el sentido de lo que está acomodando.

### 3.

El sentido profundo de esta paradoja es que la configuración de las instituciones va siempre por delante de la conciencia de sus miembros.

Lo encontramos una y otra vez, pero su causa es siempre la misma: las instituciones son fruto del caminar de la historia, más que de la planificación de los sabios, los técnicos o las mismas organizaciones sociales.

Así entendemos todavía mejor la relación entre los cinco ejes que hemos propuesto en nuestra lectura de contenidos, en la sección anterior: los tres primeros, de carácter operativo, no son posibles sin los otros dos, que hablan de pertenencia. Por eso, podemos afirmar que la Pedagogía Lasaliana no es fruto de un grupo humano que planifica su trabajo sino de una comunidad que pertenece a Dios y a su pueblo en un momento histórico y social determinado, que ellos interpretaron como llamada a la fidelidad y al compromiso comunitario.

Si leemos este hecho por su lado positivo, encontramos que no es ajeno a la pervivencia del proyecto pedagógico a través de todo lo que había de ocurrir en los siguientes siglos. Pero tampoco lo es respecto de su dificultad para recibir determinadas novedades que pudieran parecer amenazantes para la institución que la sostenía.

Por eso los desafíos que enfrenta la Pedagogía Lasaliana son la cara operativa de los que están asimismo enfrentando su institución y su comunidad, como veremos en esta segunda parte de nuestro estudio.

#### 4.

El gran desafío de la Pedagogía Lasaliana le llegó con su propio éxito: estaba tan acomodada para la nueva sociedad que le costó percibir el alcance de lo conseguido.

Esta situación lleva siempre a cierto enquistamiento o reproducción de lo ya experimentado, cultivándose más la rutina que la creación.

Así lo vemos, ante todo, en el desarrollo de los contenidos o de los programas, que les llevan al cabo de cien años ante la insuficiencia de la escuela elemental conocida y sus sistemas de funcionamiento. Esto les va a suponer una comprensión específica de los nuevos contenidos, animada no por su reproducción memorística sino por el cultivo del razonamiento que había sido su fuerte hasta ese momento.

Junto con ello, se encuentran poco a poco con una nueva presencia de la Administración social en el mundo de la escuela elemental. La Administración, en efecto, reproducirá la organización que ellos vienen utilizando al menos en los últimos cincuenta años del s. XVIII, aplicando una visión de conjunto a la necesidad de la nueva sociedad y a su capacidad de responderle. Por eso, el Ministerio de la Educación (la 'Universidad Imperial', como lo llamaron) se parecerá a la organización lasaliana del H. Agathon (1770-1800) más que a ninguna institución educativa anterior.

A partir de este hecho los Lasalianos deberán definir de otro modo su lugar en el conjunto de las estructuras de la animación de la sociedad, afinando el diseño de la misma escuela para proponer a su pueblo algún perfil o valor específico nuevos. Será un tiempo propio para reconsiderar su modelo pedagógico.

#### 5.

Ante el desarrollo de los programas, requerido por las nuevas condiciones sociales, se vieron lógicamente en una tremenda alternativa: recrear los programas según su manera de cultivar el razonamiento y la experimentación, o bien, potenciar la memoria reproductora.

En medio de ambas posibilidades estaba su propia capacidad de adoptar una u otra, con lo que la alternativa social se les convertía en redefinición de su propia formación. Lo vieron enseguida y en parte lo atendieron, pero les costó un siglo pasar de la conciencia a la renovación. Es lógico suponer que ello les supondría un importante déficit de vitalidad pedagógica.

Su mejor respuesta, en este sentido, fue la articulación de una cuidadosa formación permanente, aunque eso quedaba lastrado por una claramente deficiente formación inicial. Los nuevos Lasalianos podían encontrar a lo largo de su ejercicio profesional lo que no llevaban consigo a la hora de comenzar.

En ese cometido, el principal papel lo atendieron sus centros de enseñanza secundaria: en ellos concentraron lo mejor de su personal, con el objetivo de que satisficieran las necesidades de sus pocos establecimientos de un modo directo y de todo el conjunto de su red. Esto segundo lo hicieron por diversos procedimientos: mediante la formación directa específica, o bien, por el enriquecimiento de la sensibilidad del conjunto de la institución.

## 6.

La otra vertiente del desafío les había de llevar a situaciones mucho más desagradables en sí mismas y en sus consecuencias, desde nuestro punto de vista.

Todo a lo largo del s. XIX sus relaciones con la Administración –francesa, se entiende– fueron con frecuencia difíciles. Y cuando no, tampoco especialmente fecundas.

Desde comienzos de siglo, sin que a nuestros ojos les sirviera de excusa la ausencia de instituciones para la formación de los docentes, vivieron más empeñados en mantener sus méritos y derechos adquiridos que en renovarse a fondo. Pudieron hacerlo, porque eran numerosos y la sociedad les apreciaba, pero prefirieron pagar el precio de la especialización en la escuela primaria, ámbito que ciertamente dominaban.

Pudieron haber entrado en otro tipo de relación con la red directamente administrada por el Estado, pero no lo hicieron. En su lugar, ofrecieron a

su pueblo y a la historia una mezcla de solidez y conservadurismo que funcionaba donde no había demasiada competencia.

Así nos encontramos a finales de siglo con la rigidez y la creatividad. Lo atestiguan la literatura interior de protesta en la institución lasaliana y los múltiples reconocimientos de su valor pedagógico en la Exposición Universal de París en 1900.

## 7.

Ambas vertientes habían de confluir sobre la Pedagogía lasaliana con el siglo XX.

De la mano de la globalización, tanto interna de la institución lasaliana como externa en el conjunto de las dinámicas mundiales, la diversificación de las relaciones institucionales y la especialización de los procesos educativos han hecho que la síntesis pedagógica heredada se vea ante situaciones totalmente desconocidas.

Pero esto ya corresponde a la tercera parte de este estudio.

En esta segunda hemos incluido algunos –cuatro– de los episodios que ejemplifican la historicidad de la Pedagogía Lasaliana. Ni son todos ni tal vez los que a más de uno le habría gustado encontrar. Nos han parecido suficientes y, de todos modos, se completan con el elenco recogido en el Anexo. Nuestro objetivo no era tampoco ni estudiarlos todos ni estudiarlos cada uno de modo exhaustivo. Tal como se presentan a continuación, son valiosas aportaciones en la definición de la Pedagogía Lasaliana: ayudan a entender no solamente el resultado de un posicionamiento ante la sociedad, sino que ese mismo posicionamiento forma parte de la pedagogía resultante.

Sería bueno leerlos con una guía doble: cada uno, dentro del conjunto, para dejarle decir más de lo que parece decir; y el conjunto, desde la perspectiva de los tres ejes finales de la primera parte, para que se mantenga nuestro objetivo de preguntarnos por la definición y la actualidad de la Pedagogía Lasaliana.

## Capítulo 6 - EL HERMANO AGATÓN LA EXPERIENCIA DE UN SIGLO DE PEDAGOGÍA LASALIANA: FIDELIDAD Y ADAPTACIÓN

*Francis Ricousse fsc*

### PREPARACIÓN: COMPROMISOS Y MADUREZ

Cuando el Capítulo General de 1777, al aceptar la dimisión del Hermano Florence, nombra al Hermano Agatón para ocupar el cargo de quinto sucesor de san Juan Bautista de La Salle al frente del Instituto (de 1777 a 1789), éste tiene 46 años, la edad de la madurez. Las cualidades humanas y espirituales que le son reconocidas se han nutrido con treinta años de enseñanzas variadas, desde su entrada en el noviciado de San Yon en 1847, con dieciséis años y medio. Resulta útil hojear ese *currículum vitae* rico de experiencias diversas apropiadas para fortalecer su personalidad y ampliar el campo de sus competencias.

El tiempo del Noviciado permitió descubrir una inteligencia clara y abierta; un breve paso por el Escolasticado establecido en la misma casa le permitió formarse más allá de los programas ordinarios reconocidos entonces como suficientes para dedicarse a las escuelas elementales. La enseñanza que tuvo que impartir posteriormente indica que había podido asimilar con suficiente profundidad el conocimiento de las matemáticas y de las ciencias.

Su primer puesto de trabajo fue en la ciudad de Brest, el puerto francés abierto hacia el Nuevo Mundo, lugar de intensa actividad constituida por el comercio, los preparativos militares, el espíritu aventurero. Los Hermanos del lugar se adaptan a las necesidades locales y entran en un movimiento de difusión general de los estudios marítimos. Allí, el Hermano Agatón fue uno de los que, no contentos con formar buenos escribanos para la Marina, tarea confiada a los Hermanos, van a iniciarse en las artes de la navegación. Mientras su compañero enseñaba el arte de escribir a los aprendices, él mismo les daba lecciones de aritmética, de geometría e hidrografía, dejando fama de excelente profesor.

Esa reputación del Hermano Agatón, a pesar de su juventud, le vale el ser llamado muy pronto a San Yon, con obediencia de Director de los pensionistas libres, cargo que supone su elección como delegado al Capítulo General de 1761. En efecto, su calidad de Director de una comunidad de más de siete Hermanos lo convierte en elegible.

Es una época en plena ebullición: los más diversos principios pululan en materia de educación, algunos de los cuales, como la tolerancia, tienden a minar los valores y las referencias de la humilde congregación que enseñaba a los niños pobres. Durante este tiempo, el Hermano Agatón realiza una tarea útil ejerciendo, junto con la dirección de los pensionistas libres, la función de profesor de matemáticas y de contabilidad. De esa enseñanza surgirá el *Tratado de Aritmética* editado en Ruán en 1787.

Durante este periodo las cualidades de negociador del Hermano Agatón, hechas de tacto y habilidad, encuentran una ocasión de manifestarse en la misión que se le asigna en Beauvais, donde los Hermanos son solicitados con insistencia.

Luego vemos al Hermano Agatón nuevamente enviado hacia una ciudad portuaria, Vannes, en Basse-Bretagne, donde debe dirigir una comunidad de seis Hermanos. El buen renombre de esta casa, rápidamente adquirido, fundada veinte años antes, se debe a su aptitud para organizar para los alumnos más avanzados cursos de matemáticas y de hidrografía, y por no tener miedo a llevar a sus alumnos sobre un barco para recibir en él lecciones prácticas de pilotaje. Un informe administrativo de 1788 indicará: “Su escuela de hidrografía presta, en más de diez leguas a la redonda, los mayores servicios a la marina; cada día salen de ella muy buenos elementos, y resultaría imposible encontrar escuelas mejor dirigidas y más disciplinadas que las de los Hermanos”.

Llamado por segunda vez a ocupar un escaño en el Capítulo General de 1767, el joven capitular de sorprendente madurez llamó la atención del Hermano Flerence, nuevo Superior: sin más tardar el Hermano Agatón recibía la obediencia de Director de la importante comunidad de Angers. Allí, los Hermanos se encargaban de educar a alumnos libres y a reclusos, y eso en una casa única y muy mal situada, fuera de los muros de la ciudad, de espacio estrecho, insalubre y de difícil acceso, donde la higiene y

el buen orden dejaban que desear. La actividad que el Hermano Agatón va a desplegar conducirá, tras algunos años de gestiones, con muchas peripecias y oposiciones, a la adquisición y el acondicionamiento por parte del Instituto del magnífico pensionado de la Rossignolerie, en el centro de la ciudad: en vísperas de la Revolución sería un centro educativo de primer nivel.

Esta nueva experiencia coronada por el éxito llama cada vez más la atención de los Superiores sobre el Hermano Agatón, que es llamado a París, lugar de la Casa Madre: se le pide que estudie la organización administrativa del Instituto y, muy particularmente, la contabilidad general. Ocupaba esta función cuando fue elegido para participar al Capítulo convocado en 1777. El Hermano Agatón, que cuenta a la sazón con 46 años, llega a él con una cantidad de experiencias y de éxitos que debe a sus cualidades humanas e intelectuales, así como a su espíritu religioso que le confiere una actitud de humildad, de perseverancia, de ecuanimidad de carácter, de tacto y de cortesía. Por eso, la elección de los capitulares para suceder al Hermano Florence se llevará a cabo sin dificultad.

## **FIDELIDAD EN TIEMPOS TURBULENTOS SU OBRA ADMINISTRATIVA**

La Circular de convocatoria del Capítulo, el 20 de mayo de 1777, anunciaba el objetivo de “establecer sólidamente la unidad de pensamiento sobre el alcance de los deberes que nos imponen los votos”<sup>43</sup>. De hecho, ante la cercanía de su primer centenario, el Instituto permanece unido: su línea de inspiración y de acción sigue siendo la del Sr. de La Salle y de sus primeros discípulos. Los Hermanos continúan encontrando sus referencias esenciales en la *Regla* de los orígenes, en la *Guía de las Escuelas*, en las *Meditaciones* del Fundador. La acción del nuevo Superior va a consistir en confirmarlos en ella, principalmente mediante circulares de importancia y contenidos diversos, destinadas tanto a los Hermanos directores, como al conjunto de los Hermanos.

---

<sup>43</sup> Circulaire imprimée du Fr. Florence, Supérieur Général, 20 mai 1777, page 1 (AMG – CD 260.1.3).



Tras haber comunicado al Papa su nombramiento y los resultados del Capítulo, el Hermano Agatón va a iniciar su actuación como hombre de visión clara y global, deseoso de comunicar su propio dinamismo, cercano a las personas y enteramente desprendido, con todo el vigor necesario. De las deliberaciones de la Asamblea capitular se desprendían 91 decisiones que el nuevo Superior debía publicar. Para ello, va a innovar haciendo imprimir un fascículo destinado a llegar más fácilmente al conjunto de las comunidades. Seguirán otras circulares, también impresas, a la vez que el Hermano Agatón establece un programa de visitas de las casas del Instituto, lo cual constituye una innovación para los Hermanos.

Las circulares, al igual que las cartas personales que se siguen manteniendo, expresan claramente su constante preocupación de mantener la calidad de vida de los Hermanos en el proceder comunitario, en la vida espiritual así como en el ejercicio del empleo y, en consecuencia, en la fidelidad al compromiso asumido. De ahí la importancia que atribuye al acto de admisión al Noviciado y a los votos: “Los Hermanos que mayormente poseerán el espíritu de su estado serán siempre su apoyo, su honor y su gloria. Así pues, nuestra actitud debe ser la de no asociar con nosotros mediante los votos más que a aquellos que reconocemos merecer nuestros sufragios por las cualidades del corazón y del espíritu, por los talentos propios de los empleos que deberán ejercer o al menos por su actitud para adquirirlos”<sup>44</sup>.

A los Hermanos Directores les recuerda con frecuencia sus deberes con respecto a los Hermanos de su comunidad: “Ellos son el alma de la regularidad que carece de vigor si no la animan mediante la práctica de todas las virtudes religiosas... la palabra tiene poca fuerza si no se apoya en las obras”. Por su parte, los Hermanos deben desarrollar primeramente “El amor a sus Hermanos, la sencillez en la obediencia y el fervor de espíritu”<sup>45</sup>.

El proyecto de traslado de la Casa Madre a Melun, iniciado por su predecesor, se concretará desde el inicio del nuevo generalato. La nueva instala-

---

<sup>44</sup> Circulaire imprimée du F. Agathon, Supérieur Général, 20 février 1778, page 3 (AMG – CD 260.1.9).

<sup>45</sup> Circulaire imprimée du F. Agathon, Supérieur Général, 19 octobre 1777, page 2 (AMG – CD 260.1.5).

ción exigirá importantes acondicionamientos para los cuales el Hermano Agatón sabrá sacar provecho de las competencias de Hermanos cualificados.

La obtención de Letras patentes para todas las escuelas, que significan el reconocimiento de personalidad civil, sufre muchas dilaciones, en particular para su registro por parte de los diversos parlamentos. El tacto y la perseverancia del Hermano Agatón permitieron conseguir numerosos resultados. En cuanto a las condiciones de la vida cotidiana de las escuelas y comunidades, el Hermano Agatón querrá conocerlas por sí mismo mediante un plan de visitas, con el fin de actuar localmente para obtener recursos de acuerdo con las necesidades.

No cabe dudar de que quien había dejado en Brest, en Saint-Yon, en Vannes, en Angers la fama de un excelente educador y maestro, se interesase por los autores que trataban entonces de manera renovada los temas de la formación de la juventud, tales como Locke, Fénelon y Rollin. Y podemos constatar que el Hermano Agatón supo inspirarse en ellos sobre lo que tenían de útil y de práctico para la formación pedagógica de los Hermanos jóvenes, aunque permaneciendo siempre fiel a los métodos y a la Pedagogía Lasaliana, cuya finalidad sigue siendo primeramente apostólica, lo cual no excluye un deseo de eficacia. Así, las notas que ha dejado, los centros de estudio que creó y organizó, los *Consejos para los Formadores*, la refundición de la *Guía de las Escuelas* y, sobre todo, las *Doce virtudes de un Buen Maestro*, muestran el aprecio que atribuía a la formación profesional de los Hermanos. En esos años convulsionados, en los que se desarrollan de forma sensible los gérmenes que nutrirán muy pronto una terrible revolución, cabría preguntarse cómo pudo compaginar tantos trabajos y asociar una vida muy activa con la de un escritor particularmente fecundo y sólido.

## SU OBRA ESCOLAR

### *Las escuelas gratuitas*

Gracias a la preocupación por la eficacia y el máximo rendimiento, el Hermano Agatón se ocupó por igual de las escuelas gratuitas y de los pensionados. Ese objetivo de calidad explica el limitado número de aperturas

de nuevas escuelas; solamente seis de 1777 a 1787. Quiere para los Hermanos un bienestar suficiente y condiciones favorables para sus funciones y reclama para ello recursos suficientes y regulares. Y no quiere iniciar nuevas aperturas hasta disponer de maestros suficientemente preparados. Pero, cuando una escuela en desarrollo tiene necesidad de ser reforzada en personal, el Hermano Superior acoge gustoso las solicitudes. Manteniéndose como firme defensor de la gratuidad de las escuelas parroquiales, logra mejorar su situación material y hacer así posible su prosperidad siempre creciente.

### ***Los pensionados***

Después del pensionado de San Yon, necesario para solventar las cargas económicas de la formación y del cuidado de los veteranos, se han abierto otros, doce a lo largo del siglo XVIII, para los cuales los Hermanos se han formado en las disciplinas que dan acceso a los nuevos campos en los que los jóvenes podrán comprometerse profesionalmente. El Hermano Agatón tan solo añadirá uno a su número, el de Charlemagne cerca de Carcassonne, con ambiciosos proyectos que la Revolución no permitirá realizar. Cuando centros educativos de este tipo -sin el estudio de las letras clásicas, pero con un fervor y un desarrollo particular por las disciplinas propias de las artes y oficios- se desarrollen de nuevo en el siglo siguiente, será para dar nacimiento a la enseñanza secundaria moderna y a la enseñanza técnica.

Mientras la ideología del momento mantiene oposiciones cada vez más fuertes e injustas con respecto a los Hermanos y a su modelo educativo, el Hermano Agatón aparece como el hombre providencial para mantener el timón y como el modelo a seguir: tras haber sabido aprovechar una formación más avanzada que la media; tras haber desarrollado aptitudes en funciones diversas como profesor, prefecto de disciplina, director y visitador, se muestra particularmente apto para dirigir, aconsejar, favorecer la cultura religiosa, intelectual y pedagógica de los Hermanos. Supo organizar los pensionados dándoles un reglamento uniforme pero sabiendo adaptar los programas de estudio a las diferentes regiones.

En vista de los resultados obtenidos en dos decenios mediante la acción perseverante y clarividente del Hermano Agatón, en un clima político y

social especialmente desfavorable, cabe pensar en lo que pudo haberse realizado en tiempos más apacibles.

## SU OBRA PEDAGÓGICA

### *Los Escolasticados*

El único Escolasticado entonces existente, que congregaba a una selección de Hermanos profesores, era el anexo al pensionado de San Yon. El nuevo Superior realizará rápidamente importantes trabajos con el fin de mejorar el buen orden y la higiene. Pero eso no detiene el celo del Hermano Agatón, que quiere mejorar en todas partes la formación de los Hermanos jóvenes: así sucederá con los escolasticados de Marsella, París, Melun. En ellos encontramos las más variadas especialidades. En Marsella, por ejemplo, se trabaja por supuesto la escritura, la aritmética, la ortografía, el catecismo, la gramática, pero también la pedagogía, la dirección y la administración. En un folleto sobre *Las Ciencias, las Letras y las Artes* en Marsella en 1789, se constata: “Alumnos de todos los puntos de Europa e incluso de América afluyen a este famoso pensionado; las familias aprecian la enseñanza impartida en este centro educativo cuya magnífica biblioteca da una idea de la fuerza de los estudios y de la ciencia de los profesores” (Vincent, citado por Fredebert-Marie, 1958, p. 77). Los títulos de las obras mencionadas en el libro de contabilidad nos dan una idea: El tratado de la Esfera, Once Volúmenes de la Física de Nollet, Tratado de la Perspectiva, La Anatomía en siete cuadernos, Aplicaciones del Álgebra a la Geometría, Observaciones críticas sobre la Física de Newton, Tratado de Trigonometría rectilínea y esférica, Elementos del Cálculo integral de Bougainville, el Cálculo diferencial de Desdier, Tratado analítico de las Secciones Cónicas, Elementos de la Arquitectura Naval, etc.

Algún tiempo después el Hermano Agatón abrió los escolasticados de Maréville y de Angers en los cuales algunos Hermanos se distinguieron por su ciencia y sus talentos pedagógicos: matemáticos, dibujantes con pluma. Se realizaron publicaciones, tales como: Tratado de matemáticas elementales, tratado de navegación (Hno. Guillaume de Jesús), diccionario práctico de la lengua francesa (Hno. Génereux). Y sabemos que el Hermano Charles Borromée fue un notable profesor de geometría, de

agrimensura y de levantamiento de planos. Pero la Revolución haría naufragar las esperanzas más fundadas.

### ***Los escritos pedagógicos***

Se han conservado numerosos escritos pedagógicos de la mano del Hermano Agatón, tanto a nivel de esbozo, como bajo su forma definitiva. Los más antiguos no son más que algunos preceptos pedagógicos extraídos de las obras de J. B. de La Salle. Fue él mismo quien los agrupó de la siguiente manera:

- 1° Faltas muy graves que hay que evitar en la escuela
- 2° Recomendaciones del Sr. de La Salle para formarse bien en la práctica de la escuela
- 3° Defectos que hay que evitar al dar el catecismo
- 4° Las virtudes que hay que practicar
- 5° Recomendaciones para enseñar útilmente el catecismo
- 6° Recopilaciones de los usos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas
- 7° Pasajes que deben servir con frecuencia a los Hermanos de las Escuelas Cristianas

Otro manuscrito se presenta como una pequeña suma de todo lo que un niño bien educado debe saber y practicar para presentarse como un hombre honrado y cristiano convencido en la sociedad. Aunque estos folletos no presentan nada de original, son una muestra del deseo del autor de perfeccionarse, aprovechando los datos de la experiencia.

### ***La Guía de las Escuelas***

El Capítulo de 1777 había pedido que se imprimiese la *Guía de las Escuelas*. El Hermano Agatón quiso que tuviese en cuenta los nuevos datos de la experiencia. Solicitó para ello las observaciones de todos los interesados según sus competencias; luego, él mismo redactó un proyecto de una nueva *Guía de las Escuelas*. Los Archivos del Instituto han conservado tres anteproyectos elaborados por diferentes autores desconocidos.

El primero de estos anteproyectos presenta en 120 páginas y 11 capítulos

una exposición clara y didáctica precedida por un capítulo sobre “Lo que un Hermano debe pensar de su estado”. Otro texto de 353 páginas, el más voluminoso, y claramente inspirado en Rollin, no sigue el plan de la *Guía* de J. B. de La Salle, pero contiene muchas observaciones sensatas y consagra 24 páginas a la formación de los nuevos maestros.

Otro proyecto, probablemente inspirado en los precedentes, es de la mano del Hermano Agatón. Un párrafo del prefacio nos da a conocer la decepción causada al Hermano Superior por la escasez de notas enviadas: “Los Hermanos que no han enviado las observaciones y los avisos que les fueron solicitados para ayudar en la confección del trabajo no podrán justamente lamentarse si no resulta conforme a sus deseos, que no han considerado conveniente dar a conocer”. Luego añade en una nota: “Excepto cinco o seis Hermanos, los demás no han aportado nada”<sup>46</sup>.

El autor toma como base de su trabajo, la *Guía* de 1720, pero aplicándole importantes modificaciones. Las doscientas páginas de texto están divididas en 226 artículos. Además de la escritura, el estilo del prefacio y un certificado transcrito al final del volumen por el Hermano Agatón permiten afirmar que el trabajo es ciertamente obra personal del Superior. Esta reedición prevé dos partes más que la de 1720, obra del Fundador: una primera sobre la formación de los jóvenes maestros y una cuarta sobre la gestión de los pensionados.

A continuación, el autor da su explicación sobre la elección de dicho plan que le parece más lógico. La primera parte, muy importante y que remonta a los orígenes mismos del Instituto, es la colección de los preceptos y usos que constantemente se ha aconsejado y seguido desde el inicio. Si no se imprimió con anterioridad, precisa el Superior, es porque, siendo para uso de los formadores e inspectores, el escaso número de estos había hecho que los ejemplares transmitidos de forma manuscrita resultaran suficientes. Pero diversos errores introducidos por los copistas podían ser causa de cambios y de diferencias, de manera que una versión impresa evitará dicho inconveniente.

---

<sup>46</sup> Projet de Conduite par F. Agathon, manuscrit 45. Préface (AMG – BM 651.3.4).

El antiguo director del pensionado de San Yon y de Angers se complace y se extiende sobre la cuarta parte: “*Del gobierno de los pensionados*”. Parece abogar en favor del internado: “que ofrece al maestro más medios de lograr que el alumno sea verdaderamente cristiano, hombre honrado, recto, justo, de un trato seguro”<sup>47</sup>. Facilita al maestro el estudio del conocimiento de los alumnos, la práctica de un conocimiento más continuo y el empleo de sanciones más eficaces. Estos medios favorecen el ideal que se propone el perfecto educador que es: *hacerse amar, temer, respetar y buscar*. El internado dirigido por religiosos deseosos de ser hombres de su tiempo, sin perjudicar al espíritu de familia que una correspondencia continua debe mantener, pone al niño al abrigo de las distracciones y diversiones peligrosas del mundo, tan perjudiciales para el trabajo intelectual y para la virtud, y asegura a los maestros una influencia más duradera.

La lectura del Prefacio permite comprender el nuevo orden de los temas adoptado por el Superior. Así, se puede admitir que el tratado sobre la formación de los maestros, que nunca había sido impreso, ocupe el primer puesto en el proyecto de refundición. En lo relativo a las dos partes inspiradas en las de la Guía de 1720, las modificaciones adoptadas en el nuevo plan pueden comprenderse. Un estudio de esas diferencias exigiría un cuadro comparativo detallado. El manuscrito del Hermano Agatón deja veintiocho páginas en blanco que lógicamente debía completar con los capítulos sobre la oración, la misa y la salida de clase.

En cuanto a la cuarta parte “*Para las pensiones*”, es una innovación del Hermano Agatón y merece un estudio más detallado. El capítulo primero expone a la vez el tipo de enseñanza y de educación que se da a los pensionistas: “El objetivo principal de los maestros de pensión es instruir bien a sus alumnos en la religión cristiana y católica, formarles en la piedad, en la virtud y la buena conducta, inspirarles mediante instrucciones continuas, para que asuman y conserven su espíritu, sus costumbres. Les enseñarán además las reglas de cortesía y de urbanidad que se usan entre las personas honradas; a leer bien, tanto los manuscritos como los impresos; la caligrafía, el cálculo general y el de los cambios extranjeros; la tene-

---

<sup>47</sup> Projet de Conduite par F. Agathon, manuscrit 45. Préface (AMG – BM 651.3.4).

ría de libros de contabilidad, la teoría del comercio, la ortografía, la gramática francesa, el dibujo, los elementos matemáticos, la geografía, la hidrografía y la historia. Los maestros se aplicarán también a formar el espíritu, el carácter y el juicio, en cuanto se lo permitan las aptitudes y la duración de su estancia en las pensiones”<sup>48</sup>.

El capítulo II trata del prefecto, de *“aquel que es en el pensionado el motor primero, el alma siempre presente y actuante”*. A él le corresponde recibir a los pensionistas que se le presentan, examinarlos, ubicarlos donde deban estar. Sus extensos poderes no le dispensan de las relaciones de dependencia que debe tener con el Hermano Director de la casa, ni de las relaciones cordiales que no debe cesar de mantener con sus colaboradores.

El capítulo III insiste sobre la unión que los Hermanos deben tener con el prefecto y sus colegas. A continuación, indica el límite de edad para recibir a los niños, entre los ocho y los quince años. Más jóvenes, exigirían demasiadas atenciones; de más edad, difícilmente se someterían a la disciplina del internado. Luego vienen diversos consejos y prescripciones que no han perdido nada de su valor pedagógico.

Un siglo de experiencia de los métodos lasalianos se condensa en esa cuarta parte. La mayor parte de las directrices que presenta se vuelven a encontrar de forma ampliada en el vademécum del religioso educador: *Las Doce Virtudes de un Buen Maestro*.

Esa Guía permaneció inconclusa; se detiene en el capítulo VII que ofrece solamente una parte del *Reglamento de los pensionistas*. Trabajo incompleto que permaneció en situación de esbozo; es difícil expresar lo que hubiese sido la redacción definitiva. Es probable que, por razones de lógica y de oportunidad, hubiese modificado sensiblemente la edición de 1720.

## **LAS DOCE VIRTUDES DE UN BUEN MAESTRO**

En 1785, el Hermano Agatón publicaba en Melun su principal obra pedagógica: *Las Doce Virtudes de un Buen Maestro*, exposición en la que conserva las virtudes en el orden en que las colocó J. B. de La Salle al final

---

<sup>48</sup> Idem.



de la *Guía de las Escuelas*. En la advertencia, el autor avisa que ha compuesto ese tratado según los principios y las máximas del Sr. de La Salle y de los autores más estimados. Cita frecuentemente la Sagrada Escritura y los Padres de la Iglesia. Se inspiró también en las obras pedagógicas de su tiempo, sobre todo en el *Tratado de los Estudios* de Rollin.

No obstante, esta obra es esencialmente fruto de su experiencia personal. El plan de los temas es sencillo: “Desarrollamos el verdadero carácter de cada virtud, los rasgos particulares que la favorecen y aquellos que le son contrarios”<sup>49</sup>. Las doce virtudes son: la gravedad, el silencio, la humildad, la prudencia, la sabiduría, la paciencia, la moderación, la mansedumbre, el celo, la vigilancia, la piedad y la generosidad.

**La gravedad** no es para él sinónimo de orgullo, de dureza; no excluye la bondad pero la preserva de la familiaridad. Mediante esta virtud, el maestro “Manifestará en todo su porte, circunspección y decoro, que sea fruto de la madurez de su espíritu, de su piedad y discreción; pero sobre todo, ha de tener cuidado de conservar la tranquilidad, mediante la igualdad de ánimo y de humor”.

**El silencio** “hace que el maestro sepa callar cuando no debe hablar, y hablar cuando no debe callar”. Mediante este doble deber asegura el orden, la atención, el progreso de los alumnos, a la vez que cuida la salud del maestro. Podemos preguntarnos “si la lección continuamente interrumpida mediante las señales no perderá su vitalidad y, si el maestro acostumbrado a hablar lo menos posible dará todas las explicaciones que exigen las inteligencias débiles, y si volverá atrás cuando no haya sido comprendido”. El autor previó la objeción; por eso, recomienda al maestro “evitar decir mal lo que dice, por no haber previsto el asunto, su necesidad, el tiempo más conveniente, las circunstancias, sus consecuencias buenas o malas; o, también, por expresarse sin vigor, sin claridad ni exactitud, titubeando a cada palabra por el afán de usar términos atildados sin conocer su exacta significación, o siendo difuso y carente de método”.

El maestro competente que conoce a sus alumnos y prepara a conciencia

---

<sup>49</sup> Para todas las citas de este apartado sobre el documento original: cf. F. Agathon, 1785 (AMG – CD 256).

sus lecciones gana mucho tiempo y se hace comprender más rápido por todos sus alumnos que, acostumbrados al silencio, están más atentos. El método socrático, preconizado por el Fundador para la revisión de las lecciones, sirve de control y, si fuese necesario, para un ajuste.

La tercera virtud es **la humildad** que no hay que confundir con la timidez. Esta virtud ejerce sobre los niños una verdadera seducción: inspira la estima, la cordialidad, la amistad; instintivamente, su naturaleza simple y recta tiene horror a la suficiencia, al orgullo, a la vanagloria, a la ambición, al egoísmo, a la afectación, a la excesiva confianza en uno mismo.

Al desarrollar la cuarta virtud: **la prudencia**, el autor apela a todas las facultades del maestro: a su docilidad, a su habilidad, a su previsión, a su circunspección; es sencillamente el lenguaje del sentido común. El maestro que la cultive íntegramente evitará muchas faltas y ejercerá una profunda influencia.

A continuación vienen **la sabiduría** que sirve de apoyo para “las elecciones acertadas y dispone todo con peso y medida”; **la paciencia**, tan necesaria para el educador, preservándolo de la precipitación, del desaliento, de los arrebatos y de sus consecuencias; **la moderación**, capítulo plagado de observaciones llenas de agudeza y de consejos muy prácticos.

La séptima virtud, **la mansedumbre**, ocupa casi una tercera parte del volumen. La misma inspiró al Hermano Superior unas reflexiones de una grandísima riqueza psicológica y de una verdad siempre actual. La pedagogía contemporánea, tan dada a la indulgencia y al desarrollo de la iniciativa del niño, no ha encontrado nada más digno y más respetuoso con la personalidad del alumno.

El Hermano Agatón no teme enunciar como un axioma de la educación que el amor se compra con amor, que el maestro debe asumir hacia sus alumnos sentimientos de padre. “Por lo tanto recurrirá a la alabanza, con medida y oportunamente, pues de todos los motivos apropiados para conmover una alma razonable, no existe ninguno más poderoso que el honor y la vergüenza”. Condena a los maestros que tienden a ser duros, que ordenan lo que está fuera del alcance de los alumnos, que castigan con exceso de severidad, que mandan con altanería o cuando los alumnos

están mal dispuestos e incapaces de aprovechar de la reflexión, que no distinguen la gravedad de las faltas, que no escuchan las excusas de los alumnos y se niegan siempre a perdonar, incluso las faltas debidas a la ligereza, al olvido, etc.

El estudio de la mansedumbre le proporciona la ocasión de definir la autoridad: “El ascendiente que inspira el respeto y la sumisión”, y los medios para establecerla. El párrafo sobre la autoridad encuentra su complemento natural en el de la corrección, que exige tres condiciones para ser saludable para el que la recibe; debe ser voluntaria, respetuosa y silenciosa. Cabe pensar que este capítulo, que termina con la enumeración de los defectos contrarios a la mansedumbre, demuestra un perfecto conocimiento del corazón del niño.

A continuación aparecen **el celo**, que procura la gloria de Dios con gran afecto; **la vigilancia**, “que previene el mal en lugar de castigarlo y no es ni inquieta, ni desconfiada, ni embarazosa”. El estudio se termina con dos virtudes que parecen naturales en el educador religioso: **la piedad** y **la generosidad**, dos virtudes estimuladas constantemente por dos ideas clave: la gloria de Dios y la salvación de los alumnos.

El librito sigue siendo un tesoro para el educador cristiano. El análisis sucinto que precede permite sospechar sus riquezas. Eso explica la veintena de ediciones tan solo durante el siglo XIX, así como un gran número de traducciones que se suceden hasta nuestros días. Los maestros laicos incluso lo adoptaron a veces, como en Bélgica, bajo el título *El maestro perfecto o las Doce Virtudes de un Buen Maestro* (Liège, 1829 y 1842).

Un Gran Maestro de la Universidad Francesa declaraba que, “para lograr una gran fama, no pediría otro título más que ser el autor de las *Doce Virtudes de un Buen Maestro*”. Por su parte, Ferdinand Buisson, hombre político francés nada sospechoso de clericalismo, en su *Diccionario de Pedagogía* cita esta expresión de un miembro de la Universidad: “Este volumen es quizás lo más sensato y más conmovedor que se ha escrito después de la Imitación de Cristo. En él, las más finas observaciones son presentadas en un estilo cuya sencillez hace resaltar el mérito” (Buisson, 1887, p. 29).

## OTRAS OBRAS

En 1786, aparecía una circular bajo el título: “*Observaciones del Hermano Agatón, Superior General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, sobre las exhibiciones públicas que se realizan al fin del año escolar en diferentes casas de la congregación*”. Dichas exhibiciones eran verdaderos exámenes recapitulativos y públicos del trabajo de todo el año escolar. El Superior admite que no habrían tenido nada “que no fuera loable y conforme al espíritu del Instituto, si se hubieran mantenido dentro de los límites adecuados”.

Sirviéndose de un gran acopio de argumentos, el Hermano Agatón demuestra que dichas exhibiciones, en las que se realiza la distribución de premios, impiden al maestro llevar a cabo los principales deberes de su estado obligándole a prestar mayor atención a los alumnos más dotados o a los preferidos, en detrimento de los demás, sin contar con que pueden comprometer la salud de los maestros y la integridad de sus ejercicios religiosos. Y por otra parte, esos exámenes públicos en los cuales se mezclan discursos, recitados y canciones con el fin de deleitar al auditorio, cometen el gran error de favorecer mucho más el cultivo de la memoria que el de la inteligencia.

El autor admite que un examen recapitulativo permite atribuir los premios adecuados, pero a condición de que todos los alumnos tengan la misma preparación y participen en los exámenes escritos que determinan quienes son los más meritorios, en cada rama de la enseñanza. Con estos últimos es con quienes debería tener lugar la recapitulación pública.

En lo relativo a los premios de madurez, piedad, diligencia y asiduidad, un escrutinio por parte de los alumnos designaría a los titulares. Con estas condiciones las exhibiciones mantendrían su función educativa y sin perjuicio para los alumnos ni para los maestros.

Además de las obras esencialmente pedagógicas, los Archivos del Instituto conservan también un Reglamento interno para la enfermería de Angers manuscrito por el Hermano Agatón. Dos cartas del Hermano Frumence aluden a un libro de aritmética del Hermano Agatón. Se trata según los *Annales*, del *Tratado de Aritmética para uso de los Pensionados y de los Alumnos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, obra del Hermano

Maur revisada por los Hermanos Albéric y Agatón. El curso del Hermano Agatón practicado en San Yon sobre la *Teneduría de Libros de Contabilidad por partidas simple y doble* no ha llegado hasta nosotros.

De esa época, los Archivos del Instituto conservan también las obras manuscritas siguientes: en 1779, un *Tratado de Aritmética con relación a los Negocios y las Finanzas*, 670 páginas de una hermosísima cursiva fechado en San Yon; el mismo año, el Hermano Primael compone un *Catecismo Nuevo* para servir de enseñanza a los catequistas y a las personas encargadas de enseñar las verdades de nuestra santa religión, de 642 páginas, en dos tomos; en 1782, el Hermano Olivier, también de San Yon, saca un *Compendio de los principios de la gramática francesa para uso de las Escuelas Cristianas*; finalmente, con fecha de 1790, un curso de comercio y de contabilidad titulado *Memorial o Borrador por Partida Doble*.

Mientras aparecían cada vez más inquietantes los signos premonitorios de la Revolución, todas estas obras son pruebas de la gran actividad intelectual y pedagógica de ese conjunto de unos 900 religiosos-educadores repartidos en un centenar de centros escolares de diversa importancia.

## Capítulo 7 - LA GUÍA, ENTRE TRADICIÓN E INNOVACIÓN: EL COMITÉ GENERAL DE 1834

*Alain Houry fsc*

### “ALGUNOS FRAGMENTOS DE VIEJOS CUADERNOS ENCONTRADOS EN NUESTROS ARCHIVOS”

El dispositivo pedagógico establecido por el Hermano Agatón fue barrido por la Revolución; y la restauración del Instituto se realiza a inicios del siglo XIX bajo la tutela de la “Universidad”, es decir, de un organismo que actúa bajo la autoridad del Estado y que concede, a merced de los regímenes políticos, mayor o menor sitio a la Iglesia. El Estado quiere reservarse la enseñanza “secundaria” que prepara a los ejecutivos del Estado. Los Hermanos no pueden tener pensionados que permiten la investigación pedagógica y la formación intelectual de los Hermanos jóvenes; y prácticamente el Estado ha dejado en manos del Instituto la enseñanza elemental (cf. Gil, 1999, p. 155).

El Hermano Gerbaud, 6º Superior General (1810-1822), en su carta del 15 de septiembre 1810 exhorta a los Hermanos a seguir el programa que ha determinado el Capítulo que acaba de elegirle: atenerse a lo que está escrito.

El camino se nos ha fijado, mis queridos Hermanos, las huellas de nuestros predecesores están sembradas de flores de la mayor fama; somos deudores de ellos por la buena acogida que se nos hace en todos los lugares. No nos queda más que seguirlos tan de cerca como podamos. [...] Atengámonos a ello; no seamos más sabios que nuestros Padres; dejemos a nuestros sucesores, en toda su integridad, la herencia que se nos ha transmitido, como un precioso legado (*Pensées du Vénérable de La Salle, suivies de quelques Lettres circulaires des Supérieurs de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*. Beau Jeune, Versailles 1853, págs. 152-153).

En 1811, el Superior publica en Lyon la 3ª edición de la *Guía de las Escuelas Cristianas*, dividida en dos partes: añade, a la edición princeps

(1720), la Guía de los Formadores de los jóvenes maestros e Inspectores de las Escuelas, que había permanecido hasta entonces manuscrita y que el Índice designa como “3ª parte”. En una indicación *A los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, asegura sin embargo que la *Guía* permanece sin cambios:

No hemos cambiado nada. [Pero] hemos añadido algunos fragmentos de viejos cuadernos encontrados en nuestros archivos [...]. A fin de poner de acuerdo nuestra educación a la suavidad de las costumbres actuales, hemos suprimido o modificado todo lo que contiene la corrección aflicta, y remplazado ventajosamente, por una parte, por buenas notas, compromisos y recompensas; por otra parte, por malas notas, privaciones y tareas [*pensums*]... (CE, 1811, págs 6 y 7).

“La suavidad de las costumbres actuales...”: ¡Sí, aunque la opinión pública permanece ciega ante las condiciones de vida y de trabajo de los obreros y de sus hijos, no admite ya los castigos corporales en la escuela!

¿La fidelidad al Fundador conducirá a buscar en el pasado elementos para el presente? ¿Es posible todavía una investigación pedagógica?

Varias reediciones de la *Guía* son necesarias (1819, 1823, 1828) puesto que, entre 1820 y 1830, el número de escuelas de los Hermanos se duplica y es necesario formar numerosos jóvenes maestros que van a enseñar en ellas. La 6ª edición (1828) introduce el cálculo decimal (sistema métrico) en la enseñanza de la aritmética (págs. 74-75). Cambio bastante mínimo a fin de cuentas.

Los acontecimientos de 1830 y la ley Guizot de 1833 en Francia van a exigir modificaciones mucho más importantes: ¿Sabrá innovar el Instituto siendo fiel a la tradición?

## TIEMPOS NUEVOS PARA LA ESCUELA DE LOS HERMANOS

En marzo de 1828, el Hermano Guillaume-de-Jésus, 7º Superior General desde 1822, calcula que el Instituto cuenta con 1.717 Hermanos, 408 de ellos con votos perpetuos y 200 novicios: se supera con claridad los efectivos de antes de la Revolución (Bédel, 2003, p. 50) y el crecimiento del número de Hermanos de escuela ha permitido responder a las numerosas

peticiones creando nuevas escuelas gratuitas. En París, los Hermanos tienen 29, y el Hermano Philippe, Director de la Casa de Saint-Nicolas des Champs, ha abierto antes de la Revolución de Julio un curso por las noches para los obreros<sup>50</sup> que vienen a aprender en él los rudimentos o se perfeccionan en su trabajo, como había hecho precedentemente Juan Bautista de La Salle con la escuela dominical: ¿se trata aquí de repetición o de innovación?

Durante el mes de Julio de 1830 se liberan las pasiones antireligiosas en numerosas grandes ciudades de Francia. Por eso, muchos Hermanos deben vestir de civil y a veces dispersarse. En 1831, el centro de Lyon permanece durante unos días ocupado por 80.000 obreros enarbolando la bandera negra (Rigault 1945, p. 6): hace falta tiempo para calmar los espíritus. Vuelto el orden civil, los partidarios de la escuela mutua esperan remplazar las escuelas cristianas, a las que se han suprimido o disminuido en gran parte las subvenciones públicas; pero los padres eligen masivamente la enseñanza de los Hermanos.

La ley Guizot, del 28 de junio de 1833, sobre la libertad y la organización de la enseñanza primaria de los niños (¿razones presupuestarias impiden organizar la enseñanza para las chicas!), dejan a los ayuntamientos libres de elegir entre los maestros laicos y de congregaciones religiosas<sup>51</sup>. Esto da

---

<sup>50</sup> Cuando el Hermano Philippe sea elegido Asistente, en 1830, su mismo hermano, Hermano Arthème, desarrollará esos cursos de la tarde. Otros cursos para los obreros se crean en 1831-1832 a partir de las escuelas de los Hermanos en París: Saint Roch, Sainte Marguerite, Saint-Philippe du Roule. Cada tarde, hasta las 22.30, algunos Hermanos se han impuesto el trabajo suplementario de enseñar “lectura, escritura, cálculo, gramática, geometría, dibujo, canto y música, hasta redacción francesa y teneduría de libros comerciales” (Rigault, 1945, p. 130). Saint-Omer, Tolosa, Ruán, Orleáns también tienen cursos semejantes por la tarde (*id.*, p. 132).

<sup>51</sup> “Cuando en 1833, François Guizot decide la creación de escuelas primarias públicas, en oposición a las escuelas parroquiales, opta paradójicamente por un método de enseñanza puesto a punto por los Hermanos de las Escuelas Cristianas. En vez de reunir en una misma clase alumnos de edades diferentes, lo que hasta entonces se hacía en la mayoría de los casos, se pone a enseñar la misma cosa al mismo tiempo a niños de idéntico nivel.” (Yves Gaulupeau, director del Museo Nacional de la Educación de Ruán – in *La Croix*, 22/08/2011).

En su presentación a la Cámara de diputados de su proyecto de ley, Guizot había citado a los discípulos del Señor de La Salle llamándoles, como era frecuente en la administración, Hermanos de la Doctrina Cristiana: “Hay un ejemplo conocido por todo el mundo: se trata de las escuelas de los Hermanos de la Doctrina Cristiana; es imposible negar que se hayan multiplicado, que hayan reali-



mayor importancia a las ciudades que pedían enseñar las asignaturas facultativas que las circulares ministeriales prevén para el *Primario Superior*:

Elementos de geometría y aplicaciones usuales, especialmente el dibujo lineal y la agrimensura; nociones de física y de historia natural aplicables a la vida ordinaria; el canto; elementos de historia y de geografía de Francia.

Los Hermanos no habían esperado a la ley de 1833 para experimentar, en ciertos lugares o en los cursos dados, esas enseñanzas<sup>52</sup> de los que la *Guía* no habla. Además, algunos Hermanos se aficionan por esas asignaturas, en detrimento de la enseñanza obligatoria. ¿Qué lugar darles en la enseñanza de los Hermanos y qué metodología utilizar? ¿Cómo codificar esas innovaciones introduciéndolas en la *Guía*?

---

zado mucho bien, adoptando los mejores métodos, en una palabra, desempeñado un papel importante en el progreso de la educación.” (Citado por Rigault, 1945, p. 87).

Los Hermanos son muy conscientes de la difusión de su tradición educativa: su “método fue recomendado por la ordenanza de 1816 que creó, por así decir, la Enseñanza Primaria en Francia, y un gran número de maestros lo introdujeron en sus escuelas.” (CE, 1838, p. IV).

Una docena de Congregaciones de Hermanos enseñantes se crean en esta época, inspirándose del método de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y buscando realizar la escolarización que éstos no realizaban, especialmente en los pueblos rurales y periféricos de las ciudades (cf. Bédel, 2003, págs. 69-78).

<sup>52</sup> Un *Prospectus général de l’Enseignement du Dessin* (1901, París, Procura General), resume de la siguiente manera el lugar de esta enseñanza entre los Hermanos: “Los reglamentos de nuestros pensionados fundados antes de la Revolución incorporaban el dibujo lineal entre las asignaturas enseñadas. Cuando el Instituto fue legalmente restablecido en Francia en 1803, el dibujo retomó inmediatamente su sitio acostumbrado. La ley escolar del 28 de junio de 1833 no introducía el dibujo entre las asignaturas de la enseñanza primaria elemental; el Instituto solicitó y obtuvo que fuera mantenido en sus escuelas (Circular ministerial del 17 de diciembre de 1833).

[...] Los primeros cursos de adultos que se fundaron hacia 1832, eran frecuentados sobre todo por obreros que pedían conocer el dibujo geométrico y el dibujo de imitación, tan útiles en sus diversos oficios...”

El Hermano Philippe, Director desde 1823 de la escuela parisina de Saint-Nicolas-des-Champs y después Asistente en 1830, publica en 1831, un *Compendio de geometría práctica aplicada al dibujo lineal, a las mediciones y al levantamiento de planos, seguido por los principios de la arquitectura y de la perspectiva*. El 21 de julio de 1831, el Superior General, en una Circular (nº 65), anuncia a los Hermanos que el Instituto va a publicar un *Tratado de dibujo lineal* y, el 26 de octubre de 1831, la Circular nº 66 presenta una explicación; la Circular nº 67 pide discernimiento antes de enseñarlo a los alumnos: hay que asegurarse en primer lugar un conocimiento suficiente en todas las demás asignaturas fundamentales.

En 1832 aparece un *Compendio de geografía comercial e histórica*: esos dos libros están firmados L.C. y F.P., es decir Louis Constantin (el Hermano Superior Anaclet) y el Hermano Philippe.

## UN COMITÉ GENERAL PARA LA REVISIÓN DE LA GUÍA

El Hermano Anacleto, 8º Superior General (1830-1838), es el primer Superior que se hizo Hermano después de la Revolución (entró en el Noviciado de Lyon en 1805-1806). Por entonces, los Hermanos se oponían al método mutuo; el nuevo Superior General, aunque también se opusiera a adoptarlo en lugar del método simultáneo, invita a los Hermanos a introducir algunos elementos del método mutuo en su enseñanza, a fin de evitar que sus alumnos pierdan el tiempo<sup>53</sup>. El 17/12/1833 (Circ. nº 77), lanza una consulta a los Hermanos antes de reimprimir la *Guía*. El 07/08/1834 (Circ. nº 80a), consulta al Instituto de una forma más solemne convocando un Comité General<sup>54</sup> para evaluar las transformaciones realizadas en la *Guía*, y sus decisiones serán sometidas al próximo Capítulo General (1837).<sup>55</sup>

La Casa Generalicia está en París, Nº 165, suburbio Saint-Martin, desde 1821. El Comité general se reunirá allí “el 15 de octubre [1834], fiesta de Santa Teresa. Ese día, todas las Casas del Instituto harán celebrar una Misa

---

<sup>53</sup> El 1 de junio de 1831 (Circular nº 64) : “Me he dado cuenta de que la clase inferior [la de los “principiantes”] que comprende siempre varias secciones, resulta para los niños una pérdida de tiempo pues el maestro no hace leer más que una sola vez... A fin de poner remedio, he ordenado que se impriman tableros de lectura: se los pone alrededor de la clase, como en las escuelas mutuas, y algunos alumnos se encargan de hacer leer a un cierto número de sus pequeños compañeros, sin perjuicio de la lección que da el maestro... De esta manera, no hay nadie ocioso” (citado por Rigault, 1945, p. 12).

<sup>54</sup> “La Asamblea de los principales Hermanos”, reunida algunos días, a fin de legislar para todo el Instituto y eventualmente elegir al Superior y a sus Asistentes, se la ha llamado “Capítulo General” por la Bula de Aprobación (1725). Este término fue adoptado por los Hermanos en 1734. Forman parte de él: el Superior General, sus Asistentes y los delegados de los Hermanos cuyo número aumentará con el desarrollo del Instituto. El Capítulo General se reúne normalmente cada 10 años, escribe la Bula (13º). El 10º Capítulo General (1787), convocado por el Hermano Agathon, considera la posibilidad de recurrir a una Asamblea menos numerosa, “el Comité General”, cuyas decisiones serán provisionales hasta su examen por el siguiente Capítulo General (LVIII). El primer Comité General convocado es el de 1834.

<sup>55</sup> ¿Por qué un proceso tan largo, cuando las ediciones anteriores están gastadas? El Hermano Pedro Gil explica que modificar la Guía de ese modo es afectar a la raíz misma del Instituto: la cuestión debe ser reglamentada oficialmente por las más altas instancias.

“Modificar la [Guía], cuando en 1811 se había querido reproducir el texto inicial, representaba una gran audacia a la que el Instituto no podía aventurarse sin serias garantías. El Gobierno de la Sociedad [de los Hermanos] era perfectamente consciente de su significado: en realidad esta edición marcaba el paso de una escuela de estructuras a una escuela de contenidos.” (Gil, 1999, p. 202).

del Espíritu Santo, en la que todos los Hermanos comulgarán, para implorar sus luces sobre la Asamblea” (Circ. n° 80a).

Los 19 miembros del Comité General<sup>56</sup> son: unos, miembros de derecho: el Superior General, sus 4 Asistentes, el Procurador General y el Secretario del Régimen; los otros 12 son elegidos: 6 Hermanos Directores de Casas Principales, entre los 71 Directores de Casas de 7 Hermanos o más “contratados”; y 6 Hermanos Antiguos, entre los 51 Hermanos que tienen por lo menos 15 años de profesión perpetua. Los electores son únicamente los Hermanos de escuela que tengan hecha la profesión perpetua. Esos Hermanos profesos son alrededor de 600: ¡las dos terceras partes de los 1.850 Hermanos no tienen voz en el Capítulo! El cuerpo del Instituto se expresa auténticamente a través de los que se han comprometido de por vida a “tener juntos y por asociación las Escuelas gratuitas” (*Fórmula de votos* que conservará el término “Escuelas gratuitas” hasta 1901)<sup>57</sup>.

Rigault (1945, p. 138) presenta esta Asamblea de 1834 refiriéndose a los

<sup>56</sup> Los 7 miembros de derecho:

Hermano Anaclet Constantin (1788-1838), del Jura de 46 años, Asistente en 1822-30; Superior;

Hermano Éloi Lafargue (1771-1847), Bordelés de 63 años, Asistente (1816-47);

Hermano Philippe Bransiet (1792-1874), del Alto Loira, 42 años, Asistente (1830-38), futuro Superior;

Hermano Abdon Dangien (1791-1858), nacido en Alto Marne, 43 años, Asistente (1830-58);

Hermano Jean-Chrysostome Rotival (1776-1855), nacido en el Ródano, 57 años, Asistente (1830-44);

Hermano Nicolas Sarrasin (1789-1857), Marsellés, 45 años, Procurador (1822-36), Asistente (1837-57);

Hermano Maurille\* Roux (1786-1835), nacido en los Altos-Alpes, de 48 años, Secretario del Régimen.

Los 6 Hermanos Directores de Casas principales, sin duda por orden de votos obtenidos:

Hermano Alphonse Goudet (1791-1876), 43 años, Director en Burdeos (1817-75);

Hermano Calixte Leduc (1797-1874), 37 años, Director en Ruán (Escuela de magisterio) 1829-37;

Hermano Euloge Guyonneau (1784-1848), 50 años, Director en Orleans;

Hermano Apollinaire Céré (1786-1845), 48 años, Director en Tolosa (1814-34);

Hermano Lambert Rouit-Ribeyre (1791-1859), 43 años, Director en Lyon (1830-34);

Hermano Claude Boutheau (1783-1862), 51 años, Director en Namur (1831-35).

Los 6 Hermanos Antiguos, con su residencia en 1834:

Hermano Augustin Gambert (1778-1871), 1° novicio de Lyon, 56 años, Visitador en Tolón;

Hermano Contestes\* Topin (1758-1840), 81 años, entrado en el Instituto en 1775, residente en París;

Hermano Fortuné Soclet (1787-1848), 47 años, novicio en Burdeos, Director en la Abra (1830-37);

Hermano Marie Bosquet (1784-1866), 50 años, Director del Noviciado de Lyon (1831-39) ;

Hermano Joseph-Marie\* Padovani (1772-1847), nacido cerca de Roma, 62 años, Visitador en Córcega;

Hermano Norbert Genevrier (1789-1842), nacido en el Loire, 46 años, residente en París.

(*Los 3 Hermanos señalados por el \* no fueron miembros del Capítulo de 1837*).

<sup>57</sup> N.E. Y, más aún, hasta 1966 por lo menos.

Hermanos que hacen de puente entre el período de la Revolución y las nuevas generaciones: el Hermano Frumence, Vicario General, nombrado en 1793 por el Papa a causa de la desaparición del Hermano Agatón, y que se estableció en Lyon después de 1803; y el Hermano Gerbaud, 6º Superior General (1810-1822), elegido por el Capítulo realizado tras la muerte del Hermano Frumence. La apreciación de Rigault sobre esta asamblea de 19 Hermanos parece globalmente fundamentada:

Comprendía verdaderamente la elite intelectual, al mismo tiempo que las más altas autoridades de la Sociedad Lasaliana. [...] Fuera del Hermano Conteste, veterano de los tiempos heroicos, estaban en la asamblea, los representantes y los mejores modelos de la generación heredera de los Hermanos Frumence y Gerbaud. La tradición lionesa del Hermano Pigménion se encarna en el Hermano Augustin; la tradición tolosana del Hermano Bernardin, en el Hermano Joseph-Marie<sup>58</sup>. Un Hermano Claude, un Hermano Apollinaire ya competente por sus prolongadas y hermosas fojas de servicios; un Hermano Alfonso que ha obtenido, en Guyena, una fama que no cesará de crecer. El Hermano Calixte, director de la escuela de magisterio de Ruán, se encuentra clarísimamente designado para aportar a los intercambios cualquier esclarecimiento, para resumir a continuación los debates en fórmulas substanciales: desde el comienzo de las sesiones, 15 de octubre, ocupa el puesto de secretario. La influencia preponderante pertenece, en este cenáculo, al Hermano Philippe que el Hermano Anaclet considera como su *alter ego*. Entre el Superior y el Asistente existe en efecto, no solo una edad parecida, poco más o menos, sino igualdad de talentos, acuerdo de virtudes y caracteres, semejante rectitud de pensamientos y amplitud de vistas; Mathieu Bransiet posee, además, una cierta prestancia: su sencillez innata, su rústica figura no cesan de ejercer un poder de atracción (Rigault, 1945, p. 138).

La revisión de la Guía ocupa 32 sesiones<sup>59</sup> para examinar el proyecto de texto realizado por el Hermano Anaclet y sus Asistentes. El fruto de su tra-

---

<sup>58</sup> Se trata del Hermano Giuseppe Maria que trae la experiencia de los Hermanos de Italia (su nombre es afrancesado): será enviado a Roma en 1836 como Vicario General, encargado de los Hermanos de los Estados Pontificios. Rigault pensó en otro Hermano Joseph-Marie, Joseph Bardou, pero que falleció el 20/10/1829.

<sup>59</sup> Es lo que nos muestra la noticia necrológica del Hermano Alfonso. No se sabe si los Hermanos del Comité hablaron entre ellos de la semana del 9 al 15 de abril de 1834 en la que los obreros de la seda (los tejedores) intentaban ocupar el centro de la ciudad de Lyon y luego se defendieron contra el ejér-

bajo fue publicado en 1837<sup>60</sup>, en pocos ejemplares, por lo que parece, probablemente destinados a los 39 miembros del Capítulo General de julio 1837 (de ellos, 16 eran miembros del Comité de 1834). He aquí la primera decisión del Capítulo del 10 al 18 de julio de 1837:

El Capítulo aprueba las decisiones tomadas por el Comité que tuvo lugar en octubre de 1834, en relación a la introducción en nuestras escuelas del dibujo lineal, de la historia y de la geografía; también aprueba la nueva edición de la Guía de las Escuelas, pero aporta algunas modificaciones al Reglamento diario contenido en este libro. Igualmente, aprueba las otras decisiones de ese Comité (*Chapitres généraux de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes ; Historique et décisions*. Paris, 1902, p. 75).

La edición de 1838 será reimpresa sin modificaciones en 1849, 1850, 1852, 1853, 1856 (más otras dos ediciones sin fecha): a causa de esta longevidad merece la pena fijarse en su introducción y en sus innovaciones.

## EL PROGRESO PEDAGÓGICO EN LA FUERZA DE LA ASOCIACIÓN

### *“Uno de los más útiles descubrimientos del espíritu humano”*

Hasta entonces, las ediciones de la Guía se contentaban con reproducir, abreviándola apenas, la Introducción del autor de 1720. La **Introducción de 1838**, realizada de forma totalmente diferente, nos propone la afirmación del **papel histórico del Fundador de los Hermanos** (aunque no sea el primero en utilizar la forma simultánea, es él quien la hace aplicar en la enseñanza elemental) y una profesión de fe en la **fuerza de la asociación**:

Sus ediciones frecuentes y la fuerza de su talento le [al Sr. de La Salle] hicieron inventar la FORMA SIMULTANEA, que será para todos los tiempos uno de los más útiles descubrimientos del espíritu humano. Los

---

cito: el proyecto de ley sobre las asociaciones les prohibía asociarse para hablar con el amo sobre un salario decente, que les permitiera vivir, a ellos y a su familia; los obreros de París se sublevaron a su vez, provocando una represión brutal del ejército, con un “error”, la matanza de la calle Transnonain, el 14 de abril, inmortalizado en un cuadro que figura actualmente en los manuales de la Historia de Francia. Naturalmente, los 19 miembros del Comité no están allí para hablar de ese tema, pero ¿podría abstraerse el proceso pedagógico de ese signo que muestra la existencia de un nuevo tipo de pobres, los “subproletarios” de las grandes ciudades de la primera industrialización? (cf. Six Jean-François, Un prêtre, Antoine Chevrier, fondateur du Prado. Seuil, París, 1965, págs. 24-25).

discípulos del SR. DE LA SALLE [...] no han descuidado nada para mejorar su método de enseñanza: no formando más que un solo cuerpo y proponiéndose todos un mismo fin, han tenido cuidado de comunicarse los unos a los otros sus descubrimientos que el ejercicio de sus funciones les permitía realizar. Esos descubrimientos, sometidos a nuevas pruebas, fueron a continuación introducidos en las ediciones subsiguientes de la Guía, que terminó por contener el sistema más completo de Enseñanza elemental simultánea (págs. II-III).

La nota de la pág. II subraya **lo que hace la originalidad y el valor del método de los Hermanos:**

Cuatro métodos, o modos, se reparten hoy día el ámbito de la Enseñanza Primaria: el método Individual, el Simultáneo, el Mutuo y el Simultáneo-Mutuo. [...] El método Simultáneo-Mutuo uniendo las ventajas del método puramente simultáneo, el de ocupar con mayor seguridad y más útilmente a los alumnos, puede tener muy buenos resultados; es el método que indica la presente Guía para todas las lecciones que son aptas.

Y he aquí presentado **el trabajo del Comité General:**

Como los progresos realizados en Francia por la Enseñanza Primaria habían introducido algunas nuevas asignaturas en la Enseñanza Primaria, los principales Hermanos del Instituto fueron convocados a un Comité General el mes de agosto de 1834, a fin de ser consultados sobre la cuestión de saber si el Instituto debía adoptar la enseñanza de esas nuevas asignaturas.

El Comité decidió que la enseñanza de esas nuevas especialidades sería introducida en las clases, y que la manera de enseñarlas sería introducida en la nueva edición de la Guía que el Régimen sometió a su examen.

El Capítulo que tuvo lugar en julio de 1837, aprobó la decisión del Comité y adoptó el trabajo del Régimen, introduciendo algunas pequeñas modificaciones.

Es esta nueva edición, revisada, corregida y aprobada por el Capítulo, que publicamos hoy [...] (págs. III-IV).

***“A fin de que las escuelas cristianas no sean en nada inferiores a las demás”***

La repartición del tiempo dedicado a las diversas asignaturas, prevista en 1834 para dos clases, es modificada por el Capítulo de 1837 para aplicar-

se a las escuelas con tres clases (*Reglamento diario*), como lo hacía la edición de 1828, pero introduciendo aquí nuevas asignaturas. Se recuerda que esas asignaturas no convienen más que a los alumnos que están bastante avanzados en las demás asignaturas de la enseñanza. Y esto conlleva a hablar de los alumnos de la “sección de Honor”:

En las clases superiores [las de los alumnos de más edad], se formará una cuarta [sección], bajo el nombre de *sección de Honor*; que comprenderá los alumnos más capaces (parte de abajo de la pág. 19).

Por lo que concierne al contenido de la Guía, la novedad consiste en primer lugar en su plan, a partir del Cap. IV: Temas de la Enseñanza, que no limita ya el trabajo de los Hermanos a las técnicas fundamentales,

... los conocimientos usuales de la vida, como la Lectura, la Escritura, la Ortografía y la Aritmética; enseñarán también la Historia, la Geografía y el Dibujo lineal a los niños más avanzados en las otras asignaturas de la enseñanza, sobre todo en las localidades en las que las autoridades lo pidan, a fin de que las Escuelas Cristianas no sean en nada inferiores a las demás (p. 15).

*Que las Escuelas Cristianas no sean en nada inferiores a las demás*: he aquí un objetivo de excelencia que pesará enormemente en los años venideros, con los riesgos que hace correr la competencia entre los establecimientos. *Donde las autoridades lo pidan*: he aquí la señal del papel que la administración pública comienza a desempeñar en la escuela.

El Comité no escribió nada sobre las Nociones de física y de historia natural aplicables a la vida ordinaria, que figuran entre las asignaturas facultativas. No se ha llegado todavía a los métodos inductivos.

Observemos que el *canto*, del que hablan las circulares de aplicación de la ley Guizot, no está indicado en la Guía de 1837, cuando resulta que las clases de canto forman parte de los elementos que aseguran el renombre de las escuelas. Como prueba, el *Manual de las Instituciones y Obras de Caridad de París*, París, Poussielgue-Rusand, calle Haute Feuille, nº 9 (segunda edición), indica, a propósito de cada una de las “Escuelas cristianas de Hermanos”, que hay una “clase de canto en la escuela” del barrio, o “clase de canto 3 veces por semana” (págs. 29-42). En la Guía de 1837, como ya en 1828, el canto figura solamente a propósito del catecismo:

Como a la mayor parte de los niños les gusta cantar y repetir las melodías que han escuchado, hay que enseñarles Cánticos Espirituales que, dándoles la satisfacción del canto, puedan instruirles sobre las verdades de la religión, e inspirarles un gran horror de las canciones impuras (Art. VII: Del *Canto de los Cánticos*, p. 104).

Ya en el siglo XVI, Calvino, convencido de que “la música era propicia para conmovier e inflamar el corazón de los hombres”, insistía sobre la utilidad de los cantos religiosos “para luchar contra las canciones deshonestas e impúdicas” (citado en *Les Chants du Pèlerin* N° 10, Ginebra 2001, pág. 21).

Como lo hace observar el Hermano Pedro Gil (1999, p. 199), a excepción del Hermano Calixte, Director desde 1829 de la Escuela pública de magisterio del Sena Inferior en Ruán (donde enseña también el método mutuo), los miembros del Comité de 1834 no han enseñado más que en la enseñanza elemental; su incorporación a la Universidad les ha mantenido en esa enseñanza. Los tímidos comienzos del Pensionado de Béziers (creado en 1831 con 18 alumnos) no han reactivado todavía en el Instituto el dinamismo de los pensionados que se crearán más tarde. El Comité General no ha tratado, por consiguiente, más que de la enseñanza primaria, sin limitarse por otra parte a los contenidos y a los métodos: la tercera parte de la Guía le pedía revisar lo que concernía a la formación de los jóvenes Maestros. El Comité ha aligerado un poco esta 3ª parte, para hacer más operativa esta formación, que se hace todavía esencialmente durante el Noviciado (hay una docena de noviciados en 1833 y la formación es tanto pedagógica como espiritual).

Sobre todo, ha percibido la necesidad de encontrar nuevos adherentes acogiendo posibles vocaciones de jóvenes, lo que permitirá la formación inicial de los Hermanos. El futuro de la escuela lasaliana pasa por la formación de maestros, y eso, antes del noviciado. He aquí la resolución:

X. El Comité decide por unanimidad que se establezca en diferentes casas de nuestro Instituto una escuela de Noviciado preparatorio, donde los jóvenes que dan algunas señales de vocación a la vida religiosa serán recibidos desde la edad de trece años. Esos alumnos pasarán unos dos años y después serán admitidos en los Noviciados ordinarios. Un reglamento será establecido para ese Noviciado Menor (*Chapitres généraux de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes; Historique et décisions*. Paris, 1902, p. 73).



Sin esperar la aprobación del Capítulo General de 1837, el Hermano Anaclet desde 1835 abre el Noviciado Menor de la Casa Generalicia del Suburbio Saint Martin. El Capítulo de 1837, por su parte, lleva más lejos esta preocupación de la formación: desea la creación de casas de estudio, a semejanza de los Escolasticados de antes de la Revolución, puesto que el examen del Diploma de estudios, al que los nuevos Directores de escuela quedan obligados, podrá extenderse a otras nuevas asignaturas, entre ellas la música (Decisión IV).

***“El Maestro podrá hacer algunas observaciones que servirán de explicación”***

Es tiempo de interrogarse sobre la forma de enseñar las nuevas especialidades: se trata todavía “de lecciones de memoria” (capítulo V). Pero el título que la *Guía* de 1837 da a su capítulo IV es significativo: “Necesidad de explicar las lecciones, y manera de hacerlo”:

La mayor parte de los niños tienen una feliz memoria; un buen Maestro debe hacérsela cultivar por medio del estudio diario de las diversas asignaturas de la enseñanza; pero como un simple estudio literal sería casi inútil a niños poco acostumbrados a reflexionar, será muy ventajoso que el Maestro, al fijarles la lección mensual, les dé algunas explicaciones, esperando que pueda, por las aplicaciones diarias, entrar en más amplios detalles (CE, 1837, págs. 22-23).

Esta forma de enseñar es finalmente muy nueva<sup>61</sup>, aún teniendo en cuenta que la expresión fuera utilizada precedentemente para las simples expli-

---

<sup>61</sup> El Hermano Pedro Gil observa la novedad que esto introduce: “Señalemos solamente otra consecuencia del cambio, siempre en el ámbito del ministerio educativo: la importancia que tendrá a partir de ahora la explicación oral del maestro y la modificación del tipo de trabajo de los alumnos. Para comprenderlo, bastará recordar que, en el sistema anterior, el Hermano no debía prácticamente hablar en clase. Su trabajo principal consistía en mantener la atención del alumno gradualmente concentrado en las fases del aprendizaje de los elementos estructurales. Más que explicar, mantenía el orden. Ahora, además, deberá utilizar nuevas unidades de tiempo para explicar los contenidos de las nuevas ‘disciplinas’” (Gil, 1999, p. 203).

Un añadido en la segunda parte de la Guía de 1837 es significativo a este respecto, a propósito *Del cuidado que el maestro debe tener de hacer observar el orden y el silencio en la clase* (artículo IV): “El Maestro no hablará ordinariamente más que en cuatro circunstancias : 1ª durante la lectura, cuando después de haber hecho signo a varios escolares de releer lo que otro habrá dicho mal, ninguno haya podido hacerlo ; 2ª en los Catecismos; 3ª en el examen y en las reflexiones que se hacen durante las oraciones; 4ª [y es el añadido] en las lecciones que piden explicaciones” (cf. GE 11,3,9).

caciones de palabras (GE 4,10,4; 9,4,7); como también la posibilidad, para los alumnos, de buscar en su manual “el esclarecimiento de ciertos hechos que quisieran conocer más detalladamente”. Y tenemos dificultad para darnos cuenta de lo que eso implica como cambio en el proceso pedagógico: para evitar el psitacismo<sup>62</sup>, el maestro debe explicar las lecciones y el alumno está invitado a buscar en los libros. No se trata siempre de cursos, pero puede haber en estos casos ciertas explicaciones bien organizadas.

*Explicación de Historia:* [...] Se hará recitar el Compendio de la Historia Sagrada, después [1838 añade: el compendio de] la Historia de Francia, a los niños que estén suficientemente avanzados en las demás asignaturas de la enseñanza que deben preceder. Podrán leer las otras partes del volumen para aclarar ciertos hechos que quisieran conocer con mayor detalle. El viernes, se hará leer la lección mensual que los alumnos de la tercera y cuarta sección deben recitar durante el mes, y el Maestro podrá hacer algunas observaciones que servirán de explicación (CE, 1837, págs. 25-26).

*Explicación del Dibujo Lineal:* El martes por la tarde, en lugar de hacer aritmética se explicará los principios geométricos o de Dibujo Lineal; y, para eso, los niños que tienen que recitar esta lección mensual se pondrán delante de la pizarra por orden de capacidad y el Maestro les dará las explicaciones de las figuras que deben ser objeto de esta lección. Las figuras deben estar trazadas por adelantado (*id.*, p. 26).

También hay *concurros*, grupo de preguntas que los alumnos se ponen unos a otros: práctica que pone en acción a los “repetidores” (¡se les podría llamar “monitores”, puesto que el término es utilizado por la escuela mutua!).

*Observaciones.* Durante este ejercicio, algunos Repetidores ejercitarán a los alumnos que no reciten ni la Geografía, ni los principios geométricos, a responder a los *concurros* puestos a continuación de la Geografía y la Geometría aplicada al Dibujo Lineal, en uso en las Escuelas Cristianas. Los mapas geográficos y los tableros que contienen las primeras figuras de Geometría estarán dispuestos alternativamente delante de los alumnos (*id.*, p. 27).

---

<sup>62</sup> N.E. Se refiere a un método de enseñanza basado únicamente en el ejercicio de la memoria verbal.

La *Guía*, reexaminada por el Capítulo General de 1837, no pide únicamente hacer utilizar el cálculo decimal: pide positivamente lecciones públicas sobre el sistema métrico.

El maestro dará de vez en cuando lecciones públicas sobre el sistema métrico, explicará su formación, dando a conocer la significación de las palabras *deci*, *centi*, *mili*, de la serie descendiente; y de estos, *deca*, *hecto*, *kilo*, *miria*, de la serie ascendente (id., págs. 61-62).

## ALGUNAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

### *“La emulación es el alma del avance”*

La edición 1837 de la *Guía* introduce, página 64, el Capítulo XIII “De la emulación” que comienza así:

La emulación es el alma del avance; sin ella, todo languidece en una clase, y las disposiciones más acertadas se vuelven inútiles; ella sola hace más visibles los progresos, y reemplaza el poco tiempo que se tiene para formar a los niños en los conocimientos necesarios. No se descuidará pues ninguno de los medios que el celo y la experiencia puedan sugerir para ejercitarlo entre los alumnos, sin provocar entre ellos, por otro lado, ni la envidia, ni el orgullo (CE, 1837 págs. 64-65).

**Sin provocar entre ellos ni la envidia ni el orgullo.** Los miembros del Comité quieren evitar que la emulación se transforme en rivalidad. De la misma manera, intentan combatir la necesidad de castigar, por la utilización juiciosa de ciertas recompensas. Por eso, el Capítulo XIV, *De las recompensas*, completa una reflexión sobre el “Uso de los Privilegios”, que figuraba en la edición de 1828:

¿Cuántos castigos no se evitarán por este medio? ¿Cuántos niños que se comportan bien, y que, en una prohibición general, se habrán descuidado por un momento! La justicia que les somete a la pena indicada no queda dañada, en cuanto que esos escolares, que no se castigaría más que a disgusto, se encuentran provistos de algunos Privilegios, por medio de los cuales pagarán por sus faltas.

[Y he aquí la añadidura:] ¿De qué utilidad no serán también para suscitar una noble emulación entre los niños? Los mismos padres serán interesados en ello (CE, 1837 p. 77).

Como un eco, encontramos una reflexión al final del artículo IV sobre *los castigos*:

Por lo demás, toda la atención del Maestro no debe empeñarse en señalar todas las faltas de los escolares; debe centrarse mucho más en aplicarse a recompensarles cuando lo merecen. ¡Dispone de tantos medios! Una simple mirada de satisfacción es capaz de volver a levantar el ánimo y de producir más fruto en una escuela que un gran número de castigos y penitencias. Una palabra de ánimo lleva la alegría a los tiernos corazones, que estuvieran oprimidos y desanimados ante un aspecto repulsivo. ¡Qué agradable para un buen corazón encontrar un medio tan fácil de evitar castigos, y hacer que se realice al mismo tiempo el deber! (CE, 1837, p. 149).

Esta insistencia en la emulación y en los castigos debe ser puesta en paralelo con la preocupación de una fuerte disminución de los castigos corporales: es, sin duda, la influencia del Hermano Philippe que, durante su generalato, trabajará para hacer desaparecer todo castigo aflictivo. La edición de 1837 no emplea el término “vara”, aunque describe el uso reservado para los casos en los que los demás medios hayan fracasado para mantener a los alumnos dentro de su deber. En la 2ª parte de la *Guía*, el “Capítulo IV: *Medios disciplinarios*” da desde el inicio una perspectiva que orienta a que se comparta la experiencia de los mejores educadores:

La experiencia suministra varios medios muy eficaces para disminuir el número de castigos aflictivos; un buen Maestro los estudiará con cuidado y se servirá de ellos ventajosamente: poniendo esos medios en práctica un gran número de Maestros, aún en las clases inferiores, han suprimido por completo ese tipo de correcciones (CE, 1837, p. 139).

### ***“Hacer de los niños hombres que sepan vivir honradamente”***

La Pedagogía lasaliana no se limita a la enseñanza y a la calidad de la vida escolar. La segunda parte de la *Guía* introduce de ahora en adelante un capítulo XVIII, *Del cuidado que los Maestros deben tener para enseñar la honradez y la educación a los niños* (p. 104). Hasta entonces, no se hablaba de “Cortesía” más que a propósito de la lectura (GE 3,9), con intención de prepararse a leer textos manuscritos: no formaba parte de una formación propiamente dicha. Del mismo modo, se procuraba que los niños se comportaran bien en la calle (GE 1,1,4). Ahora, se trata de una aten-

ción constante sobre la forma de comportarse en sociedad, esto es lo que se pide. Y conocemos los mismos problemas educativos: descortesías, pintadas...

Un Maestro celoso se aplicará cuidadosamente a hacer practicar a sus alumnos las reglas de la Cortesía Cristiana, no para enseñarles la mundanidad, sino para hacer de ellos hombres que sepan vivir con honor y hacerse estimar en la sociedad. Cambiará en ellos todo lo que sea reprehensible en sus comportamientos, les enseñará cómo deben saludar, preguntar, responder, etc., más por la práctica que por las explicaciones, contentándose de reprenderles a medida que hagan faltas de cortesía.

Procurará servirles de modelo él mismo [...]; exigirá, pero de una forma atractiva, que los escolares le saluden todas las veces que pasen delante de él, y que le hablen siempre de pie, quitándose el sombrero y en términos respetuosos; les inspirará el mismo respeto para con los demás Hermanos, las demás personas con las que tienen relaciones, etc.

[...] Como los niños tienen la tendencia natural de pelearse, darse sobrenombres, insultar a los que pasan, se les inspirará un gran alejamiento de todas esas groserías, así como de toda inclinación que tienen de escribir o de hacer figuras sobre los cristales, las puertas, las paredes, las murallas, etc., sea en la Escuela, sea en otro lugar (págs. 105-106)<sup>63</sup>.

## DE LOS LÍMITES DEL IMPULSO ESPIRITUAL

***“¿Qué podríamos ver [en el mundo] que no sea para nosotros causa de pecado y de escándalo?”***

Si hay una orientación educativa que tiene en cuenta muchos aspectos de la vida del mundo, un movimiento semejante no se produjo en la trayectoria espiritual propuesta a los Hermanos. La Circular del 28 de diciembre de 1838, publicada poco después de la muerte del Hermano Anaclet, se extiende ampliamente sobre *los principales deberes del estado religioso*: aparte de la palabra “empleo” (“se habla de los empleos que se han ejerci-

---

<sup>63</sup> El Maestro debe saber entrar en los pormenores: “Los Maestros recomendarán mucho a sus alumnos de no hacer en las calles, aún menos cerca de las iglesias, sus necesidades naturales, por ser una cosa opuesta al pudor y a la modestia, y les advertirán de ir para eso a lugares donde no pudieran ser percibidos” (págs. 106-107). ¡Se invoca el pudor y no la higiene, ni el respeto de los demás y del ambiente de vida!

do”), nada se refiere al ministerio del Hermano. El Superior insiste sobre la modestia de los ojos:

¡Eh! ¿Qué tenemos que ver en el mundo, queridísimos Hermanos, que pueda llevarnos hacia Dios? O mejor, ¿qué podríamos ver en él que no sea para nosotros una causa de pecado y de escándalo? Desgraciado el Religioso imprudente que tiene la temeridad de pasear su mirada sobre toda clase de objetos... (Circular 28/12/1838, p. 158).

Los Hermanos “comprenden que el mundo no es el lugar de la revelación de Dios” (Gil, 1999, p. 210). Ciertamente, el “mundo” del que habla la Circular se entiende en un sentido diferente del que estudia la ciencia. Pero se debe constatar que las aperturas pedagógicas del Comité General de 1834 no tienen una correspondencia a nivel espiritual. Con el paso del tiempo, este desfase puede ser perjudicial a la unidad de la vida del educador lasaliano. Para los Hermanos de la primera mitad del siglo XIX, el daño no parece grave: sus condiciones de vida tan modestas, hasta tan miserables, como la de los jóvenes que acogen en sus escuelas gratuitas, les hacían comprender las necesidades de este mundo popular de las ciudades y su asociación les permitía responder a esto de forma coordinada.

## CONCLUSIÓN

El Comité General ¿ha señalado “el comienzo de una nueva era” de la que habla Georges Rigault (1945, p. 137)? Se puede decir sí, en el sentido de que amplía las tareas que debe cumplir el Hermano que enseña en la clase de los mayores, entre los alumnos de la sección de honor: son ellos los que realizarán muy pronto herbarios, colecciones para un museo escolar; pero los maestros de las primeras clases no están todavía instigados a desarrollar el contenido de la enseñanza, ni la metodología de la clase de los mayores.

Todos, sin embargo, están preocupados por el buen uso de la emulación, por la llamada al abandono de los castigos corporales, por la formación a la cortesía, así como a utilizar en algunos casos el método mutuo. Se necesitará más tiempo para que, por algunos años pasados en un pensionado, la continuación de sus estudios al contacto con los Hermanos experimentados les abra horizontes nuevos y les haga más aptos a tomar mayores res-

ponsabilidades. Serán a menudo los que vayan al extranjero los que manifestarán una adaptabilidad, menos visible en los que se quedan en Francia.

Se puede lamentar que el Comité, que ha estructurado mejor lo que concierne al catecismo, no haya considerado de forma nueva la educación de la fe. Lo que se añade en 1828 concierne al cuidado de enseñar a los alumnos a confesarse (p. 10) y al *Memorial* (págs. 101-103): se trata, en este caso, de una libreta del Hermano en la que anota regularmente el nivel de conocimiento de cada uno de los alumnos sobre las principales verdades de la fe cristiana y la calidad de su conducta. “Por este medio, un Maestro podrá en todo momento darse cuenta del estado espiritual de su rebaño” (p. 103).

A decir verdad, la mayor aportación del Comité, a nivel pedagógico, es la percepción fundada de que el Instituto, gracias a la puesta en red de la experiencia de los Hermanos, está ahora en posesión de un método que será pronto reconocido como el mejor. Para los años venideros, será un factor de cohesión y de capacidad para promover una gran expansión del Instituto.

Sin embargo, como lo hemos indicado, la meditación de los Hermanos no será dirigida para nada hacia la búsqueda de los signos de Dios en este mundo, a causa de un déficit -frecuente en muchos de sus contemporáneos- de una teología de la Encarnación que les permita tener en cuenta el nacimiento de una nueva humanidad al margen de la Iglesia.

## **Capítulo 8 - LA PEDAGOGÍA LASALIANA Y LA CUESTIÓN DEL LATÍN: CUANDO LA LEY NO SE AJUSTA A LA VIDA**

*Peter Killeen fsc*

Este capítulo reflexiona sobre un episodio polémico en la historia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en los Estados Unidos de América, que ha recibido el nombre de *La Cuestión del Latín*. La controversia comenzó en 1853 y duró hasta 1923. Con el fin de establecer el contexto de la historia de la Cuestión del Latín en primer lugar, este capítulo ofrece cierta información sobre la situación de la lengua latina en los comienzos del Instituto. Posteriormente, relata los momentos importantes de este drama, que duró décadas, y luego concluye con una reflexión sobre las conexiones entre la Cuestión del Latín y la Pedagogía Lasaliana.

Tres aspectos de la Pedagogía Lasaliana -sus destinatarios, su programa, y la comunidad de los Hermanos- son especialmente conmovedores en relación a la Cuestión del Latín. Esperamos que el análisis de este acontecimiento pueda estimular la reflexión sobre la Pedagogía Lasaliana contemporánea, que siempre busca renovarse en el servicio a los jóvenes de la Iglesia y del mundo.

### **LOS COMIENZOS DEL INSTITUTO Y EL LATÍN**

En 1690 La Salle envió al Hermano Henri L'Heureux a la Sorbona de París con el fin de estudiar para el sacerdocio, con la esperanza de que el Hermano Henri algún día pudiese servir como superior del Instituto en ciernes. Cuando el Hermano Henri L'Heureux muere, tras de un breve periodo de tiempo antes de llegar a ser ordenado sacerdote, La Salle tomó esto como una señal de que Dios quería que el Instituto estuviese compuesto únicamente de Hermanos religiosos laicos, y que no se permitiese nunca a un sacerdote entrar en sus filas, ni a los Hermanos recibir la ordenación sacerdotal.<sup>64</sup> Debido a la íntima conexión entre la lengua latina y



el sacerdocio, nuestro Fundador incluyó las siguientes prohibiciones contra el latín en la Regla de los Hermanos:

Los Hermanos que hubieren aprendido la lengua latina no harán uso alguno de ella, desde el momento en que ingresen en la Sociedad, y se comportarán como si no la conociesen; así, pues, no se permitirá a ningún Hermano que enseñe la lengua latina a nadie, ni en casa, ni fuera de ella. Tampoco se permitirá a nadie leer ningún libro en latín, ni decir una sola palabra en latín sin necesidad absoluta e indispensable, y por orden del Hermano Director; como, por ejemplo, cuando se presente la ocasión de hablar a un extranjero que no sepa la lengua vulgar pero que sepa la latina. No habrá en ninguna casa del Instituto libro alguno escrito únicamente en latín, excepto los libros de Oficio. Tampoco habrá ninguno que pueda servir para aprender la lengua latina; y si hubiere libros latinos traducidos en lengua vulgar, en los que el texto latino esté de un lado y el vulgar de otro, sólo se permitirá leerlos, salvo en lectura pública, a los que tengan treinta años en quienes no se advierta afición alguna al latín; y leerán sólo lo que esté en lengua vulgar (RFD, 2002, p. 96; cf. CL 25, p. 93).

El razonamiento que llevó a inscribir esta proscripción en la Regla era triple. La Salle y los primeros Hermanos pensaban que los estudios clásicos, de los cuales formaba parte el latín, eran: (1) innecesarios para su vocación de maestros de escuela primaria, (2) una posible tentación hacia el sacerdocio, y (3) una distracción para su vida de oración comunitaria y para la preparación de la clase.<sup>65</sup>

Para que se tenga una comprensión más completa del papel del latín en los

---

<sup>64</sup> La Iglesia, Pueblo de Dios, está compuesta por la jerarquía, los laicos, y los consagrados. La jerarquía está formada por aquellos que han sido ordenados - diáconos, sacerdotes y obispos - y se encarga de la tarea de enseñar, santificar y gobernar la Iglesia en el “nombre de Jesús y por el poder Jesús”. Los laicos participan del ministerio sacerdotal, profético y real de Cristo, y se encargan de llevar el Evangelio al “mundo” (es decir, al mundo secular). La vida consagrada está compuesta por aquellos que profesan los consejos evangélicos de pobreza, castidad y obediencia, e incluye a miembros tanto de la jerarquía (ordenados) como a laicos (no ordenados). Aunque pertenecen a la denominación de “vida consagrada”, los Hermanos de las Escuelas Cristianas no aceptan miembros de ambos estamentos -jerarquía y laicado- sino sólo a los laicos. Así, los Hermanos no admiten miembros que pertenezcan a la jerarquía: ni diáconos, ni sacerdotes, ni obispos. Es en este sentido que los Hermanos son conocidos como “religiosos laicos” (“religioso” viene de “vida religiosa”, que es numéricamente el tipo más numeroso de vida consagrada). Ver en el *Catecismo de la Iglesia Católica*, 873.

<sup>65</sup> Cf. “Memorandum on the Habit” (RFD, 2002, p. 183; CL 11, págs. 349-354).

comienzos del Instituto, es importante señalar que, a pesar de la fuerte insistencia de los artículos mencionados en la *Regla*, el latín no estaba prohibido por completo a los primeros Hermanos. Esto sería imposible, porque el latín era el idioma de la Misa y el lenguaje de muchas de las oraciones comunes de los Hermanos. Leemos en la *Regla de 1705* que los Hermanos podían estudiar latín después de haber asistido a la Misa de la mañana:

A las seis, se asistirá a la santa Misa. Después de la santa Misa, hasta las siete y cuarto, se ejercitarán los Hermanos en escritura; o en lectura del francés, del latín, o de manuscritos, para perfeccionarse en ello; conformándose con lo prescrito por el Hermano Director, y con las órdenes que éste hubiere recibido del Hermano Superior del Instituto (RFD 27.9, p. 98).

A pesar de que la prescripción carece de claridad absoluta en lo que respecta al papel del latín después de la Misa, lo cierto es que el estudio del latín por parte de los Hermanos se limitó a la comprensión de su lectura, con el fin de ayudar a los Hermanos a participar en la Misa y en las oraciones comunes. No necesitaban mayor competencia en el latín que la comprensión de la lectura básica de los textos de la Misa y la oración comunitaria.

La Regla de 1705 muestra que a los Hermanos tampoco se les prohibió completamente enseñar latín. Los Hermanos enseñan a los estudiantes que ya dominaban el francés a leer bien el latín, lo suficiente para facilitar su participación en los servicios de la Iglesia<sup>66</sup>. La Regla de 1705 afirma lo siguiente: “Enseñarán a sus alumnos a leer, primero, francés; segundo, latín; tercero, cartas manuscritas” (RDF, 7.4, p. 36).

A pesar de que a los Hermanos se les permitió estudiar y enseñar latín a un nivel limitado, la verdad es que el Instituto mantuvo deliberadamente el perfil del latín al mínimo. Por lo tanto, la Pedagogía Lasaliana, nuestra “manera” de dirigir las escuelas, se ha definido en parte por el papel limitado que el latín ha desempeñado en nuestras instituciones educativas.<sup>67</sup> Las fuertes prohibiciones contra el latín permanecieron en nuestra *Regla*

---

<sup>66</sup> Cf. Notes to the Introduction en *The Conduct of the Christian Schools*, 1996, p. 272.

<sup>67</sup> Nuestra auto-prohibición de la enseñanza del latín propició el desarrollo de un programa pedagógico lasaliano diferente de la educación liberal tradicional. Por ejemplo, en Francia, el Instituto produjo la primera enseñanza sistemática de la agricultura y la viticultura. En Bélgica, la Pedagogía Lasaliana contribuyó al florecimiento de las Escuelas San Lucas, donde los arquitectos y artesanos se

durante más de doscientos años, hasta el año de 1923, cuando el Papa Pío XI pidió una modificación de nuestras costumbres. Este cambio de inspiración papal fue requerido al final de un período dramático de la historia del Instituto que dio en llamarse *La Cuestión del Latín*.

## DESVELANDO EL DRAMA

*La Cuestión del Latín* fue un drama en el sentido más pleno de la palabra. Hizo que se enfrentaran muchos Hermanos americanos y una gran parte del Episcopado Norteamericano contra los Superiores de los Hermanos franceses y con la Santa Sede<sup>68</sup>. Mereció ser tratada en varios Capítulos Generales. Llamó la atención de destacados periódicos americanos y europeos, del Departamento de Educación de los Estados Unidos, y de la Secretaría de Estado de los Estados Unidos. Provocó rivalidad entre la rama estadounidense del Instituto y la Compañía de Jesús. Envío al exilio a un número significativo de prominentes Hermanos americanos. Y finalmente, sólo se solucionó gracias a la intervención del Santo Padre.

En el fondo, la *Cuestión del Latín* fue una controversia centrada - en su mayor parte, pero no exclusivamente - sobre cómo salvaguardar y promover mejor un aspecto perenne de la Pedagogía Lasaliana, a saber, el de dirigir nuestros esfuerzos educativos hacia los pobres y la clase trabajadora. En Europa, el estudio de los clásicos - la literatura y los idiomas latín y griego - se asociaba con estudios superiores; era considerado como campo de la educación superior, y se vinculaba especialmente con las escuelas para la clase alta. El Superior General de los Hermanos -que hasta 1966 siempre fue un francés- y sus asistentes en París querían, con toda razón, fomentar la unidad entre los Hermanos. Pensaban que con la enseñanza del latín los Hermanos de los Estados Unidos fomentarían la división en el Instituto entre clasicistas muy especializados, por un lado, y los

---

capacitaban en la construcción y la decoración de las iglesias góticas. En Alemania podemos citar la contribución de la Pedagogía Lasaliana en el florecimiento de los métodos comerciales. Agradezco al Hno. Gerard Rummery haberme aportado estas ideas.

<sup>68</sup> Todos los Superiores Generales de los Hermanos fueron franceses hasta 1966. La Casa Generalicia (sede administrativa) de los Hermanos se encontraba en París, hasta que se trasladó a Lembeq-les-Hal, Bélgica, en el siglo XX. La Casa Generalicia permaneció en Bélgica hasta 1937 cuando finalmente se trasladó a Roma, donde permanece hasta el día de hoy.

Hermanos que enseñaban las materias ordinarias y comunes en las escuelas primarias parroquiales, por otro. En el momento de la Cuestión del Latín, nuestros Superiores franceses estaban preocupados de que la enseñanza del latín y el desarrollo de instituciones de Educación Superior en los Estados Unidos condujesen a los Hermanos americanos a dejar de dirigir sus esfuerzos educativos hacia la clase pobre y trabajadora.

Por su parte, los Hermanos de Estados Unidos de América sostenían que la enseñanza del latín no pondría en peligro nuestra misión en favor de los más pobres. Los Hermanos señalaban que, en los Estados Unidos, el estudio del latín no estaba reservado a las escuelas de los ricos, ni el estudio de los clásicos era allí algo exclusivo y ostentoso. Los colegios superiores (que otorgaban títulos) y las academias (que no otorgaban titulaciones) de los Hermanos en ese país donde se enseñaba latín, representaban una pequeña parte de la misión de los Hermanos en general. En 1897 los Hermanos tenían a su cuidado aproximadamente unos 20.000 alumnos en las escuelas primarias parroquiales, otros 4.000 huérfanos, y sólo 1.000 estudiantes en los colegios y academias donde se enseñaban los clásicos (Battersby, 1967, p. 79). Los Hermanos pensaban que sus instituciones de educación superior, que percibían una modesta cuota, eran comparables a los internados técnicos dirigidos por los Hermanos en Europa y que percibían una escolaridad. Ambos tipos de escuelas atendían a las clases medias y ofrecían numerosos beneficios a la misión de los Hermanos en general.

La situación comenzó en 1853 cuando el arzobispo de St. Louis pidió que la academia de los Hermanos de su ciudad incluyese el latín y el griego en su plan de estudios para que algunos jóvenes que habían expresado interés por el sacerdocio pudiesen prepararse para entrar en el seminario. El director, Hermano Patrick, accedió a la petición del Arzobispo. En 1854 el mismo Hermano Patrick, entonces delegado al Capítulo General, explicó a los capitulares durante el Capítulo las circunstancias particulares que habían llevado a la adopción del latín y el griego en su escuela de St. Louis y en algunas otras actividades apostólicas de los Hermanos en los Estados Unidos: a saber, el fomento de las vocaciones sacerdotales y religiosas y la preparación de los católicos inmigrantes para servir a la sociedad estadounidense en funciones de liderazgo (Battersby, 1967, págs. 12-13).

Fomentar las vocaciones al sacerdocio y a la vida religiosa era sumamente

importante para la Iglesia en los Estados Unidos, que era un país de mayoría protestante. Hasta 1908, la Iglesia había considerado a los Estados Unidos como “tierra de misión” y el número de sacerdotes era insuficiente para servir a la creciente población inmigrante católica. Al carecer de mano de obra sacerdotal calificada para dirigir los seminarios menores, varios obispos pidieron a los Hermanos preparar a los potenciales candidatos para el seminario, ofreciendo a esos jóvenes una educación clásica en las clases de nuestros colegios (Battersby, 1967, p. 13).

A través de una votación, los Capitulares del Capítulo General de 1854 otorgaron al Instituto en los Estados Unidos una dispensa de la prohibición establecida en la norma que prohibía la enseñanza del latín. Durante los cuarenta años siguientes, los clásicos siguieron figurando en los nueve colegios de los Hermanos y en una veintena de nuestras academias (Battersby, 1967, p. 5). La educación impartida en los colegios de los Hermanos y en las academias clásicas de los Estados Unidos añadió un nuevo giro al aspecto programático de la educación lasaliana. Los programas académicos de estas escuelas eran muy diferentes de, por ejemplo, los de los internados de orientación técnica realizada por los Hermanos en Europa. Por ejemplo, el Christian Brothers College, en St. Louis, llevaba adelante un plan de estudios de latín y griego, típico de la mayoría de los colegios de los Hermanos (cf. Battersby, 1967, págs. 383-385).

La introducción del latín y griego en esas actividades apostólicas llevó, en diversas ocasiones, a las “personas ajenas al asunto” a presentar quejas de irregularidad contra los Hermanos. Por ejemplo, en 1858, los Jesuitas de St. Louis, Missouri, preocupados por la pérdida de alumnos a causa de la Universidad de los Hermanos, presentaron una queja ante la Sagrada Congregación de Propaganda (como se llamaba entonces la Congregación para la evangelización de los pueblos,) sobre la enseñanza de los clásicos por parte de los Hermanos<sup>69</sup>. Como resultado de ello, el Obispo de la diócesis primada de América, Baltimore, fue enviado a investigar nuestra universidad en St. Louis. Su veredicto fue que “se debía dejar tranquilos” a los Hermanos” (Gabriel, 1948, p. 485). Ocho años más tarde, los Jesuitas pre-

---

<sup>69</sup> Otros ejemplos de la rivalidad entre los Jesuitas y los Hermanos de las Escuelas Cristianas se pueden encontrar en Battersby, 1967, págs. 46-50.

sentaron otra denuncia contra los Hermanos ante la jerarquía de los Estados Unidos. Algunos Hermanos destacados fueron convocados al Segundo Concilio Plenario de los Obispos de América para explicar la situación. Satisfechos con las explicaciones, los obispos animaron a los Hermanos a continuar tal como lo estaban haciendo (Gabriel, 1948, p. 485)<sup>70</sup>.

Muchos obispos animaron a los Hermanos a continuar la enseñanza de los clásicos, incluso en aquellas ciudades donde los Jesuitas ya dirigían universidades clásicas. La razón principal detrás de este estímulo era que varios obispos estadounidenses preferían que sus futuros seminaristas fuesen preparados por los Hermanos y no por los Jesuitas, con la esperanza de salvaguardar la vocación de sus jóvenes seminaristas para el sacerdocio diocesano. En aquellas ciudades estadounidenses donde la academia o la universidad de los Hermanos era la única escuela en la ciudad que enseñaba los clásicos (por ejemplo en Memphis, Tennessee) se pensaba que esas obras eran indispensables.<sup>71</sup>

La difusión del latín y el griego en las actividades apostólicas del Instituto en los Estados Unidos dio lugar a un amplio debate sobre este tema por varios Capítulos Generales. Por ejemplo, las actas del Capítulo General de 1873, recogen en su informe que se trató “el tema de la enseñanza del latín en algunas de nuestras casas en Estados Unidos”. Este Capítulo volvió a renovar a los Hermanos norteamericanos la autorización de incluir el latín como parte del plan de estudios de sus enseñanzas, pero estipulando que este tipo de enseñanza se llevase a cabo por “profesores ajenos a nuestra congregación”. Las actas del Capítulo daban la siguiente explicación para esta decisión afirmativa:

... (1) que es a petición de los propios Ordinarios que esta [demanda] ha sido presentada; (2) que un número considerable de alumnos, después de haber estudiado latín en nuestras escuelas de internado, se han consagrado al servicio de Dios, tanto en el estado eclesiástico como en nuestro Instituto; (3) que era necesario contar con algunas instituciones de este tipo con el fin de poseer bienes raíces en común; (4) que nuestras escue-

---

<sup>70</sup> Cf. Documento N° 3 en el dossier del H. Maurelian.

<sup>71</sup> El Colegio de los Hermanos en Memphis, Tennessee era el único colegio católico en la totalidad de los estados de Tennessee, Arkansas y Mississippi (cf. Battersby, 1967, p. 33).

las se benefician con los derechos antes mencionados, y que van asociados a los internados, y porque la fama de estos últimos recae sobre ellas y las encumbra en la estimación pública. El gran peso de estos motivos y la situación excepcional en muchas partes de América donde las escuelas públicas en general están confiadas a maestros que no son católicos, parece justificar ante el Capítulo el ensayo en cuestión, y que se pueda continuar siempre y cuando las circunstancias lo requieran, pero con esta doble reserva: que estas lecciones sean impartidas por profesores de fuera de nuestra Congregación, y que ello no constituya ningún precedente para países donde no existen motivos similares (Battersby, 1967, p. 23; cf. Registro Capitular, p. 439).

Estas dos últimas decisiones no aparecieron impresas en la Circular que se publicó después del Capítulo y se distribuyó a todos los sectores del Instituto. Al parecer esta extraña omisión sucedió porque, en palabras del que más tarde sería Superior General, estas dos decisiones “se referían a un país en particular, a una situación irregular que no se quería dar a conocer a todo el Instituto” (Circ. 101, p. 5). Los Capitulares norteamericanos del Capítulo no debieron estar muy de acuerdo con la propuesta de que el latín fuese enseñado sólo por “profesores ajenos a nuestra congregación”, ya que algunos Hermanos estadounidenses continuaron enseñando los clásicos, lo cual era expresamente contrario a lo estipulado en el permiso especial.

La cuestión del latín apareció de nuevo en los Capítulos Generales de 1882, 1884 y 1894. Estos Capítulos Generales emitieron decisiones destinadas a reducir la enseñanza del latín, pero como tales decisiones se referían sólo a los Estados Unidos y como nuestros Superiores no querían que la situación irregular en los Estados Unidos fuese conocida por el resto del Instituto, estas decisiones nunca fueron oficialmente comunicadas en una Circular oficial.

Se presentaron dos apelaciones, ante la Sagrada Congregación de Propaganda, contra las decisiones anti-latín de los Capítulos Generales antes mencionados: una en 1894 por el Obispo de Halifax en Canadá y otra en 1895 por cuatro Arzobispos estadounidenses. Estos llegaron a sugerir que los Hermanos estadounidense podrían tener que cortar su vinculación con el Instituto en Europa:

Santísimo Padre, tan profunda es nuestra convicción de que se producirán resultados desastrosos si continúa la política que los superiores franceses están aplicando a este país, que, si no hubiera otro remedio, consideraremos nuestro deber pedir a Vuestra Santidad que permita a los Hermanos de las Escuelas Cristianas en los Estados Unidos romper su relación con los superiores franceses y organizarse en una comunidad separada (Battersby, 1967, p. 57).

Naturalmente, una parte de los Hermanos estaban de acuerdo con los sentimientos de los cuatro arzobispos. Periódicos profanos como *The Washington Times*, el *Chicago Daily News* y *St. Louis Republic*, ¡llegaron a informar sobre la separación como una posibilidad! El *Washington Times* incluyó lo siguiente, como parte de un artículo que se publicó en 1900:

Todo amigo de la educación superior en los Estados Unidos sentirá pesar por la decisión que se ha alcanzado en Roma para que la Sociedad de Hermanos de las Escuelas Cristianas en este país deban de una vez y para siempre abandonar su práctica de dar enseñanza en las ciencias y en los clásicos, y limiten sus tareas a la labor de la escuela primaria parroquial. Por lo general, las relaciones entre las diversas órdenes religiosas de la Iglesia Católica en los Estados Unidos y su control supremo en Europa no son de interés público. Pero el caso de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es excepcional por varias razones, y la decisión que ha sido tomada por las autoridades papales no sólo será lamentada sino en general muy inoportuna para toda la Unión... Muchos de los Hermanos y sacerdotes, y algunos de los obispos de los Estados Unidos están a favor de que los Hermanos se divorcien ellos mismos de la Casa Madre de París... y establezcan un orden distinta y separada de la suya (Battersby, 1967, págs. 178-179).

Afortunadamente, nunca los Hermanos en los Estados Unidos se separaron del cuerpo del Instituto a pesar del conflicto con sus superiores franceses relativos a la enseñanza del latín. Este hecho es una prueba de la confianza de los Hermanos estadounidenses en la divina Providencia y de la fidelidad a su voto de estabilidad.<sup>72</sup> Este hecho es muy significativo por-

---

<sup>72</sup> Además de los votos tradicionales de pobreza, castidad y obediencia, los Hermanos de las Escuelas Cristianas hacen otros dos votos, "asociación" y "estabilidad". Parte del artículo 42 de la Regla actual de los Hermanos define el voto de estabilidad: "Por este voto se obligan a permanecer en el Instituto para realizar su misión específica y a vivir en comunión fraterna y apostólica, fieles al Instituto y a su espíritu, a sus Hermanos y a aquéllos a quienes sirven en su ministerio".



que la comunidad de los Hermanos es, en sí misma, un elemento importante de la Pedagogía Lasaliana. Los Hermanos aspiran a realizar su ministerio “juntos y por asociación”. Parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las instituciones lasalianas felizmente cuenta con el hecho de que un grupo de religiosos hayan consagrado su vida a Dios, en comunión con la Iglesia y al servicio a los jóvenes. La comunión de corazones y de mentes, que los Hermanos buscan fomentar entre ellos y entre los que participan en la institución lasaliana, está orientada a ser levadura para la comunión de la Iglesia y, en última instancia, para la comunión de toda la familia humana con la Santísima Trinidad.

En respuesta a los llamamientos de 1894 y 1895, el Superior General del Instituto, Hermano Joseph, escribió a la Sagrada Congregación de la Propaganda y defendió los decretos del Capítulo General de 1894 en los siguientes términos:

(1) La *Regla* que prohíbe a los Hermanos enseñar latín es clara y categórica. (2) La Salle prohibió el latín por una buena razón. (3) La Bula de Aprobación indirectamente sancionó la *Regla* del Beato La Salle al prohibir a los Hermanos aspirar al sacerdocio. (4) Durante doscientos años el Instituto siempre ha considerado la norma que prohíbe a los Hermanos enseñar latín como fundamental e imprescindible para que puedan preservar el espíritu de su vocación y no apartarse de su finalidad. (5) Que el Instituto siempre ha mantenido los internados y colegios para la clase media, pero que estas escuelas, fieles a nuestra tradición, siempre han ofrecido la educación técnica, no los clásicos. (6) Que el Capítulo General de 1894 decretó: “Todas las prescripciones del capítulo XXVIII de las *Reglas Comunes* se mantienen en su fuerza y vigor para todos nuestros centros educativos.” El capítulo XXVIII prohíbe a los Hermanos estudiar y enseñar latín. (7) Una dispensa de la norma que prohíbe la enseñanza del latín daría lugar a muchas otras solicitudes de este tipo en otras partes del mundo. (8) Un gran número de congregaciones religiosas tienen como objeto los colegios en los que se enseñan los clásicos. La dirección de dichos establecimientos debe ser confiada a ellos (Circ. 81, págs. 35-41).

La muerte de dicho Superior General, Hermano Joseph, en 1897, hizo necesario un nuevo Capítulo General. Dicho Capítulo eligió al Hermano Gabriel-Marie como nuevo superior, un hombre firmemente contrario a la posición de Estados Unidos sobre la permisibilidad de la enseñanza del

latín. El Hermano Gabriel-Marie estaba convencido de que el espíritu del Instituto y su providencial finalidad, su tradición de trabajar en beneficio de los pobres y de la clase trabajadora, se debilitaría si se permitía enseñar latín. Advirtió que los Hermanos que enseñasen latín podrían henchirse de orgullo y ambición. Incluso sugirió que si todo esto llegase a suceder, Dios podría suscitar otra congregación religiosa en la Iglesia para ocupar el lugar de un Instituto que había perdido el rumbo. Así se expresó en el Capítulo General de 1897:

Si nuestro Instituto, en contra de la *Regla*, llegara a admitir la enseñanza de los clásicos en sus establecimientos, ello daría lugar, a corto plazo, a una desviación completa de su espíritu y de su finalidad providencial. Permitiría ser invadido por ideas de orgullo y ambición que resultarían fatales para él; rápidamente se apartaría de su camino, y pronto el Instituto del Beato La Salle ya no podría ser reconocido en él. Sería señal de decadencia, y no cabe duda de que habría llegado la hora de que Dios lo sustituyera por otra familia religiosa con el fin de llenar el vacío dejado en el ejército de la Iglesia (Circ. 75, 1897, págs. 67-68).

Además de elegir un Superior que estaba completamente en contra de la posición norteamericana, el Capítulo General de 1897 rectificó la falta de claridad sobre la enseñanza del latín en el Instituto mediante la comunicación de sus decisiones a todo el Instituto. El Hermano Gabriel-Marie explicó los hechos de esta situación en la circular 101:

Los Capítulos Generales de 1882, 1884, 1894, y 1897 tomaron decisiones más o menos precisas y significativas con el fin de detener la extensión del peligroso sistema seguido en Estados Unidos, limitando gradualmente los abusos que se han señalado, y con el tiempo llegar a la completa supresión del latín en nuestras instituciones; pero, al igual que en 1873, y por los mismos motivos y causas, las decisiones de los capítulos de 1882, 1884, y 1894 no fueron publicadas, y no tuvieron ningún efecto útil. Era pues necesario poner fin a este estado de cosas, porque las decisiones de 1894 eran ya suficientemente conocidas en los Estados Unidos como para excitar a algunas mentes confusas, y eran tan mal presentadas y tan poco apoyadas por quienes las comunicaban que resultaba imposible llevar a cabo las reformas; además, la situación irregular de estas casas en América, llegó a ser más o menos conocida en todas partes, como para incitar a su imitación, sobre todo, en los puntos más distantes del Centro del

Instituto. Por todos estos motivos y otras graves razones, las decisiones del Capítulo General de 1897 se comunicaron a todos los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Circ. 101, p. 5).

En 1899 se presentó una tercera apelación a la Sagrada Congregación de Propaganda, en nombre de casi la mitad de la jerarquía norteamericana, a favor de la posición estadounidense. Una decisión sobre esa apelación por parte la Sagrada Congregación de Propaganda, confirmada por el Santo Padre y comunicada al Superior General el 11 de enero de 1900, pretendía resolver la Cuestión del Latín. La Sagrada Congregación respondió a la apelación con una expresión, ampulosa y categórica: *negative et amplius* (Circular 91, págs. 5-6). La enseñanza del latín y del griego sería solamente tolerada hasta el final de ese año académico y no se permitían más apelaciones (Circular 91, p. 2). Así pues, después de haber estado enseñando latín durante más de cuarenta años, el Instituto en los Estados Unidos se veía obligado a cambiar su rumbo.

## LOS EFECTOS DE LA PROHIBICIÓN

La prohibición definitiva de la Santa Sede sobre la enseñanza del latín en el Instituto tuvo efectos considerables sobre la obra de los Hermanos en los Estados Unidos. En abril de 1901, el Hermano Superior General Gabriel-Marie emitió una circular titulada “Consecuencias de la supresión de la enseñanza del latín”, donde trató de enfocar la situación bajo una luz positiva. La realidad fue que la supresión del latín dio lugar a una previsible disminución del alumnado y a muchas pruebas y dificultades cuando los Hermanos en los Estados Unidos trataron de transformar sus universidades en instituciones especializadas en las ciencias físicas, ingeniería y formación industrial (Battersby, 1967, p. 197). Un ejemplo típico fue el La Salle College, de Philadelphia, que pasó de 150 estudiantes antes del decreto a tan sólo 96 estudiantes al año siguiente del decreto. El Colegio de los Jesuitas en Philadelphia duplicó su población estudiantil durante ese mismo tiempo (Battersby, 1967, p. 200). En las ciudades donde el único colegio católico era el dirigido por los Hermanos, los jóvenes católicos tuvieron que acudir a las instituciones no católicas con el fin de estudiar los clásicos. De las nueve instituciones que concedían titulaciones dirigidas por los Hermanos en los Estados Unidos en el año 1900,

sólo cuatro se han mantenido como instituciones de educación terciaria hasta el día de hoy (Manhattan - New York City, La Salle - Philadelphia, St. Mary - California y Christian Brothers - Memphis). Tres de los nueve colegios universitarios finalmente cambiaron sus estatutos y se convirtieron en las escuelas secundarias, ya que sin los clásicos no podían sobrevivir como tales (Calvert Hall - Baltimore, Christian Brothers - St. Louis y St. John -Washington). Como resultado de la prohibición del latín, los Hermanos de Estados Unidos perdieron presencia en el mundo de la educación terciaria.

También hay que mencionar que entre 1898 y 1901, el Superior General mandó al exilio a trece Hermanos estadounidenses, principalmente a Europa, pero también a Egipto y Sri Lanka (Battersby, 1967, p. 395). No es de extrañar que estos trece Hermanos fuesen los principales partidarios y promotores de la posición norteamericana; eran los líderes del Distrito y los jefes de las instituciones en cuestión. Podemos quedar edificados por el hecho de que la mayoría de los exiliados sufrieron su situación en espíritu de obediencia religiosa.

## AMERICANISMO

El eminente historiador del Instituto, Hermano William Battersby, sostiene que la actitud europea hacia la *Cuestión del Latín* debe ser considerada teniendo en cuenta el antiamericanismo existente en Europa durante la década de 1890 (Battersby, 1967, p. xvi). “Americanismo” fue la etiqueta que se usó para describir la actitud cuasi-herética de los que sugerían que la Iglesia católica debía adaptarse a la mentalidad americana y a su forma republicana de gobierno. Los Hermanos en los Estados Unidos parecían sostener esta cuasi-herética actitud porque creían que las diferentes circunstancias culturales de Norteamérica hacían que fuera adecuado para ellos enseñar latín. Además, Estados Unidos no era un país popular en Europa, en ese momento, debido a la guerra que libraba contra España. Esa guerra hizo que muchos funcionarios de la Iglesia en Europa se manifestasen más bien contrarios a todo lo americano (Battersby, 1967, p. xvi). El historiador del Instituto Ronald Isetti resumió así ese sentimiento anti-americano:

En 1854, los delegados franceses que controlaban el Capítulo General celebrado ese año concedieron a los Hermanos americanos permiso para enseñar latín en sus escuelas en parte por motivos nacionalistas... Sin embargo, durante la última década del siglo XIX, los acontecimientos en Europa y América hicieron que la actitud a los Hermanos franceses se volviera contra sus Hermanos americanos... Los principios políticos americanos hicieron también que católicos europeos mostraran desconfianza. Para los Hermanos franceses, Estados Unidos era la encarnación de los ideales de la Ilustración que habían actuado contra ellos en 1789. Instituciones norteamericanas, tales como la separación entre iglesia y estado, la educación pública no sectaria y el gobierno republicano, eran detestadas.

Los obispos liberales de Estados Unidos cayeron bajo sospecha de las autoridades eclesiásticas de Roma cuando comenzaron a elogiar al gobierno democrático de Estados Unidos, a dialogar con los protestantes y a subrayar la necesidad de cultivar las virtudes de la independencia y la innovación... Hay una conexión directa entre la carta de León XIII de 1899, *Testem Benevolentiae*, que condenó la herejía llamada del americanismo, y el edicto dado a finales de ese mismo año por la Sagrada Congregación para la Propagación de la Fe, despreciando los llamamientos de la jerarquía americana. Lo que vincula estos dos documentos no es sólo su sesgo anti-americano, sino también la convicción de que la Iglesia debe ser prudente en adaptarse a las cambiantes circunstancias históricas (Isetti, 1979, págs. 18-19).

## RESTAURACIÓN DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS

La presentación de solicitudes ocasionales, no oficiales, para que se permitiese la enseñanza del latín siguió existiendo durante las dos primeras décadas del siglo XX, pero sin producir frutos durante casi un cuarto de siglo. Las circunstancias se mantuvieron como tales hasta que, en 1923, el Papa Pío XI levantó la prohibición. Entre las muchas razones invocadas para este cambio estuvo el hecho de que el progreso de la Iglesia, en gran parte conformada por inmigrantes en los Estados Unidos, se vio afectado en gran medida por la incapacidad de los Hermanos americanos para enseñar a los clásicos. Nueve días antes de la apertura del Capítulo General de los Hermanos, el Secretario de Estado del Vaticano dirigió la siguiente carta al Superior General en nombre del Santo Padre:

Reverendísimo Hermano: Varias veces los miembros del Episcopado, principalmente de los Estados Unidos de América, han solicitado a la Santa Sede que tenga a bien permitir a los Hermanos de las Escuelas Cristianas la enseñanza de la lengua latina en sus escuelas... Con el loable deseo de mantener al Instituto en la mayor fidelidad posible a la *Regla* de su Fundador, hasta ahora, no se ha querido modificar, en este punto, su práctica tradicional a excepción de algunos casos particulares y con las oportunas restricciones. No obstante, ante la necesidad siempre más urgente que se hace sentir en diferentes lugares y en consideración del profundo cambio que los nuevos tiempos han aportado en los programas y los estatutos escolares, así como también de la más amplia participación de todas las clases de la sociedad en todo tipo de estudios, Su Santidad ha considerado que el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas debe en adelante extender su enseñanza a los estudios clásicos, como ya lo ha hecho con éxito en los estudios superiores técnicos, incluso para las clases acomodadas. Pietro Cardinal Gasparri (Circ. 236, págs. 56-58).

Naturalmente, los Hermanos estadounidenses se sintieron reivindicados por este cambio, y así comenzó un nuevo capítulo en la vida del Instituto. Desde 1680 hasta 1923, el aspecto programático o plan de estudios inspirado en la Pedagogía Lasaliana fue significativamente modelada por el hecho de que el latín no podía figurar en el plan de estudios de nuestras escuelas. Con el Decreto papal de 1923 se abrió un nuevo capítulo en el “libro” de la Pedagogía Lasaliana.

El famoso intelectual francés Jacques Maritain expresó su parecer sobre el decreto pro-latín del Papa Pío XI, en un discurso pronunciado en el Manhattan College en 1951. Maritain era de la opinión de que los Hermanos de las Escuelas Cristianas de los Estados Unidos fueron los precursores de los beneficios que aportaría la educación en las artes liberales a los jóvenes de todas las clases sociales y no sólo a los hijos de los ricos. El discurso de Maritain incluía estas palabras:

Observo que en la recomendación hecha por el cardenal Gasparri se afirma que esta extensión de la enseñanza de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a los clásicos no debería cambiar nada en la naturaleza de su Instituto, cuya principal finalidad debe ser en el futuro al igual que en el pasado, la escuela para los pobres. Así pues, tenemos la escuela para los pobres y la enseñanza de los clásicos que se compaginan mutuamente...

También podríamos sugerir que, si la enseñanza de los clásicos y la escuela para los pobres se unen, esto significa finalmente que el patrimonio cultural e intelectual de la humanidad tiene que hacerse asequible, como intenta hacerlo la educación norteamericana, a los jóvenes de todos los ámbitos de la vida. Dentro de la perspectiva del evento particular que estamos comentando ahora, la tarea asumida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en la educación liberal bajo el incentivo de los obispos americanos, aparece como una muestra de aquella educación liberal para todos que, a mi parecer, todos esperamos para el futuro de nuestra civilización. Me complazco en pensar que a este respecto la experiencia secular de los Hermanos de las Escuelas Cristianas resultará particularmente útil, y que van a desempeñar ahora, como lo hizo su fundador en el siglo XVII, el papel de precursores (Battersby, 1967, págs. 358-359).

## LA PEDAGOGÍA LASALIANA CONTEMPORÁNEA Y LA CUESTIÓN DEL LATÍN

La *Cuestión del Latín* nos ofrece una pausa para reflexionar sobre el papel de la uniformidad en la Pedagogía Lasaliana. Debería resultar obvio que la uniformidad fue valorada muy positivamente por los líderes del Instituto a finales del siglo XIX. En nuestra era del post-Vaticano II bien pudiera suceder que esté de moda lo contrario; que ideas como la adaptación, la subsidiariedad y la diversidad sean consideradas en la misma forma que lo fue la uniformidad en la vida religiosa. A la luz de todo ello, podríamos preguntar: “¿Qué es lo que debería estar uniformemente presente o no presente en la Pedagogía Lasaliana en todo el mundo?”

La *Cuestión del Latín* también nos da la oportunidad para reflexionar sobre la norma perenne de orientar la misión educativa lasaliana hacia la clase pobre y trabajadora. ¿Cómo están dando prioridad a este tema los Distritos y las Regiones del Instituto? ¿Cómo están educados y capacitados los Hermanos y los Colaboradores Lasalianos para luchar contra la tendencia natural del ser humano de trabajar con una población estudiantil que se considera más talentosa, más refinada y más prestigiosa?

No tengo conocimiento de ninguna situación contemporánea en el Instituto que sea paralela a la *Cuestión del Latín* en el sentido estricto. Aunque ciertamente los gobiernos en algunos lugares ponen límites a lo

que el Instituto puede y no puede ofrecer a los jóvenes, ni la Iglesia ni el propio Instituto prohíben de plano la presentación de la totalidad de las materias académicas. Si bien la prohibición en contra del latín ha dejado de existir, el imperativo de la Pedagogía Lasaliana por el cual se luchó erróneamente en la *Cuestión del Latín*, en gran parte, debe permanecer: dirigir nuestra misión a la clase pobre y trabajadora. El artículo catorce de la *Regla* de los Hermanos refleja este imperativo y tiene profundas ramificaciones para la Pedagogía Lasaliana.

Enviados por su Instituto principalmente a los pobres, los Hermanos se sienten impulsados comunitariamente a descubrir las raíces mismas de la pobreza que los rodea, y a comprometerse con decisión, por medio del servicio educativo, a promover la justicia y la dignidad humana. La misma preocupación anima también la actividad de los Hermanos cuando ésta se dirige a un medio social más acomodado. Tratan de sensibilizarlo frente a las situaciones de injusticia de las que a menudo son víctimas los pobres (RC 14).

La Pedagogía Lasaliana exige de nosotros, Hermanos y Lasalianos, dar prioridad a la promoción de la justicia y la dignidad humana en el plan de estudios y en la jerarquía de valores de nuestras escuelas. Esto significa que en nuestros centros educativos que atienden a una clase social más favorecida trabajemos por sensibilizar a los estudiantes sobre las causas de la injusticia. El Fundador estaría bien contento si cuando los educadores católicos plantearan la pregunta: “¿Dónde podemos encontrar lo que la doctrina social de la Iglesia aporta a la vida de los jóvenes?”, la respuesta fuera: “Id a la escuela lasaliana”. La promoción de la justicia y la dignidad humana, junto con la promoción adecuada de nuestra fe católica, deben ser los ejes perennes de la Pedagogía Lasaliana.





## Capítulo 9 - LA REVISIÓN DE LA GUÍA: HACIA UNA RED EDUCATIVA LASALIANA MUNDIAL

*León Lauraire fsc*

Desde su fundación, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas ha elegido siempre funcionar como una red basada sobre el espíritu de asociación. Una red que trasciende las fronteras de las parroquias, de las diócesis y de los países. Esta particularidad lo distinguía claramente del tipo de funcionamiento de las escuelas populares bajo el Antiguo Régimen francés.

En este espíritu se desarrolló el Instituto, mientras que las realidades del contexto socio-político o escolar cambiaban a su alrededor. Felizmente, los mecanismos de análisis, de discernimiento y de decisión, puestos en marcha desde 1694 permitían adaptar, actualizándolas, las grandes líneas del Proyecto Educativo Lasaliano. Tal fue el caso, especialmente, en los años de 1717, 1787, 1811, 1838 y 1860, como lo demuestran las reediciones de la *Guía de las Escuelas*.

El último cuarto del siglo XIX fue también uno de los periodos delicados que exigían un cuestionamiento serio del funcionamiento de las escuelas y de la red. Las razones para ello fueron diversas y complejas. Nos gustaría señalar principalmente tres de ellas.

### TRES FACTORES DE CAMBIO

Durante la segunda mitad del siglo XIX, a pesar de la extensión a diversos países, el Instituto seguía siendo numéricamente francés. Las estadísticas que poseemos lo demuestran ampliamente. Pero su supervivencia en Francia ya no resultaba fácil.

#### *Una legislación de exclusión*

Al principio del siglo XIX, en la reforma de la enseñanza emprendida bajo el Primer Imperio, el Instituto había sido integrado en el sistema escolar del Estado, lo que le permitió, en particular, conservar su ideal de gratui-

dad escolar considerado desde La Salle como “esencial al Instituto”. No por ello desaparecieron todas las dificultades, como lo demuestra la misma historia de la gratuidad, pero los Hermanos podían considerarse autores de diversas aportaciones positivas a la pedagogía, a los programas y al funcionamiento del sistema. Debido al importante número de sus escuelas, eran tenidos en cuenta por las instancias más elevadas del Ministerio de Educación. Testigo de ello son las relaciones de los Ministros de Educación o de la Enseñanza Pública con los Superiores Generales del Instituto, particularmente el Hermano Philippe. Su prolongado generalato se extendió sobre varios regímenes políticos sucesivos: la Monarquía de Julio, la Revolución de 1848 y la Segunda República, el Segundo Imperio y los comienzos de la 3ª República.

Pero, el Hermano Philippe no llegó a conocer los trastornos realizados por los partidarios de una República radical, ya que será a partir de 1876, siendo los republicanos radicales mayoría en la Asamblea Nacional y en el Senado, cuando se aplique una política escolar perjudicial para las congregaciones docentes. Considerándose como lejanos herederos de las ideas de la Revolución de 1789, estos republicanos querían llevarlas a la práctica. Se trataba, sobre todo, de tres principios generales: la obligatoriedad escolar, la gratuidad de la enseñanza y el laicismo o neutralidad de la enseñanza y de los docentes. Se pretendía realizar el programa que la primera revolución no había podido aplicar.

Para ilustrar estas afirmaciones, es suficiente recordar las principales leyes votadas por los parlamentarios durante los años 1880, leyes que caracterizan una política de exclusión de los miembros de las congregaciones:

- 1881: Ley del 16 de junio que generaliza la gratuidad de la enseñanza pública.
- 1881: Ley que exige el Diploma de Capacidad para todos los maestros de la enseñanza primaria. Las cartas de obediencia ya no son válidas.
- 1882: Ley del 29 de marzo que establece la obligatoriedad escolar de 7 a 13 años. Al mismo tiempo se declara neutra la enseñanza pública. Los ministros de culto ya no tendrán acceso a los locales escolares públicos.

- 1884: Ley que obliga a quitar todos los símbolos religiosos de las escuelas públicas.
- 1886: Ley del 30 de octubre según la cual la enseñanza en las escuelas públicas queda confiada exclusivamente a personal laico.
- 1889: Ley militar que retira el beneficio de la exención del servicio militar a los maestros de escuela y a los seminaristas.

Aunque existieron algunos plazos para la ejecución de esas leyes, queda claro que los Hermanos se vieron inexorablemente confinados a los centros educativos privados. Estos existían desde principios del siglo XIX paralelamente a los centros públicos. Se adivina la paradoja: los Hermanos que habían luchado por mantener la gratuidad se veían obligados a percibir cuotas escolares, mientras que las escuelas públicas que habían instaurado la retribución escolar se beneficiaban en adelante de la gratuidad.

Para completar lo anterior, hay que añadir que esta orientación se conservaría durante los años siguientes, llegando incluso a ser reforzada, en los primeros años del siglo XX, mediante leyes de supresión de las congregaciones docentes; primero, las no autorizadas; luego, por la ley del 7 de julio de 1904, se suprimían las congregaciones autorizadas, entre ellas los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Los religiosos debían retirarse de todos los centros escolares en un plazo de diez años. Ése fue el desenlace del proceso de laicización y de anticlericalismo que se venía desarrollando desde hacía veinticinco años.

Esa progresiva exclusión del sistema escolar público planteó inevitablemente numerosos y difíciles problemas a los responsables del Instituto. Era necesario repensar y reorganizar el conjunto de la red lasaliana en Francia. Había que decidir cómo funcionar de la mejor manera y de forma autónoma al servicio de los niños y de los jóvenes. Así fue como a través de los Capítulos Generales de 1882, 1884, 1894, 1897 y 1901, de los trabajos de diversas comisiones y de las Circulares de los Superiores Generales, se esboza el perfil de una red educativa lasaliana autónoma. Su configuración y su organización presentan algunos elementos permanentes sobre los cuales volveremos a tratar.

### ***Las aportaciones de las ciencias de la educación***

Los últimos decenios del siglo XIX constituyen también una etapa esencial en la historia de la educación: las ciencias humanas hacen su aparición en el paisaje cultural y comienzan a proponer sus sugerencias a los maestros y educadores. Psicología general, psicología infantil y de la adolescencia exponen sus descubrimientos, sus consejos o sus soluciones a las situaciones pedagógicas habituales. Hasta pretenden – no sin razón – solucionar dificultades encontradas en ciertos alumnos. Consideradas inicialmente con cierta desconfianza, empezaron pronto a prestar su contribución en las escuelas. Los Hermanos Gabriel Marie, luego Imier de Jesús, ambos Superiores Generales, las aconsejan a los Hermanos, incitándolos siempre a la prudencia y al discernimiento. No todo es aceptable en estas ciencias. Las Circulares: 129 del Hermano Gabriel Marie en 1903 y 194, del Hermano Imier de Jesús, en 1914, no publicada a causa de la primera guerra mundial, son dos ejemplos interesantes.

Pero en ese inicio del siglo XX, las ciencias humanas están aún en sus primeros balbucesos. A veces se presiente que las mismas pueden aportar mucho más. La continuación del siglo XX lo probará. Pero se necesita tener la capacidad de discernir en los escritos de estos autores, lo que tiene verdadero fundamento y lo que corre el riesgo de confundir a los prácticos de la escuela.

### ***La globalización del Instituto***

El Instituto de los Hermanos, abierto a la iglesia universal, como lo muestran ciertas decisiones y algunos escritos de Juan Bautista de La Salle, no tardó en traspasar las fronteras de Francia. El envío de dos Hermanos a Roma en 1702, fue su primera prueba. Al final del siglo XIX, son más de treinta los países que tienen escuelas de Hermanos. Al provocar la salida de Francia de más de tres mil Hermanos, la ley de julio de 1904 contribuyó a la globalización del Instituto. Al cabo de los diez años concedidos para la ejecución de la ley, la red lasaliana se extendía por los cinco continentes.

Aun cuando los delegados franceses siguen siendo mayoritarios en los Capítulos Generales del final del siglo XIX y del principio del XX, poco

a poco va emergiendo la conciencia de esa extrema diversidad. El sistema escolar francés no puede ya ser la referencia única cuando se tratan cuestiones escolares o pastorales, ni la *Guía de las Escuelas* el mismo texto para todos. No obstante, se procede a una nueva edición del texto – pero profundamente retocado – en 1903. Una edición por mucho tiempo solicitada y esperada: más de cuarenta años (1860 – 1903) sin modificaciones de consideración. El gobierno del Instituto se tomó su tiempo porque quería integrar en dicho texto las aportaciones de las ciencias de la educación. Si se la vuelve a editar, de manera muy similar, en 1916, es porque sin duda las circunstancias – estallido de la primera guerra mundial – no permiten en absoluto aplicar el proceso habitual de actualización del texto o su remplazo por algo más adaptado.

La globalización del Instituto va a obligarlo a modificar las modalidades de animación, particularmente en el campo educativo, que constituye la esencia de su compromiso apostólico. Esta situación presenta un doble desafío:

- El de mantener la fidelidad en un entorno en constante y rápida evolución; y,
- el de preservar la unidad de inspiración en un conjunto cada vez más diversificado.

El Hermano Gabriel Marie, en el Prefacio de la Guía de 1903, insiste nuevamente sobre la fidelidad. Después de haber recordado sucintamente las principales ediciones de la Guía desde los comienzos, añade: *“hoy, nuevas experiencias, los progresos metodológicos y las prescripciones legislativas, nos han llevado a modificar el texto de 1877”*. Pero continúa:

Al proceder a esta revisión, hemos conservado la disposición general de la *Guía* tradicional, los principales usos de nuestro Instituto en materia de educación cristiana, y los consejos tan sensatos que la experiencia de nuestros predecesores nos ha legado. La edición que les ofrecemos, al igual que las precedentes, tampoco es definitiva; pensamos que responde a las exigencias actuales de la enseñanza, pero nuestros sucesores se verán sin duda obligados a su vez a mejorarla, según se lo puedan imponer las circunstancias, y las transformaciones acaecidas en los programas (CE, 1903, p. 6).

## UNA RED EDUCATIVA LASALIANA MUNDIAL

El Instituto de los Hermanos, excluido del sistema escolar público francés por las leyes anteriormente señaladas, debía organizar de un modo nuevo su contribución a la misión nacional de la educación de la juventud. Tal fue la obra progresiva de los ocho Capítulos Generales que se celebraron entre 1874 y 1905. Esa es la dinámica que se desprende de las decisiones tomadas durante ese periodo que puede ser interpretado como la edificación de una red educativa lasaliana a nivel mundial. La urgencia de los problemas concretos a resolver explica, sin duda, en gran parte el retraso producido en la redacción de una nueva versión de la *Guía de las Escuelas*, a pesar de la impaciencia de los Hermanos ante tal hecho.

Esa red lasaliana sigue estando esencialmente animada por Hermanos. Cuando ocasionalmente recurre a los colaboradores laicos, es habitualmente a título provisorio y como a su pesar. Son más tolerados que deseados. Según el Capítulo General de 1897, es preferible recurrir a “jóvenes que salen de nuestras escuelas”. Lo cual manifiesta una búsqueda de homogeneidad en las mentalidades, las actitudes y las prácticas pedagógicas. Se repite lo que se ha visto hacer a los propios maestros. Esta constitución de una red educativa lasaliana se perfila a través de seis elementos esenciales:

- La calidad y el contenido de la formación de los Hermanos.
- La producción y la publicación de herramientas pedagógicas y didácticas.
- Textos de inspiración y acompañamiento: Circulares de los Superiores.
- Publicaciones pedagógicas especiales y nuevas en el Instituto.
- Medios inéditos de emulación y de evaluación.
- Dos obras de síntesis para guiar a los docentes: el *Directorio Pedagógico* y la *Guía de las Escuelas* de 1903.

### ***Estudios y Formación de los Hermanos***

A partir de Juan Bautista de La Salle, el Instituto fue siempre pionero en el campo de la formación inicial de los maestros. Eso sigue siendo ver-

dad en ese fin del siglo XIX. Encontramos pruebas en diferentes momentos:

- En 1875, en el 25° Capítulo General se presenta un importante Informe sobre “La Enseñanza y la Educación de los Hermanos”. Entre las solicitudes que en él se mencionan, se encuentra la de una obra metódica sobre la educación de los alumnos en la urbanidad. Sería una versión actualizada y simplificada de las *Reglas de la Cortesía y Urbanidad Cristianas* del Fundador. Además de servir a los alumnos, contribuiría a la formación de los maestros.
- En 1882, el Capítulo General consagra una importante sesión a los estudios de los Hermanos y constata que se ha realizado un gran esfuerzo en ese sentido. La urgencia es tanto mayor por cuanto ya se conocen las primeras leyes sobre la enseñanza. Este tema se trata con mayor amplitud en la Circular del 3 de enero de 1883 que da cuenta de los trabajos del Capítulo. Cinco de sus páginas se consagran a la formación pedagógica: “Sin duda, ella ha sido siempre muy importante para nuestro Instituto, pero se puede decir que, en nuestro tiempo, se ha vuelto esencial” (p. 17). En ese mismo documento se habla también de la formación continua, “durante toda la duración de la vida”. A continuación, en términos concretos, se propone que la formación pedagógica comience desde los años del Aspirantado.
- Dos años después, en 1884, el 27° Capítulo General vuelve sobre el mismo tema. Por ejemplo: “Un capitular solicita que el acta registre las notas siguientes: 1° Los Hermanos se convencerán cada vez más, mediante el estudio asiduo de la Guía de las Escuelas Cristianas, de las Doce Virtudes de un Buen Maestro y de los Tratados de Pedagogía, de la importancia de los deberes que impone la función de maestro de la juventud. 2° Nuestros estudios pedagógicos y metodológicos deben mantenerse a la altura de las circunstancias y de las necesidades actuales, sobre todo en los Escolasticados. Los cursos serán a la vez teóricos y prácticos. 3° los Hermanos Directores utilizarán las conferencias pedagógicas para hacer que los Hermanos den lecciones prácticas sobre las diferentes especialidades” (Registro C, p. 223).



- Diez años más tarde, en la Circular del 21 de noviembre de 1894, el Hermano Joseph, Superior General, subraya: “La pedagogía se ha convertido en nuestros días en una verdadera ciencia. ¿Sería aventurado afirmar que esta ciencia, al menos en lo que se refiere a la enseñanza primaria, debe al Beato de La Salle una parte notable de sus progresos, y que su Guía de las Escuelas Cristianas ha formulado todos sus grandes principios e, incluso sobre ciertos puntos, indicado los detalles muy precisos...? Sea como sea, lo cierto es que un instituto docente debe tomar en serio el cultivo de la ciencia pedagógica. Nosotros somos maestros religiosos, Hermanos de las Escuelas Cristianas. En honor de nuestra congregación, en honor de la Iglesia de la que somos representantes ante la infancia, debemos tomar todos los medios en nuestro poder con el fin de que en su modesto ámbito de influencia, nuestras escuelas se mantengan en el primer lugar” (p. 23).
- A su vez, el Hermano Gabriel Marie insiste ampliamente sobre la formación de los Hermanos. El Capítulo de 1897, que lo eligió, votó varias Recomendaciones sobre la “formación intelectual y pedagógica”. “Esos conocimientos, a la vez que los capacitan para obtener los diplomas que les son indispensables, les permitirán mantener nuestras escuelas en un puesto de honor, en las luchas llevadas a cabo por la enseñanza cristiana”. (p. 31). Podríamos alargar la lista de las citas relativas a este tema capital. El principal texto del Hermano Gabriel Marie sobre este tema de la formación es la larga Circular del 3 de diciembre de 1903, dedicada casi por entero a la formación.

### ***Producción de herramientas pedagógicas***

Sabemos que varios escritos de san Juan Bautista de La Salle eran utilizados ya en las escuelas estando él aún en vida. En particular para el aprendizaje de la lectura (los *Deberes de un Cristiano*, las *Reglas de la Cortesía y de la Urbanidad Cristianas...*) o para la formación cristiana (los *Compendios*, los *Ejercicios de piedad...*). A lo largo del siglo XVIII, y hasta la Revolución Francesa de 1789, los Hermanos publicaron diversos manuales escolares destinados a sus escuelas o pensionados. La tradición

se reanudó en el siglo XIX, ya antes de 1830; luego, continuó durante el generalato del Hermano Philippe. A partir de esa época, se constituyeron Comisiones de trabajo con el fin de producir material didáctico. Las mismas se reunían periódicamente – especialmente durante las vacaciones – para realizar obras comunes que, sin llevar el nombre de *Por una reunión de profesores*, correspondían a lo que llegaría a ser, un poco más tarde, la firma oficial de los manuales del Instituto.

Este trabajo continuó durante el breve generalato del Hermano Jean Olympe (1874-1875), como lo demuestran diversos documentos de ese año. Se trataba pues de un dinamismo pedagógico bien iniciado y que debía continuar, en Francia, durante más de un siglo, a la vez que se manifestaba vigorosamente en otros países: Canadá, España, Italia, Bélgica, Ecuador, entre otros. Antes de ser elegido Superior General, el Hermano Gabriel Marie había sido, durante un tiempo, coordinador de las diferentes Comisiones de trabajo. Sabemos que él mismo fue autor de voluminosas y eruditas obras de matemáticas que han sido recientemente reeditadas; hasta tal punto era notable su calidad. Podemos citar también los nombres de algunos otros colaboradores importantes en ese esfuerzo de producción pedagógica. El Hermano Justinus fue un gran Secretario General del Instituto y dirigió, desde 1891 a 1910, *L'Education Chrétienne*, revista pedagógica semanal del Instituto. Planificó también la participación del Instituto en la Exposición Universal de París en 1900. El Hermano Alexis, de origen belga, se hizo célebre por sus sobresalientes trabajos en geografía que le valieron elogios de admiración, incluso fuera del Instituto. El Hermano Paul Joseph fue encargado de coordinar la preparación de la obra *Elementos de Pedagogía Práctica* (2 volúmenes aparecidos en 1901 y 1902) y de revisar el texto de la Guía de las Escuelas para la edición de 1903.

El Hermano Irlide (1875-1883) que sucedió al Hermano Jean Olympe como Superior General no le fue inferior en el campo de las publicaciones escolares. En la Circular del 1º de agosto de 1875, recuerda que el primer deseo del Capítulo General que acaba de celebrarse se refiere a la revisión de los libros escolares y a la composición de tratados que aún no existen. Algunos años después, en la Circular del 26 de junio de 1880, vuel-

ve a tratar con mayor amplitud el tema de los libros escolares. El contexto general de las escuelas privadas se ha deteriorado. Existe una rivalidad creciente entre enseñanza pública y privada. Las medidas tomadas por el Ministro de Educación conciernen también a los *libros reconocidos como propios para ser usados en las escuelas*. Es posible preferir otros libros a los indicados en la lista establecida por el Ministerio, pero hay que justificar su elección. La circular del Hermano Irlide da, pues, consejos para esa elección y propone una lista de obras que se usan en las Escuelas Cristianas. Todo ello incita a los autores de manuales a realizar producciones de calidad. Y lo logran manifiestamente, puesto que el Capítulo General de 1882 les expresa sus felicitaciones y el Hermano Joseph les reitera su enhorabuena en la Circular del 21 de noviembre de 1894. El Hermano Gabriel Marie, igualmente, los estimula con las siguientes palabras: “Es necesario mantenerse constantemente a la altura de todos los progresos realizados a nuestro alrededor, no dejarnos distanciar por nuestros rivales o nuestros imitadores, y también satisfacer en cuanto sea posible las exigencias de las diversas categorías de clases de alumnos” (Circ. 26 de abril de 1897, p. 63).

El Capítulo de 1897 quiso subrayar el mérito de los autores haciéndose “intérprete del reconocimiento general hacia los abnegados religiosos que consagran meses y años a la oscura labor, de larga duración, con frecuencia ingrata, y que a veces les atrae, por parte de espíritus por lo demás bienintencionados, más observaciones críticas que palabras de aliento” (Circ. 26 de abril de 1897, págs. 63-64).

Para completar las aportaciones de los libros escolares, la misma Circular recomienda la constitución de buenas bibliotecas comunitarias. Deben ser objeto de una *particular solicitud* por parte de los Hermanos Directores. Obras de espiritualidad, de formación intelectual y pedagógica. Esta preocupación se traduce también en la publicación, por parte de la Procuraduría General de los Hermanos, de un “catálogo tan completo como sea posible” de obras de calidad.

Estas pocas citas muestran hasta qué punto la preocupación de la formación de los Hermanos estaba presente en el gobierno y la animación del Instituto, pero también cómo esa formación quería ser específica y adap-

tada a la red. Podríamos analizar también las decisiones de los Capítulos que se refieren: al aprendizaje de una segunda lengua por todos los Hermanos, la apertura de Escolasticados y en particular de un “Escolasticado Superior” para estudios universitarios, la preparación de nuevas titulaciones (Diploma Superior, Bachillerato, Licenciatura).

### ***Inspiración y Acompañamiento***

Dado el número creciente y la dispersión geográfica cada vez mayor de los Hermanos, estos ya no podían ser conocidos ni acompañados personalmente por los Superiores, como sucedía en tiempo de Juan Bautista de La Salle. Los Hermanos son 11.000 en 1875 y más de 15.000 en 1901. En consecuencia, las relaciones individuales son remplazadas por la comunicación colectiva. En ese final del siglo XIX, el acompañamiento y el consejo se hacían naturalmente mediante los Informes de los Capítulos Generales, las Circulares Instructivas y Administrativas, las Revistas del Instituto y la Guía de las Escuelas. La tradición de las Circulares remonta a los orígenes del Instituto, pero toma mayor importancia en el siglo XIX. Los sucesivos Superiores las usaron según su carisma o el desarrollo de los acontecimientos. Podemos decir que los del periodo que evocamos fueron particularmente prolijos. Algunas breves alusiones en relación con el tema de la red educativa lasaliana:

- El 26º Capítulo General, en 1882, da lugar a que el Hermano Irlide escriba una larga Circular en la cual evoca “la formación de los maestros, los programas, los libros y los métodos para nuestras escuelas, es decir, todo aquello que concierne al fin exterior de nuestro Instituto o al ejercicio de la caridad para con el prójimo”. En la Circular, que da cuenta de los trabajos del Capítulo, la formación pedagógica ocupa también cinco páginas.
- En el Capítulo General de 1894, cinco comisiones sobre ocho trabajan sobre temas escolares o educativos: la formación religiosa de los Hermanos, la formación intelectual y pedagógica, las escuelas y los pensionados, las obras juveniles y los libros escolares. En la Circular del 21 de noviembre del mismo año, el Hermano Joseph da cuenta de todos estos trabajo y añade algunas consideraciones sobre una Revista Pedagógica editada por el Instituto: “Hace ya

tiempo, en el Instituto, se hacía sentir la necesidad de una Revista Pedagógica destinada a orientar a nuestros Hermanos en la práctica de la enseñanza. Dicha revista se creó, hace algunos años, bajo el título de la ‘Éducation Chrétienne’, y nos sentimos felices de decir que se cuenta entre las mejores del ramo. El Capítulo ha querido expresar su total satisfacción por el bien que ya ha realizado, desde el punto de vista de la formación pedagógica de nuestros Hermanos y de la dirección dada a nuestra enseñanza en todos sus niveles”.

- Ya antes de ser elegido Superior, y durante su generalato (1897-1913), el Hermano Gabriel Marie manifestó un interés particular por los temas pedagógicos. Prueba de ello son sus dos largas Circulares: la del 22 de septiembre de 1901, sobre la “metodología de la enseñanza de la religión”, y la del 3 de diciembre de 1903, dedicada esencialmente a los estudios de los Hermanos, con motivo de la publicación de la nueva *Guía de las Escuelas*.
- En el Capítulo General de 1907, el 32º, en un periodo dramático para el Instituto, el mismo Hermano Gabriel Marie recordaba a los Capitulares las publicaciones recientes del Instituto, prueba de la vitalidad de la reflexión educativa. Presentaba sucesivamente: las recientes Circulares aparecidas, el Boletín de las Escuelas Cristianas, las obras propias del Instituto y los manuales escolares. A pesar de los graves problemas del momento, el Capítulo discutía sobre la enseñanza de los Hermanos y sobre las propuestas de la “Comisión de las Escuelas y Pensionados”. Una forma de no dar cabida al desaliento.
- El Hermano Imier de Jesús, durante los diez años (1913-1923) en que fue Superior, se distinguió por la densidad y la extensión de las Circulares que dirigió a los Hermanos. Generalmente superaban las cien páginas y trataban de los principales aspectos de la vida del Hermano. Señalaremos muy especialmente el “proyecto de Circular” que hubiera debido llevar la fecha del 15 de agosto de 1914, cuyo texto se encuentra en los Archivos de la Casa Generalicia, pero que no pudo hacer su aparición a causa del esta-

llido de la primera guerra mundial. Trata del proyecto de una nueva revista pedagógica para el Instituto y de la formación de los Hermanos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Desde 1706, el Capítulo General procedía a veces a una actualización de la Guía de las Escuelas, sin indicar los motivos de los cambios realizados. En 1894, el 28º Capítulo General discutió sobre la publicación de una Revista Pedagógica y creó una comisión de la formación intelectual y pedagógica encargada de preparar un *Tratado de pedagogía cristiana*, pensado según los principios pedagógicos del Fundador, y encargada también de la reedición de la *Guía de las Escuelas*. A propósito del “Tratado”, el Registro C de los Capítulos Generales precisa: “La obra ha tenido ya un principio de ejecución. Estará dividida en cinco partes: la Educación, el Niño, el Educador, la Enseñanza, la Escuela. Este plan abarca todos los temas requeridos por las necesidades actuales. Cada capítulo presentará un desarrollo, un resumen y un cuadro sinóptico. Se conservará íntegramente el espíritu de los métodos que han garantizado durante más de dos siglos la prosperidad de las Escuelas Cristianas”. (Registro C, págs. 291-292). Algunos días más tarde – el sábado 27 de octubre de 1894 – una primera redacción de la obra fue distribuida a los capitulares; su lectura se hace públicamente, acompañada con comentarios y explicaciones del Secretario General. La obra apareció en 1897, en la Procuraduría General de los Hermanos. Esas *Notas de Pedagogía Cristiana* tenían explícitamente por objetivo “servir a la preparación de una nueva edición de la Guía de las Escuelas”. Era también una oportunidad de revivir el proceso asociativo puesto en práctica durante la elaboración de la Guía de 1706.

La orientación general de la obra está brevemente explicada en los tres primeros párrafos de la Introducción: “La pedagogía consiste, según la propia etimología de la palabra, en la guía de los niños. La pedagogía es a la vez una ciencia y un arte. Como ciencia, es el conocimiento razonado de los principios fundamentales de la educación; como arte, es la manera de aplicarlos. Arte o ciencia, la pedagogía debe conducir a la educación, en el sentido activo de esta palabra, es decir educar al niño en su totalidad,

dirigir sus facultades hacia el bien, hacia Dios” (p. XIII).

**“Elementos de Pedagogía Práctica”**: 2 volúmenes aparecidos en 1901 y 1902.

Los redactores de la siguiente versión de la Guía de las Escuelas disponían pues de un buen material para su trabajo: las *Notas de Pedagogía Cristiana*. No obstante, se hallaba en proceso de realización otra publicación fundamental. Se titulaba: *Elementos de Pedagogía Práctica*, y apareció en dos volúmenes entre 1901 y 1902. Así, pues, se necesitó tiempo para realizar esta obra. El índice de los temas coincide parcialmente con el de las *Notas de Pedagogía Cristiana*, pero ofrece un contenido más amplio. El primer volumen se centra en la educación y aborda sucesivamente:

- La educación cristiana en general: 2 capítulos.
- El educador religioso: 4 capítulos.
- El niño: 9 capítulos.
- Los medios generales de educación: 7 capítulos.

El segundo volumen trata de la “Metodología especial”:

- Enseñanza de la religión: 7 capítulos.
- Enseñanza de la lengua materna: 10 capítulos.
- Enseñanza de la historia y de la geografía: 10 capítulos.

### ***Emulación – Evaluación***

Antes de las leyes francesas de los años 1880, los Hermanos que enseñaban en las escuelas públicas estaban naturalmente sujetos a las inspecciones en vigor en el sistema escolar. El funcionamiento de las escuelas también era evaluado. Eso desapareció cuando los miembros de las congregaciones fueron excluidos de las escuelas.

Pero, es fácil equivocarse sobre la calidad del trabajo cuando se es juez y parte. Una mirada externa puede ayudar mejor a evaluarse y la perspectiva de prestigiosas distinciones puede estimular los esfuerzos y mejorar la calidad. Eso puede explicar la actitud favorable del Instituto de los Hermanos con respecto a las Exposiciones que se multiplicaron durante la segunda mitad del siglo XIX, principalmente en Europa y en América.

Los centros educativos participaron en buen número en esas manifestaciones y obtuvieron numerosas distinciones.

También existía ya un sistema interno de evaluación, realizado por los Inspectores, Directores y Visitadores. Eso funcionaba desde el inicio del Instituto. La participación en las Exposiciones les permitía medirse con otros establecimientos, enfrentarse al juicio de personas neutras y recoger interesantes elementos de apreciación. Aunque no constituyan más que una selección, las realizaciones de los alumnos que fueron presentadas a las Exposiciones tenían el valor de test.

En una Circular del 25 de enero de 1879, el Hermano Irlide trata ampliamente sobre la participación en la Exposición Universal. Reproduce algunos juicios elogiosos obtenidos por las producciones del Instituto, pero invita a los Hermanos a echar ellos mismos una mirada crítica y a no olvidar los proyectos y anhelos del Instituto. Es particularmente importante, en esos tiempos difíciles y de controversia, llegar a obtener un elevado grado de calidad.

Quince años más tarde, el Hermano Joseph habla de la participación del Instituto en la Exposición de Chicago y del brillante éxito de los trabajos enviados. Evidentemente, no se trata solamente de los alumnos de Francia, sino también de trabajos provenientes de Inglaterra, Estados Unidos, España, Italia, Oriente, América del Norte y del Sur. Una muestra representativa de la internacionalidad del Instituto.

En la Circular del 2 de octubre de 1900, el Hermano Gabriel Marie se felicita por los *Resultados de la Exposición Universal de 1900 en París*. Eso ocupa dieciséis páginas y algunos anexos. En ellos detalla las *Recompensas otorgadas por los Jurados Internacionales al Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Un extracto del Diario Oficial del 18 de agosto de ese año da la lista de las medallas obtenidas por el Instituto: 3 grandes premios, 13 medallas de oro, 21 medallas de plata, 14 medallas de bronce. Sobre un total de 48 distinciones. Algo para confirmar a los centros educativos en el trabajo que realizan. En efecto, es un elemento importante de emulación y de evaluación, que concierne a los alumnos y a los maestros de varios países. Pero ése no puede ser el único medio de evaluación.



Por esa razón, no cabe minimizar los medios interiores propios del Instituto que ya hemos señalado. A los cuales podemos añadir los que recordaba el Hermano Joseph en 1894, cuando hablaba de la revista *Educación Cristiana*: “Mediante los concursos que ha abierto en sus columnas, ha establecido como un centro de emulación y de actividad intelectuales para nuestras principales escuelas, y mediante los suplementos que envía regularmente, proporciona a aquellos de nuestros maestros que imparten una enseñanza especial todos los elementos que necesitan para una seria preparación de sus alumnos a los diversos exámenes. Siguiendo el deseo del Capítulo, no se descuidará nada con el fin de que la Revista de la Educación Cristiana continúe manteniéndose al nivel de todos los verdaderos progresos y ofreciendo a nuestros Hermanos, en la medida de lo posible, todas las instrucciones, todos los documentos y consejos útiles, para conservar en un nivel muy honroso, y si fuese posible en el primero, la enseñanza de las escuelas cristianas” (p. 25-26). Es interesante hacer resaltar, en los Superiores Generales de esta época (Irlide, Joseph, Gabriel Marie) esta búsqueda de excelencia. La emulación, y hasta una cierta rivalidad, pueden contribuir a ella.

### ***Los “frutos” de este trabajo***

El Instituto, a lo largo de su historia, no se contentó nunca con obras teóricas. Había traducido sus objetivos educativos y pastorales en textos concretos, detallados, guías de la acción pedagógica. En particular, en la Guía de las Escuelas. Desde la distancia, podemos valorar la suerte que tenían los Hermanos de poseer constantemente un manual práctico de aplicación de su Proyecto Educativo. Suerte hasta tal punto preciosa que otros maestros quisieron aprovecharla: congregaciones docentes masculinas y femeninas, maestros laicos. Algunos hicieron las adaptaciones necesarias. A lo largo del siglo XIX, la difusión de la Guía sobrepasó ampliamente los límites del Instituto.

La constitución de una red educativa lasaliana – que acabamos de recordar – condujo naturalmente a producciones concretas que ahora desearíamos presentar brevemente, en el orden cronológico de su publicación.

## NUEVAS PRODUCCIONES PEDAGÓGICAS LASALIANAS

### *El Directorio Pedagógico de 1903*

Una novedad. Es la primera vez, en la historia del Instituto, que se propone este tipo de obra a los Hermanos. Apareció poco tiempo antes que la Guía de las Escuelas, en 1903. Era una obra del mismo formato que la Guía, igualmente editada por la Procuraduría General de los Hermanos. Contaba con 256 páginas y 23 capítulos distribuidos en cinco partes:

- La escuela cristiana y su reglamento interno
- La iniciación del niño a la vida cristiana
- La organización pedagógica y los principios generales de enseñanza
- La enseñanza de las diversas especialidades del programa primario
- La disciplina

Se trata de explicar al maestro cómo poner en práctica los diferentes elementos. El Prólogo sitúa claramente la obra en el abanico de las publicaciones de esos años: “esta nueva obra tiene un carácter de vademécum de clase”. A ser posible, debe ser aún más concreto que la Guía. Pues, como dice el mismo Prólogo: “Incluso creemos que la nueva *Guía* no puede ser redactada sino después de varios ensayos, de serias discusiones, y con la colaboración de los maestros más experimentados. El presente *Directorio Pedagógico*, es uno de esos ensayos”.

Sabiendo que el *Directorio* apareció algunos meses antes de la *Guía*, se comprende mejor la siguiente frase del Prólogo: “Ojalá podamos alcanzar el doble objetivo que nos hemos propuesto al publicar el Directorio: ayudar a los jóvenes religiosos en el inicio de su docencia, y provocar por parte de los maestros competentes, el envío de notas que se aprovecharán para la ulterior redacción de una *Guía de las Escuelas*”. Efectivamente, al final del año 1903, los Hermanos podían referirse a la vez al Directorio y a la nueva versión de la *Guía*.

### *Guía de las Escuelas de 1903*

Una edición mucho tiempo anhelada, reclamada e impacientemente esperada por los Hermanos. En el Capítulo General de 1882 ya se hablaba de

ella. ¡Veinte años de espera! Lo que acabamos de recordar permite comprender por qué esta edición tardó tanto. En particular, estaba claro que esta nueva versión debía ser una emanación coherente de las dos obras de base sobre la pedagogía cristiana y la pedagogía práctica.

Finalmente, la nueva *Guía de las Escuelas* aparece al final del año 1903. Es anunciada y saludada mediante una importante Circular del Hermano Gabriel Marie fechada el 3 de diciembre: *Nueva edición de la Guía de las Escuelas – Los Estudios del Religioso educador*. Es un documento muy importante para comprender el conjunto de los trabajos y publicaciones pedagógicas de esos años. En una Introducción bastante larga, el Superior anima a los Hermanos a estudiar, en particular en el campo pedagógico. Esa es la razón por la que se han publicado los *Elementos de Pedagogía Práctica* y el *Directorio Pedagógico*. La nueva edición de la *Guía* ha sido prudentemente modernizada y se anuncia su plan. La primera parte está consagrada a esta edición de la *Guía*, con una alusión a las dificultades políticas de los años precedentes.

El texto se hizo esperar por mucho tiempo, pero el resultado valió la pena. La disposición general del contenido es un intento de equilibrio entre un profundo respeto por las tradiciones educativas lasalianas y el amor hacia el verdadero progreso que salva de la rutina. La obra se divide en cuatro partes:

- I. La Educación: 7 capítulos.
- II. Los Ejercicios de la Escuela: 18 capítulos.
- III. La Organización de la Escuela: 8 capítulos.
- IV. Las virtudes y cualidades del maestro: 14 capítulos.

Así pues, volvemos a encontrar globalmente la estructura de las ediciones anteriores – salvo la primera parte que es nueva – pero el contenido difiere sensiblemente. Esta primera parte es claramente el resultado de las aportaciones de las ciencias de la educación. Las otras partes traducen los objetivos habituales de la obra, que el Prólogo expresa en los siguientes términos: “La *Guía de las Escuelas Cristianas* remonta a san Juan Bautista de La Salle. Tiene por finalidad determinar, precisar, los métodos en uso en las escuelas dirigidas por los Hermanos; indicar a los maestros los procedimientos pedagógicos aprobados por la experiencia, y de los cuales

pueden servirse con provecho; finalmente establecer entre ellos la uniformidad de enseñanza” (p. 1). Este recuerdo va seguido por un breve histórico de las principales ediciones de la *Guía* y se concluye con la afirmación del deseo de fidelidad creativa. “Actualmente, nuevas experiencias, los progresos de la metodología y la prescripciones legislativas, nos han llevado a modificar el texto de 1877... Al proceder a esta revisión, hemos conservado la disposición general de la *Guía* tradicional, los principios y los usos de nuestro Instituto en materia de educación cristiana, y los consejos tan sensatos que la experiencia de nuestros predecesores nos ha legado” (págs. 6-7).

### ***El Manual de Pedagogía***

La vida y los escritos del Hermano Gabriel Marie dan prueba del interés particular que demostró por la pedagogía. Sin duda, eso explica por qué se vio llevado a componer y a publicar – bajo el seudónimo de Edmond Gabriel – un *Manual de Pedagogía*. El ejemplar que hemos consultado pertenece a la segunda edición de 1909. Es una obra de 348 páginas, de idéntico formato que el *Directorio Pedagógico* o la *Guía de las Escuelas*. El autor lo destina al conjunto de las escuelas católicas del país y no solamente a las de los Hermanos. Así pues, se dirige a un público más amplio y más diversificado. En un corto Prefacio, exalta la misión de los maestros cristianos y, por eso, para animarles y ayudarles en su tarea, ha querido ofrecerles ese Manual.

El plan del libro coincide en gran parte con lo que encontramos en la *Guía* y en el *Directorio* de 1903. La primera parte trata de la educación y la segunda de la enseñanza. Es normal no encontrar en él la organización de la escuela y las virtudes del buen maestro que constituían dos aspectos particulares de las escuelas lasalianas. Aunque no se sitúe explícitamente en la estela de la *Guía de las Escuelas*, este Manual merece ser evocado por varias razones: ante todo su autor, su contenido, el periodo de su publicación y, sin duda, el hecho de que también fue leído por los Hermanos.

### ***La Guía de las Escuelas de 1916***

Menos de un año después de la aparición de la *Guía* de 1903 se votó en Francia la ley del 7 de julio de 1904 que ponía en tela de juicio la exis-

tencia misma de las escuelas de los Hermanos en el país. El Gobierno del Instituto tuvo que abandonar la Casa de la calle Oudinot, en París, y trasladarse a Lembeq-les-Hal, en Bélgica. Es fácil imaginar las molestias y los trastornos que eso provocó en los Hermanos. Otras obras ya lo han descrito. No insistimos sobre ello. Pero nos podemos preguntar: ¿se podía seguir pensando aún en la *Guía de las Escuelas*?

En el Capítulo General de 1913, el Hermano Gabriel Marie presentó su dimisión – que fue aceptada – y fue remplazado por el Hermano Imier de Jesús. Además de largas Circulares sobre la vida religiosa, éste preparó una titulada: *Boletín Pedagógico y Estudios Pedagógicos*, que debía aparecer el 15 de agosto de 1914, pero no pudo hacerlo debido a la declaración de guerra. Es una manifestación del vivo interés del Superior por las cuestiones pedagógicas. El *Boletín Pedagógico* debía remplazar, actualizándolo, a la antigua *Educación Cristiana*. La segunda parte de la Circular retoma el tema de los *Estudios Pedagógicos*, del que ya hemos hablado. Pero la presentación se ha renovado: necesidad, ventajas y múltiples aplicaciones posibles. Es lamentable que, ni este texto, ni el Boletín hayan podido ver la luz. Los cuatro largos años de la primera guerra mundial son los responsables de ello.

A pesar de todo, el interés del Hermano Imier de Jesús por los temas pedagógicos lo llevó a hacer preparar una nueva edición de la *Guía de las Escuelas*, la de 1916. No fue solamente una fiel reproducción de la de 1903, sino más bien una minuciosa revisión y un enriquecimiento. El texto de 1916 cuenta con un centenar de páginas más. El plan es similar, pero se han introducido nuevas enseñanzas por el deseo de actualización.

Esta sería la última edición de la *Guía* para el conjunto del Instituto. 1706-1916: así se concluía una tradición de 210 años...

## CONCLUSIÓN: FIN DE UNA ÉPOCA

Durante los últimos decenios del siglo XIX y los primeros años del XX, el Instituto debió organizarse para continuar su servicio educativo. Para ello, debió:

- Asegurar y mejorar la formación inicial y continua de los Hermanos.

- Permitirles adquirir las cualificaciones y las competencias necesarias con el fin de ofrecer una enseñanza de calidad.
- Dominar e integrar en su práctica educativa las aportaciones interesantes de las ciencias de la educación.
- Fundamentar teóricamente las elecciones de su acción pedagógica.
- Garantizar un buen funcionamiento de los centros educativos equipándolos con material pedagógico: obras escolares, materiales didácticos, herramientas de evaluación, integración de nuevas disciplinas, organización de los locales y de la vida escolar...
- Armonizar las prácticas pedagógicas de todos los centros educativos con el fin de dar coherencia a la red.

El *Directorio Pedagógico* y la *Guía de las Escuelas* de 1903 representan la culminación de todos esos esfuerzos; pero, son también los testigos del final de una época en la historia del Instituto. La ley francesa del 7 de julio de 1904 modifica radicalmente la situación provocando la emigración de unos 4.000 Hermanos y la retirada de más o menos otros tantos. Dos consecuencias aparecen inmediatamente: por una parte, los Hermanos que trabajan en Francia se vuelven minoritarios; por otra, el Instituto se implanta en nuevos países, completando así su globalización.

La diversidad de las civilizaciones y de los sistemas escolares es tal que se vuelve imposible reproducir para todos el modelo tradicional de la *Guía de las Escuelas*. A pesar de la excepción de la edición de 1916, si ya no existen nuevas ediciones, es sencillamente porque un mismo texto ya no es pertinente para todos.

### ***Es el final de una época, hacia una nueva era...***

En el campo de la pedagogía, la primera mitad del siglo XX puede parecer como un periodo de estancamiento o de incertidumbre. Vienen luego algunas iniciativas significativas que auguran un nueva era. Podemos recordar brevemente las fechas siguientes:

- **1951:** Primera edición del texto inicial de la *Guía de las Escuelas*, el de 1706, con motivo del tricentenario del nacimiento del Fundador. Adelantándose a las recomendaciones del Vaticano II, el

Instituto realiza un regreso a los orígenes. El Hermano Anselme d'Haese fue el proyectista de esta edición tras la culminación del trabajo de una comisión internacional de Hermanos nombrada por el Hermano Superior General.

- **1956:** Creación del servicio de los Estudios Lasalianos, en Roma, cuyas aportaciones a la reflexión y a la investigación han sido considerables y difíciles de evaluar. El *Cahier Lasallien* 24 reproduce los textos de 1706 y 1720 de la *Guía de las Escuelas*. No con un espíritu de arqueología pedagógica, sino como fuente de inspiración para hoy. Y eso es justamente lo que ha sucedido, si consideramos las numerosas contribuciones aparecidas desde entonces.
- **1967:** El 39º Capítulo General elaboró y publicó una muy rica *Declaración sobre el Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo de hoy*. Es quizás el tipo de texto que conviene a la diversidad internacional del Instituto. El éxito alcanzado en todas partes parece probarlo.
- **1987:** El Secretariado Educativo, creado en la Casa Generalicia en 1983, después del trabajo de una comisión europea de Hermanos, publica las “Características de la Escuela Lasaliana hoy”. Es decir, 52 propuestas, voluntariamente generales, que tenían como objetivo provocar la eclosión de Proyectos Educativos Lasalianos a nivel local. Tal fue efectivamente el caso y todavía perdura.
- **2006:** Primera reunión de la Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasaliana, en la cual los delegados laicos ocupan un amplio lugar, con el fin de tener en cuenta la realidad actual de la red lasaliana. Su papel corresponde al que anteriormente estaba destinado al Capítulo General: evaluar, analizar, proponer... con el fin de que el dinamismo educativo y pastoral de la red lasaliana continúe dentro de un espíritu de fidelidad creativa. Le corresponde también encontrar la mejor forma de transmitir a todos los resultados de su trabajo. ¿Por qué no una nueva *Declaración*?

## Del Itinerario Fundacional al Sistema Pedagógico

### Síntesis de la Segunda Parte

*Pedro M<sup>e</sup> Gil fsc*

Al recorrer los distintos pasos de esta segunda parte nos damos cuenta de que, cien páginas después, estamos en otro mundo.

Están pasando o han pasado ante nosotros dos y tres siglos de Modernidad que transforman todas las instituciones sociales. Ya no somos testigos de cómo se va constituyendo la comunidad lasaliana y cómo configura su pedagogía. Ahora una y otra vez encontramos un grupo ya consolidado ante la sociedad, una institución estable, que entiende su pedagogía de un modo propio. Es la aportación de esta segunda parte, factor decisivo en nuestro estudio.

Esta conclusión invita a releer sus cuatro capítulos (más el siguiente Anexo) y preguntarse: ¿qué queda de aquella definición inicial, que formulábamos en torno a tres claves tal como las veíamos dentro del itinerario fundacional: la **orientación desde los pobres, la relación personal y la constitución de una red de proyectos y personas**?; ¿se mantienen, desaparecen, se reformulan?; ¿qué es la Pedagogía Lasaliana cien o doscientos años después?

Hemos escrito los capítulos anteriores para dar sentido a estas preguntas. Veamos a dónde nos han podido llevar como conjunto.

#### 1.

Hay un episodio (o documento) en la historia pedagógica lasaliana que nos permite situarnos con precisión ante estas cuestiones y, sobre todo, hacerlo unitaria o sintéticamente. Es la circular N<sup>o</sup> 21 del H. Irlide, Superior general, fechada el 6 de enero de 1881. No ha aparecido como uno más entre los capítulos anteriores, aunque guarda relación con mucho de lo reflexionado en ellos. En esta conclusión viene muy bien



para ver la cara concreta de todo este discurso de relectura del sistema y a la vez definir el testigo que los tiempos anteriores nos dejan, en este arranque del s. XXI.

El episodio en sí mismo es doble. Por un lado, acababa de concluir la celebración del Segundo Centenario del Instituto. Le sirve al H. Superior para evocar y agradecer, en primer lugar. Y le sirve, sobre todo, para proponer a los Hermanos una comprensión de la realidad que les permita asumir la dureza de la política educativa del momento.

Porque, del otro lado, está el gran acontecimiento, el comienzo de la implantación de la política educativa de la III República, a partir de 1880. Se abre, en torno a esa fecha, un proceso de casi un cuarto de siglo que acabará con la expulsión del Instituto lasaliano de las escuelas francesas en 1904. De momento, en 1881, se va a presentar el objetivo y espíritu del Ministerio de Instrucción Pública, en torno a la tríada gratuidad, universalidad y laicidad. En aquel comienzo de año no había aparecido todavía en todo su alcance el tercero de estos términos –lo haría a partir de 1886- pero se dejaba adivinar en la interpretación de los dos primeros.

Lógicamente, quien no entrara por ese código debería ir dejando la escuela pública primero, y la escuela confesional después. Fue una docena de años en la que todo cambió. En 1881 todavía el planteamiento admitía la posibilidad de la escuela confesional, privada, y los Hermanos se aprestaban a configurar su red de un modo nuevo. Debió ser enorme la tarea, por cuanto en ese momento más o menos el 90% de sus instalaciones eran públicas. A partir de 1886 -cuando la laicidad de la escuela pública se aplique no solo a sus programas sino también a sus docentes- dispondrían de seis años para dejarlas todas y constituir una nueva red, capaz de sostenerse al margen de la financiación pública.

En el momento de la circular del H. Irlide esto no lo saben todavía. Piensan que deben ponerse al día y mejorar tanto la calidad de sus escuelas como la de su formación. A esto se dedica la circular, es decir, el documento que trata de leer la situación.

## 2.

Es un texto fascinante, profesional, concreto, organizador. Resultó además eficaz, por cuanto esta circular consiguió en muy pocos años la renovación de las casas de formación, al modelo que ya había existido efímeramente en los días del H. Agatón, cien años antes, y que el Comité General de 1834 y el Capítulo General de 1837 habían recomendado en vano.

Tiene cuatro partes. La primera es el saludo general de año nuevo. La segunda, la evocación de las fiestas del segundo centenario del Instituto y la presentación de su conjunto como una afirmación del sentido de la institución lasaliana. La tercera y la cuarta son propositivas y consideran la acomodación y el mejoramiento del hecho lasaliano, tanto en su concepto de escuela o educación como en la persona del educador y su formación.

El punto de partida, aguijón, denuncia y propuesta de futuro, es un reproche que se hace a los Hermanos y a sus escuelas: no son ni de su tiempo ni de su tierra.<sup>73</sup>

He aquí fragmentos de la palabra del H. Superior, sin comentarios, sobre el modelo de escuela y de pedagogía. Si nos permitimos una cita tan voluminosa es porque se trata de un testimonio excepcional. Pocas veces se encuentra algo así, que exprese con semejante claridad la conciencia que tienen de su momento pedagógico, simplificando enormemente la tarea de interpretación:

...Seamos pues de nuestro tiempo, Hermanos... como lo fue nuestro venerable Padre; seamos también de nuestro país, como el Santo de los Santos, nuestro divino Maestro y Modelo. A su ejemplo, reguemos con nuestros sudores la porción del campo del Padre de familia que la Providencia nos ha encomendado cultivar, por muy estéril y rebelde que nos parezca aun habiendo recibido nuestros cuidados más solícitos. Amémosla, unámonos a ella, tanto si pertenece a nuestra patria de origen como si es patria adoptiva a donde nuestra vocación nos ha conducido por la voz de la obediencia. Que ningún contratiempo ni persecución nos lleve a abandonarla, porque tal vez en los designios de la Providencia es

---

<sup>73</sup> La posible verdad de la denuncia no puede hacernos olvidar su malicia, convertida en prejuicio o tópico que impida ver la realidad de otro modo: de ambas cosas hubo, verdad y malicia.

nuestra sangre lo que hay que añadir a nuestros sudores para darle fertilidad y hacerle producir ricas cosechas para el cielo (Circ. 21, 1881, p. 20).

Ya os hemos dicho que solamente desvelándoos por el progreso de la instrucción del pueblo aun a costa de tener que regar el surco con vuestros sudores y, si es preciso, con vuestra misma sangre, lo mismo en la patria de origen que en la de adopción, responderéis a quienes acusaran al Hermano de las Escuelas Cristianas de no ser de su país.

Os preocuparéis igualmente en evitar que tal reproche pueda ser aplicado a vuestros propios alumnos o a vuestras escuelas. Para ello debéis poner cuidado para que vuestra enseñanza tenga, de alguna manera, 'color local', como os venimos recomendando en varias de nuestras circulares. Con este fin es preciso que la mayor parte de vuestras lecciones y deberes escolares tengan relación con la producción de bienes agrícolas o industriales de la región, de la provincia o del departamento; que el curso de geografía tenga su punto de partida en la escuela misma y recorra los accidentes geográficos, como los ríos, las vías de comunicación, yacimientos de sal gema, de carbón, de aceite, etc., las canteras, las minas, si las hay en la misma localidad o en sus alrededores, todo ello antes de acometer el estudio general de la comarca y, sobre todo, el de los países extranjeros. El Museo escolar os facilitará mucho esta parte de la enseñanza, sobre todo si, como es normal, un lugar importante se destina a la presentación de muestras que representan las riquezas minerales, los productos naturales y las diversas industrias del país.

El curso de Historia debe darse desde este mismo punto de vista, mencionando primero los personales y los acontecimientos que han ilustrado al departamento o a la provincia con mayor detalle que los otros hechos de la historia nacional. No nos cansaríamos nunca de insistir sobre la prudencia que debéis tener al juzgar los acontecimientos, sobre todo los que son relatados de modo diverso, según las opiniones políticas de los distintos historiadores. Al margen de estas diversas opiniones, preocupados por un interés infinitamente superior al de quienes se disputan el poder, respetuosos y sumisos hacia quienes confía la Providencia este poder, debéis evitar con todo cuidado herir los sentimientos que han bebido en el seno de sus familias o que otras circunstancias han alimentado en ellos, en el supuesto, siempre, de que no vayan en contra de la moral o de la religión.

El sistema administrativo de la localidad, primero, y luego el del cantón o de la provincia que debéis dar a conocer en el inicio a vuestros alumnos, os llevará al estudio de la Constitución civil del país, a las atribuciones de los

distintos sectores de la Administración del Estado y a la distinción de los tres poderes... así como a los principales órganos de estos mismos poderes.

Al explicar el contenido de las instituciones políticas de la zona en la que vivís, Hermanos, cuidad de que nunca se pueda dar a vuestras palabras el menor sentido de oposición. Todas las formas de gobierno son, en principio, legítimas y buenas. Para contribuir a la prosperidad de las naciones, a la paz interior así como a las relaciones exteriores, se precisa, claro está, que los que las rigen sean hombres capaces, íntegros y virtuosos, que las representen y las hagan funcionar. Todo sistema que no se corresponda con el espíritu y las aspiraciones legítimas de un país, no puede durar mucho tiempo; pero, mientras subsista, es deber de todo buen ciudadano respetarlo... (Circ. 21, 1881, págs. 24-25).

Es un error muy extendido el creer que si los alumnos son muy jóvenes o poco instruidos, sus profesores tienen menos necesidad de tener conocimientos profundos. Lo contrario es precisamente lo verdadero: en efecto, es necesario que el profesor esté verdaderamente en posesión de cualquier detalle para poder presentar el tema con toda la claridad deseable e iluminar así las inteligencias todavía poco familiarizadas con el estudio.

Trabajad pues con ardor, Hermanos, en la adquisición de los conocimientos que debéis comunicar a vuestros alumnos, pero trabajad con método, poniendo un orden y siguiendo un proceso racionalmente progresivo en vuestros estudios. Esto os traerá una doble ventaja: acelerar vuestros progresos y prepararos a impartir con mayor éxito vuestras lecciones, cuyo fruto dependerá, en gran parte, de los procedimientos que sepáis emplear.

Sin embargo, ni siquiera un conocimiento profundo de las diversas materias del programa sería del todo suficiente al maestro. Una cosa es conocer para sí mismo y otra el saber comunicar esos conocimientos a los demás, de forma que su adquisición les sea más fácil y los resultados más duraderos. A estos procedimientos es lo que llamamos el Método.

Cada rama de la enseñanza tiene un Método Especial para ser impartida: no obstante existen principios generales que son buenos a todos los métodos particulares; el conjunto de estos principios constituye la Ciencia de los Métodos o Metodología, que ha experimentado, de unos años acá, progresos considerables, sobre todo en lo referente a la enseñanza primaria.

La Guía de las Escuelas y la Explicación de las doce virtudes de un buen maestro forman como las dos partes del Manual de Metodología en uso

en nuestro Instituto. No solamente fue suficiente durante largo tiempo, sino que a la vez dio a los Hermanos que lo practicaban una superioridad en Metodología, por encima de la mayoría de los demás profesores. En la actualidad es conveniente añadir otra obra, compuesta por uno de nuestros Hermanos: Curso de Pedagogía y de Metodología. Lo podéis encontrar en nuestra Procura General... (Circ. 21, 1881, págs. 30-31).

### 3.

Es el mensaje del H. Irlide y la institución lasaliana en los últimos decenios del XIX.

Con su recuerdo se entiende tal vez mejor que no pretendiéramos evocar todas las situaciones significativas de la historia lasaliana en relación con el itinerario de su pedagogía. Las estudiadas han debido dejarnos conclusiones suficientemente claras, sobre todo si las vemos sobre el contexto del panorama que sigue a estas páginas en anexo.

Nos muestran que hemos pasado a vivir en otro mundo, respecto de aquella generación de los orígenes. Cada uno de ellos nos recuerda que nuestra institución ya tiene un siglo de vida o más y, por lo mismo, sus gestos educativos han de ser nuevos, cuando menos por el tiempo trascurrido (entre cien y doscientos años). Se inscriben en contextos sociales diferentes, tanto en sus lugares de origen como en otros muchos nuevos, que adivinamos. Su novedad es lo más inmediatamente evidente.

Sin embargo, también nos damos cuenta de que seguimos ante la misma institución que habíamos visto nacer. Para todos, por ejemplo, la Guía de las Escuelas sigue siendo referencia fundamental, aunque sus distintas ediciones vayan suponiendo novedades importantes. Y aún dentro de sus reiteradas imprecisiones sobre su idea de consagración, los Hermanos siguen remitiéndose a la primera definición de la fe y del celo, a los modelos ascéticos y espirituales de la Colección (más que de las Meditaciones, es verdad) y a una práctica comunitaria que conocemos (aunque nos parezca más bien continuista).<sup>74</sup> Son los mismos.

---

<sup>74</sup> Para entenderlo mejor y utilizando un lenguaje de hoy, podemos ver el camino de la Asociación o la Red lasaliana sobre un escenario animado por dos tipos de liderazgo educativo: el organizacional y

Por eso, en el recorrido de esta segunda parte no encontramos sólo novedad. También nos parece evidente la continuidad, de tal modo que muy pronto nos preguntamos perplejos: ¿en qué sentido la evolución institucional valida o invalida el modelo pedagógico de los principios?

Pues bien. Evocar aquella síntesis - los Pobres, la relación personal, la constitución de una red - puede permitirnos avanzar en la definición de la Pedagogía Lasaliana, siguiéndola en el paso de su estado constituyente al de su formulación definitiva ('definitiva', al menos mientras duren los tiempos de la Modernidad en los que nació y se desarrolló). Examinemos, pues, qué fue de ello.

Encontraremos que el paso de los años hizo que **aquella estructura inicial se consolidara a la vez que se encarnaba en categorías de otro orden.**

Es la tesis general que nos aporta esta segunda parte: reconocemos la institución, pero han quedado lejos los días de su juventud. Veamos ahora si esa tesis se desglosa en propuestas significativas sobre los tres ejes de nuestra primera definición de la Pedagogía Lasaliana.

#### 4.

##### *Del itinerario al sistema*

De aquellas tres claves, la tercera es la que mejor muestra el cambio y la continuidad. Se refiere a la asociación de escuelas en una sola red con un sistema pedagógico uniforme. Era la herencia, desde luego, pero reconoceremos con facilidad que en las escuelas de 1850 por ejemplo, el 'juntos

---

el transformacional. En tiempos de primera instalación, de creación, de formulaciones nuevas o atrevidas, el liderazgo que viven las instituciones educativas ha de tender a transformar los datos que se poseen, las situaciones heredadas. Se ha de buscar una nueva configuración de las personas, metodologías por verificar, perfiles profesionales sin experiencia. Se ha de cultivar, como sistema pedagógico, la comunidad educativa, el grupo que se cohesionan fuertemente en torno a un objetivo. Es un liderazgo transformacional. En cambio, cuando la fórmula ya ha sido contrastada, los riesgos no son ya de falta de creación, sino de desorden, de falta de conformidad al modelo reconocido. Debe buscarse la continuidad, y en el grupo predominará fácilmente la organización por encima de la asunción personal del proyecto. Es un liderazgo sobre todo organizacional (tal vez es lo más visible en esta segunda parte). Así, con el tipo de liderazgo educativo, hablaremos de dos modelos pedagógicos: tal como el liderazgo, así la pedagogía.

y como asociación' de los principios resuena de otro modo. Sin embargo, nominalmente, se trata de la misma red. Empecemos pues por este eje. ¿Qué ha sido de él un siglo y medio después?; ¿cómo es este conjunto, qué fecundidad le sostiene, cómo se anima?

Estos cuatro capítulos nos han mostrado que ya no estamos ante un grupo humano que busca asentar su red de escuelas, sino ante una obra ya consolidada y que ocupa un lugar o una función aceptada en la sociedad. Sus gestos y sus documentos lo demuestran. Por eso, hablamos del paso de la fundación de la red a la estabilidad de la red: entre las dos nos hablan de cómo la comunidad lasaliana ha debido modificar su concepto de profesionalidad. Han enriquecido lo que en principio era sobre todo **vocacional** con lo que ahora es además una institución poderosamente **organizada**.

Ante este paso debemos preguntarnos por su posible alcance respecto del modelo pedagógico que dice profesar. Son dos situaciones institucionales diferentes: vivir un proyecto educativo que comienza y vivir un proyecto educativo con siglo y medio de tradición. En un caso se vive urgido por la necesidad de crear, mientras que en el otro se vive administrando los resultados positivos de lo ya creado. Es la silenciosa conversión de algo nuevo en algo propio. Si las dos situaciones institucionales son diferentes, ¿lo será igualmente su pedagogía?; al convertirse lo nuevo en propio, ¿mantiene su capacidad de creación?

En una escuela o en una red de escuelas, como en cualquier otro tipo de institución social, estas situaciones reflejan la dinámica que va de lo instituyente a lo instituido y viceversa. En la primera situación debe predominar el presente continuo: se está creando, instituyendo, es decir, el código o los sistemas no han aparecido todavía o al menos no están consolidados. En la segunda, en cambio, predomina lo instituido: los sistemas y los códigos están razonablemente garantizados y no se ven urgidos por la necesidad de acomodarse a situaciones nuevas.

Aunque se llamen igual, los modelos pedagógicos de uno y otro tiempo no siempre son iguales. Estamos ante **la transformación del Itinerario en Sistema**, en la que no siempre lo primero sigue animando lo segundo, sino que a veces este último se ha emancipado de aquél.

## 5.

### *De los Pobres a la instrumentalidad de los saberes*

Examinemos ahora, desde esta perspectiva, las otras dos claves de aquella primera fórmula:

- ¿qué peso tiene el mundo de los pobres en la Pedagogía Lasaliana de 1850 (por ejemplo)?; y,
- ¿cómo es la relación personal en el día a día y la presencia de la institución entre las instituciones sociales en 1890 (por ejemplo)?

Podemos imaginar que, al cabo de cien años, de un lado al otro de la Revolución Francesa, han debido modificarse los modelos o los conceptos de pobreza y relativos. Pasamos del Antiguo Régimen a la Restauración burguesa y al comienzo de la gran revolución industrial que va a sacudir Europa. Así, junto a cierta mejoría en la situación material o económica, encontramos un sistema nuevo de administración social y de conceptualización del derecho. Entre los tres harán que, para 1830, no exista el modelo de pobreza de 1700, de modo que la animación del conjunto o el liderazgo lasaliano deberán acomodarse a la nueva realidad.

Se tratará de la culminación de un camino iniciado ya para 1750: el paso de la escuela de caridad a la escuela obligatoria. Este tránsito hará que, junto a los destinatarios del proyecto educativo, cuente ahora mucho más el programa, el curriculum imprescindible, para que los pobres y los artesanos puedan acceder a la vida social y al ejercicio de sus derechos ciudadanos.

Es un cambio muy importante o, tal vez, un proceso definitivo: ahora se mostrará mejor el carácter instrumental del aprendizaje de las escuelas lasalianas. Ciertamente estaba ya contenido en el modelo pedagógico del s. XVIII, pero se hará mucho más evidente a medida que vayan introduciéndose en la formación de las clases populares las distintas materias o ramas de conocimientos. Para 1830 en la escuela elemental han entrado los contenidos junto a las estructuras lógicas que caracterizaban esta pedagogía cien años atrás.

Les suscitará perplejidades de las que no siempre serán conscientes; les llevará incluso a cultivar a veces de manera irracional la memoria; podrá



hacerles repetitivos y previsibles, es verdad. Pero acabará enseñándoles la fórmula que el mundo lasaliano heredaría al otro lado de la segunda guerra mundial. De los Pobres, se pasaba primero a lo elemental; y de lo elemental se acababa en lo instrumental. Esto último ya obligaba a trascender las dimensiones de la primera definición de Pedagogía Lasaliana.

**Habíamos pasado de un discurso de caridad a otro sistemático.** Esto supone que lo que inicialmente se sostenía sobre la caridad ahora se sostiene también sobre el sistema: hay un factor de estabilidad, garantía y creación que no existía antes. Esto, como puede verse, equivale a la secularización del discurso pedagógico.

Otra cosa sería hasta qué punto los responsables de la animación de la Asociación lasaliana lo tuvieran en cuenta. Que es donde encontramos nuestro discurso sobre la institución educativa y su liderazgo y, sobre todo, su punto de encuentro, la formación.

En efecto, este silencioso paso de lo elemental a lo instrumental podía no ser percibido, con lo que la herencia de los pobres se habría disuelto en la elementalidad de los contenidos. Se habría podido ganar en eficacia y perdido en humanidad. Habríamos tal vez olvidado la referencia fundacional para sustituirla por determinados niveles de los programas, ya sea que se dirigieran a un tipo de población o a otro.

En esa situación, según se percibiera o no, nos encontraríamos ante dos tipos de pedagogía presuntamente lasaliana: en un caso, especializada en la didáctica de niveles básicos de contenidos; en el otro, orientada desde una comprensión instrumental de los saberes...

Es un camino magnífico en la herencia familiar: aquellos pobres del XVIII siguen presentes en la Pedagogía Lasaliana del XXI en su orientación predominantemente instrumental. Esto es lo específicamente lasaliano: **la perspectiva desde la que se llega a la instrumentalidad de los saberes y construye su sistema pedagógico.**

De ese modo habría o no Pedagogía Lasaliana, si los Hermanos fuesen o no conscientes de este nuevo itinerario, sin limitarse a sustituir lo uno por lo otro.

## 6.

### *De la persona a la sociedad*

Con el siguiente eje del sistema inicial observamos que ha ido ocurriendo un camino semejante, a veces estimulado y a veces ignorado por los órganos de animación o liderazgo. Todo oscila entre la atención a la trascendencia, que sostiene a las relaciones personales, y la obsesión por la operatividad, que las reduce a organización.

Lo entendemos bien al recordar el itinerario de la definición inicial. En efecto, sin pecar de irreverentes con la expresión, podríamos decir que en el principio era la miseria y que sobre ella se cernía la mirada de la Iglesia, muchas veces impotente. Pero aquella miseria acabó seduciendo –sí, seduciendo– a personas y grupos que consiguieron combinar el compromiso social y la mirada creyente en formas institucionales adecuadas. Así nació el proyecto lasaliano.

Después, con el paso del tiempo y la consolidación institucional, aquella síntesis inicial fue adoptando formas distintas según se entendiera la fórmula que acuñaron en sus primeros códigos: el espíritu de fe y el de celo. Este ‘espíritu’, uno y doble, orientaba la vida diaria de los Hermanos.

Como siempre ocurre, no es fácil vivir el equilibrio entre los dos polos. Así, cuando primaba –y era lo más frecuente– el espíritu de celo, la dimensión de trascendencia de la relación personal se hacía menos evidente, a veces ahogada por las urgencias y el esfuerzo por los resultados o por el sostenimiento de las instituciones. Su modelo pedagógico era necesariamente reproductor, memorístico y reactivo.

Cuando primaba el espíritu de fe... en realidad no se trataba de fe, porque la fe no puede primar sobre lo humano: le da sentido o se lo encuentra, pero no le está por encima. Por eso, cuando primaba algo con aspecto de fe, era que muchas veces no se trataba de la fe sino de las devociones. Y de nuevo se reducía la relación personal a otra cosa. Su modelo pedagógico era escapista, descomprometido y repetitivo.

Entre un modelo y otro, el repaso de unos pocos momentos de la tradición pedagógica lasaliana en estos cuatro capítulos (cinco con el Anexo,

tan importante) ha podido mostrarnos la verdadera piedra de toque de este tema. Es el realismo social. Exactamente, el realismo social... creyente. Cuando lo hay, hay Pedagogía Lasaliana. Como en los días de la fundación.

Cuando se vive desde el compromiso, el espíritu de fe no deriva en espiritualismo ni en activismo. Al revés, ocurre cuando se vive desde la mera intimidad. El compromiso creyente hace que la realidad se reciba como el lugar que Dios sostiene, ama y espera. Por eso, todo cuanto se recibe, se recibe de Él y cuanto se hace puede tener sentido y éxito porque se hace en Él. Él es el protagonista invisible de la realidad, el que le pone horizonte o dimensiones.

De ahí que este realismo no nos remite primariamente al silencio y a la distancia, sino al compromiso identificador y a la esperanza. Este realismo habla de la radicalidad de todos los modelos posibles, de su coyunturalidad, de su sentido, de su inclusión en un proyecto más grande que todos los modelos sociales: todos se animan desde él y todos son superados por él...

Sí. Los siglos que van transcurriendo sobre el proyecto institucional y educativo lasaliano nos permiten también ahora trascender los posibles límites del último de sus ejes: las relaciones entre las personas. Si, en cuanto a la red de escuelas, hemos pasado del compromiso a la profesionalidad; si, en cuanto a la atención a los pobres, hemos pasado de la caridad a lo instrumental... también **ahora pasamos de la persona a la sociedad o a la historia**. Y, de nuevo, habría o no Pedagogía Lasaliana según los Hermanos eran conscientes o no de este nuevo itinerario.

A esto nos referimos al utilizar el término 'secularización'. Es la encarnación de la trascendencia en la historia, el rostro humano de Dios. En ella se basa el paso que hacemos ahora de las relaciones personales a la pertenencia y al compromiso sociales.

El paso, o mejor dicho, la inclusión de lo personal en lo social no es cosa específica de la Pedagogía Lasaliana. Perteneció a cualquier pedagogía como pertenece a cualquier antropología. Sí lo es, en cambio, la perspectiva desde la que se hacen ese paso o esa inclusión: la visión de la fe o de

la encarnación de Dios. Porque el enfoque personalista o social de la Pedagogía Lasaliana tiene raíz cristiana (y, en eso, tampoco sería específicamente lasaliana sino común a toda pedagogía cristiana): se orienta desde la esperanza más radical en el ser humano y en la comunidad humana. Por eso, no puede ser posibilista sino necesariamente utópica, radical hasta la permanente no ya inconformidad sino esperanza. Es evidente la capacidad pedagógica de semejante actitud.

Es importante recordarlo en tiempos de cambio, cuando se hace evidente que todas las estructuras sociales nacieron más tarde que las esperanzas de los pueblos.

## 7.

...Estaba todo en las palabras del H. Irlide que recogían siglo y medio de experiencia y que las formulaba para una próxima difusión por todo el mundo. Merece la pena releerlas y encontrar en ellas el rostro concreto, diario, de nuestra síntesis.

Con ellas nos llega una sensación clara de acierto, de estar ante una institución viva y con una identidad pedagógica solvente... A la vez, sin embargo, pasada la primera impresión, cuando nos quedamos pensando o incluso viviendo todo aquello, nos llega también como un desasosiego difuso. Es una constante difícil de interpretar pero, a la vez, de importancia ante los tiempos que vienen.

La constante tiene aspecto de paradoja: empieza con una sensación de incomodidad, conciencia de desadaptación en sus diversas formas (fracaso, sorpresa, emulación, incapacidad, proyecto, superación, etc.); sigue con un tiempo de conciencia clara de la situación y sus retos, así como de la propia posibilidad de ir adelante; en consecuencia, se van organizando cosas, actuaciones, estructuras; y , tras un primer momento de acierto, enseguida vuelve la sensación inicial de desajuste, como si todo el esfuerzo no hubiera llevado a la situación pretendida.

En el ámbito de esta segunda parte de nuestro estudio hay más ejemplos de esta constante, pero puede bastarnos con la evocación de tres de ellos.

El primero es la restauración del Instituto en Francia entre 1810 y 1834: se diría que el éxito de una generación le devuelve al Instituto la conciencia de que, a pesar de todo, los tiempos van por delante, como si no se hubieran logrado orientaciones institucionales suficientes. Lo mismo ocurre, también en Francia, en el proceso de renovación que lleva desde la circular del H. Irlide hasta la Exposición Universal de París de 1900: de nuevo es una situación de acierto que se combina con una perplejidad profunda sobre la adecuación de las estructuras lasalianas respecto del tiempo al que se quiere servir. Y, probablemente, se puede decir lo mismo sobre el período que va desde el final de la segunda guerra mundial hasta los días de mayo del 68: todo crece y se diversifica y, sin embargo, al final es clara la sensación de que había que haber ido más allá...

Es como una indiscutible constante de querer y no acabar de llegar. Testimonia una limitación. Pero no es eso lo que lo convierte en paradoja. Porque la paradoja tiene dentro de sí como una contradicción: algo que, por un lado, es de un color y, por otro lado, de otro; por una parte, frena y, por la otra, acelera. Dice que sí en un momento y, a la vez, parece decir no. Por eso, decimos que con lo visto falta algo para que esta especie de constante se nos convierta en paradoja. Y lo que quisiéramos subrayar es, precisamente, la paradoja de la limitación que siempre es capaz de superarse, no la limitación misma.

Combatir una y otra vez el desacierto lo convierte en acierto.

Se diría que la medida del acierto en la acomodación pedagógica está en buscarlo, no en encontrarlo. El acierto, así, consiste en el proceso que le busca, de modo que se acaba aceptando que es inalcanzable de modo puntual, pero alcanzable como estado de ánimo, como talante de búsqueda. El éxito pedagógico, así, está en creer que es posible, más que en conseguirlo.

En una institución como la lasaliana esto depende del talante del liderazgo. Si el liderazgo se comparte y se orienta hacia la conciencia y la fidelidad, la actitud pedagógica es la adecuada. Por eso, encontramos que esta pedagogía —como tantas otras instituciones de nuestra sociedad— está viva en la medida en que su animación une los resultados con la fidelidad.

Esa unión es la que nos permite hablar de paradoja: todo lo que se hace es, a la vez, satisfactorio e insatisfactorio, en la educación y fuera de ella. Y la medida de la satisfacción posible está justamente en la conciencia de la insatisfacción posible, siempre que vaya acompañada por el compromiso con aquél o aquéllos a los que sirve en el proyecto educativo. Es, sencillamente, la paradoja de la esperanza, incomprensible y real.

Por eso, decimos, al acabar esta segunda parte de nuestro estudio, que el secreto de esta paradoja, lo que la convierte en garantía por encima de la perplejidad que suscita, es precisamente el carácter institucional o asociado del proyecto lasaliano. Mientras haya una institución detrás, la Pedagogía Lasaliana está viva, tiene futuro, por envuelta que esté en sus propias deficiencias. Mientras haya una institución detrás, está garantizado un plus de conciencia sobre la práctica diaria y su contextualización en el espacio y en el tiempo.

Tampoco debería sorprendernos. Estamos ante una pedagogía... institucional.

## Anexo de la segunda parte

### RESPUESTAS EDUCATIVAS DEL INSTITUTO: ELEMENTOS PARA UNA VISION PANORÁMICA

*Bruno Alpago fsc*

Iniciado para dar educación elemental, mediante escuelas gratuitas, “a los hijos de los artesanos y de los pobres”, ya en vida del Fundador el Instituto demostró su capacidad de dar respuestas a otras necesidades educativas. Las líneas que siguen son apenas un listado de algunas de tales respuestas que se salen del marco de la escuela elemental. Citadas algunas realizaciones del siglo XVIII, la atención se centrará en las obras lasalianas a partir del siglo XIX.

La información de detalle es abundante en las obras de Georges Rigault y del Hermano Alban, que se citan en la bibliografía. Con todo, para la elaboración de este artículo se han tomado en cuenta sobre todo los trabajos del Hermano Henri Bédel, igualmente citados en la bibliografía, de los cuales se presenta aquí un resumen por demás enjuto. Y se agregan datos tomados de algún *Boletín*, y poco más.

#### SIGLO XVIII

Algunas escuelas lasalianas gratuitas avanzaban ya en el siglo XVIII más lejos de las primeras nociones.

- Así, en Montauban, por 1744, se enseñaba teneduría de libros por partida doble.
- Desde 1753 había un Hermano maestro de dibujo para la parroquia de San Sulpicio, en París.
- En Cahors, el contrato estipulaba que un Hermano impartiría los principios de la arquitectura y la planimetría, y otro enseñaría matemática, geometría y dibujo.
- El programa para Castres incluía la regla de interés y de compañía,

la raíz cuadrada, la geometría práctica, y posiblemente la teneduría de libros por partida doble.

- De Saint-Malo se afirma la enseñanza de la geografía, la contabilidad, la navegación, la agrimensura.
- Boulogne-sur-Mer tenía una clase de comercio.

En los colegios de internos los contenidos eran más amplios y diversificados.

- “Comercio, finanzas, arte militar, arquitectura, matemáticas, en una palabra, todo lo que un joven puede aprender salvo latín”, anunciaba una descripción, quizá incompleta, del complejo de San Yon.
- Caligrafía, aritmética, cambio de monedas, teneduría de libros por partida doble, geografía, figuraban en el programa de Marsella; que podía extenderse a geometría y álgebra, dibujo de figuras y de paisajes, arquitectura civil, navegación; y contratando a profesores externos, música, danza, esgrima, lenguas extranjeras.
- Algunos de los internos de San Yon, Maréville, Mirepoix y Angers eran reclusos: delincuentes, alienados...

## SIGLO XIX

Al comenzar el siglo XIX, el Instituto tenía existencia formal solamente en los Estados Pontificios: dos escuelas en Roma, una en Ferrara y una en Orvieto.

La aprobación, firmada por Napoleón Bonaparte el 3 de diciembre de 1803, le devolvía una forma de existencia legal en Francia. El Instituto restaurado se dedicó exclusivamente, por más de un cuarto de siglo, a la enseñanza primaria gratuita. Pero los tiempos traerían novedades. Algunas de ellas se presentan a continuación.

## FORMACIÓN DE DOCENTES

Los intentos del Fundador con los *Seminarios de maestros de escuela para el campo*, renacieron con más éxito en el siglo XIX.

Aun antes de dirigir escuelas normales, los Hermanos se ocuparon de for-



mar a seglares para el apostolado docente. En 1817 las autoridades de la Instrucción Pública señalaban el celo con que los Hermanos de Auray (Francia) se dedicaban a preparar a jóvenes bretones que, sin intención de hacerse religiosos, deseaban enseñar en sus propias aldeas. También en Lyon, por los años 1822 y 1823, había aspirantes seglares a la docencia que, durante un semestre, eran iniciados en los métodos pedagógicos de los Hermanos.

En 1829, y luego de años de negociaciones, se confió a los Hermanos una escuela normal en Ruán (Francia). En 1836 se les encomendó otra en Namur (Bélgica), que en 1840 se trasladó a Malonne. A ésta siguió, en 1844, la de Carlsbourg.

En los años previos a 1850, los Hermanos de la “provincia” de Turín desempeñaron un importante papel en los cursos de verano (*escuelas de método* se los llamó), destinados a proveer a los maestros, ya en actividad o a los que apenas se iniciaban, de un certificado oficial para el ejercicio de la docencia.

En la estadística del Instituto correspondiente a 1873 figuraban escuelas normales en Ruán, Aurillac, Beauvais y Quimper (Francia), Malonne y Carlsbourg (Bélgica) y Quito (Ecuador). Había, además, indicios de alumnos normalistas en Canadá y, en muy pequeño número, en Inglaterra y Egipto.

Treinta años más tarde, la geografía era diferente: seguían las dos instituciones belgas; pero las demás escuelas normales del Instituto se ubicaban en Waterford (Irlanda), Feldkirch y Viena-Währing (Austria), Bogotá (Colombia) y Santiago (Chile); un grupito de normalistas figuraba en Kotahena (Sri Lanka). No es imposible que hubiese otras.

La expansión geográfica del Instituto en el siglo XX ha ido acompañada de la multiplicación de estas instituciones. En 1966 no eran menos de cuarenta las que se dedicaban a la formación de educadores: once en Europa, once en África, cuatro en Asia-Oceanía, catorce en América Latina. En el siglo XXI se mantiene la misma tendencia.

Los centros de formación docente han ido multiplicando y diversificando su oferta: capacitación para los distintos niveles de la enseñanza, con sus

múltiples ramificaciones; capacitación específica para directivos, para determinadas etnias, para situaciones especiales, etc.

Párrafo aparte merece la formación de catequistas. Lo que pudo empezar como orientación elemental para alumnos o exalumnos que se comprometían en alguna actividad pastoral se ha ido abriendo como un abanico que incluye organismos académicos de formación sistemática general, como el *Instituto San Pío X* (España), o específica, como el *Instituto Pastoral de la Adolescencia* (Argentina). En muchos casos, la formación catequística forma parte de los programas de la formación docente.

## OBREROS ADOLESCENTES Y JÓVENES

Desde 1825, o poco antes, en la ciudad de Lille (Francia) se daba clase, desde las once de la mañana hasta la una de la tarde, a adolescentes o jóvenes obreros (pero también aprovechaban la oportunidad algunos adultos) que así podían acceder a una enseñanza que no habían tenido antes.

Poco después de 1830 se daba cuenta en París de la existencia de cursos vespertinos para obreros muy jóvenes (*aprendices*, en el lenguaje de los documentos de entonces) que eran atendidos por los Hermanos desde las cinco hasta las siete de la tarde. Con variantes locales, el servicio se fue extendiendo a otras ciudades. En otros países no parece haber logrado mucho desarrollo, a juzgar por las cifras que se dan más abajo.

En una audiencia que le concedía el Papa en 1859, el Hermano Philippe, Superior General, pintaba este cuadro: “En Francia hay cierta cantidad de niños pobres cuyos padres se ven obligados a hacerlos trabajar desde muy jóvenes; como estos pobres niños no han concurrido a la escuela, o sólo por poco tiempo, no saben ni las oraciones ni el catecismo. Nuestros Hermanos los atienden de las 7 a las 9 de la noche<sup>75</sup> para enseñarles un poco de lectura, de escritura y, sobre todo, el catecismo, y prepararlos a la primera comunión; en este momento tenemos unos 5.800”.

---

<sup>75</sup> Llama la atención este horario, afirmado explícitamente, cuando en otros documentos consta, con igual nitidez, una diferencia marcada entre el horario de los adolescentes y el de los adultos. Es de creer que las situaciones fuesen diferentes de un lugar a otro y de un tiempo a otro.

Las estadísticas de 1873 daban para estos alumnos las cifras de 7.552 en Francia, y tan solo 22 en el resto del Instituto. En 1903 eran 711 y 83, respectivamente. Tal vez los números no traduzcan toda la realidad. No es fácil seguir la evolución de este servicio en tiempos más recientes.

Otra forma de ocuparse de esta clientela han sido las reuniones dominicales, llamadas a veces “patronatos”, que permitían a los jóvenes un rato de sano encuentro y esparcimiento, así como una ampliación de sus conocimientos religiosos, gracias a las exposiciones que les brindaban algunos sacerdotes. En estos encuentros, la misión asignada a los Hermanos era la vigilancia; es probable que hicieran más que eso.

## **OBREROS ADULTOS**

Asumiendo una iniciativa en la cual otros habían sido precursores, a fines de 1830 los Hermanos establecieron en París una escuela nocturna para obreros. Sus felices resultados redundaron en una rápida ampliación de esta novedad.

Alrededor de 1836 cierta Noticia sobre el Instituto aludía a la “muchedumbre de alumnos de toda edad y condición” que acudían a los cursos de las 8 a las 10 cada noche; allí se veía “a esos padres de familia que, luego de penar en el trabajo, vienen a sentarse en el mismo banco que sus hijos ocuparon durante el día, para recibir dócilmente la instrucción que faltó a sus primeros años...”; e informaba que las siete escuelas de adultos recibían a 1.280 alumnos de 17 a 40 años.

Una estadística de 1838 declaraba 22 escuelas de adultos, con 56 clases y 4.850 alumnos, todos en Francia. La obra no dejaría de crecer, en Francia y en otros países: Bélgica, Piamonte y Canadá entre los primeros.

Al extenderse a más lugares, este servicio también se adaptó a situaciones variables. La frecuencia podía ser diaria o sólo algunos días de la semana; el período podía ser anual o de finales de otoño a mediados de primavera. Con todas estas variantes, en 1873 eran más de 30.000 los hombres que en Francia aprovechaban este suplemento de instrucción, y 2.500 en otros países.

A esta obra se puede asimilar el trabajo de algunos Hermanos, en los cuarteles o en sus propias escuelas, a favor de conscriptos deseosos de superar su analfabetismo o lo muy rudimentario de su instrucción. Casi 4.000 soldados, todos en Francia y Argelia, eran atendidos por el Instituto en 1873.

En 1903 las estadísticas señalaban 1.763 adultos en Francia y 3.772 en otros países como alumnos de estos cursos especiales. No es fácil seguir el desarrollo de este servicio propiamente escolar, ni la variedad de sus ramificaciones.

Los Hermanos también han colaborado, primero en París, luego en otros lugares, con las reuniones dominicales que el catolicismo social de entonces había organizado para los obreros alrededor de 1840. Se las conoció bajo el nombre de Sociedades de San Francisco Javier. En 1859 el Hermano Superior las describía así ante el Papa: “Son grupos de hombres de toda edad que se reúnen después de los oficios de las parroquias para pasar útilmente la tarde del domingo. El tiempo se ocupa en el canto de Vísperas, lecturas o conversaciones útiles y un sermón lleno de interés para ellos. A esta buena gente se la prepara para recibir los sacramentos cuando se acercan las fiestas importantes y, sobre todo, para la comunión pascual. Estos hombres, que en otro tiempo sentían extremada antipatía por el clero, le tienen actualmente mucha simpatía; es ésta una mejoría notable en la clase obrera [...]. Tenemos no menos de 12.000 hombres en Francia que frecuentan estas reuniones”. No es fácil saber qué papel tocaba a los Hermanos en estos encuentros, aparte de facilitar los locales y asegurar una presencia benévola y discreta.

## HUÉRFANOS

Tras prolongadas tratativas, a fines de 1834, un grupo nutrido de Hermanos se hacía cargo del orfanato creado en Roma por Gregorio XVI. Superando los temores del Hno. Anaclét, Superior General por entonces, reacio a empeñar a los Hermanos “en servicios diferentes de la instrucción”, los Lasalianos dieron prueba de capacidad y abnegación en este nuevo campo de actividad. En 1838 se albergaban allí 400 huérfanos. Obras similares se multiplicarían en los Estados Pontificios; un cuadro

estadístico de 1847 señalaba allí 561 huérfanos (además de 120 en Francia). Pero después de 1848 los Hermanos se verían obligados a dejarlas.

El servicio, no obstante, se extendería por doquier: Bélgica (Namur 1846), Prusia (Kemperhof 1850), Módena (1852), Austria (Viena 1857). En 1859 el Hno. Philippe lo presentaba así al Papa Pío IX: “Los pobres niños, privados de sus padres y faltos de todo medio de existencia, han merecido nuestra compasión; por ello, con el permiso y el auxilio del clero y de almas generosas, nos hemos hecho cargo de varios establecimientos de esta naturaleza; tenemos actualmente diez, poblados por unos 2.500 niños”.

En 1873, entre los diez orfanatos franceses, se distinguían los pertenecientes a la obra de San Nicolás: eran 2.000 alumnos en París y localidades próximas. Prusia y Austria tenían un orfanato cada una. Siete instituciones del mismo género se contaban en los Estados Unidos, de las cuales la mayor era el Catholic Protectory de Westchester, con más de 1.300 niños. Y las había también en Italia (Biella, Vercelli), Inglaterra (Liverpool), Bélgica (Enghien), Ecuador y Singapur. El total superaba los 5.000 niños y adolescentes que recibían educación básica y, en muchos casos, iniciación profesional: talleres de distintas especialidades, además de jardinería, horticultura y agricultura. Se sabe que en 1894 había un orfanato en Chile totalmente gratuito con más de 200 niños albergados. En 1902 los Hermanos asumieron un orfanato en Lorena, por entonces incorporada al imperio alemán.

En la estadística de 1903 figuraban por lo menos 5 obras para huérfanos en Francia (Choisinet, Fleury-Meudon, Clermont-Ferrand, Dunkerque, Grenoble), 3 en España (Sagrado Corazón y Santa Susana, en Madrid; La Santa Espina), 11 en Estados Unidos y Canadá (Toronto, Belmead, Eddington, Philadelphia, Albany, Halifax, Troy, Utica, Westchester, Feehanville y San Francisco), 2 en Austria (el Orfanato Imperial y el “Norbertinum”, ambos en Viena), 1 en Chile (Santiago), Colombia (Bogotá) e Italia (Biella). En Inglaterra los Hermanos habían tenido que dejar varias obras destinadas a niños huérfanos o abandonados, pero habían asumido la *industrial school* de Manchester con 400 internos gratuitos.

Y en el sudeste asiático se albergaba a grupos de huérfanos en Hong Kong, Mandalay, Maulmein, Penang, Singapur y Rangoon. En 1907 los Hermanos asumieron la dirección del instituto creado en Pompeya (Italia) por el beato Bartolo Longo para alojamiento y educación de varones hijos de presos.

La estadística de 1923 registraba a 4.217 alumnos en la columna “Huérfanos”; probablemente ese total incluía a delincuentes precoces, hijos de presos. Todo hace pensar que la cifra no representaba toda la realidad.

Después de la Segunda Guerra Mundial, los Hermanos de Italia se distinguieron por la atención de niños y adolescentes que habían sufrido algún daño físico permanente durante el conflicto: los *mutilatini*; servicio ciertamente temporario por su misma índole.

La estadística de 1966 daba cuenta de 4.900 “huérfanos”; la denominación abarcaba también a sordomudos, hijos de presos, mutilados de guerra... En todos los casos citados las instituciones destinadas a huérfanos eran internados. Las estadísticas no toman en cuenta a los huérfanos que concurrían a otros centros de enseñanza al lado de alumnos que tenían a sus padres. Y cierta confusión es posible, también, porque se agrupaba bajo el rótulo de “huérfanos” a niños en diferentes situaciones: los hijos de padres fallecidos, o los que no podían ser atendidos por sus padres aunque estuviesen en vida, u otros casos de abandono; sin excluir a los que eran confiados a esas instituciones tras intervención judicial.

## **PRESOS**

Después de la Revolución Francesa los Hermanos no volvieron a tener instituciones de reclusión como en San Yon, Angers y otras ciudades en el siglo XVIII. Pero no se desentendieron de las personas que estaban en esa situación. Véanse algunos ejemplos.

Desde 1817 hasta 1832 un grupo de Hermanos se hizo cargo de un correccional de menores en París: el “Refuge”. En 1838 se señala en Namur (Bélgica) el trabajo de un Hermano como maestro y catequista en la prisión local; habría más en años sucesivos, hasta que el gobierno los expulsa-

se de ella en 1859. Por 1840, en Toulouse, siete Hermanos instruían y catequizaban a reclusos en dos cárceles; algo parecido hacían tres Hermanos en Nîmes. Desde 1840 y hasta 1882, una comunidad lasaliana de París destinó a dos Hermanos para ir diariamente a dar clase y catequesis a los detenidos en la cárcel de menores conocida como *la Petite-Roquette*.

A partir de 1842, a pedido del gobierno francés, grupos numerosos de Hermanos fueron encargados de dirigir cárceles enteras: Nîmes, Fontevrault, Melun, Aniane<sup>76</sup>. Trabajo ingrato y riesgoso, realizado con generosidad no desmentida<sup>77</sup>. Los cambios provocados por la revolución de 1848 hicieron insostenible la situación. En adelante los Hermanos se limitarían, en ese ambiente, a un servicio pedagógico y catequístico, que también conocieron, por algún tiempo, Bélgica e Italia.

En 1859, el Superior General daba cuenta de este apostolado al Papa: “En algunas ciudades, como París, Burdeos, Reims y Versailles entre otras, damos la enseñanza religiosa a los presos. Esto les ayuda a soportar con más paciencia las penas a que están condenados”.

Algunas de las instituciones que las estadísticas consideraban como orfanatos albergaban e instruían a niños o adolescentes que habían tenido problemas con la justicia. En ciertos momentos fueron numerosas y, en ellas, los Hermanos demostraron una dedicación ejemplar.

Una mirada atenta a las estadísticas de 1966 señala el importante desarrollo de este apostolado: nueve casas en el Reino Unido, siete en el resto del continente europeo, una en Australia, dos en África, siete en América, con una población de 3.830 alumnos.

## SORDOMUDOS

El trabajo con los sordomudos empezó en Saint-Etienne (Francia) en 1845. La tarea, nueva para los Hermanos, había sido preparada con cui-

---

<sup>76</sup> Esos grandes centros de detención explican la abultada cifra de presos que arroja la estadística de 1847: 6.764 en total, incluyendo a 100 de Bélgica y 200 de Piamonte (a la misma fecha, los alumnos de los colegios de internos eran 3.159).

<sup>77</sup> Varios Hermanos fueron atacados por presos; en Nîmes, uno fue asesinado; el asesino fue condenado a muerte y ejecutado, a pesar de los pedidos de clemencia de los compañeros de la víctima.

dado; el Superior General la presentaba así al Instituto: “Hemos hecho que cuatro de nuestros Hermanos siguiesen los cursos de la Escuela Real de París, para ponerlos en condiciones de brindar a esta clase de niños todos los servicios que su desdicha reclama”. Y ante el Papa, en 1859, expresaba: “También hemos abierto nueve clases gratuitas para los sordomudos, no menos dignos de lástima que los huérfanos”.

En 1873 había por lo menos 160 niños sordomudos atendidos en Saint-Etienne, Besançon y una escuela de París. Pero debían ser más. Sin que sea fácil determinar fechas, se sabe de presencia de sordomudos en San Nicolás de Vaugirard, Chambéry... En 1903 se nombra 4 escuelas para sordomudos en Francia (Besançon, Bourg-en-Bresse, Lyon y Saint-Etienne) y un hospicio para sordomudos en Italia (Turín). Y en Saigón figura un grupo de 33 sordomudos, internos y gratuitos.

Se ha visto más arriba que se hace mención de sordomudos por lo menos hasta las estadísticas de 1966.

## COLEGIOS DE INTERNOS (“PENSIONNATS”)

Después de la Revolución Francesa –se ha dicho ya– el Instituto restaurado se dedicó exclusivamente a la enseñanza elemental en escuelas gratuitas. Pero le llegaban pedidos de hacer resurgir instituciones como los colegios de internos que dirigía en el siglo XVIII. En 1825 el Superior General<sup>78</sup>, “a quien varias ciudades solicitan el restablecimiento de tales casas”, acudió a la Santa Sede y obtuvo la autorización papal para acceder a los pedidos. Más prolongadas tratativas fueron necesarias ante el gobierno francés. De hecho, el primer internado empezó a funcionar en Béziers en 1831, seguido por el de Passy en 1839.

En 1859, el Superior los presentaba así al Papa: “A ejemplo del Venerable Fundador, hemos abierto cierto número de colegios de internos para educar cristianamente a los jóvenes que se destinan a la industria o al comercio, con el fin de preservarlos de los escándalos que encontrarían en otras escuelas, sobre todo en Francia. Estos jóvenes, una vez de regreso a sus

---

<sup>78</sup> El Hermano Guillaume-de-Jésus había tenido larga actuación en el internado de Marsella, donde había sido figura descollante.



familias, se conducen generalmente bien, viven en buena armonía con el clero y conducen religiosamente a los obreros que tienen a su cargo. Nuestros Obispos están muy contentos de estos establecimientos, y varios de ellos nos piden que abramos otros más en sus diócesis”.

Estos colegios se multiplicarán rápidamente. En 1873, 146 casas en Francia y 51 en otros países declaraban albergar, respectivamente, a 11.500 y 3.550 internos. Pero el mismo nombre podía cubrir instituciones muy diferentes, desde las mejor montadas, con alumnado numeroso y personal abundante y calificado, hasta pequeños colegios puestos a funcionar en condiciones no satisfactorias.

Unas veces incluidos en la categoría de colegios de internos, otras veces diferenciados de ellos, aparecen en los documentos los que en francés se llamaba *caméristats*: especie de internados anexos a las escuelas primarias que, en regiones donde la población estaba muy dispersa o donde los caminos se volvían intransitables por la nieve o las lluvias, permitían alojar a los niños y prepararles la comida que sus familias les proporcionaban; todo ello, a cambio de una módica retribución. Varios Capítulos Generales, al tiempo que censuraban un desarrollo que consideraban excesivo de los colegios de internos, se expresaron a favor de estos *caméristats*, en los que veían incluso una buena posibilidad de reclutamiento vocacional.

Adaptados a las cambiantes necesidades de los países y tiempos, los colegios de internos recorren prácticamente toda la historia del Instituto y siguen siendo una realidad hoy.

## ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR

Durante la primera parte del siglo XIX los Hermanos se limitaron, y debían limitarse, a la enseñanza más elemental: lectura, escritura, rudimentos de cálculo y catecismo. En Francia, la ley Guizot (1833) impuso, además, nociones de historia, geografía y dibujo. La evolución de las necesidades, y paulatinamente también la de la legislación, impulsarían, un poco en todos lados, a extender los programas y los niveles de la enseñanza; y aparecerían denominaciones nuevas: primario superior, secunda-

rio especial, secundario moderno, liceos de variadas orientaciones, segunda enseñanza, etc.

Para entender el proceso conviene mirar primeramente los colegios de internos. Su clientela requería una instrucción más avanzada que la enseñanza elemental. Pero, el Instituto tenía prohibida, por su *Regla*, la enseñanza del latín (y, sobreentendido, del griego), base del secundario clásico. Conjugando las necesidades de los alumnos con las posibilidades de los profesores, los colegios lasalianos profundizaron la enseñanza de las ciencias físicas y naturales, de las lenguas vivas y sus literaturas, del comercio, de la agricultura y otras ramas de la enseñanza técnica. Cuando Víctor Duruy, ministro de la instrucción pública en tiempos de Napoleón III, quiso dar a entender a legisladores e inspectores de enseñanza qué cosa era el *secundario especial* que pretendía implantar en Francia, le bastó con llevar a algunos de ellos al colegio lasaliano de Passy para que viesen en vivo cómo funcionaba aquello.

Algunos de estos centros, además de los internos, admitían a alumnos en régimen de medio internado o totalmente externos; a todos se les brindaba el mismo nivel de educación. Pero, además, se fueron abriendo otros colegios que sólo tenían externos, o externos y semi-internos, con el mismo grado de instrucción que los primeros.

A pesar de que la *Regla* de los Hermanos lo prohibía, varios colegios de Estados Unidos se vieron como forzados a introducir la enseñanza de las lenguas clásicas ya desde los años 1850, en circunstancias evocadas en el capítulo 8. La misma necesidad se impuso en algún colegio de Italia y hasta en Ecuador, durante la segunda mitad del siglo XIX. El largo y espinoso conflicto desatado por esta “infracción” obtuvo felizmente solución en 1923 cuando, por pedido de la Santa Sede, el Instituto modificó su *Regla* en lo relativo a la prohibición del latín, abriéndose así también a los estudios clásicos.

La misma necesidad de responder a las necesidades de los distintos lugares de implantación empujó al Instituto hacia la enseñanza superior, ya desde la segunda mitad del siglo XIX. Al terminar el siglo XX, más de setenta instituciones lasalianas en trece países ofrecían un amplísimo espectro de carreras en universidades u otros institutos de tercer nivel.

## ENSEÑANZA TÉCNICA

La denominación puede aplicarse a muy distintas realidades, y habrá que resignarse a algunas repeticiones. Ya en el siglo XVIII, según se ha notado, algunas escuelas ofrecían un curso de comercio a continuación de los estudios elementales. En los colegios de internos el programa respectivo era mucho más extenso. Ambas prácticas renacieron en el siglo XIX. Muchas escuelas primarias fueron añadiendo, para sus egresados, un curso elemental de prácticas contables que permitió a numerosos adolescentes y jóvenes emplearse rápidamente en casas de comercio o en pequeñas empresas. Pero, otras instituciones tenían programas superiores que conducían a la formación de verdaderos peritos mercantiles. También ha sido muy variada la formación para los trabajos manuales, desde obreros capacitados hasta técnicos e ingenieros.

En 1826 los Hermanos daban lecciones gratuitas de “geometría y mecánica aplicadas a las artes y oficios” a los egresados de las clases elementales en Orléans. Hubo “clases especiales” en favor de los alumnos más avanzados; preludio de lo que se llamaría más propiamente enseñanza técnica (Montpellier 1837; Lyon 1849) o de los cursos de comercio (París 1843, Ruan 1846). En 1848, en Turín, una “escuela diurna” daba un complemento de formación para capacitar a los adolescentes como obreros calificados sea para el comercio sea para la función pública.

En orfanatos, en institutos de detención de menores, ha sido corriente proporcionar a los alumnos allí atendidos alguna iniciación en oficios. Así, en el “Refuge” de París, instructores seculares dirigían los talleres de carpintería, ebanistería, zapatería, ajuste, etc. Los ejemplos serían fáciles de multiplicar.

Alguna forma de enseñanza agrícola se detectaba ya en 1841 en un orfanato próximo a Clermont-Ferrand. El “Likès” de Quimper formaba agricultores desde 1843, lo mismo que el establecimiento de La Saulsaie desde 1844.

El Capítulo General de 1894 constataba que en algunos colegios de internos, además del bachillerato (el bachillerato *moderno*), se ofrecía la alternativa de cursos industriales, comerciales o agrícolas para que los alumnos

optasen. El mismo Capítulo mencionaba las escuelas de arte “San Lucas” (Bélgica) y las de artes y oficios de Lyon, Saint-Etienne, Vaugirard, Lila, Rodez, Quimper, Reims, Saint-Chamond, Rives-de-Gier, Grenoble (Francia); y la lista no era completa. El Capítulo de 1897 no dejaría de aplaudir la acción de las escuelas de artes y oficios.

En la segunda mitad del siglo XX, y secundando deseos de la Santa Sede, en el Instituto se dio nuevo impulso a la enseñanza técnica, como medio de recristianización del ambiente obrero; así lo expresaba el Capítulo General de 1956. España parece haber sido de los que más amplia respuesta dieron a estas orientaciones.

En 1946 las ramas comercial, agrícola, profesional y de artes y oficios registraban casi 19.000 alumnos, desde cursos que daban algún complemento de instrucción luego de la escuela elemental, hasta estudios casi de nivel universitario. En 1966 eran más de 45.000, distribuidos en: enseñanza agrícola (3.636), comercial (9.550), profesional (19.890), escuelas de artes (2.664) y secundario técnico (9.449). De ellos, 2.410 aparecían también bajo los rubros “huérfanos” o “delincuentes”.

En realidad, la denominada enseñanza técnica ha ido logrando muy distintos niveles en las instituciones lasalianas. Puede limitarse al aprendizaje, elemental o un poco más avanzado, de un oficio para formar un obrero competente. O avanzar hacia grados más altos de dominio de destrezas y de fundamentos teóricos. Muchas veces lo que empezó como un modesto taller ha evolucionado hasta incluir un bachillerato técnico o un nivel terciario.

Sirva como muestra lo acontecido con las escuelas de arte “San Lucas” de Bélgica. En sus comienzos fue una escuela dominical para jóvenes aprendices vinculados a la edilicia. Luego, incorporó cursos nocturnos. El éxito provocó nuevas demandas; los centros se multiplicaron, se diferenciaron las especialidades y elevaron su nivel hasta abarcar la enseñanza superior; hoy otorga hasta diplomas de arquitectos.

En la actualidad, todos los grados y muchas de las ramas de la educación técnica tienen representación en el universo educativo lasaliano.

## OBRAS DE JUVENTUD

Bajo este nombre tan poco específico pueden colocarse numerosas iniciativas destinadas a profundizar la vida espiritual de niños y jóvenes; en ellas han tenido cabida alumnos o exalumnos de las escuelas lasalianas, pero también otros destinatarios; y la adhesión a estas “obras” se ha prolongado, en muchos casos, más allá de la juventud. Podrían citarse aquí las distintas cofradías o asociaciones piadosas que desde antiguo han sido costumbre promover entre alumnos, especialmente en los colegios de internos: las *Congregaciones Marianas* parecen ser de las más precoces.

La situación de los adolescentes que, luego de la escuela primaria, ingresaban en el mundo del trabajo en fábricas, comercios y talleres, preocupó al Hermano Philippe, que supo infundir en otros su celo por la perseverancia de estos exalumnos en los principios que había intentado inculcarles la escuela. Y, a tal fin, promovió las reuniones dominicales, que él presentaba así: “Desde hace mucho tiempo veíamos que nuestros alumnos, una vez que salían de la escuela, se echaban pronto a perder por la frecuentación de malas compañías. Para poner remedio a esta grave desgracia, hemos probado reunirlos en sociedad e invitarlos a nuestras casas los domingos y fiestas para hacerles asistir a la Santa Misa, darles algunas instrucciones y mantenerlos en los buenos principios que habían recibido cuando más jóvenes [...]”.

Era el comienzo de unas actividades peri- o post-escolares que han ido tomado muchos nombres y formas, y que han tratado de mantener contacto con alumnos y exalumnos más allá – en el espacio y en el tiempo – de la escuela. La tarea de los Hermanos en estas actividades, que los Capítulos Generales de 1858 y 1873 definían como de sola vigilancia en las reuniones, recibiría forzosamente otros desarrollos. Según las estadísticas (los datos son sólo de Francia), en 1873 casi 25.000 personas se beneficiaban con alguna de las distintas obras “de perseverancia”; en 1903 serían no menos de 30.000, además de unos 40.000 miembros de asociaciones de exalumnos.

Entre las obras de juventud, sea permitido destacar la *Sociedad de San Benito José Labre*, nacida en París en 1882 e indisolublemente unida al

nombre del Hermano Exupérien; un elevado ideal de vida espiritual, fuertes exigencias de compromiso en la vida cotidiana y una profunda formación caracterizaban a sus miembros. Entre otros frutos, de esta *Sociedad* surgieron los primeros dirigentes del sindicalismo cristiano francés. De hecho, en 1883 el Hno. Hiéron, en París, había creado, en favor de los jóvenes que frecuentaban el *patronato* de su escuela, una especie de agencia de colocaciones para empleados de comercio. Pero la agencia se fue convirtiendo en lugar de encuentro. Muchos de los que concurrían al *patronato* pertenecían a aquella *Sociedad*. En 1887, diecisiete de ellos fundaron el Sindicato de Empleados del Comercio y la Industria. Sindicato de empleados, no de obreros, sería no obstante el núcleo central de la *Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (CFTC)*, constituida en 1919.

Sin entrar en detalles, puede afirmarse que los Hermanos se han involucrado ampliamente en la atención pastoral de sus alumnos más allá del tiempo estrictamente escolar, así como de sus exalumnos; y que han participado generosamente en la promoción y animación de movimientos eclesiales, principalmente de jóvenes.

## NIÑOS Y JÓVENES EN SITUACIONES DE RIESGO

Varias de las situaciones ya citadas merecen denominarse “de riesgo”; se pueden nombrar muchas otras. Vayan estos ejemplos.

En épocas de guerra (guerra franco-prusiana de 1870-71, primera guerra mundial) muchos Hermanos se distinguieron atendiendo a los heridos y aun yéndolos a recoger en el campo de batalla, en medio del fragor de las acciones.

En París, hacia 1860, los Hermanos Hortulan e Isidorus habían observado a los pequeños deshollinadores, provenientes en su mayoría de Saboya, privados de todo auxilio religioso; conmovidos por tal situación, empezaron a reunirlos cada tarde para darles formación religiosa y otras instrucciones. Una “Obra de instrucción y perseverancia de los pequeños deshollinadores y obreros de las calles de París” nacía en una escuela lasaliana de la capital francesa<sup>79</sup>. Algo parecido se montaba en Piamonte para atender

---

<sup>79</sup> En 1879 los Hermanos fueron excluidos de esa escuela, que era comunal; la obra de los deshollinadores pudo continuarse por algún tiempo.

a jóvenes que descendían de las zonas montañosas a realizar la limpieza de chimeneas en las ciudades. Y podría hacerse aquí mención de la labor en pro de los esclavos –y después de 1848, libertos– de La Reunión, donde sobresalen los nombres del beato Hermano Scubilion y del Hermano Parascève.

La actividad lasaliana en pro de personas en situaciones de riesgo no ha cesado de crecer y de diversificarse según las situaciones. Para tener una idea de lo que acontece hoy, se podría recorrer la selección de obras, esparcidas por todo el mundo, que brinda el N° 253 del *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, del año 2011. Allí, para la región Asia-Pacífico, el H. David Hawke enumera: “La Salle House, una casa-hogar en Sendai, Japón; formación profesional para discapacitados en Nha Trang, Vietnam; servicios educativos en los suburbios de Colombo, Sri Lanka; centro juvenil de Mount Hagen, Papúa Nueva Guinea; centro educativo de Yangon, Myanmar; ‘ciudades de los niños’ en India y Sri Lanka; centro de rehabilitación de drogadictos en Pakistán; programas de Bahay Pagasa para delincuentes juveniles, en Filipinas; centros educativos de Tailandia y Malasia; Kids Helpline en Australia; orientación especializada en Singapur; centro lasaliano en Changjiao, China”; y esto, “por nombrar tan sólo unos pocos”. De algunos de estos servicios el *Boletín* ofrece una noticia más detallada.

De África-Madagascar se describen: un Centro Social de promoción femenina en un barrio de Antananarivo, Madagascar; el Centro Akwaba para niños de la calle en Abiyán, Costa de Marfil; el Centro Mutien-Marie, llevado adelante por voluntarios lasalianos en Mbalmayo, Camerún, que ofrece formación integral y humana a jóvenes más desfavorecidos; el proyecto de educación de los Baká (pigmeos), seminómadas, en Lomié, Camerún; el Centro de Rescate Santa María en Nyeri, Kenia.

De América Latina se han seleccionado: el centro educativo Casa Joven La Salle, de González Catán, Argentina; el proyecto Madres Adolescentes Proactivas, de Barrancabermeja, Colombia; el Internado Infantil Guadalupano, de México; la Fundación Hogar Esperanza, de Santiago, Chile.

Por Europa-Mediterráneo se presentan: un centro de alfabetización en El Cairo, Egipto; la comunidad inserta en Scampia, periferia norte de Nápoles, Italia; la actividad de la Asociación Elkarbanatuz (“compartir”) en Bilbao, España; la enseñanza de los niños itinerantes (“gitanos”) en Francia.

De Estados Unidos y Canadá pueden citarse: la “Red de Escuelas San Miguel” que facilita la inserción de inmigrantes en la cultura local y relanza a jóvenes con dificultades en sus estudios; el “Centro Residencial de Tratamiento” en el Colegio La Salle de Albany, Nueva York; el programa “Tides Family Services” para jóvenes de familias en dificultades, en el Este de Estados Unidos; el “Centro Lasaliano de Saint-Michel” para niños inmigrantes, en Montréal, Canadá.

Se podrían enumerar más acciones, muchas más. Y aun sería necesario añadir a casi todos esos nombres alguna descripción. Agréguese que los Hermanos no están solos en estas obras; más aún, en algunas de ellas no hay ninguno: las llevan adelante otros agentes impulsados por el carisma de san Juan Bautista de La Salle. O bien los Lasalianos (Seglares y Hermanos) colaboran con otras entidades en programas humanitarios y pastorales.

\* \* \* \* \*

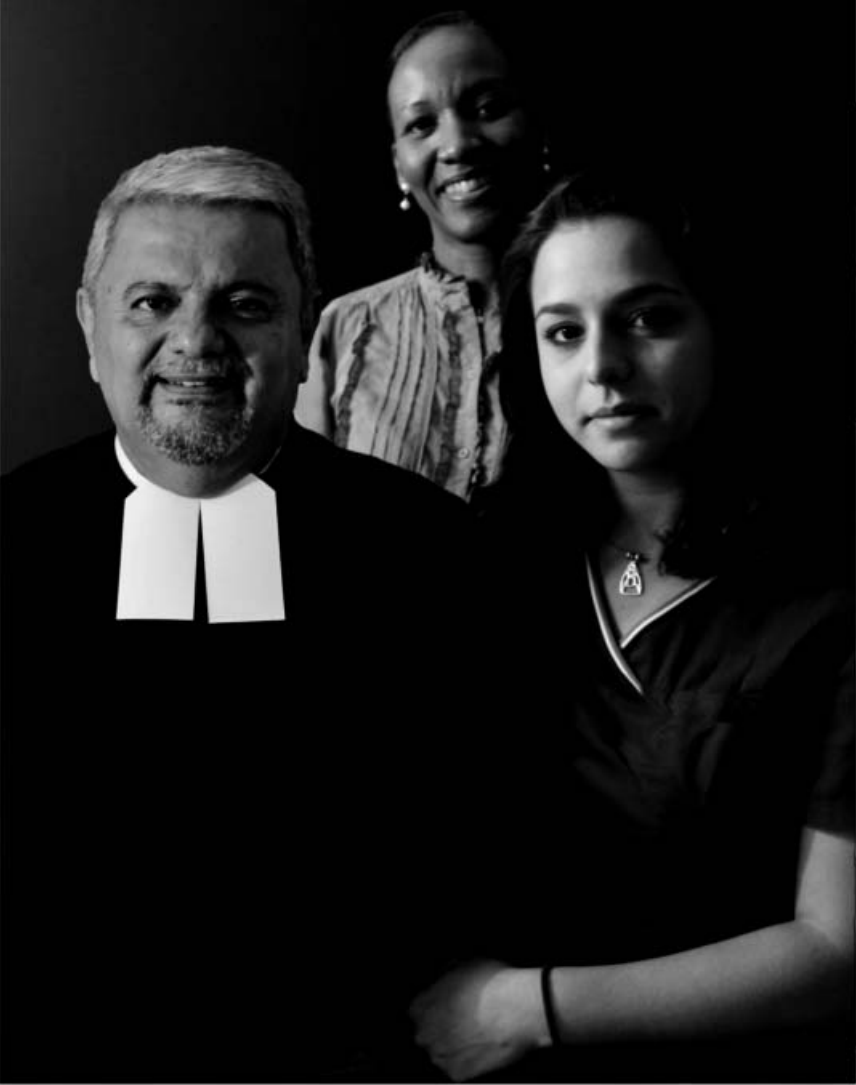
La más antigua *Regla* de los Hermanos era ya explícita en cuanto a los contenidos de la enseñanza escolar: los Hermanos “enseñarán a sus alumnos a leer, 1° el francés, 2° el latín, 3° los manuscritos; y a escribir. Les enseñarán también ortografía y aritmética [...]. Pondrán, sin embargo, su primero y principal cuidado en enseñar a sus alumnos las oraciones [...]; los Mandamientos de la Ley de Dios y de la Iglesia; el modo de ayudar a Misa; el catecismo, las obligaciones del cristiano, y las máximas y prácticas que Jesucristo nuestro Señor nos ha dejado en el Santo Evangelio” (RC 7, 4-5).

El texto se mantuvo idéntico durante más de dos siglos y medio. Los ejemplos aducidos en este artículo muestran de cuán distintas maneras puede conjugarse el verbo *educar* cuando el celo por la gloria de Dios – y “la gloria de Dios es el hombre viviente”- hace desposar la causa de los pobres y del Reino.





**3.**



**Pedagogía Lasaliana hoy**

Ahora miramos el presente y nos preguntamos si es posible vivir la herencia lasaliana o sólo recordarla.

La Primera Parte ha sido como una ‘memoria de los orígenes’. La Segunda ha evocado sobre todo la historicidad de la Pedagogía Lasaliana y sus encuentros con todo lo que fuera importante de estos tres siglos. Ahora, en la Tercera, estamos mejor situados para releer la Pedagogía Lasaliana: desde una altura panorámica, como desde una torre en la ciudad, vemos de dónde venimos y dónde estamos viviendo.

# 3.

## Pedagogía Lasaliana hoy

*Pedro M<sup>a</sup> Gil fsc*

Podemos aceptar que la Pedagogía Lasaliana consistiera inicialmente en un modo de vivir la escuela marcado por (1º) la orientación desde los márgenes sociales, objeto de atención preferente, por (2º) la orientación hacia la inserción social a través del trabajo y por (3º) el subrayado en los ejercicios y el razonamiento como dimensión transversal de los programas. Podemos entender, también, que ese conjunto naciera y se orientara hacia un grupo humano cuyos vínculos van más allá (4º) de lo contractual o incluso (5º) de la cordialidad. Era nuestro punto de partida.

Podemos también aceptar que esos hitos del primer itinerario dieran lugar a un sistema pedagógico articulado sobre los tres ejes de **la atención a los márgenes; la calidad personal** de las relaciones; y la constitución de **una red homogénea** de proyectos educativos. Era la conclusión de la primera parte.

Podemos interpretar el paso de los siglos de la modernidad sobre ese sistema y volver a expresar estos tres ejes de modo renovado: donde habíamos leído atención y orientación desde los márgenes sociales, leemos orientación de la escuela hacia **lo instrumental**; donde habíamos leído valoración de lo personal en las relaciones, leemos orientación de la escuela hacia la inserción y el **compromiso social**; y donde habíamos leído constitución de una asociación de escuelas, leemos configuración de una **red social de proyectos** educativos con carácter propio.

Son tres pasos o tres configuraciones sucesivas de una misma realidad. Satisface encontrarlo porque muestra una continuidad y orienta. Podemos incluso, si además somos lasalianos, creer que ésta es nuestra herencia, la que nos ha identificado a lo largo de la historia de la Modernidad.

## 1.

Ahora bien: Entre 1710 y 2010 hay algo más que tres siglos, como planteábamos desde la entrada en la Primera Sección de este estudio.

Así, podemos aceptar nuestra propuesta de Pedagogía Lasaliana, porque de algún modo la hemos podido detectar tanto en su definición original como en su itinerario por la historia. Sin embargo, contemplando la panorámica de los tres siglos, nos preguntamos si todo eso no quedó ya atrás. Es la gran cuestión de esta tercera parte: si hablamos de algo pasado o de algo, además, presente. Nos preguntamos si los conceptos que sostienen el sistema de la Pedagogía Lasaliana significan algo hoy; es decir, si podemos hoy orientar nuestra práctica educativa desde y hacia ellos.

Lo entendemos mejor si evocamos el arco de tiempo que abarcan nuestros itinerarios personales: sin necesitar demasiados conocimientos de las dimensiones de nuestro mundo, todos entendemos que ni las instituciones, ni la sociedad, ni las personas, ni los programas, ni los recursos, son hoy los mismos que hace sesenta o setenta años. El mundo que recibimos es muy distinto del que dejamos. Por eso, hoy podemos comprender mejor que entonces el proceso total de la institución lasaliana. Por ejemplo, es evidente que en 1951, con el tricentenario del nacimiento de san

Juan B. de la Salle, se celebraba mucho más la continuidad que la novedad. Tal vez, entonces, tres siglos no nos parecían tanto.

Hoy, sin que nadie nos lo explique, entendemos que el hecho educativo se inscribe en un escenario distinto, nuevo: la globalización de la vida y el encogimiento o la ampliación de las referencias de lo humano. Todo es uno y más grande o más pequeño, según se mire. Y comprendemos que, en esas condiciones, cualquiera de aquellos cinco ejes o bien no tiene sentido o bien nos remite a otra cosa.

Como se dice con una expresión que ya es tópico, hoy sabemos que hemos dejado atrás épocas de cambios para situarnos en un cambio de época. El desafío, ahora mismo, es integral; no sectorial como, tal vez, hasta hace bien poco.

## 2.

La globalización ha puesto a la humanidad ante situaciones de una magnitud desconocida. Ahora mismo, las dimensiones reales de la economía, de la política, de la confrontación de las culturas, de la difusión del bienestar, etc., plantean problemas cuya solución trasciende la capacidad de todas las instituciones que habíamos heredado.

Esto ha difundido por todo el mundo la sensación de impotencia ante el mejoramiento de algo que todos reconocemos defectuoso pero, a la vez, nos resulta cómodo o al menos apetecible. Así, poco a poco la sensación de impotencia deja el espacio a una actitud de descompromiso, de huida de responsabilidades. Poco a poco, como señalan los autores, ese descompromiso acaba disfrazándose de inocencia, es decir, la actitud de quien atribuye a otro la culpa de algo respecto de lo que se declara inocente<sup>80</sup>.

Pues bien: esta especie de deriva universal, desde la responsabilidad a la desintegración, lleva a todas las instituciones sociales a plantearse en el

---

<sup>80</sup> Es la idea de P. Bruckner que guía su agudo análisis de nuestros días en su obra *La Tentación de la Inocencia* (1996).

ámbito del funcionamiento humano, huyendo de lo personal. Todas ellas, en efecto, tienden a considerar lo humano desde su operatividad, desde su comportamiento menos autónomo y, así, se impone por todo el mundo un estilo casi impersonal en la animación de la sociedad.

¿Qué espacio puede haber para una pedagogía tan personalista como la lasaliana?

### 3.

Paralelamente la globalización supone un incremento de información y conocimientos como nunca lo había habido.

Esto supone que es más difícil que nunca mantener una identidad propia, sobre la base de una experiencia que otros no tienen y desconocen. Hoy, como siempre, los logros en cualquiera de los ámbitos de lo humano se mueven por los circuitos especializados y, en este sentido, la globalización no supone ninguna novedad. La novedad está en la desaparición de los plazos entre el suceso y su noticia, en el renovado caudal de los circuitos especializados y en su ampliación y diversificación.

Las nuevas tecnologías de la información nos hacen inmediatamente presentes en el lugar donde ocurren las cosas, donde surgen las ideas, donde se formulan propuestas. Así, la humanidad conoce hoy más datos que nunca y los conoce de modo casi presencial. La difusión de los recursos para acceder a este nivel de información hace que en todos los sitios se pueda estar al tanto de todo y se llegue a compartir experiencias de modo inmediato a miles de kilómetros de distancia.

El resultado de este hecho es la homogeneización de los procedimientos, de las expresiones y las estructuras sociales. Las identidades ya no son tanto heredadas cuanto compartidas. Así, un proyecto educativo puede mirarse casi con el mismo sentido de pertenencia en la sociedad donde nació hace varios siglos y en otra de tradición distinta. Posiblemente, por lo instantáneo de las comunicaciones y por la abundancia de las informaciones, debamos hablar más de semejanza que diferencia en la vida de las instituciones, estén donde estén.

Por eso de nuevo nos preguntamos: ¿qué espacio puede haber en un mundo así para la pedagogía lasaliana?

#### 4.

La insignificancia de lo personal y de lo específico: hay una primera respuesta, evidente, inmediata, para estas dos cuestiones.

La Pedagogía Lasaliana será tanto más insignificante cuanto más se reduzca a procedimientos, técnicas o recursos concretos. Desde ese punto de vista debe desaparecer ante el envite de la globalidad. Inversamente, cuanto más se considere como un espíritu capaz de animar y producir gestos concretos, tanto más viva estará y será capaz de asumir en lo pedagógico las nuevas dimensiones de lo humano.

Por tanto, presentar hoy la Pedagogía Lasaliana, subrayando tales o cuales recursos que en el pasado más o menos inmediato hayan dado buenos resultados, puede ser un arma de dos filos. Puede llevarnos a la verdadera fuente de todo, o puede llevarnos a su negación, a la reproducción estéril de algo sin sentido o sin futuro. Acierto casual o desaparición: demasiado riesgo.

Así pues, al reflexionar sobre la validez del sistema llamado Pedagogía Lasaliana, necesitamos verificarlo proyectando sobre él la posible actualidad de aquellos ejes o dinamismos iniciales, de los que nacieron en su momento recursos puntuales. Podríamos decir que se trata de tomar cada uno de aquellos criterios constituyentes y preguntarnos por su realidad hoy, por su viabilidad en cuanto a constituirse en un conjunto y articular el sistema de la Pedagogía Lasaliana hoy. O preguntarnos si existen hoy las realidades que los primeros Lasalianos y sus sucesores, antes de la globalización, interpretaron de un modo singular: los Pobres, la formación socio-laboral, la experimentación, la comunidad educativa y la interioridad en los educadores.

Lo que nos avisa este primer encuentro con la globalización es que necesitamos ser muy cuidadosos al formular nuestras preguntas. No se trata de preguntarse si hoy es posible convertir a los Pobres en el lugar pedagógi-

co preferencial o si los programas educativos pueden estructurarse en torno al razonamiento y las cuestiones concretas de la vida diaria. No. Hacerlo así podría ser no haber entendido lo específico de la pedagogía de la que hablamos y equivaldría a no haber tampoco entendido el reto de la globalización a nuestro sistema.

La pregunta más bien es otra: en las actuales condiciones de la globalización ¿se puede seguir viviendo un espíritu o carácter propio capaz de convertir la atención a los pobres en lugar pedagógico referencial, que estructure los programas..., etc.? ¿Tiene sentido vivir hoy la educación de ese modo?

La pregunta se refiere, primariamente, a una manera de ser y no a una manera de hacer: quién es el que hace y no tanto cómo hace las cosas.

## 5.

Con este juego ser/hacer mostramos el camino para la respuesta sobre la actualidad de la Pedagogía Lasaliana: es la orientación que lleva a verla más desde el espíritu que desde el procedimiento. Y podría creerse que no hay más, que con eso está dicho todo. Pero, no es así, porque a medida que nos adentramos en él aparece algo no previsto: ¿es posible constituirse hoy en un grupo, una institución que viva la educación desde esa actitud de espíritu?

Deberemos verificarlo, pero la reflexión sobre el modelo pedagógico lasaliano nos lleva a la conclusión de que fue su carácter corporativo lo que le hizo una realidad fecunda y poderosa. En efecto, se puede pensar que ese carácter –ya señalado en una de las cinco dimensiones del sistema general- abrazaba a todas las demás, dándoles un color propio. Con ello, la pregunta por la viabilidad del sistema se convierte en pregunta por la viabilidad del grupo capaz de vivir el sistema.

En efecto, el verdadero desafío de la globalización, para eso que venimos llamando Pedagogía Lasaliana, no es si puede vivirse cada uno de sus ejes, ni siquiera si puede vivirse su conjunto. Es si todo eso puede vivirse con otros, de modo que su definitiva garantía sea un grupo de identificación o pertenencia.



El hecho comunitario o compartido es la frontera de los dos enfoques posibles de la Pedagogía Lasaliana: si aceptamos que es parte integrante de su definición, miraremos dónde existe o puede existir una comunidad o un compartir educativo lasalianos. Y, si entonces, llegamos a la conclusión de que no existe ni puede existir, la Pedagogía Lasaliana será historia, cosa pasada, objeto de memoria y de reproducción puntual. En el caso contrario, es decir, si vemos posible lo comunitario o el compartir educativo lasalianos, entonces estaremos ante algo vivo.

La comunidad o el compartir educativos son la fuente y el primer destino de la Pedagogía Lasaliana. Se dan vida mutuamente.

## 6.

Desde este punto de vista la repercusión más importante de la globalización en la Pedagogía Lasaliana es, precisamente, la modificación del diseño de la institución educativa.

La Pedagogía Lasaliana nació y se mantuvo en un modelo de institución educativa anterior a la Revolución Francesa que el s. XIX difundió por todo el mundo. Su apoyatura fundamental fue el Ministerio estatal para la educación. En su interior se diseñaba tanto el programa como el perfil del maestro de un modo autónomo, dirigido y clasificado en un territorio con unos límites políticos precisos. Era su área de poder o de presencia en la sociedad.

A lo largo del s.XIX, sobre todo en sus últimos decenios, este modelo fue ya resquebrajándose por efecto de la universalización colonialista burguesa, que difundía pero a la vez acomodaba sus modelos sociales por todo el mundo, siempre en su provecho o en el de la sociedad que la sostenía. Cuando ese proceso de universalización llegó al paroxismo de la globalización comercial establecida, a partir de la segunda guerra mundial, el modelo acabó estallando por todos los lugares.

Ya no había ningún Ministerio nacional o estatal para la educación, salvo para el capítulo de la regulación económica de los educadores. La programación misma, el perfil tanto de educadores como de educandos, la rela-

ción entre diversos proyectos educativos y diversas instituciones educativas, todo, pasó a ser otra cosa. Ahora ya quedaba, en el fondo, fuera del alcance de ninguna instancia puramente territorial.

La institución educativa podría en adelante parecerse a la de medio siglo atrás, pero su corazón ya era otro. Cuando finalmente han llegado también a la educación las nuevas tecnologías de la información, entonces la cosa ya ha quedado del todo evidente. ‘Escuela’ o ‘institución educativa’ ahora significan otra cosa. Y, por lo mismo, ha quedado atrás aquella comunidad educativa concebida según el modelo de los ilustrados.

Con lo que llegamos definitivamente a la cuestión de, si es posible, en esas condiciones, seguir hablando de Pedagogía Lasaliana: ¿es posible vivir una comunidad educativa y un diseño institucional animados por el espíritu que la generó antes de la globalización?

## 7.

Los siguientes textos pretenden ayudar a responder de manera positiva a esta cuestión.

Todos ellos suponen como referencia última la estructura vida-profesión expresada en la fórmula inicial: la escuela necesita dedicación plena, compromiso vital, ‘un hombre entero’. Desde ahí, cada uno de ellos propone una relectura de los distintos ejes del contenido de la Pedagogía Lasaliana. Veremos así qué pueden significar hoy educación y pobreza; curriculum, trascendencia y fe; comunidad educativa y relación con la administración social.

Y habremos de llegar a una síntesis o visión de conjunto a partir de lo aportado por cada uno.



## Capítulo 10 - LA PEDAGOGÍA LASALIANA EN DIÁLOGO CON EL MUNDO ACTUAL: PLURALIDAD, FRATERNIDAD Y TRASCENDENCIA

*Cledes Casagrande fsc*

La educación es condición esencial para el proceso de humanización de los individuos, para la manutención de la vida humana y para la existencia de las sociedades. Solamente nos volvemos humanos, en el sentido estricto del término, a medida que pasamos por procesos de formación. Independientemente del sexo, raza, nacionalidad o creencia, todos los seres humanos necesitamos ser educados. Por eso, la educación es un derecho fundamental, asegurado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*<sup>81</sup>.

La Iglesia Católica también reconoce que todos los seres humanos gozan del derecho universal a la educación<sup>82</sup>. Desde una perspectiva eclesial, todos los cristianos son convocados a participar activamente en el ministerio de la educación, en todas partes y en todo tiempo, como forma de colaborar en la construcción de un mundo más justo y más fraterno.

Nosotros, Lasalianos, ya hemos reconocido, desde hace mucho tiempo, el valor de la educación en la vida de las personas. Entendemos que es posible, a través de la educación, el conciliar humanización y evangelización, formación profesional y formación en la fe. Humanizar es sinónimo de evangelizar, porque “abrir el hombre a la vida, al conocimiento y al amor ya es hacer la obra de Dios, cuyo Reino no se construye únicamente por

---

<sup>81</sup> En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el artículo 26º, encontramos la afirmación de que “todos tienen derecho a la educación”.

<sup>82</sup> “Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, por poseer la dignidad de persona, tienen derecho inalienable a una educación que corresponda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias y, al mismo tiempo, abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos, para fomentar en la tierra la unidad verdadera y la paz” (Concilio Vaticano II, *Gravissimum Educationis*, 1, págs. 809-810).

la actividad de la Iglesia, sino también por el trabajo del mundo” (*Declaración* 41.3).

La Educación y la Pedagogía Lasalianas, en todos los tiempos y espacios en que se han concretizado, han sido signos de esperanza, de diálogo, de fraternidad y de trascendencia. En la actualidad, la obra lasaliana está inserta en un mundo que podemos caracterizar como globalizado, plural y post-metafísico. Los educadores son hombres y mujeres situados, que cargan sobre sí una cultura específica, credos y valores diversos. Los fenómenos de la pluralidad y del relativismo se han acentuado, generando nuevos desafíos y posibilidades a los Lasalianos.

Las nuevas realidades culturales, religiosas y sociales nos presentan algunos interrogantes: ¿Qué significa ser un Lasaliano en un contexto multicultural, multirreligioso y post-moderno? ¿Cuáles son los desafíos a la educación lasaliana y a los educadores que provienen de esos nuevos contextos sociales, culturales y religiosos? ¿Cómo la Pedagogía Lasaliana puede ser signo de trascendencia y de evangelización en un contexto de pluralidad cultural y religiosa? Entendemos que, para reflexionar sobre estos interrogantes, necesitamos analizar los siguientes temas: a) la herencia educativa lasaliana en el contexto del mundo globalizado, plural y post-moderno; b) el diálogo y la fraternidad en cuanto posibilidades para la Pedagogía Lasaliana en el mundo actual; c) los desafíos y las posibilidades que se presentan a las instituciones educativas lasalianas y a sus educadores en la actualidad.

## **LA SOCIEDAD ACTUAL Y LA HERENCIA EDUCATIVA LASALIANA**

Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que la educación lasaliana actual es situada, es decir, deudora de la cultura, del tiempo y de la sociedad de la que forma parte. Entendemos que la educación lasaliana articula dialécticamente elementos institucionales históricos, su herencia -como es el caso del carisma heredado-, y elementos de la cultura actual -como las creencias, las formas de organización social, las convenciones y las leyes vigentes de cada país.

Nuestra cultura, que de manera general podemos catalogar como occidental postmoderna y capitalista, está marcada por un fuerte acento de autonomía, individualidad e ideales de libertad, democracia y bienestar. En la esfera de los valores y de las creencias, vivimos el retorno de fenómenos como el pluralismo y el relativismo que, de modo específico, apuntan hacia situaciones de ausencia de referentes sólidos, de crítica a todas las formas de pensamiento y de elaboración de propuestas de fundamentación metafísica, incluyendo las de cuño teológico o religioso.

En el plano de las religiones tradicionales, constatamos la emergencia de un nuevo paradigma, llamado post-religioso o post-religionario. Ese paradigma tiene origen en la transformación cultural en curso de nuestra sociedad, alineándose a las teorías postmoderna y post-metafísica. Se trata, por una parte, de una nueva conciencia individual que se antepone a las narrativas, a los valores, a las creencias y a las formas de organización de las religiones tradicionales. Por otra parte, se refiere a la tendencia individual de vivir la espiritualidad y las propias creencias de modo independiente de la organización y de los mecanismos de las religiones (Eatwot, 2012, págs. 261-300)<sup>83</sup>.

La educación en general y, específicamente, la educación lasaliana, sufren los embates provenientes de dichos fenómenos. La crisis de la cultura, de los valores y de las creencias, se adentra en las instituciones educativas, dificultando la vivencia y la práctica de muchos elementos que son estimados por la tradición lasaliana. Además de eso, las contradicciones sociales, los problemas políticos y económicos dificultan la consecución, en muchos lugares, de los ideales de nuestro Fundador.

Percibimos que, situadas socialmente y marcadas por una historia propia, las instituciones educativas lasalianas poseen una identidad específica perceptible en el modo de concebir y de poner en práctica los procesos educativos, los modos de organización y de inserción social. El modo de ser Lasaliano, independiente de la sociedad y de la cultura, mantiene unos valores fundamentales, dentro de los cuales se destacan: la fraternidad, el diálogo, la participación de los diversos sujetos del proceso educativo, la

---

<sup>83</sup> Cf. Especialmente el texto denominado: "Toward a Post-religional Paradigm".

acogida del otro, la lucha por la justicia, el respeto mutuo y la solidaridad. Se añade a eso la creencia de que todos pueden aprender y la búsqueda de procesos de enseñanza y de aprendizaje que culminen en más vida y en mejores condiciones de existencia para todos los educandos.

En un mundo en cambio, marcado por el pluralismo y la diferencia, la escuela lasaliana se caracteriza por el diálogo, por la acogida y la apertura al otro. Las diferencias culturales, de creencias y de razas son un desafío cotidiano y una motivación a más para los Educadores Lasalianos. El Hermano Superior General, al referirse a este tema, en una Carta pastoral a los Hermanos, afirmaba:

En cuanto al diálogo inter-religioso, tenemos escuelas de mayoría islámica, budista, hinduista, o con alumnos de diversas religiones. Tengo la convicción de que ellas representan la más bella de las presencias de la Iglesia. Así como para el Santo Fundador, en esos ambientes no es la controversia de ideas lo que nos interesa, sino solamente, y a partir del diálogo de la vida, ofrecer a los niños, adolescentes y jóvenes las posibilidades para su pleno desarrollo, para que tengan vida y la tengan en abundancia. Al facilitar el diálogo, la tolerancia y el respeto mutuos, esas obras prestan un servicio incalculable al mundo (Rodríguez Echeverría, 2009, p.19).

Las diferencias, provenientes del pluralismo, no necesitan ser rechazadas para que el proceso educativo de enseñanza y de aprendizaje sea efectivo y para que la misión lasaliana se concrete. Ellas necesitan ser comprendidas y asumidas en un proceso educativo más amplio, abierto, participativo y dialógico. En ese contexto, el diálogo y la fraternidad se convierten en estrategias humanizadoras y evangélicas, en testimonio de vida y en elementos constitutivos de un proyecto educativo para las personas humanas.

### ***El diálogo como estrategia humanizadora***

El ser humano, a pesar de su circunscripción histórico-social, no es una mónada aislada, una isla. Buber (1974) nos alertaba que la existencia humana auténtica es aquella que es jalonada por el encuentro con el otro, a través del diálogo y en la relación personal yo-tú. Tal relación implica, necesariamente, el desarrollo de la capacidad para el entendimiento mutuo y para la vida en comunidad.

En la perspectiva de una Pedagogía Lasaliana, partimos del presupuesto de que “la capacidad para el diálogo es un atributo natural del hombre” (Gadamer, 2004, p. 243). La capacidad para el diálogo presupone la apertura al otro y una gradual aproximación mutua, mediante la cual se torna posible alcanzar en profundidad la comunión humana. El diálogo es un elemento clave para el proceso de humanización, para la inserción cultural y para la formación de la persona.

El diálogo consiste en un elemento constitutivo de lo humano, cuyos rasgos históricos pueden ser encontrados, en cuanto artificio pedagógico y social, en varias culturas antiguas, como la griega y la judaico-cristiana. En la Grecia antigua, los diálogos de Sócrates con sus discípulos, retratados por Platón, son claros ejemplos del uso de una situación comunicativa -preguntar y responder- como técnica pedagógica de clarificación mutua, de formación moral y de búsqueda de la verdad. El ideal de la *Paidéia*, modelo por excelencia de formación del ciudadano griego, apuntaba a la interacción dialógica como estrategia primera: en el preguntar y en el responder, en la reflexión en conjunto, se formaba intelectual y moralmente a los jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía y para la asunción de responsabilidades de la vida en la *pólis*<sup>84</sup>.

Actualmente, bajo la perspectiva de la inserción de los diversos sujetos en el mundo, el diálogo se entiende como una instancia fundamental para la interpretación y el entendimiento, un ejercicio mutuo de clarificación que puede hacerse en relación a cosas, hechos, valores, creencias o leyes. A través del diálogo, los diferentes participantes de una conversación pueden expresar su modo de entender el mundo y, al mismo tiempo, escuchar cómo los otros entienden ese mismo mundo. De eso resulta la posibilidad de una reflexión conjunta acerca de los diversos puntos de vista, bien como una auto-reflexión que conduce a nuevas maneras de entender y comprender la realidad (Gadamer, 2005, p. 499).

Además del diálogo en general, en el contexto educativo, percibimos la existencia de un modo específico, el diálogo pedagógico. Se trata de una

---

<sup>84</sup> Para una mayor profundización sobre el asunto en cuestión sugerimos la consulta de la excelente obra de W. Jaeger (2001). Para una visión más general sobre la *Paidéia* griega, ver F. Cambi (1999), especialmente las páginas 85 a 93.



de las formas más primitivas de diálogo, siendo caracterizada, especialmente, como aquella relación de conversación entre el profesor y los alumnos en el proceso de enseñanza. En el diálogo pedagógico, los actos de preguntar, de oír y de dar una respuesta tienen un papel destacado. La pregunta es clave de la comprensión, una vez que abre la posibilidad de acceso al otro mediante una situación comunicativa. El oír implica el reconocimiento del otro, demostrando apertura y aceptación, tanto de su existencia como de las posibilidades que la palabra que pronuncia sea verdadera. El diálogo se configura, por eso, en una instancia de formación y de aprendizaje.

El reconocido educador brasileño Paulo Freire veía en el diálogo la posibilidad de la comunión entre los seres humanos y de la consecución de una pedagogía que denotase la construcción conjunta de un mundo de sentido. Para Freire, el diálogo consiste en una exigencia existencial, configurándose como un acto de creación de sí y del mundo. Por eso, afirmaba que “el diálogo se impone como camino mediante el cual los hombres ganan significado en cuanto hombres” (Freire, 2004, p. 79). La pedagogía, cuando se entiende como un ejercicio de constitución del yo humano, se convierte en antropología. Desde ese prisma, el diálogo, especialmente el diálogo pedagógico, consiste en una instancia de formación, de humanización, de construcción conjunta de sí mismo y de un mundo humano común.

En la perspectiva de una Pedagogía Lasaliana, entendemos que es factible la afirmación de que la relación dialógica entre los diversos sujetos implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje asume un papel privilegiado, de modo que se tornan nítidos los vínculos entre el aprender, el comprender y el dialogar. A través del diálogo es posibilitado el acceso a las cosas, a los otros y al acervo cultural constituido históricamente, además de hacer posible la superación de las dicotomías del mundo actual.

### ***La fraternidad como opción existencial y evangélica***

La opción lasaliana por ofrecer una educación a los niños, jóvenes y adultos a través de instituciones educativas que se organizan como ‘*comunidades educativas*’ revela una opción intrínseca por la fraternidad y por el diálogo. Afirmar que nuestros centros educativos se configuran en ‘comuni-

dades educativas' denota la selección de modelos organizacionales y pedagógicos participativos, acogedores y abiertos.

La noción de fraternidad, para los Lasalianos, se inscribe en el propio ADN institucional, en una experiencia existencial que tiene lugar desde la fundación del Instituto. San Juan Bautista de La Salle constituye, con los primeros maestros, una comunidad formativa que les garantiza apoyo, cooperación, corresponsabilidad y vida común. La organización pedagógica, la planificación de métodos y de prácticas de enseñanza, la formación inicial y permanente eran garantizadas por la experiencia y la vida comunitaria de los primeros Hermanos.

La fraternidad -entendida bajo la óptica pedagógica y vivida como experiencia de un grupo concreto de educadores que planifican, practican y evalúan conjuntamente la tarea de enseñar- era tan fundamental que se convirtió en criterio de validación de metodologías y de prácticas. Ése es el caso de la *Guía de las Escuelas Cristianas* y de los sucesivos procesos de revisión de la misma. En el Prefacio de la edición de 1720, se lee que dicha *Guía* fue una obra conjunta de los Hermanos más experimentados en el aula, sistematizada después de debates, lo que nos lleva a creer que se trató de varios momentos de encuentro y de concertación entre los Hermanos<sup>85</sup>.

Actualmente, en el ambiente escolar, además de las contribuciones pedagógicas, podemos percibir que la experiencia de la fraternidad nos lleva a la corresponsabilidad por el buen desenvolvimiento de la misión educativa y, concretamente, de cada centro educativo lasaliano. La verdadera *asociación* entre los Lasalianos solamente tiene sentido desde el punto de vista de la fraternidad y de la vivencia comunitaria<sup>86</sup>. Y eso se traduce en la práctica cotidiana en asumir, juntos y comunitariamente, un proyecto educativo que desea transformar positivamente la vida de los involucra-

---

<sup>85</sup> En este sentido se lee en la *Guía de las Escuelas Cristianas*: “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” (GE 0,0,2).

<sup>86</sup> En este sentido, debemos destacar que ese es uno de los elementos fundamentales de la Asociación lasaliana presente en la Circular 461, en la que se lee: “la Asociación implica ser miembro de una comunidad para la misión” (Imãos das Escolas Cristãs, *Circular* 461, 2010, p. 23).

dos (educadores y educandos) y, consecuentemente, de la comunidad local.

La opción lasaliana por la fraternidad y por el diálogo hace suyas las actitudes del Jesús histórico retratado en los Evangelios. Jesús está siempre atento al otro. Dialoga constantemente, pregunta, escucha, establece relaciones que trascienden el nivel epistemológico y cuestiona los modos de ser y de existir, las creencias, los valores y, sobre todo, el sentido de la vida construido por sus interlocutores. Además de eso, Jesús forma una comunidad con sus discípulos. Juntos proclaman y viven la Buena Nueva del Reino de Dios.

Varios son los pasajes en los Evangelios, en los cuales podemos ver a Jesús ejercitando el diálogo, la acogida y la fraternidad. El diálogo que Jesús establece con los discípulos en camino a Emaús (Lc 24, 13-35) es iconográfico. En una situación de incertidumbre y de angustia frente al hecho de la Pasión, Jesús se aparece a sus discípulos cuando recorrían el camino de retorno a su propia casa. La actitud de Jesús es de acogida, de diálogo y de fraternidad. Jesús escucha las angustias de sus discípulos, clarifica sus dudas, convive y comparte el pan con ellos. Tal cual el pedagogo que acompaña a los neófitos, Jesús recorre el camino junto a los discípulos y hace, de ese itinerario y de la situación dialógica, un encuentro formativo por excelencia.

Atentos a las necesidades de la sociedad, a las inspiraciones de la Iglesia y a las situaciones de marginalización, los Lasalianos creen que trabajan en pro de la fraternidad universal de la gran comunidad humana. Contribuir en la construcción del diálogo y de la fraternidad requiere de todos los involucrados un sincero respeto mutuo, prudencia y caridad y, al mismo tiempo, un esfuerzo por encontrar, mediante el diálogo y el compartir, los valores humanos y evangélicos que unen a todos los hombres en la construcción de una fraternidad universal y de un mundo mejor.

### ***Las personas humanas como sujetos del proceso educativo***

Además de opción existencial y evangélica por la fraternidad y por el diálogo, la Pedagogía Lasaliana necesita tener claridad de los referentes antropológicos a partir de los cuales se estructura. Esa necesidad se refiere a una

noción no reductiva de la persona humana que contemple la multiplicidad de las dimensiones constitutivas de lo humano.

El movimiento teórico postmoderno, característico de nuestro tiempo, hace suya una fuerte crítica a los conceptos de sujeto y de persona humana, ambos surgidos en la modernidad. Los pensadores de la vertiente crítica han desarrollado un concepto de ser humano demarcado por la pluri-diversidad, por la ausencia de referencias y por la inmanencia<sup>87</sup>. Todo rastro de trascendencia o de eternidad presente en la acepción del ser humano debería para ellos ser suplantado por cuestiones menos arcaicas, que desenmascarasen la plasticidad del ser humano, la negación de la continuidad y de la consistencia, sin dar lugar a ninguna prédica a favor de prototipos, de la durabilidad o de la unidad.

Entendemos que la Pedagogía Lasaliana, aunque dialogue con las actuales concepciones antropológicas, posee una noción distinta de ser humano, que tiene implicaciones prácticas en el modo de concebir los procesos educativos. Afirmar que la Educación lasaliana se caracteriza por su apertura a la comunidad universal de los seres humanos, y que contribuye a la construcción de la fraternidad universal, implica que, quienes trabajamos bajo su óptica, reconocemos y concebimos a cada ser humano como criatura de Dios y, al mismo tiempo, como *persona humana* individual.

Apoyada por una discusión teórica actual y fiel a los valores históricos que profesa, la Pedagogía Lasaliana asume la noción de persona humana como concepto clave y referencial para comprender al ser humano. El concepto de *persona humana* denota un 'status' diferente y sistemático de lo humano. Eso implica afirmar que cada ser humano, independientemente de sus creencias y de su cultura, posee un 'status' y una naturaleza propia que trasciende las condiciones objetivas que se circunscriben a las culturas, razas, credos y valores.

Entender la Pedagogía Lasaliana como una pedagogía que está centrada en la *persona humana* también implica superar las discrepancias y las con-

---

<sup>87</sup> En ese papel crítico encuadramos las obras de Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, Marx, Sartre, Merleau-Ponty y Foucault, entre otros.

tradiciones acerca de las estructuras, competencias y habilidades relativas a lo humano. Por persona humana entendemos al individuo humano en sus múltiples dimensiones, formado por un nivel físico (un cuerpo propio, en lenguaje antropológico), un nivel psíquico (que engloba la conciencia y la inconsciencia) y un nivel racional-espiritual (que posibilita trascender las condiciones inmediatas del ser). Además de eso, atribuir a alguien el signo de persona humana presupone reconocer en él capacidades y potencialidades, tales como: afecto, inteligencia, voluntad, capacidad para aprender, amar, interactuar, trascenderse a sí mismo y crear un sentido acerca de los propios actos y de la propia existencia<sup>88</sup>.

Además de los elementos de carácter antropológico, no podemos olvidarnos de los aportes que la Psicología y de la Sociología presentan en relación al desarrollo y a la estructuración del ser humano. En esas áreas, es preciso notar que la persona humana se estructura mediante procesos de socialización y de interacción, en el contacto con los otros, así como también desarrollando estructuras, competencias y habilidades internas<sup>89</sup>. A partir de la dinámica cultural y social, el individuo internaliza elementos para configurar una noción de identidad del yo que le posibilita crecer en autonomía, responsabilidad, superando las idiosincrasias y aporías de la propia sociedad.

Debemos agregar a la concepción antropológica de persona humana una convicción fundamental: de que todo ser humano aprende, o sea, de que todos son capaces de aprender, a su modo, ritmo y tiempo. Aprender, tanto en la dimensión individual como en la esfera de la sociedad, es una de las condiciones para la existencia humana. Ser capaz de aprender es condición de humanización y de manutención de la vida humana tal como la concebimos.

---

<sup>88</sup> Para mayores referencias acerca del tema en cuestión, consultar la extensa obra del filósofo jesuita brasileiro Henrique C. L. Vaz (1995 y 2001), indicadas en las referencias bibliográficas.

<sup>89</sup> Aunque no sea el objetivo del texto actual, vale recordar los estudios conocidos sobre el tema de la constitución del yo presentes en la obra de J. Piaget (2007). Además de eso, destacamos como matriz antropológica la noción de 'interaccionismo simbólico' proveniente de G. H. Mead (1992), así como la noción de intersubjetividad presente en J. Habermas (2003).

## **LA PEDAGOGÍA LASALIANA, LOS EDUCADORES LASALIANOS Y LA INVITACIÓN A LA TRASCENDENCIA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES**

Bajo el prisma de una Pedagogía Lasaliana actualizada, entendemos que el Educador lasaliano se caracteriza por estar impregnado del ideal dialógico, de la dimensión comunitaria y fraterna, para dar testimonio a través del ser y del actuar, de los valores institucionales, especialmente la fe y el celo. La acción educativa del Lasaliano consiste, antes que nada, en una forma de testimonio de vida que incorpora actitudes de acogida, de respeto a las diferencias y de amor por la misión de educar junto a los contenidos epistémicos y metodológicos.

Los elementos profesionales del educador lasaliano necesitan estar integrados armónicamente en los elementos existenciales de una vida con sentido. De esta manera, los desafíos de la vocación y de la profesión del educador se convierten en posibilidades de renovación de la propia práctica y del propio sentido de ser educador hoy.

A continuación, presentamos una lista de algunos desafíos y posibilidades para la Pedagogía y para los Educadores Lasalianos que nos parecen centrales, especialmente cuando consideramos el contexto educativo al que hacemos referencia: la opción por una pedagogía del diálogo; la invitación a la fraternidad; la necesidad de una vida interior y de sentido de la vida; la integración entre la fe y el celo y el papel mediador del educador; y la formación permanente de los educadores.

### ***La opción por una pedagogía del diálogo***

Concebir la acción educativa como una pedagogía de diálogo presupone una firme convicción de que nosotros, humanos, estamos forjados en una matriz intersubjetiva, en la cual la comunicación, la interacción y el diálogo constituyen instancias socializadoras e individualizadoras. Además de eso, implica pensar la pedagogía bajo los criterios de la antropología, o sea, como instancia y matriz de humanización. En el proceso educativo, concomitante a lo aprendido de la escritura y de la lectura, el niño se humaniza, se adentra en un mundo nuevo y pasa a entenderse a sí mismo de manera diferente. Al aprender a decirse a sí mismo, al aprender a decir

su propia palabra, el niño aprende a autobiografiarse, creando y recreándose a sí mismo y a su mundo.

El proceso de creación de sí mismo y del mundo no consiste en un asunto aislado. Nosotros, humanos, no somos islas. Somos seres humanos que dependemos de los otros, seres intersubjetivos por naturaleza. El diálogo, la interacción y la participación nos llevan al encuentro con el otro, nos inquietan, nos obligan a compartir nuestra existencia y nuestro mundo común. Si la pedagogía consiste, esencialmente, en una forma de antropología, en un proceso de creación de lo humano, de humanización, el educador lasaliano es invitado a ser un artesano de vidas, alguien que ayuda a moldear lo humano, a formar un nuevo ser y una nueva sociedad. En ese sentido, enseñar consiste en contribuir a que cada uno aprenda a escribir su propia vida, a escribir su propia historia, a autobiografiarse en el encuentro con la cultura y con los otros seres humanos.

En el proceso de aprendizaje y de formación de sí mismo, el acompañamiento es un factor fundamental de la pedagogía. Tal como los ángeles de la guarda, de los que nos hablan las *Meditaciones* 197 y 198 de La Salle<sup>90</sup>, los Educadores Lasalianos son invitados a acompañar el itinerario de formación de sus alumnos.

Acompañar es hacer que el joven no se sienta solo, que perciba que su persona es valiosa e insustituible y que tiene una misión a realizar. Acompañar es ayudar al joven a conocerse, a estimarse y a confrontar su vida con los valores del Evangelio (Rodríguez Echeverría, 2009, p. 25).

Optar por el diálogo y el acompañamiento en el espacio escolar presupone una clara noción de que las personas tienen algo que aprender unas de otras. El profesor tiene algo que enseñar al alumno y éste, a su vez, también tiene algo que enseñar al profesor. La situación dialógica e interactiva consiste en un espacio y en un tiempo privilegiado de convivencia y de aprendizajes mutuos. O sea, al ejercer la función de enseñar, el educador también aprende, construye y se reconstruye tanto a sí mismo como a su mundo. De la misma manera, los educandos, en la interacción y en la

---

<sup>90</sup> cf. las *Meditaciones* para el tiempo de retiro, especialmente las *Meditaciones* 197 y 198 (La Salle, 1988, p. 449-454).

convivencia con los otros y con el educador, construyen saberes, lanzan hipótesis acerca de la realidad, desarrollan modos de socialización y experimentan estilos de personalización.

Una pedagogía del diálogo presupone, en la perspectiva del educador, la intención de testimoniar un mundo de valores y de sentidos, de modos de relacionarse con ese mundo, con los otros y consigo mismo. Al dar testimonio de su mundo, de su vida y de sus valores, el educador convida a los educandos a participar de ese conjunto complejo de sentidos y, concomitantemente, a que construyan y reconstruyan, ellos también, su propio mundo de sentidos.

### ***La invitación a la fraternidad***

Como ya afirmamos anteriormente, una de las características de la Pedagogía Lasaliana consiste en su carácter comunitario o fraterno. Comunitario, porque los centros educativos son verdaderas ‘comunidades educativas’, en las que todos sus integrantes son corresponsables para ‘que la escuela vaya bien’. La comunidad educativa lasaliana está concebida “como espacio de reflexión y de diálogo, que reconoce la diversidad y estimula la observación y el estudio crítico de la realidad. También se percibe como espacio de encuentro con Dios, mediante la integración del diálogo entre la fe y la cultura en el proceso formativo” (PERLA, 2011, p. 11).

En la escuela lasaliana los educadores, juntos y por asociación, forman un colectivo que planifica, ejecuta y evalúa el trabajo pedagógico. Dificultades y problemas, abordados con la garantía de un ejercicio de responsabilidad y de subsidiariedad, son vividos como desafíos por el conjunto de los miembros de la comunidad educativa.

Además de ese carácter fraterno más práctico, relacionado con lo operacional dentro de las comunidades educativas, también encontramos elementos más de fondo, que dan cuenta de la identidad y del modo concreto de ser educador lasaliano en el mundo de hoy. En esa perspectiva, la fraternidad se convierte en un modo de vida, en un valor humano y cristiano fundamental que modifica la mirada sobre sí mismo y sobre los otros. Siguiendo los ejemplos de Jesús y de sus discípulos, los Educadores Lasalianos son invitados a encarnar, en la práctica, el ideal de una comu-



nidad fraterna. San Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos fueron ejemplo de vida fraterna dedicada a la educación. La fraternidad también es un modo de vivir los valores evangélicos, como la acogida, el respeto, el amor por el prójimo y la ayuda mutua. Se trata de una forma u opción de vida que trasciende creencias y religiones. En ese sentido, la fraternidad es condición para el sostenimiento de un modo de vida genuinamente humano.

***Vida interior y sentido de la vida: la integración entre la fe y el celo y el papel mediador del educador***

En el educador lasaliano, independientemente de la religión y de la cultura, además de la capacidad y de la formación técnica pertinente a su área de trabajo, es necesario reconocer una vida interior que refleje un sentido para la propia existencia y para una práctica educativa vivida bajo el signo de la fe y del celo. Con eso estamos queriendo decir que toda práctica pedagógica necesita ser el fruto y el testimonio de un modo de vida, de los valores y de la fe que sostiene a cada uno de los Educadores Lasalianos.

Reconocemos que la fe, en cada cultura y en cada contexto socio-histórico, denota un conjunto de creencias, valores y prácticas diferentes. Sin embargo, en todos esos contextos, la búsqueda de motivos para existir y para continuar siendo educador se mantiene viva y constante.

Creemos que los Educadores Lasalianos pueden construir un sentido de fe y una dimensión de vida interior que les ayuden a ser más humanos y mejores educadores, independientemente de la religión y de la cultura. Con eso, será posible que den testimonio de la propia vida interior como un modo de ser y de existir en el mundo, que articule: la propia identidad, la inserción en una cultura, la capacidad de juzgar lo que es cierto, lo bueno y la trascendencia en la fe.

La práctica pedagógica necesita ser testimonio de una fe viva, que se expresa en un modo práctico al amar a los niños, a los jóvenes y adultos puestos al cuidado de los Educadores Lasalianos. Según lo dicho por el Hermano Álvaro, “el amor a Dios es inseparable del amor al prójimo, así como la fe y el celo” (Rodríguez, 2011, p. 11). En ese sentido, podemos percibir una indisociabilidad de la fe y del celo. La fe solamente tiene sen-

tido cuando acompaña a la caridad, cuando es vivida concretamente en las prácticas concretas de diálogo, de acogida y de testimonio de vida en nuestros centros educativos.

Además de eso, el diálogo y la fraternidad necesitan ser visibles en el modo de ser y de actuar y en el testimonio de vida de cada educador. Así, los Educadores Lasalianos están invitados a demostrar, mediante el testimonio vivo, que la formación es viable y que, a pesar de las dificultades, de las limitaciones socioeconómicas, es posible aprender. Es importante tener claro que el educador no puede hacer el itinerario en lugar del aprendiz. Al educador le cabe la tarea de auxiliarlo en el proceso, mediar sus caminos, ser puente de acceso al conocimiento y a las nuevas y alternativas formas de humanización.

Así como J.B. de La Salle en el siglo XVII concebía al educador como un ministro de Cristo, podemos hoy concebir al educador, en una analogía poética, como el alfarero del cual nos habla el profeta Jeremías (Jer 18, 1-6). Tal como él ayuda a dar forma al barro, el educador lasaliano ayuda a conformar lo humano. Una forma que va más allá de los conocimientos técnico-científicos, agregando valores, experiencia de vida y testimonio de que la vida tiene sentido si es compartida y vivida bajo el signo de la fraternidad, del encuentro y de la acogida. Por eso, el educador necesita habilidades técnicas, capacidad de crear, de inventarse y reinventarse cada día. Necesita también ser modelo, ejemplo vivo de un ideal de ser humano renovado. Su ejemplo y su modo de vida deben ser contundentes, porque el ejemplo arrastra.

### *La formación permanente de los educadores*

A través de los cambios culturales, científicos y tecnológicos de nuestro mundo, la necesidad de que los educadores continúen aprendiendo siempre se convierte en una premisa básica para que la Pedagogía Lasaliana sea viable. La formación permanente, centrada en la misión educativa, es tema constante de los documentos del Instituto, en los Capítulos Distritales y en las diversas instancias de reflexión, de planificación y de evaluación de la misión lasaliana.

En una breve mirada histórica es posible encontrar varias referencias acer-

ca del tema de la formación permanente para la misión educativa. La Circular 435, del 42º Capítulo General del Instituto, reconoce la necesidad de la formación, tanto a nivel distrital como en cada obra educativa. Además, recomienda que todos los Distritos hagan de “la formación lasaliana de los profesores y educadores una prioridad fundamental” (Circ. 435, 1993, p. 45). Posteriormente, el texto “Una Misión Compartida” destaca la importancia de la formación humana y de la formación para el servicio educativo de los pobres. En ese sentido, también afirma que “el objetivo de la formación lasaliana es garantizar que los educadores hagan de su trabajo un ministerio evangélico para que así realicen con éxito la misión que les ha sido confiada” (*Uma Missão Partilhada*, 1997, p. 148).

Actualmente entendemos que la formación permanente de los Educadores Lasalianos debe garantizar, como mínimo, tres niveles de procesos y de contenidos: formación personal, formación institucional y formación técnico-científica y macroestructural.

Por formación personal comprendemos los aprendizajes personales necesarios para la configuración de una identidad personal de educador y para un sentido de la vida. Se trata de cuidar la dimensión existencial del educador, de modo que pueda ser feliz con su vocación-profesión, ejerciendo su misión bajo el signo de la responsabilidad y del compromiso por el crecimiento de cada uno de sus alumnos. Este tipo de formación requiere procesos y metodologías que les ayuden a integrar los contenidos de la propia historia personal, relejendo su historia de vida, sus dificultades y conquistas bajo el signo de un proyecto existencial más amplio y trascendente.

Por formación institucional hacemos referencia a la necesaria visión institucional que todos los educadores necesitan tener. Se trata de conocer los principales elementos institucionales, como la historia del Instituto, los valores lasalianos, los elementos que configuran la identidad de los centros lasalianos y las actitudes que son esperadas en cada miembro de la comunidad educativa, entre otros. Además de los elementos institucionales, más ligados a la historia y al carisma del Instituto, conviene que sean garantizados los momentos de actualización y de contextualización de esos contenidos. Es decir, no basta con conocer la historia y el pasado de

la Institución. Es primordial que, conjuntamente, en tanto comunidad educativa, se realice un trabajo hermenéutico de actualización práctica del carisma, en y a partir del contexto histórico-social en el que se inserta.

En relación a la formación institucional debemos destacar además que, bajo la óptica del ideal de asociación para la misión educativa, es central la formación permanente:

La formación para la misión compartida debe ser una prioridad, teniendo en cuenta el estilo lasaliano de educación: preferencia para los pobres, dimensión evangélica, protagonismo de quien educa, espíritu de fraternidad y unidad existencial entre la fe y la vida (Rodríguez Echeverría, 2006, p. 51).

Finalmente, por formación técnico-científica y macroestructural, nos referimos a los conocimientos específicos de cada área de actuación de los educadores, entendida como un conocimiento más amplio en relación a la sociedad y al tiempo en que cada educador vive y ejerce su trabajo. Este tipo de formación incluye contenidos estructurales, políticos y legales, además de capacidades para leer y entender los signos de los tiempos y los anhelos de los niños, de los jóvenes y de los adultos con quienes se trabaja.

Destacamos que los procesos formativos a los que hemos hecho referencia no son individuales, sino siempre organizados bajo el prisma de la comunidad educativa. Aprender a aprender, aprender juntos y aprender siempre son presupuestos esenciales para la viabilidad de una Pedagogía Lasaliana que se encamina a la transformación de la vida de los educandos, de los educadores y de la sociedad en general.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Como hemos argumentado a lo largo del texto, la actual Pedagogía Lasaliana está inserta en un mundo plural, globalizado, relativista y post-metafísico. Esta inserción presupone reflexión y nuevas miradas, en relación a la concreción de procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en nuestros centros educativos, a los modos de organización y de gestión de las comunidades educativas, bien como al tipo de testimonio, de valores y de ideas que la misión educativa lasaliana profesa en la actualidad.

El modo de ser Lasaliano, en la sociedad actual, no puede ser el mismo que en el pasado. La herencia lasaliana necesita ser revisada y reinterpretada bajo la óptica del diálogo, de la fraternidad y de la trascendencia. O sea, la Pedagogía Lasaliana necesita establecer un diálogo con las nuevas realidades culturales, religiosas y sociales actuales para poder redescubrir y reactualizar su modo específico de fidelidad a los valores y al carisma fundacional, así como también a las necesidades y anhelos de los niños, jóvenes y adultos.

Entendemos que esa actualización de la Pedagogía Lasaliana presupone reinterpretar los valores institucionales y carismáticos, una apertura a los signos de los tiempos, un diálogo crítico con la cultura actual, la práctica de la fraternidad y la centralidad de la persona humana como sujeto y centro de nuestra misión de educar. Además, la asociación, la experiencia de la comunidad educativa, la formación permanente y el testimonio de vida de los lasalianos son signos de que la Pedagogía Lasaliana puede dialogar con el mundo actual y, al mismo tiempo, ser signo de la trascendencia, como también, ser catalizador de la transformación social.

## **Capítulo 11 - SIGLOS DE LEALTAD Y FIDELIDAD: EL ITINERARIO DE LA PEDAGOGÍA LASALIANA PROSIGUE EN EL SIGLO XXI**

*Robert Berger fsc*

Durante siglos los Hermanos y sus colaboradores han permanecido fieles a la educación lasaliana, colocando el centro mismo de su ser en la promesa de Jesús: “Yo he venido para que tengan vida y la tengan en abundancia” (Jn 10,10). Hoy en día, esta fidelidad exige expresamente a los Hermanos permanecer mutuamente unidos, mientras colaboran en el fortalecimiento de la identidad de la vida religiosa contemporánea.

A menudo, esta asociación conduce a los Hermanos a promover reflexiones, a un tiempo, provocadoras y estimulantes. Esperanza, valentía, fidelidad e imaginación creativa brotan de aquellos que se centran en la creencia de que no sólo están buscando a Dios sino que es Dios mismo quien les está activamente buscando. El Hermano de hoy está llamado no sólo a combinar la erudición y la experiencia vivida para abordar los retos y tensiones actuales, sino también a ofrecer perspectivas que fortalezcan la autenticidad y el compromiso religioso de aquellos con quienes se ha asociado como Hermano de las Escuelas Cristianas. Al pensar en la Pedagogía Lasaliana para el siglo XXI hay que prepararse para identificar las realidades actuales y para abordar los verdaderos desafíos que exigen fe, determinación y visión.

### **LA FRATERNIDAD A LO LARGO DE LOS SIGLOS**

Identificar las realidades actuales no es una tarea nueva para los Hermanos. Durante siglos, los seguidores de Juan Bautista de La Salle han inventado y reinventado lo que significa promover una Pedagogía Lasaliana que sea relevante para los jóvenes al nivel local e inspiradora para todo el mundo. Desde 1680 hasta 1705 la comunidad fundacional creó una pedagogía que, poco a poco, centró su espiritualidad en torno a la *Guía de las Escuelas*. Los años de formación con el canónigo Roland, los

proyectos de Adrián Nyel y la Señora Maillefer, y un sinnúmero de experiencias anónimas, sirvieron de apoyo a las tareas de La Salle para formar a los jóvenes maestros. Fueron creando prácticas a medida que el carácter de la comunidad recién establecida comenzaba a tomar forma como comunidad de Hermanos de las Escuelas Cristianas, un destino querido por Dios.

Durante los siguientes 150 años, los Hermanos desarrollaron imágenes maravillosas de la Pedagogía Lasaliana. ¿Pero qué diferente fue el mundo lasaliano durante la Revolución Francesa de 1789 y la disolución del Instituto en 1792! ¿Quiénes, de entre los Hermanos que vivieron entre 1680 y 1705, hubieran podido prever las revoluciones en Francia durante los años de 1789, 1830 y 1848? Sin embargo, hubo convencidos, de entre ellos, que nos guiaron hacia un Instituto internacional.

Constatamos que en el mundo entero hemos tenido siempre Hermanos dedicados a vivir y reflexionar sobre su papel como educadores, a la vez que comprometidos en la formación de los futuros maestros. Por ejemplo, la Pedagogía Lasaliana de 1790 no era la misma que en 1690; por eso, fue necesario revisar la Guía de las Escuelas, convirtiéndose en el tema central del Comité General de 1834. También era una cuestión de supervivencia. Los Hermanos se sentían fieles al patrimonio de la primera generación de los orígenes. Pero éste era un tiempo nuevo; los Hermanos seguían prestando atención a sus experiencias y, en consecuencia, decidieron reflexionar juntos y por asociación. Así, a lo largo de los siglos, los Hermanos han respondido a los signos de los tiempos, manteniendo un ojo en la realidad y el otro en la Biblia. Vistas a la distancia, estas décadas dan cuenta de un tiempo de lógica evolución pedagógica.

En los últimos años del siglo XIX los Hermanos desarrollaron un sistema de escuelas autónomas en todo el Instituto, especialmente en Francia. Los libros de texto fueron escritos por ellos mismos, publicados privadamente en el Instituto y utilizados de manera uniforme por miles de niños en edad escolar. Los cien años siguientes muestran una semejanza, una uniformidad entre las escuelas dirigidas por los Hermanos en todo el mundo, que rivaliza con cualquier organización internacional. Entre 1850 - 1950 el Instituto vivió un período caracterizado por dar respuesta a las perso-

nas que con mayor frecuencia se veían abandonadas por las presiones de la Revolución Industrial, las grandes masas de población que se trasladaban desde Europa al Nuevo Mundo (Rigault, 1937, págs. 281-330).

Después de la Segunda Guerra Mundial la sociedad comenzó un período de crecimiento económico pocas veces visto en la civilización occidental, que lentamente se fue derivando en las revueltas sociales de los años 1960 y 1970. Pero, de 1970 a 2010, a medida que el número de Hermanos disminuía y aumentaba el número real de alumnos y profesores laicos, el primer período de estabilidad se transformó en un período de incertidumbre, donde los viejos sistemas de uniformidad ya no eran eficaces, surgiendo, en consecuencia, nuevos modelos de misión compartida en todos los niveles.

Una tesis central del Instituto lasaliano, compartida con la vida religiosa en general en todo el mundo, desde mediados de 1800 a mediados de 1900, era el hecho de que estos cien años representan un único capítulo en la historia de la dos veces milenaria Iglesia Católica. Por ejemplo, este período se caracterizó por la impresionante cantidad de instituciones atendidas por gran número de Religiosas y Religiosos. En los Estados Unidos de América, estas estructuras satisfacían las necesidades de una comunidad católica inmigrante encerrada en su gueto, para protegerse de las ideas protestantes y anglicanas establecidas de manera más firme en la sociedad del Nuevo Mundo (cf. Schneiders, 2011, págs. 108-109).

Desde el inicio de la época en la que los católicos –especialmente a los nuevos inmigrantes franceses y de otros países– se esparcían por el Nuevo Mundo, los Hermanos de las Escuelas Cristianas se decidieron a ayudarlos a encontrar su lugar en su nueva sociedad. Las mujeres y los hombres religiosos que llegaron a las costas norteamericanas, a mediados del siglo XIX - siglo que en muchos aspectos se asemeja en el campo religioso a los primeros años del siglo XXI – eran conscientes de la limitación del número de sus efectivos para realizar, por sí solos, las inmensas actividades de asistencia social. De ahí que, desde el principio, tomaron en serio las palabras del profeta Isaías:

No recuerdes los acontecimientos del pasado, no consideres las cosas antiguas. Mira, ¡estoy haciendo algo nuevo! Ahora está brotando, ¿no



lo notáis? En el desierto hago un camino, en el yermo, brotan ríos (Is 43, 18-19).

Nuestras hermanas y hermanos de antaño vinieron a hacer algo nuevo, en una tierra extraña y, a menudo con un lenguaje nuevo. Los Estados Unidos no pudieron haber sido percibidos como un desierto o una tierra baldía a la llegada de los inmigrantes; al contrario, y sin lugar a dudas, fue una tierra madura para la novedad y, con ello, para la siembra de la Palabra.

Actualmente, en la segunda década del siglo XXI, los sistemas educativos están cambiando ante nuestros ojos. No hay lugar para la repetición sin sentido, ni para alimentar los temores que nacen de falsas fidelidades. Al igual que los primeros días del Instituto, al igual que los años de inestabilidad en los siglos XVIII y XIX en Francia, al igual que los años que siguieron al Vaticano II, los Hermanos, una vez más, están llamados a mostrar la fidelidad creativa a una misión encomendada por Dios: la educación humana y cristiana de los jóvenes, especialmente los pobres.

¿Quiénes eran los pobres de 1680? Los pobres y los artesanos en la época de La Salle no tenían mucho que los distinguiese en el plano económico. El clima frío, la falta de recursos y dos cosechas perdidas debido al exceso frío y la lluvia, al final del siglo XVII, dieron lugar a la muerte de muchas personas en Francia. Los artesanos tenían un oficio pero, como los pobres, sufrían a causa de los factores climáticos; carecían de seguridad en el empleo, tenían pocos recursos y no podían garantizar el pan a diario para sus familias, por lo general numerosas (cf. Battersby, 1961, págs. 62-67). En medio de este caos, La Salle no sólo vio la necesidad de tener en cuenta a estas personas para salvar sus almas, sino también vio en ellos la posibilidad de construir y santificar la Iglesia:

Debéis considerar vuestro empleo... como uno de los servicios más importantes y necesarios en la Iglesia. Eso significa que estáis llamados a colocar los fundamentos del edificio de la Iglesia enseñando a los niños el misterio de la Santísima Trinidad y los misterios realizados por Jesucristo mientras estuvo en la tierra (MTR, p. 442).

¿Quiénes son los pobres de 2013? Obviamente no son los pobres de 1713. El trabajo predominante antiguamente de la agricultura o de la industria

ocupa ahora un puesto secundario y con una menor estabilidad en nuestro mundo contemporáneo. En la época de La Salle un aprendizaje de diez años daba a un artesano trabajo para toda la vida. Hoy en día, el estudio de un tema durante diez años da una habilidad que se puede comercializar por cerca de cinco años. ¿Existe alguna garantía de empleo fijo? ¿Pueden los pobres mantenerse al día en un mundo donde la tecnología y la información están a menudo fuera de su alcance? ¿Cómo podemos siquiera pretender identificar a los pobres en un mundo post-moderno?

## **EL SELLO DISTINTIVO DE LA LEALTAD Y LA FIDELIDAD**

La fidelidad y la innovación fueron características de nuestro Instituto desde sus primeros días, y no es diferente hoy ni lo será mañana. La fidelidad y la innovación van de la mano cuando los Hermanos, una vez más, dan testimonio de la creencia de que la fidelidad es una puerta a la trascendencia.

La Salle quería que sus Hermanos reflexionaran sobre sus experiencias en la escuela, en la capilla, a medida que respondían a las necesidades culturales locales de los pobres y los artesanos. Estaba convencido de que sus Hermanos eran capaces de establecer relaciones entre ellos que sirviesen de modelo para el aprendizaje. El corazón de la Pedagogía Lasaliana equilibra siempre la actividad y la interioridad en la búsqueda constante de la voluntad de Dios. En el mundo tecnológico de hoy, que sustituye las relaciones entre las personas por simples conexiones a menudo vacías y poco satisfactorias, tenemos la oportunidad de mostrar al mundo el verdadero valor perdurable de la educación lasaliana. Por ejemplo, tomemos la creciente popularidad de los cursos on-line promovidos por universidades y organizaciones con fines de lucro. Es tan engañosamente simple como conectar personas con ideas, cuando se asume sólo y sin ayuda de nadie, delante de un ordenador. Nosotros, por el contrario, podemos invitar a los “individuos” a verse a sí mismos como ‘personas’ vinculadas a una tradición educativa de tres siglos de antigüedad *juntos y por asociación*, mientras discernimos nuestro papel en el mundo de Dios. La tecnología nos desafía a reaprender la asociación, que implica un profundo respeto por el otro en la relación más que una respuesta rápida en una conexión.

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas, una vez más, estamos dispuestos a hacer algo nuevo y esa novedad vendrá de sorprendentes y creativas inspiraciones del Espíritu. La clave de este movimiento son reflexiones en curso que están abordando cuestiones críticas para la vida religiosa: la oración, la vocación, la historia, el discernimiento, el poder, la forma de vida profética y el liderazgo, por nombrar algunas. Estas reflexiones manifiestan su preocupación sobre para quién y para qué están los religiosos, mientras siguen discutiendo sobre su identidad en el inicio del siglo XXI; nos desafían a todos nosotros a reflexionar sobre la autenticidad de la vida religiosa. Podemos plantearnos dos preguntas. En primer lugar, reconociendo que el Vaticano II y los pontificados anteriores y actuales han dedicado mucho tiempo y energía a la comprensión de la vida apostólica, ¿tendrán, acaso, estas mismas cuestiones el mismo significado para la nueva generación de jóvenes católicos que están llamados a “la plenitud de la vida”?<sup>91</sup> Hoy en día muchos escritores sobre la crisis de la vida religiosa en la Iglesia plantean una tesis acerca de la vitalidad de la vida religiosa, que apenas va más allá de algunos comentarios generales sobre los hábitos y estilos de vida de los siglos anteriores, los clásicos documentos del Vaticano y una comunidad eclesial que parece cualquier cosa menos unida (cf. O'Malley, 2006, págs. 4-5). Una segunda cuestión es si realmente necesitamos una enseñanza distintiva sobre la Vida Religiosa de parte del magisterio: ¿necesitamos directivas oficiales católicas sobre un sector de la Iglesia que está destinado a permanecer en constante evolución para satisfacer las necesidades de un mundo que cambia con rapidez? ¿Cuál es la diferencia entre una directiva y una respuesta a los signos de los tiempos? (cf. McDonough, 2001, págs.67-90).

Un enfoque serio acerca de la Pedagogía Lasaliana actual requiere una cuidadosa consideración de los documentos de la Iglesia, a la vez que sobre las realidades humanas cotidianas que luchan para satisfacer las principales necesidades del mundo. ¿Cómo puede la vida religiosa y, en particular, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, llamar mínimamente la atención

---

<sup>91</sup> Ver la exhortación Post-sinodal “Vita Consecrata” del Santo Padre Juan Pablo II a los obispos y el clero, Órdenes y Congregaciones religiosas, las Sociedades de Vida Apostólica, Institutos Seculares, y a todos los fieles sobre la vida consagrada y su misión en la Iglesia y en el Mundo (Ciudad del Vaticano: Vatican Press, 1996).

de nuestros católicos más jóvenes en un mundo post-moderno, en el que también ellos están llamados a la plenitud de vida?

La plenitud de vida, por definición, requiere firmeza en nuestras relaciones como Hermanos. El desafío de la lealtad radica en descubrir la forma de encarnar esa firmeza en la actuación fiel, inspirada en la preocupación por Dios en el mundo educativo confiado a nuestro cuidado y no por un engañoso interés propio. Cualquier manifestación de lealtad humana está destinada a ser imperfecta, porque nuestros motivos son muy raramente puros y porque la mayoría de las opciones para mostrar lealtad tienen consecuencias imprevistas que pueden resultar no deseadas, ya que como seres humanos nuestra mayor firmeza es más frágil de lo que nos gusta admitir. Sin embargo, la debilidad y la incertidumbre no deben paralizarnos. Hacemos nuestras opciones para vivir fielmente reconociendo que no toda elección errónea es desleal y que no toda relación puede o debe ser continuada arbitrariamente (cf. Johnson, 1994, págs. 6-28). Sobre todo, necesitamos tomar decisiones confiando en la gran lealtad de Dios: una lealtad que perdona nuestra falta de comprensión de la visión pedagógica lasaliana y perdona, además, nuestra falta de firmeza para encarnar hasta lo que sabemos es correcto; una lealtad que, al final, a pesar de todos los pronósticos, conducirá la visión de Juan Bautista de La Salle al siglo XXI.

Parece razonable decir que las cuestiones sobre lealtad y fidelidad están presentes, al menos implícitamente, en casi todas las dimensiones de la Pedagogía Lasaliana. En la medida en que los educadores sean seres relacionales, la lealtad siempre está comprometida. Por tanto, cualquier discusión sobre las cuestiones lasalianas contemporáneas debe ser selectiva y considerada como ilustrativa más que exhaustiva. Los lectores están invitados a reflexionar sobre sus propias vidas que suscitan cuestiones de lealtad y sobre cómo ese debate les puede ayudar. En la elaboración de este trabajo, me he visto respaldado especialmente a través de conversaciones con los otros, y me gustaría ensalzar los valores de la reflexión común para cualquiera que quiera abordar este tema.

## **FRATERNIDAD Y CELEBRACIÓN DE LO ORDINARIO**

Al reflexionar sobre la Pedagogía Lasaliana es necesario pensar acerca de

lo ordinario y lo extraordinario. Los Hermanos tenemos un denominador común: cada uno de nosotros es un hombre común con una vocación extraordinaria. A lo mejor, la vocación significa que nuestro deseo más profundo coincide con la mayor necesidad del mundo. Pero pensándolo bien, me pregunto cuántos de nuestros estudiantes tienen una imagen especular de esta idea mientras son educados en una institución laical del siglo XXI. ¿Cuántos de nuestros alumnos nos ven como hombres extraordinarios con una vocación común? ¿Ven en nosotros que uno de los milagros de la consagración consiste en que sitúa al Hermano directamente en el corazón del misterio?

¿En qué modo, la realidad de “un hombre común con una vocación extraordinaria” se convierte en “un hombre extraordinario, con una vocación común?” ¿Cómo ha sucedido esto en nuestra vida?

La tendencia en las últimas décadas, desde el Vaticano II, ha sido restar importancia al carácter extraordinario de la vocación religiosa con el fin de enfatizar la llamada universal a la santidad. Una simplificación de la llamada universal a la santidad implica que, puesto que cualquier forma de vida cristiana es santa, una persona tiene que ser muy extraordinaria si elige la vida consagrada. En nuestra situación, la llamada universal a la santidad implica que, puesto que la dignidad de un maestro cristiano es santa, tiene que tratarse de un hombre muy extraordinario si decide unirse a los Hermanos de las Escuelas Cristianas. ¿No pasó el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas más de tres siglos educando al laicado? El Vaticano II desafió claramente a ese laicado indicando que había llegado su momento para continuar con el carisma de la educación cristiana tan necesaria en un mundo fracturado (cf. Kennedy, 1988, págs., 17-20). Pero aquí viene el problema; después de todo lo dicho y hecho, ¿por qué dejar el matrimonio, la carrera y la independencia si no es necesario?

Durante los últimos cincuenta años, muchos de nosotros hemos dejado de vivir en grandes comunidades extraordinarias, vistiendo ropa extraordinaria y haciendo un trabajo extraordinario. En cambio, en los últimos tiempos hemos estado viviendo en comunidades más sencillas y más pequeñas, a menudo vestidos de civil y trabajando como una pequeña

parte de la fuerza laboral, y no en posiciones claves de liderazgo. Lo acertado o equivocado de esas elecciones no es tema de este capítulo. La cuestión que debemos examinar actualmente es si hemos dado a los jóvenes y a nuestros colegas la impresión de que somos gente extraordinaria que está haciendo cosas ordinarias.

Esa impresión de la vida consagrada es engañosa. De alguna manera tenemos que recuperar la idea de que la vida consagrada del Hermano de las Escuelas Cristianas es una vocación extraordinaria que viene a los hombres ordinarios. Todos hemos escuchado historias, o tal vez, hace años, conocimos al famoso reclutador que visitaba escuela tras escuela trayendo niños al Aspirantado y Noviciado. Los años del Pre-Vaticano II fueron años gloriosos, en los que los reclutadores buscaban jóvenes extraordinarios a quienes Cristo estaba llamando para hacer cosas ordinarias. El reclutamiento para la vida consagrada era un modelo operacional completo. Actualmente, los Hermanos probablemente nos hacemos implícitamente la siguiente pregunta: ¿cómo podemos encontrar a esos jóvenes extraordinarios y qué podemos hacer para reclutarlos? Y además, ¿dónde encontrar a cientos de familias recién emigradas dispuestas y deseosas de afirmar que su hijo es una persona extraordinaria ideal para la vida consagrada? Sin embargo, con el Concilio Vaticano II nosotros, al igual que las demás comunidades religiosas de hombres y mujeres consagrados, seguimos desarrollando la promoción vocacional desde el reclutamiento hasta el discernimiento. Hoy estamos buscando hombres ordinarios para hacer cosas extraordinarias. ¿Cómo podemos ayudar a los hombres ordinarios católicos a discernir la llamada de Cristo en sus vidas y qué podemos hacer para apoyar la vocación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas?

## **EDUCACIÓN LASALIANA Y VIDA CONSAGRADA**

Como Hermanos de las Escuelas Cristianas hemos podido amar y disfrutar de muchos beneficios. En un mundo de falsas opciones, hay belleza en experimentar la realidad de que la vida se vuelve más sencilla si seguimos siendo fieles. Miramos hacia atrás y empezamos a entender cómo, cuando éramos jóvenes, gradualmente, el plan de Dios se iba adueñando de nosotros de una manera que nunca hubiéramos creído posible. La vida

consagrada nos recuerda que nunca hemos tenido el control de nuestras vidas, como creímos tenerlo en un tiempo. Como Hermanos jóvenes sentimos la necesidad de una formación inicial pero, con el tiempo, fuimos confiando cada vez más en nuestra intuición. La vida consagrada se ha convertido para nosotros, pues, en una disposición a decir sí a la invitación divina en nuestro interior. Esa invitación nos pide decidir el superar los estrechos confines de nuestro limitado interés propio para ir hacia algo superior que nos guíe a la auto-entrega. La vida consagrada nos desafía a ver, no sólo con nuestros ojos, sino también con el corazón. En resumen, la empatía resulta más fácil conforme pasan los años. En Gálatas, Pablo nos dice:

Mi yo ya no es central. Ya no es importante presentarme como justo delante de vosotros o que tengáis buena opinión de mí, y ya no me veo impulsado a impresionar a Dios. Cristo vive en mí. La vida que vivo al presente no es “mía”, sino que la vivo en la fe del Hijo de Dios, que me amó y se entregó a sí mismo por mí. No voy a volver sobre eso (Gal 2, 20-21).

¿No es ésa una buena definición de la vida consagrada? El ego se encoge, el sentido de la propia importancia se desvanece y hay menos preocupación por la aprobación de los demás sobre lo que decimos y hacemos. La vida consagrada se convierte en la libertad que tanto apreciamos. Experimentamos la delicadeza de espíritu. Vemos nuestra vida y todo lo que hemos hecho como un regalo de Dios y no como una lista de logros. La vida consagrada nos permite vernos cautivados por Cristo de una manera nueva. La vida consagrada no se limita a dos horas de oración y lectura espiritual a diario, sino que es toda mi vida como una larga oración a Dios. Como dice Pablo: *Orad en todo momento. Dad gracias a Dios, pase lo que pase.*

Amamos nuestra vocación de Hermanos de las Escuelas Cristianas, no porque creamos que sea la mejor vocación en la Iglesia, sino porque es la única que Dios ha querido para cada uno de nosotros. La Escritura recuerda: *No me elegiste tú a mí, recuerda, yo te elegí, y te puse en el mundo para dar fruto, un fruto que no se eche a perder.* La vida consagrada es, a la vez, mi voluntad y la voluntad de Dios. Ninguno de nosotros entró en ella a ciegas. ¡Ojalá nunca la vivamos a ciegas! Dios la escogió para cada uno de nosotros cuando el conocimiento de Dios nos movió a elegir por nos-

otros mismos. En la vida consagrada estamos llamados al lugar en el que Dios quiere para que hagamos el mayor bien. Esto significa que estamos invitados a ir a donde mejor podamos salir de nosotros mismos y encontrar a Dios. La vida consagrada es nuestra oportunidad de descubrir el lugar donde podemos recibir, lo más perfectamente posible, los beneficios del amor de Dios hacia nosotros y donde podemos responder al amor de Dios con todo nuestro ser. El amor de Dios nos libera de nuestras preocupaciones (cf. Radcliffe, 2001, págs. 49-54).

### ***Una espiritualidad de Hermanos de las Escuelas Cristianas***

¿Quiénes son, entre nosotros, los hombres que más generosamente han vivido sus vidas como Hermanos consagrados? Cuando hacemos nuestra lista personal apostaríamos a que cada Hermano que viene a nuestra mente tiene tres características: la gratitud, la confianza y la liberación de sí mismo. Los hombres de nuestra lista nos recuerdan la altura de los ideales de la vida consagrada, a pesar de que todo lo demás parezca haber salido mal. Tienen el sentido de la paz en su sufrimiento. Ellos nos enseñan a reír en la desesperación. Nos dicen que no hay nada más sublime que dedicar la vida al ministerio de la educación lasaliana.

Nuestra vocación de Hermanos de las Escuelas Cristianas, la amamos debido a los hombres con los que hemos vivido en comunidad y por la gente con la que hemos trabajado en el ministerio. Pero la muerte llega con demasiada frecuencia en estos días. Poco a poco, sentimos que nunca volveremos a oír la risa de un Hermano; ese regalo de amistad queda para siempre cerrado para nosotros. Porque nadie puede reemplazar a ese Hermano. Los viejos amigos no pueden ser creados a voluntad. Nada puede igualar el tesoro de los recuerdos comunes, de las pruebas que hemos soportado juntos, los desacuerdos, la reconciliación y las emociones generosas. Es ridículo, después de haber plantado una bellota en la mañana, esperar a la tarde para sentarse a la sombra de la encina. Así que la vida sigue. Durante años plantamos la semilla, nos hemos enriquecido y, luego, vienen otros años, cuando el tiempo hace su trabajo y nuestras plantaciones se hacen escasas y escuálidas. Uno a uno, los Hermanos van pasando, nos privan de su sombra. Los Hermanos - pasado y presente - forman una nube de testigos, y los mejores de entre nosotros nos mues-



tran un espíritu de gratitud, un espíritu de confianza y un espíritu de libertad que nos alienta.

Tras 40 años como Hermano de las Escuelas Cristianas, esto es lo que veo. Como Hermanos consagrados tenemos que diferenciar la espiritualidad cristiana de los Hermanos de la espiritualidad lasaliana. La Espiritualidad lasaliana se refiere a la visión espiritual total de Juan Bautista de La Salle, mientras que la espiritualidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas incluye la espiritualidad del propio Instituto, basada en nuestra Regla y sus directrices. Si estamos de acuerdo en que somos hombres comunes capaces de hacer cosas extraordinarias “juntos y por asociación”, entonces tenemos que tomar en serio las exigencias del discernimiento. En el año 2013, ¿cómo discernir la llamada de Cristo en nuestra vida personal y en nuestra comunidad? Por ejemplo, en lo que se refiere a la “espiritualidad de un Hermano de las Escuelas Cristianas” leemos en la *Regla*:

Para discernir mejor el plan de Dios sobre él, se recomienda a cada Hermano, especialmente en los periodos más decisivos de su vida, el recurso a algún director espiritual experimentado, que pueda acompañarlo en su itinerario religioso (R. 75b).

Ésta es una poderosa invitación a la libertad para aquellos que ven el discernimiento como un elemento clave de nuestra vida consagrada.

Durante los últimos cincuenta años, todos los Capítulos del Instituto, y cada Capítulo del Distrito, nos han desafiado a cambiar nuestra cultura. El reclutamiento para la vida consagrada ha terminado. El discernimiento aún busca un lugar en nuestra mesa. Permítanme sugerir que los elementos de nuestra cultura ya se han sentado cómodamente a nuestra mesa y hemos gastado mucho tiempo y energía en mantenerlos: el gesto audaz, la preocupación por uno mismo, el ajetreo del pluriempleo, la velocidad del ciberespacio, la promesa de “las marcas”, el atractivo de la novedad y la búsqueda interminable del “factor sorpresa” que forma parte de la estructura de todas nuestras presentaciones.

### ***¿Dónde está Cristo?***

Al mirar a nuestro alrededor, en todo el mundo, hay un valor cultural que se destaca en la sociedad actual: la libertad. Observemos los países que

bordean el Mediterráneo y Oriente Medio. Vemos naciones enteras que claman por la libertad. Y, ¿no hay libertad, libertad en el Espíritu, en lo más íntimo de nuestra vida consagrada? Las primeras palabras del Señor a Adán fueron: “Eres libre...”, el mensaje de Cristo para nosotros es el mismo: “Yo he venido para que puedan vivir la vida verdadera y eterna, más y mejor vida de lo que jamás han soñado”. El discernimiento está en el corazón de la libertad. ¿Qué clase de hombre quiere Cristo realmente que seamos? ¿Tenemos el coraje de aceptar la pregunta y seguir tranquilamente adonde Cristo nos invita? Mientras seguimos luchando con los problemas de la Pedagogía Lasaliana para el siglo XXI estamos proclamando que Cristo es el centro de nuestra vida consagrada. ¿Cómo afrontar el reto con todas las habilidades a nuestra disposición? “¿Quién te ha llamado Dios a ser?” Y, probablemente, lo más importante, “¿quiénes nos ha llamado Dios a ser?”.

Cuando tengamos un proceso de discernimiento interior de fácil acceso para todos los Hermanos de las Escuelas Cristianas, entonces habremos creado una cultura de la vida consagrada. Esta vida será vital, vibrante y atractiva para las personas mayores, las de mediana edad, los jóvenes en torno nuestro y, esperemos también, para aquellos que se unan a nosotros. ¿Es necesaria la vida consagrada? Juntos y por asociación estamos atrapados entre los breves intervalos de nuestra vida y las necesidades acuciantes que nos rodean. Estamos inmersos en la gracia. Dios nos necesita y estos son tiempos que piden gratitud, confianza y libertad. Estamos llamados a ser fieles.

Desde mi punto de vista, las cuestiones de lealtad y fidelidad son particularmente apremiantes hoy en tres componentes de nuestra Pedagogía Lasaliana: la fraternidad, la misión compartida y la asociación. Una vez más insto a los lectores a citar las áreas más importantes para ellos, y a identificar sus propias preguntas e inquietudes para esas áreas, así como para las tres que se exponen en los párrafos siguientes.

## **FRATERNIDAD Y PEDAGOGÍA LASALIANA**

La vida consagrada es una de las pocas declaraciones públicas de compromiso que nuestra Iglesia reconoce en el ámbito del ministerio. La incerti-

dumbre e inquietud contemporáneas acerca de los compromisos a largo plazo son evidentes en muchos aspectos relativos a la decisión de convertirse en Hermano de las Escuelas Cristianas: el atractivo de los programas de voluntariado a corto plazo; la opinión de un Hermano profeso temporal, “no hay que preocuparse, siempre se puede salir”; la “aspiración” a una vida en común, en la cual la comunidad y el nuevo Hermano tienen miedo a exigir o a asumir compromisos; vocaciones temporales con específicas fechas de caducidad sujetas a renovación. Irónicamente, muchos signos de fragilidad de la lealtad son probablemente intentos de generar lealtad. En la medida en que indican una voluntad de compromiso responsable, pueden ser signos de esperanza (cf. Groeschel, 2007, págs. 12-15). Sin embargo, la mayoría de estas alternativas, por definición, no excluyen la posibilidad de la fidelidad, “aun cuando tuviéramos que...” como vemos en los Hermanos del *Voto Heroico*. La fidelidad de Dios en cualquier circunstancia sugiere que nuestros propios compromisos no deben tratar de prever todas las contingencias.

En las elecciones realizadas por los Hermanos de una comunidad suelen aflorar cuestiones de lealtad. Cada Hermano debe considerar la mejor manera de utilizar los dones dados por Dios para la comunidad más amplia de la Iglesia local, especialmente en el ministerio de la educación lasaliana. Sin embargo, algunas elecciones pueden oponerse a otras opciones, a veces permanentemente: no todos los aspectos de la Pedagogía Lasaliana pueden volver a ser asumidos tras una larga interrupción (Schneiders, 2009, págs. 12.14).

Hoy en día la expectativa de relaciones con los diversos tipos de comunidades involucradas en la Pedagogía Lasaliana es ambigua. Con demasiada frecuencia, las relaciones son ignoradas o tratadas superficialmente. Quizás la lealtad llama a los Hermanos más tradicionales de entre nosotros a dialogar con quienes están en transición, con el fin de aprender acerca de la pluralidad de Pedagogías Lasalianas comprometidas.

### ***Misión compartida y Pedagogía Lasaliana***

La Pedagogía Lasaliana contemporánea plantea muchas cuestiones escritas y no escritas para aquellos que participan en la misión. Si bien, éstas no pueden ser etiquetadas como “pruebas de lealtad”, con frecuencia fun-

cionan como tales. Los administradores son propensos a tener dificultades con los maestros que están en desacuerdo, hacen muchas preguntas, les gusta hacer las cosas de manera diferente. Se espera que los maestros puedan tener opiniones particulares sobre determinados temas en sus clases. Sin embargo, estas cuestiones se resuelven porque, cuando se vive en la fraternidad, está claro que la primera lealtad es para con Dios. Es de esperar que la lealtad a cualquier forma de Pedagogía Lasaliana signifique una profesión donde uno puede encontrar la forma de encarnar la Buena Nueva del amor de Dios. Para utilizar una expresión lasaliana, un educador en cualquiera de nuestras escuelas debe ser un “ministro de la gracia”.

Dado que en nuestras instituciones, los administradores, profesores y personal son inevitablemente dependientes, para su supervivencia económica, de aquellos que los contratan, los que ejercen el poder de contratación tienen que examinar sus expectativas sobre los empleados. Una institución debe considerar seriamente la relevancia que su manera de vivir la Pedagogía Lasaliana tiene sobre el rendimiento, y si las expectativas de rendimiento guardan relación con la totalidad de la comunidad en el sentido más amplio. En todas, pero, sobre todo, en las escuelas más pequeñas, puede parecer imposible abordar tales preguntas, ya que el centro de poder es difícil de localizar. Sin embargo, algunas personas tienen un poder limitado para ejercer la lealtad hacia aquellos que tienen menos control incluso en las redes burocráticas de instituciones muy grandes, tales como colegios y universidades (cf. Morey y Piderit, 2006, págs. 43-46). En este ámbito, especialmente, el compartir historias podría ayudar a las personas e instituciones a descubrir opciones innovadoras y liberadoras que simplemente han pasado desapercibidas.

Las opciones con respecto a la Pedagogía Lasaliana, al igual que todas las elecciones, nos llevan hacia Dios o nos alejan de él. Fijarse demasiado vigorosamente sobre las opciones puede distorsionar la misión lasaliana en un esfuerzo desesperado por satisfacer algún objetivo demasiado limitado. A veces, incluso, podría existir la tentación de tomar atajos éticos para lograr una meta. Decidir sobre las diversas opciones, sin dejar de ser fiel a la Pedagogía Lasaliana, exige equilibrar lo positivo con lo negativo, el optimismo con el pesimismo y la lucha por el éxito y la seguridad con la apertura al fracaso y la incertidumbre (Burkeman, 2012, p. 9).

### *Asociación y Pedagogía Lasaliana*

Cabría suponer que la asociación de educadores lasalianos sería un bastión de fidelidad en el ministerio; pero, como institución humana, puede también experimentar una falta de lealtad. La historia antigua de Israel nos recuerda que el pueblo pierde repetidamente de vista los designios de Dios sobre la propia comunidad, designios que también tienen implicaciones para el mundo. Así sucede hoy; los educadores lasalianos están escasamente preocupados por los designios de Dios sobre la comunidad en la que trabajan o sobre el papel de la Iglesia en la educación (cf. Moran, 2007, págs. 55-57).

¿Cómo podrían los Lasalianos que luchan por crear nuevas pedagogías para el siglo XXI ser modelos de lealtad entre sus propios compañeros y para la comunidad en la que sirven?

Un aspecto importante de la asociación puede ser ayudar a sus miembros a explorar la dinámica de la toma de decisiones en diversas áreas, tales como las declaraciones de misión, las políticas de contratación, y el currículo. La exploración de las diversas miradas a la Pedagogía Lasaliana podría llevarse a cabo de tal manera que la gente pueda percibir la complejidad de las opciones y, además, los fundamentos teológicos de las posiciones alternativas.

Todos los temas de Pedagogía Lasaliana, cualquiera que sea su magnitud, pueden ser enfocados desde el punto de vista de la fidelidad en el ministerio. Pero aún más, ayudando a la gente a reflexionar sobre un tema, nuestra asociación lasaliana podría buscar formas de apoyar y realzar las diferentes pedagogías practicadas por nuestros colegas. La lealtad mantiene el diálogo; sirve al otro, a pesar de los desacuerdos. La humildad concierne a todos los que tratan de descubrir la voluntad de Dios. Cuando los resultados del diálogo tienen consecuencias para la Pedagogía Lasaliana institucional, como en la asignación presupuestaria, los que apoyan la decisión final podrían mostrar lealtad al continuar la discusión desde el interior. En esa asociación, la comunidad escolar puede encarnar para los demás, así como para sí misma, la constancia de la fidelidad de Dios hacia todas las personas.

## DONES PARA LA PEDAGOGÍA LASALIANA

La exposición anterior ha expresado diversas ideas acerca de nuestra encarnación de la presencia de Dios en el mundo mediante un estilo de vida personal y comunitaria de fidelidad y de lealtad. Pero semejante estilo de vida no puede surgir en y de sí mismo. El testimonio de la comunidad de los Hermanos expresa muy claro que la lealtad, aunque frágil, puede existir, sólo como respuesta a la experiencia personal y comunitaria de la fidelidad de Dios para con nosotros. La lealtad de Dios es la que motiva nuestra lealtad, la fortalece cuando se tambalea, la corrige cuando se extravía; nos ayuda a mantenernos firmes en la perspectiva lasaliana y hacer alarde de ello discretamente:

Así dice el Señor: No se gloríe el sabio de su sabiduría, ni se gloríe el poderoso de su poder, ni el rico se gloríe de su riqueza; mas el que se gloríe, gloriése de esto: de que me entiende y me conoce, pues yo soy el Señor que hago misericordia, derecho y justicia en la tierra. (Jr 9, 22-23).

Sólo después de conocer que Yahvé “trae la bondad, la justicia y la rectitud” podemos prestar atención a las palabras antiguas de Miqueas:

Él te ha dicho, oh hombre, lo que es bueno; ¿y qué es lo que Yahvé pide de ti, sino hacer justicia, y amar la misericordia, y andar humildemente con tu Dios? (Mi 6, 8).

Ojalá que las vocaciones de los jóvenes católicos hundan sus raíces en el mismo Espíritu de lealtad y fidelidad que hemos encontrado en las mujeres y los hombres a lo largo de los siglos: cuando sus deseos más profundos eran satisfacer las necesidades más grandes del mundo. Mientras nos mantenemos fieles a nuestras raíces, y entramos con confianza en el siglo XXI, parafraseando a Santa Teresa de Ávila: Cristo no tiene ahora otro cuerpo, más que el tuyo. No tiene manos, ni pies en la tierra, sólo tiene los tuyos. Tuyas son las manos con las que hacer el trabajo de Dios. Tuyos son los únicos pies con los que ir a hacer el bien. Tuyos son los ojos, a través de los cuales Él ve con compasión a este mundo. Tuyas son las manos con las que él bendice a todos ahora.



## Capítulo 12 - EL SERVICIO EDUCATIVO LASALIANO, ¿MEDIO DE QUÉ SALVACIÓN HOY?

*Pierre Ouattara fsc*

La aventura lasaliana comenzó con el deseo inicial de atender a los pobres. El público privilegiado expresa pues la finalidad de las primeras escuelas. El servicio educativo, preferentemente a los pobres, era concebido como “medio de salvación” (cf. R 3,03; R 16,01,04; MR 205,2,1; 205,2,2; MD 37,3,1). Entendámonos: la salvación pretendida no remite a una vida que se daría únicamente después de la muerte. Pues, si no hay vida antes de la muerte, no la habrá tampoco después. El servicio educativo lasaliano, ¿continúa siendo aún hoy un medio de salvación? ¿En qué sentido, para quién, cómo y según qué pedagogía?

En nuestros días, la pobreza se ha convertido en un enemigo público sin fronteras, estudiada por diferentes ciencias humanas<sup>92</sup>. Las cifras, que finalmente cuentan más que las personas en el plano de las realizaciones nacionales e internacionales, pueden hacernos olvidar que cada una de ellas tiene un valor infinito. Una cosa es combatir la pobreza y otra *servir a los pobres*<sup>93</sup>. Tal distinción se impone al educador lasaliano que ve, en cada una de las caras concretas, a niños, “hijos de Dios” (cf. MF 96, 3)<sup>94</sup>.

Al hablar de Juan Bautista de La Salle, nuestra *Regla* (R.1) observa que, gracias a la acción de Dios, estuvo “atento... al desamparo humano y espiritual de los hijos de los artesanos y de los pobres”. De ese modo se sugiere que la iniciativa del servicio educativo lasaliano a los pobres implica *valores de pasividad...*<sup>95</sup> Comprender, según esos valores, quiénes son los

---

<sup>92</sup> Historia, economía, sociología, demografía... cf. Los datos de los organismos internacionales como la Banca Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUE), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

<sup>93</sup> Cf. El sentido de las parábolas en Mt 18, 12 y Lc 15, 4.

<sup>94</sup> Sobre la noción de «hijo de Dios» cf. Michel Henry, *C'est Moi la Vérité. Pour une philosophie du christianisme*, París, Seuil, 1996.

<sup>95</sup> Como luego veremos: paciencia, compasión, ternura, amabilidad, oración...



pobres y, más aún, lo que representan, permite al mismo tiempo captar el espíritu que debería animar dicho servicio pedagógico particular. Existen diversas maneras de concebir y de servir a los pobres a través de la educación. ¿Cuál sería aquella en la cual los herederos de Juan Bautista de La Salle se reconocerían mejor? De la fidelidad a sus destinatarios privilegiados, ¿podemos extraer algunas constantes de la actitud pedagógica lasaliana para hoy?

## **EL DESTINATARIO DE LA PEDAGOGÍA LASALIANA: EL POBRE, ICONO DE DIOS.**

Sobre la cuestión, quiénes son los pobres, no nos dejemos confundir por las ideas del momento. Leyendo atentamente los escritos de Juan Bautista de La Salle, no es en absoluto un punto de vista meramente psicológico o simplemente humano lo que le hace asociarse con los primeros Hermanos en la aventura educativa. Su compromiso se inspira en el hecho de que, en el cristianismo, se nos presenta, a través de María, un Dios en busca de hospitalidad en el mundo<sup>96</sup>. Toda la Pedagogía Lasaliana, ¿no está enteramente orientada por el deseo de permitir a Dios encontrar hospitalidad en el mundo, particularmente en los corazones?<sup>97</sup> Semejante orientación la lleva a tener en cuenta las realidades humanas en toda su complejidad.

A través de la asociación para el servicio educativo de los pobres, el Lasaliano, beneficiario de la gracia de la salvación, tendría que ser testigo del misterio de la encarnación para el día de hoy. Ello supone que participa en crear y mantener en sí mismo una intimidad hospitalaria. Dentro de esta perspectiva, ser educador se basa en la condición previa indispensable de una hospitalidad recibida por el niño, preparándolo para “elevarse a una *intimidad hospitalaria*”. La expresión “Viva Jesús en nuestros corazones”, utilizada como lema diario de la comunidad o también la lectura de la *Meditación* 85, por ejemplo, nos persuade de que la tradición pedagógica lasaliana ha otorgado siempre *a la hospitalidad del corazón* una importancia particular. Se comprende, en este mismo contexto, la expre-

---

<sup>96</sup> Leer sobre el tema las Meditaciones 85 y 86.

<sup>97</sup> La oración « ¡Viva Jesús en nuestros corazones! », da testimonio de ello.

sión *mover los corazones* (cf. I 6,27,1; I 06,28,02 ; MF 85,2 y 85,3; MD 39,3), tan apreciada por La Salle, y el gran respeto hacia los niños que todo ello implica. Para La Salle, la persona, sobre todo la que se halla en situación de pobreza, debe ser tratada como un *icono de Dios* (MF 96, 3)<sup>98</sup>.

En general, el pobre, a semejanza de Jesús, tiene dificultad para encontrar hospitalidad en el mundo<sup>99</sup>. La posibilidad de encontrar y de gozar de hospitalidad en este mundo está condicionada por el acceso a la educación, a la cultura, al alojamiento, a los cuidados sanitarios, al trabajo, a la tierra, a la propiedad, a la ciudadanía...

Antes que nada, es decir, en el origen de nuestra entrada en el mundo, hay que contar con la *familia*, nuestro primer espacio de hospitalidad y cuna de nuestra humanidad. Pero, otra condición previa a la hospitalidad del mundo es la condición de la mujer y el respeto de sus derechos. Nunca se luchará suficientemente en favor del respeto de los derechos del niño si se ignoran los de la mujer y de la familia. Hoy, cuando se habla de pobres, hay que considerar la suerte reservada a las mujeres. El destino del niño, especialmente de poca edad, está estrechamente vinculado al de su madre. La hospitalidad, incluso física, depende del ser de la mujer, de su espíritu, de su corazón, de su nivel cultural, de su condición social. Ser la progenitora no la convierte automáticamente en una *madre para su hijo*. El niño, según las condiciones físicas, sociales y familiares de su madre, es bienvenido o no en la sociedad.

Lo sabemos, la familia tradicional está en crisis. Pero la familia es el primer lugar donde se pagan los precios más elevados de la pobreza. Representa la raíz misma de nuestras pobreza en el sentido que nos confronta al hecho de que comenzamos siendo el *resultado de la elección de otras personas*. Muchas situaciones de desamparo material y humano de los

---

<sup>98</sup> Más cerca de lo invisible que de lo visible, todo icono expresa una forma de pobreza. A diferencia del ídolo, no pretende detener las miradas, es propio del icono difuminarse, ser discreto, tender hacia la transparencia. Y, de ese modo, es como requiere la mayor atención y presencia.

<sup>99</sup> La imposibilidad de encontrar hospitalidad en el mundo caracteriza las diferentes formas significativas de pobreza: las derivadas de la hostilidad de la naturaleza, tales como sequía, inundación, terremotos, calamidades naturales, etc.; las pobreza vinculadas a la inhospitalidad social, como las discriminaciones, las injusticias, los conflictos...

niños y de los jóvenes se derivan de la precariedad en la cual vive su familia. Sería imposible garantizar los derechos del niño sin garantizar los de la familia. Existen numerosos servicios de ayuda a la infancia y a la juventud, pero la familia sigue siendo la referencia prioritaria para su acogida y su inserción en la sociedad. La ausencia de familia, de uno o de los dos padres o el fracaso de la familia condicionan gravemente a los hijos<sup>100</sup>. A causa de las dificultades vividas en su medio familiar, el desarrollo psicomotor y la salud del niño se encuentran a veces comprometidos desde antes del nacimiento. Ya desde muy joven presenta retrasos de desarrollo, luego de lenguaje.

Con el abandono de los padres, sus primeros educadores, que deberían estar preocupados ante todo de su pleno desarrollo individual, algunos niños no llegan ni siquiera a tener el derecho de vivir, ni de crecer humanamente. Acusan un déficit afectivo, educativo y cultural que los condena a permanecer estancados, al margen de la sociedad. Poco o nada instruida, la persona ignora sus derechos y no sabe cómo reclamarlos y gozar de ellos. En algunos estados, por razones ideológicas o de austeridad presupuestaria, la educación recibe escasos recursos. En tales contextos, de casi abandono del estado, prolifera, sobre todo, una oferta privada de educación más favorable a los pudientes que a los desfavorecidos. La escuela, supuestamente accesible a todos, no desempeña plenamente su papel integrador más que como elemento clave de una lucha global contra la pobreza. Por falta de escuelas y de maestros, en número y calidad, el número de los olvidados de la sociedad no cesa de crecer.

A causa de diversas discriminaciones sociales<sup>101</sup> según el sexo, el origen familiar o racial, algunos niños no acceden a la escuela, instrumento primordial de integración cultural. Ahora bien, para encontrar verdaderamente hospitalidad en la sociedad, la *cultura* resulta ser indispensable. Sin ella, por necesidad, impotencia, malestar y falta de valoración de sí mismo, el pobre se ve reducido al silencio, a la ausencia forzada como actor de la vida pública, si no es a la violencia. Para salir de

---

<sup>100</sup> El fenómeno de los niños de la calle, agravado principalmente por las consecuencias de las guerras, se constata en los grandes centros urbanos africanos.

<sup>101</sup> Discriminación por la fortuna, el sexo, la raza, la religión...

la humillación y la vergüenza, para llegar a la autoestima, la participación en la vida cultural es esencial. Sin esa participación, el niño, principalmente el descendiente de emigrantes, permanece al margen de la sociedad, herido en su dignidad y en su significado para los demás. Para él, se trata más que de poder acceder a la cultura, de poder contribuir a ella y de *participar así en la construcción de la vida social*. La cultura es un medio esencial de participación y de construcción del diálogo en la sociedad. El derecho efectivo a la cultura constituye un instrumento de prevención de la dependencia, del parasitismo y de la violencia como único medio de expresión. Pero para adquirir la cultura, no basta con ir a la escuela; es necesario permanecer en ella *tiempo suficiente* y aprender los *saberes útiles en buenas condiciones* con el fin de alcanzar un *nivel* de instrucción y de aprendizaje satisfactorio. No se puede pasar por alto la cantidad excesiva del alumnado, los programas inadaptados, la desmotivación de los docentes y de los jóvenes, causas de muchos abandonos y desempleos que preparan verdaderas bombas sociales de efecto retardado.

Sin la adquisición de una cultura *integradora y liberadora*, el niño abandonado y el joven marginal se ven relegados en su dignidad y en su verdadero ser. Educar no se limita a un simple compartir los saberes o la cultura sino representa un esfuerzo de *creación comunitaria* de una sociedad donde los ciudadanos se ayudan mutuamente en la comprensión del entorno, de los lazos que los unen e inventan los medios para controlar sus deficiencias de justicia y fraternidad. Educar consiste en aprender a vivir con los otros en una *reciprocidad de hospitalidad* (Mt 25, 40-45). Una escuela que no dispensa más que conocimientos ciertamente útiles, pero sin *orientación ética*, como una brújula sin agujas, no sería verdaderamente liberadora. Tal escuela prepara una nueva pobreza: el hecho de vivir “sin puntos de referencia”, de “sentirse perdido”. No es la elevación del nivel de vida o el solo aumento del poder adquisitivo<sup>102</sup> lo que salvará de la pobreza, sino la elección de vivir juntos una *forma de pobreza virtuosa*. Esa pobreza, introducida por el voto de asociación, la experimentaron Juan Bautista de La Salle y sus primeros compañeros. Revela una pedagogía

---

<sup>102</sup> Gracias al aumento del poder de la sociedad, máquina de producir bienes.

divina que La Salle no cesó de meditar<sup>103</sup>. Precisamente, Cristo quiso ser instrumento de esa pedagogía.

Según las enseñanzas de nuestra fe cristiana, ¿existe algún pobre más pobre que Jesús? Meditando el sentido de su grito en la cruz: *Dios mío, Dios mío, ¿por qué me has abandonado?* (Mt 27, 46; Mc 15, 34; cf. Sal 22), ¿quién podría pretender llegar tan lejos como él en el abatimiento? Él, el Hijo de Dios, que se declara siempre unido a su Padre, presenta sobre la cruz la imagen de un hombre que, agotado en el abandono [en su Padre], se siente abandonado de todos y hasta de Él. Despojado de su divinidad, hasta encarnar “una humanidad sin Dios”<sup>104</sup>, evoca una humanidad indigente, abandonada, impotente y humillada, que vive el “eclipse de Dios”. Con Jesús en la cruz, el misterio de la encarnación alcanza un realismo sorprendente. Existe una gran diversidad de formas de pobreza<sup>105</sup>, pero no conocer a Dios parece ser la mayor de las desgracias. Quien no conoce a Dios, quien está alejado de él, ignora lo que es realmente la Vida. Quienes no tienen ningún conocimiento del Padre no saben vivir como hermanos y hermanas; no saben cómo vivir consigo mismos, ni con el otro<sup>106</sup>.

---

<sup>103</sup> cf. por ejemplo la *Memoria de los comienzos*, en la que nuestro Fundador medita sobre el proceder de Dios para con él.

<sup>104</sup> Expresión que evoca tanto una humanidad atea como una humanidad aparentemente sin Dios.

<sup>105</sup> Gracias a la iluminación de las ciencias humanas, principalmente la sociología y la psicología, el contenido de la pobreza, en sentido de necesidades insatisfechas, parece complejo y muy extenso. No obstante, es posible decir que los pobres son, desde siempre, “aquellos que carecen de lo necesario”. Lo necesario, varía según las épocas y los contextos. Actualmente, la vida humana necesita un mínimo que atañe por igual a la familia, la cultura, la vida pública, la vida interior, el ocio o el deporte... La miseria no se caracteriza únicamente por la falta de pan sino también por las condiciones de vivienda, de trabajo, de aislamiento o de promiscuidad, carencia de tiempo, ausencia de ideal, el desprecio de los otros, el hastío de uno mismo... Con Plaquévent (*Revue Economie et humanisme*, enero-febrero 1954) podemos distinguir cinco grandes categorías de necesidades básicas, suponiendo cinco necesidades cada una: 1) necesidades vitales: calor, aire, sueño, agua, alimento; 2) necesidades de realización individual: seguridad, posesión, conquista, independencia, paz; 3) necesidades de información: ver, oír, sentir, tocar, gustar ; 4) necesidades de actividad: desplazamiento, juego, expresión, creación, dominación; 5) necesidades de sociabilidad: ayuda, intercambio, entendimiento, confianza, asombro. En definitiva, todo aquello que contribuye al bienestar de un ser humano es objeto de posible carencia y, en consecuencia, de pobreza. No siendo la pobreza necesariamente material, puede afectar a todo ser humano, sea cual sea su condición económica. Pero, están siempre aquellos cuya pobreza material es la causa primera de todas las demás carencias...

<sup>106</sup> *¿Adán, dónde estás?* (cf. MD 64,1 y 2; Gn 4, 9-10).

Sumido en las tinieblas de la ausencia de Dios, Jesús acoge en sí mismo todas las formas de pobreza. En adelante, en todas partes y siempre, Dios se encuentra misteriosamente identificado con el más pobre de los pobres. Jesús es el escándalo de un Dios que grita pidiendo auxilio, primera víctima de los pecados de los hombres. En cada pobre que no tiene puesto en este mundo se reconoce a Cristo abandonado. Jesús, en su soledad, abraza las solicitudes de todos los marginados: solicitudes provocadas por el miedo, el desprecio, el odio, la indiferencia, el orgullo, el egoísmo... La soledad más radical enfrenta al individuo con su pobreza. Ahí es donde se demuestra que no es bueno que el hombre esté solo, pues está hecho para amar y ser amado. ¿Pero quién necesita la amistad del pobre?

En realidad, es su amor *hacia todos aquellos que están perdidos* quien crucifica a Jesús. Su vida nadie se la quita; es él quien, renunciando a ella libremente, acoge en sí a la multitud de los hijos de Dios. No conserva celosamente su condición de Hijo, sino que la comparte con todos. Así, cumple la voluntad de Dios su Padre, y *pone rostro al sufrimiento* frente a un mundo humano desgarrado, dividido, donde el pobre y el débil no son reconocidos ni tratados como hijos. El Dios nutricio, tras el maná caído del cielo, se convierte en alimento, en Jesús, con el fin de congregar a sus hijos perdidos. Nos nutre con su pobreza. En el abandono de Jesús se revela una pobreza fuente de vida. En esa pobreza se encuentra la verdad del amor donde se vive igualmente una *liberación sinónimo de salvación*.

## LA MIRADA DE FE DE UNA COMUNIDAD MEDIADORA DE LA SALVACIÓN.

No podría existir Pedagogía Lasaliana sin *la conciencia y la presencia de uno mismo* como miembro de una comunidad de fe. La vida comunitaria, organizada con vistas al servicio de los más pobres, comunión con el inagotable amor divino, es fuente de salvación<sup>107</sup>. Esa vida de comunidad, vista desde sus miembros, se concretiza bajo tres aspectos esenciales: místico (pasión por Cristo), misericordioso (pasión por la humanidad a tra-

<sup>107</sup> cf. Efesios 4, 6: *Un solo Dios y Padre de todos, que está sobre todos y en todos.*

vés de los más pobres), organizativo (realismo en función del contexto)<sup>108</sup>. Nuestra reflexión se esfuerza por entrelazar juntos esos tres aspectos.

No es, ante todo, gracias a un *hacer algo* como llega la salvación, sino por medio de la mirada, educada y convertida por la fe (cf. Mc 10,21; Jn 6,5). No existe mirada de fe sin amor. A través de semejante mirada, aprendemos a conocer en el otro, por más pobre y desacreditado socialmente que sea, a un hermano, una hermana en Dios. Esa mirada en búsqueda de fraternidad se recibe como la gracia de una auténtica comunidad de fe. La sociedad a la cual pertenecemos condiciona y orienta nuestras miradas, limita el horizonte de nuestras generosidades. Generalmente la vida en sociedad, dominada por relaciones de fuerza y de poder, implica una jerarquía. Tiende a hacer invisibles, a reducir al silencio; es decir, a apartar a los más pobres, a los más débiles, poco o nada instruidos, los discapacitados... La pobreza proviene, algunas veces, de la absolutización de la consideración social. La mirada -cautiva de los prejuicios sociales o raciales- superficial y reductora, nos vuelve extraños al *misterio* de las personas concretas.

El mismo Juan Bautista de La Salle lo confiesa: tuvo que hacer un largo recorrido antes de llegar a ver en los maestros con quienes vivía a *hermanos*. Su decisión de asociarse con los maestros de escuela abre un nuevo espacio de humanidad. Con él, vemos hasta qué punto la falta de consideración social mantiene o incluso agrava el sufrimiento del pobre. A veces, de lo que más sufre el pobre es de nuestra falta de humanidad. Humanizadora es la mirada atenta que lo arranca de su insignificancia social, lo salva de la indiferencia o del desprecio. Esa mirada se hace posible mediante la fe en unos valores, diferentes de los puramente sociales y, con frecuencia, exhibidos por la persona. La atención al pobre es reveladora de una *libertad interior* con respecto a la influencia de la sociedad y de sus valores<sup>109</sup>. Se demuestra, entonces, que de un corazón puro es de donde parte el verdadero servicio. Felices los corazones puros, verán a Dios.

---

<sup>108</sup> Por ejemplo, en contexto de pobreza, ¿cómo organizar y encontrar los medios necesarios para cubrir las necesidades de la comunidad y de la misión?

<sup>109</sup> Esta libertad depende a la vez de la gracia y de una conquista personal.

Actualmente, las diferentes formas de ayuda o de asistencia se han vuelto sospechosas de ser instrumentos de poder o del poder. La historia muestra que pueden serlo. Por eso, la pureza de intenciones de todos aquellos que pretenden servir a los pobres, el carácter desinteresado de su beneficencia, pueden ser legítimamente puestos en duda. La asistencia y la ayuda que mantienen al pobre en dependencia deben ser denunciadas. De hecho, nadie podría servir al pobre de forma creíble, limitándose simplemente al plano social, sin convertirse él mismo en un ser de comunión. Servir al pobre de verdad compromete a *liberarlo de uno mismo*. Es decir, que su libertad comienza donde comienza la tuya con respecto a ti mismo<sup>110</sup>. Pero, más ávidos de seguridad que de libertad, nos comportamos con mucha frecuencia como seres *domésticos* más que como *seres sociales* y, aún menos, como *seres en comunión*. No es posible vivir la comunión sin vivir una forma de pobreza, es decir, de libertad con respecto a uno mismo.

Servir al pobre con respeto implica hacer justicia a su humanidad como en uno mismo. La educación constituye la primera forma de justicia debida a un ser humano, en calidad de ser humano, puesto que, entonces, se trata de liberarlo para la libertad. La libertad hacia la cual tender, La Salle la precisa en diferentes pasajes de sus escritos (cf. MA 83,1,2; MD 48,1,2; MR 203,2,2; MD 45,1,2); citemos solamente dos sobre el particular: “Considerad que es proceder harto común entre los artesanos y los pobres dejar a sus hijos que vivan a su antojo, como vagabundos, errantes de un lado para otro...”. Él mismo lo ha constatado: los pobres no tienen ni el tiempo, ni los medios de enseñar a sus hijos. Así, abandonados a sí mismos, sin puntos de referencia, contraen fácilmente malos hábitos<sup>111</sup>. “Puede decirse, en efecto, con razón, que el niño que se ha habituado al pecado ha perdido, en cierto modo, su libertad, y él mismo se ha convertido en cautivo y desgraciado (...) A vosotros, que sois los maestros de quienes están bajo vuestra dirección, corresponde poner todo el cuidado

---

<sup>110</sup> DA 201, 1; 201,3; Declaración 41. Sobre ello trataremos más adelante en el punto 3.

<sup>111</sup> La Salle deja percibir dos tipos de libertad: una, sinónimo de ociosidad que acaba conduciendo a los niños a malos hábitos y la otra, la de los hijos de Dios que consiste en una vida virtuosa (cf. MR 194,1,1).



posible para llevarlos a esa libertad de los hijos de Dios (...) Para eso necesitáis serviros de dos medios en relación con ellos. El primero es la mansedumbre y la paciencia. El segundo es la prudencia en las reprensiones y en las correcciones” (MR 203,2,2). Salvar no se reduce a *enseñar y a moralizar* a unos niños expuestos a todos los vicios o desprovistos de competencias y virtudes esenciales en sociedad. El educador no salva más que llevando también él, de forma profética, una *vida de salvado*, hecha de paciencia, de mansedumbre y de prudencia...

## SERVICIO EDUCATIVO DEL POBRE Y ESPÍRITU DE POBREZA

San Pablo afirma: “Hermanos, *habéis sido llamados a la libertad*: sólo que no toméis de esa libertad pretexto para la carne; antes al contrario, servíos por amor los unos a los otros” (Gal 5, 13-15; la *itálica* es nuestra). De esa forma, la libertad queda vinculada al amor. Para amar y servir en verdad, el educador debe trabajar por liberarse a sí mismo. Entregarse, de forma liberadora, al servicio de los pobres, implica el rechazo de contentarse con actuar unilateralmente como bienhechor. La generosidad del rico puede llegar a ser humillante y alienante. Solamente una cosa importa más que hacer el bien: ser amor, lo cual significa aquí *ser pobre y liberado de uno mismo*<sup>112</sup>. Sin amor, la educación se reduce fácilmente a un *adiestramiento*, a una simple tentativa de toma de poder sobre el otro. La educación incluye una dimensión de fe, una apuesta sobre la posible realización de una libertad que sea comunión. La relación pedagógica, establecida sobre esa base, pone al educador en una inconfortable situación de impotencia consentida frente a la *libertad del educando*. Con el fin de actuar en el sentido de la salvación, de ayudar a liberar la libertad, debe vivir la relación educativa en espíritu de pobreza. Quien desea educar elige vivir una cierta pobreza.

Los recursos humanos, espirituales y materiales necesarios para la misión educativa lasaliana con los desfavorecidos se movilizan a través de la ins-

---

<sup>112</sup> “Aunque diera todos mis bienes en limosnas, aunque entregara mi cuerpo a las llamas, si no tengo caridad, eso no me sirve de nada” (1 Co 13, 3).

tauración y la organización de una *comunidad de bienes, de fe y de celo*. Tal comunidad compromete a cada uno de sus miembros en un proceso permanente de desapropiación de sí. La consagración, *directa o indirecta*, de la comunidad al servicio de los más necesitados, se concretiza en función del espíritu de pobreza que reina en ella. Este espíritu de pobreza inscribe igualmente a cada uno en la dinámica de su propia salvación. La preocupación por los pobres, si es auténtica, supone esfuerzos por poner en tela de juicio la forma de actuar y de vivir, de pensar y de sentir. Exige salvarse uno mismo, *salvar al otro en sí mismo*. La salvación implica una actuación sobre la interioridad. En efecto, prisioneros de nuestras necesidades, tenemos naturalmente tendencia a ignorar las de los demás. Encerrados en nuestras costumbres y métodos pedagógicos bien establecidos, en la torre de marfil de nuestros éxitos, de nuestra función social, de nuestra cultura y hasta de nuestra fe, nos sentimos más apegados a repetir y defender un sistema establecido<sup>113</sup>, que a la creatividad pedagógica que hace necesaria la atención y la ayuda a los discapacitados y a los excluidos del sistema habitual. La buena fe, la buena conciencia e incluso la buena voluntad no son suficientes para garantizar la salvación de cualquiera. Servir a los pobres supone, en verdad, la capacidad de poner en tela de juicio nuestras maneras de ser y de pensar que nos vuelven ciegos y sordos, es decir, insensibles a sus necesidades reales. En definitiva, no es posible convertirse en artífice de salvación si no es aceptando una cierta pobreza de uno mismo. Así pues, la pobreza se combate mediante el espíritu de pobreza que suscita el amor.

La escuela que, en tiempos de Juan Bautista de La Salle, era competencia de las obras de caridad, en este momento es un derecho de cada niño. Ahora bien, el derecho es la garantía, para cada uno, al mismo nivel, de un espacio de seguridad que le permita convertirse en un espacio de generosidad (cf. Zundel, 1996, págs. 309-316). Según esta perspectiva, el derecho fundamental a la educación se legitima por el don que cada uno está llamado a realizar *libremente* de sí mismo. Esta llamada universal al don de sí hace del espíritu de pobreza, no una disposición esperada solamente de una élite, sino de todos. Si, efectivamente, cada uno está llama-

---

<sup>113</sup> Se habla en este sentido de obstinación didáctica.

do a convertirse en una *intimidad hospitalaria*<sup>114</sup>, entonces, el educador lasaliano está invitado a vivir y a enseñar una pobreza de espíritu, fuente de libertad. Éste es el espíritu, que de forma específica, debería promover la escuela lasaliana abierta a todos. Lo cual nos parece ser, a su manera, directa o indirecta, servir a los pobres. Si el niño comienza a existir a partir de una hospitalidad recibida en el mundo<sup>115</sup>, el educador participa enseñándole a *encontrar y luego a crear la hospitalidad en sí mismo*.

La escuela lasaliana, para responder a su vocación de *escuela de hospitalidad*, debería aplicarse a: conocer al alumno y su situación familiar; tener en cuenta, sobre todo en los procesos de selección, las especificidades de los alumnos (y de su familia) que viven situaciones de pobreza, y eso a lo largo de toda su escolaridad, en el marco de una colaboración, sin cesar solicitada, con diferentes actores (familia, instituciones nacionales e internacionales, asociaciones, autoridades, opinión pública...); evitar crear escuelas gueto para ricos o pobres; cuestionarse sobre su funcionamiento y el del sistema escolar, sobre las relaciones entre los diferentes agentes de la educación; elaborar una pedagogía atenta a las especificidades familiares, a la apertura de los alumnos sobre las necesidades en particular de los más desfavorecidos y cuidadosa con el sentido que revisten los aprendizajes; alentar las diferentes modalidades de expresión para dar confianza al niño; suscitar la ayuda mutua y la solidaridad entre los alumnos...

Una escuela lasaliana, bajo el impulso de un equipo educativo en formación permanente, da testimonio de una llamada universal a la pobreza al interior del misterio del ser humano. A través del desarrollo del espíritu de pobreza, actúa con vistas al establecimiento del Reino de Dios en este mundo (cf. EM 4,149,3). El desarrollo del espíritu de pobreza permite vivir la comunión con los demás y recibir la fraternidad como una gracia (cf. LI 53,4-9; MD 65; MD 77; MF 91; EM 11, 249).

---

<sup>114</sup> La intimidad virtuosa, una intimidad hospitalaria, evoca el hecho de “llevar a los otros en el propio corazón”... condición del don de uno mismo.

<sup>115</sup> Es interesante observar que en francés la palabra « hôte » (igual que “huésped” en español) designa tanto al que recibe como al que ofrece la hospitalidad. Como si la hospitalidad pusiera siempre en juego una reciprocidad de acogida.

## ESCUELA LASALIANA Y ESPIRITUALIDAD DE LA ENCARNACIÓN

El espíritu lasaliano nos compromete a extender el espíritu de pobreza con vistas a una sociedad portadora del sentido de una *humanidad cada vez más dilatada*. Este compromiso no pretende la realización de una salvación inscrita en el cielo de un futuro siempre lejano. La salvación pretendida no está en *la otra vida* sino que se instauro en la vida presente al *convertirse en otra* (Guerand, 1979, p. 53). La tentación, multiforme, de evadirnos de nuestra condición humana, es siempre permanente. Soñamos con un “más allá” en el tiempo y en el espacio, en el que seríamos ajenos al sufrimiento, al fracaso, a la vejez, a la muerte, al pecado... Como si la voz melosa de la serpiente nos murmurase al oído “seréis como dioses” (Gn 3,4). Soñamos con riquezas, poder, que garanticen seguridad, confort y consideración social, o incluso con virtudes, prendas de nuestra santidad... Esta actitud disimula nuestro rechazo a ser creaturas, *hijos*. Con ella, nos negamos a dejar un lugar *en nosotros* para el otro. De esa forma, nos oponemos a la creación de un hombre nuevo en nosotros. En cada uno, la humanidad no se crea verdaderamente más que *desde el interior*. Eso no escapa al verdadero educador cuya función es participar en ella.

En el niño, Dios viene en cierto modo a “solicitar de nosotros su salvación” en este mundo. Esa es su manera de amarnos y de enseñarnos a amar al mismo tiempo. La obra de salvación comienza desde la niñez con el amor gratuito que ella requiere. Una vez traído el niño al mundo, a continuación hay que educarlo, es decir, encontrarle y darle los medios de nacer al mundo y a su propia existencia como don. Necesitado y dependiente en su nacimiento, el niño no puede merecer nada *por sí mismo*. En las familias, la preferencia de las madres va espontáneamente hacia los más pequeños, los más débiles... Efectivamente, esos son los que tienen mayor necesidad de amor en términos de atención, de paciencia y de cuidados. Para ellos, amar se convierte en una *urgencia vital concreta*. Necesidad concreta de atención y de escucha, a semejanza del pobre; el niño reclama nuestra presencia en el presente. Ahora bien, evidentemente, “quien vive el presente es paciente, es perseverante, es amable, es pobre en todo, es puro, es misericordioso, puesto que posee el amor bajo su forma más bella

y la más verdadera” (Lubich, 2009, p.10). Podríamos decir, igualmente, que el amor despoja de sí mismo a aquel en quien habita.

Juan Bautista de La Salle, al proponer educar a los niños pobres y amar la pobreza, nos orienta hacia una espiritualidad de la encarnación. A través de su encarnación, Dios nos propone *llegar a amar en nosotros* nuestra condición humana, carnal, mortal, vulnerable y pecadora. La pobreza, más que un voto de religión, designa el proceso de un nuevo nacimiento, un itinerario durante el cual cada uno nace en sí mismo a un amor gratuito, descubre en sí “*un corazón de carne*”. La experiencia pedagógica lasaliana se inscribe en la línea de una experiencia de *la fuerza en la debilidad*. Las relaciones, basadas únicamente en relaciones de fuerza y de poder, suponen desconfianza, divisiones, hostilidad... Ahora bien, toda educación debe poder contar sobre *la comunión y la confianza*, bases de la psicología humana, por ser condiciones de crecimiento humano. Difícilmente se encontrarán en un contexto donde la lucha y la competencia feroz conviertan al otro en rival, incluso en enemigo. La obsesión por ser el más fuerte, por ganar al otro, cueste lo que cueste, no permite tenerse confianza. Una escuela basada sobre el modelo comunitario permite moderar el espíritu de competición y rivalidad mediante la creación de un espíritu de ayuda mutua, de cooperación y de apoyo. Semejante medio facilita la aceptación, la integración y la superación de cada uno de sus propias debilidades y límites. La escuela lasaliana funciona como un medio propicio para la desaparición del destierro de uno mismo<sup>116</sup>.

De lo que precede, habrá que retener que al educador lasaliano le corresponde promover el encuentro que cada uno puede renovar siempre en sí mismo, del cual depende también nuestra capacidad para encontrarnos con los otros. Lo que nos une verdaderamente, no es el poder, sino la experiencia de una pobreza interior. La Madre Teresa decía “*La primera pobreza de los pueblos es no conocer a Cristo*”. Dicho con otras palabras, la ignorancia de la Vida es la primera de nuestras pobreza. El Dios en quien

---

<sup>116</sup> La pregunta del libro del Génesis resuena siempre para cada uno de nosotros: “¿Adán dónde estás?”. En otras palabras, “¿Adán, donde moras?”. Si Dios, a través del pobre, viene a llamar a la puerta de nuestro corazón, ¿vivimos nosotros ahí? ¿Vivimos verdaderamente nuestra vida o nos encontramos siempre en otro lugar?

creemos como cristianos se encuentra en cada uno. La salvación, es conocer a Dios y hacerlo amar. Pero conocer a Dios y amar viene a ser lo mismo (cf. 1 Jn 4, 7-8). La escuela lasaliana trabaja por ampliar la familia humana abriéndola a la fuente y al modelo de toda vida de familia, la Santísima Trinidad. En toda comunidad humana vemos un esbozo de realización del ideal de comunión universal que nosotros, los cristianos, recibimos de Cristo. La comunión no es solamente un ideal humano. Si en toda sociedad existe un mínimo de comunión, la existencia de los pobres le recuerda siempre que esa comunión sigue siendo una realidad fragmentaria y parcial.

El servicio en espíritu de pobreza está orientado hacia la creación, en cada uno y entre nosotros, de *una intimidad verdadera*, obra a la vez humana y divina<sup>117</sup>. La Salle, cuando pide al educador tener para con sus alumnos, sobre todo los más pobres, la ternura de una madre<sup>118</sup>, lo ubica ante la exigencia de amar de forma desinteresada, gratuita, del mismo modo que Dios. Evoca una situación en la cual Jesucristo debería encontrar en el educador *un padre y una madre*. “Vosotros tenéis obligación de instruir a los hijos de los pobres. En consecuencia, debéis sentir particularísima ternura por ellos, y procurar su bien espiritual cuanto os fuere posible, considerándolos como los miembros de Jesucristo, y como sus predilectos” (MF 80,3,2). ¿Qué significa sino ofrecer al Padre un corazón de carne con el cual amar a todos sus hijos?

En la perspectiva educativa de la espiritualidad lasaliana, *analizada aquí*, no existen por una parte los bienes temporales, vilmente terrestres y como tales despreciables y, por otra, los bienes eternos, manifiestamente espirituales y como tales estimables. Existe sencillamente un mal o falso uso de los bienes de este mundo, dones de Dios, dictado por el egoísmo, el orgullo, la avidez; en una palabra, el pecado y que atañe tanto a los bienes “materiales” como a los “espirituales”.

---

<sup>117</sup> Política, moral y religiosa.

<sup>118</sup> “*Si empleáis con ellos firmeza de padre para retirarlos y alejarlos del desorden, también debéis tener con ellos ternura de madre, para acogerlos y para procurarles todo el bien que de vosotros dependa*” (MF 101 3,2).

## CONCLUSIÓN: GRATUIDAD Y SENTIDO DE LA SALVACIÓN

La salvación pretendida por medio de la escuela lasaliana no se limita al orden de la satisfacción material y del éxito social. Salvar no se reduce a enseñar al pobre con el fin de suministrarle los medios de **salir de su indigencia**. Contentarse con actuar, en tal sentido, prepara simplemente a los alumnos para encontrar la hospitalidad de este mundo. El niño que aprende a hablar, a pensar, a leer y a escribir, da hospitalidad dentro de sí a este mundo. Se reconoce a sí mismo en un mundo que comprende y donde es comprendido, integrado y respetado en sus derechos. Pero cuando el culto de la autonomía, es decir, un *sentido exclusivo* de nuestros derechos individuales, instala al individuo en el mundo, entonces la salvación no es más que una *gracia social*. Se llama gracia, en este caso, todo aquello que permite a un individuo brillar, ser amado, estimado, admirado, buscado...

Mientras no se consigue una idea justa de la salvación, se permanece en una concepción reducida de la noción de gratuidad. La gratuidad de la escuela es uno de los principios reconocidos, al menos en los principios organizativos, de las sociedades pretendidamente democráticas. Se entiende dentro de la perspectiva de garantizar a todos la igualdad de oportunidades para acceder a una vida decente. Consciente de su dignidad, hasta el mismo pobre no desearía una gratuidad que fuese total, automática o sistemática. Se siente honrado y respetado cuando se le pide alguna cosa. La salvación, pretendida a través de la educación lasaliana, se inscribe en la perspectiva de la justicia social que salva en cada uno las posibilidades de donación de sí mismo. Pero la realización de esa salvación va más allá de la creación de una sociedad hospitalaria para todos.

Más allá de su combate por la gratuidad, con el fin de hacer la escuela accesible a los pobres, la educación lasaliana tiende, según los diversos contextos, a hacer descubrir una gratuidad radical: la de la salvación de Dios. No existe salvación más que allí donde el individuo sale de "*su suficiencia*". La salvación, ante todo entendida como gracia divina, está fuera del alcance de nuestros esfuerzos humanos. Vivir la gratuidad de la salvación; es, eso, lo que está a nuestro alcance. Para ello, necesitamos *compro-*

*meternos* en un camino de fe. Cegados por nuestras pretensiones de suficiencia, ignoramos el sentido real de la gratuidad. Lo cual explica que seamos con mucha frecuencia ajenos a la gratitud (cf. Saint-Jean en Rayez et Viller, 1967, págs. 776-781). La gratitud presupone la fe en la gratuidad de la salvación. Se transforma en *la alegría de saberse salvado y en celo*, prolongación de la generosidad de la que hemos sido beneficiarios. La gratitud, memoria del corazón, reclama naturalmente el agradecimiento, memoria del espíritu y de la vida. Nuestro servicio, en espíritu de pobreza, concretiza en cierto modo nuestra gratitud y nuestro agradecimiento.

Según La Salle, el educador tiene por función esencial preparar el camino a la venida del Señor, disponer tanto su corazón como el de sus discípulos a la llegada del Señor escuchando sus enseñanzas (cf. MA 168,2,1; MD 2,1,1). Para desempeñar bien dicha función, La Salle recomienda trabajar en la renovación del *hombre interior* (cf. MD 2,1,2; MD 3,1,2). Renovar el sentido de la interioridad significa precisamente volverse atento a una potencia interior de creatividad, de re-creación. La finalidad última de la educación es “mover los corazones” y La Salle ve en eso un milagro (cf. MD 3,2,2). Para alcanzar ese objetivo, el educador debe combatir en sí mismo todo espíritu de dominio o de manipulación sobre aquellos que le están confiados. Además, debería hacer de la oración su primer y principal ejercicio cotidiano (cf. RC 4, 1), pues “hacer oración sobre la vida, orar por los otros, es el medio más seguro, sin violar su secreto, de respetar su vocación divina; y es el medio mejor, sin hacer nada más que existir *en estado de genuflexión interior*, de suscitar en ellos la vida divina de que son portadores y que constituye su grandeza y su alegría” (Zundel, 1996, págs. 370-371; la itálica es nuestra).





## Capítulo 13 - UN CURRÍCULUM PARA APRENDER A VIVIR BIEN, AL BUEN VIVIR, AL BUEN CONVIVIR<sup>119</sup>?

*Patricio Bolton fsc*

El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños; y con este objeto tiene las escuelas, para que, estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros, *puedan éstos enseñarles a vivir bien*, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas, y darles así la educación que les conviene (R. 1,3).

Es preciso revitalizar el carisma transformándolo de modo que pueda significar en el horizonte del tiempo actual lo que de verdad significaba en el antiguo (Torres, 2000).

La escuela lasaliana de los comienzos pretendía dar respuesta a las necesidades educativas y pastorales de los hijos de la gente, del pueblo. Entre otras iniciativas y realizaciones, esa escuela buscó y precisó progresivamente su identidad (cf. Lauraire, 2011).

Múltiples razones parecen haber llevado a que la escuela de hoy pierda la conciencia sobre su tarea en la configuración identitaria de las personas y

---

<sup>119</sup> La expresión propiamente lasaliana es *vivir bien*. Hoy dicha expresión tiene toda una connotación neoliberal e individualista. Por eso, asomándonos más al sentido profundo que quiso darle Juan Bautista de La Salle, hablamos aquí, más bien, de vivir bien, del buen vivir, del buen convivir, en un sentido pleno, comunitario, integral y evangélico. La metáfora del Reino de Dios, propiciada por Jesús, es la imagen más cercana a esta idea del vivir bien, del buen vivir, del buen convivir. La expresión andina *Sumak Kawsay* va en una línea cercana. “La utopía del *Buen Vivir* se basa en una concepción cósmica de la realidad, percibida en tierras andinas de Abya Yala, hace miles de años, una propuesta de convivencia llamada *Sumak Kawsay* por los Quechuas, que incluye a toda la sociedad humana y a todas las formas de vida que hay en la tierra. No deben existir desigualdades en derechos, ni entre vida de la naturaleza y vida humana, ni entre varón y mujer, ni entre indígenas y no-indígenas, ni entre grupos sociales, ni entre extensiones de territorio. Debe haber condiciones favorables de vida para todos. Lo que sostiene, fortalece y desarrolla esta vida en su rica diversidad es la calidad de interrelaciones que apuntan a una comunidad cósmica. Tal comunidad se construye en la diversidad mediante los principios del *Sumak Kawsay*: reciprocidad, solidaridad, igualdad, respeto mutuo a la diversidad. Se cuenta con el apoyo de todos” (Bremer, 2012).

de los pueblos. Mercado, presiones de las familias, competitividad educativa, emergentes educativos, aceleración, desarticulación, clientela, mercado editorial, políticas educativas nefastas, ausencia de comunidad educativa, de formación docente, de experiencia religiosa verdadera, de mirada social y política; son algunos de los muchos términos que utilizaríamos para dar cuenta de esta complejidad: una escuela de hoy, que ha perdido una mirada de unidad sobre lo que ofrece, en cuanto oferta de sentido para la configuración identitaria de las personas y de los pueblos. Muchas veces, hoy en día, la escuela ha pasado a constituirse en un espacio fragmentado y reproductivista que dispensa saberes desarticulados.

Necesitamos volver a pensar la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje como *procesos de subjetivación y de construcción de cultura en clave cristiana*. ¿Cómo se ayuda a la constitución de subjetividades en clave humanizadora y cristiana en esta sociedad posmoderna y de capitalismo global que vivimos? ¿Qué procesos educativos debemos poder diseñar para que la escuela lasaliana vuelva a significar “en el horizonte” lo que en sus comienzos: la posibilidad de la inserción crítica y cristiana de las nuevas generaciones a este tiempo y a esta tierra, en su presente y futuro?

La escuela lasaliana de los comienzos estaba orientada hacia las necesidades concretas de los artesanos y de los pobres. Y ello, a pesar de las graves dificultades de la época: *las desdichas del tiempo*, como dicen los historiadores. En medio de tales dificultades, Juan Bautista de la Salle, y los primeros Hermanos lograron proponer una escuela que contribuía a la edificación de una sociedad más fraterna, más justa, “...con la voluntad de insertarse en la sociedad urbana del siglo XVII, en la Iglesia post-tridentina y en el sistema escolar en proceso de organización” (Lauraire, 2011, p. 7). Lauraire caracteriza, en el estudio comparativo de la Guía de las Escuelas (CL 63), a la Pedagogía Lasaliana como una pedagogía práctica y teórica, experimentada y reflexionada, vivida y registrada. Pero también y, sobre todo, como una pedagogía utópica, “por su optimismo, su confianza, en las posibilidades transformadoras de la escuela en beneficio de los hijos de los artesanos y los pobres, pero también del conjunto de la sociedad. De ahí su modelo de escuela capaz de asegurar la promoción del niño en los distintos planos: profesional, personal, social y cristiano. Una

escuela que contribuía a la edificación de una sociedad más fraterna, más justa y de un cristianismo más evangélico” (Lauraire, 2011, p. 29).

Esta es la reflexión que queremos proponer en este escrito: de qué modo ofrecer un currículum que sea contribución a la constitución de identidades personales y colectivas, según “el espíritu del cristianismo”, como gustaba decir a Juan Bautista. Porque es necesario volver a pensar la escuela de hoy con la convicción de la primera comunidad lasaliana: la escuela puede transformar la cultura y debe hacerlo; la escuela puede ayudar a constituir hombres nuevos y mujeres nuevas, y debe hacerlo. La escuela lasaliana, desde todo lo que ella es y enseña, puede ofrecer señales significativas para la configuración cristiana de la propia vida y de la cultura.

Una escuela lasaliana que tiene como mandato fundacional enseñar a vivir cristianamente, ya no en un contexto de cristiandad, sino de secularismo<sup>120</sup> creciente, ¿qué tipo de currículum debe poder construir? Escuelas, hoy en día, abren muchas personas y de muy variadas formas. Escuelas con medios tecnológicos de vanguardia, las tiene cualquiera con un poco de recursos. Pero, escuelas que sean animadas por comunidades que ayuden a configurar cristianamente la vida a las personas y a los pueblos, en una clave de búsqueda de una sociedad de mayor justicia social, de mayor igualdad, de mayor vida para todos, nos toca a nosotros, los Lasalianos y las Lasalianas, pensarlas y llevarlas adelante, junto a muchos otros que quieren sumarse y a los que nosotros nos sumamos.

## **LA ESCUELA Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVIDAD Y DE CULTURA**

*La escuela ayuda en los procesos de constitución de subjetividad y de cultura, hoy y siempre, lo sepa o no lo sepa, lo quiera o no lo quiera.*

Esto es así y siempre, más allá de que cada escuela y cada educador sea consciente o no, más allá del tinte político o religioso, esperanzador o no del acto educativo. Todo acto educativo implica relaciones, experiencias,

---

<sup>120</sup> Secularismo, no como valor negativo, sino como proceso sociohistórico y cultural, de separación de los relatos, de separación de los poderes, de diferenciación de distintos ámbitos de la vida humana.

vivencias, conocimientos, sentidos y valoraciones. Todos estos elementos son los necesarios en los procesos de configuración de identidades personales y colectivas. Estos pueden ser conscientes o no, decididos o reproducidos. Pero, no por esto dejan de ser configuradores de identidades.

Como personas y como grupos sociales, somos lo que los otros nos dicen que somos y lo que nosotros decimos de nosotros mismos. Somos nuestra historia; somos el cúmulo de experiencias y valoraciones; somos la manera cómo nos relacionamos; somos las opciones que tomamos; somos los valores que abrazamos y el modo en que miramos y actuamos el mundo; somos los conocimientos que incorporamos para estructurar miradas, valoraciones, actuaciones del mundo. Somos lo que vamos construyendo, lo que vamos optando, lo que nos van acercando a la hora de decidir. Somos lo que vamos viviendo y el modo de reaccionar a lo que vivimos. Somos lo que naturalizamos y lo que nos preguntamos. Somos lo que callamos, lo que ignoramos, lo que sabemos, lo que nos tensiona. Somos las representaciones sobre nosotros mismos y las nuevas configuraciones que vamos haciendo. Somos lo que amamos y lo que odiamos. Somos el cuerpo, el espacio y el tiempo que vivimos y lo que nos representamos sobre ellos. Somos la mirada del otro y nuestra mirada. Somos...

Eso, que llamamos identidad personal o social, no es otra cosa que la configuración de una narrativa particular que va atando en un relato singular la experiencia del vivir de una persona o de un pueblo.

Y la escuela<sup>121</sup> es un lugar fundamental en la experiencia de configuración identitaria de las personas y de los pueblos, en la experiencia de ayudar a construir dichos relatos. Pero, la escuela no es una experiencia configuradora atemporal, sino por el contrario, es histórica. Por tanto, su relato, el relato educativo, se cruza con otros relatos que aportan, ayudan y/o tensionan a la configuración identitaria. Hoy en día podemos, por ejemplo, hablar de los relatos de los mass media, de los relatos del mercado, de los

---

<sup>121</sup> y toda experiencia intencionalmente educativa y evangelizadora. Que el lector haga esta lectura generalizada y aplicada a su propia experiencia. Si bien se habla aquí de escuela, esto corresponde también a propuestas educativas no formales e informales.

relatos hegemónicos y contrahegemónicos, de los relatos sociales, de los relatos familiares, etc.

Más allá de que sea discernido o no, de que sea vivido con gozo o sufrimiento, de que sea intencional o no, la escuela es un relato de peso en la configuración identitaria. Este relato escolar ayuda a confirmar otros relatos sociales o puede presentarse como un relato alternativo, contracultural, contrahegemónico. Querramos pensarlo o no, querramos hacerlo explícito o no, la escuela es un relato significativo (para bien o para mal) que ofrecemos a los alumnos, a los docentes, a la sociedad. Son *sentidos* [constructos] acerca de quiénes somos, quién es el hombre, quién es la mujer, qué es el mundo, qué relaciones debemos vivir, qué podemos esperar, qué... La escuela, por lo que hace y por lo que calla, por lo que ofrece y por lo que vive, es un relato de sentido que se ofrece a las nuevas generaciones.

Ese es el relato que debe ser discernido. Y en esta clave, es que deberemos pensar, discernir y construir el currículum, todo currículum, como aporte a los procesos narrativos de constitución identitaria.

## **LA ESCUELA LASALIANA, LOS SUJETOS Y LA CULTURA**

*La escuela lasaliana de la comunidad de los orígenes era muy consciente de esto: todo lo que hiciera, ayudaría a la constitución de nuevos sujetos y de una nueva cultura cristiana.*

La acción de La Salle se inscribe en un movimiento que intenta dar una respuesta más orgánica al problema de la pobreza urbana y de la incorporación de los pobres a la sociedad moderna naciente. La educación elemental será considerada como el recurso básico de dicha incorporación. En la Cristiandad en que todavía vive La Salle, la incorporación a la sociedad se identifica con la incorporación a la Iglesia católica (Rodríguez Mancini, 2001, p. 12).

La comunidad lasaliana de los orígenes vive una dinámica de mirar los “inconvenientes tan graves” que causa la pobreza (cf. MR 194,1) y de leerlos desde su fe en Dios, “que es tan bueno y que quiere que todos lleguen al conocimiento de la verdad” (MR 193,1,1). Aquella escuela, en cuanto propuesta comunitaria, es el resultado de un ejercicio de doble discerni-

miento: la realidad de los pobres y el querer de Dios sobre la historia. Su propuesta educativa, su relato de sentidos, es el resultado de su discernimiento comunitario a la luz de la fe. Por tanto, hoy como ayer, es justo decir, que no hay propuesta pedagógica lasaliana, sin comunidad que discrierne juntos, a la luz de la fe, las realidades de pobreza del tiempo presente. Es en el seno de estas dinámicas desde donde dichas propuestas pedagógicas lasalianas podrán ser leídas, entonces, como medios de salvación, proporcionadas por Dios a quienes viven esta realidad empobrecida.

Por tanto, el esquema es simple:

- una comunidad que se acerca a la realidad de pobreza, en donde Dios habita, y desde donde invita a transformarla y a transformarnos;
- una comunidad que, al acercarse a escuchar la realidad de los pobres, y a Dios allí, se encarna en dicha historia, definiendo una intencionalidad educativa, como lectura del querer de Dios para esa historia; y,
- elabora una propuesta pedagógica (currículum amplio/retrato de sentidos<sup>122</sup>) que nace del discernimiento comunitario y que se vive como medio de salvación de Dios para esa realidad. Dicha propuesta pedagógica es una invitación a vivirse de un modo nuevo, tanto a educadores como a educandos.

La comunidad lasaliana de los orígenes era consciente de estar ayudando a constituir nuevas identidades personales y sociales y, en eso, estar configurándose ella misma. Su claridad venía de su saber hacia dónde caminar juntos, de la definición comunitaria de las intencionalidades pedagógicas de todo lo que emprendiera. Su práctica educativa, fruto de su discernimiento comunitario a la luz del Evangelio, tenía un horizonte que era al

---

<sup>122</sup> Entendemos que una escuela tiene cuatro frentes: la matriz institucional (cultura institucional, su modo de conducción, su estilo de convivencia, el modo de vivir las relaciones, la economía, la información, el espacio, el tiempo, los cuerpos); los ejes transversales (los valores que se proponen y que atraviesan todas las propuestas educativas); la red de sentidos (el currículum estricto: los espacios académicos obligatorios y optativos; el modo en que se organiza el conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los mismos, el sistema evaluativo) y los espacios de explicitación del Evangelio (los espacios de formación religiosa y catequesis, las celebraciones). Todo esto es el currículum amplio. El currículum estricto es uno de estos cuatro frentes: la red de sentidos que se ofrece.

mismo tiempo escatológico, religioso e histórico. Es así como vemos que el fruto de cada práctica educativa, no sólo tenía que ver con una felicidad escatológica del educador: regocijarse de “ver en el cielo gran cantidad de (alumnos) que ayudaron a gozar de una felicidad tan grande” (MR 208,2,1). Esas prácticas, por encima de todo, tenían como intencionalidad primera ver que esos niños “se conducen sabiamente, saben bien su religión, tienen piedad” (MR 207,2,2), viven “según el espíritu del cristianismo”, “viven con justicia y piedad (...) practicando buenas obras” (MR 207,3,1), todo esto inspirado por el Evangelio.

Se trata de que los alumnos puedan “ser empleados en un trabajo”; “aprendan a leer y a escribir” (MR 194,1,2), que vivan según “el espíritu del cristianismo” (MR 194,3,1) y que se sientan atraídos a practicar el Evangelio (cf. MR 197,2,1), sobre todo la práctica de la verdad, la ternura, el perdón y el “amor de unos a otros como Jesucristo los ha amado” (MR 198,3,2). No se trata de una propuesta de adquisición de un código moral externo, sino de una invitación a vivir “en esta libertad de los hijos de Dios que Jesucristo nos ha adquirido” (MR 203,2,2). “Conducirse correctamente” en relación a las buenas costumbres, a la inserción social, al saberse parte de la sociedad y la Iglesia, no sólo era el fruto de incorporar una serie de normas y costumbres sino, por sobre todo, por la adquisición de un nuevo espíritu: “mirar todo con los ojos de la fe, atribuirlo todo a Dios y no hacer nada si no es con la mira puesta en Dios” (RC 2). En eso va a consistir formar el espíritu del cristianismo. En eso va a consistir la configuración identitaria que van a pretender los de aquella comunidad, para sí y para quienes educan. Porque el proyecto educativo es un proyecto comunitario y, a la vez, es un proyecto personal. La oferta de sentido, es para unos y para otros. Y esto tiene que ver con el querer de Dios, con “la Gloria de Dios”.

Desde esta intencionalidad educativa clara, discernida comunitariamente de cara a la realidad, la comunidad lasaliana de los orígenes elaboró un currículum educativo que ayudara a “vivir bien” (RC 1,3), por la configuración de una vida en el Espíritu (cf MF 171,1). Pero, cuando decimos que “elaboró un currículum”, no nos referimos a que hizo un listado de espacios curriculares (disciplinas, áreas,) y contenidos a enseñar (currículum estricto) sino que, por sobre todas las cosas y junto a lo primero, dise-



ñó toda una experiencia que ayudara a la configuración identitaria de esos niños (currículum amplio). Dispositivos escolares, horarios, normativas, tipo de relaciones, organización temporal y organización espacial, reglamentos, didáctica, vestimenta, conocimientos, etc. Todo, absolutamente todo, estaba puesto al servicio de esta intencionalidad educativa: la configuración identitaria de los sujetos y de los pueblos. Todas las vivencias y actividades que se propusieran, junto con los contenidos escolares a trabajar, implicaban ofrecer elementos para la constitución individual y colectiva del relato configurador de la propia identidad cristiana.

La propuesta pedagógica lasaliana implicaba:

- una intencionalidad educativa, que era respuesta a la realidad mirada comunitariamente;
- un currículum amplio, que era el marco amplio que hacía posible la configuración identitaria;
- un currículum estricto, a manera de espacio curricular configurador de identidad desde unos conocimientos organizados, enseñados, aprendidos, evaluados, y
- una comunidad de educadores, asumiendo ese mismo relato configurador y ofreciéndose como señal de aquello que invitaba a vivir<sup>123</sup>.

## **DINÁMICA COMUNITARIA Y DESAFÍOS ACTUALES**

De lo que se trata hoy es de recuperar esa dinámica de la comunidad de los orígenes a la hora de la construcción curricular, asumiendo los desafíos de este tiempo.

Son muchos los desafíos que tenemos hoy en día si queremos pensar la educación en esa clave: el currículum como relato construido comunitariamente, como fruto del discernimiento de una comunidad de educadores, que mira este tiempo y esta tierra y ofrece un sentido para la configuración identitaria de las personas y los pueblos. Sin querer abarcarlos todos, podemos nombrar tres desafíos.

---

<sup>123</sup> La Salle va a insistir mucho en la fuerza que tiene el ejemplo del maestro, más que las palabras (cf. MR 202.3).

Primer desafío: *la constitución de comunidades de educadores y educadoras, como animadoras de procesos que ayudan a la constitución de subjetividades y de cultura*. Y esto se ha convertido en un verdadero desafío, por el tiempo cultural que vivimos<sup>124</sup>, por lo que significa la construcción de comunidades en las escuelas, por lo que implica asumir nuevamente esta tarea de acompañar procesos de formación identitaria, como tarea fundamental del acto educativo.

El segundo desafío es *asumir comunitariamente la realidad donde se inserta el proyecto educativo*<sup>125</sup>, *para construir y dialogar con y desde esta realidad, un currículum de sentidos, que nos permita configurararnos a todos y todas, en tanto sujetos de este tiempo y de esta tierra, en clave cristiana y en clave de mayor justicia social*. Es nuestro desafío recuperar un lugar clave para suscitara una esperanza real y posible al género humano y al planeta, recuperar un lugar clave en hacer posible la vida alternativa, el buen vivir, el vivir bien, el buen convivir, desde el currículum amplio y el currículum estricto.

---

<sup>124</sup> Ampliando y contextualizando ese desafío, podemos decir sin agotar que el neoliberalismo imprimió una mirada tecnocrática, en donde muchos educadores se ven meramente como técnicos que tienen que aplicar una serie de procedimientos y un currículum preestablecido, que es presentado como neutral y apolítico. Los educadores vivimos una conciencia fragmentada mayoritariamente.

Hay hoy en día una desvalorización de la labor educativa que se vive en muchos educadores. Existe en muchos lados una ausencia de una sólida formación docente que integre una mirada sociológica, antropológica, filosófica, espiritual y pedagógica. Generalmente en las escuelas adquiere más peso lo organizativo y funcional, en detrimento de una mirada comunitaria y sistémica de lo educativo. Hay una tendencia a mirar al estudiante como cliente, por una lectura neocapitalista del hecho educativo: y “los clientes” son los que configuran el sentido social del acto educativo (y que mayormente tiene que ver con la reproducción de clase). Junto a esto, hay muchas veces una mirada dominante del Mercado que busca solamente mano de obra calificada de los procesos educativos. Las propuestas editoriales en muchas obras educativas, tienen más peso que los espacios de discernimiento y reflexión de las comunidades de educadores, condicionando los sentidos del quehacer educativo, y evitándonos a los educadores hacer una reflexión crítica en torno al quehacer educativo: ¿por qué voy a enseñar esto? ¿para qué lo voy a enseñar? ¿qué tipo de hombre, qué tipo de mujer, que tipo de sociedades queremos como comunidad educativa ayudar a constituirse? Las costumbres y ritos naturalizados en muchas escuelas tienen mucho peso, e impiden todo ejercicio reflexivo, crítico. Nos cuesta diseñar en muchos lados, procesos de evangelización para educadores, que les ayuden a vivir una verdadera experiencia de Dios, que permita integrar su experiencia de vida, sus sueños, su tarea, sus límites, su sabiduría, su mirada del mundo... Representa una dificultad para la construcción de comunidad de educadores el modo cómo se ha organizado el trabajo de los educadores, que les implica estar viajando de lado en lado a la mayor parte del tiempo, etc.

<sup>125</sup> Vivimos en un mundo cada vez más desigual. Pobres cada vez más pobres y ricos cada vez más ricos. La injusticia social crece generando violencia. La promesa de igualdad y desarrollo para todos

to que ofrecemos. Sólo al preguntarnos: ¿qué realidad vivimos?, y ¿qué hombre, qué mujer y qué sociedad queremos ayudar a construir? podremos pensar las intencionalidades educativas, y con ello el nuevo currículum. El punto de partida de todo currículum lasaliano es la definición de una intencionalidad explícita, clara, consciente, enunciada y asumida de cara a la realidad, asociada a la justicia social, al desarrollo humano integral y sustentable, a la democracia participativa y la ciudadanía radical, a la instauración de un sistema social de ecojusticia, de lucha contra la pobreza y la desigualdad inhumana.

Y un tercer desafío, *comprender el conocimiento a transmitir y a construir en cuanto mirada y valoración del mundo, en cuanto herramientas que permiten la inserción y la actuación en el mundo, en clave cristiana y liberadora*. Hemos pasado de un currículum academicista y enciclopedista, que postulaba la memorización mecánica y acrítica, para llegar hoy, en muchos lados, a un activismo, del hacer por hacer, sin ayudar a los alumnos a la

---

de la Modernidad no aconteció. Las fragmentaciones sociales toman cada vez nuevas formas y, para nosotros, hombres y mujeres de escuela, toma particular importancia la fragmentación educativa que asegura la perpetuación de la distribución desigual de los bienes de la humanidad. La fragmentación social ha llegado a niveles tales que naturaliza toda una serie de violaciones a los derechos humanos, a los derechos de las minorías y a los derechos de las niñas y niños, tema particularmente importante para nosotros los lasalianos. Históricamente no logramos construir sistemas de representación estatal que se pongan al frente de procesos sociales de democratización de los bienes, de la cultura, de los derechos, de la justicia. El mercado y el capital globalizado siguen concentrando poder, acompañado de efectos como crisis e inestabilidad económica, fuga de capitales, desempleos crecientes y empobrecimiento. Narcotráfico, lavado de dinero, tráfico de personas, redes de pornografía y prostitución infantil, consumo de alcohol y todo tipo de drogas, inseguridad, son algunos de los males de este capital globalizado y poderoso que siempre encuentra aliados en gobiernos y funcionarios corruptos. La crisis ecológica y ambiental estalla por doquier y los ambientalistas prenden sus sirenas por todas partes, no pudiendo todavía modificar sustancialmente estilos de vida, consumo y modos de producción que llevan al planeta a su destrucción total. Problemas de tierras, recursos minerales, contaminación, desastres ambientales, cambios climáticos, escasez de recursos hídricos, desplazamientos y migraciones poblacionales, son algunos de los muchos nombres que tienen todas estas alteraciones de la naturaleza y del ecosistema. Los medios de comunicación social imponen eficazmente un modo de vida y un modo de consumir que favorece al Mercado transnacional y globalizado. Ellos son fieles servidores al servicio de la industria del entretenimiento, del consumo, de las lógicas apocalípticas y demonizadoras. Mientras tanto, la cultura posmoderna difunde sus consignas de encierro, encapsulamiento, goce inmediato, inmediatismo, desconfianza, competencia. A todo esto, son particularmente sensibles las generaciones de adolescentes y jóvenes, a esta lógica de la idolatría individualista, que hace del goce inmediato y sin miras a las consecuencias prácticas de las opciones el altar principal al que son sacrificadas muchas vidas.

construcción de un saber significativo. Hay una tendencia a repetir currículum, más que a crearlo; se mira más desde su lógica disciplinaria y pocas veces desde cuál es el sentido que se ofrece con su selección y organización propia.

Se hace necesario construir y transmitir conocimientos que ayuden a poner en tela de juicio y a desarmar miradas y actuaciones del mundo que deshumanizan. Conocimientos:

- que habiliten la negociación cultural, el diálogo entre las formas de vivir y entender la cultura hoy en día, y nuevas formas posibles, más liberadoras y evangélicas;
- que ayuden a dismantelar miradas machistas, autoritarias, individualistas, depredadoras, mercantilistas, deshumanizadoras;
- que ayuden a nombrar nuevas experiencias contrahegemónicas a las experiencias deshumanizadoras naturalizadas;
- que permitan nuevos juicios sobre los modos naturalizados de mirar el mundo, de entender lo social, de enjuiciar y encasillar al otro; sobre todo, al otro empobrecido, diferente, considerado desigual, distinto, mirado comúnmente como anormal, peligroso y enemigo;
- que permitan una mirada sistémica, crítica y global del mundo y de las relaciones sociales, del hombre y los sistemas económicos y políticos, de la experiencia religiosa y la vivencia cotidiana;
- que ayuden a romper con una lógica escolarizada del conocimiento y con una mirada positivista sobre el mismo;
- que sean múltiples, de distinta naturaleza, de distinta proveniencia y contruidos de diversas formas;
- que ayuden a poner en juego la palabra y la acción del hombre y de la mujer que construye conocimiento, en post de otro mundo posible, del Reino de Dios revelado en Jesús;
- que surjan de preguntas tales como: ¿cuáles son las lógicas deshumanizantes que vamos a ayudar a develar?, ¿qué nuevas lógicas sociales vamos a ayudar a construir?, ¿para suscitar qué tipo de experiencia de Dios, qué tipo de experiencia sobre el otro y la otra,

sobre el diferente, sobre el empobrecido y sobre los sectores populares?, ¿qué nueva mirada del mundo queremos ayudar a construir, qué nuevas valoraciones, qué nuevos deseos, qué nuevos juicios, qué nuevas formas de razonar?, ¿qué procesos socio-históricos queremos ayudar a empujar, a potenciar, a empoderar? En otras palabras, ¿cuáles son las causas sociales, las causas populares a las que queremos sumarnos, a las que queremos apostar? De otra manera, ¿cuáles son los desafíos epocales, las urgencias sociales, los gritos de las víctimas y las esperanzas de la humanidad que debemos atender y asumir desde el curriculum?

Necesitamos comprender y asumir el conocimiento como herramienta estructurante del sujeto y de la cultura: estructurante de miradas del mundo, de modos de entender y valorar el mundo, de modos de posicionarse y de actuar el mundo, de modos de enamorarse y soñar el mundo, de modos de vivir religiosa y políticamente el mundo.

Y, se trata de pensar también las experiencias que dan lugar a nuevos aprendizajes. Experiencias educativas que nos ponen, a educadores y estudiantes, a la escucha de los gritos de las víctimas del sistema y de sus esperanzas; que nos ponen a la escucha de nuestra complicidad con las dinámicas de violencia y muerte del mundo que vivimos; que nos ponen a la escucha de nuestros sueños y nuestros ideales más nobles y más humanizadores. Experiencias educativas que dan lugar a nuevos conocimientos con sentido emancipador.

Sintetizando<sup>126</sup>:

*Comunidades de educadores animando procesos educativos y evangelizadores de constitución de subjetividades*

---

<sup>126</sup> Y estos desafíos no sólo son los que atañen a la definición de una propuesta pedagógica lasaliana hoy, sino además, a la configuración de la identidad religiosa de la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Porque, como insinuamos arriba, la construcción de un proyecto identitario, de un proyecto curricular, no era sólo un proyecto de ayudar a la constitución de la identidad de los otros, sino, al mismo tiempo, un proyecto de ayudar a la constitución de la propia identidad. De ahí que la Guía de las Escuelas no puede ser leída sin las Reglas comunes, y las Meditaciones para el tiempo de Retiro y para los domingos y fiestas tampoco pueden ser leídas sin los Deberes del cristiano, y así sucesivamente. Por aquello de que los deberes de la propia salvación, son los deberes del propio estado (cf. RP 3,0,3). Pero esto es otro cantar.

*Asumiendo con fe y críticamente la realidad para construir y dialogar con ella un currículum de sentidos, en clave cristiana y de justicia social, desde una intencionalidad educativa definida juntos.*

*Conocimientos transmitidos y contruidos juntos, que interpelan la realidad, configurando nuevos sentidos, nuevas valoraciones, nuevas actuaciones, nuevos mundos.*

Hablar hoy del nuevo currículum para la escuela lasaliana es hablar de procesos de constitución de comunidades de Hermanos y/o Seglares lasalianos que mirando las situaciones de pobreza de hoy, reconozcan a Dios que habita e invita a superar dichas realidades. Comunidades que, desde este diálogo con la realidad y con Dios, definan una intencionalidad educativa, leída desde la fe. Y, desde dicha intencionalidad, elaboren un currículum amplio y un currículum estricto, que ayuden ambos a ofrecer elementos para la configuración de nuevas identidades personales y sociales.

## UN CURRÍCULUM PARA VIVIR BIEN

*Asumiendo estos desafíos de construir un currículum que sea en clave liberadora y cristiana; que sea oferta de sentidos, para la que aprendamos a vivir bien, al buen vivir, al buen convivir<sup>127</sup>.*

Tres pasos comunitarios en el proceso de construcción curricular en esta clave:

- Escuchar la cultura
- Definir la intencionalidad pedagógico-político-pastoral del acto educativo
- Diseñar la propuesta curricular, en clave liberadora y cristiana

### ***Escuchar la cultura***<sup>128</sup>

Pero, ¿qué es lo que se debe escuchar al construir un currículum? Hay que empezar por oír todo lo que acontece en la vida de los estudiantes, de sus

---

<sup>127</sup> “Seamos, pues, de nuestro tiempo, carísimos Hermanos, como lo fueron los santos, como lo fue especialmente nuestro venerable Padre; seamos también de nuestra tierra, como el Santo de los Santos, nuestro Divino Maestro y Modelo... Amémosla, apeguémonos a ella... que su enseñanza tenga, en cierto sentido, color local...” (Circ. 21, H. Superior General, Irlide, 6 de enero de 1881).

<sup>128</sup> “Dentro de ciertos límites, transformando las representaciones se puede transformar el mundo” (Pavcovich, 2010, p.79).

familias y sus barrios, de las organizaciones e instituciones circundantes, de los hombres y mujeres de este tiempo, pero identificando distintos niveles de escucha.

Una cosa es escuchar anécdotas y acontecimientos, realidades y experiencias cotidianas y, otra cosa, es escuchar los sentires más profundos de un pueblo y los saberes culturales que se entrelazan con esta mirada del mundo. Es escuchando estos sentires profundos, y construyendo un currículum desde ellos, que se puede llevar adelante procesos de subjetivación<sup>129</sup> y construcción de cultura.

---

<sup>129</sup> Sujeto es el actor de sus actos, el que actúa de acuerdo a su propia decisión y voluntad, el que es protagonista de sus actos, aportando su impronta y originalidad personal. Sujeto es el actor-autor, quien escribe sus guiones y pone en juego sus razones. El sujeto posee la capacidad de un conocimiento inteligente, en cuanto capaz de diferenciarse y saberse autónomo, con distancia crítica frente al objeto. Para remarcar estos elementos de decisión, autonomía, libertad, originalidad, distancia crítica, inteligencia, responsabilidad personal, es que se habla de sujeto crítico, sujeto autónomo y sujeto histórico. Sobre esa diferenciación crítica con el objeto, en cuanto lo otro, en cuanto discursos ajenos, en cuanto palabra enunciada desde otros intereses, otras realidades, otros lugares, es que Heidegger hablará de sujeto auténtico y sujeto inauténtico. Sujeto inauténtico es aquel que no se dice, que no se narra, que no se nombra desde su propia historia y sus decisiones, sino que es hablado, nombrado, enunciado por discursos ajenos que son asumidos como propios, como naturales, como verdaderos, como universales.

En las teorías críticas, sujeto es la persona que se posiciona como agente de cambio y transformación en cuanto es capaz de objetivar los significados que lo habitan y lo atraviesan y también en cuanto puede optar, decidir, reconvertir estas significaciones que lo nombran y que nombran, tomando aquellas significaciones más liberadoras.

Sujeto es lo más propio del "espíritu humano considerado en oposición al mundo externo, en cualquiera de las relaciones de sensibilidad o de conocimiento, y también en oposición a sí mismo como término de conciencia" (Real Academia Española).

Hacerse sujeto en cercanía y distancia, en encuentro y diálogo, en escucha y pronunciamiento, en autonomía y relación, en pasión y acción. En lo que nos interesa, subjetividad hace a las cualidades del sujeto, hechas conciencia. Procesos de subjetivación, es el camino por el cual una persona va desarrollando una serie de capacidades, habilidades, conocimientos, sensibilidades, destrezas, formas de ser, que lo constituyen en un sujeto autónomo, crítico, histórico. Subjetivación no es un término que aparece en el diccionario de la Real Academia Española. Es un término utilizado recientemente en algunos espacios del psicoanálisis para hablar de los procesos de constitución identitaria, en la diferenciación entre lo intra y lo intersubjetivo. Sirve para nuestras reflexiones educativas, para hacer alusión al modo en cómo nos hacemos sujetos con una mirada y una conciencia propia, en el seno de las escuelas, en procesos en donde se cruzan relaciones, experiencias y conocimientos. Somos prisioneros de ciertas concepciones de nosotros mismos y de nuestra conducta, entendiendo que lo que hacemos y lo que creemos que somos es lo que nos hace ser lo que somos; somos el producto de nuestras prácticas. La subjetivación es el término que se utiliza para referirse al proceso por el cual nos convertimos en sujetos; es decir, cuando vamos objetivando lo que nos ha constituido, elaborando así una narrativa más auténtica del yo.

Entendemos, entonces, que en esta clave el currículum no es meramente una secuenciación de conocimientos aislados, descontextualizados o que obedecen sólo a una lógica disciplinar. El currículum debe poder ser, ante todo, el diseño de procesos de construcción de aprendizajes y de vivencias de experiencias que ayuden a la estructuración de sentidos nuevos, desde los sentidos presentes. Por eso, hablamos de currículum como red de sentidos cristianos y humanizadores que son ofrecidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entendemos el currículum como oportunidad de diálogo entre saberes y sentidos sociales hegemónicos y contrahegemónicos, dominantes y liberadores. Entendemos el currículum como experiencia que habilita el diálogo y la negociación cultural, buscando la construcción de sentidos personales y sociales más evangélicos y liberadores. El currículum, en esta clave, es la carta de diálogo evangélico y crítico entre la comunidad educativa y la cultura de hoy.

Lo que debemos poder escuchar para construir un currículum que subjetive y construya cultura es el eje, el centro, el meollo mismo de la cultura de un pueblo, el modo en que un conjunto de hombres y mujeres entienden, creen, imaginan y actúan sus relaciones consigo mismos, con los otros, con la naturaleza, con la historia, con las cosas y con la trascendencia. Entendemos la cultura como la construcción sociohistórica, como el modo de ser y de estar siendo de un pueblo. Cultura es el modo en que un grupo social configura, entiende, vive, reproduce y transforma las dinámicas sociales, artísticas, políticas y económicas. Es el modo en que las personas configuran la cotidianeidad de sus existencias. Estas configuraciones del presente (acciones y sentidos) son el resultado de las representaciones sociales y culturales que están internalizadas. Son el resultado de las redes de significación tejidas en el entramado de sus relaciones históricas concretas. Dichas significaciones tejen el modo en que se construyen las relaciones, los modos de ser y de estar en el mundo. Dichas representaciones sociales y culturales son modos de ver, juzgar, actuar, vivir y valorar el mundo.

Las representaciones sociales y culturales que nos atraviesan y configuran no están dadas de una vez y para siempre. Dentro de un cierto margen, mutan, en determinadas condiciones. Son las nuevas experiencias, sabe-



res, relaciones y sus sentidos construidos, los que tejen nuevas representaciones y desarmen las viejas representaciones.

La construcción de significaciones, de representaciones sociales y culturales, no nace simplemente de deliberaciones conscientes, sino que es mayoritariamente tejida desde la experiencia cotidiana y en el entrecruce de distintos discursos que nos atraviesan, sobre todo, de los discursos dominantes, los discursos de los medios de comunicación y los discursos del mercado. Desde estos discursos que nos nombran y que nombran la realidad se configuran, siempre en tensión con otros discursos contrahegemonícos, las significaciones y las actuaciones sobre qué es el hombre, qué es la mujer, qué es la familia, qué es el barrio, quién es el otro, cómo debemos relacionarnos con el otro, qué lugar ocupa cada uno en la sociedad, qué debo poder esperar de mi vida, qué puedo hacer, qué es lo valioso, etc. La cultura está conformada por prácticas discursivas que configuran identidad desde los múltiples atravesamientos de discursos que significan (titulan, nombran, encasillan, etiquetan, habilitan, inhabilitan, condicionan) las prácticas sociales de las personas y grupos.

Trabajar con la cultura es desentrañar los discursos dominantes, que oprimen y deshumanizan<sup>130</sup>. Es “desarmar”, en procesos de explicitación y de análisis, las representaciones internalizadas y el modo en que éstas configuran la vida cotidiana. Es generar experiencias para la lectura, la comprensión y el enjuiciamiento del modo de estar presente en el mundo, procurando la configuración de nuevos modos más humanizadores y liberadores, desde la configuración de nuevas representaciones que permitan nuevas posturas, nuevas relaciones, nuevas actuaciones<sup>131</sup>. Es habilitar

---

<sup>130</sup> Trabajar educativamente con la cultura de los sujetos desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, es trabajar sobre “la explicitación de los mecanismos de dominación en los dominados” (Pavcovich, 2010, p.27) que están presentes en estas representaciones actuadas y vividas.

<sup>131</sup> Las representaciones sociales son “las condiciones estructurales subjetivas que representan los márgenes de condicionamiento o libertad desde los que los agentes sociales evalúan razonablemente las inversiones en sus vidas cotidianas” (Pavcovich, 2010, p.28). Habilitar procesos dialógicos, en torno a las representaciones sociales de los sujetos educativos, es ayudar a que ellos pongan en tela de juicio las inversiones que estas personas realizan en sus cotidianos, las estrategias que construyen para vivir y sobrevivir, para vincularse; es dar un marco para que cada uno pueda trabajar sobre los modos vinculares, sobre las relaciones, sobre los recorridos cotidianos y las acciones/decisiones que configuran su vida y, además, sobre los sentidos profundos que sostienen estos cotidianos.

experiencias que nos permitan romper con los recorridos conocidos y hacer nuevos recorridos, escuchar nuevos relatos, tender nuevas relaciones, aprender nuevos saberes, configurar nuevos mundos posibles, soñar y desear nuevos horizontes.

Y estos nuevos recorridos generalmente tienen que ver con salir al encuentro de los empobrecidos y de las víctimas de este sistema neocapitalista que vivimos. Porque las representaciones sociales dominantes, las de este mundo de hoy, son miradas que invisibilizan la existencia de las víctimas y de las dinámicas que las constituyen en tales. Ayudar a “desarmar miradas dominantes” es animarse a ver las dinámicas que constituyen al otro en víctima y empobrecido. No es un trabajo simple en este mundo en donde prima la mirada autoreferenciada. Por eso, todo buen proceso curricular debe conducir al encuentro del pobre y a nuestra conversión a su causa. Fue el encuentro de La Salle con esos maestros pobres, con esos niños pobres, con ese movimiento pedagógico del siglo XVII, el que lo puso de cara a un Dios que lo llamó a convertirse y a tomar nuevos caminos para su vida y para la vida de los otros.

Un currículum lasaliano en esta clave, es un currículum que:

- habilita experiencias dialógicas para develar representaciones sociales en juego, y enjuiciarlas desde un discernimiento cristiano desde el lugar del pobre y de las víctimas;
- posibilita nuevas experiencias que, mediadas por el diálogo educativo, inauguran nuevas representaciones que ponen en tela de juicio las ya existentes;
- presenta el conocimiento como elemento estructurante y significativo para la lectura, comprensión y actuación en el mundo; y,
- acompaña las progresivas síntesis personales y sociales, configurando nuevas subjetividades y nuevos modos culturales más liberadores y evangélicos.

La cultura dominante del capitalismo globalizado busca imponerse e imponer significados, lógicas, razones, modos de ser y de actuar. Busca atribuir representaciones, sentidos y valoraciones que configuran hábitos

de *clase*<sup>132</sup>. Busca imponerse como legítima y legitimadora, desvalorizando otros modos de conocimiento, otras miradas, otras valoraciones. Las representaciones dominantes tienden a presentarse como miradas unificantes, universalizantes, naturalizantes y normalizantes. En procesos permanentes de violencia simbólica y de violencia cultural, busca naturalizar sentidos. La cultura dominante crea conocimientos que generan sentidos para la perpetuación de modos de relaciones acordes a los intereses dominantes de clase. Escuchar la cultura, entendida en toda esta complejidad, para construir el currículum, es pensar la escuela como un lugar de develamiento de estas formas de violencia simbólica y de creación de nuevas formas de conocimiento que permitieran mirar al mundo de un modo más humanizador y evangélico; que permitan habitar y actuar en el mundo, también, de un modo más humano y evangélico<sup>133</sup>.

---

<sup>132</sup> En este sentido, es que podemos usar el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu, como la “comprensión de la razonabilidad de las disposiciones a actuar más de una manera que de otra, dentro de un horizonte de lo que es para nosotros y de lo que no lo es; como parte de la historia hecha cuerpo (incorporada), pero que también incluye la capacidad generativa de prácticas sociales y vinculares” (Pavcovich, 2010.). Un currículum que subjetive y construya cultura, es un currículum que se organiza en torno a experiencias que permiten la palabra educativa (conocimientos) y el diálogo liberador, en torno a los *habitus* de determinado grupo social, en este tiempo y en esta tierra, permitiendo que este diálogo ayude a deconstruir representaciones hegemónicas que deshumanizan, para construir nuevas representaciones y sentidos partiendo de la cultura local. “Los *habitus* son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares”, sin ser el producto de la obediencia a reglas [...] colectivamente orquestadas, sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, P., 2007, p. 92). Por disposiciones se entiende la predisposición a actuar, a percibir, a evaluar, a elegir, determinadas cosas más que otras, más de cierta manera que de otra. El *habitus* define además “lo que es para nosotros” y “lo que no es para nosotros”, “lo pensable y lo impensable”, tratando de lograr una correlación entre las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas. Son como las reglas del juego del campo social en el que se está inmerso. Son prácticas no conscientes, en la mayoría de los casos, o no racionales aunque sí razonables. Los *habitus* son los modos en que las estructuras socioeconómicas son hechas cuerpo. Funcionan como estructurantes de la práctica de los agentes. Se configuran desde los procesos sociohistóricos y cambian en función de experiencias nuevas. Son una combinación de constancia y variación; es perdurable mas no inmutable. No es el destino. Están afectados permanentemente a las experiencias nuevas (cf. Gutiérrez, 2004).

<sup>133</sup> La escuela se convierte así en un espacio de acción política que “denuncia el contrato con el orden establecido que define la *doxa* originaria, presupone una reconversión de la visión del mundo, una subversión herética que explota la posibilidad de cambiar el mundo social cambiando la representación de este mundo que contribuye a su realidad” (Bourdieu, 1985, págs. 96-97). Nada más evangélico que esto.

### *Definir la intencionalidad*<sup>134</sup>

Nuestro campo, en la escuela y en la acción pastoral, en los procesos de educación formal o en los espacios de educación informal o no formal, es el campo de batalla de las significaciones sociales. Buscamos transformar el mundo develando significaciones contrarias al mirar y al sentir el mundo por Dios, ayudando a construir nuevas miradas y nuevas valoraciones del mundo, según el *deseo del Padre*, revelado en Jesús, comunicado por su Espíritu, que es discernido en las comunidades educativas que escuchan al hombre y a la mujer de su tiempo. Ese es el horizonte último de todo acto educativo lasaliano. *Procurar la gloria de Dios* era la expresión que gustaba decir al Fundador.

Trabajar con un currículum construido desde las representaciones sociales, desde los sentires profundos de una cultura, desde los *habitus* sociales, implica asumir y trabajar de determinada manera los conocimientos escolares. Hablamos de conocimientos escolares para referirnos a ese conjunto de saberes que se construyen en el ámbito escuela (no tan sólo el espacio áulico) y que resulta significativo para la vida de los sujetos. Lo contrario de un conocimiento escolar es un conocimiento escolarizado, es decir, un conocimiento que sólo sirve para el sistema escolar, pero que no resulta significativo para la vida de los alumnos, alumnas y docentes de la escuela. “Aprender” ese conocimiento escolarizado, sirve a los solos fines de transitar el sistema escolar. Ésa no puede ser nunca la intencionalidad última de nuestro acto educativo.

Un conocimiento escolar que asuma las representaciones sociales del tiempo presente, buscando transformarlas, es un conjunto de saberes que tiene un sentido emancipador, como nos lo enseñan Habermas y las pedagogías críticas. Un currículum construido desde esta clave de escu-

---

<sup>134</sup> “Una mirada desde la alcantarilla puede ser una visión del mundo. La rebelión consiste en mirar una rosa hasta pulverizarse los ojos” (A. Pizarnik).

“En tanto el capitalismo (régimen que lleva ya más de 500 años) siga siendo —y otra cosa no puede ser— el sistema de las desigualdades y de la glorificación del egoísmo y la codicia habrá conflictos, habrá antagonismos, y todo consenso será momentáneo, durará en tanto duren los acuerdos dictados por la codicia de diversos poderes. Cuando entren en colisión retornarán los antagonismos. La resolución extrema de los antagonismos es la guerra. Que, lejos de solucionarlos, los lleva al terreno de la sangre. Cuando aparece la sangre muere la política” (Feiman, 2011, p. 91).

cha a los sentires sociales debe poder tomar el curriculum prescripto y todos los otros contenidos y saberes necesarios a enseñar y organizarlos en función de una intencionalidad educativa que es, necesariamente a su vez, política y religiosa, de transformación social y de subjetivación en clave cristiana. Es, por eso, que una vez escuchada la cultura, es necesario definir cuál es la intencionalidad de los procesos que vamos a animar. Es el trabajo de transformación de las representaciones sociales opresoras el eje alrededor del cual cada educador debe poder organizar, jerarquizar, presentar y articular todo el diseño curricular oficial y todo otro contenido escolar. En consecuencia, la primera pregunta no es tanto qué contenidos tengo que enseñar, sino para qué nuevo hombre y para qué nueva mujer y para cuál nueva cultura debemos enseñar lo que tenemos, que-remos y podemos enseñar. Desde esta clave, todo proceso de construcción significativa de conocimiento, humaniza, empodera, dignifica, engrandece, evangeliza.

El curriculum, en esta clave, tiene que ser un conjunto de saberes que permitan nombrar y analizar las representaciones sociales desde el Evangelio, siendo éste explícito o no. Si las representaciones sociales son el punto de partida para el diseño de nuevas experiencias educativas liberadoras y evangélicas, sólo pueden serlo en la medida que haya conocimiento puesto al servicio de este develamiento y de la construcción de nuevas representaciones de la realidad. Este ejercicio de mirar y analizar el mundo, vivir y nombrar nuevas experiencias, va a dar lugar a soñar y hacer posibles nuevos mundos, organizar y planear nuevas prácticas.

Armar un curriculum, en esta clave, es no sólo pensar este listado de contenidos a enseñar sino el modo en que son presentados y trabajados, el modo en que son evaluados, el modo en que son enseñados, el contexto en que los mismos son aprendidos (tiempo, espacio, organización, ambientación, recursos, mediaciones), las experiencias que se van a habilitar para la enseñanza y el aprendizaje de dichos conocimientos y al servicio de qué intencionalidades van a estar (qué representaciones, *habitus*, sentidos sociales y realidades vamos a transformar).

### ***Diseñar comunitariamente la propuesta***<sup>135</sup>

Una comunidad educadora que lleve adelante la construcción de un currículum en esta clave de animar procesos de constitución de subjetividad y cultura se reconoce, en primer lugar, históricamente responsable de este mundo, comunidad co-creadora junto al Padre, compañera de Jesucristo en la instauración del Reino de justicia y paz, animada por el Espíritu dador de Vida. Puede que no tenga palabras de fe para decirlo de este modo, pero es una comunidad que se sabe sujeto histórico y hacedor del mundo.

Una comunidad educadora, que vive la construcción de currículum como procesos de escucha a la cultura, de definición de la intencionalidad política y religiosa para con el mundo, de diseño de su propuesta como propuesta de salvación misma de Jesucristo, es una comunidad que ingresa en la economía de salvación, en el plan de Dios, tal como lo propone Juan Bautista de La Salle en sus *Meditaciones para el Tiempo de Retiro*. Es una comunidad con un alto componente utópico, profético, esperanzador y amoroso de lo humano. “Sólo educa el que está enamorado de lo humano”, dice Sabater. Es una comunidad que reconoce que tiene una responsabilidad histórica con su generación y con las generaciones venideras. Sabe que lo que está en juego es la vida y, por sobre todo, la vida de los pequeños, de los pobres, de las víctimas, de los excluidos, y junto a ellos la vida de todos.

“Lo que no se asume, no se redime”: así reza una antigua máxima escrita por San Ireneo, quien contemplando el accionar salvador de Dios, en su Hijo Jesucristo, reconoce el misterio de la encarnación como el programa salvador de Dios y su forma de ser amoroso con la humanidad. Meterse en la historia, asumir la historia, ser parte de la cultura, embarrarse en ella, abajarse, nacer de nuevo allí mismo en el meollo de la cultura, fue el modo amoroso de Dios para salvar en su Hijo Jesús. Cuando

---

<sup>135</sup> “A esta hora exactamente,/ hay un niño en la calle... /Es honra de los hombres proteger lo que crece,/ cuidar que no haya infancia dispersa por las calles,/ evitar que naufrague su corazón de barco,/ su increíble aventura de pan y chocolate/ poniéndole una estrella en el sitio del hambre./ De otro modo es inútil,/ de otro modo es absurdo/ ensayar en la tierra la alegría y el canto/ porque de nada vale/ si hay un niño en la calle” (Armando Tejada Gómez y René Pérez).

leemos el Evangelio vemos al Hijo permanentemente en esta actitud: meterse en la historia de la que forma parte. Oír sus necesidades, saber de sus anhelos, alegrías y dolores, conocer sus angustias. Sólo desde ahí, desde el centro de la cultura, el Hijo puede llevar adelante su programa amoroso y educativo.

Lo mismo podemos decir del acto educativo lasaliano: Lo que no se asume, no se educa, no se evangeliza, no se redime. Debemos poder decir con San Ireneo, que mientras no nos dejemos impactar, abordar, interperlar por los otros y las otras, por la sociedad que vivimos, por sus reclamos, necesidades y potencialidades, no podremos llevar adelante actos educativos en clave cristiana que sean significativos para la vida del otro. Pero, para esto, hace falta de un educador/educadora que sea sabio, que viva en una actitud “de ojos abiertos”, de construcción de síntesis permanente de su vida y con conciencia reflexiva crítica sobre su mirada, su postura, su conocimiento y su espiritualidad; sobre lo que quiere transmitir y testimoniar. Esto es subjetivar y construir cultura. Tenemos que posicionarnos como trabajadores de la cultura, como hombres y mujeres de la cultura, como personas que amamos este tiempo y que queremos ser parte de él. Pero no se trata de un amor complaciente, sino de un “amor bien armado” como diría Paulo Freire. Un amor que ama a estas personas y que quiere conducirlos y acompañarlos por procesos educativos que lleven a más y mayor humanidad. Educadores y educadoras con un amor bien armado, que quieren ser parte de estos procesos educativos que nos transforman a todos.

Por lo tanto, el currículum amplio, es decir la cultura institucional, las relaciones educativas, la convivencia, la conducción, la economía, la información y comunicación, la distribución de los espacios y los tiempos, los lemas propuestos, el espacio y el tiempo; todo, absolutamente todo, será pensado y diseñado comunitariamente como respuesta a esa intencionalidad cristiana y liberadora, que es respuesta a la realidad escuchada. Y el currículum estricto, en tanto conocimientos organizados, serán experiencias y saberes que respondan a esa intencionalidad y a esa realidad.

## CONCLUSIÓN

Todo proceso educativo le da pistas y señales, para bien o para mal, al otro, a la otra, al mundo, para que configure su identidad. Nuestra identidad se juega en ello también. Se sea consciente o no de esta tarea configuradora.

Un proyecto educativo lasaliano es un proyecto comunitario de lectura y discernimiento de la realidad, de pronunciamiento de las opciones políticas y religiosas ante el mundo, de construcción de propuestas educativas que sean posibles. Y, en clave de fe, un proyecto educativo lasaliano será el modo de dejar que Dios nos conduzca, como lo hizo con Moisés, como lo hizo con Jesús, como lo hizo con La Salle, hacia el lugar del pobre para, desde allí, ofrecer nuevas señales, nuevas palabras, nuevas experiencias, nuevas miradas, para que el Reino de justicia y paz tenga lugar en nuestro mundo, sobre todo, en el mundo de los pobres.





## Pedagogía Lasaliana y Comunidad Lasaliana

### Síntesis de la Tercera Parte

*Pedro M<sup>e</sup> Gil fsc*

Llegados a esta casi última página, nos sentimos de nuevo testigos del diálogo de la historia y las instituciones sociales. Porque, si al concluir la reflexión sobre la Pedagogía Lasaliana en la Segunda parte, nos decíamos que estábamos claramente ante un tiempo nuevo, al contemplar el conjunto de la Tercera nos vuelve la misma experiencia: la institución nos abre a un panorama mucho más amplio que el de su propio interior. Y, esta vez, se trata de una experiencia avasalladora.

En efecto: en las dos secciones anteriores nos era relativamente fácil analizar la realidad desde la clave de cinco ejes que estamos usando desde el principio. Era relativamente fácil identificar los primeros acentos: los Pobres, el Método, la Inserción social, la Comunidad educativa y la Fe del educador. Desde ellos llegábamos a un Sistema que daba cuenta de la Pedagogía Lasaliana en ambos momentos, el inicial local y el de la ampliación universal. Había novedad, ciertamente, pero también continuidad. Si miramos, en cambio, los ensayos de esta Tercera sección, encontramos que ha sido mucho más difícil llegar a una lectura común, a una interpretación tan homogénea como la que se abría en el recorrido anterior.

Y el hecho no se debe solamente a que cada autor escribe desde un país distinto, sino desde una cultura distinta. Cada autor ha reflexionado en la dirección propuesta –alguno de aquellos primeros acentos– y lo ha hecho desde una sensibilidad muy propia, como hijo de una cultura diferente. Así, la comprensión de lo político, de lo educativo, de lo económico, de lo religioso, de lo cultural es distinta. Por eso, la lectura de cada autor puede defraudarnos: parece que cada uno escribe en una lengua que nosotros desconocemos. Y así es, si nos situamos en el prejuicio de una visión universal aceptada por todos. Si, en cambio, volvemos a escuchar a cada autor desde su propio medio, entonces nos llega un sonido mucho más claro y a la vez armónico con el conjunto.

No se parecen en cómo viven el pasado sino en cómo se disponen ante el futuro. Porque su problema son las nuevas mediaciones de la Pedagogía Lasaliana.

## 1.

En la conclusión de la Segunda Parte la reflexión se abría con un texto, amplio, de una circular del H. Irlide, Superior General. En esta Tercera podemos orientarnos de un modo semejante con la *Declaración sobre el Hermano en el mundo actual*, un texto producido durante el 39º Capítulo General del Instituto, entre los años de 1966-67.

También, en este caso, nos encontramos con un documento que es mucho más que su propia literalidad: la *Declaración* es una toma de conciencia, una interpretación de lo heredado, la expresión de la esperanza de la institución lasaliana. En esto es semejante al de cien años antes, con el texto del H. Irlide en el último tercio del s. XIX. Pero, desde otro punto de vista, es del todo diferente: los dos están escritos para el presente, pero uno lo hace desde el pasado y el otro desde el futuro. Por eso, mientras que el texto del H. Irlide podía cerrar la Segunda parte, éste de 1967 nos presenta la tercera, nos invita a entrar por ella y nos deja por caminos nuevos después de habernos provisto de una clave para conducirnos.

La *Declaración* es una lectura del presente lasaliano desde el futuro. Por eso, es un acto de fe plasmado en palabras y propuestas. Así se comprende que, medio siglo después buena parte de sus propuestas, nos dejan una sensación paradójica: por un lado, parecen haberse quedado lejos, como cosa conocida hace ya tiempo; por otro lado, sin embargo, nos dejan preguntándonos si de verdad las entendimos en su momento y si no seremos ahora mucho más capaces de comprender la realidad que entonces... No obstante, su otra dimensión, la de acto de fe, nos sigue pareciendo vivísima, del todo nuestra y, a la vez, capaz de leer el futuro posible.

El documento –o el acto de fe– tiene dos partes: la primera expresa la identidad del creyente, del Hermano de las Escuelas Cristianas; la segunda, describe los ámbitos a donde su fe le lleva. No podemos decir ahora mismo nada importante de ninguna de las dos, salvo esto: el hecho de que

sean dos, precisamente. El documento, en efecto, no nacía con ellas dos, sino sólo o principalmente con la segunda. Su elaboración fue enormemente laboriosa y se nota, sin llegar a conocer los entresijos de aquellos tres meses de redacción. Se percibe que unos y otros querían expresar no solamente quién era el Hermano o qué debía hacer sino ambas dimensiones y, por eso, sembraron el documento de referencias mutuas<sup>136</sup>.

En este caso, no comenzamos esta conclusión con sus referencias expresas, sino que las vamos repartiendo a lo largo de esta casi última reflexión. No es lo mismo, en efecto, evocar estos textos como los recibimos en navidades de 1967, que releerlos hoy desde las implicaciones estructurales de la globalización respecto de la pedagogía. Nos permitimos citas largas porque se requieren para mostrar que ya entonces se decía en la institución lasaliana lo que nuestro estudio está mostrando cincuenta años después.

Hay, en efecto, una continuidad vital entre aquellos días y los nuestros, de modo que el acto de fe de aquel documento nos pueda parecer también adecuado al contexto de otro Capítulo General y de otras Asambleas generales, las próximas, que los autores del documento no imaginaban.

Así la Declaración, al proponer tender un puente entre cincuenta años, puede ayudar a interpretar con inteligencia la novedad de esta tercera parte y de sus diversos puntos de vista.

---

<sup>136</sup> No siempre están equilibradas, ciertamente, de modo que hoy podemos decir que la reflexión habría necesitado otros tres meses para sernos tan útil como sus redactores pretendían. Pero llevaban ya más de año y medio de Capítulo y no podían hacer otra cosa. Por eso, nos quedó un texto algo precipitado, de yuxtaposiciones, con más elementos que síntesis. Aun así resulta magnífico. Más allá de su literalidad, está diciendo que no hay acción sin identidad ni identidad sin acción. Y que ni una ni otra se viven al margen de esta sociedad. De manera que la pedagogía y la comunidad lasalianas son funciones recíprocas. De todos modos, no podemos olvidar el hecho de que se trata de un documento sobre la identidad del Hermano, que ya entonces no era ni el único ni el principal agente de los proyectos educativos lasalianos. Habrá que ver, en consecuencia, cuál es la lectura actual de los términos entonces referidos al Hermano (sobre todo el de comunidad, sin desdeñar sus propuestas para la formación). Señalamos, igualmente, que el documento está concebido en un momento de plenitud estadística (si podemos hablar así) en cuanto al número de Hermanos: esto significaba, para un gran número de regiones del Instituto lasaliano, que no imaginaban un futuro demasiado diferente del que estaban viviendo, de ahí que se trataba de acomodar su interior, sin tener en cuenta otras condiciones sociales externas, tales como: el cambio en la sensibilidad cultural, la globalización de las informaciones, la economía planetaria, la modificación de las funciones de la Administración social o las nuevas pobreza. Lógicamente, no encontramos nada de esto ni en las palabras expresas ni en la estructura lógica del documento.

## 2.

Decimos que entre la Primera y la Segunda parte de nuestro estudio había novedad y, a la vez, continuidad de tiempo histórico. Y que, en cambio, no sabemos muy bien si se puede decir lo mismo ante esta tercera.

Entre la Primera y la Segunda del estudio había una continuidad fundamental: la sociedad se hacía moderna. El cambio estaba entre su primera configuración y su definitiva consolidación y difusión, pero había continuidad en cuanto al modo de mirar la vida y la historia, el trabajo, la cultura y la economía. Se trataba siempre de algo marcado por el análisis, la organización, el mejoramiento, el conocimiento y la rentabilidad. Se diferenciaban en la amplitud del área comprendida por este modo de mirar la vida: el itinerario de los orígenes lasalianos se corresponde con una sociedad que es moderna sin saberlo, que avanza hipótesis todavía inverificables (así ocurrió con una parte importante de la obra de innovadores como Galileo y Newton, entre otros). En cambio, la reformulación de la Pedagogía Lasaliana, en el corazón del siglo XIX, nos refleja un mundo que ya acepta y se construye sobre el patrón de los estados nacidos de aquella manera de mirar el mundo.

Ambas situaciones, continuidad y novedad, nos han permitido ver el paso de la experiencia de un itinerario pedagógico a la constitución de un sistema institucional. Donde había fidelidad a los pobres, hemos ido viendo la instrumentalidad de los saberes; donde había atención al misterio de la persona, hemos ido viendo inclusión y hasta compromiso sociales; y, donde había la necesidad y la garantía de una marca común, hemos ido viendo una institución social con una función o un lugar entre otras instituciones dedicadas a la animación social.

Hemos visto así que la institución lasaliana y su pedagogía han ido evolucionando y respondiendo a la novedad desde la continuidad. Han podido hacerlo porque, en medio de todo lo que había nacido con la Modernidad, podía sin contradicción desarrollarse y consolidarse con esa misma Modernidad.

Pero, nuestra Tercera parte nos pone ante los ojos la evidencia de que esa Modernidad ha terminado ya. Es otro el modelo de sociedad y de

Administración; la Pobreza tiene rostros sorprendentes; el programa va más allá de las ciencias convencionales; surgen formas nuevas de comunidades educativas y lasalianas; y, además, son tiempos de Nueva Evangelización.

Por ejemplo: en la Primera parte, cuando Bruno Alpago hablaba de los Pobres de la primera escuela lasaliana, sabíamos de qué hablábamos y no podía sorprendernos su respuesta; en cambio, cuando le hemos propuesto lo mismo para los días de hoy a Pierre Ouattara, nos encontramos con una respuesta que va más allá de nuestras prevenciones; sabíamos, igualmente, en nuestra primera parte qué habíamos pedido a Gerard Rummery en torno al modelo de comunidad, pero de ningún modo podemos decir que esperaríamos las perspectivas aportadas por Robert Berger en esta Tercera parte, en torno al mismo tema.

Por todo esto, aunque sin saber demasiado bien qué decimos, hablamos de Postmodernidad también en este estudio sobre la Pedagogía Lasaliana. El recorrido de los cuatro capítulos anteriores muestra con claridad que, si los tiempos de la Modernidad se caracterizaron por la razón organizativa, los de la Postmodernidad parecen orientarse más desde la relación o desde la razón que nace en la relación. A esa luz sí que resultan inteligibles o esperables las respuestas de los cuatro últimos textos (son sólo ejemplo, porque vale lo mismo para las otras dos, como puede ver el lector).

Se estaba viendo, tal como iba la historia desde hace casi un siglo. Y lo supimos con total evidencia hace cincuenta años, en un par de decenios de contestación social y construcción de nuevos sistemas basados en las relaciones más que en la lógica. Desde entonces, es como si viviéramos en otro tipo de lógica. El caso es que hemos ido pasando de un concepto de verdad, basado en el elemento, hacia otro basado en el sistema: cada elemento no es generador de un sistema, sino fruto de las relaciones de un conjunto. Y no es fácil aprender a pensar de otro modo.

Lo íbamos sabiendo con evidencia aplastante a medida que crecía ante nuestros ojos la globalización, la universalización de la economía, primero, y luego de todo lo humano. A lo largo de un proceso progresivamente acelerado de medio siglo, el mundo se iba haciendo más grande o más pequeño, según se mire, pero se ha hecho uno. Todos nos hemos ido dando cuenta de que pertenecíamos a una gran realidad.

Paralelamente, sin embargo, seguimos siendo testigos de la permanencia de aquella contradicción interna de la modernidad que señalaron los sociólogos también hace ya cien años: con la modernidad el mundo gana desde el punto de vista de la organización, pero no puede decirse lo mismo desde el punto de vista de la comunidad. El resultado es que las expectativas se incrementan muy por encima de las satisfacciones, como si marcháramos todos por una senda que, en lugar de acercarnos, nos alejara de nuestro destino.

Así, probablemente, puede decirse que las sociedades necesitan todavía un tiempo para dotarse de aquellas instituciones que hasta hace poco tiempo aportaban identificación y sentido de pertenencia: era la función de todas las instituciones culturales, políticas, laborales, religiosas, etc. Mientras tanto crece el desconcierto en los grupos más frágiles de la sociedad (infancia y juventud, mujer, sin trabajo, tercera edad).

Desde todo esto entendemos mucho mejor que hace cincuenta años estos párrafos de la Declaración, que no se limitan a repetir lo que nosotros hemos encontrado en los días de la primera fundación o en los días finales del s. XIX:

Su renovación exige a la escuela que se esfuerce denodadamente por prestar atención a las personas y a la vida comunitaria, dentro de la institución escolar.

La escuela de los Hermanos debe caracterizarse, pues, por la atención que preste a los alumnos, utilizando para ello todos los recursos de la psicología y pedagogía, de modo que a cada uno se le trate en consonancia con su individualidad. Esta atención se dirigirá a toda la persona de cada joven; hay que preocuparse, pues, por conocer su medio familiar, su temperamento, aptitudes y gustos particulares, lejos de limitarse a considerarlo meramente como un alumno, y a estimar su rendimiento escolar. El Hermano se aplicará igualmente, cada día con más atención y deliberadamente a descubrir y desarrollar los talentos particulares de sus discípulos, en vez de fijar la atención en sus faltas o defectos.

De ese modo, tenderá la escuela a constituirse por sí misma en comunidad humana, dentro de la que jóvenes de origen y condiciones sociales o familiares diferentes puedan educarse unos a otros en la relativo a la comprensión ajena, al conocimiento mutuo, a la amplitud de miras en todo,

gracias al diálogo, a la aceptación realista de la singularidad y de las limitaciones de cada uno, al espíritu de servicio, al instinto de la justicia y del amor fraterno.

Con el fin de demostrar su carácter comunitario, esfuércese la escuela de los Hermanos en promover la libertad de los jóvenes y de inducirlos progresivamente a tomar a su cargo su propia formación. La educación de la libertad se facilita por la naturaleza de las relaciones que se establecen entre educadores y educandos, por la organización de la disciplina y aun por el estilo mismo de la enseñanza. El aprendizaje de la libertad resulta inseparable de la formación de los jóvenes en lo relativo a la responsabilidad: consígase, pues, que desempeñen papel activo en la vida de la escuela, en la disciplina y en el trabajo. Con miras a que la emulación no se transforme en rivalidad ni ambición triunfalista, instáurese preferentemente la pedagogía del trabajo por grupos, basados en la confianza, la responsabilidad y espíritu de colaboración.

La comunidad escolar sólo podrá surgir si la suscita una comunidad educadora, cuya riqueza depende de la diversidad y unidad entre sus miembros. Por lo cual, deben colaborar gustosos los Hermanos con los seglares, que suministran a la comunidad educadora la aportación irremplazable de su conocimiento del mundo, de su experiencia familiar, cívica y sindical. Procedan de tal modo, que los maestros seglares estén en condiciones de ocupar dignamente su puesto en toda la vida de la escuela: en la catequesis, los movimientos apostólicos, las actividades periescolares, aun, tal vez, en las responsabilidades administrativas y de dirección. En fin, pongan todo su empeño en que el sacerdote ejerza en las mejores condiciones su ministerio, tanto en lo relativo a la animación espiritual de la comunidad educadora, como en la formación cristiana de los alumnos (Decl. 46, 1-3).

... Nada nuevo, en realidad. Lo podíamos imaginar en la dinámica que lleva nuestro estudio. ¿Por qué, pues, repetirlo?; ¿no será que a los autores del documento les falta algo, una perspectiva que hoy sí tenemos?

### 3.

Estaba dicho, lo sabíamos y tal vez, por eso, no nos sorprende tanto encontrarlo en los textos de nuestro estudio. Pero llama la atención la claridad con que resuena en todos ellos.



Por ejemplo, tiene que significar algo la coincidencia entre dos sensibilidades tan diferentes como las de Robert Berger y Pierre Ouattara, ya citados. Uno habla desde los Estados Unidos de América; el otro, desde Costa de Marfil. Uno reflexiona sobre las nuevas formas de la pobreza y, el otro, sobre la nueva comunidad lasaliana. Las nuevas pobrezas llevan a Ouattara al concepto de hospitalidad y acogida. La nueva comunidad lasaliana lleva a Berger a valorar la capacidad de acogida dentro de un que-hacer.

Lo significativo de la coincidencia está en la comprensión del punto de partida, en cada caso. Así, cuando el tema es la pobreza, no se camina hacia el compromiso y la acción, hacia la programación y las alternativas económicas (siempre desde la educación); no. En su interpretación de la Pedagogía Lasaliana, Pierre Ouattara entiende que el tema le plantea otro modo de entender la vida y la convivencia: no basado en la rentabilidad que haya que mejorar, sino en el espíritu y el sentido del hogar que se comparte. A su vez, cuando Robert Berger reflexiona sobre las nuevas formas de la comunidad educativa que se dan en la institución lasaliana, tampoco va por los caminos de las definiciones de los distintos miembros de esas nuevas comunidades. Ofrece una orientación centrada en la capacidad de estar junto a otros, cordialmente, aportando esperanza, no tanto por el trabajo bien hecho cuanto por el mismo espíritu en el que basa el trabajo profesional en la educación. Se podría afirmar —él no lo hace— que la identidad de cada uno es resultado y no condición de la nueva comunidad.

En ambos casos se subraya más la calidad de la relación personal que ninguno de sus posibles resultados. No se prescinde de ellos, evidentemente, pero queda bien claro que no son lo fundamental. Su expresión lo dice claramente: *escuela de relaciones*.

Y costaría muy poco decir otro tanto de las reflexiones de Patricio Bolton sobre la renovación de programas y contenidos y de Cledes Casagrande sobre el sentido de la misión o la evangelización para la escuela hoy. Los dos hablan desde sensibilidades próximas, latinoamericanas, pero en torno a temas con estatutos diferentes: el programa educativo y la evangelización. Sin embargo, por encima de la proximidad o de la diferencia

aparece también, en este caso, la coincidencia: la capacidad de encuentro como objetivo y criterio para el diseño de la institución.

Lo que sí debemos afirmar es que, si leemos a esta luz la *Declaración sobre el Hermano en el mundo actual*, entendemos mucho mejor el alcance de lo que allí se abría. En efecto, no es lo mismo leer los párrafos siguientes en esta tercera parte de nuestro estudio, que recibirlos en 1967. Ahora vemos en ellos, sin duda, mucho más que los que los escribieron:

Lo que primero importa es que las escuelas de los Hermanos, sean cuales fueren su naturaleza y su grado, se caractericen por la calidad de los estudios y la seriedad de la formación, como exigidas ambas por la honradez profesional y la dedicación a los jóvenes y a la sociedad civil.

La escuela debe prestar atención a la mudanza profunda que en el campo de la cultura se está verificando en nuestros días y, como consecuencia, ha de renovarse en sus objetivos, programas y métodos. En sus objetivos: no ha de pretender tanto suministrar a los jóvenes conocimientos librescos, cuanto educar en ellos las facultades de observación, imaginación, juicio y previsión. En sus programas: por ejemplo, teniendo en cuenta la importancia actual de las ciencias experimentales y de la técnica, de la sociología y de la economía política, de las lenguas vivas y del conocimiento de las civilizaciones, de los instrumentos de comunicación social y del tiempo dedicado al descanso y solaz. En sus métodos: por ejemplo, dando preferencia a las actividades orientadas a la investigación y a la expresión personal sobre la enseñanza magisterial; utilizando todos los recursos que ofrecen los medios audiovisuales.

De este modo, podrá la escuela desempeñar papel propio e importante en la elevación y extensión de la cultura, porque capacitará al hombre para aprovechar la contribución que los otros instrumentos informativos le ofrecen, y completará o sistematizará los conocimientos que llegan a él siguiendo otras veredas (Decl. 45, 2-3).

Los autores de la *Declaración* eran, de todos modos, muy conscientes que ese combinado de relación educativa y aportación de sentido a la sociedad requería renovar la configuración de la escuela.

#### 4.

El diseño de la institución educativa: por ahí va el tema que contiene la

definitiva respuesta a nuestras cuestiones sobre la naturaleza de la Pedagogía Lasaliana y el sentido de la institución lasaliana en sí misma. Es el mensaje de nuestro primer comentario, de Clede Casagrande, con sus sugerencias sobre la relación con la Administración o la relación entre la institución educativa lasaliana y las redes de animación social.

Por si no fuera ya suficientemente evidente, con esta perspectiva nos vemos remitidos al mundo de la primera fundación y sentimos la necesidad de redescubrir el itinerario de la institución en sí misma, como guía de futuro.

En su contexto, el mundo lasaliano vive en medio del rediseño de todos los modelos de intervención social. Todos ellos viven hoy la perplejidad entre objetivos y estructuras, es decir, entre lo establecido y su renovación. Viven también en la relativa precariedad de todos los intentos renovadores, carentes de garantías en el tiempo y en el espacio, es decir, sin demasiada experiencia o sin suficiente contraste internacional e intercultural.

Si se mira bien, es una coyuntura muy semejante a la de la primera generación lasaliana.

Había también, entonces, una necesidad a la que pretendía responder una fórmula, inadecuada o insatisfactoria. Estaba en curso la maduración, lenta e inexorable, de una sociedad que se acercaba a la frontera de la revolución de las libertades. Estaba presente una estructura del Estado o de los cuerpos sociales para intervenir en aquella lenta preparación para el cambio. Y estaba en germen la genialidad lasaliana, y otras semejantes, capaces de mirar más allá de las necesidades inmediatas, para encontrar la pauta institucional adecuada.

Respecto de aquellos primeros días, lo hemos recordado ya. Respecto de los nuestros, nos toca ahora y lo hacemos de la mano de los subrayados que acabamos de recoger de nuestros textos de esta tercera parte.

Se trata de encontrar también, ahora, un horizonte de referencia que trascienda los límites del posibilismo, es decir, de la utilidad de la correspondencia matemática entre una comprensión de las necesidades y la propuesta de una estructura que acabe con ellas. Un comportamiento así suele ser continuista, casi necesariamente. Se basa en lo que ya se sabe, y propone ampliarlo para llegar más lejos. Pero, puede ocurrir que la misma

lectura de la realidad se esté haciendo desde lo que ya se sabe, es decir, desde el pasado, y ya no sirva para el futuro.

La redefinición de los servicios sociales necesita hoy un salto semejante al que hemos visto entre la primera y las siguientes generaciones lasalianas, cuando se pasó silenciosamente de la escuela de caridad a la escuela instrumental para el cambio social, o de la escuela localizada a la escuela en red, o de la práctica regional a la programación en red, o de la improvisación en la formación a la formación profesionalizada.

El salto, por lo que ya estamos viendo, está en llevar el centro de gravedad desde los conocimientos a las relaciones<sup>137</sup>.

## 5.

En los últimos años las ciencias sociales han acuñado un término que puede ayudar a ponerle esperanza y rostro a este discurso: el llamado *Tercer Sector*. En 1967, ciertamente, no se había formulado, pero era el polo que silenciosamente estaba ya orientándolo todo.

---

<sup>137</sup> Incluir la escuela de los conocimientos en una escuela de relaciones sin que los conocimientos se pierdan ni menosprecien, es mucho más que acomodar un modelo pedagógico. Pertenecer, usando un vocabulario común en ciencias sociales hace ya un decenio, al ámbito de los *desafíos de adaptación* más que al de los *desafíos técnicos*. (En la Institución lasaliana lo propusieron desde el Distrito de San Francisco en el Capítulo General del 2000). Los desafíos técnicos tienen en común que no cuestionan más que determinados ámbitos en el interior de la institución. Con ellos, la institución misma no se siente desafiada. En el conjunto de nuestra reflexión, considerar así la novedad de la que hablamos no se corresponde con la situación. Nuestra situación es, más bien, la ruptura del equilibrio de siglos entre los cometidos de las instituciones educativas y la naturaleza de las instituciones sociales. El problema o el desafío no se refieren al interior de la educación, sino a su función social, es decir, a su lugar en el conjunto de las instituciones sociales.

Por eso, decimos que no es tanto un problema interno, un desafío al que cada institución puede responder con fórmulas técnicas más o menos autónomas. Necesita concebirse de otro modo para poder recuperar su función social, es decir, para conectar con la necesidad social y aportar sentido a la sociedad. Cuando el problema está en los puentes y no en el interior del territorio, hablamos de desafíos de adaptación. Es nuestro caso. No necesitamos, primariamente, acomodar nuestra pedagogía sino rediseñar nuestra institución, de tal modo que pueda generar el modelo pedagógico adecuado. Y es ante ese desafío cuando mejor podemos apreciar el valor o el capital de la tradición educativa lasaliana. En efecto, la capacidad de rediseño institucional reside en la ubicación del criterio generador: cuando está en el interior mismo de la institución, sólo puede prolongar su situación actual; cuando en cambio está fuera de ella, cuando en realidad remite la institución a un ámbito que le trasciende, entonces es capaz de hacerla salir de sí misma y recrearse.

Se refiere esta expresión a un sistema o interpretación de la sociedad que la analiza en tres sectores: el de la Administración, el del Mercado y... el de los problemas no resueltos por ninguno de los otros dos. El de la Administración se ocupa del ordenamiento de todo lo social, es decir, de las leyes, la sanidad, el orden público y la educación. El del Mercado se ocupa de todo lo relativo a la actividad humana, medida en términos de creatividad o de rentabilidad: la industria, la economía, el comercio, el desarrollo y la sostenibilidad.

En realidad, ninguna sociedad debía necesitar más que esos dos 'sectores'. Entre los dos debían ser capaces de resolver problemas y encaminar posibilidades. Sin embargo, cuando una sociedad atraviesa tiempos de renovación, aparecen en su seno situaciones para las que no dispone de respuestas desde lo establecido. Es entonces cuando surge en su interior un tipo de iniciativa que está más allá de lo funcionarial (Administración) y del beneficio (Mercado), capaz de moverse por sectores sociales desasistidos. Estas iniciativas suelen llegar a donde otros no llegan y hacen presentes recursos que, de otro modo, se habrían perdido. Pero a la vez, en su ir y venir desde lo establecido a lo desasistido, le traen a su sociedad experiencias y sistemas de organización desconocidos y renovadores como, por ejemplo, los monasterios medievales.

El resultado suele ser –paradoja de paradojas– que cuando tales iniciativas tienen éxito, desaparecen. Lógicamente su destino es hacer camino y dejar su herencia en nuevos modos de diseñar lo establecido. Entonces, por fuerza, dejan de tener sentido, también como los monasterios medievales.

Por eso, el que sea en estos últimos veinte años cuando estos términos se hayan abierto paso no significa que la realidad por ellos expresada sea exclusiva de tiempos recientes. El vocabulario puede ser nuevo, pero no su realidad. Ésta será más o menos visible según la magnitud del cambio que una sociedad está viviendo. Si miramos la historia así, la encontraremos llena de ejemplos, que a su vez se nos convierten en sugerencias ante lo que estamos viviendo.

Por ejemplo: la primera comunidad lasaliana nació como una institución típica del *Tercer sector*. En ausencia de los actuales ministerios o departamentos de educación, aquella pequeña institución supuso una percepción

de la necesidad y una respuesta específica que la sociedad desconocía: especialización en el servicio educativo de la infancia pobre, laicidad en los maestros dentro de su fe cristiana y su vida común, funcionamiento en red, procesos formativos iniciales y permanentes, estructuras económicas estables. Cien años después estuvo a punto de desaparecer, absorbida precisamente por la criatura que, como nadie, había ayudado a nacer: la Administración de la instrucción primaria por parte del Estado.

Toda su historia cobra un nuevo sentido vista desde esta perspectiva. En lo que respecta a nuestro estudio, cuando la consideramos desde la perspectiva del *Tercer Sector*, la Pedagogía Lasaliana muestra con total claridad su valor y sus limitaciones.

De nuevo la *Declaración*, que hablaba así meses antes de Mayo del 68:

Al lado de la escuela, o como prolongación de ésta, el Instituto ha admitido siempre actividades diversas, educativas y apostólicas. A pesar de ello, no pocos Hermanos se preguntan hoy si no resultaría oportuno que el Instituto ampliara resultadamente esas actividades educativas; y esperan del Capítulo General orientaciones bien claras a este respecto.

Estas interrogaciones de los Hermanos no carecen de fundamento: han sido los hechos quienes les han obligado a formularlas. Se dan situaciones locales, más o menos permanentes, en que los Hermanos no pueden ya conservar sus escuelas; a veces, hasta se les impide enseñar.

En bastantes países la socialización creciente ha de producir, al parecer, en plazo más o menos largo, mutaciones profundas de la enseñanza cristiana. Además, en muchos lugares surgen nuevas necesidades culturales o apostólicas que exigen otras modalidades en la educación o enseñanza y nuevos estilos de acreditar la Iglesia su presencia en el mundo de los jóvenes; por ejemplo, muchos se preguntan si los millones de adultos analfabetos, y los millones de jóvenes sin escuela pertenecientes a los países en vías de desarrollo, no están exigiendo que se inventen métodos especiales, diferentes de los que se utilizan en los países desarrollados; y ¿cómo puede la Iglesia despreocuparse de esa muchedumbre siempre en aumento, de jóvenes cristianos que se ven obligados a asistir a escuelas no cristianas? En fin, ha de admitirse que algunos Hermanos pueden ser llamados a ejercer su misión apostólica por la educación según formas especiales, impulsados por circunstancias exteriores o en virtud de particular atractivo interior.

No podemos disimular los graves peligros que acarrearía la proliferación inconsiderada de formas tan diversas de apostolado: peligro de que se renuncie a las obras propiamente escolares, las cuales siguen constituyendo la tarea principal del instituto y cuya importancia es esencial; peligro de dispersión, pues, evidentemente, el Instituto no puede hacerse cargo de todo; y más vale un centro pujante, que diseminar las fuerzas entre muchos otros sin vigor; peligro quizá de ilusiones e individualismo, e incluso de evasivas hacia algo que se imagina más fácil.

El Capítulo General estima, a pesar de ello, que el Instituto no debe estancarse en la concepción rígida y limitada de su finalidad educativa, que induzca a proscribir toda actividad no escolar. La tradición misma del Instituto se opondría a tal estrechez de espíritu. Además, nos pondría en peligro de entorpecer la acción del Espíritu Santo entre nosotros y de paralizar, ya de antemano, muchas iniciativas capaces de contribuir a la renovación de las mismas obras escolares.

.....

Tanto superiores como Hermanos cuiden mucho de que la aceptación de obras extraescolares se lleve a cabo únicamente para remediar necesidades específicas relacionadas con la educación, y nunca por desestima de las virtualidades educadoras de la escuela, o como reacción contra la experiencia poco afortunada en la enseñanza, la cual pudo ser efecto de falta de preparación o de organización adecuada. Aparte de lo dicho, puede la escuela misma convertirse en centro que acoja a los que carecen de ella, y pueden ser instruidos en cursos nocturnos; que organice actividades culturales, o sencillamente reuniones de amistad e intercambios de diversa especie. Por fin, recuerden los Hermanos que no han de empeñarse en hacerlo todo por sí mismos, sino que deben estimular a los alumnos y antiguos alumnos para que participen en ciertas actividades educativas y apostólicas (Decl 51,1-4; 52, 4).

Todo lo cual puede entenderse mucho mejor si se piensa desde el contexto de la Declaración que dibuja Fabio Coronado en su comentario anexo, tras esta conclusión.

## 6.

Pues bien: un paso más.

En el mundo lasaliano y en otros semejantes se está dando un fenómeno nuevo y altamente significativo: la diversificación en los modos de vida o de pertenencia entre los comprometidos con el proyecto. Esto, que de por sí podría parecer perteneciente a otro ámbito que el pedagógico, no está, sin embargo, lejos de él sino todo lo contrario.

En el vocabulario lasaliano *comunidad* y *asociación* son los dos polos del sistema identitario o institucional. Se pertenece a este lugar dentro de la red de lugares como éste que pertenecen todos a un mismo proyecto conjunto. Conocemos este discurso, y en este estudio hemos podido aludir una y otra vez a su alcance en la constitución del modelo pedagógico, basado en lo local y lo social.

En nuestros días, sin embargo, se está modificando el alcance del primero de esos dos polos, el llamado *comunidad*. Es un hecho enormemente significativo que puede quedar enmascarado por su denominación indiscriminada con el término *asociación*. Así, estamos de hecho aplicando este último término en un sentido que no es lasaliano, o al menos no lo es según su uso en los orígenes. Los orígenes lasalianos aplicaban asociación al hecho de vivir todos en un conjunto o red de escuelas, como hemos recordado más de una vez en este estudio. No es ahí donde está surgiendo la novedad de nuestro tiempo, sino en lo que hasta ahora habíamos llamado *comunidad*.

En efecto, la comunidad, hasta ahora formada por un solo tipo de personas o de pertenencia, está pasando a configurarse de otro modo en el que prima, no ya la vida materialmente en común ni el celibato vivido en comunidad, sino la misión y la comunión espiritual entre sus distintos miembros. Es cierto que no en todos los lugares se está llegando a un nivel de compromiso o identificación suficientemente significativo, pero el camino normalmente debe llevar a completar el recorrido del compromiso hasta sus máximas dimensiones.

Lo que esto significa es que el alma del proyecto lasaliano ni hoy ni nunca ha estado en la organización de la eficacia sino en la fecundidad de la pertenencia (que ciertamente necesita ser organizada). El reto que esto plantea es el de revivir la pertenencia dentro de sistemas de vida que –todos ellos– requieren una u otra renuncia, porque todos ellos profesan una fe



en Dios y en los demás. Esto nos remite a la última dimensión de la pertenencia como lugar donde nacen todos los gestos profesionales.

Ocurre que el modelo de vida religiosa apostólica, en especial el laical de ambos sexos, es exponente de un estado de sociedad cristiana en el que el seglar, en cuanto tal, no se concibe como comprometido en el apostolado. Así se configura entre los siglos XVI y XVIII. Ahora bien, según avanza el s. XIX, y los movimientos de emancipación y justicia de los roles sociales se van acelerando, también en los medios cristianos aparece una nueva forma de interpretar la relación entre el apostolado y la consagración. Poco a poco va a nacer el laicado cristiano no especificado por el celibato consagrado. Así, desde hace más de un siglo, han estado llamando a la puerta de la Iglesia signos de otros modos de pertenencia que hoy están acuñando modelos de instituciones ya no tan homogéneos o uniformes como hasta ahora desde el punto de vista de la pertenencia espiritual o las relaciones humanas.

Es la novedad lo que ocurre. Su gran mensaje: recordar el sentido de la pertenencia, alma de cualquier compromiso. Nos lo ha recordado, por ejemplo, la reflexión de Robert Berger.

## 7.

Que el futuro de las instituciones de vida apostólica se esté jugando en este ámbito está también fuera de discusión. Lo que tal vez no percibimos con claridad es la raíz profesional o secular de esa garantía de futuro, que es donde entra nuestro discurso pedagógico.

En efecto: desde un punto de vista teológico estamos dispuestos a aceptar, con esperanza y discernimiento, las distintas formas de vivir la consagración. Pero, no es tan frecuente encontrar en esa diversidad de la pertenencia la garantía de acierto en el gesto profesional. Es más: que el acierto profesional, en el sentido apostólico, dependa de la calidad de nuevas formas de comunidad consagrada significa que esas formas, a su vez, dependen de ese acierto. Es decir: si el gesto profesional de los esbozos de nuevas agrupaciones, fraternidades o comunidades lasalianas no es de relevancia, ninguna de las formas que lo ha producido puede sobrevivir.

Es ley de vida, y ahí está la misma historia de la identidad lasaliana para probarlo. Nuestro estudio ha debido llevarnos a caer en la cuenta de ello.

Y es éste el lugar donde confluye todo nuestro discurso: **la relación entre nueva comunidad y nueva pedagogía.**

No se puede, en efecto, caer en la ingenuidad (o el maniqueísmo) de reservar para lo teológico o lo espiritual el asunto de la nueva comunidad, restándole la profesionalidad, secular, de la educación. Es más: como muestra la experiencia de los orígenes, la comunidad lasaliana comienza por el trabajo educativo bien hecho. Después, poco a poco y en un constante proceso de retroalimentación, el acierto profesional va generando identificación y aceptación social, que la fe enseña a comprender como el lugar donde Dios se manifiesta, llama y constituye la nueva asociación. Finalmente, cerrando el circuito, la nueva asociación se convierte en el manantial definitivo de la inventiva profesional, es decir, en el gran lugar pedagógico.

Lo que se necesita es aceptar el principio de que las nuevas formas institucionales son precisamente eso: nuevas. Y, si son nuevas, es que en parte al menos han de ser desconocidas, sorprendentes, tan enigmáticas como las palabras y los gestos de Jesús para sus contemporáneos, cuando se preguntaban sobre cómo podía ser aquello, si a sus familiares todos les conocían, eran gentes como las demás...

Se trata de aceptar la novedad cuando no lo parece. Por eso, se busca aceptar su posibilidad, no de programarla. Porque la novedad es libre, como hija del Espíritu y de la Historia. En el ámbito de nuestra reflexión, la novedad está en la raíz de todo lo que nos sorprende en educación en esta última generación y que nadie ha programado. La novedad está en el mantenimiento de un espíritu creador a lo largo de toda una generación, cuando la institución se mantiene a medio camino entre lo social y lo administrativo, resistiéndose al narcisismo y a la privacidad, por un lado, y al funcionariado y la estabilidad por otro.

Hay gestos de todo esto, en el mundo lasaliano como en el de la educación en general.

Son los que están recreando la Pedagogía Lasaliana, a la vez que reinventan la institución lasaliana misma: proyectos y redes de proyectos de servicio

educativo a los pobres; innovación en la programación, orientada desde lo social y la sostenibilidad; propuestas de educación en el silencio interior y en el compromiso; ampliación de los perfiles, tanto en los horarios como en los docentes y los educandos; sistemas de diversificación del sostenimiento económico de los proyectos; colaboración con otras redes educativas; dedicación de fuertes partidas presupuestarias a la formación de los docentes; relaciones con administraciones transnacionales; diseño de proyectos educativos sobre redes locales de varios proyectos; presencia inteligente y constructiva de la economía dentro de los programas escolares; tratamiento del área de religión en un contexto de nueva evangelización...

Una institución como la lasaliana necesita estar convencida de que haciendo algo de esto, casi todo esto o todo esto, se está configurando un proyecto educativo nuevo, comprensible como experiencia de Tercer Sector. Y necesita, entonces, ser consciente de que lo está ya ofreciendo al conjunto de la sociedad, aun antes de darse cuenta de lo que está ocurriendo en su seno.

Posiblemente hoy, en 2013, estemos en mejores condiciones que quienes lo escribieron para apreciar el alcance profético de este texto de la *Declaración*:

La renovación de la escuela cristiana exige que sean revisados los criterios relativos tanto a la fundación de obras nuevas como a la naturaleza de las ya existentes; sin lo cual resultará muy difícil a la comunidad de los Hermanos la animación de las instituciones escolares, y la preparación básica y formación permanente de sus miembros.

Ha de reconocerse que el volumen de las obras que hoy tenemos y el exceso de trabajo que se sigue de su número y extensión obligan, a veces, a abreviar o truncar la formación de los jóvenes; impiden que los Hermanos, ya en activo, puedan ahondar o renovar su cultura; dificultan en algunas regiones el diálogo y la reflexión en común sobre las mutaciones que se producen y las nuevas necesidades que van surgiendo. Por todo ello, el Capítulo General invita a que los Capítulos regionales y de distrito reflexionen detenidamente sobre la situación en que se hallan las obras y sobre el esfuerzo de adaptación que hoy se impone, teniendo en cuenta la finalidad del Instituto, que no radica en tener escuelas por ellas mismas, sino en dedicarse al apostolado de la educación utilizando el medio privilegiado de la escuela.

Para realizar esta revisión, préstese atención al hecho, cada día más real, de que el influjo de la escuela cristiana depende más de su calidad que de su número. Por eso, no habrá de empezarse por fijarse como meta la conservación de las obras hoy en pie, sino la constitución de comunidades vivientes, provistas de personal suficiente y calificado que esté en condiciones de vitalizar la institución escolar (Decl 49,1-3).

Atención: estos párrafos fueron tenazmente olvidados por la institución educativa lasaliana a los pocos meses de haberse promulgado. De tal olvido han surgido situaciones en donde la especificidad educativa lasaliana es hoy casi irrecuperable y, además, en donde todo este discurso parece carecer de sentido. La generación que siguió a la Declaración se obstinó muchísimas veces en confundir comunidad con organización. La consecuencia lógica debía ser otra confusión: la que va desde un modelo pedagógico propio al eclecticismo más o menos oportunista. Después, parece que está siendo otra cosa.

## 8.

Digamos, pues, finalmente, que la consistencia de la Pedagogía Lasaliana es ya función de la capacidad de la misma institución para recrear su espacio social.

En los dos pasos anteriores de nuestro estudio hemos podido ver la continuidad y la novedad, que se hacían compatibles como dos fases de un mismo proceso: la apertura y la consolidación de las instituciones sociales de la modernidad. La tercera, en cambio, plantea cuestiones de otro tipo o, tal vez mejor, plantea las cuestiones pedagógicas en otro tipo de sociedad. Por eso, no hay la misma relación entre las dos primeras y la tercera.

Podemos percibir mejor esa diferencia si caemos en la cuenta de que entre las dos primeras hay continuidad en el espíritu y en los procedimientos. Hay novedad en la forma de los procedimientos, pero la relación entre espíritu y procedimientos no se altera. Al llegar a nuestros días, en cambio, el espíritu puede mantenerse, pero de ningún modo los procedimientos, sean cuales sean sus formas.

Los procedimientos heredados vienen concebidos desde las dimensiones

de lo educativo, propias de la modernidad; hoy, lo educativo se define de otro modo, tal vez en referencia más a lo social que a lo estrictamente cognoscitivo. Lo educativo se inscribe hoy en un mundo, o en un conjunto de sociedades, de donde han desaparecido instancias que completaban la tarea formativa de las nuevas generaciones, proporcionándoles áreas e instituciones de referencia que hacían más fáciles los procesos de identificación. Hoy, eso no existe, o casi no existe, y es causa de que al proceso educativo mismo se le hayan ampliado los campos o las dimensiones.

A esto nos referimos al subrayar en la actualidad la vecindad de lo social, que confiere a lo educativo un diseño que nunca antes tuvo. Y es en esa coyuntura donde podemos afirmar que el espíritu de la Pedagogía Lasaliana sigue estando vivo.

Como habrá podido irse deduciendo, sin embargo, no es un estado que vaya a mantenerse indefinidamente. A medida que las sociedades van tomando conciencia de la novedad de su estructuración, necesitan encontrar en su seno instituciones capaces de darle sentido. Si, en un plazo breve, no encuentran esa aportación en las instituciones conocidas, las abandonarán a su propio encogimiento o falsa especialización. Subsistirán, tal vez, pero cuidadosamente desprovistas de toda capacidad educativa, reducidas a una funcionalidad utilitaria u operativa.

Para instituciones como la Lasaliana, necesariamente referidas a un universo de trascendencia en lo personal, cultural y religioso, este horizonte sería la muerte. Durante un tiempo podría mantenerse, gracias a su experiencia y su tradición. Pero si, pasado un plazo razonablemente breve, no ha configurado sus proyectos educativos según la guía del *Tercer Sector*, desaparecería por falta de autonomía pedagógica.

Presente y futuro, es decir, la verdad y la esperanza, dependen de la capacidad de crear una pedagogía propia. Por eso, decimos que también en Pedagogía Lasaliana es el tiempo del espíritu.

## Anexo de la Tercera Parte

# LA DECLARACIÓN EN DIÁLOGO CON LAS PEDAGOGÍAS DE SU TIEMPO

*Fabio Coronado fsc*

Para el momento de la celebración del Concilio Vaticano II (1962-1965), el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas ya había desarrollado una enorme labor educativa por más de doscientos ochenta años. Esparcido en los cinco continentes, contaba con dieciséis mil Hermanos dedicados a la educación cristiana de la juventud en contextos muy diversos. Había sido reconocido por su calidad educativa y, también, había sufrido persecuciones. Contaba con santos, beatos y mártires. Pero llegaban otros tiempos.

En efecto, el movimiento generado por la renovación eclesial impulsó a los Hermanos de las Escuelas Cristianas a volver a las fuentes de su identidad, de su espiritualidad y de su labor educativa. Reunidos en el 39º Capítulo General, asumieron el compromiso de mirar hacia el futuro y redactaron *la Declaración del Hermano en el mundo de hoy*.

El objetivo de esta reflexión es el de contextualizar la redacción de la *Declaración* en el conjunto del movimiento pedagógico que ya había surgido en el siglo XX. Esto nos permitirá comprender que la Pedagogía Lasaliana se sitúa en un vasto horizonte multirreferencial, desde donde puede seguir interpelándose a sí misma e interpelando a quienes desean vivir y pensar sobre la educación desde una perspectiva cristiana, original y asociativa.

Para la década de los sesenta, la comunidad educativa lasaliana estaba sostenida por la presencia de Hermanos organizados en comunidades religiosas responsables de la animación de centros educativos de todos los niveles. Compartían algunas tareas con laicos y acompañaban gran número de familias y exalumnos en organizaciones pastorales y de apoyo a las escuelas.

Hoy, a casi cincuenta años después del Vaticano II, las cosas han cambiado. Los Hermanos han disminuido numéricamente, pero la concepción de la comunidad lasaliana se ha enriquecido con la presencia notable de laicos comprometidos en la animación, organización y funcionamiento de los centros educativos lasalianos que, no sólo no han disminuido en número, sino que siguen diversificándose, atendiendo a las nuevas necesidades que presentan los niños y jóvenes del siglo XXI. Hoy hablamos de una comunidad de educadores conformada por ochenta mil Lasalianos –Hermanos y Maestros– en todo el mundo.

Al contextualizar el acontecimiento de la *Declaración*, nos confrontamos quizás con tres percepciones generacionales de Hermanos:

En primer lugar, la de todos aquellos Hermanos para quienes este documento constituyó un “hito” clave para su vida y para la transformación del Instituto que heredaron. Fue el acontecimiento más significativo que les correspondió vivir. Sin exagerar se puede afirmar que, para ellos, la *Declaración* fue al Instituto como el Concilio Vaticano II lo fue a la Iglesia: un acontecimiento inspirador y generador de nueva vida, un paso del Espíritu por su existencia.

En segundo lugar, la percepción compartida por el grupo de Hermanos para quienes la *Declaración* fue un referente, ya que iniciaron su vida en el Instituto inmediatamente posterior al Concilio Vaticano II. Se puede decir que estuvieron cerca de tal acontecimiento fundante y compartieron la vida con los protagonistas de la *Declaración* y de la renovación personal e institucional que suscitó.

En tercer lugar, la percepción que de dicho acontecimiento tienen las nuevas generaciones de Hermanos y Maestros para quienes la *Declaración* es un acontecimiento del pasado, que consideran importante para ese entonces. Son los protagonistas de otro mundo, de otra vida consagrada y de otra manera de educar, muy diferentes a las dos generaciones anteriores. Es este contexto generacional en el que nos situamos actualmente como Lasalianos –Hermanos y Maestros– para caminar juntos en la búsqueda de una fidelidad creativa coherente con una propuesta pedagógica tricentenaria.

## EL CONTEXTO EDUCATIVO EN TIEMPOS DE LA DECLARACIÓN

Sin ser la *Declaración* propiamente un tratado de pedagogía, sí se constituyó para los Hermanos en el punto de confluencia de múltiples dinámicos que se suscitaron a lo largo de la primera mitad del siglo XX, tanto en el mundo como en el Instituto. La sociedad comenzaba a experimentar el inicio de una época de cambios en la cultura que aún hoy se encuentra en construcción<sup>138</sup>.

La *Declaración* se inscribe en un período singular de la reflexión educativa de su tiempo que proponía una transición entre la educación tradicional y la educación nueva. Conviene señalar de entrada que la educación debería ser siempre un esfuerzo constante de adaptación a las realidades del mundo, a las nuevas necesidades de la sociedad y a las nuevas características de las generaciones de niños y jóvenes; así entendida, la educación tendría que transformarse continuamente. No obstante, si lo anterior es cierto, también cabe resaltar que los años sesenta se caracterizaron por una profundización radical de tal hecho, casi que revolucionario: un acelerado proceso de cambio en el campo educativo, similar a como sucedió en los otros ámbitos humanos. La *Declaración* no fue ajena a tal acontecimiento singular de la historia general de la educación del siglo XX<sup>139</sup>.

La constante confrontación entre la denominada educación tradicional y la educación nueva, a lo largo de todo el siglo pasado, va a impulsar el surgimiento de nuevos paradigmas educativos. Bien lo caracterizó Fabra (1973) al afirmar que la educación tradicional se consideraba para ese entonces —y se sigue considerando aún— como aquella centrada en los intereses de la sociedad adulta; incitaba a los alumnos a la pasividad, a la obediencia ciega y a la sumisión; les formaba para competir entre sí; trataba

---

<sup>138</sup> Muy ilustrativos al respecto son los libros de: Zygmunt Bauman. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (2007); y Mario Vargas Llosa. *La civilización del espectáculo* (2012).

<sup>139</sup> Para ampliar y profundizar en la síntesis que presentaremos a continuación se puede consultar: María Fabra. *La nueva pedagogía* (1973); Vladimir Zapata et al. *Historia de la pedagogía* (1994); Moacir Gadotti. *Historia de las ideas pedagógicas* (1998); Jaime Carbonell. (Editor). *Pedagogías del siglo XX* (2000); Jaime Jaramillo. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura* (2002); J. Trilla. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del Siglo XXI* (2005).



de transmitirles una cultura caduca y una ideología dogmática y fomentaba en ellos un respeto desmesurado por la autoridad. Frente a ella, la educación nueva se presentaba como progresista y científica, centrada en el estudiante y en el medio en que éste se desarrollaba, y trataba de conocer a cada uno mediante los recursos provenientes de la psicología y la sociología. La educación nueva intentaba ser autoeducación, reduciendo el papel del maestro a facilitador de los procesos de aprendizaje, partiendo no de programas rígidos, sino de los intereses manifestados libremente por los estudiantes, teniendo como ideal el fomento de la creatividad, el sentido crítico, la sociabilidad y la cooperación dentro de una sociedad democrática.

De esta manera, en la bisagra histórica de los años sesenta, poco a poco van quedando atrás los principios sustentadores de los métodos tradicionales: la estructura piramidal de los conocimientos que van de lo simple a lo complejo, pues considera que el estudiante es incapaz de captar la complejidad; la memorización, única manera de aprender y en la cual el maestro ejerce el control total mediante los exámenes y la toma de lecciones; el esfuerzo y la competencia, estimulados mediante premios –por ejemplo, cuadros de honor y medallas- y castigos; la autoridad absoluta del maestro, quien es considerado como el representante de la sociedad adulta.

Así, los nuevos principios para el aprendizaje se van abriendo camino en la cotidianidad educativa: el interés por la libre iniciativa, el partir del conocimiento y de las experiencias del estudiante, la autodisciplina y el trabajo cooperativo, entre otros. En esta educación progresista la misión del educador no estriba en comprobar aptitudes, sino en crearlas en cada estudiante, intentando mejorar las condiciones ambientales de los espacios educativos, de su organización y de sus métodos.

La *Declaración* es redactada pensando en un maestro que sugiere, anima, invita y ensalza; que cuenta con un material didáctico moderno y atractivo y que acompaña a sus alumnos a visitar pueblos y fábricas. Evidentemente, en la educación nueva, el estudiante sería mucho más feliz.

Pero tal transición no podía darse sin las tensiones y conflictos propios de todo cambio profundo de paradigmas. Quienes vivieron tal momento

experimentaron lo que quedó, consignado como una crisis general de la educación, expresada en el malestar de los educadores y en la rebelión de los estudiantes. Los educadores experimentaban desconcierto al no saber cómo formar a las nuevas generaciones, pues las prácticas educativas que hasta ahora habían enarbolado parecía que perdían vigencia, y más aún, la institución educativa era cuestionada en sus posibilidades de seguir siendo mediadora del hecho educativo. A su vez, los jóvenes expresaban su insatisfacción con el mundo construido hasta el momento por los adultos, arremetiendo, entre otros, contra las estructuras y procesos educativos, que rechazaban por obsoletos frente a la búsqueda de respuestas ante los problemas del mundo. Si al anterior marasmo le sumamos los nuevos planteamientos educativos que comenzaban a permear todos los ambientes educativos, tanto de las escuelas como de las universidades, era pues más que normal el desconcierto que todo ello causaba. Era el espíritu del Mayo 68...

## **GRANDES CORRIENTES PEDAGÓGICAS EN LOS AÑOS SESENTA**

En el período que estamos evocando hay principalmente siete grandes corrientes pedagógicas que agitan el pensamiento y cuestionan las prácticas educativas de su momento. Ciertamente no son las únicas, pero sí las más significativas. Digamos algo de cada una de ellas.

La *pedagogía cristiana*: Si, para ese momento, los Hermanos se plantearon la importancia de la *pedagogía cristiana*, era porque se propusieron aproximarse de manera crítica, sistemática y proyectiva al quehacer educativo desde la perspectiva de la Revelación, desde la inspiración y el horizonte del Evangelio. Lo cual significaba hacer una lectura de fe, en el seguimiento de Jesucristo, sobre el hecho educativo en el que estaban involucrados. Cinco rasgos vinieron a caracterizar el modelo pedagógico católico que paulatinamente vio su luz en aquel momento: la pedagogía de valores, la formación integral de la persona, el pensamiento de corte social, la promoción de la comunidad educativa y la relación educativa entendida como acompañamiento fraterno (cf. Coronado, 2012).

La corriente anti-escuela: títulos sugestivos de libros como *La escuela ha muerto* de Everett Reimer; *La sociedad desescolarizada y Educación sin escuelas* de Ivan Illich son dicentes expresiones de la corriente pedagógica de crítica radical a la escuela, de las que precisamente Illich y Reimer fueron sus principales representantes. La tesis central según la cual ningún país podría proporcionar a sus ciudadanos una educación conveniente a través de la institución llamada escuela, y de la imposibilidad de una progresiva transformación de la institución escolar en sí misma, comportaba la necesaria desescolarización de la sociedad y de la educación. Tales posturas suscitaron en su época un debate social y pedagógico internacional de grandes proporciones. Si bien, para la década de los ochenta ya era una controversia superada, no hay que desconocer su valor como acicate para replantear las funciones y modos de la educación en su momento. Cuestionar la existencia de la escuela, tal y como se le conocía en su momento, conllevaba la contrapartida de abogar por un nuevo sistema educativo que, como sostuviera Fabra (1973):

...se propusiera tres objetivos: a) facilitar el acceso a las fuentes del saber a cuantos deseen aprender, en cualquier época de la vida; b) dar oportunidad a quienes deseen hacer participar a los demás de sus conocimientos, de encontrarse con personas deseosas de adquirirlos (y a la inversa); y, c) permitir que todos aquellos que se consideren portadores de ideas nuevas y quieran afrontar la opinión pública puedan expresarse libremente a través de cualquiera de los medios de comunicación de masas.

Es decir, un libre acceso al saber sin mediación de la institución llamada escuela y un cuestionamiento a la obligatoriedad de la enseñanza suponía un cambio cultural en el que las personas recuperaran la libertad de aprender, de relacionarse con los demás y de contribuir al aprendizaje mutuo. Por consiguiente, se comprende lo revolucionario que representaba el argumento para una época en la que no contaban con el desarrollo tecnológico de hoy. Pensar en substituir los sistemas escolares, prácticamente la única forma de aprender en su momento, por formas alternativas donde el individuo accediera libremente a la educación era algo sencillamente inimaginable.

*La pedagogía cibernética y de dinámica de grupos:* La cibernética, entendida como las interacciones entre las personas y las máquinas, va a poten-

ciar la enseñanza programada y a postular la desaparición del maestro, el cual sería reemplazado en el futuro por los robots y las máquinas de enseñanza. La dinámica de grupo, al estudiar las interacciones entre el maestro como líder de la clase y el grupo-clase, dará origen a una variada gama de herramientas que romperán la unidireccionalidad autoritaria y rígida del profesor frente al grupo, para pasar a ser el dinamizador de la red de simpatías y antipatías, atendiendo situaciones de agresividad, compañerismo, cohesión e identificación con el líder presentes en el grupo que aprende.

En este movimiento el maestro casi desaparece por su rol de transmisor de conocimientos y controlador de la adquisición de los mismos, pues ahora priman la auto-enseñanza y el auto-control. La auto-enseñanza se realiza por medio de máquinas que el alumno es libre de utilizar según sus deseos y necesidades. Así el que desee aprender idiomas, acudirá al laboratorio de lenguas. El auto-control tiene lugar porque el alumno, tras realizar una serie de esfuerzos de aprendizaje, se ve obligado a responder a determinadas preguntas cuyas respuestas, si son correctas, le proporcionarán la seguridad de que ha asimilado efectivamente los conocimientos que deseaba adquirir. El centro del proceso enseñanza-aprendizaje es el grupo mismo, con sus dinámicas internas, que son animadas por un agente experto dotado de los instrumentos necesarios para dinamizar los grupos y ayudarle a alcanzar objetivos previamente diseñados.

*El enfoque antiautoritario o no-directivo:* Alexander S. Neill con *Summerhill*, propuso una escuela basada en la libertad y el autogobierno; y Carl Rogers con el desarrollo de la terapia no directiva o centrada en el cliente, dará lugar a la educación no directiva, reflejada en sus libros: *El proceso de convertirse en persona* y *Libertad y creatividad en la educación*. En *Summerhill* la libertad era lo esencial; la asistencia a clases no era obligatoria, lo que permitía que el estudiante se ocupara en lo que quisiera, se vistiera como le pareciera y asistiera a las clases que le atrajeran. Sin embargo, la libertad tenía sus límites, que consistía en no interferir el derecho del otro a su libertad. Es decir, que un alumno de *Summerhill* podía hacer lo que quisiera siempre y cuando no molestara a los demás; si tal ocurría, su caso era llevado ante la asamblea de sus propios compañeros y sancionado por su acción antisocial.

Para Rogers el educador es un facilitador que usa métodos centrados en el alumno. Debe tener confianza en la relación pedagógica y crear un clima apropiado para la convivencia; aceptar al grupo y a cada uno de sus miembros de manera incondicional mediante una actitud empática; ser congruente y auténtico consigo mismo, es decir, consciente de sus propias opiniones, ideas y sentimientos, de tal manera que le permitan entrar en relación con los demás sin máscaras ni fachadas. Finalmente, no debe juzgar, de tal manera que cada uno de sus miembros pueda expresarse libremente, sin temor a ser rechazado por los demás. De lo anterior se deriva que hay que renunciar a enseñar, pues el centro es el aprender; hay que abolir los exámenes y suprimir todos los diplomas y menciones. El proceso debe partir del alumno, pues todo individuo es capaz de dirigirse a sí mismo, encontrar en su propia naturaleza su equilibrio y sus valores.

*La pedagogía de orientación marxista:* La finalidad del proceso educativo estaba en el modelo de persona que debía formarse (la personalidad comunista), proporcionado directamente por el marco ideológico y político marxista. En él, además del principio de una educación general y gratuita para todos, se afirma el de la unión de la enseñanza con la producción material. Una educación que, basándose en la ciencia y la técnica, unida al trabajo productivo, llegue a eliminar el tradicional dualismo entre el trabajo manual y el intelectual. Se caracteriza también por su acentuada posición atea y no creyente.

La pedagogía marxista será fundamentalmente una pedagogía del trabajo, pues sostiene que el trabajo es la instancia que efectivamente forma a la persona. Para Célestin Freinet y Antón Makarenko la escuela se organiza en función del trabajo productivo, y la colectividad es el medio y el fin de la educación. El principio de base es lo colectivo y el hacer coincidir los fines individuales con los sociales. Por lo tanto, la relación educativa básica no se produce entre el maestro y el alumno, sino entre éste y la colectividad que rige la conducta de cada uno de sus miembros. Makarenko creará en la colonia un colectivo fuerte, cohesionado, bien organizado, con metas claras y exigentes, en el que impere una disciplina conscientemente asumida por todos. Freinet hará de la escuela una cooperativa autogestionada, cuyas técnicas alcanzarán gran difusión: el texto y el dibujo libre, el fichero escolar, los centros de interés, la imprenta escolar, la coo-

perativa escolar, la correspondencia interescolar y la asamblea cooperativa semanal. Con todo lo positivo de sus aportes, no hay que olvidar que desconocieron la dimensión religiosa y espiritual presentes desde siglos en sus propias culturas. Su propuesta, indirectamente, fue una pedagogía que desterró a Dios de las aulas y de la educación.

*Educación popular y liberadora:* en medio del llamado entonces *tercer mundo*, cuya población mayoritariamente vivía en niveles de pobreza extrema y cuyos países eran estructuralmente injustos, no era extraño que surgiera la figura señera de Paulo Freire, pedagogo brasileño, quien se interesó sistemáticamente por los problemas educativos de los países subdesarrollados, en los que la mayoría de la población era analfabeta. Sus libros, *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, condensan su pensamiento. Para él, la educación es una toma de conciencia crítica de la realidad, de modo que lleve a actuar o a reaccionar de una manera efectiva. Así, una pedagogía de la liberación tiene que ser forzosamente práctica y desembocar en la acción. En este sentido, alfabetización y concientización van de la mano: hacer del analfabeto un agente activo de su propio aprendizaje y lograr que el propio método de alfabetización se convierta en un instrumento de concientización social. Su discurso teórico y su praxis, de gran coherencia interna, les recordó a los educadores de la época que la educación tiene en sí misma un gran poder transformador y que sus destinatarios prioritarios son los más pobres y excluidos de la sociedad; a través del acto educativo dichos pobres y excluidos pueden llegar a ser protagonistas de su propio desarrollo humano y social.

*Pedagogía Institucional:* si el conjunto de instituciones que frecuenta un sujeto lo educan en los aspectos más esenciales de su existencia, entonces, la pedagogía debe centrar su intervención en este nivel. Es decir, intentar optimizar o educar a las instituciones, sometiéndolas al análisis y a la autogestión pedagógica. No serán formativas si ellas mismas no son previamente reformadas. Se trata de una propuesta cuya principal pretensión no es introducir nuevas instituciones, sino analizar y transformar las existentes, y hacerlo a partir de la libre participación de los educandos. La autogestión social y pedagógica es imprescindible si queremos transformar profundamente la sociedad. Si cambia la mentalidad de los indivi-

duos que forman parte de una institución, a través de una educación basada en la autogestión, cambiará la propia institución.

Las anteriores siete coordenadas específicamente educativas agitaron fuertemente los idearios y las prácticas educativas de los años sesenta. Quien conozca nuestro estilo de vida de tales años, fácilmente puede deducir el impacto que tuvieron tanto en la toma de conciencia como en la urgencia de transformación del ser y quehacer de los Hermanos del mundo entero, e indudablemente en los protagonistas de primera línea de la *Declaración*.

## INTUICIONES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE LA DECLARACIÓN

Más que unos principios pedagógicos, técnicas educativas o una metodología específica fruto de la creatividad de los Hermanos que intervinieron en la redacción de la *Declaración*, lo que podemos encontrar como telón de fondo es una puesta en escena de la manera cómo el Fundador y los primeros Hermanos reflexionaron pedagógicamente sus experiencias. Destacamos tres elementos fundamentales:

1. Construcción colectiva del discurso pedagógico: así como la *Guía de las Escuelas* fue redactada *después de numerosas conferencias con los Hermanos del Instituto más antiguos y más capaces de dar clase*, práctica que ha consagrado la tradición educativa lasaliana a través de los siglos, la *Declaración* fue un proceso de escritura conjunta con Hermanos de amplia trayectoria y experiencia del Instituto.
2. Diálogo con las pedagogías contemporáneas: así como hoy podemos rastrear e identificar las fuentes en las cuales se inspiraron el Fundador y los primeros Hermanos, como medio para enriquecer tanto el sentido como las prácticas educativas, la *Declaración* no es ajena a las teorías pedagógicas que en su momento influyeron en su visión educativa.
3. Conversación académica sobre la realidad y el entorno: la *Declaración* se refiere a ello como el estar atentos a los signos de los tiempos; para el Fundador y los primeros Hermanos era el estar *impresionados por la situación de abandono de los hijos de los artesa-*

*nos y de los pobres*, condición *sine qua non* de toda reflexión pedagógica lasaliana.

En los anteriores tres pilares podríamos resumir la forma cómo la Pedagogía Lasaliana asumía su quehacer, también en los tiempos de la Declaración, de pensar sobre la educación; en sí misma sigue siendo una reflexión que invita a una actualización pedagógica en el aquí y ahora del Instituto de los años sesenta, buscando ser fiel a la herencia legada por el Fundador y los primeros Hermanos.

## REPENSAR LA PEDAGOGÍA LASALIANA

A cincuenta años del acontecimiento del Vaticano II experimentamos un mundo con nuevos desafíos. Los sistemas educativos nacionales están fuertemente afectados por las instituciones supranacionales que marcan pautas y acentúan la desigualdad en el mundo. Por su parte, la pedagogía sigue su itinerario como un discurso académico que busca su estatuto epistemológico propio; más aún, el conjunto de las diversas propuestas contemporáneas<sup>140</sup> sobrepasan el alcance de la reflexión educativa lasaliana consignada en la *Declaración*.

El siglo XXI nos reta a ser fielmente creativos en medio de un mundo en conflicto. Las desigualdades siguen aumentando, como también las necesidades de niños, jóvenes y adultos que desean encontrar alternativas para su crecimiento como personas, ciudadanos e hijos de Dios. Los Lasalianos no podemos permanecer indiferentes.

---

<sup>140</sup> Sobre el particular proporcionan una panorámica de conjunto los libros: Miguel De Zubiría Samper. *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* (2005); Miguel Ángel Maldonado García. *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica* (2008).





## EPÍLOGO

*Diego Muñoz fsc*

En Francia, a finales del siglo XVII, una comunidad de hombres se comprometieron de por vida, radicalmente, a trabajar de la mañana a la noche en escuelas accesibles y organizadas en red. Accesibles, porque sus maestros sólo exigían la presencia de un adulto responsable al momento de incorporar al niño a la escuela; en red, porque las escuelas funcionaban bajo un mismo esquema de organización de lecciones, horarios y trabajo de aula. Es en esta comunidad donde nació una manera original, eficiente y estable de vivir y pensar la educación. Es la Sociedad de las Escuelas Cristianas o la Comunidad de los Hermanos, instituidas por Juan Bautista de La Salle, y que actualmente continúan su labor educativa en ochenta y cuatro países del mundo con la presencia de más de setenta mil educadores de culturas y religiones diversas.

A lo largo de este libro nos hemos preguntado cómo esta comunidad ha sido capaz de reflexionar sobre su hacer cotidiano en las escuelas. Y hemos comprobado que su manera de vivir la escuela y de pensar sobre la educación ha sido producto de una experiencia comunitaria sustentada en la fe en la llamada de Dios.

Así, llegamos a una constatación importante: la Pedagogía Lasaliana nace en el seno de una comunidad con identidad propia, madurada en medio de crisis y dificultades. Es la comunidad quien diseña y avala un estilo original para responder a las necesidades educativas de su sociedad y de su tiempo. Muchas veces limitada por su propia manera de ver la realidad y de verse a sí misma, de creer en Dios y de creerse fiel al proyecto del mismo Dios, se enfrenta a nuevas situaciones, a veces encerrándose en sí misma, a veces rompiendo esquemas y enfrentándose al *statu quo...* Trescientos años más tarde, la comunidad lasaliana no es la misma, y nos seguimos preguntando sobre lo que es la pedagogía y la educación lasalianas.

Por eso, este libro no puede terminar imponiendo definiciones. Ha sido concebido como una reflexión compartida que debe encontrar en el seno

de la comunidad lasaliana actual su espacio vital para seguir evolucionando. No obstante, sí tenemos una palabra orientadora y la hemos querido compartir a lo largo de sus páginas.

El libro ha planteado desde el inicio una hipótesis: *la Pedagogía Lasaliana es la manera de vivir la educación por parte de una comunidad que ha madurado una identidad propia en torno a la experiencia de Juan Bautista de La Salle y de los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas.*

A lo largo del siglo XVIII, los Hermanos comprendieron su papel como sucesores de los tiempos fundacionales y aseguraron tanto el reconocimiento estatal y eclesial de la red de escuelas que habían desarrollado como su identidad dentro de la Iglesia, según los cánones de la época. Medio siglo después, la Revolución francesa los enfrentó a un mundo que anhelaba un cambio. Y ese mundo los desafió. Parecía que habían llegado a su fin. Pero, una vez reconocidos y llamados por el Estado francés, a inicios del siglo XIX, y exigidos por recuperar su identidad, se enfrentaron a nuevas circunstancias educativas que afectaron su modo de vivir la escuela y de pensar sobre la educación. Así, desde el saber acumulado de su comunidad, en fidelidad a sus orígenes, intentaron nuevamente comprender tanto su propia identidad como la realidad escolar que surgía. Con aciertos y errores, se debatieron entre la fidelidad y la atención a las nuevas necesidades. Sus respuestas educativas fueron, sin lugar a dudas, más adelantadas que sus concepciones y perspectivas. Y así llegaron al fin de siglo.

A inicios del siglo XX, la generalidad de los estados nacionales asumían la conducción de sus sistemas educativos y los Hermanos de las Escuelas Cristianas se enfrentaron a nuevos retos, en un mundo mucho más complejo; guerras, ideologías y, sobre todo, el fin de la modernidad. Surgía el vasto horizonte de las pedagogías y el desarrollo de las ciencias de la educación.

*Hoy, decir Pedagogía Lasaliana implica mirar una manera original de vivir y pensar la educación cristiana en un contexto multicultural y multirreligioso. Queda claro que no puede ser pensada sino desde el seno de una comunidad con una identidad lasaliana. Identidad y Pedagogía se dan la mano; una sin la otra no tienen cabida en una escuela de inspiración lasaliana.*

Sólo una comunidad de educadores -que comparta una identidad y un proyecto de futuro- puede vivir y pensar una pedagogía de manera coherente y pertinente. Por eso, la comunidad lasaliana es una comunidad de fe donde sus miembros comparten la experiencia del paso de Dios en sus vidas y, desde esa experiencia –múltiple, personal y comunitariamente compartida- entienden y alimentan su celo por educar. Esto es lo que hace que la Pedagogía Lasaliana tenga una manera original de expresarse, de vivirse y de asumirse.

Nada de esto tendría sentido si la escuela no estuviera en el centro de nuestras preocupaciones. Por eso, hoy sigue resonando en nuestros corazones la invitación que La Salle hacía al Hno. Roberto, en su carta fechada el 26 de Febrero de 1709: *Cuide de que la escuela funcione siempre bien.*

*Roma, Mayo 2013*



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### *Escritos de san Juan Bautista de La Salle*

- De La Salle, João Batista (1988). *Meditações*. Porto Alegre: Editora La Salle.
- De La Salle, John Baptist (1988). *The Letters of John Baptist de La Salle*. Romeville, Illinois: Lasallian Publications [Translated and edited by Colman Molloy fsc & Augustine Loes].
- De La Salle, John Baptist (1990). *The Rules of Christian Decorum and Civility*. Romeville, Illinois: Lasallian Publications [Translated by Richard Arnandez. Edited Gregory Wright].
- De La Salle, John Baptist (1993). *Collection of Various Short Treatises*. Landover, Maryland: Lasallian Publications [Translated by William J. Battersby. Edited by Daniel Burke].
- De La Salle, John Baptist (1994). *Meditations by John Baptist de La Salle*. Landover, Maryland: Lasallian Publications [Translated Richard Arnandez and Augustine Loes. Edited by Augustine Loes and Francis Huether].
- De La Salle, John Baptist (1996). *The Conduct of the Christian Schools*. Landover, Maryland: Lasallian Publications [Translated by F. De La Fontanerie and Richard Arnandez. Edited with notes by William Mann].
- De La Salle, John Baptist (2002). *Rule and Foundational Documents*. Landover: Lasallian Publications [Translated and edited by Augustine Loes and Ronald Isetti].
- De La Salle, John Baptist (2004). *The Spirituality of Christian Education*. New York: Paulist Press. Edited and introduced by Carl Koch, Jeffrey Calligan and Jeffrey Gros.
- De La Salle, John Baptist (2009). *Meditations for the Time of Retreat*. Washington, D.C.: Christian Brothers Conference [Translated by Richard Arnandez].
- De La Salle, Saint Jean-Baptiste (1993). *Œuvres complètes*. Rome : Frères des Écoles Chrésiennes.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2001). *Obras Completas de san Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Ediciones San Pío X [Traducción de José María Valladolid fsc].
- Rodríguez Mancini, Santiago (2001) *El empleo como ministerio. Una traducción de las Meditaciones para el tiempo de retiro*. Buenos Aires: Ed. Stella.

### *Biografías sobre san Juan Bautista de La Salle*

- Blain, Jean-Baptiste (1961). *La vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle. Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste

- de La Salle. Reproduction photomécanique de l'édition originale. Cahiers lasalliens 7.
- Blain, Jean-Baptiste (2000a). *The Life of John Baptist de La Salle, Founder of the Brothers of the Christian Schools. A biography in Three Books. Book One*. Landover, Maryland: Lasallian Publications, Christian Brothers Conference [Translated by Richard Arnandez and edited by Luke Salm].
- Blain, Jean-Baptiste (2000b). *The Life of John Baptist de La Salle, Founder of the Brothers of the Christian Schools. A biography in Three Books. Book Two*. Landover, Maryland: Lasallian Publications, Christian Brothers Conference [Translated by Richard Arnandez and edited by Luke Salm].
- Blain, Jean-Baptiste (2002). *The Mind and Heart of St. John Baptist de La Salle*. Landover, Maryland: Lasallian Publications, Christian Brothers Conference [Translation, Introduction and Notes by Edwin Bannon].
- Blain, Juan Bautista (2005). *Vida del Padre Juan Bautista de La Salle. Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Colombia: Región Latinoamericana Lasallista [Traducción de Bernardo Montes Urrea fsc].
- Gallego, Saturnino (1986). *Vida y Pensamiento de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos - BAC 477. Tomo I – Biografía.
- Maillefer, François-Élie and Brother Bernard (1996). *Two Early Biographies*. Landover, Maryland: Lasallian Publications [Translations by William Quinn and edited by Paul Grass].

### ***Estudios sobre historia y pensamiento lasaliano***

- Alpago, Bruno (2000). *El Instituto al servicio educativo de los pobres*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle. Estudios Lasalianos 7.
- Alpago, Bruno (2000). *L'Institut au service des pauvres*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 7 [Traduction F. Léon Lauraire].
- Battersby, W. J. (1961). *History of the Institute of the Brothers of the Christian Schools in the Nineteenth Century (Part One) 1800-1850*. London: Waldegrave Publishers.
- Battersby, William (1967). *The Christian Brothers in the United States: 1900-1925*. Winona: St. Mary's College Press.
- Bédel, Henri (1997). *Initiation à l'histoire de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. XVIII<sup>e</sup> siècle 1726-1804*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 6.
- Bédel, Henri (2003). *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. XIX<sup>e</sup> siècle 1805-1875*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 9.

- Bédel, Henri (2003). *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. XIX<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> s. 1875 – 1928*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 11.
- Bédel, Henri (2007). *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. XX<sup>e</sup> siècle 1928-1946*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 12.
- Bédel, Henri (2008). *An Introduction to the History of the Institute of the Brothers of the Christian Schools: 19<sup>th</sup> – 20<sup>th</sup> Century (1875-1928)*. Rome: Brothers of the Christian Schools. Lasallian Studies 11 [Translated by Allen Jerzy Geppert].
- F. Frédebert-Marie (1958). *Un grand Supérieur, Le Très Honoré Frère Agathon*. Paris : Maison Généraleice.
- Frère Alban (1970). *Histoire de l'Institut de Frères des Écoles Chrétiennes. Expansion hors de France, de 1700 a 1966*. Rome : Éditions Générales F.S.C.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1991). *Les Temps de la "Sécularisation" 1904-1914. Notes et Réflexions*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 2.
- Gabriel, Angelus (1948). *The Christian Brothers in the United States - 1848-1948: A Century of Catholic Education*. New York: Little and Ives.
- Gil, Pedro (1999). *Trois siècles d'identité lasallienne : la relation Mission-Spiritualité au cours de l'Histoire des Frères des Écoles chrétiennes*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes n° 4.
- Hengemüle, Edgard (2009). *Educar en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la Educación Lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle [Traducción de Fernando Granada fsc].
- Isetti, Ronald (1979). The Latin Question: An Episode in the Americanization of the Christian Brothers. In: *An American Church: Essays on the Americanization of the Catholic Church*, 8-22.
- Isetti, Ronald (1990). The Latin Question: A Conflict in Catholic Higher Education between Jesuits and Christian Brothers. In: *Catholic Historical Review* 76, issue 3: 526.
- Lauraire, Léon (1966). *Conduite des Écoles chrétiennes*. In: *Thèmes lasalliens*. Vol.3. Rome: Frères des Écoles Chrétiennes.
- Lauraire, Léon (2001). *La Conduite, approche contextuelle*. Rome: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers Lasalliens N°61.
- Lauraire, Léon (2006). *La Guía de las Escuelas. Enfoque pedagógico*. Roma: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers lasalliens N°62.



- Lauraire, Léon (2011). *La Guía de las Escuelas. Aproximación comparativa*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle. Cahiers lasalliens N°63.
- Marey, Patrice (s/d). *Conférences aux Centre Lasallien Français*. Paris: polycopié.
- Mulhern, John ed. (1967). *The Latin Question of the Brothers of the Christian Schools*. Ammendale: Baltimore District Archives.
- Poutet, Yves (1970). *Le XVII<sup>e</sup> siècle et les origines lasalliennes. 2 vols.* Rennes: Imprimeries Réunies.
- Poutet, Yves (1979). *Les livres pédagogiques de Jean-Baptiste de La Salle*. Bordeaux: Imprimerie Taffard.
- Poutet, Yves (1988). *Jean-Baptiste de La Salle aux prises avec son temps*. Rome : Maison Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers lasalliens N°4.
- Poutet, Yves (1994). *Charles Demia (1637-1689). Journal de 1685-1689. Présenté, transcrit et annoté par Frère Yves Poutet*. Rome: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers lasalliens N°56.
- Poutet, Yves (1995). *Genèse et caractéristiques de la Pédagogie lasallienne*. Éditions Don Bosco. Collection Sciences de l'éducation.
- Poutet, Yves (1999). L'enseignement des pauvres dans la France du XVII<sup>e</sup> siècle. In : *Originalité et influence de Saint Jean-Baptiste de La Salle*. Rome: Frères des Écoles Chrétiennes. Cahiers Lasalliens 43.
- Querrien, Anne (1975). *Pourquoi les Frères ont-ils gagné ?* Paris : CERFI.
- Rigault, Georges (1938). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome II. L'être en pleine force. Les réalisations du Frère Agathon*. Paris: Librairie Plon.
- Rigault, George (1938). *History of the Institute of the Brothers of the Christian Schools. The Era of Brother Philip and the Institute among the Nations*. Paris: Librairie Plon [Translated by Edmund Dolan, F.S.C.].
- Rigault, Georges (1942). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome IV. L'Institut restauré (1805 – 1830)*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1945). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. Tome V. L'Ère du Frère Philippe. Le Généralat du Frère Anacleto. L'Institut en France au temps du Frère Philippe*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1947). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome VI. L'Ère du Frère Philippe. L'Institut parmi les nations*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1949). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome VII. La fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Travaux et luttes des Lasalliens en France*. Paris : Librairie Plon.

- Rigault, Georges (1951). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome VIII. La fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'Institut en Europe et dans les pays de missions*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1953). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome IX. La fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'expansion lasallienne en Amérique de 1874 à 1904*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1991). *Les temps de la « Sécularisation » 1904-1914*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Etudes Lasalliennes 1.
- Rodrigue, Jean-Guy (1988). *Contribution à l'étude des sources des Méditations sur les principales fêtes de l'année*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers Lasalliens N°47.
- Tronchot, Robert (1973). *L'Enseignement Mutuel en France de 1815 à 1833*. Lille : Thèse de Doctorat.
- Tronchot, Robert (1992). *Les Temps de la « Sécularisation » 1904-1914. La liquidation des biens de la Congrégation des Frères des écoles chrétiennes*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études Lasalliennes 3.

### ***Documentos del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas***

- Brothers of the Christian Schools (2008). *The Rule of the Brothers of the Christian Schools*. Rome: author.
- Frère Agathon (1785). *Explication des douze vertus d'un bon Maître*. Édition princeps (AMG – CD 256).
- Frère Gabriel Marie (1909). *Manuel de Pédagogie*. Mame, Editeur à Tours et J. de Gigord à Paris.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1853). *Pensées du Vénérable de La Salle, suivies de quelques Lettres circulaires des Supérieurs de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*. Versailles : Beau Jeune.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1883). *Annales de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, Tome II, chapitre XVII à XXXIII.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1897). *Notes de Pédagogie chrétienne*. Paris : Procure Général.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1901). *Éléments de Pédagogie pratique*. Paris : Procure Générale. 2 volumes.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1902). *Chapitres généraux de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes; Historique et décisions*. Paris : Maison Généralice.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1903). *Conduite à l'usage des Ecoles Chrétiennes*. Paris : Procure Générale.

- Frères des Écoles Chrétiennes (1903). *Directoire Pédagogique à l'usage des Ecoles Chrétiennes*. Paris : Procure Générale.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1916). *Conduite à l'usage des Ecoles Chrétiennes*. Paris : Procure Générale. Et Mame ; Editeur à Tours, J. de Gigord à Paris.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1937). *La vie d'un grand Supérieur général des Frères des Écoles Chrétiennes, le Très Honoré Frère Agathon*. Rome : Maison Généralice. Bulletin des Écoles Chrétiennes.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1967). *Declaración sobre el Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual*. Roma: 39º Capítulo General.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1976). *Declaración sobre el Hermano en el mundo actual*. Bogotá: Editorial Stella.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1991). *Experiencias de alfabetización y promoción general*. Roma: Casa san Juan Bautista de La Salle. Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, n° 234.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1992). *La Enseñanza Superior en nuestro Instituto*. Roma: Casa san Juan Bautista de La Salle. Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, n° 236.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2003). *Innovaciones educativas*. Roma: Casa san Juan Bautista de La Salle. Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, n° 248.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2011). *Niños y jóvenes en situación de riesgo. Una respuesta lassaliana*. Roma: Casa san Juan Bautista de La Salle. Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, n°253.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2008). *Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Roma: autor.
- Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (1967). *Declaração: O Irmão das Escolas Cristãs no mundo de hoje*. Roma: 39º Capítulo Geral.
- Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (1993). *Circular 435*. Roma: 42º Capítulo Geral.
- Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (1997). *Uma missão partilhada: a missão Lassalista de educação humana e cristã*. Roma: autor.
- Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (2010). *Circular 461: Associados para a Missão Lassalista... um ato de esperança*. Roma: Casa Generalicia.
- Região Latino-Americana Lassalista (2011). *PERLA: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano*. Bogotá: autor.
- Rodríguez Echeverría, Álvaro (2004). *Associated with the God of the Kingdom and the Kingdom of God*. Rome: Generalate. Pastoral letter.

- Rodríguez Echeverría, Álvaro (2006). *Associados ao Deus da História: nosso itinerário formativo. Carta pastoral aos Irmãos*. Roma.
- Rodríguez Echeverría, Álvaro (2009). *Consagrados pelo Deus Trindade como comunidade de Irmãos: Mensageiros e Apóstolos enviados pela Igreja para fazer presente o Reino de Deus. Carta pastoral aos Irmãos*. Roma.
- Rodríguez Echeverría, Álvaro (2011). *Consagrados pelo Deus Trindade, como comunidade de Irmãos que submetem seu ministério ao julgamento de Deus. Carta pastoral aos Irmãos*. Roma.

### ***Documentos del Archivo General del Instituto, Roma (AMG)***

- Circulaire imprimée du Fr. Florence, Supérieur Général, 20 mai 1777. AMG – CD 260.1.3.
- Circulaire imprimée du F. Agathon, Supérieur Général, 20 février 1778. AMG – CD 260.1.9.
- Circulaires des Supérieurs Généraux de 1874 à 1923: Jean Olympe, Irlide, Joseph, Gabriel Marie, Imier de Jésus. AMG.
- Projet de Conduite par F. Agathon, manuscrit 45. Préface (AMG – BM 651.3.4).
- Registre des Chapitres Généraux de 1874 à 2007. AMG.
- Textes de La *Conduite des Écoles* de 1706 – 1838 – 1860 – 1903 et 1916. AMG – BM.

### ***Estudios históricos y pedagógicos***

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Bergin, Joseph (2009). *Church, Society and Religious Change in France 1580-1730*. New Haven and London: Yale University Press.
- Bernardi, Ricardo (2006) *Sobre espejos y lámparas: implicancias de la comunicación en el proceso de subjetivación*. Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Biblioteca On Line.
- Bolton, Patricio (2006). *Educación y vulnerabilidad*. Buenos Aires: Ed. La Crujía. Ed. Stella.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* España: Akal.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Passeron J. (2001) *La reproducción*. Buenos Aires: Ed. Popular.
- Bourdieu, P y Wacquant (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

- Bourdoise, M. (1667). *L'idée d'un bon ecclésiastique ou les sentences chrétiennes et cléricales de Messire Adrien Bourdoise, d'heureuse mémoire, prêtre de la Communauté de Saint-Nicolas-du-Chardonnet*. Paris: P. de Brèche.
- Bowen, James (2001). *Historia de la Educación occidental*. 3° ed. Barcelona: Herder [Original en inglés de 1981].
- Buber, Martin (1974). *Eu e tu*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Burkeman, Oliver (2012, August). The Power of Negative Thinking; *New York Times* CLXI.
- Cambi, Franco (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Carbonell, J. (Editor). (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Editorial Cisspraxis.
- Chartier, Roger (1990). *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Coronado, F. (2012). *Repensar la academia universitaria lasallista*. Colección Hitos 14. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Coste, Pierre (1990). *El Gran Santo del Gran Siglo. El Señor Vicente*. Salamanca: CEME.
- De Alba, Alicia (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Vecchi, Gérard (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Fabra, Luisa (1973). *La nueva pedagogía*. Barcelona: Salvat.
- Favre, Justo (1959). *Historia de la Educación*. Buenos Aires: Stella.
- Fiévet, Michel (2001). *Les enfants pauvres à l'école*. Paris : Imago.
- Finkelsztein, Diane (1994). *Monitorat : s'entraider pour réussir*. Paris : Hachette.
- Feimann, J. P. (2011). *El Flaco*. Argentina: Planeta.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogia do oprimido*. 39° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furet, François et Ozouf, Jacques (1977). *Lire et écrire*. Paris: Minuit.
- Germain, E. (1972). *Langages de la foi à travers l'histoire*. Paris: Fayard-Mame.
- Giles, Thomas (1987). *História da Educação*. São Paulo: E. P. U.
- Giolitto, Pierre (1986). *Abécédaire et Férule. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris: Éditions Imago.
- Grosperin, Bernard (1984). *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes: Ouest-France.

- Gutiérrez Z., Isabel (1970). *Historia de la educación*. 3ª ed. Madrid: ITER.
- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Verdade e método II: Complementos e índice*. 2º ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 7º ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, Alicia (2004). *Pobres como siempre*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Groeschel, Benedict (2007, June/July). The Life and Death of Religious Life. *First Things* 174.
- Habermas, Jürgen (2003). *Consciência moral e agir comunicativo*. 2º ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hazard, Paul (1961). *La crise de la conscience européenne 1680-1715*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Henry, Michel (1996). *C'est moi la Vérité. Pour une philosophie du christianisme*. Paris : Seuil.
- Hess, Rémi et Weigand, Gabrielle (1994). *La Relation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Jaeger, Werner (2001). *Paidéia: a formação do homem grego*. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Ediciones UNIANDES.
- Jolibert, Bernard (1981). *L'enfance au XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Vrin.
- Johnson, Elizabeth (1994, January-February). Between the Times: Religious Life and the Postmodern Experience of God. *Review for Religious* 53, Nº 1.
- Kennedy, Eugene (1988). *Tomorrow's Catholic Yesterday's Church*. New York: Harper and Row Publishers.
- Lachiver, Marcel (1991). *Les années de misère. La famine au temps du Grand Roi 1680-1720*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Lanfrey, André (2003). *Sécularisation, Séparation et guerre scolaire. Les Catholiques français et l'école : 1901 – 1814*. Paris : CERF- Histoire.
- Lubich, Chiara (2000). *Le cri*. Montrouge : Nouvelle Cité.
- Maldonado, M. (2008). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mayeur, Françoise (1981). *L'Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*. Paris : Nouvelle Librairie de France. Tome III. De la Révolution à l'École républicaine.

- Mc Donough, Elizabeth (2011). *De Accommodata Renovazione: Between the Idea and the Reality*. In: Gribble, Richard (ed.): *Apostolic Religious Life in America Today: A Response to the Crisis*. Washington, D.C.: The Catholic University of America Press.
- Mead, George Herbert (1992). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moran, Gabriel (2007). *Fashioning a People Today*. New London, CT: Twenty-Third Publications.
- Morey, Melanie and Piderit, John (2006). *Catholic Higher Education: A Culture in Crisis*. Oxford : Oxford University Press.
- Not, Louis (1991). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse: Privat.
- O'Malley, John (2006). Vatican II: Did Anything Happen? *Theological Studies* 67, N° 1.
- Pavcovich, Paula (2010). *Juanito Laguna va a la escuela*. Villa María: Ed. Eduvim.
- Piaget, Jean (2007). *Epistemología genética*. 3° ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Queiruga, A. T. (2000). *Por el Dios del mundo en el mundo de Dios*. España: Sal Terrae.
- Radcliffe, Timothy, O.P. *I Call You Friend*. New York: Continuum, 2001.
- Rosenthal, Robert et Jacobson, Lenore (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Sassier, Philippe (1990). *Du bon usage des pauvres. Histoire d'un thème politique XVI-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Fayard.
- Schneiders, Sandra (2009, March). There is No Going Back: U.S. Women Religious Have Given Birth to a New Form of Religious Life. In: *National Catholic Reporter* 45 (11), March 20, 2009.
- Schneiders, Sandra (2011). *Prophets in Their Own Country: Women Religious Bearing Witness to the Gospel in a Troubled Church*. Maryknoll, NY: Orbis Press.
- Six, Jean-François (1965). *Un prêtre, Antoine Chevrier, fondateur du Prado*. Paris: Seuil.
- Theological Journal of EATWOT and Ecumenical Association of Third World Theologians (2012). Toward a Post-religious Paradigm? In: *Voices*: v. 35, n. 01, p. 261-300. Retrieved from: <http://internationaltheologicalcommission.org/VOICES/VOICES-2012-1.pdf>
- Tebar Belmonte, Lorenzo (2009). *El Profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Trilla, J. (2005). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Bogotá: Alfaguara.
- Vaz, Henrique Cláudio de Lima (1995). *Antropología filosófica II*. 2º ed. São Paulo: Loyola.
- Vaz, Henrique Cláudio de Lima (2001). *Antropología filosófica I*. 6. ed. São Paulo: Loyola.
- Vincent, Pierre (1885). *Histoire de la pédagogie, suivie d'extraits pédagogiques*. Paris: Nathan.
- Zapata, V. et al. (1994). *Historia de la pedagogía*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zundel, Maurice (1996). *Un autre regard sur l'homme*. Paris: Fayard.

### **Diccionarios**

- Buisson, Ferdinand (1887). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Brisebois, Raymond (s/f) : *Étude de mots du Vocabulaire Lasallien*. Éditions Région France.
- De Landsheere, Gilbert (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Divers auteurs (1979). *Vocabulaire de l'Éducation*. Paris : PUF.
- Divers auteurs (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- Foulquie, Paul (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.
- Furetière, Antoine (1690). *Dictionnaire Universel*. La Haye et Rotterdam: Arnout et Reinier Leers.
- Payne, Michael (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Rayez, A. et Viller, M. (1967). *Dictionnaire de Spiritualité*. Paris : Beauchesne.

### **Otros documentos oficiales**

- Concilio Vaticano II (1997). *Documentos do Concilio Vaticano II*. São Paulo: Paulus.
- John Paul II (1996). *Post-Synodal Apostolic Exhortation "Vita Consecrata" of the Holy Father John Paul II to the Bishops and Clergy, Religious Orders and Congregations, Societies of Apostolic Life, Secular Institutes, and all the Faithful on the Consecrated Life and Its Mission in the Church and in the World*. Vatican City: Vatican Press.



United Nations (n.d.). The Universal Declaration of Humans Rights. Retrieved from: *<http://www.un.org/en/documents/udhr/>*

## **Autores**

### ***Pedro M<sup>r</sup> Gil***

De Bilbao, España (1943). Hermano de las Escuelas Cristianas. Hizo su formación en Irún, San Asensio, Salamanca y Roma. Ha recibido el título de Magisterio y Doctorado en Teología. Especializado en Teología de la Educación y en Historia y Teología de la Vida consagrada. Profesor emérito de las Universidades de Salamanca y Deusto.

### ***Diego Muñoz***

De Caracas, Venezuela (1962). Hermano de las Escuelas Cristianas. Hizo su formación en Lagos de Moreno y Caracas. Licenciado en Educación, Ciencias Biológicas. Máster en Investigación Educativa y Doctor en Educación. Especializado en Pedagogía política. Actualmente coordina el Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos en Roma.

### **Bruno Alpago**

De Buenos Aires, Argentina (1938). Hermano de las Escuelas Cristianas. Recibió título docente para la enseñanza primaria y secundaria, en Matemáticas, Física y Química. Licenciado en Filosofía. Ha trabajado en la formación de Hermanos a la Vida religiosa. Autor del libro: *El Instituto al servicio de los pobres* (Roma, EL 4, 2000).

### **Edgard Hengemüle**

De Santo Cristo, Brasil (1935). Hermano de las Escuelas Cristianas. Estudios en Pedagogía, Historia, Catequesis y Estudios Lasalianos. Con Maestría en educación. De entre sus libros: *La Salle, lectura de unas lecturas: El patrono de los educadores en la historia de la educación y Educar en y para la vida*. Coordinador de la traducción de la Obra Completa de La Salle al portugués (2012).

### **Gerard Rummery**

De Blayney, Australia (1931). Hermano de las Escuelas Cristianas.

Estudios en Melbourne, Sydney y Londres. Doctorado en Educación. Ha participado en procesos de formación lasaliana de Hermanos a nivel internacional (CIL- Roma). Consejero General del Instituto (1986-2000). Profesor fundador de *Lasallian Buttimer Institute* y *Lasallian Leadership Institute* en los Estados Unidos.

### **Francis Ricousse**

De Guidel, Francia (1946). Hermano de las Escuelas Cristianas. Estudios y enseñanza en Letras. Ha trabajado en la animación de escuelas y de distritos. Director- fundador del *Centre des Archives Lasalliennes* (Provincia de Francia) en Lyon. Actualmente responsable del Archivo Central del Instituto en Roma.

### **Alain Houry**

De París, Francia (1936). Hermano de las Escuelas Cristianas. Estudios en Filosofía y Teología. Director de Estudios Lasalianos en Roma (1993-2004). Autor de una edición electrónica de las Obras completas de La Salle con notas. Actualmente Archivista en el *Centre des Archives lasalliennes* en Lyon. Miembro de la Comisión de Investigación Lasaliana del Distrito de Francia.

### **Peter Killeen**

De Buffalo, Estados Unidos (1972). Hermano de las Escuelas Cristianas. Estudios en Educación y Espiritualidad Cristiana. Maestro y Director de Vocaciones del Distrito de Nueva York. Actualmente estudiante de Doctorado en Teología por la *Catholic University of America*.

### **Léon Lauraire**

De Chastel Nouvel, Francia (1931). Hermano de las Escuelas Cristianas. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Maestro en Francia y Madagascar hasta 1970. Posteriormente, ha desempeñado cargos de animación y de formación pedagógica en el Instituto y en la Enseñanza Católica Francesa. Autor de artículos de pedagogía y de cuatro estudios sobre la Guía de las Escuelas en la Colección *Cahiers lasalliens* (61, 62, 63 y 67).

**Cledes Casagrande**

De Rondinha, Brasil (1978). Hermano de las Escuelas Cristianas. Estudios en Filosofía, especialista en Educación, Políticas educacionales y Gestión Escolar. Maestro en Educación de las Ciencias y Doctor en Educación. Autor de libros y artículos científicos en las áreas de teoría y filosofía de la educación. Actual Vice-rector de UNILASALLE Canoas, RS, Brasil.

**Robert Berger**

De New York City, Estados Unidos (1951). Hermano de las Escuelas Cristianas. Estudios en Matemáticas, Teología y Pastoral educativa. Después de enseñar a nivel secundario, ha continuado su trabajo como director y administrador a nivel universitario en el *Manhattan College* de New York City. Participa del staff del *Lasallian Leadership Institute*.

**Pierre Ouattara**

De Toussiana, Burkina Faso (1957). Hermano de las Escuelas Cristianas. Estudios en Filosofía. Autor de diversos libros, de entre ellos: *Quel chemin vers une patrie en Afrique* y *La culture de l'amabilité. Comment penser autrement l'éducation en Afrique ?* Colaborador en la Revista *Cahier Philosophique d'Afrique*. Actual miembro del equipo animación del Centro Internacional Lasaliano (CIL) en Roma.

**Patricio Bolton**

De Santa Fe, Argentina (1971). Hermano de las Escuelas Cristianas. Maestro y director de escuela primaria y 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.

**Fabio Coronado**

De Bogotá, Colombia (1960). Hermano de las Escuelas Cristianas. Licenciado en Educación y Magíster en Docencia. Realizó estudios pos-

graduales en Teología Espiritual en la Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Actualmente se desempeña como profesor de pregrado y posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y como Vicerrector Académico de la Universidad de La Salle de Bogotá.

## Índice

	<b>Pág.</b>
<b>PRÓLOGO</b>	
<i>Diego Muñoz fsc</i>	5
Abreviaturas utilizadas en esta obra	8
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>LA PRIMERA DEFINICIÓN</b>	
<i>Pedro M<sup>e</sup> Gil fsc</i>	11
<b>Capítulo 1 - LOS DESTINATARIOS</b>	
<i>Bruno Alpago fsc</i>	21
Los artesanos y los pobres	21
Los alumnos de las “escuelas cristianas”	26
Otros destinatarios	36
Conclusión	37
<b>Capítulo 2 - LA SALLE: INSERCIÓN SOCIAL Y LABORAL Y CAPACITACIÓN CRISTIANA</b>	
<i>Edgard Hengemüle fsc</i>	39
Responsabilidad eclesial	40
La Salle y la educación del Gran Siglo	41
Inserción social	41
Inserción laboral	48
Cualificación cristiana	52
Conclusión	62
<b>Capítulo 3 - LA METODOLOGÍA: FACTOR DE ÉXITO</b>	
<i>Léon Lauraire fsc</i>	63
Sobre el contexto histórico	63
¿Por qué una metodología lasaliana?	65
Consecuencias del Modo Simultáneo	68
Optimizar las condiciones de trabajo de los alumnos	74

Elemento necesario de coherencia	76
Conclusión	77

#### **Capítulo 4 - PAPEL DE LA COMUNIDAD EN LA PEDAGOGÍA LASALIANA**

<i>Gerard Rummery fsc</i>	79
---------------------------	----

Los biógrafos narran el desarrollo de la comunidad	79
¿Cómo formuló La Salle la idea de la comunidad en sus escritos?	82
La Guía de las Escuelas	85
Conclusión: ¿Cómo influyó el papel clave de la comunidad en el desarrollo continuo de la Educación Lasaliana?	89

#### **Capítulo 5 - EL MAESTRO, UN HOMBRE COMPROMETIDO POR ENTERO**

<i>Diego Muñoz fsc</i>	91
------------------------	----

Introducción	91
Una realidad poco alentadora	92
En camino a una respuesta en fidelidad al proyecto de Dios	95
Las opciones que definen el perfil del maestro formado por La Salle	100
Conclusión	109

#### **LA PRIMERA DEFINICIÓN DE LA PEDAGOGÍA LASALIANA**

##### **Síntesis de la Primera Parte**

<i>Pedro M<sup>e</sup> Gil fsc</i>	111
------------------------------------	-----

#### **SEGUNDA PARTE UN PROYECTO VIVO**

<i>Pedro Ma Gil fsc</i>	125
-------------------------	-----

#### **Capítulo 6 - EL HERMANO AGATÓN: LA EXPERIENCIA DE UN SIGLO DE PEDAGOGÍA LASALIANA. FIDELIDAD Y ADAPTACIÓN**

<i>Francis Ricousse fsc</i>	133
-----------------------------	-----

Preparación: compromisos y madurez	133
Fidelidad en tiempos turbulentos: Su obra administrativa	135

Su obra escolar	137
Su obra pedagógica	139
Las Doce Virtudes del Buen Maestro	143
Otras obras	147

### **Capítulo 7 – LA GUÍA, ENTRE TRADICIÓN E INNOVACIÓN: EL COMITÉ GENERAL DE 1834**

<i>Alain Houry fsc</i>	149
“Algunos fragmentos de viejos cuadernos encontrados en nuestros archivos”	149
Tiempos nuevos para la escuela de los Hermanos	150
Un Comité General para la revisión de la Guía	153
El progreso pedagógico en la fuerza de la asociación	156
Algunas dimensiones de la educación	162
De los límites del impulso espiritual	164
Conclusión	165

### **Capítulo 8 - LA PEDAGOGÍA LASALIANA Y LA CUESTIÓN DEL LATÍN: CUANDO LA LEY NO SE AJUSTA A LA VIDA**

<i>Peter Killeen fsc</i>	167
Los comienzos del Instituto y el latín	167
Desvelando el drama	170
Los efectos de la prohibición	178
Americanismo	279
Restauración de las enseñanzas clásicas	180
La Pedagogía Lasaliana contemporánea y la Cuestión del latín	182

### **Capítulo 9 - LA REVISIÓN DE LA GUÍA HACIA UNA RED EDUCATIVA LASALIANA MUNDIAL**

<i>León Lauraire fsc</i>	185
Tres factores de cambio	185
Una red educativa lasaliana mundial	190
Fundamentos teóricos de la acción educativa	197
Nuevas producciones pedagógicas lasalianas	201
Conclusión: Fin de una época	204



**DEL ITINERARIO FUNDACIONAL AL SISTEMA PEDAGÓGICO**  
**Síntesis de la Segunda Parte**

*Pedro Ma Gil fsc* 207

***Anexo a la segunda parte***

**RESPUESTAS EDUCATIVAS DEL INSTITUTO:  
 ELEMENTOS PARA UNA VISIÓN PANORÁMICA**

*Bruno Alpago fsc* 222

Siglo XVIII 222

Siglo XIX 223

Formación de docentes 223

Obreros adolescentes y jóvenes 225

Obreros adultos 226

Huérfanos 227

Presos 229

Sordomudos 230

Colegios de Internos 231

Enseñanza Media y Superior 232

Enseñanza Técnica 234

Obras de Juventud 236

Niños y Jóvenes en situación de riesgo 237

**TERCERA PARTE**

**PEDAGOGÍA LASALIANA HOY**

*Pedro M<sup>e</sup> Gil fsc* 241

**Capítulo 10 - LA PEDAGOGÍA LASALIANA EN DIÁLOGO  
 CON EL MUNDO ACTUAL: PLURALIDAD,  
 FRATERNIDAD Y TRASCENDENCIA**

*Cledes Casagrande fsc* 251

La sociedad actual y la herencia educativa lasaliana 252

La Pedagogía lasaliana, los educadores lasalianos  
 y la invitación a la trascendencia: desafíos y posibilidades 261

Consideraciones finales 267

**Capítulo 11 - SIGLOS DE LEALTAD Y FIDELIDAD:  
EL ITINERARIO DE LA PEDAGOGÍA LASALIANA  
PROSIGUE EN EL SIGLO XXI.**

*Robert Berger fsc* 269

La fraternidad a lo largo de los siglos 269

El sello distintivo de la lealtad y la fidelidad 273

Fraternidad y celebración de lo ordinario 275

Educación lasaliana y vida consagrada 277

Fraternidad y Pedagogía Lasaliana 281

Dones para la Pedagogía Lasaliana 285

**Capítulo 12 - EL SERVICIO EDUCATIVO LASALIANO,  
¿MEDIO DE QUÉ SALVACIÓN HOY?**

*Pierre Ouattara fsc* 287

El destinatario de la Pedagogía Lasaliana: el pobre, icono de Dios 288

La mirada de fe de una comunidad mediadora de la salvación 293

Servicio educativo del pobre y espíritu de pobreza 296

Escuela lasaliana y espiritualidad de la encarnación 299

Conclusión: gratuidad y sentido de la salvación 302

**Capítulo 13 - UN CURRÍCULUM PARA APRENDER  
A « VIVIR BIEN » AL BUEN VIVIR, AL BUEN CONVIVIR**

*Patricio Bolton fsc* 305

La escuela y los procesos de subjetividad y de cultura 307

La escuela lasaliana, los sujetos y la cultura 309

Dinámica comunitaria y desafíos actuales 312

Un currículum para vivir bien 317

Conclusión 327

**PEDAGOGÍA LASALIANA Y COMUNIDAD LASALIANA**

**Síntesis de la Tercera Parte**

*Pedro Ma Gil fsc* 329

***Anexo a la Tercera Parte*****LA DECLARACIÓN EN DIÁLOGO CON  
LAS PEDAGOGÍAS DE SU TIEMPO**

*Fabio Coronado fsc* 349

El contexto educativo en tiempos de la Declaración 351

Grandes corrientes pedagógicas de los años sesenta 353

Intuiciones pedagógicas a partir de la Declaración 358

Repensar la Pedagogía Lasaliana 359

**EPÍLOGO**

*Diego Muñoz fsc* 361

**Referencias bibliográficas** 365

**Ficha de los autores** 377